

UNIVERSITAT DE LLEIDA

Máster en Lenguas Aplicadas

Trabajo Fin de Máster

**La competencia comunicativa
intercultural en el aula de español LE/L2
con estudiantes universitarios tailandeses**

Elena López García

Tutora: Dra. Esther Pujolràs Noguer

Curso académico 2019/20

RESUMEN

Este trabajo está dirigido muy especialmente a los profesores que desean dedicarse a la enseñanza del español como lengua extranjera en el Sudeste Asiático, y cuentan con poca experiencia con este tipo de alumnado. En este contexto, la competencia intercultural se configura como un tipo de competencia transversal o integrada, que trasciende el enfoque de la propia competencia comunicativa. Sin duda, desempeñar nuestra tarea profesional en un entorno cultural tan distinto, requiere de una constante adaptabilidad, reflexión y ajuste de nuestra metodología al estilo de aprendizaje y a la identidad de nuestro alumnado. Desde esta consideración, pretendemos aportar instrumentos operativos, modelos de actuación pedagógica y herramientas digitales, que ayuden a los docentes a implicarse de forma más adecuada en el desarrollo de su competencia intercultural, lo que sin duda, les ayudará también a adaptarse a la cultura del entorno, fomentar el diálogo intercultural y promover que su alumnado desarrolle su propia competencia intercultural.

Palabras clave: competencia intercultural, Tailandia, metodología, competencias clave del profesorado, herramientas digitales.

ABSTRACT

The present study is especially aimed at teachers who wish to teach Spanish as a foreign language in Southeast Asia and have little experience with this type of students. In this context, intercultural competence becomes a type of transversal or integrated competence which transcends the focus of the communicative competence itself. Undoubtedly, performing our professional task in such a different cultural environment requires constant adaptability, reflection and methodology adjustment to our students' learning style and identity. Thus, in this paper we intend to provide operational instruments, models of pedagogical action and digital tools that can help teachers to be more adequately involved in the development of their intercultural competence as well as certainly help them to adapt to the culture of the environment, promote intercultural dialogue and encourage students to develop their own intercultural competence.

Key words: intercultural competence, Thailand, methodology, key teacher competencies, digital tools

RESUM

Aquest treball està dirigit molt especialment als professors que volen dedicar-se a l'ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera en el Sud-est Asiàtic, i compten amb poca experiència amb aquest tipus d'alumnat. En aquest context, la competència intercultural es configura com un tipus de competència transversal o integrada, que transcendeix l'enfocament de la pròpia competència comunicativa. Sens dubte, exercir la nostra tasca professional en un entorn cultural tan diferent, requereix d'una constant adaptabilitat, reflexió i ajustament de la nostra metodologia a l'estil d'aprenentatge i a la identitat del nostre alumnat. Des d'aquesta consideració, pretenem aportar instruments operatius, models d'actuació pedagògica i eines digitals que ajudin els docents a implicar-se de forma més adequada en el desenvolupament de la seva competència intercultural, el que sens dubte, els ajudarà també a adaptar-se a la cultura de l'entorn, fomentar el diàleg intercultural i promoure que el seu alumnat desenvolupi la seva pròpia competència intercultural.

Paraules clau: competència intercultural, Tailàndia, metodologia, competències clau de l' professorat, eines digitals.

LISTADO DE ABREVIATURAS

CCB: Culturas de Bajo Contexto

CCA: Culturas de Alto Contexto

CC: Competencia comunicativa

CI: Competencia intercultural

ELE/L2: Español como lengua extranjera/segunda lengua L2 Segunda lengua/ LE Lengua extranjera

IDV: Individualismo

IVR: Indulgencia

Masculinidad (MAS)

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001)

M-time: Tiempo Monocrónico

LTO: Orientación a Largo Plazo

PCIC: Plan curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006)

PDI: Distancia del poder

P-time: Tiempo Policrónico

TFM: Trabajo de fin de Máster

UAI: Evasión de la incertidumbre

LISTADO DE TABLAS

Tabla 1. Modelos de Comunicación Contextual. Elaboración propia, basado en Edward T. Hall. (1959,1966).

Tabla 2. Modelo de Dimensiones Culturales. Elaboración propia, basado en Hofstede (1980, 1989, 2010).

Tabla 3. Modelo de Competencia Comunicativa. Elaboración propia, basado en Byram (1995, 1997).

Tabla 4: Modelo de choque cultural. Elaboración propia, basado en (Oberg,1954; Iglesias, 2003; Cortés, 2002).

Tabla 5: Perfil transcultural del estudiante universitario tailandés. Elaboración propia, basado en Meyer (1991).

ANEXOS

1. Cuestionario CI docentes.
2. Propuesta de actividad: “Oriente conoce Occidente”

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN.....	2
LISTADO DE ABREVIATURAS.....	4
LISTADO DE TABLAS.....	5
ANEXOS.....	5
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO 1. Estado de la cuestión	10
CAPÍTULO 2. Marco teórico.....	11
2. 1. Cultura y didáctica de lengua. Consideraciones preliminares.....	11
2.2. Interculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad	15
2.3. La comunicación intercultural. Aproximación a la cultura asiática y a la sociedad tailandesa a través de los modelos de Hall (1959, 1966) y Hofstede (1980, 1989, 2010)	17
2.4. Competencia intercultural y aprendizaje de lenguas	23
2.4.1. Desarrollo de la competencia intercultural en el Marco Común de Referencia Europeo (MCER, 2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes PCIC, 2006)	28
2.4.2. ¿Un paradigma europeo de competencia intercultural para el Sudeste Asiático?.....	29
2.5. El profesor intercultural	31
2.6. Docente migrado: maestro y aprendiz intercultural	32
CAPÍTULO 3. Marco contextual.....	35
3.1. Cultura tailandesa. Armonía social y respeto.....	35
3.2. Hacia un perfil transcultural del estudiante universitario tailandés.....	37
3.3. Crear un entorno óptimo para el aprendizaje: enfoques y metodología en la enseñanza de LE/L2 para el aprendiz tailandés.....	41
3.4. Métodos para trabajar la competencia intercultural: el análisis contrastivo cultural.....	44
CAPÍTULO 4. Investigación.....	47
PROPUESTA: “Cuaderno Cultural”.....	55
CONCLUSIONES	58

BIBLIOGRAFÍA.....	60
ANEXOS.....	71
1. Cuestionario CI docentes	71
2. Propuesta de actividad: “Oriente conoce Occidente”.....	73

INTRODUCCIÓN

El propósito de la presente investigación consiste en contribuir, en el marco de la realización de un Trabajo Fin de Máster (TFM) en Lenguas Aplicadas, a resaltar la importancia de la dimensión cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras (L2/LE) en contextos o ámbitos socioculturales, donde la distancia lingüística y cultural entre la lengua y cultura meta es alta.

Desde un enfoque intercultural, seremos capaces de adecuar mejor nuestra tarea docente a las características socioculturales del entorno y a las diversas identidades culturales de las personas con las que interactuamos. Así, nos daremos cuenta de que el componente cultural está muy presente no solo para aplicar una metodología didáctica, sino también para evaluar, acordar normas de convivencia en el aula o de relacionarse con el resto de los compañeros y personal; de ahí que la interculturalidad se configure como una competencia transversal que debe ser integrada en nuestra labor docente.

Sin duda, para entender esta dimensión intercultural en la enseñanza de LE necesitamos partir de una clara comprensión terminológica, por ello, nos gustaría acercarnos a la interculturalidad reduciendo su ámbito de su significación, desde una conceptualización de la cultura que mejor adapte a la enseñanza de lenguas. Definiremos los conceptos de interculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad, que para el Marco Común de Referencia Europeo de las Lenguas (MCERL, 2002), representan los “tres planos de la cultura” y que relaciona con los términos de multilingüismo y plurilingüismo.

Los estudios de comunicación intercultural han buscado los fundamentos teóricos del intercambio intercultural efectivo y han desarrollado programas de identificación de los rasgos más característicos de las culturas; estos últimos, nos aproximarán a la comprensión de los modos de comunicación en las sociedades orientales, y específicamente de la cultura y sociedad tailandesa. En definitiva, veremos cómo los estudios en otros ámbitos de las ciencias sociales han tenido una gran relevancia para comprender la competencia intercultural, tal y como hoy la entendemos en el área de la lingüística.

Así, y tras analizar el modelo de competencia intercultural del MCERL (2002) y del PCIC (2006), se nos plantea el primer interrogante en nuestra investigación: si es factible implementar el paradigma de competencia intercultural europeo en las tradiciones educativas orientales, y hasta qué nivel podemos ayudar a desarrollar la competencia intercultural de nuestros estudiantes tailandeses, tratando de identificar donde podríamos encontrar las mayores dificultades, con el fin de minimizarlas.

Sin duda, para que los docentes seamos un factor clave en el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado, será imprescindible que hayamos reflexionado sobre nuestra propia interculturalidad; lo que requiere nuestra implicación en el desarrollo de nuestras propias habilidades, destrezas y actitudes, que nos permitan adaptarnos al entorno y así ser capaces de fomentar el diálogo intercultural. Lo cierto es que apenas existen estudios que pongan el foco en las dificultades a las que los profesores migrados nos enfrentamos, en la gestión de los sentimientos y emociones que la propia migración implica, y que responden al tiempo que también necesitamos para adaptarnos a una cultura y sociedad distintas. Por tanto, nuestro segundo interrogante es averiguar en qué medida el choque cultural puede afectar a nuestra labor profesional, y si de éste podemos obtener enseñanzas valiosas para llevar al aula.

Por tanto, este trabajo sobre el componente intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras se construye desde la experiencia docente de esta investigadora como profesora de español LE en la universidad de Chulalongkorn (Bangkok, Tailandia); como aprendiz en cultura y sociedad tailandesa; y como alumna del Máster de Lenguas Aplicadas de la universidad de Lleida, en cuya formación la interculturalidad tiene un espacio destacado. Así, este trabajo se dirige especialmente a los profesores que desean dedicarse a la enseñanza del español como lengua extranjera en el Sudeste Asiático, y especialmente en Tailandia, sin experiencia con este tipo de alumnado, y con el fin de aportarles instrumentos operativos, herramientas y modelos de actuación pedagógica adaptados a la idiosincrasia del país.

Los datos observados desde la experiencia de esta investigadora, junto con el análisis de las notas, observaciones y tareas realizadas durante esta etapa docente, nos ayudarán a reflexionar sobre la cultura de aprendizaje tailandesa, así como trazar un perfil de nuestro estudiante universitario tailandés más adecuado a esta dimensión intercultural de la enseñanza.

Asimismo, las reflexiones de otros tres docentes universitarios nativos que desempeñaron su trabajo en distintas universidades en el área metropolitana de Bangkok incorporan valiosos testimonios a la presente investigación; y sin duda, nos servirán para ajustar creencias y percepciones propias y así llegar a conclusiones más acertadas. Por tanto, a lo largo del presente trabajo de investigación nos planteamos cumplir los siguientes objetivos:

- ✓ Conocer las consideraciones y valoraciones sobre la dimensión cultural en la enseñanza de español LE de docentes nativos hispanos en el contexto académico universitario tailandés.
- ✓ Crear un perfil transcultural del estudiante tailandés que nos permita implementar una metodología más adecuada para llevar al aula.

- ✓ Ofrecer instrumentos metodológicos que permitan a los docentes adaptarse mejor a la cultura académica tailandesa.
- ✓ Presentar una herramienta eminentemente práctica en formato digital, que permita la recopilación de reflexiones, experiencias, actividades didácticas y herramientas metodológicas que faciliten a los docentes, especialmente a los noveles, convertirse en auténticos mediadores interculturales.

CAPÍTULO 1. Estado de la cuestión

En la actualidad, disponemos de un amplio marco teórico pluridisciplinar que nos ofrece argumentos sólidos sobre la importancia de este enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras o segundas lenguas (LE/L2), y que nos aporta un valioso punto de partida y una guía en nuestra práctica docente diaria.

La antropología simbólica y cognitiva nos ofrece un concepto instrumental de cultura, más fácilmente detectable y de mejor aplicación pedagógica en la clase de lenguas, mientras que el ámbito de la comunicación intercultural, y muy especialmente las Teorías de la Comunicación Interpersonal (Gudykunst, 1993, 1995; Yun Kim 1991, 1995; Fred. L. Casmir, 1993), nos muestran los objetivos y las bases de un intercambio cultural efectivo. De otro lado, los modelos de comunicación intercultural fueron desarrollados para facilitar indicadores y criterios que nos han permitido entender mejor los patrones culturales que subyacen en el tiempo en las culturas, con el fin de entender mejor nuestros comportamientos, destacando la de los antropólogos Edward T. Hall (Hall, 1959, 1966) y Geert Hofstede (Hofstede, 1980, 1989, 2010).

Entre los estudios publicados que definieron y desarrollaron los modelos de CI destacamos los de Byram (1997, 2002), Byram y Zarate (1997), Deardoff (2006, 2009), Fantini (2000), Moran (2001) y Wittte, y Harden (2011); no obstante, la conceptualización contenida en el modelo de Byram (1997, 2001), quién fue el primero que adaptó los contenidos inherentes al concepto de CI a la didáctica de lenguas, es el paradigma de CI más ampliamente difundido y reconocido en Europa; y por ello, también ha sido el más ampliamente analizado por otros autores.

Las guías oficiales que apuestan por el desarrollo de la CI en la enseñanza son el Marco Común Europeo de Referencia (MCERL, 2002), uno de los primeros documentos institucionales en tratar a la cultura como un componente inherente de la lengua, y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, (PCIC, 2006), así como el documento “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” (Instituto Cervantes, 2018).

Byram, en un artículo titulado “Twenty-five Years on From cultural Studies to Intercultural Citizenship” (2014), realizó un análisis del desarrollo de la dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras en los últimos veinticinco años, concluyendo que pese a los avances, uno de los mayores obstáculos durante estos años ha sido que las investigaciones no llegan a los profesores, y, por consiguiente, en el futuro, el trabajo llevado a cabo por los investigadores debería situar a los usuarios/docentes como principales destinatarios de la investigación.

En la actualidad, algunos autores como Phipps (2014) han puesto en tela de juicio el término de competencia intercultural, mostrando su preferencia por el de “comunicación interpersonal”; puesto que consideran que incluso la palabra “intercultural” es origen de controversia; sugiriéndose alternativas a los términos de “comunicación intercultural” tales como “encuentros interpersonales”. No obstante, sea cual fuere el término más adecuado en el futuro, el enfoque intercultural confiere a la enseñanza de lenguas extranjeras una perspectiva más amplia, otorgándole la posibilidad de contribuir de manera activa a la formación global del alumno, no solamente por lo que respecta a su conocimiento, sino también al desarrollo de habilidades y actitudes, y a una posible manera de actuar al respecto.

CAPÍTULO 2. Marco teórico

Afirma Trujillo Sáez (2005, p.5) que “la definición conceptual determina nuestra reflexión y nuestra acción”. Por tanto, para entender esta perspectiva intercultural en la enseñanza de LE, necesitamos partir de una clara comprensión terminológica, dado que existen aspectos teóricos que pueden dificultar la implementación de un currículo centrado en el desarrollo de la interculturalidad. Así, una de ellas, es la forma imprecisa en la que los departamentos de lenguas extranjeras han definido el concepto de cultura, pues ello ha creado una variedad de interpretaciones sobre el significado de la competencia intercultural y las prácticas pedagógicas necesarias para alcanzarla (Dervin, 2009). Por ello, y antes de introducirnos en el ámbito de la comunicación y la competencia intercultural, nos gustaría acercarnos a la interculturalidad, reduciendo el ámbito de su significación; y analizando en primer lugar, cuál sería el concepto de cultura que mejor se ajusta en la enseñanza de LE.

2. 1. Cultura y didáctica de lengua. Consideraciones preliminares

Denys Cuhe (1996) en su obra *La notion de culture dans les sciences sociales* explica como la palabra “cultura”, que en su origen latino hacía referencia al cuidado de los campos y aparece en el

siglo XVIII con la Ilustración en Francia, cuenta con una propia e interesante historia y evolución, caracterizándose por haber variado de significado y connotación de forma constante a lo largo del tiempo. Para Williams (1976, p.83) “cultura es una de las dos o tres palabras más complicadas en lengua inglesa”, y esta dificultad estriba en que “existe una evidente complejidad en definir cultura desde un planteamiento científico, debido a su extensión histórica, geográfica e intelectual”, por lo que debería ser entendida desde “la visión de un concepto flexible, adaptable a múltiples circunstancias y objetivos de investigación, dado que es imposible reducirla a una definición única” (1976, p. 83); quizás por ello, a día de hoy, todavía no contamos con una definición interdisciplinar de cultura.

Desde el ámbito de la antropología, Clifford Geertz define cultura como “un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios, y a través de ellos las personas se comunican, perpetúan y desarrollan sus actitudes frente a la vida” (2001, p. 88). Además, “la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta - costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos, sino como una serie de mecanismos de control - planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones (...), que gobiernan la conducta” (Geertz, 2001, p. 51). Por ello, el modelo o sistema cultural se concibe como una “programación mental” construida en el entorno social (familia, escuela, comunidad de vida) en la que hemos crecido y recogido nuestras experiencias vitales, y a través de la cual, interiorizamos nuestra forma de pensar, sentir y actuar; un “universo de información que configura el conjunto de patrones de vida en una sociedad determinada” (Adler, 1975; Kim, 1988; Pedersen,1999). Ese concepto de cultura engloba todo aquello que sentimos, creemos, pensamos, en definitiva, la forma en la que concebimos la vida.

Así, los estudios académicos en el área de la lingüística muestran amplia aceptación en que la antropología simbólica (estudio de la cultura como un sistema de símbolos y significados) y cognitiva (estudio de la cultura como una relación lógica por la que los individuos analizan, organizan y entienden el mundo) nos ha proporcionado un concepto de cultura instrumental y operativo en la didáctica de lenguas, porque “ambas tienen en cuenta al individuo con sus percepciones e interpretaciones” (Castro Prieto, 1999, p.44).

Desde esta visión antropológica y etnográfica, y debido a su gran difusión entre el profesorado de español LE por su clara aplicación pedagógica, nos gustaría citar las contribuciones de las profesoras de español LE Miquel y Sans (1992), revisado posteriormente por Miquel (1999, 2005), que dentro de este concepto de cultura distinguieron tres tipos: cultura legitimada, cultura esencial y cultura epidérmica.

La “cultura legitimada” o “cultura con C mayúscula” o “highbrow culture” (Williams, 1983); abarca la noción tradicional de cultura, y hace referencia al conocimiento de la geografía, historia y sistema político, así como los hitos artísticos y literarios, entre otros. Podemos decir que está sujeta a un número mayor de modificaciones, ya que cada cultura define en cada momento histórico qué acopio de conocimientos se requiere para ser calificado de “culto”. Por ello, este tipo de cultura no es patrimonio de todos los hablantes sino de una minoría que pueda tener acceso a ella; una conceptualización de cultura elitista que denunció Stuart T. Hall.

La segunda clasificación corresponde a la “cultura esencial” o “lowbrow culture” a la que dignificó Williams (1983), y que alude al conocimiento sociocultural compartido que tienen los hablantes de una comunidad sobre las costumbres, hábitos, comportamientos cotidianos, condiciones de vida, pautas culturales, convenciones sociales y creencias que disponen los miembros de una comunidad; abarca todo lo pautado, lo no dicho, aquello que todos los individuos, adscritos a una lengua y cultura, comparten y dan por sobreentendido (Miquel, 1999, 2005).

Por último, la cultura epidérmica, que hace referencia al tipo de conocimiento que es utilizado en contextos determinados, como el argot de ciertos sectores de la población, los usos y costumbres que difieren del estándar cultural y no son compartidos por todos los hablantes; por lo tanto, sería la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor y actuar lingüísticamente, adaptándose a ese interlocutor (por ejemplo, reconocer el argot juvenil), (Miquel, 1999, 2005).

Los dos primeros tipos de cultura (más relevantes también) aparecen claramente diferenciados en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006) que consta de dos inventarios: “Referentes culturales” y “Saberes y comportamientos socioculturales”, reconociendo que si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa. No obstante, ninguno se relaciona con los niveles de competencia del Marco Común de Referencia de las Lenguas (MCERL, 2002) A1-C2, siendo distinguidos en cuanto a sus niveles de competencia entre: fase de aproximación, profundización y consolidación.

