

Artículo de Investigación

CiñELE: un proyecto basado en el cine y las TIC para desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado tailandés de ELE

CiñELE: a project based on film and ICT to develop intercultural communicative competence of Thai students of Spanish

Juan Carlos Manzanares Triquet¹: Universidad de Granada, España.

jcmanzanares@ugr.es

Penpisa Srivoranart: Universidad de Chulalongkorn, Tailandia.

penpisa.S@chula.ac.th

Fecha de Recepción: 06-05-24

Fecha de Aceptación: 04-07-2024

Fecha de Publicación: 04-07-2024

Cómo citar el artículo

Manzanares Triquet, J. C. y Srivoranart, P. (2024). CiñELE: un proyecto basado en el cine y las TIC para desarrollar la competencia comunicativa intercultural del alumnado tailandés de ELE [CiñELE: a project based on film and ICT to develop intercultural communicative competence of Thai students of Spanish]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-16. <http://doi.org/10.31637/epsir-2024-304>

Resumen

Introducción: El mundo cinematográfico representa uno de los exponentes con mayor potencial didáctico para fomentar la adquisición de la CCI. En el plano de la lengua efectúa una función facilitadora por medio de incontables situaciones significativas. En el plano cultural permite que los aprendientes encuentren un puente sobre el que erradicar presupuestos estereotipados. Las TIC, por su parte, favorecen que los distintos actores educativos compartan un lenguaje común destinado a fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este compendio de fortalezas conjuntas constituye la razón de ser del CiñELE, un proyecto que surge con el propósito de atenuar las barreras de alcance lingüístico y

¹ Autor Correspondiente: Juan Carlos Manzanares Triquet. Profesor Sustituto. Universidad de Granada (España).

sociocultural asociadas al alumnado de ELE del contexto tailandés. **Metodología:** Se ha realizado un estudio exploratorio que parte de un cuestionario inicial, prosigue con la implementación de una unidad didáctica *ad hoc* y finaliza con un cuestionario final. **Resultados:** La intervención revela una acogida positiva del material didáctico empleado, que se traduce en una mejora significativa de la CCI del grupo meta. **Discusión:** Pese a cristalizar con éxito el proyecto, es latente la resistencia al cambio metodológico de los discentes más tradicionales. **Conclusiones:** Se atestigua la necesidad de acometer iniciativas interventivas similares a corto y medio plazo.

Palabras clave: cine; competencia comunicativa intercultural; didáctica; estereotipos; español como lengua extranjera; Tailandia; TIC; universidad.

Abstract

Introduction: The film world represents one of the exponents with the greatest didactic potential for fostering the acquisition of ICC. On the language level, it facilitates learning through countless meaningful situations. Culturally, it enables learners to find a bridge over which to overcome stereotypical assumptions. ICTs, for their part, help different educational stakeholders share a common language aimed at strengthening the teaching-learning process. This compendium of joint strengths constitutes the purpose of CiñELE, a project aimed at reducing the linguistic and socio-cultural barriers associated with learners of Spanish as a foreign language in the Thai context. **Methodology:** An exploratory study was carried out, starting with an initial questionnaire, followed by the implementation of an *ad hoc* didactic unit, and concluding with a final questionnaire. **Results:** The intervention reveals a positive reception of the didactic materials used, resulting in a significant improvement of the target group's ICC. **Discussions:** Despite the successful implementation of the project, there is a latent resistance to methodological change from more traditional learners. **Conclusions:** Therefore, similar intervention initiatives are needed in the short and medium term.

Keywords: didactics; film; intercultural communicative competence; Spanish as a foreign language; stereotypes; Thailand; ICTs; university.

1. Introducción

La cultura y la lengua constituyen una relación de complementariedad que desde finales del siglo XX se encuentra plenamente consagrada en el marco de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL). Sin embargo, por la especificidad del contexto y por el influjo que la tradición educativa deposita en su alumnado, el reino de Tailandia se postula como un ecosistema de aprendizaje en el que la comunicación y la cuestión intercultural precisan de un tratamiento específico que requiere ciertas actuaciones y/o adaptaciones por parte del profesorado (Srivoranart, 2011). Esta demanda tiene su origen en la presunción errónea del saber sociocultural compartido entre docente y discente y está motivada por la visión etnocéntrica adoptada por determinados manuales, sus temáticas conversacionales, la elección de referentes alejados de la realidad del alumnado, así como por las creencias que el profesorado traslada inconscientemente a su docencia, asumiendo que los aprendientes cuentan con un conocimiento del mundo del que aún no disponen (López García, 2020).

A pesar de ello, la integración curricular de la competencia comunicativa intercultural (en adelante, CCI) en el ámbito de la investigación actual no se ha visto satisfecha. De hecho, en la mayoría de los trabajos existentes es abordada atendiendo, fundamentalmente, a la reflexión de las diferencias y al impacto generado en el aula como consecuencia de la distancia cultural existente entre Occidente y Oriente, sin poner en boga la parte más práctica derivada de las experiencias didácticas.

Es en este contexto en el que nace CiñELE, un proyecto que pretende cubrir el vacío existente en los estudios actuales, explotando el cine como revulsivo didáctico. Así, esta iniciativa se sustenta en el potencial que ostenta el recurso fílmico como producto cultural y como manifestación vívida de las hablas actuales, planteando una propuesta didáctica intercultural en el centro de la acción a partir de una miscelánea de tareas de pre y posvisionado cuidadosamente ideadas.

