

Motivación y metodología en el aprendizaje del español como lengua extranjera en Japón¹

CENTRO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
UNIVERSIDAD NANZAN
Perspectivas Latinoamericanas, 21, pp. 63-89
Recibido: 30-VIII-2025
Aceptado: 31-X-2025
Publicado, versión impresa: 19-III-2026
ISSN 1880-019X
Publicado, versión electrónica: 1-IV-2026
ISSN 2759-1093
© La autora 2026

Emma SAN ROMÁN CAPRACCI

Centro de Estudos de Espanhol, Portugal

Resumen

El presente artículo analiza la motivación de los estudiantes universitarios japoneses que aprenden español como lengua extranjera, con el objetivo de identificar los factores que influyen en su interés, implicación y expectativas en el proceso de aprendizaje. A partir de un cuestionario distribuido a 106 estudiantes, se examinan aspectos como la motivación inicial, las actitudes hacia el idioma, las percepciones sobre la dificultad del aprendizaje y las metodologías empleadas en el aula. Los resultados muestran que una gran mayoría de estudiantes comenzó a estudiar español en mayor medida con fines instrumentales vinculados al ámbito profesional y los viajes. No obstante, se evidencian limitaciones significativas, entre ellas la escasez de oportunidades para utilizar el español en contextos reales y la prevalencia de metodologías poco comunicativas, lo que dificulta el desarrollo de la competencia comunicativa. El análisis concluye señalando la necesidad de impulsar enfoques pedagógicos que refuercen la exposición al idioma, favorezcan la interacción con hablantes nativos y conecten el aprendizaje universitario con oportunidades laborales e interculturales, lo que permitiría responder de manera más efectiva a las expectativas y necesidades de los estudiantes japoneses en el marco actual de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave

Motivación, metodología didáctica, español como L2, enseñanza en Japón, análisis de necesidades

Introducción

El aprendizaje de segundas lenguas (L2) en Japón ha estado históricamente influido por factores sociales y políticos que han determinado a largo plazo la enseñanza de idiomas extranjeros en el país. Desde el período Meiji (1868-1912), Japón ha buscado modernizarse y posicionarse en el ámbito internacional, lo que ha llevado a privilegiar la enseñanza del inglés como lengua extranjera principal. Esta tendencia ha continuado hasta la actualidad, con una política lingüística que prioriza el inglés en la educación obligatoria y relega otras lenguas a un segundo plano (Nihei, 2018). La enseñanza del inglés es obligatoria en la secundaria y se convierte en un requisito esencial para acceder a la educación superior, por lo que deja poco espacio para la enseñanza de otros idiomas

como el español, el francés o el chino (Martel Trujillo, 2013). El español, sin embargo, ha experimentado un crecimiento lento pero notable en las últimas décadas dentro del ámbito universitario japonés, un progreso que ha seguido a las relaciones entre los países hispanohablantes y Japón, las cuales han podido promover determinadas modas o coyunturas que atraen a los estudiantes hacia el idioma.

El sistema educativo japonés proporciona diversos recursos para el aprendizaje de L2, tanto en instituciones regladas como no regladas. Generalmente, son los centros de bachillerato los que ofrecen un mayor número de lenguas extranjeras diferentes al inglés como asignaturas optativas. Muchos de los estudiantes que escogen estas materias lo hacen porque tienen planeado cursar dicha especialidad en la universidad posteriormente (Martel Trujillo, 2013, p. 9). Sin embargo, es en el ámbito universitario donde la mayoría de los estudiantes japoneses tienen su primer contacto con el idioma. Existen un total de 228 universidades con clases de español en Japón, de las cuales 15 son de especialidad y, el resto, como lengua extranjera optativa (Hiroyasu y López, 2024). El número de horas semanales para cada una de estas opciones difiere bastante entre sí, a pesar de que algunas universidades que no poseen estudios de especialidad ofrecen cursos intensivos de tres o cuatro clases a la semana (Hiroyasu y López, 2024). Sin embargo, ambas coinciden en un alumnado interesado en reforzar sus conocimientos lingüísticos, mejorar sus calificaciones o prepararse para exámenes de certificación (Martel Trujillo, 2013). Estas instituciones desempeñan un papel clave en el aprendizaje del español, especialmente debido a la estructura altamente competitiva del sistema educativo japonés, donde la preparación para exámenes es crucial para el futuro académico y laboral de los estudiantes.