El primero de ellos, “Referentes culturales” (cultura con C, cultura legitimada) son definidos como los conocimientos de “tipo enciclopédico que permitirá al alumno, en última instancia, comprender cómo se configura la identidad histórica y cultural de la comunidad meta” (Instituto Cervantes, 2006, vol. III, p. 538-539). Pretende proporcionar una visión general de aquellos referentes que han formado parte del acervo cultural de la comunidad hispanohablante y cuyo inventario engloba los siguientes temas: conocimientos generales de los países hispanos (geografía, población, política, organización, economía, etc.); acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente (personajes históricos, de la vida social, cultural, etc.); y creaciones culturales (literatura, música, cine, teatro, arquitectura, pintura, etc.) de España y principales países hispanoamericanos.

El segundo, los “Saberes y comportamientos socioculturales” (cultura con c, cultura esencial), presenta el siguiente inventario: (1) condiciones de vida y organización social: identificación personal, familia (concepto y estructura), calendario, horarios, ritmos cotidianos, comidas y bebidas, educación, trabajo, actividades de ocio, aficiones, medios de comunicación e información, vivienda, servicios, compras, salud, transportes, ecología, servicios sociales, seguridad, etc. (2) Relaciones interpersonales: ámbito personal y público, ámbito profesional, ámbito educativo, etc. (3) Identidad colectiva y estilo de vida: sentido de pertenencia a la esfera social, tradición y cambio social, espiritualidad y religión, integración de culturas y pueblos extranjeros, fiestas, ceremonias y celebraciones, etc.

Los contenidos en este segundo inventario son exclusivamente españoles, por lo que sería deseable que se ampliara a otros países e identidades que componen el mundo hispánico; lo que sin lugar a dudas, ampliaría mucho nuestra visión como docentes y nos permitiría transmitir esa riqueza al aula.

Para Miquel (2005) existe una clara diferencia pedagógica entre estos dos tipos de cultura en el sentido de que, mientras que la cultura esencial debe ser un objetivo fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua desde los niveles iniciales, la cultura legitimada dependerá del tipo de estudiantes que tengamos, del nivel de la lengua, el nivel de formación y de otros factores más; mientras que la epidérmica se reserva a muy escasos momentos (Miquel, 2005). Si analizamos este planteamiento nos daremos cuenta de que desde el momento que enseñamos a nuestros alumnos algo tan básico como los “saludos y las despedidas” se despliega todo lo que la cultura representa en nuestro discurso: relaciones personales, actitudes, valores, convenciones sociales, lenguaje corporal o el comportamiento ritual; de ahí su importancia, que aumentará a medida que también lo haga la distancia lingüística y cultural entre nuestros aprendices y la lengua y cultura meta.

Por tanto, no se trata de separar la “cultura legitimada” del discurso, pues en él muchas veces también intervienen esos “referentes culturales”, sino más bien verlo como un todo integrado; si bien, prestando especial atención a ese componente sociocultural representado por la “cultura legitimada”, dentro de esa “definición operacional”, tan útil y clarificadora que nos brinda la antropología. Ello implica tener muy presente que no se trata de enseñar características de la cultura hispana como “conocimiento enciclopédico”, sino de incrementar la habilidad de interpretación y uso de ese conocimiento, dotando a nuestros estudiantes de los recursos que les permitan familiarizarse con ambas culturas, y desde un análisis que les permita tomar consciencia de los valores, creencias y percepciones que subyacen dentro de ella, siendo el aula de LE/L2 un lugar privilegiado para este fin.

2.2. Interculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad

En efecto, el aprendizaje de una lengua lleva necesariamente al conocimiento de la sociedad y de la cultura de sus hablantes, son “los saberes y los conocimientos socioculturales” a los que anteriormente hacíamos referencia, y “este conocimiento es una de las bases para el desarrollo de la interculturalidad y de la pluriculturalidad” (Trujillo Sáez, 2005)¹. Así la interculturalidad, pluriculturalidad y la multiculturalidad aparecen representadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL, 2002) como los tres planos de la cultura.

Para el MCERL, el desarrollo de la competencia pluricultural, junto con el plurilingüismo y la interculturalidad, constituyen uno de los objetivos principales de la política lingüística del Consejo de Europa. Por tanto, estos tres planos de la cultura (interculturalidad, pluriculturalidad y multiculturalidad) aparecen relacionados en el documento con los términos de multilingüismo y plurilingüismo; y a partir de estos últimos, construye una definición de los primeros, que entiende como “las versiones culturales” del plurilingüismo y multilingüismo (Trujillo Sáez, 2005):

El concepto de plurilingüismo es diferente de multilingüismo. El multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional. Más allá de esto, el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (MCER, 2002, p. 4)

Así, el multilingüismo representaría ese plano social de la coexistencia de lenguas, y el plurilingüismo correspondería más bien con un plano individual, cognitivo, de integración mental de las lenguas conocidas (en diferentes grados) por un individuo concreto. El MCERL explica así la relación entre plurilingüismo y pluriculturalismo:

El plurilingüismo tiene que contemplarse en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es solo un

¹ Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, ISSN 1697-7467, N°. 4, 2005, 23-40.

aspecto importante de la cultura, sino también un medio de acceso a las manifestaciones culturales (...)

En la competencia cultural de una persona, las distintas culturas (nacional, regional, social) a las que ha accedido esa persona no coexisten simplemente una junta a otra. Se las compara, se las contrasta e interactúan activamente para producir una competencia pluricultural enriquecida e integrada, de la que la competencia plurilingüe es un componente, que a su vez interactúa con otros componentes. (MCERL, 2002, p.6)

Por tanto, el plurilingüismo y el pluriculturalismo coinciden en ese plano individual y cognitivo, pues la persona, como resultado de sus experiencias en distintas comunidades, posee distintos registros tanto lingüísticos como culturales, (Trujillo Sáez, 2005). De otro lado, si el multilingüismo representa ese plano social, de coexistencia de lenguas, el multiculturalismo también hace referencia a ese aspecto social, -esta vez con la cultura-, y marcaría el estado, la situación de una sociedad plural desde el punto de vista de comunidades culturales con identidades diferenciadas (Rodrigo, 1999). Ahora bien, el multiculturalismo, en lo que respecta a su conceptualización, plantea mayores problemas, porque mientras resulta claro qué es una lengua, no tanto qué es una comunidad cultural, o, más concretamente, cuáles son esos diferenciadores culturales que permiten constatar su existencia (“cultura como religión”, “como estado-nación”, “cultura como grupos étnicos”, “cultura como profesión”, “cultura como género” o “cultura como edad”); volvemos pues, a la complejidad del término cultura. (Rodrigo, 1999).

En cualquier caso, acotemos más o menos ese término de comunidad cultural, focalicemos nuestra atención en lo importante del concepto de multiculturalismo, esto es, en la “coexistencia de distintas culturas en un mismo espacio real, mediático o virtual” y que se diferenciaría de la interculturalidad, en tanto que ésta se refiere a “las relaciones que se dan entre las mismas, la dinámica que se da entre estas comunidades culturales” (Rodrigo, 1999)². Así, Israel (1995) considera que si bien es un hecho que la realidad es multicultural, plural y diversa, intentar que sea intercultural, pasa por el desarrollo de dispositivos comunicativos interculturales, tal como menciona Rodrigo (1995). No obstante, parece que dentro del concepto de multiculturalidad hay más coexistencia que convivencia, que no tienen por qué darse situaciones de intercambio, no hay transformación, quizás por ello en el paradigma europeo educativo se promueva la interculturalidad.

El MCER no da una definición exacta del término interculturalidad, pero habla de “enfoque intercultural” de la enseñanza, del “hablante intercultural”, de la “consciencia intercultural” y de la “competencia intercultural” o de las “destrezas y habilidades interculturales” que todo hablante de una LE debe dominar, con el fin de comunicarse eficazmente en la lengua meta. Por tanto, desde la realidad multilingüe que es Europa, el concepto de interculturalidad cobra una gran importancia,

² Rodrigo Alsina, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Anthropos.

pues el aprendiz no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe, y de esta forma desarrolla una interculturalidad (MCER, 2002, p. 47).

2.3. La comunicación intercultural. Aproximación a la cultura asiática y a la sociedad tailandesa a través de los modelos de Hall (1959, 1966) y Hofstede (1980, 1989, 2010)

La comunicación intercultural es el resultado de la interacción entre hablantes de distintas lenguas y culturas, y en ese diálogo, los intervinientes son conscientes y se perciben como distintos. Sin embargo, esta consciencia no es suficiente para que esa comunicación sea efectiva, será también necesario crear una sensibilidad ante esas diferencias culturales, una tolerancia hacia posibles conductas comunicativas ambiguas que puedan ocurrir, así como una predisposición a la aceptación de comportamientos inesperados, incomprensibles, y una actitud flexible a la hora de adoptar alternativas (Lustig y Koester, 2010). Lo paradójico es que desde esa actitud, desde esa predisposición, empezamos también a ser observadores de nuestros propios patrones culturales. Como dice Rodrigo (1999), “la comunicación intercultural no solo supone comunicarse con otras culturas, sino también hacer el esfuerzo de repensar la propia cultura” (1999, p.76).

Decía Umberto Eco (2005) que toda cultura se ha de estudiar como un fenómeno de comunicación, o en su aspecto más radical, la cultura es comunicación; las leyes de la comunicación son las leyes de la cultura, y por tanto, todos los aspectos de la cultura pueden ser estudiados como contenidos de la comunicación. Descubrimos así, como la cultura existe, vive y se construye a través de la comunicación, y cómo debemos ser conscientes que los procesos de comunicar o interpretar se basan en esos referentes culturales propios, que pueden ser además muy diferentes entre las personas, lo que nos aporta un enfoque también valioso para la didáctica de lenguas.

Los primeros estudios de comunicación intercultural datan de la primera mitad del siglo XX y para autores como Rodrigo (1999), encuentra sus orígenes en los procesos de descolonización y la fundación de la Sociedad de Naciones (1920) y la Organización de Naciones Unidas (1945), foros para el debate intercultural (Rodrigo, 1999). Desde entonces, son numerosos los estudios que han tratado de establecer los fundamentos teóricos del intercambio intercultural, siendo quizás las más relevantes para la didáctica de lenguas las Teorías de la Comunicación Interpersonal. Estas son: la Teoría de la Gestión de la Ansiedad y la Incertidumbre de Gudykunst (1993, 1995), que realizó un análisis del efecto psicológico de la comunicación intercultural, en comparación con la simple comunicación interpersonal; la Teoría de la Adaptación transcultural de Young Yun Kim (1991,

1995), que en su estudio se ocupó de los factores clave de adaptación a una nueva cultura; y por último, la Teoría de la Construcción de la Tercera Cultura de Fred. L. Casmir (1993), que reconociendo el fracaso de la cultura nacional para superar las barreras de comunicación intercultural, propugnó la necesidad de construir “terceras culturas” que permitieran una comunicación intercultural efectiva (Rodrigo, 1999).

Por otro lado, entre los programas de corte empírico y que fueron desarrollados para facilitar indicadores y criterios para la identificación de los rasgos más característicos de las culturas, con el objeto de mejorar la comunicación y competencia intercultural, destacamos los de los antropólogos Edward T. Hall (Hall, 1959, 1966) y Geert Hofstede (Hofstede, 1980, 1989, 2010).

Para Edward T. Hall (1976), la comunicación entre dos personas ocurre simultáneamente a diferentes niveles, que van desde lo plenamente consciente hasta lo subconsciente; existiendo una serie de mecanismos muy sutiles, los cuales están condicionados por la cultura, y que van a influenciar nuestra forma de conversar. Por tanto, comunicarse tiene mucho que ver en cómo las personas ven el mundo y cómo sus modelos culturales inconscientes determinan esa interacción. Su modelo contextual (Hall, 1959, 1966) pretende explicar cómo afecta el contexto, la administración y percepción del tiempo y del espacio, en la comunicación intercultural. En la comunicación interpersonal, el contexto es aquello que en una cultura se da por sobreentendido y sobre lo cual no hay necesidad de hacer alusiones explícitas. Distinguió dos tipos de culturas: Culturas de Contexto Alto (CCA) y Culturas de Contexto Bajo (CCB); modelo que a continuación desarrollamos (Tabla 1):

Tabla 1. *Modelo Contextual de comunicación cultural.*

Modelo Contextual	
Culturas de Bajo Contexto (CCB)	Culturas de Alto Contexto (CCA)
Las más representativas son las culturas anglosajonas (Reino Unido, EEUU, Alemania).	En general, en Japón, gran parte de Asia, África y los países árabes.
La tradición, los usos de la cultura y la pertenencia a la comunidad son menos importantes que el individuo. Se valora sobre todo la lógica y los razonamientos verbales. La mayor parte de la	Alto compromiso en las relaciones personales dentro de la comunidad. Se da mucha importancia a las tradiciones, rituales, usos y normas de esa cultura.

<p>información se encuentra en el mensaje verbal.</p> <p>Los mensajes son directos, explícitos y su significado no depende del contexto.</p> <p>La preocupación por la claridad tiene más importancia que la identificación de los sentimientos de la otra persona.</p>	<p>Forma de comunicación indirecta e implícita. Uso elevado de metáforas. Reacciones reservadas. Mucho de lo que se comunica va implícito en el mensaje y puede ser descifrado en el lenguaje corporal, en los gestos, en la distancia física y la identificación de los sentimientos de la otra persona.</p> <p>La comunicación no verbal adquiere una gran importancia, puede existir comunicación sin necesidad de palabras y existe poca información codificada, explícita y transmitida en el mensaje verbal; así, el significado se encuentra en el contexto en que se produce la comunicación y en las relaciones existentes entre los comunicadores, más que en las palabras pronunciadas.</p> <p>Lenguaje jerárquico.</p>
Tiempo Monocrónico (M-time)	Tiempo Policrónico (P-time)
<p>Se planifica toda actividad con antelación para evitar el desperdicio del tiempo, pues este es irrecuperable. Esta concepción del tiempo predomina en culturas individualistas, donde cada persona responde por sus actividades en plazos establecidos e inamovibles.</p>	<p>Se basa en la realización de varias actividades al mismo tiempo. Existe flexibilidad gracias a la predominancia de la interacción entre personas sobre el cumplimiento de actividades. Esta concepción del tiempo predomina en culturas colectivistas, donde existe una cultura de prórroga e irrespeto a los plazos fijos.</p>
Alta territorialidad (H- territoriality)	Baja territorialidad (L- territoriality)
<p>El espacio es compartido pero es de propiedad privada. La privacidad es relevante, por lo cual las personas están más distanciadas.</p>	<p>El espacio es comunal, las personas comparten el mismo espacio físico sin complicaciones. Con frecuencia la baja territorialidad tiende a dar una mayor importancia también al contexto.</p>

Elaboración propia, basado en el modelo de Edward T. Hall. (1959,1966).

El modelo de Hofstede (1980, 1989, 2010) demostró cómo la cultura de los grupos nacionales y regionales afecta al comportamiento de las sociedades y de las organizaciones. Diseñó un programa de dimensiones culturales, que definió como de “programación mental” que distingue a los

integrantes de un grupo, lo que ha permitido simplificar complejos patrones socioculturales de conducta en seis indicadores (dimensiones): la Distancia del poder, el Individualismo, la Masculinidad, la Evasión de la incertidumbre, la Orientación a largo plazo, (Bond y Hofstede, 1989) y la Indulgencia (Hofstede y Minkov, 2010); dimensiones que a continuación explicamos (Tabla 2):

Tabla 2. *Modelo Dimensiones culturales.*

Distancia del poder (PDI)
<p>La dimensión de la distancia de poder se define como el grado en el cual una sociedad acepta la distribución desigual de poder en instituciones y organizaciones. Las instituciones son la familia, la escuela y la comunidad, que se consideran como elementos básicos de la sociedad. Las organizaciones son los lugares donde las personas trabajan.</p> <p>Un alto grado de PDI indica que las desigualdades de poder y riqueza son consideradas aceptables dentro de la sociedad; los privilegios y símbolos de posición no son mal vistos. En estas sociedades existe mayor tendencia a seguir un sistema de castas con baja movilidad ascendente entre sus miembros. Se trata de sociedades más jerarquizadas. En oposición, un bajo PDI indica que la sociedad no promueve las diferencias de poder y riqueza entre los individuos, existiendo un rechazo a esos privilegios y símbolos de poder.</p>
Individualismo (IDV)
<p>Esta dimensión se refiere al grado en el cual una sociedad valora los objetivos personales, autonomía y privacidad frente a la lealtad al grupo, el compromiso con las normas grupales y actividades colectivas y cohesión social.</p> <p>Un alto IDV indica que la individualidad y los derechos individuales son supremos dentro de la sociedad. Las sociedades individualistas tienden a creer que los intereses personales son más importantes que los intereses de grupo.</p> <p>Un bajo IDV caracteriza a sociedades de una naturaleza más colectivista, con lazos cercanos entre los individuos, similitudes entre sus miembros y un sentido de destino común. Las culturas colectivistas muestran un alto grado de comportamiento e interés grupal (este grupo puede ser la familia, amigos, partidos políticos, clases sociales o grupos religiosos) para promover su continua existencia, manteniéndose emocionalmente más ligados a sus grupos y ubicando sus objetivos personales, motivaciones y deseos cerca de aquellos. De esta forma, cuando las necesidades individuales y de grupo entran en conflicto, se espera que el individuo renuncie a sus necesidades individuales a favor de las necesidades del grupo.</p>
Masculinidad (MAS)

Hofstede define esta dimensión como el grado en el cual valores como asertividad, desempeño, éxito y competición, los que son asociados con el "rol masculino", prevalecen sobre valores como la calidad de vida, relaciones personales, servicio, solidaridad, asociados con el "rol femenino".

Una sociedad más masculina (alto MAS) otorga mayor énfasis a la riqueza, al éxito, a la ambición, a las cosas materiales y a los logros, mientras que una sociedad más femenina (bajo MAS) otorga mayor valor a la relación entre las personas, a ayudar a otros, a mantener la armonía, a la humildad y a la igualdad.

En las sociedades masculinas hay una mayor brecha en cuanto a los valores masculinos y femeninos, y las mujeres tienden a ser más competitivas y asertivas.

Evasión de la incertidumbre (UAI)

La evasión de la incertidumbre es el grado en el cual los miembros de la sociedad se sienten incómodos en situaciones no estructuradas (nuevas, desconocidas, sorpresivas e inusuales). El problema básico involucrado en esta dimensión es el grado en el cual una sociedad intenta controlar lo incontrolable.

Un alto UAI indica que los ciudadanos del país tienen una baja tolerancia hacia la incertidumbre y la ambigüedad. Esto crea una sociedad orientada a las reglas, que instruye normas, leyes, regulaciones y controles para reducir el nivel de incertidumbre. Por otro lado, un bajo UAI se refleja en una sociedad menos orientada a las reglas, que acepta más fácilmente el cambio, más tolerante a opiniones y comportamientos alternativos, y una sociedad que adquiere mayores riesgos.

Orientación a Largo Plazo (LTO) (Hofsted y Bond, 1988)

En las culturas de alto LTO se buscan resultados rápidos e inmediatos. Se pone énfasis en el fomento de las virtudes orientado a recompensas futuras; en particular, la perseverancia y el ahorro.

En las culturas de un bajo LTO las recompensas están más relacionadas con el pasado y el presente, particularmente por el respeto de la tradición, "el salvar la cara" y el cumplimiento de las obligaciones sociales. Se trata, en general, de culturas más cumplidoras de las normas y preocupadas por un comportamiento ético.

Indulgencia (IVR) (Hofstede y Minkov, 2010)

Esta dimensión mide la capacidad de una cultura para satisfacer las necesidades inmediatas y los deseos personales de sus miembros.

Las culturas con bajo grado de IVR valoran la contención, poseen normas sociales estrictas que regulan y desaconsejan la satisfacción de los impulsos, que se relaciona con la falta de autocontrol. Mayor pesimismo.

En las culturas con alto grado de IVR, las personas viven relajadas y se considera que aunque trabajar duro es importante, también lo es disfrutar de la vida. Mayor optimismo.

Elaboración propia, basado en el modelo de Hofstede (1980, 1989, 2010).

Según datos del instituto Hofstede, Tailandia es un país que se caracteriza por una distancia del poder alta, su colectivismo, la evasión de la incertidumbre, la feminidad, orientación a corto plazo y la indulgencia. (Geert Hofstede, *Thailand* 2016)³. La sociedad tailandesa está altamente jerarquizada, la norma principal es que el inferior debe respetar al superior (por su procedencia familiar, ocupación y lugar en la escala profesional, por haberse enriquecido, cargos militares, políticos, religiosos) lo que se refleja en el comportamiento cotidiano, a través de las conductas que, a modo de ritual, se dan en las interrelaciones, incluyendo el lenguaje y la forma de saludo (alta PDI). En general, las normas están bien vistas, dan seguridad y tranquilidad. En el trabajo, los jefes son percibidos como autocráticos, paternalistas, y los trabajadores esperan que este tenga un trato con ellos de benevolencia, amabilidad y comprensión, que atienda a sus necesidades para que pueda desarrollarse profesionalmente; las relaciones están basadas en costumbres, formalidad y estandarización. (Ammuckmanee, 2002).