Asimismo, cabe subrayar la impronta de las TIC como eje vertebrador de toda la experiencia didáctica, no solo para favorecer el dinamismo de las sesiones y atender a las necesidades generacionales de un alumnado cada vez más difícil de motivar, sino también para responder a la situación pospandémica. Con relación a este punto, cabe mencionar que el estallido de la COVID-19 y la transición hacia la enseñanza en línea tuvieron un impacto negativo en la dinámica educativa, afectando a la participación, a la interacción y a la construcción de lazos afectivos entre los agentes educativos, tres elementos centrales en el camino hacia la adquisición de la competencia comunicativa del alumnado (Monterrubio Gañán, 2023). Con el retorno a las aulas, se constata una mayor vulnerabilidad y un cierto recelo a adoptar un rol activo por parte de los discentes, lo que pone de manifiesto la importancia de que el profesorado (sobre todo nativo hispanohablante): 1) conozca a fondo qué características poseen los aprendientes, 2) sepa reconocer la reticencia existente a la hora de trabajar con métodos eminentemente comunicativos y 3) lea entre líneas la ansiedad que puede surgir al realizar producciones orales sin preparación previa (Manzanares Triquet y Huete Medina, 2024).

Por tanto, el presente trabajo consta de dos partes. En primer lugar, se pretende elaborar un proyecto innovador que alinea bajo un mismo eje dos elementos complementarios entre sí: el cine como recurso didáctico intercultural y las TIC en su doble función como disparador de la participación y como catalizador de las emociones negativas inherentes a la oralidad. La segunda parte se trata de la evaluación de la mejora de la CCI de los alumnos tras el uso de los materiales didácticos diseñados.

2. Revisión de la literatura

2.1. CCI en el proceso de enseñanza de lenguas

Dentro del paradigma pasado y presente del aprendizaje de lenguas, resulta ineludible apuntar a Byram (1997) y, en particular, dentro del tema que nos ocupa, a la CCI como modelo conceptual que supera y revitaliza los presupuestos anteriores relativos a la competencia sociocultural. A tenor de su condición, la CCI transmite e interioriza entre los aprendientes los usos y las tradiciones de una forma global e integradora, omite toda postura etnocéntrica y favorece que el alumnado geográficamente y culturalmente distante pueda experimentar de antemano situaciones genuinamente impropias en su cotidianidad.

En lo que se refiere a su integración en el aula de ELE, y siempre bajo el amparo del MCERL (Consejo de Europa, 2001; 2020) y el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), es preciso recordar que la CCI está conformada por diversos elementos constitutivos que van desde lo afectivo, principalmente, en términos de empatía y receptividad; lo cognitivo, a la hora de reflexionar, recoger y procesar posibles tópicos y juicios de valor; y comunicativos, en los códigos verbal y no verbal (Francos Maldonado, 2010). Su impacto global, en suma, trae consigo un ejercicio de intercambio e interacción social en el que los distintos participantes intervienen con naturalidad en aquello con lo que han trabajado para lograr mimetizarse (Martínez, 2011).

El contexto tailandés de ELE, inevitablemente, no está exento de sufrir este tipo de deslices y malentendidos. Por esta razón, la búsqueda de iniciativas didácticas integradoras y el diseño de propuestas interventivas resultan de gran valía en un contexto en el que escasean los manuales centrados en el desarrollo de la CCI.

2.2. El elemento fílmico como input en el aula de ELE

A pesar de no disponer de un contingente amplio de estudios en el contexto tailandés, la revisión de la literatura arroja diversos trabajos que avalan el empleo del cine para promover, de una forma amena y motivadora, la adquisición de los distintos saberes que conforman el estudio de la lengua y la cultura meta (Amenós Pons, 1997; Martín-Gascón, 2022). Empezando por el marco curricular, cabe destacar que el PCIC (Instituto Cervantes, 2006), en su capítulo décimo, se hace eco de la riqueza y de la utilidad que posee el cine hispanohablante en el aula, tal y como han refrendado autores en las dos últimas décadas. Es el caso de Costa Villaverde (2006), quien pone de relieve su versatilidad para dar cobertura a las cuatro destrezas de la lengua. Más recientemente, Gallardo Romero (2022) recapitula una relación de fortalezas asociadas al Séptimo Arte entre las que sobresalen: 1) la presentación de muestras de las distintas variedades diatópicas, diafásicas y diastráticas de la lengua; 2) la posibilidad de dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de explotaciones didácticas variadas; y 3) la función compensatoria que asume, en especial, en contextos de no inmersión.

En lo que atañe a trabajos expresamente referidos al contexto tailandés, según el repositorio de investigaciones de Humanidades y Letras en Tailandia (HARRT)², apenas se han encontrado dos trabajos en los que se habla de la presencia del cine en el aula de ELE: uno auspiciado por Rangponsumrit y Srivoranart (2020), el cual se vale de películas y cortometrajes con el propósito de crear la conciencia moral y social y también promover el pensamiento crítico del alumnado, y el otro de Sánchez González (2017), que intenta encontrar la mejor manera para usar materiales audiovisuales con subtítulos para la adquisición de vocabulario en el caso de estudiantes de nivel A1.

Como se puede observar, existe un vacío sustancial en investigaciones en las que se correlacione el cine, con el desarrollo de la CCI de los aprendientes tailandeses. Un hecho que, a su vez, enfatiza la necesidad de que afloren aportaciones de este perfil en este contexto. Condiciones que reúne *Perdiendo el este*³ (Caballero, 2019), película que abandera la intervención del presente proyecto.

2.3. Las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas: panorama y casos de éxito en el contexto universitario tailandés

El potencial que supone la inclusión de las TIC en el aprendizaje de lenguas ha sido ampliamente estudiado en los últimos años. Trujillo Sáez (2018) destaca de las tecnologías educativas su faceta autónoma, la interactividad de sus recursos y la accesibilidad sin límites a las puertas del conocimiento. Cordero Balcázar (2021) aprecia de estas su carácter ubicuo, su dimensión global y, en especial, la presentación de sus materiales didácticos.

² <https://harrt.in.th/>

³ Es una comedia española que cuenta las peripecias, aventuras y desventuras de Braulio, un joven que emigra desde Europa hasta Asia para buscar fortuna laboral. En ella, abunda la exageración, la caricatura de costumbres, caracteres y situaciones de choque, de una y otra cultura, en un tono desenfadado bajo un halo en el que tienen cabida un sinfín de tópicos.

