

---

Servicio de Publicaciones y Difusión Científica (SPDC), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,  
Parque Científico-Tecnológico, Edificio Polivalente II, C/ Practicante Ignacio Rodríguez, s/n  
Campus Universitario de Tafira, 35017  
Las Palmas de Gran Canaria, Spain

---

## El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación

eISSN: 2386-3374

Journal information, indexing and abstracting details, archives, and instructions for submissions:  
<http://ojsspdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/index>



### ***Movilizar* la enseñanza de ELE para aumentar la participación espontánea: estudio de caso con alumnos universitarios tailandeses**

Mobilizing the teaching and learning of  
Spanish as a foreign language to raise  
spontaneous participation: A case study  
of Thai university students

**Leyre Alejaldre-Briel**  
Mahidol University International College

Article first published online: 30/06/2018  
DOI added later in “metadatos”



## ***Mobilizar* la enseñanza de ELE para aumentar la participación espontánea: estudio de caso con alumnos universitarios tailandeses**

Mobilizing the teaching and learning of Spanish as a foreign  
language to raise spontaneous participation: A case study of  
Thai university students

---

**Leyre Alejaldre-Briel**

Mahidol University International College  
leyre.alejaldre@gmail.com

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar los resultados preliminares sobre el impacto del uso de dispositivos móviles en la participación y motivación de un grupo de ciento veintidós estudiantes de español de nivel A1 de una universidad pública tailandesa. Partimos de la premisa de que las características socioculturales propias de este contexto impactan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que influyen en la interacción entre los discentes, en la forma de relacionarse con el docente y con los contenidos curriculares, por lo que consideramos que pueden ser responsables de las rutinas de participación de los integrantes del grupo que aprende la lengua meta. Para modificar la influencia del contexto proponemos la inclusión de dispositivos móviles con el fin de disminuir el estrés que el alumnado sufre al participar en el aula y aumentar la participación espontánea en las actividades didácticas de clase. Este artículo describe las características de esta investigación y los resultados obtenidos.

### PALABRAS CLAVE

Aprendizaje móvil, Kahoot, estudio de caso, Tailandia, ELE

### ABSTRACT

This paper presents the preliminary results of an experimental study on the impact of implementing mobile devices to increase motivation and participation in the Spanish as foreign language classroom in Thailand. The participants were a group of 122 students of Spanish as foreign language (SFL) with an A1 level of proficiency, from a public Thai university. We postulate that the sociocultural characteristics of the context have significant impact in the teaching and learning process since they inevitably influence a) how the learners interact amongst themselves, b) how they relate with the teacher, and c) how they respond to the curricular content. We would like to advocate for the inclusion of mobile devices in the FL classroom for two reasons: 1) minimize the influence of the stress associated with the students' sociocultural context and, 2) maximize the level of spontaneous participation in the didactic activities proposed in class. A description of the characteristics of this research is provided together with a discussion of the results.

## KEYWORDS

Mobile Learning, Kahoot, Case study, Thailand, Spanish as a foreign language

## INTRODUCCIÓN

La búsqueda por encontrar el método más efectivo para la enseñanza de lenguas extranjeras requiere, por parte del docente, de una reflexión continua sobre los elementos que interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos son el componente central de este proceso y su participación activa es crucial para conseguir un aprendizaje efectivo, significativo y duradero. Conocer sus características individuales, su motivación por aprender la lengua meta y sus estilos de aprendizaje favorecerá la planificación de una programación didáctica que se alinee con sus necesidades y nos permitirá diseñar actividades que fomenten la participación. Sin embargo, no debemos obviar un elemento fundamental: el impacto del contexto en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las características contextuales influyen directamente en todos los elementos, por lo que, para entender la naturaleza de las relaciones entre el estudiante, el docente y los contenidos curriculares en el aula de español como lengua extranjera (ELE) en Tailandia es indispensable conocer los rasgos propios del contexto.

Teniendo en cuenta cuatro de las cinco dimensiones de Hosftede (1991) y las características culturales de Tailandia, vamos a describir cuatro rasgos principales del discente tailandés que impactan directamente en su comportamiento en el aula de ELE. En primer lugar, hacemos referencia a la distancia social que existe entre el profesor (*Kru*) y el estudiante, lo que supone que su relación sea distante y de excesivo respeto porque el profesor es una figura que representa la madurez y la experiencia y a la que hay que obedecer (Gunawan, 2016 p. 160). La obediencia es tal que los alumnos están entrenados desde primaria para no contradecir al profesor, mantenerse en silencio y no cuestionar lo que el docente explica. La observación etnográfica confirmó la existencia de esta relación entre el docente y el discente. Tómese como ejemplo la ceremonia de *Wai Kru*, que se celebra a principios de cada curso académico para honrar y mostrar respeto hacia el profesorado. Curiosamente, en esta celebración, los estudiantes tienen que mostrar su respeto caminando de rodillas ante el profesorado, acto que se convierte en un reflejo de las relaciones entre el profesorado y los alumnos en esta sociedad. Mendoza Puertas (2016) destaca que es habitual afirmar que el alumnado asiático es pasivo y que depende en exceso de la figura del profesor (p. 2). Nosotros consideramos que, en el contexto tailandés, este comportamiento es una consecuencia del papel que la sociedad atribuye al docente, por lo que no es extraño observar situaciones de poca participación espontánea en el aula por temor a decepcionar al profesor. La relación de respeto entre estudiante y docente provoca una distancia emocional que influye directamente en la participación espontánea del discente tailandés en la clase de español de nivel A1.