El colectivismo (bajo IDV) es un rasgo muy característico de las sociedades asiáticas; el énfasis se dirige a la armonía del grupo, el compañerismo y el establecimiento de relaciones, más que el logro personal. En general, los tailandeses son muy dependientes unos de otros, y en esa dependencia encuentran mucha seguridad, más que en el individualismo (Komin, 1991). Así, en la sociedad tailandesa existe una identidad más comunitaria que individual, y la tendencia a evitar más que a afrontar el conflicto (Luke 2002; Amnuckmanee, 2002); tal como Amnuckmanee indica, “esto también explicaría que los tailandeses manifiestan una mentalidad del “nosotros” más fuerte que de “yo”, por lo que la primera mirada para definir su rol se dirige al grupo” (Amnuckmanee, 2002, p. 42).

Podemos decir que Tailandia es un país más orientado a la relación más que al logro personal (bajo MAS), -en mi opinión, sería necesario introducir un cambio en la denominación de esta dimensión, dejando al margen las identificaciones con los roles sobre los géneros, pues no ayudan a

³ Según información facilitada por <https://www.hofstede-insights.com/country/thailand>. Thai culture through the lens of the 6-D Model©. Overview of the deep drivers of Thai culture relative to other world cultures.

su comprensión en pleno siglo XXI-; se busca la cooperación, la armonía, la serenidad y la solidaridad en la interacción. La crítica directa y el disenso no se expresan en aras de mantener la armonía y evitar la confrontación. Es importante crear una atmósfera que permita que las relaciones se desarrollen con facilidad, y han convertido en norma social el sentir disfrute y diversión en el trabajo y otras actividades (Varaporn Jamklai, 2012). Otro de los rasgos característicos sería la tendencia a mostrar modestia y delicadeza en las relaciones sociales, en aras de crear un ambiente social agradable (González Velasco, 2013).

Por último, en su relación con el tiempo, y aunque existe una pequeña parte de preocupación por el futuro, en general están bastante orientados al presente, al relax y al disfrute, (alto IVR), lo que difiere de otras sociedades de Asia Oriental. La sociedad tailandesa también se caracteriza por una fuerte tendencia a buscar la estabilidad (alto UAI) y por tanto, “a encontrar que el cambio es disruptivo y molesto, debido a que son fuertemente socializados para conformarse a las normas grupales, a las tradiciones, reglas y regulaciones sociales” (Ammuckmanee, 2002).

Tanto el modelo de Hall (1959,1966) como el modelo de Hofstede (2010), -que han sido especialmente empleados en el mundo de la economía y la empresa, así como en la publicidad y el marketing internacional-, nos pueden ayudar a realizar una primera aproximación a los valores, sistemas culturales y de comunicación de las distintas culturas. Lamentamos que en el área de la didáctica de lenguas apenas hayan sido utilizados, únicamente hemos podido localizar un interesante estudio comparativo entre la sociedad española y la taiwanesa (Huang, 2015)⁴ y publicado en MarcoEle, revista de Didáctica del español LE, que sin duda habrá sido de gran utilidad para los profesores de español LE/L2 de estos dos países.

2.4. Competencia intercultural y aprendizaje de lenguas

En los últimos años, la interculturalidad se ha convertido en un objetivo de enseñanza y aprendizaje en el aula de LE/L2; en primer lugar, porque la cultura dejó de ser considerada como una pequeña porción complementaria a otras, y más tarde, porque la noción de competencia sociocultural, entendida como un subcomponente de la competencia comunicativa, ha quedado superada por el concepto de competencia intercultural (CI); “el concepto de competencia intercultural va más allá del concepto de competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa” (Oliveras, 2000, p. 32) o como afirma Foncubierta (2009) “no debe

⁴ Huang, Y.T. Las dimensiones culturales aplicadas a la enseñanza / aprendizaje de ele: un análisis de caso entre la cultura española y la cultura china. *Marcoele Revista de didáctica ELE* - ISSN 1885-2211 – núm. 20, 2015 https://marcoele.com/descargas/20/huang-dimensiones_culturales.pdf

entenderse como un nuevo enfoque o método didáctico, sino más bien como una revisión del concepto de competencia comunicativa” (Foncubierta, 2009, p. 973).

No obstante, la adquisición de esta CI se configura como un proceso complejo, pues intervienen tres tipos de habilidades: cognitivas, referidas al conocimiento y la conciencia de elementos comunicativos y culturales de la propia cultura; afectivas, que tienen que ver con la capacidad de emitir respuestas emocionales positivas y de controlar las negativas; y comportamentales, que se relacionan con habilidades verbales y no verbales que evidencian una adaptación de la conducta a la situación y al contexto (Chen y Starosta, 2000). Estamos ante un enfoque holístico de la CI, que, sin duda, se ha convertido en todo un reto en el marco de la política educativa europea.

Fue Byram (1995, 1997, 2002) quien adaptó los contenidos inherentes al concepto de competencia intercultural a la didáctica de lenguas extranjeras, y en su definición sobre CI distingue tres características esenciales: la dimensión sociocultural como parte central del aprendizaje; la presencia de la cultura original del alumno como base a partir de la cual el estudiante irá aprendiendo a comprender mejor la nueva lengua, y una tercera, el factor emocional-afectivo, como parte importante de todo el proceso. Al mismo tiempo identifica cinco niveles de competencia o subcompetencias llamados “savoirs” y que están relacionados con las capacidades personales inherentes al aprendiz; y que a continuación desarrollamos (Tabla 3):

Tabla 3. Niveles de competencia intercultural.

Saber ser; competencia existencial (actitudes y valores).	Implica un cambio de actitud hacia la cultura extranjera. Predisposición para suprimir la desconfianza (recelo) hacia otra cultura. Ayuda al crecimiento en otras culturas y a ser más críticos con la suya propia.	Curiosidad, apertura de mente, abandono de actitudes etnocéntricas y relativización de los valores, creencias y comportamientos propios, no asumir que estos son los únicos posibles y correctos. Mirar desde una perspectiva externa (descentralizar).
Saberes; conocimiento declarativo (conocimientos)	Adquisición de nuevos conceptos que pertenecen a la cultura extranjera.	Habilidad de adquirir nuevos conocimientos de una cultura y sus prácticas culturales, lo que nos permite analizar, relacionar y expresar la experiencia, así como adaptarla a nuevas situaciones dadas.

Saber hacer; las destrezas y las habilidades (comportamientos)	Saber aprender de la otra cultura. Saber comportarse en la nueva cultura	Conocimiento de la cultura propia y de la cultura del interlocutor, así como de la manera en la que los seres humanos interactúan y se perciben el uno al otro, durante los actos comunicativos
Saber comprender (comprensión)	Comprender la nueva cultura ayudará a reducir el etnocentrismo inicial del que parte el alumno.	Habilidad de activar conocimientos, actitudes y habilidades en situaciones reales de interacción y comunicación.
Saber implicarse (compromiso)	Implica un compromiso crítico con la cultura extranjera que parte de la suya propia.	Conciencia cultural crítica: evaluación crítica de las prácticas, perspectivas y productos de la cultura propia y de las ajenas.

Elaboración propia basado en modelo de Byram (1995,1997, 2002).

Según Byram (2002) el “saber implicarse” constituye el sello de identidad, el rasgo distintivo de la competencia intercultural respecto al resto de las que conforman la competencia comunicativa. Por tanto, es en este elemento, donde la competencia intercultural supera a la sociocultural, ya que incluye, además de conocimientos, un conjunto de actitudes y destrezas para cubrir las necesidades del alumno en la interacción y relación con individuos de diversas culturas; implica un cambio significativo al pasar de una “competencia descriptiva y explicativa, hacia una competencia analítica y reflexiva, que permite pensar en el diálogo con el otro” (Barroso 2002, p. 19).

Entre los estudios publicados que definieron y desarrollaron los modelos de CI destacamos los de Byram (1995, 1997), Fantini (2000), Dearsdoff (2006, 2009), Moran (2001), y Wittte y Harden (2011). No obstante, la conceptualización de Byram (1995, 1997) es el paradigma de CI más ampliamente difundido y reconocido en Europa, por ello, según Méndez García (2015) ha sido ampliamente analizado. Por ejemplo, Kramsch (2009), lo critica por su naturaleza estructuralista en las categorías de competencia intercultural, que parecen presentarse de manera aislada y no como categorías inseparables; o Holmes (2015), por su dimensión afectiva, una reacción eminentemente personal que es difícil tratar en el aula; y también, porque los paradigmas de CI no han incorporado todavía elementos como el fenómeno del multilingüismo, la inestabilidad personal (o el cambio

constante de nuestras identidades múltiples), la inestabilidad contextual (política y social) de la comunidad propia y ajena.

Como apuntan Belmonte y Agüero (2013) en su artículo “Enseñar la competencia intercultural”, la evaluación de la CI también parece un tema controvertido, fundamentalmente por los problemas éticos que suscita para el evaluador tener que medir las actitudes de los hablantes hacia su personalidad intercultural; también por su propia naturaleza, dado que la CI siempre está en desarrollo (Byram, Gribkova y Starkey 2002; Deardorff 2009), lo que dificulta una evaluación cuantitativa. Como propuesta de instrumento de evaluación de la CI nos encontramos con el modelo de Portafolio “Autobiografía de Encuentros Interculturales”, del Consejo de Europa (2007), un documento de autoevaluación que ayuda al estudiante a reflexionar sobre sus encuentros interculturales (Belmonte y Agüero, 2013).

Desde esta investigación, nos preguntamos si la creación de un Portafolio para el uso de los profesores, podría ser un instrumento adecuado para implicarse y evaluar su propia CI. Por tanto, cumpliendo con uno de los objetivos de esta investigación, que es el de presentar una herramienta para el desarrollo de la CI de los docentes, especialmente a los noveles, y que fundamentalmente les permita la recopilación de reflexiones, experiencias, actividades didácticas y herramientas; más adelante analizaremos, con la ayuda de otros docentes, si el Portafolio pudiera ser un instrumento adecuado a tal fin, o en caso contrario, deberíamos proponer otro.

Por último, y más relacionado con el objeto de esta investigación, el modelo también se ha criticado por su orientación occidental en la concepción del individuo y del otro, dado que en ciertas sociedades asiáticas la identidad del individuo no se entiende sin el concepto del otro, por lo que la implementación de este paradigma presenta una dificultad obvia en tales comunidades (Parmenter, 2003; Holmes 2015), y lo que será más adelante, analizado con mayor profundidad dentro de esta investigación.

Sin duda, y dentro de todas estas categorías de CI, nos preguntamos hasta qué punto podemos ser interculturalmente competentes. Para ello, quizás la distinción de Meyer (1991) nos pueda ayudar, en tanto que diferencia tres niveles de competencia (1991, p. 142-144):

1. Nivel monocultural: la persona se basa mentalmente en su cultura para percibir e interpretar la cultura extranjera. En este nivel prevalecen los tópicos, prejuicios y estereotipos.
2. Nivel intercultural: en este nivel la persona se sitúa entre las dos culturas en cuestión, lo que le permite hacer comparaciones y posee suficientes recursos para explicar las diferencias culturales.

3. Nivel transcultural: La persona se sitúa por encima de las culturas implicadas con una cierta distancia, como mediador de ambas. Cada uno se aleja de los estilos habituales de mirar su entorno, para poder así adoptar puntos de vista ajenos, sin renunciar a la propia identidad cultural.

Ahora bien, ¿cómo evitar perder nuestra propia identidad cultural? Los trabajos de Jin y Cortazzi (1996, 1998, 2011) con estudiantes chinos, malayos y británicos, analizaron la importancia de las culturas de aprendizaje en relación con la identidad y el uso de la lengua en contextos multiculturales. A través de su modelo de “sinergia cultural” (Jin y Cortazzi, 1998, p.123) explican:

Profesores y alumnos de diferentes culturas necesitan desarrollar una actitud basada en el deseo de aprender, entender y apreciar la otra cultura, sin pérdida de su propia posición social, papel o identidad cultural. Se hace hincapié en la adaptación y el entendimiento mutuo, en vez de la asimilación, ya que esta última instancia puede propiciar el establecimiento de barreras psicológicas y miedo a perder la identidad de L1.

En efecto, pensamos que se trata de un fenómeno más evidente en contextos de inmersión y en aulas con alumnos inmigrantes, - con otros condicionantes psicosociales y lingüísticos-; ahora bien, se trata de un aspecto muy interesante dentro de esta dimensión intercultural, que plantea numerosos y apasionantes retos educativos, pues tal y como recoge Zorzi (1992), no deben ser los estudiantes extranjeros los únicos en esforzarse en la adaptación a la cultura que les acoge, sino que también los otros alumnos y los profesores deben “renegociar” sus valores culturales.

En nuestro contexto, enseñanza del español como LE a estudiantes universitarios tailandeses, veremos, más adelante, como en esos procesos de asimilación, pueden verse más afectados los docentes migrados, en la medida en la que son ellos los que deben hacer un mayor esfuerzo adaptativo, tanto a la cultura de aprendizaje, a los valores y al concepto de “buen profesor” al que está acostumbrado el alumnado tailandés.

Para muchos autores, la interculturalidad no se puede enseñar, únicamente promover o favorecer; y por tanto, nuestro objetivo como docentes será proporcionar a nuestros estudiantes un cierto nivel de competencia tanto lingüística como intercultural, y así prepararlos para establecer relaciones con personas pertenecientes a otras culturas, aceptar a esas personas como individuos poseedores de puntos de vista, valores y comportamientos diferentes y suscitar ese interés, curiosidad y sensibilidad hacia el otro; así como hacerles captar la relación entre su propia cultura y otras culturas; y así tomar conciencia del modo en que otros los perciben a ellos mismos y a su cultura.

2.4.1. Desarrollo de la competencia intercultural en el Marco Común de Referencia Europeo (MCER, 2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes PCIC, 2006)

Entre las guías oficiales que apuestan por el desarrollo de la competencia intercultural en la enseñanza contamos con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes, (PCIC, 2006). El MCER resulta de gran interés al ser uno de los primeros documentos institucionales en tratar a la cultura como un componente inherente de la lengua, y elimina la idea de que el aprendizaje de una lengua extranjera debe restringirse al estudio de las destrezas lingüísticas. El MCER (2002, p. 101) define la interculturalidad en dos planos diferenciados pero integrados, que reciben el nombre de “consciencia intercultural” (saber) y “destrezas y habilidades interculturales” (saber hacer); y que surgen, como anteriormente indicábamos, de la adaptación del modelo de CI de Byram (1995, 1997, 2002).

Entre las “destrezas y habilidades interculturales” se incluyen las siguientes: la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos culturales y las situaciones conflictivas; y por último, la capacidad de superar relaciones estereotipadas.

Por otro lado el PCIC (2006), tomando como base referencial el MCER (2002), otorga a la competencia intercultural un tratamiento amplio, y considera que junto con la de gestión y la de control del aprendizaje y las propiamente lingüísticas, conforman un modo de competencia superior o integrada, que trasciende al enfoque tradicional de competencia comunicativa y se aproxima a la competencia plurilingüe y pluricultural del MCERL.

El PCIC (2006), en su propuesta para el desarrollo de la CI clasifica los aspectos culturales en tres categorías: aspectos culturales, socioculturales e interculturales, cuyos contenidos se refieren a España y a los países hispánicos, y que se relacionan entre sí (presentadas en el epígrafe uno de este trabajo). El tercer inventario es el de “Habilidades y actitudes interculturales” y cuyas especificaciones aparecen organizadas en cuatro apartados. En cada uno de ellos se pueden hallar las correspondientes habilidades y actitudes interculturales.

Así, las habilidades se distribuyen en epígrafes que se corresponden con diferentes fases del proceso cognitivo que subyace al procesamiento y asimilación del conocimiento. Las actitudes se organizan en los distintos apartados con arreglo a un mismo esquema (empatía, curiosidad, apertura, sensibilidad, flexibilidad, distanciamiento, etc.). Los apartados son los siguientes: configuración de la identidad cultural (aceptar las culturas con las que se establece contacto, apreciar la diversidad, tomar conciencia de la carga de los filtros y estereotipos, captar rasgos comunes entre las culturas,

etc.); procesamiento y asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales (activar estratégicamente su conocimiento); interacción cultural (tareas en las que se realiza la activación estratégica de competencias con el fin de establecer y mantener contacto con personas, hechos o productos culturales); y, por último, mediación intercultural (tareas destinadas a favorecer la negociación de significados).

2.4.2. ¿Un paradigma europeo de competencia intercultural para el Sudeste Asiático?

Nos preguntamos si es posible trasladar este modelo de CI en países como Tailandia, y en general, en el Sudeste Asiático. Lo cierto es que a priori no parece sencillo. En primer lugar, si este modelo de CI se concibe como una revisión del modelo de CC, debemos partir de la base que el propio enfoque comunicativo no está arraigado en la enseñanza de LE/L2 en el continente asiático; son numerosos autores los que han expuesto las dificultades de su aplicación, y la necesidad de que éste sea adaptado. En efecto, la cultura europea y la cultura asiática cuentan con dos sistemas de comunicación muy diferentes, el modelo de Hall (1959, 1966) y el modelo de Hofstede (2010) lo ilustran bastante bien (mensajes más explícitos o implícitos, comunicación rápida o eficiente o más atenta al contexto, mayor o menor predominio del lenguaje no verbal, relaciones entre las personas y jerarquías, o el interés personal frente al grupo, etc.). También a ello debemos sumarle la dificultad que plantea nuestro código lingüístico, pues los estudiantes tailandeses a menudo se quejan de la complejidad y el esfuerzo que supone para ellos aprender la lengua española.

Los docentes también tenemos dificultades, pues en la mayoría de las ocasiones, llegamos al continente asiático con un conocimiento bastante superficial y estereotipado de la cultura oriental, y desde ese “orientalismo” histórico que denunciaba Said (1978), que ha condicionado nuestra visión de la sociedad y la cultura asiática, interaccionamos. Desgraciadamente, y pese a ser una realidad constatable, ni por parte de las autoridades nacionales en el extranjero (Embajadas, Consejerías de Educación) ni de los centros educativos tailandeses, se desarrollan suficientes iniciativas o programas enfocados al fomento de los encuentros interculturales ni a la formación de los docentes recién llegados.

Por otro lado, la distancia geográfica y cultural tampoco favorecen los contactos y la interacción. Bunyamethi (2018)⁵, en un interesante estudio, explica cuáles son los factores más desmotivadores para el alumnado tailandés: la falta de oportunidades de poder practicar la lengua española en sus

⁵ Bunyamethi (2008). Los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses para el aprendizaje del español lengua extranjera. https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_jackree_bunyamethi.pdf

trabajos o su vida cotidiana; las menores salidas laborales; y el ambiente de la clase, entendido por la falta de aceptación de los demás y la incomodidad por hacer las actividades delante de sus compañeros. Todo ello supone un fuerte condicionante psicológico: la vergüenza, el miedo al error, tampoco van a favorecer la interacción y el buscar mayores oportunidades de relación y contactos con el mundo hispano.

Por último, y no menos importante, la conciencia cultural crítica que subyace en ese “saber implicarse”, y que requiere que los alumnos adquieran habilidades para aprender a evaluar y pensar críticamente sobre las prácticas, perspectivas y productos. Ello implica fortalecer la creación de un pensamiento crítico con la cultura extranjera, para lo cual es necesario partir de la suya propia. Explica Paul y Elder (2003) que respecto a la definición de pensamiento crítico, en general, se pueden distinguir dos amplias posiciones: la primera, se enfoca en enseñar a los alumnos a usar sus habilidades superiores de pensamiento, para analizar una situación desde distintos puntos de vista, a fin de tomar decisiones o resolver un problema; la segunda, se relaciona con la identificación, explicación y transformación de las condiciones sociales, políticas y económicas que reproducen la desigualdad.

En Tailandia resulta cada vez más evidente un conflicto entre generaciones, los mayores de cincuenta apoyan mayoritariamente al gobierno, lo que no ocurre con una gran parte de la población joven, que claman que aquellos que dirigen el país los escuchen. Desde diversas organizaciones estudiantiles se pide la reforma de la monarquía, (un tema muy delicado en Tailandia, en donde las leyes establecen penas de prisión para aquellos que critiquen la monarquía); así como un gobierno democrático que sustituya a la actual junta militar. Ante estas circunstancias políticas y sociales, el fomento del pensamiento crítico, entendido como el “pensamiento creativo, independiente y autoinducido” (Paul y Elder, 2003, p. 4) resulta una cuestión necesaria, pero a la vez, compleja y delicada de llevar al aula para los docentes en Tailandia, pues somos conscientes que la educación también es responsabilidad y compromiso con la sociedad en la que vive, para mejorarla desde unos valores y derechos universales.