El crecimiento del español en Japón también se refleja en el aumento de candidatos que se presentan a los exámenes DELE, administrados por el Instituto Cervantes de Tokio desde 2008. Este diploma ha ganado prestigio y reconocimiento entre universidades y empresas japonesas, y se ha consolidado como una certificación de excelencia en el dominio del español. Solo en el Instituto Cervantes de Tokio se registraron más de 2.500 examinados en el año 2019 (Badillo Matos, 2021); desde entonces ha aumentado significativamente la cantidad de candidatos cada año. Según Domínguez Martín (2013), los niveles más demandados en Japón siguen siendo los intermedios (B1 y B2), y el perfil mayoritario de los candidatos corresponde a estudiantes universitarios y jóvenes profesionales (p.189). Esta creciente popularidad del DELE sugiere que el español está adquiriendo mayor relevancia en el ámbito educativo y profesional japonés, aunque aún no alcanza la influencia del inglés.

Uno de los principales retos en la enseñanza de una L2 en Japón es el enfoque tradicional basado en la memorización y la preparación para exámenes estandarizados, lo que limita el desarrollo de las habilidades comunicativas. En el caso del inglés, la situación es similar: los exámenes de acceso a la universidad han originado un sistema de aprendizaje centrado en la gramática y la traducción, en lugar de en la interacción oral y la fluidez. Esto ha generado una desconexión entre el aprendizaje del idioma y su uso (Martel Trujillo, 2013). La enseñanza del español en Japón enfrenta barreras similares, pues muchos estudiantes tienen dificultades para acceder a recursos auténticos y oportunidades de inmersión lingüística. A pesar del desarrollo en la presencia de productos culturales gracias a las plataformas de entretenimiento, la exposición al español en la vida cotidiana sigue siendo limitada debido al escaso número de hablantes nativos en Japón.

Además, en el campo de los estudios lingüísticos, a excepción del estudio en el año 2010 del GIDE, la motivación de los estudiantes japoneses para elegir el español

como L2 es una cuestión que no ha sido explorada en profundidad. Comprender los factores que influyen en la motivación de estos estudiantes es crucial para mejorar los métodos de enseñanza y diseñar estrategias pedagógicas más efectivas que ayuden a expandir la influencia de la lengua española en Japón. La presente investigación busca aportar información relevante sobre los factores que influyen en la motivación de los universitarios japoneses que estudian español como L2, así como la evolución de las metodologías que aplican las universidades, con el fin de identificar áreas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Marco teórico

1.1 Teorías de motivación y adquisición de L2

La motivación es un proceso complejo y fundamental en la adquisición de una L2, ya que influye de manera directa en la activación, dirección y mantenimiento de la conducta de los estudiantes. De manera general, García (2009) la define como el conjunto de procesos que orientan a una persona hacia metas específicas y determinan no solo el tiempo invertido en una actividad, sino también la intensidad y el compromiso con la misma. Este impulso, que puede ser tanto interno como externo, se clasifica a través de la teoría de la autodeterminación en motivación intrínseca y extrínseca. La primera surge cuando la actividad resulta placentera o satisfactoria, mientras que la segunda está asociada a factores externos, como recompensas o necesidades concretas, por ejemplo aprobar una asignatura (Lorenzo, 2006). Según Fernández Lázaro (2007), la motivación integradora, para formar parte de una comunidad de hablantes, tiende a ser más intensa y duradera, lo que favorece un aprendizaje más efectivo. Así, tener uno o ambos tipos de motivación es clave porque, cuando el alumno no recibe ninguna relación entre sus acciones y los resultados, pierde el interés en la tarea y cae en un estado de amotivación.

El contexto escolar se puede dividir en dos dimensiones fundamentales: los componentes pragmáticos y los mentales. Los primeros son los aspectos objetivamente observables, como la edad o los materiales utilizados, mientras que los segundos son «las actitudes, creencias y expectativas de comportamiento que los participantes llevan a la clase» (Tudor, 2001, pp. 18-21), lo cual tiene una gran influencia sobre la motivación y el rendimiento de los estudiantes.