La segunda característica que influye en el comportamiento en el aula es el colectivismo. Tailandia es una sociedad colectivista que destaca la importancia del pensamiento grupal, y no el individual, para evitar los conflictos que surgen de la expresión de las necesidades y las opiniones individuales, en consecuencia, los

estudiantes prefieren trabajar en grupo y presentar los resultados de tal forma (Chutigarn, 2008 p. 112). Este rasgo cultural provoca que los estudiantes permanezcan en silencio cuando se solicita que expongan sus opiniones personales porque no quieren destacar, sino preservar la identidad grupal. Estas actitudes bloquean su participación en las actividades diarias que se proponen en el aula.

La tercera dimensión de Hofstede hace referencia a la dicotomía feminidad/masculinidad de una sociedad. La masculinidad atañe a sociedades en las que los roles sociales de género están claramente diferenciados, mientras que la feminidad hace referencia a “sociedades donde estos roles se solapan o son parcialmente similares” (López, 2010, p. 64). Los tailandeses son personas educadas, calladas, extremadamente respetuosas, que se preocupan por los demás y que tratan de ayudar al prójimo en la medida de lo posible, características que, en culturas tradicionales y conservadoras, se han asociado a comportamientos femeninos, pero, además, son propias del Budismo (Gunawan, 2016, p. 160). También, se les atribuye el término *sanuk* que significa pasarlo bien, divertirse. Por lo que es habitual encontrarse discentes educados, callados, muy respetuosos y que quieren pasárselo bien en clase (Chutigarn, 2008).

Por último, mencionaremos la elusión de la incertidumbre que, según Hofstede (1991), se define como “el grado de amenaza que sienten los integrantes de una cultura ante situaciones inciertas o desconocidas” (López, 2010, p. 65). Los alumnos de sociedades con un índice bajo de tolerancia a la incertidumbre son muy estructurados y organizados, les gusta saber la programación detallada y confiaban plenamente en las habilidades del docente, mientras que los que pertenecen al otro extremo, reaccionan bien ante preguntas abiertas, la construcción en equipo de las actividades del aula y la programación y son capaces de aceptar que un profesor no conozca una respuesta. Los estudiantes tailandeses no se encuentran en ninguno de estos extremos, sino que se posicionan a mitad de la escala, por un lado, se sienten amenazados por las situaciones ambiguas, por lo que prefieren la transparencia en las explicaciones y en la forma de evaluar, tampoco reaccionan bien ante los retos, siguen las normas del profesor y como forma de mostrar respeto confían en todo lo que dice el docente sin cuestionarlo (Gunawan, 2016, p. 161). Estas cuatro características se han observado repetidamente en este estudio y hemos comprobado que influyen en la participación del alumnado.

La repetición de este comportamiento durante un año desencadenó el inicio de un proyecto investigador que todavía está en desarrollo, cuyo objetivo es determinar qué estrategias contribuyen a mejorar las relaciones entre los participantes del acto de enseñanza y aprendizaje en el contexto tailandés universitario y, a su vez, cómo podemos crear un ambiente óptimo que promueva la participación espontánea de los estudiantes. En el presente artículo se presenta una parte específica de la investigación, la que se centra en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a través de dispositivos móviles para aumentar la participación espontánea en el aula.

## OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los orígenes de esta investigación académica se remontan a septiembre de 2014, cuando comenzaron las observaciones informales para determinar las características de los alumnos tailandeses universitarios de nivel A1. Durante el curso académico 2014-2015, se efectuaron observaciones diarias en el aula de ELE con el fin de conocer las motivaciones por aprender español, averiguar cómo eran las relaciones entre los diferentes integrantes del grupo, discernir cuáles eran los estilos de aprendizaje presentes y, por último, valorar qué actividades y herramientas eran más efectivas para motivar y promover la participación espontánea de los discentes.

El objetivo principal de este trabajo es conseguir aumentar la participación espontánea de los participantes del estudio, sin embargo, para lograrlo tuvimos que dar respuesta a cuatro cuestiones:

- (1) ¿Tiene el contexto una influencia directa en el comportamiento de los estudiantes tailandeses?
- (2) ¿Cómo influyen las relaciones de los miembros del grupo en la participación espontánea?
- (3) ¿Qué papel desempeñan las emociones en cuanto a la participación de los alumnos de ELE tailandeses en las actividades didácticas?
- (4) ¿Qué herramientas pedagógicas digitales o analógicas motivan más a los discentes para participar activamente?

En la introducción hemos explicado brevemente cómo las características contextuales influyen en las relaciones del docente y discente y hemos mencionado cómo las emociones influyen en el comportamiento y en la participación en el aula. Responder a las tres primeras preguntas, nos permite conocer con más detalle las características propias del contexto donde se lleva a cabo el acto de enseñanza y aprendizaje y, consecuentemente, nos aportan una guía para averiguar qué estrategias fomentarán la participación activa del alumno. Nuestro trabajo evalúa si la inclusión de actividades mediadas con un dispositivo móvil puede aumentar la participación espontánea en el aula de ELE nivel A1 en este centro universitario tailandés.

## MARCO TEÓRICO

En primer lugar, es preciso explicar a qué nos referimos cuando mencionamos el término *participación espontánea*. Consideramos que en un escenario didáctico el discente puede participar en el acto de aprendizaje de forma espontánea, es decir, por iniciativa propia o de forma no espontánea cuando el profesor le invita a hacerlo. Dadas las características contextuales y el resultado de la observación en el aula, nuestro objetivo radica en encontrar una estrategia que aumente el índice de *participación espontánea* de los alumnos universitarios tailandeses de ELE.