Tal y como explican Lipmal (1991, p.28-38) y Freire (1985, p.9) el fomento del pensamiento crítico tiene los siguientes beneficios, y no solo en el ámbito educativo: (1) Ayuda a que las personas puedan entender la realidad que les rodea y así aportar al mundo, contribuir y mejorar la sociedad. (2) Incentiva la curiosidad, induce a querer saber más, con todo lo positivo que ello conlleva para el aprendizaje y el desarrollo personal. (3) Ayuda a pensar con la mente abierta, cuestionando las verdades que nos vienen dadas, las ideas totémicas y preestablecidas. Así, ayuda a pensar sin prejuicios, creencias previas irracionales o estereotipos, respetando y apreciando las opiniones y valores ajenos y considerando las cuestiones desde más de un punto de vista. (4) Contribuye a aprender a sostener argumentos largos, complejos y elaborados, y a tratar con objeciones a los

razonamientos. (5) Favorece la perseverancia en tareas intelectuales difíciles, haciendo que no nos demos por satisfechos con respuestas superficiales. (6) Facilita la resolución de problemas de manera flexible, buscando diversas soluciones, adaptándose al contexto. (7) Permite desarrollar las capacidades de evaluación y autoevaluación, de las actividades del aula y del propio proceso de aprendizaje, tanto educativo como vital, extrayendo conclusiones para mejorarlos.

Al igual que sucede en países como China⁶, en Tailandia, apenas existe bibliografía sobre la inclusión consciente del pensamiento crítico en la enseñanza de español LE; con la excepción de una propuesta de las profesoras Srivoranart y Rangponsumrit⁷ (2016), que en un artículo titulado “¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico a través de las noticias en español?” exploran la forma de incorporar este elemento, que consideran forma parte del desarrollo intelectual del alumnado; y por ello entienden que los profesores de español LE deberíamos incorporarlo al aula, del mismo modo que lo hacemos con la competencia comunicativa y el conocimiento lingüístico y cultural.

Sin duda, y pese a que nuestro modelo europeo de CI no está adaptado a la sociedad oriental, no por ello debemos abandonarlo, pues subyace en él el espíritu de un acercamiento y comprensión hacia el otro; el fomento de una consciencia cultural crítica que nos permita encontrar espacios de encuentro. Se trata de un instrumento que nos ofrece unas pautas que nos permitirán, como dice Guillén Díaz (2003, p. 848), crear en los alumnos “interrogaciones interculturales”; enfrentarlos a nuevos retos culturales, en los que los valores sean diferentes a los de su cultura de origen; y hacer ver al alumno aquellos elementos de la cultura objeto de estudio que la caracterizan, incitarle a tener un papel activo con estos elementos, y que sea él mismo el que decida su propio rol sin imposiciones (Guillén Díaz, 2003).

2.5. El profesor intercultural

El documento, “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras” (Instituto Cervantes, 2018), recoge que los docentes deberán facilitar la comunicación intercultural, lo que requiere el desarrollo de las siguientes competencias específicas: implicarse en el desarrollo de la propia competencia intercultural, adaptarse a las culturas del entorno, fomentar el diálogo intercultural (convertirse en mediador intercultural) y promover que el alumno desarrolle su propia CI.

⁶ Pensamiento crítico aula Ele en China. https://www.sinoele.org/images/Revista/13/Articulos/Gonzalez-Hermida-Vera_SinoELE_13_2015_15-36.pdf

⁷ “¿Cómo desarrollar el pensamiento crítico a través de las noticias en español?” https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_penpisa_srivoranart-nunghatai_rangponsumrit.pdf

Se trata, por tanto, de no convertirnos en meros transmisores de nociones culturales, por lo que autores como Paricio (2010) defienden que el docente debe ser un profesional crítico y reflexivo, con la capacidad para fomentar el respeto por el “otro”, remitiéndose de este modo a la idea de que debemos convertirnos ante todo en aprendices culturales; un “aprendiz intercultural” capaz, tanto de promover ese aprendizaje autónomo del alumno al que se limitaban algunos docentes, como de facilitarle a sus estudiantes una gama variada de recursos didácticos en distintos formatos. (Paricio, 2014, p. 218).

Para ello, Paricio propone las siguientes actuaciones (1) informar al alumno de la existencia de los saberes y destrezas de la competencia intercultural que se exponen en el MCER y en el PCIC, remarcando que su desarrollo es tan importante como el de cualquier otra; (2) indicarle cuál es la manera idónea de actuar para ponerlos en práctica y que así se cumplan (Paricio, 2014). De hecho, según Solís (2012, p. 7), el profesor de una lengua extranjera, más que fomentar el estudio de los contenidos culturales como si de simples inventarios se trataran, abordando superficialmente las representaciones de dichos contenidos (que la mayoría de las veces se presentan en forma de estereotipos culturales), lo que debería hacer es estimular en los alumnos “la curiosidad por descubrir los soportes de los juicios que generan dichas representaciones y potenciar la capacidad de justificar dichos juicios. Por lo tanto, se debe estudiar la realidad cultural que se encuentra detrás de los estereotipos, no los estereotipos en sí mismos”.

García Benito (2002, p. 142-152) sugiere para conseguirlo: (1) Cursos de formación de profesores de lenguas extranjeras que reflejen y estudien, los cambios necesarios para que los miembros de ese colectivo se conviertan en auténticos mediadores culturales en el aula de lengua extranjera; (2) Cursos basados en las experiencias y en la flexibilidad, así como en el cuestionamiento de las identidades, y pasan por la asunción de algunos riesgos, así como estar dispuestos a asumir nuevos papeles; (3) Utilización de materiales diseñados específicamente para la formación intercultural, en vez de aquellos que se centran en proporcionar solamente la información sobre la cultura objeto de estudio. Lamentablemente, no contamos en la actualidad con materiales específicos para trabajar la competencia intercultural en países del Sudeste Asiático, pero sí se celebran anualmente interesantes Congresos de profesores de ELE en Asia, y cuyas actas son recopiladas por algunas páginas webs como SinoEle.net o TodoEle. Net.

2.6. Docente migrado: maestro y aprendiz intercultural

Decía Weber (1997) que la interculturalidad comienza por uno mismo. En efecto, un docente que no ha desarrollado su propia competencia intercultural difícilmente podrá ayudar a sus estudiantes

a desarrollar la suya propia. En el caso de los docentes migrados, las palabras de Weber se traducen en reflexionar sobre qué factores han sido determinantes para la adaptación a una nueva cultura, cuándo y por qué hemos fracasado. También ahondar en cómo hemos sido capaces de superar esas barreras de comunicación intercultural, puede ayudarnos en nuestro objetivo de fomentar el diálogo cultural y promover la CI en el aula.

En el anteriormente citado “Las Competencias clave del profesorado de lenguas extranjeras” (Instituto Cervantes, 2018) se especifica que una de las tareas del docente es la gestión de los sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, así como el desarrollo de una inteligencia emocional que le permita también ayudar al alumno al desarrollo de la suya, y que contribuirá a su propio bienestar, el de sus alumnos y sus compañeros. No obstante, y aunque lógicamente es lo deseable, el docente migrado se enfrenta, y especialmente en las primeras experiencias en el extranjero, a una serie de emociones y sentimientos quizás desconocidos, que responden y tienen que ver, con su propia adaptación a una cultura y sociedad distintas, y a la lejanía con la suya propia; en una palabra, se enfrenta a su propio choque cultural.

El término choque cultural, fue conceptualizado por el antropólogo canadiense Oberg (1954) y hace referencia a los sentimientos de ansiedad provocados por el hecho de verse de un modo súbito inmerso en un contexto extranjero, y por tanto, extraño. La persona se siente desprovista de aquellos elementos que lo han acompañado desde su niñez, es el “pez fuera del agua” (Oberg, 1954) que ha perdido sus puntos de referencia cotidianos, y además es muy probable, que se encuentre acompañado de la necesidad de comprender y expresarse en un idioma distinto, por lo que cualquier pequeña gestión de la vida cotidiana puede convertirse en todo un reto (Oberg, 1954).

Han sido numerosos los modelos de choque cultural propuestos (Adler, 1972, 1975; Bennet, 1993; Levine y Adelman, 1993; Winkelman, 1994 y White, 2007); entre otros, pero por regla general, todos le atribuyen una serie de fases, presentadas por Oberg y reflejadas posteriormente en todos los modelos propuestos posteriormente (Iglesias, 2003; Cortés, 2002), y que a continuación desarrollamos (Tabla 4):

Tabla 4. *Fases choque cultural*

Luna de miel	Recibimos todo lo nuevo como bueno. Sentimientos de euforia, curiosidad. Su duración no supera los seis meses.
---------------------	--

<p>Crisis</p>	<p>La “luna de miel” ha terminado. Es el choque propiamente dicho. Lo que antes llamaba nuestra atención puede afectar a nuestra autoestima pues los comportamientos son distintos (falta de comprensión de la lengua, diferencias en el comportamiento, valores o ideología). Puede durar semanas o meses. Más fácil que surjan los estereotipos, clichés. Si esta etapa se supera nos quedaremos en el país, en caso contrario, probablemente nos iremos.</p> <p>Sentimientos asociados: tensión (estrés por intentar entender y hacerse entender); miedo a ser rechazados en la cultura de acogida; desorientación (no sabemos cómo comportarnos pues signos, costumbres y valores de la cultura de acogida son nuevos, a veces muy distintos a los propios); sensación de pérdida (se echa de menos la cultura propia y su país y el entorno familiar y afectivo); sentimientos de sorpresa (resultado de las diferencias existentes entre sus expectativas y aquello que experimenta a diario, reacciones de estrés que responden a factores de adaptación tanto psicológicos como fisiológicos). (Iglesias, 2003, p. 7)</p> <p>Causas del choque cultural: (1) Enfrentamiento de culturas internas (enfrentamiento cultura de origen, aquello que ha aprendido desde pequeño y que es válido en su comunidad y la cultura de acogida); (2) Fracaso en la comunicación (distinto lenguaje verbal y no verbal); (3) Pérdida de signos y códigos (en la nueva cultura no son interpretados de manera inconsciente y automática, como lo son en la cultura de origen). Requiere un esfuerzo suplementario en la interpretación de dichos signos y códigos; (4) Crisis de identidad (la persona pierde la noción de quién es); la cultura se evalúa partiendo de la propia cultura, que se erige como modelo a seguir); las circunstancias provocan incomodidad y, por ello, una reacción contra la cultura de acogida, a la que inconscientemente se acaba culpando del malestar que está sufriendo. (Cortés, 2002).</p>
<p>Adaptación</p>	<p>Se encuentran formas de solucionar problemas y se empiezan a superar los sentimientos de la etapa de crisis. Si el individuo supera esa crisis, profundiza en el conocimiento de la lengua y comienza a relacionarse con más gente, estará abriéndose a la nueva cultura. En ese momento, aún tendrá dificultades, las sentirá pero se dirá a sí mismo que tiene que superarlas. En esta etapa se sentirá ya más seguro de sí mismo, será incluso capaz de bromear acerca de sus propias dificultades. Mostrará además empatía hacia los demás.</p>
<p>Recuperación</p>	<p>Superadas las etapas anteriores, seremos capaces de expresarnos sin dificultad, aceptando las costumbres de la nueva cultura y disfrutar de nuestras propias experiencias. El medio que le rodea no ha cambiado, ha cambiado la actitud del individuo hacia el medio. En ese momento estará</p>

	ya adaptado. Se llega a ser capaz de expresarse por uno mismo y se consigue disfrutar de la cultura nueva.
--	--

Elaboración propia. Basado en (Oberg,1954; Iglesias, 2003; Cortés, 2002).

En mi opinión, hablar de “choque cultural” y entender estas etapas es fundamental; visualizar que se trata de un proceso con principio y fin nos permitirá tomar distancia con este, ver que se trata de un periodo adaptativo y esos sentimientos asociados aportan también un aprendizaje, un cambio de mentalidad, que nos permitirá relativizar, ajustar creencias y autorregular nuestras propias emociones.

Como afirma Hofstede (2010) “el fenómeno del choque cultural también es una de esas experiencias valiosas”, se trata de una experiencia vital que, si bien es cierto corresponde con una etapa difícil de superar, conlleva igualmente un aprendizaje muy positivo para todo aquel que lo experimenta. El choque, por tanto, no es una experiencia a evitar (White, 2007), sino que es una formación intensa en interculturalidad, de la que nos beneficiaremos no solo como aprendices sino también como docentes; nos permitirá por tanto comprender mejor las actitudes y habilidades necesarias, para posteriormente ser expuestas y transmitidas adecuadamente a nuestros estudiantes. Por ello, sería muy interesante conocer, recopilar y compartir las experiencias de los docentes respecto a este choque cultural, cómo lo gestionaron y qué enseñanza sacaron de él; y así mostrar, especialmente a aquellos docentes recién llegados a una cultura y sociedad tan distintas, que es a partir de esa fase de “recuperación” personal, donde seremos capaces de implicarnos más y mejor en el desarrollo y fomento de la CI.

CAPÍTULO 3. Marco contextual

3.1. Cultura tailandesa. Armonía social y respeto.

Lo primero que nos puede llamar la atención acerca de la sociedad tailandesa es su carácter tranquilo, pacífico y tolerante. El contraste de una ciudad tan caótica como Bangkok con la serenidad de sus habitantes; es sin duda, un aspecto que llama la atención del inmigrante, viajero o turista que llega a la ciudad por primera vez. Este contraste quizás sea debido a la influencia del budismo, que propugna valores como la armonía, la gratitud, el respeto, la tranquilidad, la modestia y el optimismo.

Esa armonía se considera “no solo como valor cultural, sino también como esencia de la persona” (Amnuchmanee, 2002, p. 40) y se traduce en evitar el conflicto, mantener la calma y la cautela. Este valor refuerza el carácter pacífico tailandés, que “no reclama, no protesta, y a veces es causa de que los tailandeses vacilen en pedir ayuda o consejo, por un temor a poder causar molestia en los demás” (Chalapati 2007, p. 36). Se trata de un comportamiento que en ocasiones, no es bien entendido por las sociedades occidentales, y que puede resultar fuente de numerosos conflictos. De esta forma, es muy probable que nosotros esperemos una acción o reacción a determinadas situaciones o comportamientos, que quizás nunca llegue, lo que sin duda puede desembocar en situaciones o reacciones mucho más difíciles de controlar y entender por las partes implicadas.

Se observa también un “fuerte rechazo social a la imposición de algo sobre alguien o a perturbar su equilibrio personal, por una crítica directa o por cualquier confrontación” (Prachayapruit, 2001, p. 30); es el “no perder la cara”, el cuidar al extremo el modo en cómo se muestran ante los demás, en recurrir de forma constante a contar “pequeñas mentiras” en los asuntos más intrascendentes, y pese a saber que lo hacen, y a menudo con no demasiada habilidad, no ponerlos en evidencia. El decir lo que se piensa, directa y abiertamente, esa “honestidad occidental”, en Tailandia, no es particularmente bienvenida. Y en el fondo, se trata también de guardar las apariencias, pues la armonía social debe ser mantenida, protegida, transmitida y rige en todas las relaciones (Chalapati, 2007).

El respeto es otro de los valores culturales que remarca Amnuckmanee (2002), que en la sociedad tailandesa implica obediencia y observancia de las reglas de etiqueta. Ese respeto está también muy vinculado a esa alta jerarquización de la sociedad, y que tiene mucho que ver con la posición social, cargo (militares o altos funcionarios) o con su origen familiar. También hacia los antepasados, a los que hay que honrar; y a los mayores, a los que se obedece, respeta y sostiene económicamente. Se trata para Hofstede (1999) de una dimensión de gran importancia en la escala de valores oriental, pero quizás de difícil comprensión en parte de la sociedad occidental.

Así, algunos de estos aspectos de la cultura tailandesa se reflejan claramente en el entorno académico. Entre los rasgos que caracterizan a los alumnos tailandeses y que están relacionados tanto con la cultura como con su tradición educativa observamos: el respeto hacia los profesores (especialmente a los más veteranos), que son una autoridad a la que muchas veces no se atreven a contradecir, pero también se convierten en su guía y una de las principales fuentes de motivación; la humildad, el no destacar excesivamente; la cautela a la hora de expresar sus opiniones; y el mantener la reputación frente a sus compañeros. Para Mann (2012), la tradición cultural tailandesa hace que la norma en la clase sea la cooperación, el mantenimiento de la armonía y el respeto al profesor, así como la falta de confrontación, el ser dependientes y su falta de iniciativa en el aprendizaje.

Explica Chalapati (2007), que el objeto de la educación superior es prepararse para el trabajo, de modo que se estudia en la universidad para lograr un empleo bien remunerado en el sector privado, o una posición de prestigio en el sector público. La universidad se ve como el medio para conseguirlo; de esta forma, el conocimiento se convierte en un valor funcional y preminentemente social; y en general, no existe un interés por “el conocimiento por el conocimiento”. Esto explicaría que los programas de estudio hayan tenido una fuerte orientación vocacional, en lugar de fomentar el aprender para conocer; y todo, para Filbeck (2002), obstaculiza el desarrollo intelectual y el pensamiento creativo.

También García Velasco en su investigación (2013) recopila distintos estudios relacionados con la enseñanza en Tailandia (Chiangkul, 2001; Choomjit, 2001 y Suwanmankha 2008) y todos coinciden en que el sistema educativo del país es el principal responsable de que los estudiantes tailandeses estén acostumbrados al aprendizaje mediante la memorización, más que al pensamiento analítico. En consecuencia, muchos estudiantes llegan a la universidad para graduarse, sin que realmente les hayan enseñado cómo cuestionar, analizar y dar respuesta a un problema, y ello, para los propios investigadores tailandeses, revela la debilidad del sistema educativo.

3.2. Hacia un perfil transcultural del estudiante universitario tailandés

Desde la experiencia de esta investigadora, como profesora de español LE en la universidad de Chulalongkorn (Bangkok) durante casi cuatro años, comparto el análisis que estos investigadores, en su mayoría tailandeses, realizan sobre el entorno cultural y académico de su país (Chiangkul, 2001; Choomjit, 2001; Filbeck, 2002; Chalapati, 2007 y García Velasco, 2013); no obstante, valoramos la posibilidad de observar esta caracterización desde otra perspectiva que nos ayude más a convertirnos en docentes interculturales.

Nos preguntamos, ¿qué es lo que más apreciamos de nuestros estudiantes? Sin duda, en algo que hemos coincidido los profesores hispanohablantes es el respeto hacia nuestra figura, la tolerancia y las ganas de disfrutar del momento, que sean reflexivos, buenos observadores, que busquen la armonía y la tranquilidad, que sean humildes. Ciertamente es que siempre podemos ver en las cualidades defectos si, desde nuestra perspectiva “occidental”, las consideramos en un grado de exceso, ¿la humildad tailandesa pudiera verse como una falta de asertividad o autoconfianza? ¿son pasivos o tienen miedo al error? Nos preguntamos, ¿observamos a nuestros estudiantes desde nuestra visión occidental? ¿es posible cambiar esa percepción? Los modelos de CI representan etapas por las que pasamos antes de llegar al nivel considerado óptimo de CI, que nos permita interactuar de forma eficaz en contextos internacionales. Se trata como explicaba Byram (2002) que: (1) adquiramos unos

conocimientos sobre la cultura (2) desarrollemos unas actitudes y valores adecuados ante situaciones de comunicación intercultural, desde la flexibilidad y la empatía; también (3) unas habilidades para aprender, de forma que seamos capaces de incorporar los nuevos conocimientos extraídos de la participación y observación en las experiencias interculturales; y por último, (4) adquirir unas destrezas que nos sirvan para comportarnos y ser capaz de integrar y aplicar, todos los otros “saberes” en esos nuevos contactos interculturales. Se trata, para los autores de estos modelos de CI, de un proceso dinámico, en constante desarrollo, que nunca termina.

Tomando como referencia los tres niveles de competencia intercultural del aprendiz de lenguas extranjeras que propone Meyer (1991): monocultural, intercultural y transcultural, consideremos que en este contexto, enseñanza de ELE por parte de un profesor nativo hispanohablante en la universidad tailandesa, confluyen en la misma persona la figura del aspirado docente intercultural y la del aprendiz/migrado en otra cultura. Este proceso, personal, profesional y académico, tuvo como resultado un cambio en la visión y caracterización de mi alumnado; al que he de reconocer haber caracterizado en un principio desde una visión monocultural. Al final de este proceso, tomaremos consciencia de que observamos a nuestros estudiantes desde los ojos de nuestra propia cultura; y ello nos perjudica a la hora de fijar unos objetivos y métodos de trabajo adecuados al contexto. Veamos pues la diferencia, y algunos ejemplos de lo que este cambio de visión implicaría (Tabla 5):

Tabla 5. Hacia un perfil transcultural del estudiante universitario tailandés.