Al hilo de estos datos y centrándonos en el contexto tailandés, se encuentra la investigación desarrollada por Manzanares Triquet y Huete Medina (2024) en la Universidad Chulalongkorn, la cual se basa en la recreación de entornos inspirados en la interfaz de estas plataformas para generar interacción. En su trabajo, con el objetivo de mejorar la predisposición de los aprendientes para trabajar las competencias oral y escrita, los investigadores establecieron distintos retos lingüísticos en plataformas como Genial.ly y MentiMeter, emulando conversaciones reales.

En una línea similar, se observa una investigación anterior auspiciada en la Universidad Mahidol por Alejaldre Biel y Álvarez Ramos (2018) *en pos de* mejorar la expresión oral del alumnado debutante tailandés de ELE por medio del doblaje. Para dicho fin, las autoras encontraron en las aplicaciones Voki y MadLipz un revulsivo decisivo para contrarrestar las dificultades relacionadas con las diferencias socioculturales del aula, así como para reducir el estado ansiógeno asociado a este tipo de destreza.

El último trabajo del que hay constancia, liderado por Monterrubio Gañán (2023), tiene lugar nuevamente en la Universidad Chulalongkorn y defiende la utilidad de las TIC para trabajar de manera eficiente y autónoma la comprensión auditiva fuera del aula. Para ello, el autor propone una extensa batería de herramientas digitales entre las que se encuentra la extensión de Google Chrome “Language Reactor”, que permite agregar subtítulos en dos lenguas distintas en Netflix.

Las tres contribuciones señaladas revelaron en sus conclusiones un aumento de la motivación, una disminución de los niveles de ansiedad y, sobre todo, un rol mucho más activo del alumnado participante.

2.4. Características socioculturales del alumnado tailandés e implicaciones en el aula

Los comportamientos de los aprendientes tailandeses en las aulas están fuertemente relacionados con las características socioculturales del país y, por tanto, toda propuesta didáctica debe confeccionarse a partir del conocimiento de estas características para garantizar su fructificación (Manzanares Triquet y Huete Medina, 2024).

La cultura tailandesa, como muchas otras en el mundo, representa una mezcla entre la cultura antigua y la cultura occidental gracias a la globalización. Sin embargo, es innegable que el budismo y la monarquía siguen siendo instituciones fundamentales del país, por lo que poseen un papel muy importante a la hora de determinar las creencias y el comportamiento de los tailandeses. Por ejemplo, la creencia en el karma y la reencarnación, la reverencia a los miembros de la familia real, la admiración por los docentes o el respeto a los mayores, que abarca no sólo la edad sino también a los de estatus social superior, por mencionar algunos ejemplos, constituyen algunas manifestaciones que explicitan la impronta que, aun en la actualidad, sigue impregnando la tradición entre sus gentes (Srivoranart, 2011; Srivoranart *et al.*, 2022).

Los extranjeros suelen considerar que los tailandeses son generosos, respetuosos y tranquilos. Sin embargo, en comparación con otras culturas, los tailandeses parecen tener poco entusiasmo e iniciativa y son personas amantes de la diversión y de los placeres mundanos. Según las Dimensiones Culturales de Hofstede (2011), la sociedad tailandesa es una sociedad colectiva; en este sentido, los tailandeses tienden a evitar enfrentarse directamente con otras personas e incluso con problemas o conflictos; la mayoría de las veces prefieren permanecer en silencio y mantener la armonía. Además, tienden a seguir las instrucciones de sus superiores, lo que se refleja con una nitidez notable en el sistema educativo, en el que la

enseñanza suele basarse en la obediencia, y en la memorización de los contenidos, más que en el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los alumnos (Srivoranart *et al.*, 2022).

Según la investigación realizada por Srivoranart (2011), el estilo de aprendizaje predominante de los estudiantes tailandeses de español es reflexivo y, por tanto, prefieren aprender observando, escuchando y trabajando en grupo. Necesitan tiempo para procesar el contenido, pensar detenidamente y comprender a fondo antes de llegar a una conclusión, emprender cualquier acción o participar en las actividades de clase. En cuanto a la relación entre el profesorado y el alumnado, al pertenecer a una cultura colectiva y a la vez una sociedad jerárquica, es normal que se considere a los enseñantes como una figura respetada y con autoridad (Gunawan, 2016) y son el centro del conocimiento. Por lo tanto, la distancia entre docentes y discentes en la educación tailandesa sigue siendo amplia. No es de extrañar presenciar una actitud pasiva y falta de participación en las aulas, como en muchas otras culturas asiáticas, ya que los aprendientes temen decepcionar al profesorado o "quedar mal" ante sus compañeros. Además, algunos no quieren ser el centro de atención y evitan que sus compañeros se sientan celosos, lo que también explica su comportamiento pasivo en clase. Incluso, algunas expresiones faciales, una voz alta, algunos gestos y miradas fijas del profesorado nativo de español pueden provocar incomodidad en parte del alumnado tailandés, lo cual demuestra unas claras diferencias entre ambas partes respecto a la distancia de poder, el individualismo o la expresividad dentro del aula (Jenvdhanaken y Rangponsumrit, 2020).

3. Metodología

Se considera un estudio de tipo exploratorio (Hernández Sampieri *et al.*, 1991) que se basa en una metodología cuantitativa, por medio de un diseño experimental. El primer instrumento de evaluación, en forma de cuestionario inicial, se utiliza antes de la implementación de la unidad didáctica (en adelante, UD) elaborada *ad hoc*, mientras que el segundo se administra al finalizar la impartición de la UD diseñada.

Al tratarse de un estudio exploratorio cuyo foco temático cuenta con escaso recorrido en el ámbito y siendo, además, conscientes de los límites de la muestra participante, el presente trabajo no persigue realizar generalizaciones extrapolables al contexto tailandés universitario de ELE, sino obtener una primera imagen diagnóstica que posibilite acometer estudios de mayor envergadura a título futuro.