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, la participación oral del discente es crucial para construir su interlengua y desarrollar las destrezas comunicativas. Mendoza Puertas (2016) afirma que muchos de los trabajos académicos sobre el perfil del estudiantado asiático destacan la poca participación oral en el aula de lenguas (Tsui, 1996; Liu & Littlewood, 1997; Bao, 2001, 2014; Jackson, 2002, 2003; Liu, 2005a, 2005b, 2006; Shimizu, 2006; Liu & Jackson, 2009; Soo & Goh, 2013). Esta escasa participación se debe a diferentes factores, entre ellos el impacto de las características socioculturales. Algunos profesores invitan al alumnado a participar, a pesar de no hacerlo voluntariamente, en estos casos es común que los estudiantes se

sientan obligados a participar, y que este sentimiento de obligación desemboque en una serie de emociones negativas que pueden bloquear o ralentizar su proceso de aprendizaje.

Arnold y Brown (2000) destacan que el interés por estudiar el impacto de los factores afectivos en la educación no es algo nuevo, puesto que ya estaba implícito en los trabajos de Dewey, Montessori y Vygotsky. Además, los resultados de varias investigaciones sobre el impacto de los factores afectivos en relación al aprendizaje de lenguas extranjeras determinan que las emociones negativas como la ansiedad o el miedo a cometer errores interfiere en el aprendizaje (Arnold y Brown, 2000; Arnold y Julián de Vega, 2015; Rubio-Alcalá, 2015; de Andrés, 2000; Dörnyei, 2005; Clément y Kruidenier, 1985<sup>1</sup>). Por lo tanto, la creación de un ambiente óptimo de aprendizaje se convierte en uno de los cimientos teóricos que subyace nuestro trabajo, puesto que tanto la observación en el aula, como el desarrollo de experimentos a través de dispositivos móviles ha revelado que cuando los alumnos tailandeses se sienten cómodos y seguros en el aula aumenta su participación espontánea.

Este trabajo parte de la hipótesis inicial que sostiene que las características socioculturales tailandesas tienen un impacto directo en el comportamiento del estudiante en la clase de ELE, así lo han documentado Srivoranart (2009, 2010, 2011, 2015), Yuenyong y Yuenyong (2012), Iampramoon (2015), Gunawan (2016), Ramos Cuevas (2015) y Tongwanchai y Fuentes (2014) entre otros. Con el fin de modificar este comportamiento hemos incluido un elemento novedoso en el programa curricular: el uso de dispositivos móviles. Nuestro objetivo es *movilizar* el aprendizaje de ELE en este contexto para crear un ambiente óptimo en el aula, que conlleve la creación de una relación positiva entre los estudiantes y el docente, que ayude a cambiar la su reacción ante el error, a disminuir el estrés y a desarrollar su autoestima. Es indiscutible que los estudiantes de hoy en día están habituados al uso diario de la tecnología, por lo que consideramos que incluirla en el proceso de enseñanza y aprendizaje del ELE en Tailandia puede tener un impacto en su participación.

El uso de dispositivos móviles con fines didácticos se conoce como *Mobile Learning*, es una metodología que fomenta la *movilización* del aprendizaje, puesto que tal y como indica su nombre, los dispositivos que se utilizan son portátiles, por lo que el aprendizaje también lo es (Rocca, 2016, p. 25), y puede tener lugar en cualquier lugar y en cualquier momento. La inclusión de estas herramientas implica una transformación en la didáctica de lenguas extranjeras, Rodríguez (2015) destaca que “es necesario llevar a cabo una adaptación de los contenidos curriculares para convertirlos en actividades digitales efectivas” (p.157), no es suficiente una transferencia directa. Sobre la tendencia de transferir metodologías de un contexto a otro Hidalgo (2014) sostiene que para poder realizar una propuesta efectiva “es imprescindible realizar una reflexión sobre la aplicabilidad de ciertas prácticas en el aula” (p. 1). También destaca que en Occidente prima la implementación del método comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras, de hecho, es posible afirmar que es el más extendido y utilizado en la actualidad y que “se viene aplicando indiscriminadamente a cualquier entorno de aprendizaje” (Hidalgo, 2014, p. 4). Pensamos que esta tendencia es un error, puesto que a pesar de sostener que se ha

---

<sup>1</sup> Aquí referenciamos únicamente un número reducido de trabajos que versan sobre el impacto de los factores afectivos en el aprendizaje de los muchos que se han publicado.

diseñado teniendo en cuenta un perfil universal, consideremos que se ha desarrollado pensando en un alumnado específico. De hecho, Ellis (1996) se cuestiona si el enfoque comunicativo está basado en patrones universales de aprendizaje o fundamentado en una cultura específica (p. 213). Por lo recién expuesto, querer imponer el uso de una metodología comunicativa en un contexto poco comunicativo está abocado al fracaso. Para que este método pueda ser eficaz en el contexto tailandés es necesario realizar una adaptación profunda teniendo en cuenta las características socioeconómicas, sociológicas y culturales del contexto educativo.