Otro aspecto relevante en el proceso de aprendizaje es la conciencia lingüística, entendida como el conocimiento implícito que los hablantes poseen sobre una lengua (Varón López, 2016). En el caso de la lengua materna (L1), esta conciencia se manifiesta a través del uso y la adecuación al contexto, mientras que en la L2 cambia al ser percibida por un hablante extranjero y se centra en el metalenguaje y la gramática adquirida en el aula. Este fenómeno influye en la percepción del estudiante sobre su progreso y en su motivación para continuar aprendiendo. Además, la distancia lingüística entre la L1 y la L2 puede afectar a la velocidad de adquisición y a la necesidad de estrategias pedagógicas adaptadas a cada grupo de aprendices, por lo que, en estudiantes asiáticos, al existir una distancia mayor, se deberá ampliar tanto el tiempo de exposición a la lengua como la práctica de esta. Estas estrategias pueden conseguir una percepción satisfactoria del resultado del aprendizaje para el alumno, que permita incrementar el nivel de motivación, ya que es un elemento complejo y sometido a variaciones (Astigueta, 2009).

1.2 Perfil y motivación de los estudiantes japoneses

El perfil del estudiante universitario en Japón se caracteriza por una serie de rasgos comunes que han sido ampliamente analizados por diversos autores. Si bien se reconoce que cada individuo tiene particularidades propias, la bibliografía especializada en la enseñanza del español como lengua extranjera en este contexto destaca tendencias generales que permiten comprender mejor la dinámica de aprendizaje en las universidades japonesas.

Uno de los aspectos más generalizados es la falta de motivación de los estudiantes en el aula. Moreno (2013) refiere lo siguiente:

Nos encontramos con el problema que acucia en las clases de español a las que el alumnado se ve obligado a asistir, pero, por las que, de entrada, no siente demasiado interés. Así pues, partimos de una situación de desmotivación (Moreno, 2013, p. 168).

En el caso de los alumnos que acuden a clase, se observa una actitud pasiva, lo que en algunos casos llega incluso a manifestarse en conductas como quedarse dormidos durante su desarrollo. Pese a esta falta de implicación activa en el proceso de aprendizaje, los docentes suelen estar obligados a aprobar a los estudiantes si estos cumplen con la asistencia (García, 2009).

Se ha de tener en cuenta, además, que la cultura japonesa, a pesar de ser una de las más influyentes a nivel global, sigue manteniendo un alto grado de hermetismo ante influencias extranjeras, lo que puede generar dificultades en la enseñanza de lenguas extranjeras como el español (Pérez y González, 2023). Asimismo, el sistema educativo japonés está diseñado para fomentar la homogeneidad dentro del grupo, lo que conlleva una fuerte orientación hacia la colectividad y el sacrificio personal en beneficio del grupo, ya sea en el ámbito académico o profesional. Esta estructura influye en la socialización de los estudiantes y en su forma de enfrentar el aprendizaje.

Por otro lado, el estudiante universitario japonés posee una serie de rasgos positivos que favorecen el aprendizaje, como la disciplina, la capacidad de concentración y el esfuerzo continuado. Además, se destaca su responsabilidad, claridad en la concepción de la tarea y una fuerte orientación hacia la comunicación escrita, lo que facilita el enfoque de lectura-traducción en el aprendizaje de lenguas. Sin embargo, estos aspectos positivos coexisten con una serie de limitaciones, como la inmadurez afectiva, la dependencia grupal, la baja autoestima y la falta de participación en el aprendizaje. A esto se suma la tendencia a la memorización, la orientación hacia la superación de exámenes en lugar del desarrollo de habilidades comunicativas y la dificultad en la comprensión y producción oral (Martel Trujillo, 2013). Estos factores inciden en la forma en que los estudiantes afrontan el aprendizaje de una nueva lengua y condicionan los enfoques pedagógicos necesarios para su enseñanza.

Otro elemento importante que se debe también considerar es el contacto previo con la lengua extranjera. En el caso del español, la mayoría de los estudiantes universitarios japoneses no han tenido experiencias previas en contextos formales o informales. Para la mayoría de ellos, el aprendizaje del español en la universidad representa su primer acercamiento real al idioma (Rubio, 2011).