3.1. Grupo meta y contexto

Un total de 14 discentes tailandeses conforman el grupo en el que se ha desarrollado el proyecto. Este número limitado responde al carácter optativo de la materia en la que se encuadra CiñELE: la asignatura Español como Lengua Extranjera. Este curso, que forma parte de los estudios oficiales del Grado en Español, se imparte en el Departamento de Lenguas Occidentales de la Facultad de Letras de la Universidad Chulalongkorn y tiene como meta que el alumnado obtenga una primera toma de contacto con el ámbito de la enseñanza, tanto a nivel teórico, como práctico. En este sentido, el proyecto ejerce las veces de canon para que los aprendientes puedan analizar y experimentar, en primera persona, las entrañas de una UD explícitamente elaborada bajo unas premisas didácticas, interculturales y tecnológicas concretas. En el caso particular de esta iniciativa, se espera que los propios aprendientes puedan corroborar si la conjugación de los distintos activos de aprendizaje seleccionados, en efecto, redundan en la mejora de su CCI.

El grupo se compone de diez mujeres y cuatro hombres, cuya edad oscila entre los 20 y los 22 años. En el momento de participación, se encuentran matriculados en tercero y cuarto y poseen un nivel de lengua a caballo entre un B1 y B2 del MCERL (Consejo Europa, 2001; 2020). El bagaje lingüístico de los aprendientes en lengua castellana se circunscribe, principalmente, a la instrucción en la Educación Superior.

3.2. Fases de la investigación

El trabajo de campo acaece a lo largo del segundo semestre del curso 2022/2023. Durante su desarrollo, se pueden identificar cuatro fases de trabajo, algunas de las cuales son de naturaleza síncrona y otras asíncrona.

1) La fase inicial se da antes del inicio del periodo de clases, que abarca cuatro semanas (13 de marzo/3 de abril de 2023). Durante esta etapa, se llevan a cabo diferentes reuniones entre los docentes involucrados en el proyecto con el propósito de adquirir una comprensión integral de la situación competencial y actitudinal del grupo meta, a fin de identificar necesidades potenciales. De igual modo, se sientan las bases para fijar el alcance de los distintos bloques, ítems y objetivos de investigación presentes en el cuestionario inicial, administrado mediante Google Forms. Durante esta fase se entrega también el proyecto al Comité de Revisión de Ética para Investigaciones con Seres Humanos de la Universidad de Chulalongkorn para su evaluación y, tras recibir el visto bueno, se procede a la siguiente fase.

2) Los alumnos informantes contestan el cuestionario inicial y, tras obtener los resultados, se lleva a cabo una segunda reunión con el propósito de compartir pareceres y discutir ideas que permitan una intervención didáctica coherente con las necesidades de los aprendientes. A continuación, se elabora un plan de actuación destinado a desarrollar la UD diseñada *ad hoc* antes mencionada.

3) La fase tercera gira en torno a la introducción en el aula de la UD, que comprende un total de cuatro sesiones, un único día a la semana, a razón de tres horas para cada uno de tales periodos. Dicha UD se articula alrededor de dos momentos clave: el primero, de aproximación al ámbito de la interculturalidad, se extiende hasta la segunda semana de docencia; y el segundo, que alcanza las semanas tercera y cuarta, pone el acento en la explotación de la película *Perdiendo el este* (Caballero, 2019).

4) Tras finalizar el periodo de docencia, el alumnado dispone de una semana de plazo para realizar una tarea final audiovisual, de tipo asíncrona, en Flipgrid. En ella, cada estudiante debe elaborar una reflexión personal a partir de un tema intercultural presente en la película (asignado mediante sorteo), siguiendo una serie de directrices que se especifican en dicha plataforma. Del mismo modo, la tarea no concluye ahí, sino que los discentes han de realizar dos interacciones adicionales en aportaciones realizadas por otros aprendientes (una por tema) y, de esta manera, avivar el debate en línea⁴. Con este producto final culmina el proceso formativo desempeñado y se da paso a la administración del cuestionario final para evaluar, en último término, qué perspectivas y qué sensaciones derivan de la intervención efectuada para la mejora de la CCI del alumnado participante.

⁴ <https://flip.com/206fb82b>

3.3. Instrumentos de la investigación

3.3.1. Cuestionario inicial⁵

El cuestionario inicial se compone de 23 preguntas, presentadas tanto en castellano como en tailandés para evitar cualquier malentendido, que se reparten en cuatro apartados: Datos personales (3 preguntas); Hábitos y utilidad del cine en el aula de ELE (7 preguntas); Herramientas digitales para el proceso de enseñanza-aprendizaje en español (6 preguntas) e Interculturalidad en la clase de ELE (7 preguntas). La obtención de estos datos permite: bosquejar la realidad del alumnado; descubrir qué relación de consumo poseen los aprendientes con respecto al cine, dentro y fuera del aula; conocer su bagaje TIC; y, asimismo, sondear qué conocimientos previos tienen acerca de la interculturalidad. El análisis de estos datos facilita al profesorado pistas y claves cruciales para desarrollar una propuesta didáctica que se ajuste, de manera precisa, a las necesidades formativas y a los intereses de los aprendientes.

3.3.2. Unidad didáctica

La UD “Estereotipos e interculturalidad” ofrece un amplio espectro de actividades comunicativas de sensibilización intercultural que precede al visionado de *Perdiendo el este* (Caballero, 2019). Esta parte tiene el objetivo de aclarar conceptos, describir estereotipos e identificar actitudes prejuiciosas. Se contempla la realización de actividades de comprensión audiovisual, producción oral y reflexión a partir de la lectura de textos seleccionados, el análisis de fragmentos de vídeo o la realización de diferentes actividades lúdicas. A continuación, una vez realizada una aproximación global al tema, se pone el foco en la película en cuestión.