Lo mismo ocurre cuando queremos digitalizar actividades, no es suficiente convertir una actividad analógica en digital, hay que tener en cuenta otros elementos para crear un ejercicio digital que sea realmente útil y eficaz. Por lo tanto, cuando implementamos el aprendizaje a través de dispositivos móviles es fundamental tener claro los objetivos didácticos que queremos lograr, así como el impacto en el desarrollo de las habilidades de aprendizaje del estudiante. La innovación de nuestra propuesta radica en la creación de actividades mediadas con el teléfono móvil o la tableta que no solo favorecen la comprensión y adquisición de contenidos curriculares, sino que fomentan el desarrollo de la autoestima y la gestión del error. El primer objetivo es el más común, no obstante, el segundo es novedoso y, según nuestra investigación, crucial para fomentar su autonomía y disminuir la dependencia del profesor propia del contexto tailandés. Si conseguimos este objetivo, nuestros discentes se sentirán más seguros para participar activa y espontáneamente en clase.

Todas las actividades que hemos diseñado en el marco de este trabajo para ser realizadas con los dispositivos móviles tienen en común una característica: las respuestas de los estudiantes son anónimas. El fundamento teórico que subyace a esta decisión se basa en la percepción negativa del error según la cultura tailandesa. Por lo tanto, si los estudiantes pueden contestar sin temor a equivocarse, estaremos contribuyendo a aumentar la participación y a aprender a gestionar el error de una forma diferente. La actitud hacia el error y los métodos implementados para evaluar dentro del aula son teorías tenidas en cuenta en el desarrollo de nuestra propuesta. Los estudiantes tailandeses están acostumbrados a un modelo centrado en la evaluación, por lo que consideran que cualquier aportación en el aula va a ser evaluada, por este motivo, tal y como indica Cutrone (2009), es recomendable explicarles que nuestro modelo didáctico no está centrado en la evaluación para que no se sientan evaluados en cada aportación que hacen. Mendoza Puertas (2017) propone “plantear el espacio del aula como un entorno para el diálogo, donde los alumnos pueden poner en práctica los conocimientos adquiridos” (p. 4). Por lo tanto, sobre todo en el contexto tailandés, el docente debe reaccionar ante el error de tal forma que no intimide al estudiante, sino que le invite a continuar participando, Kang (2005) señala que es fundamental que en sus aportaciones orales en el aula se centren en la comunicación y no en la corrección formal.

## METODOLOGÍA

Esta investigación se lleva a cabo en un centro universitario público tailandés, situado a unos treinta kilómetros de Bangkok y considerado como una de las instituciones universitarias más prestigiosas del país. Aunque el origen de este trabajo se germinó en el curso académico 2014-2015, no fue hasta el comienzo del curso 2015-2016 que se comenzó a documentar el impacto de la implementación de actividades mediadas

con el teléfono móvil u otros dispositivos portátiles en la participación de los discentes.

La duración total de este proyecto investigador es de tres cursos académicos completos (2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017), a los que hay que añadir tres meses para analizar, evaluar y triangular los resultados obtenidos de las herramientas metodológicas utilizadas. Tendremos en cuenta el calendario académico de la institución universitaria donde se realiza el estudio, por lo tanto, la investigación se divide en tres trimestres de doce semanas lectivas cada uno. No obstante, cabe señalar que en este artículo nos ocupamos fundamentalmente sobre un aspecto concreto: el impacto de la inclusión de los dispositivos móviles para aumentar la participación espontánea de los estudiantes durante el curso académico 2015-2016.

El número total de participantes que ha formado parte del proyecto ha sido de ciento veintidós, divididos en tres grupos: 40 durante el primer trimestre del curso académico 2015-2016, 42 en el segundo y 40 en el tercero. En el primer y tercer trimestre tuvimos un grupo control de veinte informantes (n=20) y otro grupo experimental de 20 (n=20), mientras que, en el segundo, veintiún estudiantes formaron cada grupo. En el primer trimestre se desarrolló la investigación por primera vez y en los otros dos trimestres se replicó para comparar los resultados (véase tabla 1).

	T1/2015-2016		T2/2015-2016		T3/2015-2016		Total (n)
Grupo Control (GC)	n=20	F 12	n=21	F 13	n=20	F11	61
		M 8		M 8		M 9	
Grupo experimental (GE)	n=20	F 13	n=21	F 9	n=20	F16	61
		M 7		M 12		M4	
Total (n)	40		42		40		122

Tabla 1. Descripción de los participantes

Todos los informantes eran tailandeses, alumnos de español de nivel A1, sin conocimientos previos de la lengua y cursando 3 créditos obligatorios de lengua extranjera para cumplir con los requisitos de los cursos de educación general que ofrece este centro universitario. En lo que se refiere al género de los participantes de esta investigación el 60% eran mujeres (F) y el 40% hombres (M).

Para desarrollar este trabajo hemos utilizado una variedad de herramientas de investigación tanto cualitativas, propias de la investigación en acción, como cuantitativas, por lo que podemos enmarcarlo en una metodología mixta o combinada. Consideramos este método el más adecuado porque, por un lado, las herramientas cualitativas, como la observación en el aula y las entrevistas personales semiestructuradas, nos permiten analizar en profundidad el objeto a estudio y, por otro, el enfoque cuantitativo, implementado con la distribución de encuestas y la realización de experimentos en el aula, contribuye a verificar los resultados obtenidos de las herramientas cualitativas.

Las observaciones realizadas en el curso académico 2014-2015 no solo se convirtieron en la génesis de esta investigación, sino que arrojaron datos relevantes que nos permitieron determinar qué actividades eran más efectivas para aumentar la participación de los discentes. Durante ese curso académico se implementaron una variedad de estrategias didácticas que giraban en torno a diferentes enfoques



metodológicos con el fin de encontrar las herramientas que motivaban más al alumnado y que favorecían la participación.