Estas características personales e individuales de cada estudiante están estrechamente relacionadas con el contexto sociocultural japonés, que incluye la educación recibida y

las expectativas que la sociedad impone sobre el individuo (Martel Trujillo, 2013). La estructura educativa japonesa prioriza la memorización y la preparación para exámenes, lo que afecta a la forma en que los estudiantes se aproximan al aprendizaje de lenguas extranjeras (Varón López, 2016).

El miedo a cometer errores es un factor relevante en el aprendizaje de ELE por parte de los japoneses. En la cultura educativa japonesa, el error puede ser visto como una falta de competencia, lo que genera altos niveles de ansiedad en el aula (Moreno, 2022). La dinámica social también refuerza esta percepción: los estudiantes japoneses suelen compararse con sus compañeros y pueden sentirse inseguros si creen que su nivel es inferior al de los demás (Sauras, 2013). Este temor puede llevar a una actitud pasiva en el aula, donde los estudiantes prefieren escuchar en lugar de participar activamente (Moreno, 2022).

En muchos casos, el interés inicial por el español se basa en estereotipos o en una visión idealizada de la cultura hispánica. Sin embargo, si el contenido del curso no responde a estas expectativas, la motivación disminuye (Pérez y González, 2023). Además, la tendencia a presentarse a exámenes de certificación otorga un valor significativo a los diplomas de competencia lingüística, como el DELE, lo que influye en los objetivos de aprendizaje de los estudiantes (Sauras, 2013).

La motivación del alumno se ve influida por diversos factores, que en muchos casos se reflejan en el tipo de motivación que desarrollan. Según Nihei (2018) muchos estudiantes universitarios en Japón eligen el español como lengua extranjera porque creen erróneamente que es más fácil de aprender debido a su similitud fonética con el japonés. Esta percepción facilita su decisión al tratarse de una asignatura obligatoria, ya que buscan una opción que les permita obtener créditos con menor esfuerzo. Sin embargo, una vez comienzan a estudiarlo, descubren que aspectos como la conjugación verbal y la gramática pueden ser desafiantes, lo que en algunos casos conduce a la desmotivación. A pesar de esta dificultad inicial, algunos estudiantes encuentran nuevas razones para continuar su aprendizaje. Hiroyasu (2024) y Martel Trujillo (2013) señalan que la motivación extrínseca desempeña un papel fundamental, ya que muchos consideran el español una lengua útil para viajar, establecer relaciones internacionales o incluso mejorar sus oportunidades laborales en empresas japonesas con presencia en países hispanohablantes. Además, el interés por la cultura hispana, la gastronomía, el fútbol y el cine también son factores de atracción.

Por otro lado, Moreno (2022) destaca que existe una «motivación cero» entre muchos estudiantes que cursan español como segunda lengua extranjera, especialmente en aquellos que no tienen un interés previo en aprender un nuevo idioma. Para este grupo, la principal razón para inscribirse en la asignatura es el requisito académico de su facultad. No obstante, el trabajo de los profesores de ELE en Japón se enfoca en revertir esta falta de motivación, y en promover un aprendizaje más dinámico y significativo.

1.3 Metodología de las universidades japonesas en enseñanza de L2

La enseñanza de ELE en las universidades japonesas está condicionada por diversos factores institucionales y metodológicos que inciden en la motivación de los estudiantes y la efectividad del proceso de aprendizaje. En primer lugar, la universidad en Japón se concibe, en muchos casos, como un periodo de transición entre la exigente educación secundaria y el mundo laboral, donde se prioriza la socialización y el establecimiento de

relaciones interpersonales sobre el rendimiento académico (García, 2009). Este contexto tiene un impacto directo en la motivación del alumnado de ELE, ya que el aprendizaje de un idioma no se percibe como un requisito fundamental para su futura inserción profesional, sino como una materia complementaria dentro de su formación generalista (Varón López, 2016). Como explica Astigueta (2009):

Japón no ofrece un entorno que propicie los estudios de ELE. Nuestros estudiantes no tienen necesidad de adquirir una segunda o tercera lengua y, sin embargo, los programas universitarios incluyen como requisito obligatorio el estudio de lenguas. En este contexto encontramos estudiantes muy capaces, pero con poco empeño y magros resultados en sus estudios por falta de motivación (Astigueta, 2009, p. 7).