En cuanto a su explotación didáctica, se ha de precisar que se distinguen dos fases: una primera, que engloba la realización de tareas de previsionado y, tras su reproducción, una segunda de posvisionado. Esta fase es la más extensa, pues efectúa un tratamiento exhaustivo que va más allá de la comprensión de los elementos argumentales del filme. De esta manera, se pone el acento en todos los elementos de tipo sociocultural que en él aparecen: la crisis económica, la cortesía en el mundo de los negocios, las relaciones de pareja, la comunicación no verbal, la superstición, leyendas de Oriente, etc. Cada uno de estos aspectos es abordado por medio de diferentes tareas presenciales y asíncronas donde las TIC ocupan un papel protagónico. A continuación, se proporciona la ficha técnica correspondiente a la UD:

⁵ <https://goo.su/ZusEzHi>

Tabla 1.
Ficha técnica de la unidad didáctica

UNIDAD DIDÁCTICA	“Estereotipos e interculturalidad”
NIVEL	B1-B2 (MCERL, 2001; 2020)
DESTREZAS IMPLICADAS	Expresión oral, comprensión lectora y comprensión oral
OBJETIVOS DE APRENDIZAJE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover el desarrollo de la CCI del alumnado 2. Estimular el hábito por la escucha de material audiovisual, en general, y de cine en particular 3. Incentivar la competencia digital del alumnado poniendo a su alcance herramientas pedagógicas coherentes con su identidad TIC 4. Mejorar la comprensión oral del alumnado 5. Mejorar la expresión oral del alumnado 6. Favorecer su creatividad y su capacidad de improvisación oral 7. Aumentar el léxico disponible del alumnado y, en especial, la variedad coloquial
CONTENIDOS INTERCULTURALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estereotipos y prejuicios interculturales <ol style="list-style-type: none"> a. Tópicos españoles (clichés y prejuicios de España en las tareas 1 y 2, la imagen de España en el exterior en la tarea 4, estereotipos españoles en la tarea 5) b. Tópicos tailandeses (tareas 6, 7 y 8), Tailandia y choque cultural en la tarea 14 2. Comunicación no verbal en Asia y Europa: similitudes y diferencias (tareas 9-13), experiencias personales de choque cultural (tarea 15), mesa redonda intercultural después de ver la película (tarea 21), debate virtual en Flipgrid para la tarea final
RECURSOS DIDÁCTICOS Y MATERIALES AUDIOVISUALES UTILIZADOS	<ul style="list-style-type: none"> - Canales de YouTube: Spanish with Marina (Estereotipos españoles); SGEL ELE (¿Cómo somos los españoles?); ¿Dónde está mi tab? (¿Qué piensan los extranjeros sobre España?); Jabiertzo (¿Cómo es la comunicación no verbal (gesticulación)?); Andurriante blog (Choques culturales en Tailandia), Europa Press (Julián López y Chacha Huang protagonizan <i>Perdiendo el este</i>) - Libro: <i>East meets West</i> (Liu, 2007) - Televisión: <i>Españoles en el mundo, Bangkok</i> (TVE, 2018); <i>Splunge</i> (TVE, 2005) - Películas: <i>Ocho apellidos vascos</i> (2014); <i>Perdiendo el este</i> (2019)
HERRAMIENTAS TIC EMPLEADAS	<ul style="list-style-type: none"> - WordArt, Educandy, Educaplay, Mobbyt, Genially, MentiMeter, Canva, AswerGarden, EdPuzzle, Quizlet, Quizizz, Flipgrid, Voki (tareas de la UD) - Google Forms (cuestionario inicial) - Survio (cuestionario final)

Fuente: Elaboración propia (2024).

3.3.3. Cuestionario final⁶

Al finalizar la UD, se administra la segunda parte del cuestionario al alumnado (también en versión bilingüe) para conocer qué impresión y qué impacto ha tenido en ellos el acercamiento a la interculturalidad a través de la película y las diferentes situaciones de aprendizaje propuestas. El objetivo es evaluar si se ha mejorado la CCI de los aprendientes y comprobar la

⁶ <https://www.survio.com/survey/d/D1O9B2B5W2H1T6T8R>

eficacia del cine y las TIC en el desarrollo de tal competencia. En este caso, el cuestionario final está compuesto por 20 preguntas centradas en exclusiva en la evaluación global del proyecto, y cuyas valoraciones analizamos en el siguiente epígrafe.

4. Resultados

El cuestionario inicial reportó las siguientes impresiones por parte del alumnado: en cuanto a su hábito cinéfilo y a su utilidad en el aula de ELE, cerca de un 66% de la muestra afirma disfrutar de este arte, en general. Cuando se trata de cine en español, en cambio, este porcentaje se reduce ligeramente. Las causas son diversas: desconocimiento y falta de recursos apropiados al nivel (37,5%), complejidad de la lengua (31,3%), o la velocidad de los nativos (25%). Este conjunto de obstáculos queda reflejado en el visionado de un número muy limitado de películas por año: poco menos de la mitad del grupo (43,8%) asevera ver un máximo de dos, mientras que un porcentaje bastante significativo (25%) apenas suele ver una. Las razones, por otro lado, casi siempre atienden al mero ocio (46,7%), mientras que es residual el porcentaje del grupo que lo utiliza como práctica auditiva (6,7%). Con todo, llama la atención la existencia de una fuerte conciencia del valor que ostenta el cine como herramienta para aprender elementos culturales (87,6%), expresiones coloquiales (81,3%) y modos de vida de la comunidad meta (74,9%).