La mayoría de las actividades eran colaborativas y se desarrollaban en grupos de tres o cuatro estudiantes, los resultados solían ser óptimos, pero era fácil detectar una distribución del trabajo desproporcionada, en la que unos miembros del grupo desempeñaban más tareas que otros. También se propusieron actividades en parejas con muy buenos resultados, sin embargo, a la hora de mostrar el trabajo ante la clase era difícil encontrar parejas que quisieran participar voluntariamente. Asimismo, se realizaron actividades individuales en las que los alumnos eran responsables de todo el proceso, pero cuando llegaba el momento de poner en común el trabajo, no se ofrecía ningún estudiante a hacerlo de forma espontánea.

Teniendo en cuenta su actitud pasiva y su constante temor a cometer un error, nos dimos cuenta de que era necesario incorporar un elemento nuevo en la planificación didáctica y en las actividades de aula. En el último trimestre del curso académico 2014-2015 incluimos actividades digitales y pudimos comprobar que aumentaban el interés y parecía que disminuían la tensión. Observando estas reacciones, decidimos diseñar actividades mediadas con los dispositivos móviles e implementarlas con el grupo experimental durante el primer trimestre del curso 2015-2016. Para llevar a cabo esta investigación, creamos seis actividades con Kahoot<sup>2</sup>, una herramienta digital que permite contestar desde dispositivos móviles. En nuestra propuesta, los estudiantes mantenían el anonimato porque utilizaban pseudónimos. En el grupo control se realizaban estas actividades de forma analógica. En septiembre de 2015 los estudiantes del grupo experimental completaron la primera actividad a través de Kahoot los resultados fueron reveladores tal y como explicamos en la siguiente sección. En total diseñamos seis actividades con Kahoot que se realizaron a lo largo del trimestre y se replicaron en el segundo y tercer trimestre. Tres de las actividades mediadas con esta herramienta digital tenían como objetivo repasar los contenidos de cada una de las tres unidades didácticas incluidas en el currículo, mientras que las otras tres se centraron en diferentes competencias. Una actividad trataba de evaluar la comprensión auditiva, otra, la lectora y, la última, el léxico adquirido. Estas actividades también se realizaron con el grupo control, pero de forma analógica.

## RESULTADOS

En el primer trimestre del curso académico 2015-2016, los 20 participantes del grupo experimental respondieron a las diez preguntas del primer experimento mediado con el teléfono móvil en el tiempo establecido y mostrando un gran interés y motivación. Por otra parte, en las entrevistas personales, un 84% de los informantes aseguraron que la herramienta contribuía a aumentar su interés y participación en el aula, además de crear un ambiente de aprendizaje más dinámico y emocionalmente más óptimo. Por otro lado, el 16% restante señaló que en algunas actividades se habían sentido estresados por la restricción de tiempo, pero que les gustaba la competición porque se sentían más motivados a completar la actividad (véase la figura 1).

---

<sup>2</sup> Se pueden crear actividades con esta herramienta accediendo a esta página Web: [www.getkahoot.com](http://www.getkahoot.com)

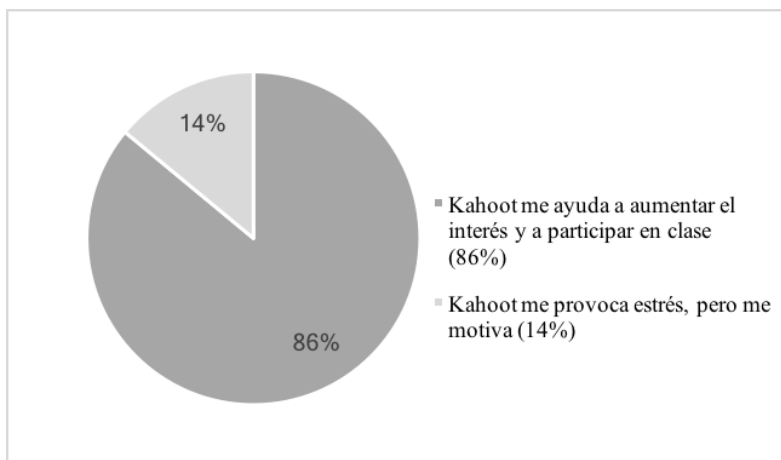


Figura 1. Opinión de los alumnos tailandeses sobre la implementación de Kahoot en la clase de ELE

El grupo control tuvo que realizar la misma actividad formada por diez cuestiones, pero de forma analógica. El resultado fue muy diferente (véase la figura 2). No todos los estudiantes participaron activamente: un 8% lo hizo de forma espontánea, mientras que a un 52% se le invitó a participar, y así lo hicieron. Sin embargo, el 40% restante completó la tarea en silencio en su cuaderno sin compartir con la clase sus respuestas.