Fases- Perfil del estudiante universitario tailandés		
Visión monocultural	Visión intercultural/transcultural	Enfoques y métodos para el aula
Los estudiantes son poco participativos.	Son reflexivos, no suelen intervenir si no están seguros. Prefieren pensar bien antes de actuar.	Antes de participar en cualquier actividad, ofrecerles suficiente tiempo para asimilar los contenidos o para prepararse. Facilitar materiales para que puedan prepararse la clase y participar más. Método clase invertida. El trabajo en parejas o grupos es una buena alternativa para los estudiantes más tímidos.

<p>Muchos estudiantes tienen una actitud pasiva.</p>	<p>Tradicionalmente son educados para ser obedientes y escuchar a los profesores.</p> <p>El silencio es también una estrategia de cortesía o para “salvar la cara”.</p> <p>En general, son buenos observadores. No se sienten cómodos si se expresan de manera espontánea, sobre todo si aún tienen dudas.</p>	<p>No criticar esa postura ni tampoco favorecerla (puede ser cómodo).</p> <p>Mostrar interés y agradecimiento en resolver las cuestiones, dado que pueden favorecer la de sus compañeros.</p> <p>Detectar los factores que inciden en la desmotivación y trabajar sobre ellos.</p>
<p>Los estudiantes llegan a la universidad sin que les hayan enseñado cómo cuestionar, analizar y dar respuesta a un problema. No han desarrollado el pensamiento crítico.</p>	<p>En la cultura tailandesa el profesor es una autoridad. Se le debe respeto, existe una tendencia a pensar que las opiniones de los otros, especialmente de aquellos con los que se guarda una relación de autoridad, son más importantes que las suyas.</p> <p>En el aprendizaje habitualmente utilizado se enfatiza el respeto y la cooperación.</p>	<p>Fomentar el desarrollo creativo.</p> <p>Ayudarles a buscar la verdad desde uno mismo, libre de la autoridad o de la presión social, pero sin buscar una manifestación pública.</p> <p>El trabajo en grupos o colaborativo pudiera ser una buena estrategia.</p> <p>Mostrar a través de actividades, cómo estamos influenciados por nuestras propias creencias, percepciones; cómo todos somos “productos de nuestra cultura”.</p>
<p>Están más interesados en la calificación que en el contenido.</p>	<p>En una sociedad más orientada al colectivismo, la familia ejerce mucha presión. Sacar buenas notas es devolver, reconocer a la familia ese esfuerzo, y mostrar gratitud. Si apruebo, conseguiré un buen trabajo, socialmente seré más reconocido.</p>	<p>Fomentar el aprender por aprender, el aquí y ahora, no solo en referencia a unos objetivos terminales.</p> <p>Promover la curiosidad.</p> <p>Crear un ambiente relajado, seguro, buscar la diversión en el aprendizaje.</p>
<p>Los estudiantes evitan el conflicto.</p>	<p>Resulta muy importante para ellos estudiar y trabajar en una atmósfera placentera y que favorezca un fuerte espíritu de grupo.</p> <p>Los estudiantes valoran mucho vivir y trabajar en ambientes en los</p>	<p>Trabajar el debate en el aula (pero evitando temas controvertidos).</p> <p>Trabajar el compromiso y la negociación.</p> <p>Métodos de trabajo por</p>

	que exista armonía.	proyectos, de equipo. Trabajo colaborativo.
Los estudiantes no desean ser corregidos en público.	Tienen una visión negativa del error. Se da mucha importancia a los códigos de la apariencia.	No corregir directamente el error, dar la oportunidad al alumno de corregirlos por sí mismo y, si no, con la ayuda de sus compañeros. Tratar de respetar la identidad de quienes lo cometen. Ver los errores como un fenómeno general de todos, así convertirlo en un recurso más. Reconsiderar la valoración de los errores y verlos como parte intrínseca del proceso de aprendizaje.
Falta de asertividad.	Existe un entendimiento de las relaciones humanas desde la humildad. Mostrar “excesiva” confianza no es bien visto. La opinión es sobre todo un elemento integrador del grupo, son más insensibles a la individualización.	Desarrollar estrategias de negociación y ratificación que les ayuden a identificar qué información se puede negociar de forma libre y cuál viene dada de forma fija por la sociedad. Trabajar en el aula aspectos tales como contradecir opiniones, unirse a una conversación, prestar atención a puntos de vista comunes, concluir, ratificar opiniones. Trabajar estrategias de implicación (cortesía positiva) y de independencia (cortesía negativa)

Elaboración propia, basado en los niveles de competencia intercultural de Meyer (1991).

3.3. Crear un entorno óptimo para el aprendizaje: enfoques y metodología en la enseñanza de LE/L2 para el aprendiz tailandés

El enfoque y la metodología de trabajo son quizás dos de las cuestiones que más preocupan a los docentes de lenguas extranjeras. Ahora bien, como dice Martín Peris (2000, p.15):

En la situación que hemos descrito “más allá del método”, los profesores no disponemos de técnicas infalibles, no disponemos de una tecnología de la enseñanza; más bien somos, como alguien nos ha definido, “ingenieros del aprendizaje” (Carton); expertos en enseñanza, que son conscientes de que su principal misión consiste en crear entornos fértiles de aprendizaje (Ellis), en reconocer, aprovechar y explotar todas las ocasiones de aprendizaje que se producen en su aula (Kumaravadivelu); en moverse constantemente entre la planificación y la improvisación (Van Lier); por lo tanto, en ser capaces de ajustar su práctica docente a las condiciones en que va a tener lugar el aprendizaje. Ello implica un cambio en la concepción del propio papel y del de los alumnos.

Para Richards y Rodgers (2003) sea cual sea nuestro enfoque y metodología, lo más importante es que esté adaptada a la cultura, el pensamiento y la personalidad de los estudiantes; de ahí la importancia de la dimensión cultural en el aprendizaje de lenguas extranjeras (L2/LE) en contextos o ámbitos socioculturales, donde la distancia lingüística y cultural entre la lengua y cultura meta es alta.

Podemos decir que, en general, los estudiantes tailandeses que llegan a la universidad procedentes de la enseñanza pública parten de un modelo educativo tradicional, más centrado en memorizar y mecanizar, enfocado en la transferencia de información del profesor hacia el alumno y la repetición de procesos. Predomina el estilo flexivo en el aprendizaje, lo que significa que son observadores, y que en general, participan menos y escuchan más, y no se lanzan a contestar antes de haber analizado bien, por lo que muchas veces las clases se vuelven menos dinámicas y participativas; quizás ello tenga que ver con la reputación, con lo que puedan pensar sus compañeros si se equivocan.

El profesor es una figura importante, pues en la tradición educativa oriental, es el transmisor del conocimiento, el guía; y al ser una sociedad bastante jerarquizada, no suelen cuestionar su autoridad, lo que implica que, en ocasiones, repriman sus propias opiniones, cuestionen menos lo que se les dice, y en general, se involucren menos en su aprendizaje.

En un estudio, la profesora Srivoranart ⁸ (2011) presentó un cuestionario repartido entre 18 profesores y 178 estudiantes de español pertenecientes a las universidades de Chulalongkorn, de Khon Kaen y Ramkhamhaeng (todas ellas en el área metropolitana de Bangkok), cuyo resultado dejó algunas de las siguientes conclusiones: (1) el estilo reflexivo de aprendizaje predomina en el alumnado tailandés; (2) su interés por las actividades de conversación es mayor que los ejercicios estructurales, que les aburren; y, finalmente (3) percibió un desarrollo más lento de la competencia comunicativa, especialmente la relacionada con la expresión, en comparación con la competencia gramatical.

La autora propone “no aplicar ciegamente los métodos que funcionan en el mundo occidental a otra sociedad con distintos condicionantes psicoculturales y lingüísticos”, y nos alerta de los posibles efectos negativos de un cambio brusco metodológico que podrían tener en un país como Tailandia, donde profesores y alumnos llevan mucho tiempo con la metodología tradicional (Srivoranart, 2011), por lo que recomienda seguir con la enseñanza sistemática de la gramática, manteniendo las explicaciones explícitas del profesor, y poco a poco, introducir actividades de corte más comunicativo.

Ahora bien, es importante que no separemos gramática y comunicación. Recordemos que entre los modelos más representativos que definieron la competencia comunicativa están los de Canale y Swain (1980) y su revisión por Canale (1983), distinguiendo entre: competencia gramatical, competencia sociolingüística y competencia estratégica. Este concepto de “competencia sociolingüística” originalmente propuesto por Canale y Swain (1980), es el que más se ha desarrollado para dar lugar, no solamente a la competencia sociolingüística o sociocultural, sino también a la competencia discursiva o textual, y a la competencia pragmática o accional (Cenoz Iragui), que más tarde se desarrollaron en los modelos de Celce-Murcia, Dornyei y Thurreu (1995).

Actualmente, debemos tener ya por superados, como recogen Ruiz y Martí (2016) “los primeros excesos antigramaticales del enfoque comunicativo, puesto que en las últimas décadas se ha producido una vuelta a la gramática y a su enseñanza en el mundo ELE”; y en la actualidad, “el tratamiento de la competencia gramatical en el aula se considera fundamental, aunque podríamos debatir sobre cómo introducirla en el proceso de aprendizaje” (Chacón, 2016, p. 17). Tal como advierten Ruiz y Martí (2016), el tema es cómo presentar o enseñar esa gramática, de forma explícita o implícita, o cómo el alumno la adquiere, deductiva o inductivamente.

⁸ Srivoranart, P (2011) <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:4cfd1f1a-d332-4221-9440-5f598803cf03/2013-bv-14-04pempisa-srivoranartpdf-pdf.pdf>

Es cierto que en nuestro caso, en un contexto educativo tailandés de la enseñanza de español LE, sería más conveniente enseñar la gramática de forma explícita, que es la fórmula a la que los estudiantes tailandeses están más acostumbrados; esto es, el profesor les facilita las reglas y ellos las memorizan. En caso contrario (enseñanza implícita), perderíamos mucho tiempo mientras nuestros estudiantes llegan a la regla; además de un gran esfuerzo por nuestra parte, dado que deberíamos elaborar un material muy específico a las necesidades de nuestros alumnos, por lo que si tenemos muchos grupos, también supone una inversión de tiempo alta. Por otro lado, tampoco podemos acudir a otros métodos, como hacerles reflexionar sobre las similitudes de conceptualización de sus lenguas maternas y el español, dado que son muy pocos los profesores nativos que hablan tailandés; y aunque a veces utilicemos el inglés como lengua vehicular, -a partir del que podemos realizar puntuales análisis gramaticales contrastivos-, nos daremos cuenta que nuestros estudiantes tienen distintos niveles de competencia en la lengua inglesa, y que por tanto, no serán necesariamente bien comprendidos por todos. No obstante, y si no estamos cómodos del todo con la enseñanza sistemática de la gramática a través de la memorización, podemos combinarla utilizando las técnicas propuestas por la gramática cognitiva, que atienden fundamentalmente al significado, a la lógica de lo que lo causa (Llopis, 2012), alejándonos un poco de la rigidez de las reglas, pero a la vez, aportando un porqué a muchas de estas reglas, y con ese objeto, podríamos servirnos de ilustraciones y esquemas.

Sánchez Griñán⁹ (2009) en un interesante artículo explica como Gatbonton y Segalowitz (2005) diseñaron un modelo de tarea adaptado a las condiciones de aprendizaje de estudiantes asiáticos, basado en la explotación didáctica de bloques léxicos, rescatando el valor de la repetición, pero desde los fundamentos de la enseñanza comunicativa. Explican que durante la comunicación, solemos recurrir a secuencias más o menos fijas que nos evitan el esfuerzo de recurrir a nuestra capacidad de análisis del sistema lingüístico, para expresar o comprender un número importante de funciones comunicativas. Y dado que los estudiantes asiáticos recurren a la memorización como procedimiento característico de su forma de estudiar, los autores piensan que la explotación didáctica de estos bloques léxicos, puede constituir un puente hacia el desarrollo de la competencia comunicativa para estos estudiantes, por lo menos en los primeros niveles.

Sin duda se abre un interesante campo, al que muchos autores llaman enfoque léxico (Lewis, 1993; Martín Peris, 2017) y que está siendo actualmente punto de atención en muchas editoriales y profesores. Como advierte Higuera (2006) parece haber acuerdo en cuanto a la finalidad de la enseñanza del léxico que no se concibe como un fin en sí mismo, sino también supeditado a la mejora de la competencia comunicativa del alumno, y que además, es cada vez mayor la presencia

⁹ Sánchez Griñán (2009) https://marcoele.com/descargas/china/sanchez-grinan_estrategias.pdf

de actividades en los manuales que ponen énfasis en el léxico o que potencian estrategias para su memorización, y que lo relacionan con otros contenidos lingüísticos y funcionales.

Nuestro consejo a los docentes de español LE es que no tengan miedo de experimentar en el aula, pueden sorprenderse mucho de la respuesta positiva que diversos enfoques y metodologías pueden tener en sus grupos, pero que siempre se haga de forma lenta y progresiva, y que nunca abandonen del todo los métodos “tradicionales”, a los que los más “modernos”, como el propio enfoque léxico, vuelven.

En el caso que pretendamos crear nuestra propia metodología, Lorenzo (2006: 56) nos aconseja adaptabilidad y compatibilidad con la cultura y los valores del profesor y de los alumnos, con el fin de evitar posibles conflictos. Lorenzo introduce un elemento importante: los valores; componente fundamental y constitutivo de la cultura, quizás el más profundo. Desde mi experiencia personal, reconocer y entender los valores de la cultura tailandesa me ayudó mucho a lograr mayores “aciertos culturales”; por tanto, desde esta consideración hacia los valores, algunas de las recomendaciones serían: (1) volver a la armonía y pensar en cómo podemos crearla en el aula; y quizás ello pase por no confrontar metodologías ni estilos de enseñanza y aprendizaje; (2) trabajar la expresión e interacción oral en grupo y por parejas, pues ello evita la exposición pública y el miedo al error delante de todos; (3) fomentar un aprendizaje lúdico, el aprender por aprender, tener muy presente el “aquí y ahora” en el aula; (4) ser flexibles y pacientes y consolidar mucho lo aprendido; (5) servirse de la consideración que tienen al maestro para servirles de guía, y en general, estar especialmente atentos a los factores que pueden afectar a su motivación, que debemos evaluar y tratar de minimizar.

3.4. Métodos para trabajar la competencia intercultural: el análisis contrastivo cultural

Para trabajar en el aula la CI, autores como Belmonte y Agüero (2013) y Rico Martín (2004) proponen métodos basados en el diálogo, la etnografía, el aprendizaje experiencial y la investigación, “donde se fomente la participación y el espíritu de cooperación, ya sea mediante vivencias individuales, físicas o virtuales en el extranjero o en el país de residencia” (Belmonte y Agüero, 2013, p. 24). Siguiendo las directrices señaladas por Rico Martín (2003, p. 84), las pautas generales para trabajar según esta metodología son:

1. Vivenciar una experiencia donde se manifieste la diversidad de puntos de vistas de dos culturas, ya sea real o simulada, por parte del alumno como miembro de su grupo o de

un grupo menor dentro del gran grupo de clase. Aquí tendrían cabida diferentes situaciones de simulación, juegos de roles, debates, etc.

2. Describir y analizar esa experiencia, no solo el transcurso de la misma y la resolución del posible conflicto planteado, sino, sobre todo, las reacciones emocionales, las variaciones de los comportamientos y de las actitudes de los individuos-alumnos implicados.

3. Contrastar la experiencia vivida con situaciones de la vida real. Esto es muy importante pues permite al alumno valorar la actividad grupal como un ejercicio efectivo fuera del aula escolar, más allá del mero contexto educativo.

4. Evaluar la actividad. Como docentes nos interesa conocer qué grado de aceptación y de éxito tiene, podemos hacerlo a través de un pequeño coloquio para garantizar la espontaneidad y la libre expresión de los alumnos, con lo que conoceremos sus opiniones más sinceras.

Por su parte, López García (2006) recoge unos criterios mínimos a la hora de crear actividades para trabajar la CI: (1) combinar en clase los elementos lingüísticos con los culturales; (2) tener en cuenta la institución en la que se realiza la instrucción; (3) en el diseño de las actividades no olvidar el estatus del grupo (monolingües y multilingües); (4) proponer actividades que conecten con la personalidad de los estudiantes y que cumplan sus expectativas de aprendizaje; (5) utilizar la dinámica de grupo como forma de trabajar; (6) emplear la experiencia del profesor en la cultura objeto de estudio como un material más; y, por último, (7) las actividades deberían desempeñar múltiples funciones y los materiales deberían ser lo suficientemente versátiles.

Sin duda, se trata de un interesante esquema de trabajo. Con el alumnado tailandés será difícil, como proponen la mayoría de los autores, contrarrestar esa experiencia en un entorno real, no obstante, las nuevas tecnologías nos podrían ayudar en esta tarea. Resulta muy importante que sean trabajos cooperativos, de equipo, lo que puede ser una excelente vía de dar a conocer a nuestros estudiantes otros estilos de aprendizaje, fomentar su intervención, autonomía y creatividad, y además podrían servir de andamiaje a los estudiantes con mayores dificultades. El planteamiento también nos permite dejar en manos del grupo el resultado final de la tarea, y así quizás nadie se sienta expuesto de forma personal, ni en sus reacciones, ni en sus opiniones, ni tampoco a la vergüenza y ridículo de cometer errores frente al público, y a lo que son bastante sensibles. Ahora bien, dentro de este trabajo en equipo, es importante que también conceder una responsabilidad individual a cada miembro del grupo, para asegurarse una participación igualitaria de todos ellos a través de la interacción simultánea (Kagan, 2009). Para García Álvarez (2015) el aprendizaje colaborativo genera resultados favorables en el reconocimiento mutuo de todos los participantes, y

de sus logros, así como en la toma de conciencia de la influencia que el contexto social grupal ejerce sobre la conducta individual.

Coinciden muchas propuestas, especialmente de docentes que desarrollan su labor en Asia Oriental e India¹⁰, en la utilización del método “contrastivo cultural” para trabajar el componente intercultural. Pensemos que nuestros “referentes culturales” pueden resultar muy lejanos en el contexto tailandés, y por tanto, se trata de buscar elementos de conexión e integrarlos; es una manera de despertar la atención, la curiosidad y la empatía. Respecto a los componentes socioculturales, desde nuestra práctica docente como profesores nativos de español LE, hemos detectado que resultan más atractivos si son contrapuestos (por ejemplo a los tailandeses pueden sorprenderles mucho ciertas costumbres tales como abrazarse o saludarse dándose un beso, y en general, la poca distancia interpersonal que mantenemos). Así, por ejemplo, si quisiéramos que comprendieran “nuestro” concepto de celebración en torno a una mesa, empezaremos analizando cómo se percibe desde su cultura, ¿qué motivo puede hacerles reunirse? ¿quizás una fiesta de cumpleaños?, ¿cómo se celebra? ¿se abre el regalo delante de la persona? ¿se alaba o se agradece? ¿el que lo recibe resta importancia? ¿el que cumple años invita? Entonces comenzamos hablando desde su propia cultura, para ir encontrando, poco a poco, esos elementos comunes o distintos, y creando así vínculos afectivos entre las dos culturas a través de nuestros símbolos, héroes o rituales.

Trabajar con los “referentes culturales” también puede ser muy interesante tanto para docentes como discentes, pues a ambos nos permitirá profundizar en el conocimiento de la cultura propia y la ajena. En este caso, el trabajo colaborativo entre docentes tailandeses e hispanos sería muy deseable. Desde este ejercicio también examinamos nuestros propios referentes desde otra perspectiva, que podríamos también ampliar con los encuentros entre docentes de distintas culturas hispanas, pues la lista del PCIC no debería ser cerrada, ni tampoco están representadas todas las identidades.

Por ello, también sería interesante que entre los profesores creemos espacios comunes de intercambio sobre nuestros propios referentes, entre hispanos, y entre tailandeses e hispanos. Las posibilidades de trabajo con “las tres culturas” (legitimada, esencial, epidérmica) son ilimitadas (desde comparar las historias y los héroes de los cómics entre distintas culturas; analizar qué estrategias se siguen para vender un mismo producto según los países; revisar los estereotipos en el cine, u observar las diferencias de formato de los mismos programas televisivos; o simplemente, sorprenderse porque tailandeses y mexicanos comparten el gusto por las supersticiones o los espíritus; o que su naturaleza y artesanía es muy parecida a la del norte de Tailandia, etc.). Todo ello

¹⁰https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2017/04_alvarez_jilani.pdf

resulta, sin duda, un campo muy interesante, lúdico, creativo y de múltiples e interesantes posibilidades para llevar al aula.