Acerca del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se observa el punto de inflexión originado por la pandemia, pues, hasta entonces, poco más de la décima parte del grupo (12,5%) las utilizaba de forma regular. Una destacada mayoría siente predilección por su uso en el aula (81,3%), apreciando su faceta como facilitadora del aprendizaje (56,3%), en especial, a la hora de trabajar la comprensión oral (81,3%) y la expresión oral (37,5%). Hasta la fecha, las más conocidas por los discentes son: Kahoot! (93%), Quizlet (81,3%) y Quizizz (50%). En lo relativo a su conocimiento de la interculturalidad antes del proyecto, la mitad (50%) sostiene tener nociones generales, aunque insuficientes, mientras que un tercio (31,3%) declara no estar seguro de su alcance. Un importante porcentaje de la muestra (68,8%) revela haber experimentado malentendidos culturales con hispanohablantes por toda clase de supuestos: distinta comunicación no verbal (54,5%), diferente percepción de la puntualidad (45,5%), usos inapropiados de la lengua, como falsos amigos (54,5%), o en la cortesía (18,2%). Sobre su formación para evitar estos deslices, la mitad del grupo (50%) expresa haber recibido consejos y claves en la titulación. Un tercio (31,3%), por su parte, manifiesta haber aprendido *in situ* gracias a estancias presenciales en países hispanohablantes. Por último, a propósito de posibles clichés y estereotipos presentes en el ideario colectivo, las respuestas más recurrentes engloban: la impuntualidad, la vaguería o el espíritu festivo de los hispanohablantes, estereotipos negativos que ponen de relieve, aún más, la importancia de incorporar el tratamiento intercultural en el aula de este tipo de contextos.

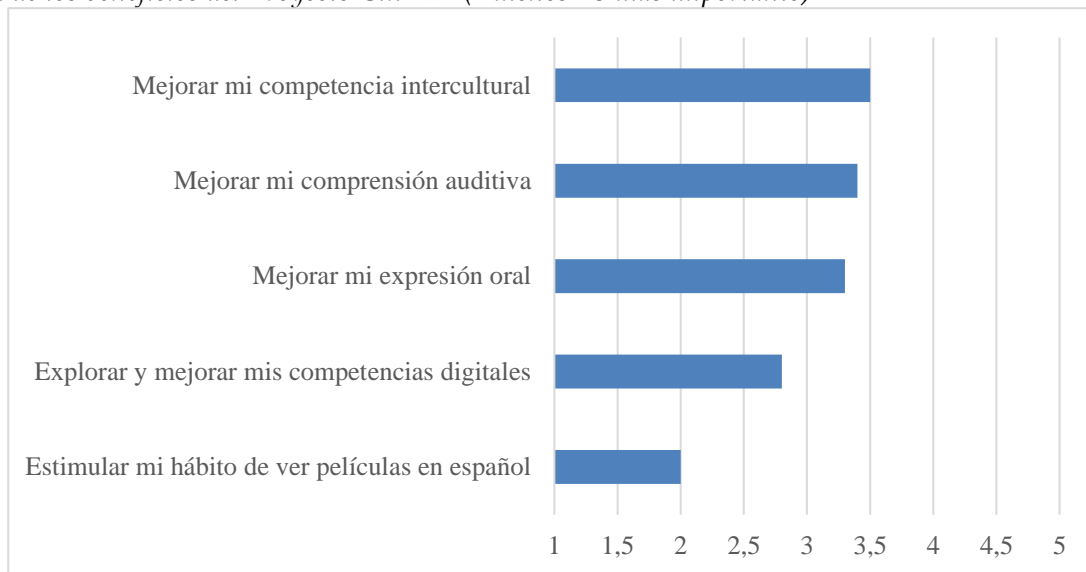
Esta información de partida justifica la idoneidad de combinar una propuesta de intervención al amparo de dos puntuales didácticos, como el cine y las TIC, en aras de satisfacer las preferencias referidas por el grupo meta.

Entre tanto, tras la implementación de la propuesta, el cuestionario final revela las valoraciones que siguen:

En líneas globales, la evaluación es satisfactoria, puesto que el aspecto que el alumnado considera más beneficioso del proyecto es la mejora de su competencia intercultural para detectar estereotipos y entender diferencias culturales (3,5 de la escala 1-5). También ha supuesto una mejora de la comprensión auditiva (3,4) y la expresión oral (3,3), que se evidencia en la ganancia de una mayor confianza en tareas productivas.

Figura 1.

Escala de los beneficios del Proyecto CiñELE (1 menos - 5 más importante)



Fuente: Elaboración propia (2024).

Los vocablos más repetidos a la hora de etiquetar el proyecto son: “divertido”, “interesante”, e “intercultural”. Asimismo, el grupo valora muy positivamente (78,6%) el módulo de sensibilización que antecede a la explotación de la película, pues les ofrece de antemano una base apropiada. De este, valoran principalmente los materiales auténticos, como es el caso de los vídeos de YouTube (57,1%) o el episodio de *Espanoles en el mundo* (14,3%).

En cuanto a los retos lingüísticos más útiles desde una perspectiva intercultural, sobresale la tarea final de la investigación: el debate asíncrono en la plataforma Flipgrid (21,4%). De ella, el alumnado destaca el tiempo de preparación disponible, lo que aumenta la reflexión y la maduración de ideas sin la presión de la respuesta inmediata en el aula, una situación que, como se ya se ha citado, genera incomodidad entre el alumnado tailandés. Otros, asimismo, consideran beneficiosa la posibilidad de interactuar con otros aprendientes. Cambiando de actividad, en idéntico porcentaje, se halla la tarea comparativa de la desigual comunicación no verbal. El alumnado señala que representa con fidelidad situaciones reales que ejemplifican visual y nítidamente las diferencias existentes entre ambas culturas. Otra de las actividades que ha gozado de una mejor aceptación es la secuencia de viñetas comparativa entre Oriente y Occidente (14,3%), de Yang Liu (2007), por su labor de contraste.

Tabla 2.

Actividad o reto lingüístico más significativo desde una perspectiva intercultural

Actividad	Porcentaje
Debate asíncrono en Flipgrid	21,4%
Comunicación no verbal en Asia	21,4%
Oriente y Occidente a partir de las ilustraciones de Yang Liu	14,3%
Pictionary de estereotipos de Tailandia	14,3%
Quiz de Genially sobre el texto “Desterrando estereotipos españoles”	7,1%

Cuestionario de Mobbyt del vídeo “¿Qué imagen tienen los extranjeros de nosotros?”	7,1%
Ordenar la definición de “estereotipo”	7,1%
Nube de palabras	7,1%
Quiz sobre la película; Lluvia de ideas sobre la comunicación no verbal; El “ahorcado” de estereotipos	0%

Fuente: Elaboración propia (2024).