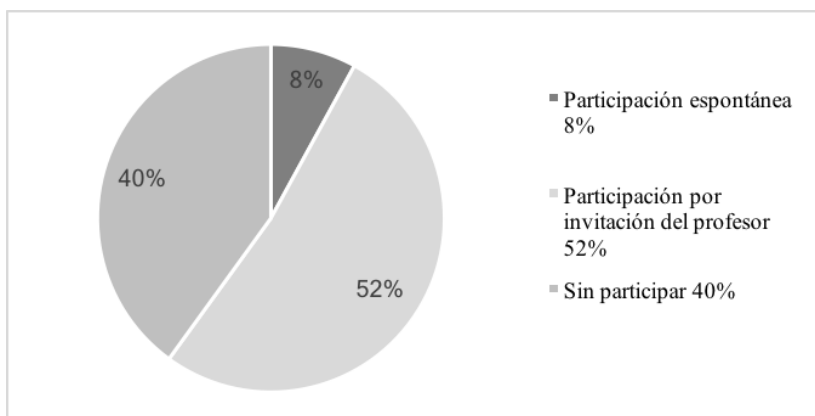


Figura 2. Resultados de la participación del primer experimento del grupo control (GC), T1 2015-2016

La ejecución de este primer experimento supuso un punto de inflexión en los hábitos de participación de los alumnos del grupo experimental. Por lo que, ante los resultados positivos obtenidos del grupo experimental, esta herramienta se convirtió en el eje central de los resultados que presentamos en este artículo. Con la ayuda de un diario de clase se documentó la participación de los estudiantes del grupo control mientras completaban las mismas actividades que los del grupo experimental, pero sin utilizar dispositivos móviles. Además, en ambos grupos se utilizó el diario de clase para describir los patrones de participación de los grupos control y experimental con el fin de poder determinar si cambiaban los hábitos después de incluir el uso de teléfonos móviles en las actividades del aula. Los resultados del primer experimento se repitieron con las cinco actividades siguientes.

A medida que el grupo experimental completaba las actividades mediadas con el dispositivo móvil se iba construyendo un sentimiento grupal más sólido debido al aumento de la motivación y a la creación de un ambiente positivo de enseñanza y

aprendizaje. Esta mejora de las características contextuales de aprendizaje impactó directamente en las relaciones entre los alumnos y el docente. A partir de la semana cinco del primer trimestre, se apreció una disminución en el miedo a cometer errores en el aula y a participar espontáneamente, también los estudiantes se sentían más cómodos para expresar opiniones personales siendo capaces de romper la arraigada tradición colectivista propia de la cultura tailandesa. Esta tendencia se replicó durante el segundo y tercer trimestre, los discentes del grupo experimental necesitaban alrededor de cinco semanas para construir un espacio de aprendizaje en el que se sentían cómodos para participar de forma espontánea. Por otro lado, los informantes del grupo control, tardaban dos semanas más en empezar a participar de forma espontánea y sin temor a decepcionar al profesor o quedar en evidencia ante sus compañeros.

Durante la codificación de las encuestas sobre las percepciones del discente tailandés acerca del uso del dispositivo móvil en la clase de ELE pudimos comprobar que 97 estudiantes de los 122 que participaron en esta investigación respondieron a las preguntas que se planteaban y que estaban estructuradas en siete apartados que incluían ítems de valoración de afirmaciones. Uno de los ítems evaluaba las opiniones de los informantes sobre la inclusión de los dispositivos móviles en la enseñanza de ELE en Tailandia. El análisis de las respuestas revela que el 92% de los informantes consideran los teléfonos móviles como herramientas útiles para el aprendizaje, lo que indica que son conscientes del cambio que está sufriendo el paradigma educativo hoy en día, ya que está evolucionando desde un enfoque analógico a uno digital. Sin embargo, el 61% de los informantes expresaron que los dispositivos móviles también pueden tener efectos negativos, dado que pueden distraer al estudiante durante el proceso de aprendizaje, lo que sugiere que es fundamental asegurarnos de que existen unas normas coherentes sobre la inclusión de estas herramientas en el proceso de aprendizaje. Por último, destacar que un 86% de los alumnos afirmaron que el uso progresivo del teléfono móvil en clase había contribuido a mejorar su experiencia de aprendizaje. Los resultados más relevantes se presentan a continuación en la figura 3.

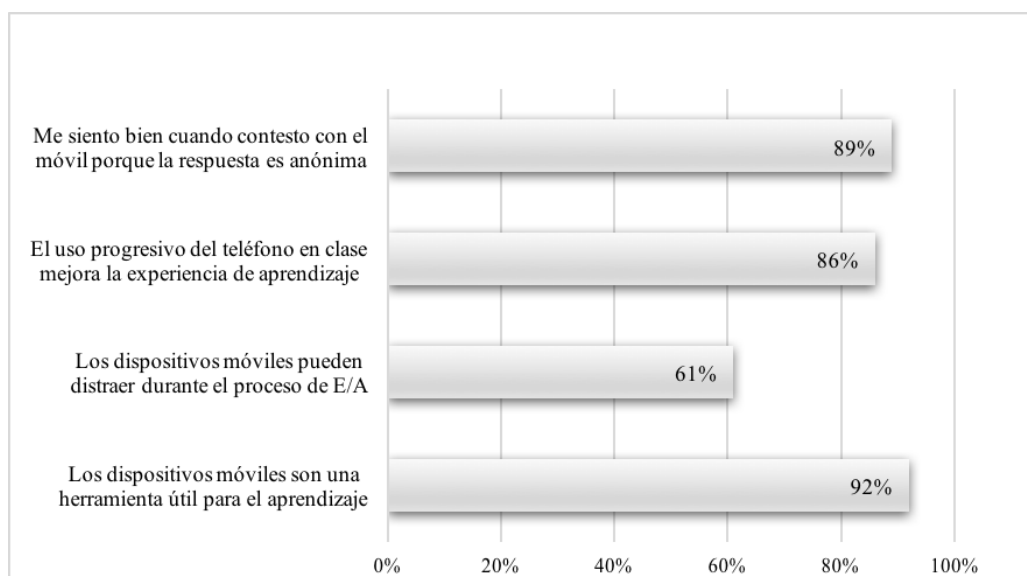


Figura 3. Análisis del impacto de la implementación de dispositivos móviles en la enseñanza de ELE en Tailandia