El proceso lectivo en las universidades japonesas sigue una estructura definida por semestres de 15 semanas, con clases de una hora y media de duración (Martel Trujillo, 2013). Este formato limita el tiempo efectivo de exposición y práctica del idioma, y dificulta un progreso significativo en el aprendizaje del español. Además, en muchos casos, los estudiantes inician su búsqueda de empleo en el tercer año de la carrera, lo que reduce su interés y dedicación a los estudios (Varón López, 2016).

Incluso en los cursos de licenciatura en estudios hispánicos, en la mayor parte de centros las clases de español se imparten principalmente en japonés. El sistema suele separar las clases de gramática que un profesor imparte en japonés y las de conversación que imparte otro profesor, normalmente nativo hispano. Los objetivos de un curso se marcan en gran medida en un listado de ítems gramaticales que el alumno debe memorizar en cada curso, así como otro listado de vocabulario. Si bien esta tendencia empieza a contar con detractores que introducen paso a paso tendencias más actuales y comunicativas, es todavía la tónica dominante (Ugarte Farrerons, 2012, p. 118). Este enfoque tradicional responde a la larga historia educativa japonesa, en la que la enseñanza de lenguas extranjeras ha estado dominada por la memorización y la evaluación basada en exámenes escritos, por lo que se ha creado una instrucción formal muy exigente y competitiva que le requiere al estudiante de mucha disciplina y dedicación y de poca participación y creatividad (Rubio, 2011, p. 4). Sobre estas metodologías y orientación instrumental de la enseñanza Escandón apunta:

El diseño curricular no despierta pasiones y suele quedar en manos de administradores. Solo con hablar en la jerga del MCER no se resuelve la enorme distancia lingüística entre la lengua materna y la lengua meta en cuatro años de enseñanza. La masificación de los DELE, en cambio, ha permitido examinar, al menos parcialmente, la eficacia de los programas de estudios. Con todo, aún hay centros —en la era de la certificación lingüística— que desconocen el nivel de competencia con el que se gradúa su alumnado. En definitiva, la universidad japonesa parece incapaz de regenerar sus propias pedagogías (Escandón, 2017, pp. 25-29).

Las limitaciones institucionales también afectan el aprendizaje del español. La masificación de las aulas, con una media de entre 35 y 40 estudiantes por clase, reduce las oportunidades de interacción entre profesores y alumnos, así como entre los propios estudiantes (Kakihara, 2023). Asimismo, la preferencia del sistema educativo japonés por la evaluación mediante exámenes desalienta la participación en el aula y refuerza

una actitud pasiva hacia el aprendizaje de idiomas (Moreno, 2022). Esta situación genera un contexto poco motivador para los estudiantes, quienes, además, sienten miedo a cometer errores y prefieren escuchar antes que hablar, lo que dificulta el desarrollo de la competencia comunicativa (Moreno, 2022).

Frente a estos desafíos, se han sugerido diversas propuestas para mejorar la enseñanza de ELE en las universidades japonesas. Entre ellas se encuentran la promoción de intercambios internacionales y un cambio en el paradigma educativo que permita un aprendizaje más interactivo y comunicativo (Kakihara, 2023). Sin embargo, para que estas medidas sean efectivas, es necesario un cambio estructural en la manera en que se concibe la enseñanza de lenguas extranjeras en Japón, de forma que se dé una mayor importancia a la comunicación y a la práctica real del idioma.

2. Metodología de la encuesta, resultados y discusión

La investigación llevada a cabo se apoya en un enfoque cuantitativo y utiliza como principal herramienta un cuestionario estructurado en dos partes para conocer qué motiva a los estudiantes universitarios japoneses a aprender español como segunda lengua. La idea es identificar los factores que influyen en su interés, su nivel de compromiso y sus expectativas en torno al aprendizaje del español.

La muestra está formada por 106 estudiantes universitarios japoneses de entre 19 y 30 años, todos ellos matriculados en asignaturas de español como lengua extranjera o programas específicos relacionados con el estudio del español en la universidad en el momento de realizar el cuestionario. Se ha procurado incluir participantes de diferentes niveles académicos, desde primeros cursos hasta estudiantes más avanzados, con el objetivo de tener una visión amplia y representativa de sus motivaciones a lo largo de su etapa universitaria.