En lo referente a la elección de *Perdiendo el este* (Caballero, 2019), casi por unanimidad (92,9%), el grupo aplaude su inclusión en la UD, pues les ha ayudado a tener una visión más clara de la interculturalidad. Sin embargo, la mitad del grupo estima que, lejos de desterrar tópicos, el filme refuerza la propagación de estos (50%) y, por esta razón, trataría de buscar alguna alternativa en caso de utilizarse en niveles más bajos (35,7%). Un porcentaje algo menor (42,9%), en contraposición, sí que respalda su función didáctica al entender que se trata de una parodia que resulta divertida y con la que el alumnado puede verse identificado por su cercanía con la cultura asiática. En este sentido, el total del grupo concuerda en la importancia de llevar al aula explotaciones didácticas de estas características.

Sobre las TIC empleadas, el grupo considera acertada la elección de Flipgrid como herramienta para trabajar la expresión oral (79%). Entre las más provechosas se erigen: Quizizz (19%), por su retroalimentación inmediata en la comprensión audiovisual de la película; MentiMeter (16,7%), por su interactividad y anonimato en la exposición plenaria de clichés tailandeses; o Canva, por su versatilidad y estética en la elaboración de tarjetas de juego, como en el Pictionary de estereotipos del país asiático. Todas ellas, en opinión del grupo, resultan sencillas de utilizar y promueven un rol activo en el aula.

En suma, los aspectos positivos del proyecto se resumen en: 1) la importancia del aprendizaje afectivo y la motivación ligada al uso de las TIC (78,4%), 2) la oportunidad de mejorar la CCI (14,3%) y 3) la variedad de actividades (7,1%). Acerca de posibles mejoras o cambios, buena parte del alumnado se siente muy satisfecho con la propuesta (64,3%). Con todo, una quinta parte (21,4%) sugiere la inclusión de actividades que conecten más con el estilo de aprendizaje del alumnado tailandés.

Para terminar, los aprendientes redactaron diferentes testimonios, que aquí se recuperan: “[el proyecto] me ha ayudado a entender la importancia de la interculturalidad, sea en la enseñanza, sea en la vida cotidiana”; “la dinámica lúdica durante la clase provocó la interacción y las ganas de hablar”; “aumenta el conocimiento sobre la interculturalidad y el uso de las herramientas que pueden ayudar en la enseñanza”; “desarrolla los conocimientos socio e interculturales, y las habilidades de escuchar y hablar”; etc.

5. Discusión y conclusión

El presente proyecto, en su inicio, estableció dos objetivos básicos: primero, elaborar material didáctico genuino acorde al objetivo didáctico fijado; y segundo, evaluar si este contribuía positivamente a una mejora de la CCI. A su término, se puede afirmar que ambos, en mayor o menor medida, se han visto satisfechos.

Respecto al diseño de material *ad hoc*, con él, no solo se ha llenado un vacío existente en el área, sino que se han tenido en cuenta diversas herramientas TIC a través de las que el alumnado, progresivamente, se ha ido implicando activamente. Por tanto, su implementación en términos afectivos, didácticos y lúdicos ha suscitado una acogida satisfactoria. Esta valoración, con todo, no está exenta de voces discordantes, dado que se constata la coexistencia de informantes con distintos estilos de aprendizaje: desde los más tímidos que se muestran reacios a expresarse en público y extrañan un mayor número de actividades de carácter más tradicional, hasta los más solícitos, receptivos a nuevas posibilidades, dinámicas y recursos de innovación. Este apunte, por tanto, pone de relieve una preferencia por metodologías más conservadoras aún latente en algunos estudiantes tailandeses, lo que supone una clara demanda para futuros proyectos en los que se tendrán en cuenta actividades que satisfagan las preferencias de uno y otro perfil. A tenor de esta valoración, resulta importante aclarar que las limitaciones temporales del proyecto, de apenas cuatro semanas, no ayudan a acometer una transición pedagógica adecuada para aprendientes más conservadores. Esta circunstancia, que afecta tanto a este aspecto, como a una adquisición más mesurada y progresiva de la CCI del alumnado, es una limitación del estudio, pero no una barrera total. Tanto es así que la evaluación general ofrece una lectura provechosa del proyecto, reflejando síntomas de mejoría en la CCI del grupo. En cuanto a *Perdiendo el este* (Caballero, 2019), el sentir generalizado es positivo y se ensalza su labor posibilitadora como ventana de saberes. Ahora bien, algunos estudiantes descartan su uso en niveles bajos e intermedios por la hipotética malinterpretación de su fin insigne.

Por último, conforme a lo dispuesto, con sus luces y sus sombras, este primer trabajo pretende abrir camino en un nicho de mercado, cuya literatura, aún, no refleja en detalle el eco que desprende tan relevante competencia en el aula. Se espera que en el futuro surjan trabajos relacionados que puedan abrir nuevos horizontes con renovadas aportaciones y hallazgos de referencia.

6. Referencias

- Alejaldre Biel, L. y Álvarez Ramos, E. (2018, 26 de enero). *Inclusión de las TIC en el aprendizaje de ELE en Tailandia para fomentar la expresión oral en el aula* [ponencia]. V Jornadas ELE en Bangkok, 26 y 27 de enero de 2018, Bangkok, Tailandia.
- Amenós Pons, J. (1997). Cine y literatura: paralelismos y diferencias para el aula de E/LE. *Frecuencia*, 7, 25-31.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Caballero, P. (2019). *Perdiendo el este* [película]. Warner Bros.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Consejo de Europa. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario*. Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://goo.su/3DdUb9q>
- Cordero Balcázar, C. (2021). Experiencias lúdicas en contextos de aprendizaje. En E. Vázquez y M. L. Sevillano (Coords.), *Gamificación en el aula* (pp. 23-38). McGraw Hill-UNED.