Por otro lado, incluimos una serie de preguntas para averiguar qué impacto había tenido Kahoot en el proceso de aprendizaje de los estudiantes del grupo experimental. El análisis de estas cuestiones revela datos muy favorables sobre el uso de Kahoot en este contexto y fortalece la hipótesis inicial de este trabajo de investigación (véase la figura 4). El 89% de los informantes sostiene que utilizar esta herramienta les hace sentirse más cómodos en el aula a la hora de responder porque es anónima. Lo que demuestra que la creación de un ambiente óptimo favorece el aprendizaje. Además, un 96% señala que las actividades para revisar las unidades realizadas con Kahoot han sido muy útiles para consolidar conocimientos y repasar para el examen. También se cuestionó si consideraban que esta herramienta había contribuido a mejorar su destreza lectora, y un 83% contestó afirmativamente a esta cuestión. La codificación también desveló que un 96% de los informantes pensaba que las actividades realizadas con esta herramienta les ayudaba a entender y consolidar mejor los conceptos gramaticales. En cuanto a la adquisición de léxico, un 97% afirmó que jugar con Kahoot era muy útil para asentar el aprendizaje del vocabulario. Por último, mencionar que solo un 22% de los estudiantes destacó que el límite de tiempo impuesto por esta aplicación digital les producía estrés.

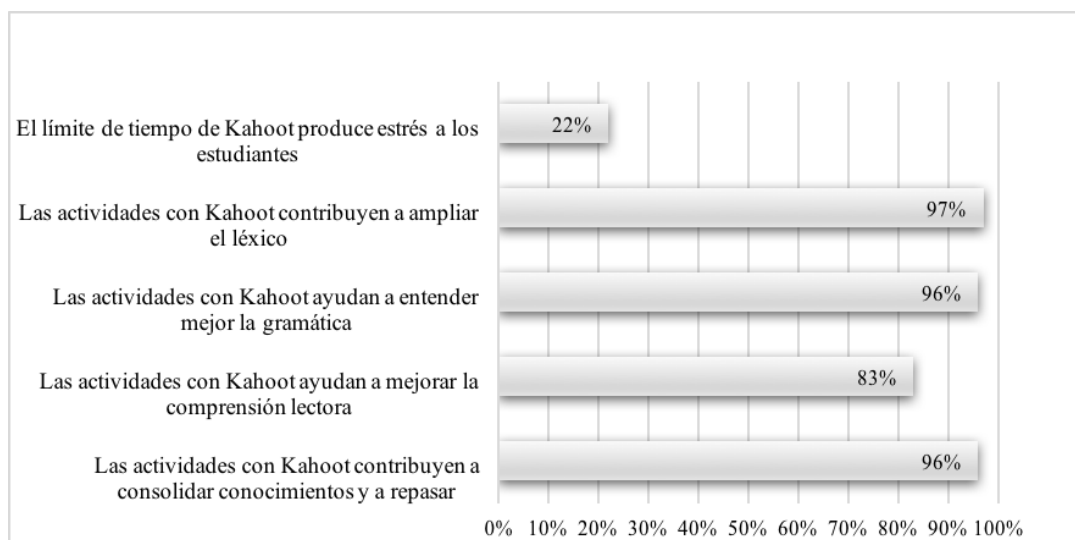


Figura 4. Impacto de Kahoot en el aprendizaje de ELE en el contexto tailandés

## CONCLUSIONES

La codificación de los datos obtenidos a través de las herramientas cualitativas nos permite concluir afirmando que el docente de ELE en este contexto ha de tener presente en todo momento que las características socioculturales influyen en los ritmos de participación del alumno tailandés. Por lo que, para conseguir un cambio, deberá incluir de manera progresiva elementos novedosos que fomenten la creación de un ambiente óptimo de aprendizaje que facilite la creación de nuevos vínculos afectivos y sociales entre los participantes en el acto didáctico. El objetivo principal es tratar de reducir la distancia social entre el docente y el discente propia de la cultura tailandesa. La creación de un ambiente afectivo óptimo en el aula de ELE en Tailandia también favorecerá el intercambio de ideas propias, dejando a un lado la

tendencia colectivista de este país. Además, el estudiante será capaz de cuestionar tanto sus ideas como la de sus compañeros y las del docente sin miedo a ser juzgado. Por otro lado, los resultados del análisis cuantitativo son contundentes: *Movilizar* el aprendizaje de ELE en el contexto universitario tailandés no solo mejora la experiencia de la enseñanza y aprendizaje del español, sino que fomenta el desarrollo de estudiantes autónomos con mayor confianza en sí mismos. Además, los resultados confirman que las características socioculturales tailandesas impactan en las rutinas de participación de los discentes y que es necesario conocerlas para poder comprender la aparente pasividad y falta de pensamiento crítico de estos alumnos. Finalmente, podemos afirmar que la inclusión de los dispositivos móviles en este contexto ha tenido un impacto directo en la frecuencia de participación espontánea de los informantes, quienes, a medida que se desarrollaba la investigación, han ido construyendo su autoestima y reduciendo su dependencia del docente a la hora de participar en clase.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnold, J. y Brown, H. D. (2000). Mapa del terreno. En J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J. y Julián, C. (2015). Facilitando la expresión oral y la interacción en la clase de español como L2, en *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE, MarcoELE*, 21, 62-75
- Bao, D. (2001). The Cultural Aspects of Communication Reluctance in the EFL Classroom: The Case of Vietnamese Students. *English Teacher: An International Journal*, 4(3), 232-242.
- Bao, D. (2014). *Understanding Silence and Reticence. Ways of Participating in Second Language Acquisition*. London-New York: Bloomsbury.
- Chutigarn R. (2008) *Cultures and Learner Behaviours: A Qualitative Investigation of a Thai Classroom*. Ph.D Thesis. University of Warwick. Accesible en: <http://wrap.warwick.ac.uk/2375/>
- Clément, R., y Kruidenier, B.G. (1985). Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test on Clément's model, en *Journal of Language and Social Psychology*, 4 (1), 21-37.
- Cutrone, P. (2009). Overcoming Japanese EFL Learners' Fear Speaking. *Language Studies Working Papers*, 1, 55-63.
- De Andrés, V. (2000). La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas, en J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 105-126). Madrid: Cambridge University Press.