Se ha contado con la participación de estudiantes de varias universidades japonesas, de las que se destaca especialmente un gran número de alumnos de la Universidad de Nanzan (Aichi), la Universidad de Waseda (Tokio) y la Universidad de Doshisha (Kioto). Estas instituciones privadas se caracterizan por ofrecer programas de grado con especialidad en español (Nanzan) o asignaturas especializadas en español (Waseda y Doshisha), así como múltiples opciones de movilidad internacional e intercambio con universidades de países hispanohablantes. Estas características convierten a sus estudiantes en perfiles especialmente relevantes para el presente estudio.

Tabla 1. Estudiantes encuestados.

Universidad	N.º de alumnos
Universidad de Nanzan (Aichi)	41
Universidad de Doshisha (Kioto)	52
Universidad de Waseda (Tokio)	8
Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio (Tokio)	4
Universidad de Estudios Extranjeros de Kansai (Osaka)	1

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario está diseñado con una estructura clara y sencilla para facilitar su comprensión y cumplimentación. Cabe señalar que este cuestionario es de creación propia y no ha sido empleado en investigaciones anteriores, aunque su estructura y contenido se apoyan en marcos teóricos consolidados sobre la motivación integradora e instrumental. Se compone de preguntas cerradas con opciones de respuesta tipo Likert (escala de 1 a 5), y algunas preguntas abiertas para obtener información cualitativa sobre experiencias personales. Se organiza en tres secciones principales:

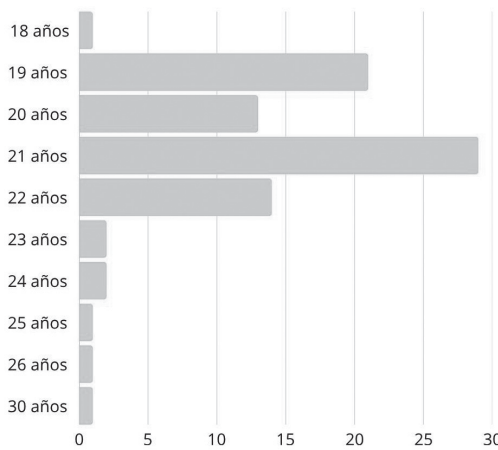
- Datos sociodemográficos y académicos en los que se recoge información sobre la edad, el género y la experiencia previa con lenguas extranjeras o programas de intercambio.
- Motivación para aprender español, donde se recogen ítems relativos a la motivación integradora (interés por la cultura hispánica, deseo de comunicación con hablantes nativos) e instrumental (utilidad profesional, académica o laboral del español), así como variables afectivas como la autoconfianza, la ansiedad comunicativa o el disfrute del aprendizaje. En este bloque también se incluyen preguntas sobre las expectativas de dominio lingüístico y las metas personales respecto al uso del idioma.
- Percepción de la enseñanza del español, donde se pregunta sobre la metodología utilizada en clase y el nivel de satisfacción con la enseñanza recibida.

A pesar de los esfuerzos por alcanzar una muestra diversa y representativa, esta investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas al interpretar los resultados. En primer lugar, el número de participantes está limitado por la disponibilidad y disposición voluntaria de los estudiantes a responder el cuestionario. Asimismo, aunque se incluye alumnado de varias universidades, la concentración de respuestas en instituciones privadas específicas puede limitar la generalización de los resultados a todo el estudiantado japonés de español, especialmente en universidades públicas o centros con características diferentes.

3. Resultados

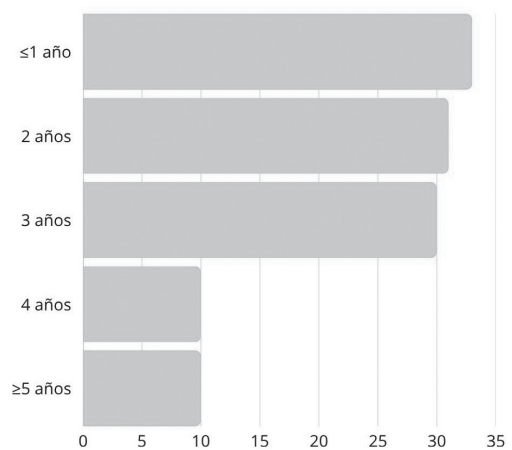
La encuesta fue respondida por 106 estudiantes universitarios japoneses cuya edad se sitúa entre los 19 y los 30 años, con una concentración mayoritaria entre los 19 y 22 años (figura 1). Respecto a la experiencia con el idioma, se observa una amplia variabilidad: los estudiantes llevaban desde menos de un año hasta nueve años estudiando español, aunque la mayoría se concentra entre los dos y cuatro años de aprendizaje (figura 2). Además, un 91,4 % de los encuestados indicó haber comenzado sus estudios de español en la universidad (figura 3).