- Costa Villaverde, E. (2006). La pantalla en las aulas: el cine como fin específico en la adquisición de segundas lenguas. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 11 y 12, 95-112. <https://ojsspd.ulpgc.es/ojs/index.php/LFE/article/view/156/142>
- Francos Maldonado, C. (2010). Lecturas interculturales: Una propuesta para el aula de ELE. *Foro de profesores de E/LE*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.7203/foroele.0.6590>
- Gallardo Romero, I. (2022). *Luces, cultura, animación: la competencia intercultural en el aula de ELE a través del cine de animación*. Universidad de Alcalá.
- Gunawan, J. (2016). Understanding culture in higher education in Thailand. *Educ Health*, 29, 160-161. <https://doi.org/10.4103/1357-6283.188783>
- Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (1991). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing Cultures: The Hofstede Model in Context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1014>
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- Jenvdhanaken, B. y Rangponsumrit, N. (2020). Intercultural communication in the Spanish language classroom in Thailand: Differences in Power Distance, Individualism and Expressiveness. *Journal of Intercultural Communication*, 20(3), 17-30. <https://doi.org/10.36923/jicc.v20i3.309>
- Liu, Y. (2007). *East meets West*. Taschen.
- López García, E. (2020). *La competencia comunicativa intercultural en el aula de español LE/L2 con estudiantes universitarios tailandeses* [tesis de maestría, Universidad de Lleida]. Repositorio institucional UdL: <https://goo.su/r5ia>
- Manzanares Triquet, J. C. y Huete Medina, E. (2024). Reinventando la clase de Composición y Conversación a través de las emociones y las redes sociales: una experiencia en un contexto universitario de ELE en Tailandia [manuscrito presentado para publicación]. En *Comunicar a través del idioma: Pensar y traducir*. Peter Lang.
- Martín-Gascón, B. (2022). El sentimiento de soledad y de abandono en la La flor de mi secreto, de Almodóvar: una unidad didáctica para la clase de ELE. *Fórum Lingüístico*, 19(2), 7870-7894. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8639429>
- Martínez, J. (2011). Aproximación al concepto de competencia comunicativa intercultural (CCI). *Matrices en Lenguas Extranjeras*, 8, 80-101. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/male/article/view/54796>
- Monterrubio Gañán, M. (2023, 11 de marzo). *Fomentando el trabajo autónomo: Deberes para ELE* [ponencia]. VII Jornadas ELE en Bangkok, Bangkok, Tailandia.

Rangponsumrit, N. y Srivoranart, P. (2020). Creación de la conciencia moral y social en la didáctica de ELE. *Actas del VIII Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas*, 514-523. Shanghai Foreign Language Education Press.

Srivoranart, P., Alejaldre Biel, L. y Sánchez González, D. J. (2022). Enseñar español en Tailandia. En M. C. Méndez Santos, y M. M. Galindo Merino (Eds.). *Atlas del ELE. Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen I. Europa oriental* (pp. 1-16). EnClaveELE. <https://www.todoele.net/atlas-ele/tailandia>

Srivoranart, P. (2011). *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: condicionantes lingüísticos y culturales* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/17041>

Sánchez González, D. J. (2017). The Use of Audiovisual Aids (Videos) for Spanish Vocabulary Acquisition of A1 level Thai learners, *Vacana Journal of Language & Linguistics*, 5(1), 1-17. <http://rs.mfu.ac.th/ojs/index.php/vacana/article/view/117>

Trujillo Sáez, F. (2018). *Activos de aprendizaje. Utopías educativas en construcción*. SM.

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Contribuciones de los/as autores/as:

Conceptualización: Manzanares Triquet, Juan Carlos; Srivoranart, Penpisa **Redacción-Preparación del borrador original:** Manzanares Triquet, Juan Carlos **Redacción-Re-visión y Edición:** Srivoranart, Penpisa; Manzanares Triquet, Juan Carlos **Todos los/as autores/as han leído y aceptado la versión publicada del manuscrito:** Manzanares Triquet, Juan Carlos; Srivoranart, Penpisa

Financiación: Esta investigación forma parte de la subvención de “Visiting Professor”, otorgada por la Universidad de Chulalongkorn, Tailandia.

AUTOR/ES:

Juan Carlos Manzanares Triquet

Universidad de Granada, España.

Juan Carlos Manzanares Triquet es Licenciado en Traducción e Interpretación por la Universidad de Málaga (2012) y Doctor en Educación por la Universidad de Granada (2023). Entre 2014 y 2023 trabaja como profesor de español en distintas instituciones universitarias de la República Popular China. Desde finales de 2023 forma parte del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Granada. Entre sus intereses de investigación se observan: la implementación en el aula de metodologías activas como la gamificación o el ABJ; la interculturalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas adicionales; o la implementación de recursos TIC en el aula.

jcmanzanares@ugr.es

Índice H: 1

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0002-0488-6756>

Penpisa Srivoranart

Universidad de Chulalongkorn, Tailandia.

Penpisa Srivoranart, de nacionalidad tailandesa, obtuvo en 2003 su Grado en Letras con especialidad en Español en la Universidad de Chulalongkorn (Tailandia), Máster en ELE en la Universidad de Alcalá (2005), Máster en Estudios Hispánicos Avanzados en la Universitat de València (2009) y Doctorado en Lengua Española y Literatura en la Universidad de Alcalá (2011). Es actualmente *Assistant Professor* de la Sección de Español, Departamento de Lenguas Occidentales de la Universidad de Chulalongkorn, Bangkok, Tailandia. Sus investigaciones se centran principalmente en Español como lengua extranjera aunque también cuenta con publicaciones relacionadas con la traducción, la literatura española y la comunicación intercultural. Además, ha traducido, del idioma español, unas obras de la literatura, la psicología y la filosofía.

penpisa.S@chula.ac.th

Orcid ID: <http://orcid.org/0000-0003-3606-0809>

Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?hl=th&user=CFfj_5MAAAAJ

Academia.edu: <https://chula.academia.edu/PenpisaSrivoranart>