CAPÍTULO 4. INVESTIGACIÓN

En Tailandia el español se enseña en ocho universidades públicas. En el área metropolitana de Bangkok en las universidades de Chulalongkorn, Khon Kaen, Mahidol, Thammasat, Ramkhamhaeng y AIT (Asian Institute of Technology). En el norte del país en la universidad de Chiang Mai (Chiang Mai), y en el sur, en la universidad Príncipe Songkla (Songkla). Las universidades de Ramkhamhaeng, Khon Kaen y Chulalongkorn ofrecen grado en español; esta última, también ofrece un posgrado en español como LE. La universidad de Mahidol ofrece un *Minor* en español y Thammasat, además de español como optativa, dispone en la actualidad, del único *Minor* enfocado a estudios latinoamericanos en Tailandia. En el caso de la Universidad de Songkla y de Khon Kaen, el español que se enseña es específicamente enfocado al turismo y la dirección hotelera (Ramos, 2016).

Uno de los objetivos de nuestra investigación es el de conocer las consideraciones, valoraciones y necesidades de profesores de español ELE/L2/ respecto a la dimensión intercultural en su experiencia docente en el Sudeste asiático, y especialmente en Tailandia, con estudiantes universitarios. Para ello, y dentro del paradigma cualitativo de corte descriptivo-interpretativo, cuya recogida de datos se produce en contextos naturales (Dörnyei, 2007), en dos universidades tailandesas (área de Bangkok), y a través de una aproximación etnográfica, abordaremos este estudio desde una perspectiva holística (Cambra, 2008).

Se trasladó un cuestionario compuesto de 20 preguntas abiertas a tres docentes. En segundo lugar, se agruparon las respuestas por temas, y por último, se realizó un encuentro (*focus groups/groups interview*) con los profesores encuestados. Otros medios de recolección han sido las intervenciones didácticas presenciales, notas, observaciones y trabajos realizados por los estudiantes, que esta investigadora ha recopilado durante casi cuatro años de labor docente en la universidad de Chulalongkorn (Bangkok).

El perfil de los participantes es el siguiente:

Docente 1: *Lecturer of Spanish and Spanish Culture*. Programa BALAC (*Bachelor of Language and Culture*). Facultad de Artes. Universidad de Chulalongkorn. (Tailandia): 3 cursos académicos. Diez años de experiencia docente (10 en la enseñanza de ELE, 12 previos en la enseñanza de inglés

como lengua extranjera). Licenciatura en Filología Hispánica. Doctorado en Lingüística Aplicada. Nacionalidad española.

Docente 2: MUIC (Mahidol University International College); Bangkok (Tailandia). Lector de español/Lenguas y Humanidades: 2 años. Catorce años de experiencia docente. Licenciatura en Filología Hispánica. Master ELE Nacionalidad española.

Docente 3: Universidad de Chulalongkorn (Bangkok, Tailandia) Lectora MAEC-AECID de español, Sección de Español, Departamento de Lenguas Occidentales: cuatro años. Un total de ocho años de experiencia docente. Licenciatura en Filología Hispánica (UA), licenciatura en Antropología Social y Cultural (UC), experta en enseñanza del español (IH) y máster en enseñanza del español (UPO). Nacionalidad española.

A continuación, mostramos las conclusiones más relevantes de ese encuentro; mostrando fragmentos del discurso de los docentes que presentamos como D1, D2 y D3; y cuyos testimonios agrupamos por bloques temáticos. Estos son:

- 1. Conocimiento del entorno tailandés.** Internet se convirtió en la principal fuente de información sobre la cultura tailandesa para los profesores recién llegados. Ninguno contó con ayuda o asesoramiento institucional. Todos los docentes tenían un conocimiento superficial a su llegada. (D1): *“Apenas conocía nada antes, más allá de que Tailandia es un importante destino turístico. Busqué información antes de mi llegada en páginas web, blogs de expatriados y compré un libro sobre Historia tailandesa”*. (D2): *“No conocía nada de Tailandia, ni de Asia. Busqué información antes de venir en Internet”*. (D3): *“No tenía ningún contacto con el país más que una visita turística previa de una semana. Cuando llegué me asesoré yo misma a través de Internet y las diferentes experiencias y amistades que fui haciendo”*.
- 2. Choque cultural.** Todos los docentes sufrieron el “choque cultural” y reconocen que éste afectó a su labor profesional. La situación se agrava porque se mantiene en el tiempo, en parte, debido a que el alumnado tailandés no expresa su descontento o dificultades; por lo que la mayoría de los profesores solo pudieron adaptar su enfoque y metodología al finalizar el semestre, después de leer las encuestas de valoración, que eran anónimas y a través de las cuales los estudiantes expresaron su malestar. (D1): *“Los tailandeses no son directos en mostrar sus ideas ni emociones, o bien simplemente no las expresan. Eso me impidió detectar aspectos de mi trabajo docente que podían haberse mejorado desde un primer momento, ya que ni los compañeros tailandeses ni los propios alumnos me advirtieron de esta circunstancia. Sin embargo, los alumnos tailandeses no muestran*

reparos en manifestar sus opiniones cuando se les pregunta de manera anónima. Una vez conocidos estas, pude adaptarme mejor a lo que se espera de un profesor universitario en Tailandia que imparte docencia en un programa internacional a alumnos de posición social privilegiada”. (D2): “La forma de comunicar de los tailandeses es muy diferente a la española. Evitan el conflicto y no se tratan los asuntos espinosos directamente. De hecho, el ser directo con ellos puede perjudicarte a cualquier nivel, desde el personal hasta el profesional”. (D3): “Los tailandeses prefieren evitar el conflicto y no quieren decir lo que realmente piensan en persona (no quieren hacer “perder cara” al otro, puesto que sería una ofensa para los dos). De esta forma, al principio, estando ellos culturizados en un método de enseñanza gramatical muy estricto, no se acostumbraban bien a mis clases más comunicativas. Las clases no correspondían a sus expectativas de rigidez gramatical, lo que para ellos debía ser “una lección de verdad”, pero no me lo decían para no hacerme perder cara. Solo comprobé lo que algunos de ellos pensaban cuando llegaron las evaluaciones anónimas del primer cuatrimestre, para mi sorpresa y decepción. Con el tiempo se fueron acostumbrando a las clases más comunicativas y yo también le di un poco más de relevancia a la gramática para que ellos se sintieran más a gusto”.

3. Adaptación a la nueva cultura. Adaptarse a una nueva cultura implica cambio de actitud, aprendizaje y ajuste de creencias y percepciones constante. Para ello resulta fundamental no juzgar otras formas de vida ni intentar imponer las propias, pero a la vez ser capaz de transmitir diferentes culturas desde el entendimiento, la tolerancia y el pensamiento crítico (D1): “(...) no tener demasiados prejuicios y mantener una mente abierta y curiosa frente a la novedad. (D2): “no es necesario integrarte, pero sí respetar y ser consciente de esa nueva realidad”. (D3): (...) creo que es muy importante encontrar a gente que haga de puente entre una cultura y otra, que tenga ganas de pasar tiempo contigo y enseñarte su cultura con entusiasmo. Así que diría que son, por una parte, la motivación para aprender cosas nuevas y, por otra, la suerte de encontrar a alguien agradable que te las quiera enseñar”.

4. Importancia de “cultura” en toda su complejidad conceptual. La cultura lo es todo en el aula de LE/L2. Los tres docentes coinciden en que (D1): “la cultura permea todos los demás contenidos de la clase, muchos aspectos lingüísticos permiten aludir a la cultura de las gentes que los emplean; en realidad enseñamos cultura continuamente” (D3): “es un elemento transversal que debe acompañar todas las materias desde la comprensión lectora hasta español de los negocios”. Aunque también reconocen la importancia de dedicar clases específicas a aspectos culturales cuando su relevancia los justifiquen y la

disponibilidad de tiempo y recursos los permitan. Los profesores enseñan desde temas relacionados con el arte, la geografía, hasta temas que incluyen cómo es la vida diaria en España o el mundo hispanohablante. Como punto de partida, los docentes coinciden en que siempre deberíamos suscitar la curiosidad de los alumnos y aportarles la perspectiva de un nativo, eliminando tópicos, estereotipos y prejuicios culturales.

5. Configuración de la Competencia Intercultural. La CI se configura como una competencia transversal, inherente al aprendizaje de una lengua, y que nos ayudará a comunicarnos con eficacia en un mundo global. (D1): *“(..) Es importante porque se pierde todo el contexto de un sistema lingüístico si no se conoce ni entiende la cultura de la gente que lo usa para comunicarse”*. (D3): *“Para mí se trata de la competencia que permite una comprensión completa, si es que ella puede llegar a darse, por parte del alumno de cualquier situación social en la que se encuentre en el país de su lengua meta. Y sí, me parece fundamental enseñarla en clase, aunque no como un aparte, sino, como en la enseñanza de la cultura, como algo inherente al proceso de aprendizaje de la lengua”*.

6. Apoyo institucional para el desarrollo de la Competencia Intercultural. Resulta necesario que las instituciones, los centros de enseñanza y los entornos laborales se impliquen más en programas de desarrollo de la CI. (D1): *“Para trabajar la competencia intercultural me documenté de manera independiente porque tuve asignaturas de Cultura Española y no quería que consistieran en la transmisión de un contenido enciclopédico, también consulté bibliografía sobre todo relativa al fomento del pensamiento crítico. En las actas de diversos encuentros de profesores que encontré en MarcoELE encontré experiencias y propuestas muy interesantes”*. (D2): *“En el Máster me enseñaron algunos conceptos relacionados con el tratamiento de la cultura en LE, pero de forma vaga y general”*. (D3): *“No he recibido una capacitación especial. Por mi formación soy especialmente sensible a los intercambios culturales y a la apreciación de la mirada del otro, pero sobre la educación intercultural me he ido formando con la experiencia, la observación sobre el campo y el intercambio de impresiones con otros profesores”* Ninguno de los profesores recibió instrucciones o asesoramiento por parte de la universidad tailandesa: (D2): *“No creo que les importara mucho”* (D1): *“No más allá de una advertencia por parte de mi jefa, hecha tras las encuestas de los alumnos en las que se reflejaban varios malentendidos de carácter cultural. Puesto que más adelante supe que no era la primera vez que esto ocurría en la Universidad con profesorado extranjero, de ahí mi perplejidad por no haber recibido este tipo de indicaciones a mi llegada”*.

- 7. Docente como mediador cultural.** Entre las características que debe tener un docente intercultural están: la tolerancia, la apertura de mente, la curiosidad, la empatía, la capacidad de transmitir y comunicar, el análisis crítico, y el ser buen observador de las costumbres sociales tanto propias como ajenas. Todos los docentes encuestados se sienten mediadores culturales. (D1): *“...haber vivido en sociedades y culturas diferentes a la suya, a través de sus propias experiencias nos habilitan a anticipar errores y proponer soluciones a los fallos del entendimiento intercultural”* (D2). Se consideran *“una figura clave en la transmisión de la cultura propia y en el intento de hacérsela comprender al alumno (esto requiere que el profesor también intente comprender la otra cultura)”*, es además en esta tarea muy importante *“fomentar el pensamiento crítico de los alumnos”* (D1)
- 8. Conflictos “interculturales”.** Los conflictos son inherentes en los encuentros interculturales, pero aportan una información valiosa que debiera recopilarse, con el fin de aprender de los errores y aciertos propios y ajenos. (D1): *“A final de mi primer trimestre un alumno me escribió en una redacción que el hecho de que los alumnos sonrieran no significaba necesariamente que estuvieran siguiendo la clase de manera provechosa ni que les estuviera gustando (...) Reconocí mi error, me disculpé de inmediato, y a partir de entonces intenté que manifestaran sus preguntas y dudas en clase de manera activa”*. La “sonrisa tailandesa” puede ser también un mecanismo de defensa que ayuda a solventar diversas situaciones; una forma de evitar el conflicto en aras a favorecer esa armonía social, y detrás de ella se esconden sentimientos diversos (vergüenza, disgusto, incomodidad), pues mostrarlos directamente no está bien visto. En este testimonio encontramos una forma creativa y didáctica de resolver un conflicto cultural: (D3): *“Un ejemplo muy claro fue el de la comida en el aula. Para los alumnos tailandeses es típico traer todo tipo de comida a clase: salchichas con ketchup, sandwiches, noodles... Desde nuestra cultura, comer en clase está fuera de lugar, especialmente comida que desprende un olor tan fuerte... Así que negocié con ellos en que solo podían comer fruta y traer bebidas con tapa, para evitar derramamientos. Siempre aprovechaba para explicar la anécdota del origen de la palabra “tapa”*.
- 9. Adaptación cultural no es sinónimo de asimilación.** Es necesario que el profesor se adapte a la cultura de aprendizaje del estudiante, pero no debe mantenerse en la misma necesariamente, puede ir introduciendo su propia metodología. (D3): *“Entre las dificultades que me encontré estaba el enfoque gramatical tan arraigado y la utilización de materiales muy antiguos que diferían mucho de mi enfoque más comunicativo y mi búsqueda de materiales más actualizados”*. La flexibilidad y la adaptabilidad se imponen.

(D1): *“Hay que ir de forma muy progresiva, repitiendo mucho todo lo que se va enseñando, hacerlo más ameno, más lúdico, pero al mismo tiempo, darles seguridad haciendo actividades donde puedan practicar la gramática y el vocabulario”*. (D1): *“En el contexto académico (el/la profesor/a) ha de adaptarse a la forma de aprender de sus alumnos, a la vez que tiene que advertir de las diferencias que pueden encontrar esos mismos alumnos cuando se comuniquen con nativos de la lengua que están aprendiendo”*. (D2): *“Debido a que no les gusta exponerse en público, es difícil que contesten preguntas directamente o, si lo hacen es con mucho reparo. Lo mejor es trabajar en pequeños grupos con actividades en las que puedan participar sin sentirse presionados. (D1): “Intenté fomentar la comunicación para poder conocer sus necesidades sin forzarlos a manifestarlas en público y de manera individual. Por otro lado, dejé de llamar la atención a alumnos concretos cuando hacían algo inadecuado, optando por hacer comentarios generales para que todos supieran lo que yo esperaba de ellos sin que ninguno quedara señalado”*.

10. Ajuste de las estrategias de enseñanza-aprendizaje con el entorno institucional

tailandés. Los docentes opinan que (D2) *“Tenemos libertad para llevar a cabo nuestra labor docente siempre que respetemos los valores de la sociedad tailandesa”*. (D1): *“La falta de comunicación con los profesores tailandeses, y lo que para mí es una extraña combinación entre el respeto que se tiene a la figura del profesor junto con un cuidado extremo en no contradecir las expectativas del alumno”*.

11. Banco de datos. Interculturalidad en el contexto tailandés.

Sería conveniente crear un banco de datos que nos permita recopilar las actividades para trabajar la interculturalidad en el contexto tailandés. Los tres docentes nos explican algunas de las actividades que trabajaron la CI; por lo que sería interesante que se describieran las mismas junto con recomendaciones de su explotación didáctica, y a su vez, recibir sugerencias y/o comentarios de otros compañeros tras su puesta en práctica. (D1): *“Más obviamente, al proporcionar contexto y explicaciones para textos orales y escritos, o en la presentación del sistema pronominal y fórmulas de cortesía, por ejemplo. Pero siempre que se recurra a material auténtico pueden surgir aspectos interculturales menos evidentes que es importante hacer notar”* (D2): *“En la presentación de las formas de saludarse y despedirse, le hablo de diferentes situaciones, comparamos cómo es en Tailandia y se sorprenden de la poca distancia que mantenemos en nuestras relaciones tanto familiares como con desconocidos”*. Aquí se nos muestra un ejemplo del método contrastivo (D3): *“En clase de Comprensión lectora tuvieron que leer algunos fragmentos del Lazarillo y*

buscar en la tradición tailandesa algún personaje parecido para compararlo y comprender las diferencias culturales”.

12. Adaptación de los manuales al contexto. Resulta necesario adaptar los manuales al contexto. La decisión última la tienen las editoriales, por lo que de momento, se propone que los docentes aporten propuestas de explotación didáctica basadas en una selección de ejercicios del manual. En el contexto tailandés en general, se eligen manuales editados en España, aunque también algunos centros elaboran el suyo propio, pero lamentablemente son de escasa calidad; no permiten trabajar la competencia comunicativa; y además, debido a la abundancia en ellos de “textos artificiales”, tampoco permiten trabajar el componente sociocultural; ni son sensibles a las distintas realidades dentro del mundo hispano. (D1): *“Busqué otras fuentes en internet porque el manual estaba dirigido a alumnos europeos y no siempre podía extrapolarse el conocimiento del mundo de esos alumnos a mis clases en Tailandia”.* Veamos un ejemplo, que sería muy interesante recopilar: (D1): *“(…) todos mis alumnos alemanes universitarios estaban familiarizados con el Camino de Santiago, mientras que apenas un par de alumnos tailandeses lo conocían, por lo que con el mismo manual fueron necesarios enfoques interculturales diferentes. No solo a nivel de conocimiento de la ruta en sí, sino a su significación en cuanto a peregrinaje, ruta comercial y cultural, etc.”.* (D2): *“El manual se queda corto. Siempre busco materiales en otros libros y mucho en internet. El material audiovisual funciona muy bien para trabajar esta competencia”.* (D3): *“En general utilizaba materiales de Difusión (editorial de español LE), que siempre invitan a esa reflexión intercultural. Además encontraba inspiración en jornadas y talleres con otros profesores de español en el extranjero, pues se encuentran en situaciones muy parecidas y es interesante ver otros puntos de vista”.*

13. Autoevaluación, observación y encuentros con docentes. La autoevaluación, la observación y los encuentros entre profesores son una buena forma de reflexionar y mejorar la práctica docente. La interculturalidad implica un aprendizaje constante. (D2): *“Siempre me cuestiono la forma de enseñar que tengo y analizo lo que funciona y lo que no en mis clases. A partir de ahí voy modificando contenidos y actividades”.* (D3): *“Las autoevaluaciones son importantes, así como acudir a alguna jornada a presentar algún proyecto que hayas desarrollado en clase y obtener feedback de los compañeros. Si es posible, también es muy útil que un compañero vaya a observar una de tus clases y haga críticas constructivas”.*

14. Portafolio. ¿Sí o No? El Portafolio es interesante pero no es práctico para compartir recursos y experiencias. (D1): *“Es útil para hacer un seguimiento constante, pero en mi opinión esa es precisamente la característica más difícil de cumplir, porque requiere mucha disciplina y suele relegarse al tiempo que queda libre tras la preparación de clases y el cumplimiento de la burocracia”*. (D2): *“Creo que sería útil, pero me daría pereza hacerlo: debería tener información esencial que permita el análisis de lo que funciona y lo que no: tipología de actividades, modelos de análisis de necesidades, evaluaciones etc.* (D3): (...) *“creo que es muy difícil de llevar actualizado y, en la práctica, queda como una quimera”*. Para compartir actividades y archivos se prefiere el uso de almacenamiento en la nube tipo Google Docs, Dropbox o Drive. (D1): *“Se comparten experiencias y se maximizan el tiempo y los recursos”*; (D3): *“...es la mejor herramienta para compartir ideas y archivos. Es segura y fiable”*.

15. Valoración positiva de la experiencia. Todos ellos desarrollaron durante esta experiencia mayores competencias y valiosos aprendizajes: (D1): *“La capacidad de adaptación, una actitud más proactiva y de cuestionamiento de las certezas previas”*; (D2): *“la paciencia”* (D3): *“La reflexión sobre mis propias clases y la importancia de comprender las expectativas de los alumnos. No vale con tener una clase perfecta que repites una y otra vez con diferentes grupos, cada uno tendrá unas necesidades y objetivos, y hay que adaptarse siempre. He aprendido la flexibilidad y la importancia del sentido del humor para salvar cualquier malentendido cultural y en general como estrategia de adaptación”*. Por último estos docentes experimentados ofrecen consejo a otros recién llegados, o sin experiencia con el alumnado tailandés (D1): *“Que cuestione siempre un ambiente plácido con los alumnos y los compañeros. No he sido la única en sentirse frustrada por no haber podido corregir o adaptar metodología o incluso el trato con alumnos y compañeros desde el principio, lo que hubiera evitado malentendidos y sinsabores”*. (D2): *“Le diría que vaya despacio en la presentación de los contenidos y que utilice mucho el elemento lúdico”*. (D3): *“La paciencia”*. *El proceso de adaptación puede ser largo pero provechoso”*

Como podemos deducir de la información recopilada en los cuestionarios y grupo de discusión, resulta necesario que las instituciones, las universidades y los centros de enseñanza y de formación se impliquen más en programas de desarrollo de la CI; y que se dote a los profesores de mayores recursos y materiales, diseñados específicamente para la formación intercultural. Los manuales editados en Europa, aunque de calidad, generalmente no están adaptados, y desconocemos a fecha de hoy por qué las editoriales especializadas en la enseñanza de español LE no han desarrollado proyectos específicos para el mercado asiático, ¿no se ha despertado todavía en las editoriales

europas o latinoamericanas esa sensibilidad o interés cultural hacia Oriente? ¿se trata de una labor excesivamente compleja? ¿existen obstáculos de tipo comercial, editorial o de distribución?