- De Andrés, V., y Arnold, J. (2009). *Seeds of confidence. Self-esteem activities for the EFL classroom*. Helbling Languages.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Ellis, G. (1996). How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal*, 50 (3), 213-218.
- Gunawan J. (2016). Understanding culture in higher education in Thailand. *Educ Health*, 29, 160-161. Accesible en: [http://www.educationforhealth.net/temp/EducHealth292160-1436503\\_002356.pdf](http://www.educationforhealth.net/temp/EducHealth292160-1436503_002356.pdf)
- Hidalgo, T. (2014): Carencias en la formación del profesorado de ELE a propósito de la diversidad de contextos de aprendizaje, en *V Congreso Internacional de la FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*, Cuenca.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations: Software of the mind*. New York: McGraw-Hill.
- Iampramoon, T. (2015). *La enseñanza y el aprendizaje de español como lengua extranjera en Tailandia: expectativas de profesores y motivaciones de alumnos*. Tesina de máster. George Mason University, Virginia.
- Jackson, J. (2002). Reticence in second language case discussions: anxiety and aspirations. *System*, 30(1), 65-84.
- Jackson, J. (2003). Case-based learning and reticence in a bilingual context: perceptions of business students in Hong Kong. *System*, 34(1), 457- 469.
- Kang, S. J. (2005). Dynamic emergence of situational willingness to communicate in a second language. *System*, 33: 277-292.
- Liu, M. (2005a). Causes of Reticence in EFL Classrooms: A Study of Chinese University Students. *Indonesian Journal of English Language Teaching*, 1: 108-124.
- Liu, M. (2005b). Reticence in Oral English Language Classrooms: A Case Study in China. *TESL Reporter*, 38(1), 1-16.
- Liu, M. (2006). Reticence in Oral English Classrooms: Causes and Consequences. *Asian Journal of English Language Teaching*, 16: 45- 66.

- Liu, M. y Jackson, J. (2009). Reticence in Chinese EFL Students at Varied Proficiency Levels. *TESL Canada Journal*, 26(2), 65-81.
- Liu, N. F. y Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse? *System*, 25(3), 331- 384.
- López Moreno, J. C. (2010). *Relación entre cultura nacional y liderazgo organizacional*, Tesina de Máster, Instituto Politécnico Nacional, México.
- Mendoza Puertas, J. D. (2017). Superando la renuencia a hablar en las aulas coreanas de ELE. La opinión del estudiante universitario. *Tonos*, 33, 1-27.
- Ramos Cuevas, P. (2014). La situación actual de la enseñanza del español en Tailandia, en *Actas de VIII Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas*.
- Rocca, S. (2015). iPadding sixth graders to impact language learning: An empirical mobile study. *The IALLT Journal* 45 (1),24-43, accessible en: <http://ialltjournal.org/index.php/ialltjournal/article/view/65/56>
- Rodríguez, J. M. (2015). Integración afectiva y efectiva de la tecnología en los cursos de ELE y la formación de profesorado, en *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*, MarcoELE, 21, 156-171.
- Rubio-Alcalá, F. (2015). La autoestima y la ansiedad en la clase de español como lengua extranjera, en *Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE*, MarcoELE, 21, 47-61.
- Shimizu, J. (2006). Why are Japanese Students Reluctant to Express Their Opinions In the Classroom? *The Hiyoshi review of English studies*, 48, 33-45.
- Srivoranart, P. J. (2009). Problemas de fonética española de los alumnos tailandeses. *Foro de profesores de español como Lengua Extranjera*, V.
- Srivoranart, P. J. (2010). Análisis contrastivo de los refranes de dos mundos: refranes españoles – refranes tailandeses, *Interlingüística XXI*, Universidad de Valladolid, 2010,453-464.
- Srivoranart, P. J. (2011). *El proceso de aprendizaje de ELE por parte de alumnos tailandeses: condicionantes lingüísticos y culturales*, Tesis doctoral. Universidad de Alcalá, Madrid. Accesible en: <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/17041>
- Srivoranart, P. J. (2015). Enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los alumnos: estilo reflexivo y actividades para desarrollar el pensamiento crítico. *Actas de XXV Congreso Internacional ASELE*. Accesible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/25/25\\_0933.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0933.pdf)

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

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

Yuenyong, J., y Yuenyong, C. (2012). Connecting between culture of learning in Thai contexts and developing students' science learning in the formal setting. *Procedia-Social and Behavioural Sciences* (46), 5317-5378.