Desde esta investigación consideramos que sería necesario crear manuales de español como LE, específicos y adaptados para el Sudeste Asiático, en los que participaran también lingüistas y profesores de español asiáticos. Los docentes podemos presentar sugerencias o propuestas, pero la última decisión la tienen las propias editoriales. Así, mientras estos proyectos se materializan proponemos algunas líneas de actuación, al alcance de los docentes: la autoevaluación, la observación, y los encuentros entre profesores son una buena forma de reflexionar sobre nuestra implicación en el desarrollo de nuestra propia CI y adaptarnos mejor a las culturas del entorno. Ahora bien, para ello resulta necesario que esa información pueda llegar a todos, por ello nos gustaría proponer la creación de una herramienta que sirva de banco de datos, y que permita compartir y ampliar esos conocimientos y experiencias de manera segura y actualizada.

Las tecnologías de la información (TIC) favorecen el intercambio de materiales entre los miembros, permiten el trabajo colaborativo, así como un seguimiento del progreso del grupo y favorecen una amplia difusión. Descartado el Portafolio como medio para implicarnos en el desarrollo de la CI, proponemos la creación de un “Cuaderno Intercultural” en formato digital que permita la recopilación de reflexiones, experiencias, actividades didácticas y herramientas metodológicas que faciliten a los docentes, especialmente a los noveles, convertirse en auténticos mediadores interculturales. No se trata de un instrumento de evaluación de la CI, sino de consulta, aunque cada docente podría adaptarlo a sus necesidades; por ello incluimos también un apartado de evaluación en el mismo. La inclusión de este “Cuaderno Intercultural” en entornos digitales como *Google Apps for Education*, Wiki, o Moodle (plataformas de gestión de aprendizaje), podrían ser una buena opción para su fácil acceso, consulta y visibilidad. Dejamos pues a libertad de los usuarios su elección. Tras conocer las consideraciones, valoraciones y necesidades de profesores de español ELE/L2, presentamos a continuación una herramienta eminentemente práctica y de fácil consulta, que permite el trabajo colaborativo entre docentes de español como LE, pensando que podría ser especialmente útil para aquellos docentes con menos experiencia con el alumnado tailandés, y que incluye, esperamos que así sea, los elementos más relevantes para trabajar el componente intercultural.

PROPUESTA: “Cuaderno Intercultural”

A continuación presentamos el esquema de contenido de nuestro “Cuaderno Intercultural” que se compone de siete apartados diferenciados por colores (en Tailandia cada día de la semana es

representado por un color, con su propia simbología); y de los que se adjunta una breve explicación. Estos son: (1) Cultura en el aula de español LE y espacio de reflexión cultural (referentes y comportamientos socioculturales del mundo hispano); 2) Cultura tailandesa en el aula de LE; 3) Contexto sociocultural tailandés; 4) Guía didáctica intercultural (del manual elegido por el centro educativo); 5) Banco de actividades interculturales 6) Fichas de evaluación 7) Diario del choque cultural.

Enlace: <https://app.genial.ly/editor/5f86b0884977856eccc7719>

“CUADERNO INTERCULTURAL”	
	<p>CULTURA HISPANA EN EL AULA DE ESPAÑOL LE</p> <p>https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/11_saberes_y_comportamientos_inventario.htm</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Cultura legitimada, cultura con C: referentes culturales (distintas culturas en España e Hispanoamérica): idiosincrasia cultural, folclore, tradiciones, gastronomía, artesanía y música regional; lenguas oficiales y cooficiales; música y cine. 2) Cultura esencial, cultural con c: saberes y comportamientos socioculturales (vida diaria, relaciones personales, convenciones sociales). Condiciones de vida y organización social: identificación personal, calendario (días festivos, horarios y ritmos cotidianos), comidas y bebidas, actividades de ocio, compras, salud, viajes y seguridad. Relaciones interpersonales: en el ámbito interpersonal y público, espiritualidad y religión, fiestas, ceremonias y celebraciones. 3) (cultura epidérmica): juventud, profesiones.
	<p>ESPACIO DE REFLEXIÓN CULTURAL (REFERENTES Y COMPORTAMIENTOS SOCIOCULTURALES DEL MUNDO HISPANO).</p> <p>Consideramos interesante que los docentes procedentes de las distintas comunidades que conforman el mundo hispánico nos ofrezcan una versión de sus referentes culturales. Espacio para las identidades culturales más allá de los modelos ofrecidos en el PCIC.</p>

	<p>CULTURA TAILANDESA EN EL AULA DE LE</p> <p>1) Cultura legitimada, cultura con C: Referentes culturales de la cultura tailandesa. Historia del país. Folclore, tradiciones, gastronomía, artesanía, música, danza, cine y televisión.</p> <p>2) Cultura esencial, cultura con c: saberes y comportamientos socioculturales (vida diaria, relaciones personales, convenciones sociales).</p> <p>Símbolos: Palabras, gestos, objetos / Lenguaje, manera de vestirse, corte de pelo, banderas, símbolos estatus social.</p> <p>Héroes: Modelos de comportamiento (personas, vivas o muertas, con alto estatus en la cultura).</p> <p>Rituales: Actividades colectivas de importancia cultural/ Manera de saludar, mostrar respeto, ceremonias sociales y religiosas/ Rasgos rituales de las reuniones (políticas, de trabajo y de negocios).</p> <p>Comportamiento y comunicación no verbal: (1) Cinética: gestualidad, expresión facial, movimientos corporales; (2) Proxemia: espacio personal, sentido del territorio; (3) Contacto visual: intensidad/poder; (4) Paralingüística: tono de voz.</p>
	<p>GUÍA DIDÁCTICA INTERCULTURAL (MANUAL).</p> <p>En este apartado los docentes podrán efectuar las consiguientes sugerencias metodológicas para trabajar el componente intercultural tomando como referencia el manual (por unidades y ejercicios) que normalmente es elegido por el Departamento de lenguas de la universidad. Incluye una sección de trabajo colaborativo: sugerencias (<i>feedback</i>) a las actividades propuestas.</p>
	<p>ENLACE A BANCO DE ACTIVIDADES INTERCULTURALES.</p> <p>Ordenado por temas; creación propia de los docentes o enlace a otras fuentes. Incluye una sección de trabajo colaborativo: sugerencias (<i>feedback</i>) a las actividades propuestas.</p>
	<p>FICHAS DE EVALUACIÓN</p> <p>Parrillas de evaluación sobre CI (alumnado y/o personal del docente).</p>
	<p>BANCO DE PUBLICACIONES</p> <p>Acceso a publicaciones, actas de congresos, páginas web, blogs, etc.</p>
	<p>DIARIO DE CHOQUE CULTURAL</p> <p>Espacio colaborativo para compartir experiencias sobre el choque cultural y su valor (conflicto, error, causas y soluciones propuestas).</p>

CONCLUSIONES

Tal y como reconocieron algunos de los docentes y compañeros en el cuestionario, esta investigadora tampoco había recibido ninguna capacitación especial en interculturalidad antes de llegar a Tailandia. Durante este trabajo, he podido constatar que esta experiencia profesional me convirtió en una docente intercultural por intuición, tras una sucesión de errores, ajustes, algunos aciertos; y convertir mi aula en un auténtico laboratorio de pruebas. Sin duda, el desarrollo de esta investigación me ha permitido conceptualizar, reflexionar y profundizar sobre esta experiencia. La propuesta de un “*Cuaderno intercultural*”, en formato digital, como fuente de trabajo colaborativo entre docentes, es la respuesta personal al vacío intercultural que experimenté como profesora nativa de español en Tailandia. Este “*Cuaderno intercultural*” en constante formación y desarrollo, como la propia interculturalidad, supone un espacio donde la teoría y la práctica docente se unen para facilitar el desarrollo de la CI al profesor. Se configura por tanto como un complemento práctico a la investigación académica, a los congresos y talleres destinados a profesores. Se pretende ante todo, y pese a sus limitaciones, que sea un instrumento de fácil consulta, que incluya todos los elementos básicos que conforman la dimensión intercultural en la enseñanza de español LE.

En el desarrollo de esta herramienta digital he pensado especialmente en el profesor recién llegado, del que soy consciente se enfrenta a importantes y complejos retos personales y profesionales. En primer lugar, a una serie de emociones y sentimientos quizás desconocidos, que responden y tienen que ver, con su adaptación a una cultura y sociedad muy diferentes, y que normalmente son causa de su propio choque cultural; segundo, a una cultura académica nueva basada en otros modelos de enseñanza y aprendizaje, y a una muy distinta visión de la figura del profesor; y tercero, a unas instituciones que parecen no tener en cuenta esos factores, y le piden que sea un mediador cultural.

Es cierto que un docente que no ha desarrollado su propia competencia intercultural difícilmente podrá ayudar a sus estudiantes a desarrollar la suya propia. Ahora bien, ¿quién ayuda al docente en ese camino? Contamos con instrumentos institucionales como el MCERL (2002), el PCIC (2006) o el documento “Las competencias clave del profesorado de LE” (2018) pero ¿no son un tanto abrumadores para los docentes? ¿no se configuran como listas interminables de “tenemos que”, “debemos de”? ¿por qué pensamos que esos documentos son universales y válidos en todos los contextos y culturas?

Lo mismo podríamos decir de nuestros manuales y materiales ¿enseñamos lenguas solo a occidentales? ¿no existe en Asia un mercado con gran potencial? ¿a qué esperan las editoriales?

¿con qué obstáculos se encuentran? Salvo con la excepción de China, con la edición de su manual de español LE “Español Moderno”, no existe competencia editorial fuerte. En Tailandia, por ejemplo, los manuales están, o bien confeccionados por el propio centro (de escasa calidad, con ejercicios sueltos extraídos de otros manuales), o bien importados de España. Esta situación no ayuda al docente, porque o bien trabaja con un manual de calidad, pero no adaptado al contexto sociocultural, y además, generalmente complejo para su alumnado; o bien, con uno de muy baja calidad del propio centro, que rápidamente abandona, viéndose en la necesidad de crear poco a poco un material propio, lo que se convierte en una compleja tarea, especialmente si cuenta con poca experiencia docente y/o muchas horas lectivas a su cargo.

Al docente recién llegado le diría que es importante comprender que no hay culturas de aprendizaje superiores a otras, que su valor es relativo y adecuado a la cultura y a la sociedad en el que se producen; y que por tanto, sus métodos de trabajo, enfoques y herramientas deben ser adaptados también a este nuevo contexto académico. Y es importante también que tenga en cuenta, como advierte Méndez Marassa (2009), que ni los métodos educativos vigentes en algunos países orientales se encuentran en un estadio de desarrollo inferior al de occidente, ni el modelo comunicativo occidental es necesariamente el siguiente paso, en el desarrollo lógico de la enseñanza de lenguas en este contexto. Ahora bien, he de reconocer desde mi experiencia personal, que los manuales editados en Europa de enfoque comunicativo por tareas, tienen una gran ventaja respecto a los manuales de métodos estructuralistas: su gran adaptabilidad; algo que no es factible con aquellos de corte estructural (elaborados en general por las universidades asiáticas), y con los que será imposible trabajar la competencia comunicativa o sociocultural.

Debemos también tener en cuenta, que realizar ese necesario esfuerzo de adaptación al entorno, no significa que tengamos que perder nuestra propia cultura de enseñanza, simplemente encontrar un espacio en el que docentes y discentes nos sentamos cómodos, en aspectos tan diversos como la gestión del aula, la evaluación, las normas de convivencia, la metodología, la elección del manual, la selección de ejercicios o actividades; en definitiva, se trata de crear una “tercera cultura” de enseñanza/aprendizaje, donde se produzca esa “sinergia”, esa conciliación o armonía de la que todos se beneficien y enriquezcan.

Para ello son urgentes y necesarios estudios académicos que pongan el foco en la figura del profesor, para mí, el gran olvidado en los estudios interculturales; conceptos como la asimilación, la aculturación, la adaptación e integración, la conservación de la identidad propia, las relaciones de convivencia con miembros de la comunidad de la cultura meta, la preservación de la cultura de origen, la conciliación y el choque metodológico, o el rechazo a los patrones culturales de la cultura nueva, podrían también ser estudiados desde la perspectiva del docente migrado. En definitiva, necesitamos reflexionar con mayor profundidad, sobre qué factores son determinantes para la

adaptación a una nueva cultura, cuándo y por qué fracasamos; y también, cómo somos capaces de superar esas barreras de comunicación intercultural. Sin duda, iniciar mayores investigaciones desde la perspectiva del docente, nos ayudarán mucho en el objetivo de fomentar el diálogo cultural y promover la competencia intercultural en el aula.

Para Méndez García (2005), el enfoque intercultural tiene el potencial de hacer de la enseñanza de lenguas extranjeras, una verdadera área de educación en lenguas extranjeras. Ello es así puesto que: (1) nos permite un conocimiento más profundo del otro; (2) ayuda a superar estereotipos; (3) genera actitudes de mayor empatía y aceptación de las diferencias; (4) potencia la sensibilidad hacia la alteridad; (5) consigue que maestros y aprendices conozcan y comprendan de forma más profunda los sistemas culturales del otro y los pongan en contacto; (6) nos aproxima cada vez más a una identidad intercultural que nos permitirá reconocer que los valores de nuestra cultura no son únicos, sino simplemente quizás preferibles, y que las otras culturas también tienen contenidos válidos (Chillón, 1991); (7) nos ayudará también a aceptar el conflicto y a la posibilidad que nos hieran los sentimientos y (8) a reconocer que nada es inmutable, que no hay posiciones universales, que todo está sujeto a crítica, y que hay cierta perversidad en la historia que nos han enseñado, pues nuestras identidades se han hecho en oposición a la de los otros; y que nada está cerrado (Escoffier, 1991). Por tanto, debemos tener presente que frente a un paradigma de la simplificación que ha sido la dominante hasta ahora, empieza a desarrollarse el paradigma de la complejidad, donde la contradicción coexiste (Morin, 1994), y sin duda lugar a dudas, la “occidentalización” que muchas veces hacemos de la educación, es también una forma de simplificarla.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, P.S. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology* 15(4), 13-23.
- Amnuckmanee, A. (2002). Demographic influences on the leadership of chief faculty officers during the period of reform (Thailand). *DAI-A* 62/05, 18-98.
- Belmonte, M.I y Agüero, M. (2013). Enseñar la competencia intercultural. Referenciado en https://www.researchgate.net/publication/263849026_Ensenar_la_competencia_intercultural

- Bennet, M. J. (1993). Towards Ethnorelativism. A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. en R. Michael Paige (ed.): *Education for the Intercultural Experience* Yarmouth, Maine, Intercultural Press
- Berko, R. M. (2010). *Communicating* (11th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Byram, M. (1995). Acquiring intercultural competence. In Lies Sercu (ed.) *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. Aalborg: *Aalborg University Press*, 53–69.
- Byram Michael Byram's (1997). *Model of Intercultural Communicative Competence (ICC)* Müller-Hartmann, Andreas / Schocker-von Ditfurth; Marita (2007). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett. *Savoir comprendre / skills of interpreting and relating*
- Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires. Éditions du Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001). Paris. Didier.
- Byram, M. y Fleming, M. (coords.) (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction à l'usage des enseignants*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Byram, M. (2014). Twenty-five Years on – From Cultural Studies to Intercultural Citizenship. *Language, Culture and Curriculum*. 27,209-225.
- Bunyamethi (2008). Los factores desmotivadores en los alumnos tailandeses para el aprendizaje del español lengua extranjera. *SinoEle. Monográficos*. Revista 17.
- Cambra, M. (2000): Introducció. El pensament dels professors: formació per a la pràctica reflexiva, A. Camps, I. Ríos y M. Cambra (coord.) *Recerca i formació en didàctica de la llengua*, Barcelona: Graó
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Bases teóricas de los enfoques comunicativos para la enseñanza de idiomas. *Lingüística Aplicada*, 1. 1-47.
- Canale, M. (1983). *Algunas dimensiones de la competencia lingüística*. En JW. Oller, Jr. (ed.). *Problemas en la investigación del lenguaje de ensayo*. p. 333-342. Editorial Casa de Newbury.

- Celce-Murcia, M.; Dorney, Z. y Thurrell, S. (1995). *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications*. *Issues in Applied Linguistics*, volumen 6, Nº 2. 5-35.
- Casimir, F. L. (1993). *Third culture building: paradigm shift for international and intercultural communication*, In S. A. Deetz (Ed.), *Communication Yearbook* (Vol. 16, 437-457). Newbury Park, CA: Sage
- Castro Prieto, P. (1999). La dimensión europea en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras: La competencia intercultural, *Lenguaje y Textos*, 13, 41-53.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. En Alcón, E. y Safont, M. (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*, 41-57. Dordrecht: Springer.
- Chalapati, S. (2007). *The internationalization of higher education in Thailand: Case studies of two English-medium business graduate programs* (Doctoral dissertation), RMIT University, Melbourne, Australia
- Chen, G.M., y Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Chiangkul, Wittayakorn (2001). Informe de la situación educativa de Tailandia años 2000-2001: ¿Cómo, para quién y para qué llevar a cabo la reforma educativa, *Oficina de la Comisión Nacional de Educación, Oficina del Primer Ministro*.
- Chillón, L.A. et al. (1991). *Las mentiras de una guerra. Desinformación y censura en el conflicto del Golfo*. Barcelona: Deriva.
- Choomjit, Yon (2001). *La educación y el ser profesor tailandés*. Bangkok, Odeon Store.
- Consejo de Europa (2002a). El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Anaya y CVC. Recuperado en <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- Consejo de Europa (2002b). *Case Studies on the use of the Common European Framework of Reference*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa, 95-108.

- Cortes, G. (2002). El choque cultural. Recuperado de <https://www.azc.uam.mx/publicaciones/tye/elchoquecultural.htm>
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris, La Découver
- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *In Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dervin, F. (2009). Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets. *Synergies Roumanie* 4, 165- 178.
- Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press. 336 pages.
- Eco, U. (2005) *Tratado de Semiótica general*. Editorial Lumen.
- Edelhoff, C. (1987). Lehrerfortbildung und interkulturelles lehren und lernen im fremdsprachenunterricht, en G. Baumgratz y R. Stephan (eds.): Fremdsprachenlernen als beitrage zur internationalen verständigung. Inhaltliche und organisatorische perspektiven der lehrerfortbildung in Europa. Múnich: Iudicium.
- Elder, L. y Paul, R. (2003). Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramienta. En *Fundación para el Pensamiento Crítico*.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Escoffier, J. (1991). The Limits of Multiculturalism, *Socialist Review*, 3-4:61-73.
- Foncubierta, J. M. (2009). Comunicación intercultural: creencias, valores y actitudes en la enseñanza del español. En *Actas del XIX Congreso internacional de la ASELE*, 2, pp. 969-980.
- Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Intercultural Competence. *SIT Occasional Papers Addressing Intercultural Education, Training & Service*, 25- 42.
- García Álvarez, A. (2015). Fomento de la interculturalidad en un contexto universitario japonés a través del aprendizaje cooperativo en pequeños grupos. (Trabajo fin de Máster) Jaén: *Universidad de Jaén*.
- García Benito, A. B. (2002a). La cultura en la enseñanza del portugués lengua extranjera: análisis y

- propuesta de integración, *Anuario de Estudios Filológicos*, XXV, 119-135.
- García Benito, A. B. (2002b). ¿Profesores de lengua y/o profesores de cultura? Importancia y tratamiento de la competencia sociocultural en los métodos de enseñanza del portugués como lengua extranjera, en V. González Martín (coord.): *Hacia la Unidad en la Diversidad: Difusión de las Lenguas Europeas*. Salamanca, 142-152.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Guillén Díaz (2003). *Une exploration du concept «lexiculture» au sein de la Didactique des Langues-Cultures* Didáctica (Madrid)
- González Velasco, C. (2015) *El desarrollo profesional en la universidad de Ramkhamhaeng (Tailandia) desde la perspectiva de los docentes*. (Tesis doctoral).
- Griñán, A.J. (2009). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 10.
- Gudykunst, W. B. (1993). Toward a Theory of Effective Interpersonal and Intergroup Communication. An Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Perspective, en R. L. Wiseman y J. Koester (eds.). *Intercultural Communication Competence*. London: Sage, 33-71.
- Gudykunst, W. B. (1995). Anxiety/Uncertainty Management (AUM) Theory: Current Status, en R. L. Wiseman (ed.). *Intercultural Communication Theory*. London: Sage, 8-58.
- Filbeck, D.A. (2002). *An analysis of the effects of globalization on the restructuring of higher education in Thailand*. (Doctoral dissertation). University of Texas, Austin, EE.UU.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A. 2004. Impreso.
- Hall, E. T., & Trager, G. L. (1953). *The Analysis of Culture*. Washington D.C.: Foreign Service Institute/American Council of Learned Societies.
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Garden City, New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond Culture*. New York: Doubleday. Hall, E. T. (1983). *The Dance of Life*. New York: Doubleday.

- Hofstede, G. (1980). The cultural relativity of organizational practices and theories. *Journal of International Business Studies*. v. 14, n. 2, p. 75- 89, 1983.
- Hofstede, G., Bond, M. H. y Luk, C. L. (1989). Individual perceptions of organizational cultures: A methodological treatise on levels of analysis, *Organizational Studies* 14: 483-503.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations Across Nations*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: *Sage Publications*.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. y Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Holmes, P. (2015). How do I know I'm interculturally competent? A study of students' intercultural learning». *12th ELIA Conference, Issues in intercultural learning and teaching* (1-3 julio). Sevilla, España.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Nueva York: Oxford University Press.
- Higueras García, M. (2006a). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco/Libros S. L.
- Higueras García, M. (2006b). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Monografías ASELE, 9.
- Huang, Y.T (2015). Las dimensiones culturales aplicadas a la enseñanza / aprendizaje de ele: un análisis de caso entre la cultura española y la cultura china. *Marcoele Revista de didáctica ELE* - ISSN núm. 20, 2015 Recuperado de https://marcoele.com/descargas/20/huang-dimensiones_culturales.pdf
- Iglesias, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. Recuperado de http://www.aulaintercultural.org/article.php?id_article=316
- Instituto Cervantes (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Niveles de referencia para el español. Instituto Cervantes. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes (2012): *Las competencias clave del profesor de segundas lenguas*, Madrid, IC
- Israel, E. (1995). Comunicació intercultural i construcció periodística de la diferencia, en *Anàlisi*, 18: 59-85.

- Jin, L. y Cortazzi, M. (1996). *Cultures of learning: Languages classrooms in China*. En Coleman, H. (coord.) (1996): *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jin, L. y Cortazzi, M. (1998). *The culture the learner brings: A bridge or a barrier?* *Routledge Contemporary China Series*. London: Routledge.
- Jin, L. y Cortazzi, M. (2011). *The changing landscapes of a journey: educational metaphors in China*. En Ryan, J. (coord.) (2011): *Education Reform in China: Changing concepts, contexts and practices*. *Routledge Contemporary China Series*. London: Routledge.
- Kagan, S. y Kagan, M. (2009). *Cooperative Learning and Frequently Asked Questions*. Kagan Online Publishing.
- Kim, Y.Y. (1988). *Communication and Cross-Cultura; Adaptation*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Kim, Y. Y. (1991). *Intercultural Communication Competence. A Systems-Theoretic View*, en S. Tingtoomey y F. Korzenny (eds.) *Cross-cultural Interpersonal Communication*. London: Sage, 259-275.
- Kim, Y. Y. (1995). *Cross-Cultural Adaptation. An Integrative Theory*, en R. L. Wiseman (ed.) *Intercultural Communication Theory*. London: Sage, 170-193.
- Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Nueva York: Oxford University Press.
- Komin, S. (1991) *Psychology of the Thai People: Values and Behavioral Patterns*, *National Institute of Development Administration (NIDA)*, Bangkok 1991, ISBN 974-85744-8-2, 1-2.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1995). *The privilege of the non-native speaker*. *Conferencia Plenaria en la Convención Anual de TESOL*. Abril, Long Beach, California.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press. PORTA LINGUARUM n° 4, junio 2005, 38
- Kramsch, C. (2001). *El privilegio del hablante intercultural*, en M. Byram y M. Fleming (eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, 23-37.

- Mann, V.J. (2012) *Cross-cultural teaching: Experiences of American teachers in Thai higher education*. (Tesis doctoral) ProQuest, UMI Dissertations Publishing.
- Martín Morillas, J. M. y Pérez Rull, J. C. (1998). *Semántica cognitiva intercultural*. Granada: Método Ediciones.
- Mattelart, A. y Mattelart, M. (1997). *Historias de las teorías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.
- Martín Morillas, J. M. (2001). Developments in culture teaching theory, en M. E. García Sánchez (ed.) *Present and future trends in TEFL*. Almería: *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería*, 293-320.
- Martín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia L*, 13: 3-30. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque02/martin_peris08.ht
- Martín Peris, E. (2017). The Lexical Approach in SLT, in Sergi Torner y Elisenda Bernal (Eds.) *Collocations and other lexical combinations in Spanish. Theoretical, Lexicographical and Applied Perspectives*. Abindon y Nueva York: *Routledge*, 221-249.
- Méndez García, M. C., y Bueno González, A. (2005). *Sociolinguistic, Sociocultural and Intercultural Competence*, en McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. *TEFL in Secondary Education*. Granada: Editorial Universidad de Granada
- Méndez Marassa, E. (2005). Hacia una correcta aproximación metodológica en la enseñanza del español en China, comunicación para el *Primer Congreso Internacional Virtual de la Difusión del Español y su Cultura en Internet*.
- Meyer, M. (1991). Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners. *Mediating Languages and Cultures*. Eds. (136-158). Clevedon, UK: *Multilingual Matters*.
- Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua. *Cable*, 9, 15-21.
- Miquel, L. (1999a): El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua. *Cable*, n.º 9:15-21.
- Miquel, L. (1999b). Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español. *Frecuencia L.*, n.º 5, 3-14.

- Miquel, L. (1999c). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela*. Lengua y Cultura en el Aula de E/LE, n.º 45, 27-47.
- Miquel, L. (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula. *Carabela* 45, Madrid: SGEL, 27-46.
- Miquel, L. (2005). La subcompetencia sociocultural, en Sánchez J. e I. Santos, Vademécum para la formación de profesores. Madrid, *SGEL*, 511-531.
- Moran, Patrick. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Boston: Heinle Cengage Learning
- Morin, E. (1994b). Epistemología de la complejidad, en D. Freid Schitman (ed.) *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Buenos Aires: Paidós, 421-442.
- Levine, D. R. y Adelman, M. B. (1993). *Beyond Language. Cross-cultural Communication*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Lewis, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications
- Lipmal, M (1991). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre. 1991. Impreso.
- Llopis-García, R. et al. (2012) *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- López García, M. P. 2006. Los contenidos culturales: aplicaciones didácticas. *Diseños Didácticos Interculturales; La Competencia Intercultural en la Enseñanza Española*. Eds. P. Barros García y K. Van Esch. Granada: *Universidad de Granada*, 61-69.
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Lustig, M. y Koester, J. (1993). *Intercultural competence. Interpersonal communication across cultures*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Luke, C. (2002). Globalization and Women in Southeast Asia Higher Education Management. *Teachers College Record*. 104 (3), 625-662.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (2010). *Intercultural Competence: Interpersonal Communication across cultures*. Madrid: Alyn & Bacon.
- Oliveras, Á. (2000):. *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Madrid: Edinumen

- Parmenter, L. (2003). Describing and defining intercultural communicative competence: - international perspectives” En Intercultural Competence. Ed. M. Byram. Estrasburgo: *Consejo de Europa*, pp. 119-147.
- Oberg, K. (1954). *Culture Shock and the Problems of Adjustment to New Cultural Environments*. Foreign Service Institute. Washington (U.S.A.).
- Paricio Tato, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(2), 1-12. Recuperado de <https://doi.org/10.35362/rie3423002>
- Pedersen, P. (1999). *Hidden messages in culture-centered counseling: A Triad Training Model*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phipps, A. (2014). They are bombing now: The meaninglessness of ‘Intercultural Dialogue in times of conflict. *Language and Intercultural Communication*, vol. 14, n.º 1, 108-124.
- Prachyapruit, A. (2001). Socialization of new faculty at a public university in Thailand. DAIA 62/03, p. 939, Sep 2001
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Rico Martín, A.M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum* 3, enero 2005, 79-94.
- Rodrigo Alsina, M. (1995). *Los estudios de comunicación intercultural*. Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- Rodrigo Alsina, M. (1999). *Comunicación Intercultural*. Barcelona: Anthropos
- Ruiz y Martí (2018). Fundamentos teóricos de los últimos enfoques en la enseñanza de la gramática: *SinoEle*. 102-113.
- Sánchez Griñán, A. y Melo, M. (dirs.) (2017). Qué saber para enseñar a estudiantes chinos. *Parolas Languages*: Alicante.
- Said, E. *Orientalism* (1978) Pantheon Books,
- Srivoranart, P. (2011). *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses*. (tesis

doctoral) Universidad de Alcalá, Madrid. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2013bv14/2013_BV_14_04Pempisa-Srivoranartpdf?documentId=0901e72b8153cb81

Srivoranart, P y N. Ranponsumrit (2016). El desarrollo del pensamiento crítico a través de las noticias en español. *Revista SinoEle*.

Suwanmankha, Siriphan (2008). Informe de la síntesis de formas, técnicas, métodos, procedimientos e innovaciones para administrar el aprendizaje con el fin de desarrollar la capacidad para pensar de los estudiantes de la educación básica, tanto en el país como en el extranjero. Bangkok, *Universidad de Chulalongkorn*

Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, ISSN 1697-7467, Nº. 4, 2005, 23-40.

Varaporn Jamklai Mann (2012). *Cross-Cultural Teaching: Experience of American Teachers in Thai higher education*. (doctoral dissertation) university of Hawaii at Manoa, Doctor of Philosophy in Education, UMI Number: 3520654 Copyright 2012 by ProQuest LLC.

Weber, E. (1997). La interculturalitat comença per un mateix. *DCIDOB*, 56:20-22.

Winkleman, M. (2003). Cultural shock and adaptation. Recuperado en www.asu.edu/clas/shesc/projects/bajaethnography/shock.htm

Williams, R. (1976). *Developments in the sociology of culture*. *Sociology*, 10(3), 497–506

Williams, R. (1976/1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society* (2nd ed.). London, UK: Flamingo.

Witte, A. y Harden, T. (2011). *Introduction in Intercultural Studies and Foreign Language Learning*, Volume 1: Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations. Witte, Arnd et Harden, Theo (éds.). Oxford: Peter Lang AG, 1-15.

Zorzi, D. (1992), “Dalla competenza comunicativa a la competenza comunicativa interculturale” En *Babylonia 2*: 46-52. Università di Bologna. <http://aulaintercultural.org/2000/10/30/la-comunicacion-intercultural>

ANEXOS

1. Cuestionario CI docentes

Cuestionario: Competencia Intercultural en el aula de español LE/L2. Mi experiencia docente con estudiantes universitarios tailandeses.

Universidad (Tailandia):

Puesto ocupado/ Departamento/tiempo:

Nacionalidad:

Años de experiencia docente:

Formación:

1. ¿Qué conocías sobre la sociedad y cultura tailandesa a tu llegada al país? ¿Alguna persona/institución te asesoró? ¿Buscaste tú mismo/a esa información? ¿podrías indicarnos dónde?
2. En tu convivencia con una nueva sociedad y cultura ¿atravesaste algún periodo de “choque cultural”? En caso afirmativo ¿crees que pudo afectar a tu trabajo como docente?
3. Desde tu experiencia personal ¿cuáles piensas que son los factores clave para la adaptación a una nueva cultura?
4. ¿Qué es para ti enseñar cultura en una clase de LE/L2? ¿Cómo incorporas ese elemento cultural en tus clases?
5. ¿Podrías decirnos para ti qué es la competencia comunicativa intercultural? ¿consideras importante integrarla en la enseñanza de lenguas extranjeras?
6. ¿Has recibido capacitación sobre educación intercultural o te has documentado sobre el tema de manera independiente? En caso afirmativo ¿podrías indicarnos dónde?
7. ¿Has recibido/recibes indicaciones o ayuda de la universidad tailandesa para trabajar la competencia intercultural?
8. ¿Estás de acuerdo en considerar al profesor de LE como mediador intercultural?
9. ¿Qué competencias piensas que debe tener un profesor para que favorezca la interculturalidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
10. ¿Podrías describir al menos una situación en el aula que haya provocado un conflicto a causa de las diferencias culturales? ¿cómo lo resolviste? ¿te ayudó a mejorar tu práctica educativa?

11. ¿Podrías dar ejemplo(s) de estrategias de enseñanza-aprendizaje de tu institución/universidad tailandesa que pueden entrar en conflicto con los valores, creencias o enfoques de enseñanza propios?
12. ¿Puedes dar un ejemplo de la forma en que modificas tus estrategias de enseñanza-aprendizaje para atender las necesidades de los alumnos tailandeses? ¿cuáles fueron los resultados?
13. ¿Debe el profesor adaptarse a las culturas de aprendizaje de los estudiantes o enseñar desde la suya propia?
14. En tu práctica docente como profesor universitario en Tailandia ¿podrías describirme muy brevemente al menos una actividad donde hayas trabajado el componente intercultural?
15. ¿Consideras que el manual con el que has trabajado/ trabajas en Tailandia fue/ es apropiado para trabajar la competencia intercultural? ¿Has creado tu propio material o buscaste/buscas otras fuentes? ¿dónde?
16. ¿Qué estrategias usas para reflexionar y mejorar tu práctica docente?
17. ¿Consideras el Portafolio una herramienta útil para la formación docente? ¿qué características consideras que debe cumplir?
18. ¿Utilizas o has utilizado alguna herramienta (TIC u otra) que permita el trabajo colaborativo con otros compañeros/as? En caso afirmativo, ¿podrías decirnos cuál? ¿qué es lo que más valoras de esta?
19. Si un/a profesor/a recién llegado/a te pidiera consejo sobre su práctica profesional en este país asiático ¿cuál le darías?
20. Por último, ¿cuál es la actitud/es, habilidad/es o destreza/s más valiosa/s que esta experiencia en la universidad tailandesa te ha permitido incorporar/desarrollar como docente?

2. Propuesta de actividad: “Oriente conoce Occidente”

Título: “ORIENTE CONOCE OCCIDENTE”

Tipo de actividad intercultural: actividad de observación; actividad de comparación y contraste.

Objetivo intercultural: prepararse para encuentros interculturales de diferente naturaleza. Análisis y la comparación entre la C1 y la C2 objeto de estudio.

Actividades de lengua implicadas: expresión escrita, expresión oral, interacción.

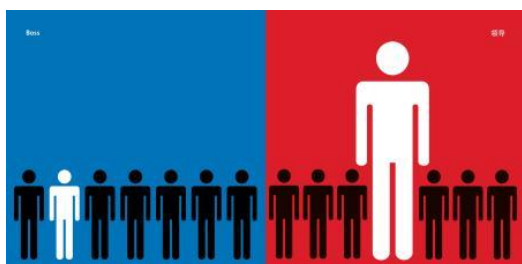
Contenidos socioculturales: relaciones sociales; valores, creencias y actitudes; convenciones sociales; y otros. Esquema de trabajo propuesto por Belmonte y Agüero (2013)

Desarrollo de la actividad:

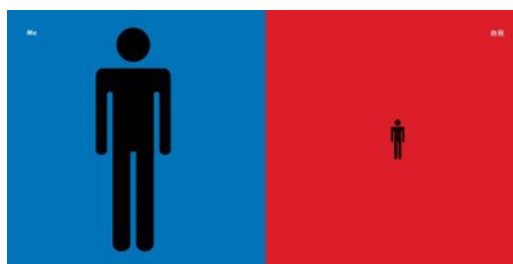
1. Preguntamos en clase abierta a los estudiantes qué les sugieren las siguientes ilustraciones.
2. Tras apuntar en la pizarra (lluvia de ideas), explicamos que pertenecen a la artista gráfica Yang Liu (“Nonjudgmental series”) y que sirvieron para describir su experiencia personal, cuando a la edad de trece años se mueve de Beijing a Berlin. Posteriormente fueron publicadas por la famosa editorial Taschen (2007). Podemos preguntar si alguno ha pasado por una experiencia similar.
3. Creamos grupos de trabajo. A cada uno de ellos se le asigna una lámina. Deben analizar qué color corresponde a cada cultura (oriental y occidental) y por qué; si están de acuerdo o no con la apreciación de la artista.
4. A continuación, pediremos a los alumnos que se imaginen qué pasaría si participaran en uno de los grupos siguiendo las normas de otro. Para ello, y para dirigirlos mejor, podemos ofrecerles casos específicos para cada una de las ilustraciones.

Consideraciones prácticas y comentarios: incidir en el aprendizaje cooperativo y la reflexión. Ofrecer tiempo suficiente, que las respuestas se generen de forma colectiva. Se busca el debate, la creatividad y autonomía y el consenso.

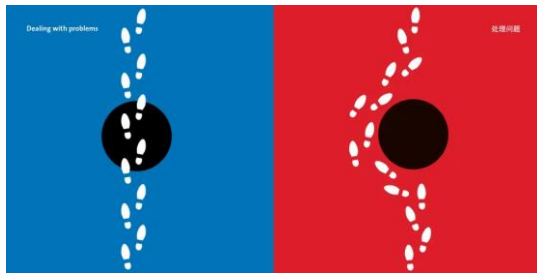
EL JEFE



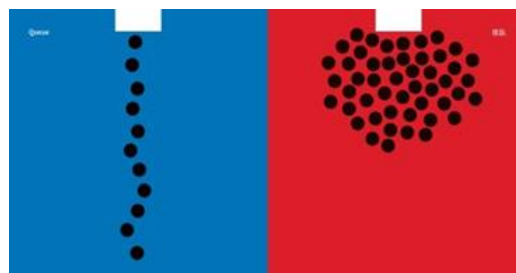
YO



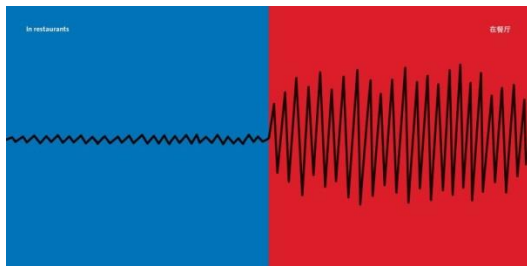
AFRONTANDO PROBLEMAS



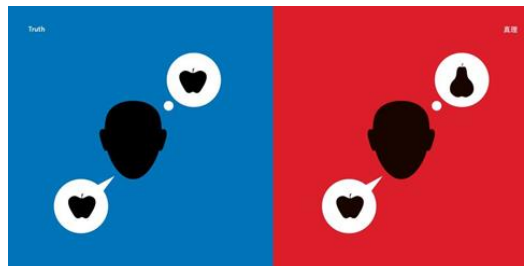
HACER FILA PARA ESPERAR



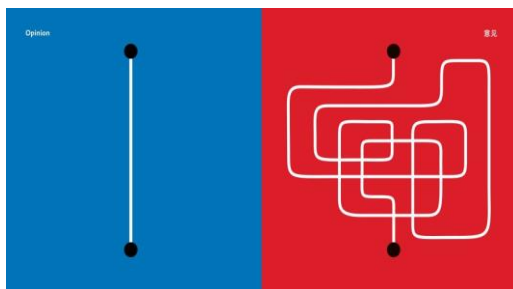
EN LOS RESTAURANTES



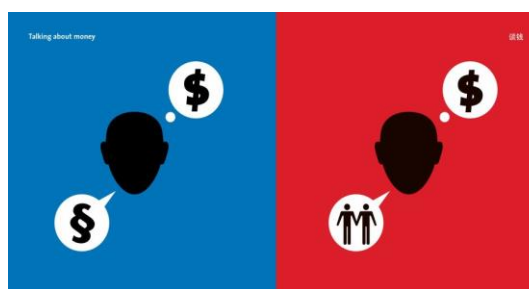
DICIENDO LA VERDAD



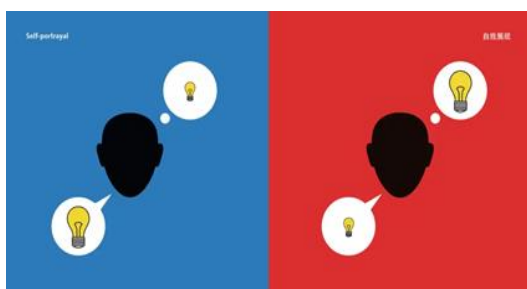
EXPRESANDO UNA OPINIÓN



HABLANDO DE DINERO



AUTOPROMOCIÓN



TRANSPORTE