Figura 1. Edades.



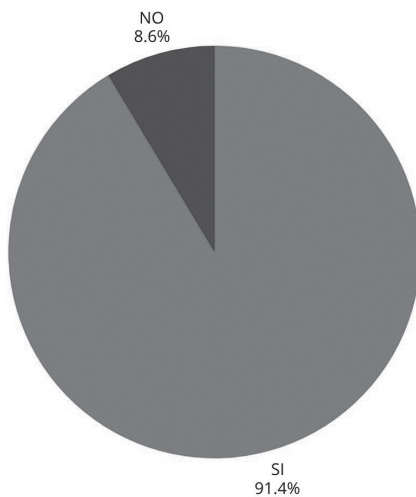
Fuente: elaboración propia.

Figura 2. Años de estudio de español.



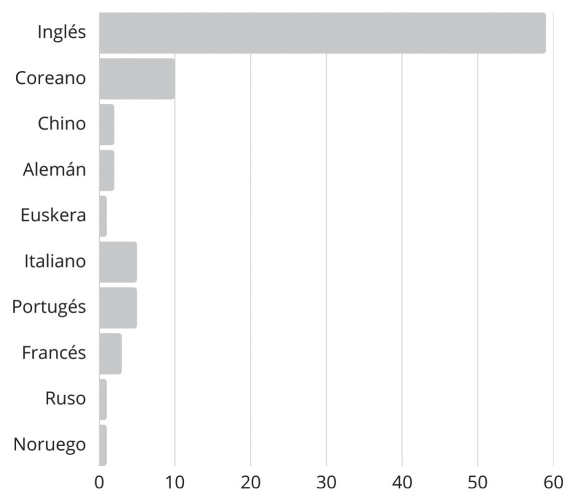
Fuente: elaboración propia.

Figura 3. Comenzó con el español en la universidad.



Fuente: elaboración propia.

Figura 4. Otros idiomas extranjeros.



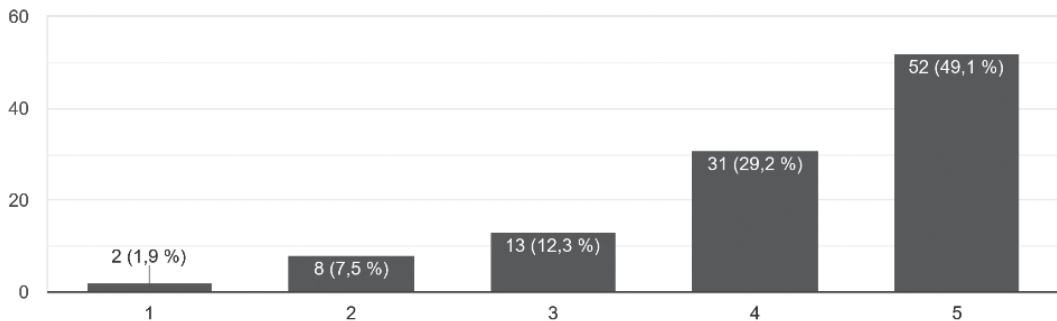
Fuente: elaboración propia.

En términos de plurilingüismo, destaca que el 66 % también estudia otras lenguas extranjeras; el inglés es la más común con diferencia (59 personas), seguido del coreano (10 personas) y otras lenguas minoritarias como el portugués, el francés, el chino, el italiano, el alemán, el ruso, el noruego y el euskera (figura 4). Esto confirma la primacía del inglés como lengua extranjera principal en el contexto japonés.

La motivación para aprender español se centra fundamentalmente en el interés por conocer nuevas lenguas y la cultura hispánica (figuras 5 y 6), más que en factores como el ocio (figura 7), con lo que se puede deducir una motivación intrínseca con el idioma

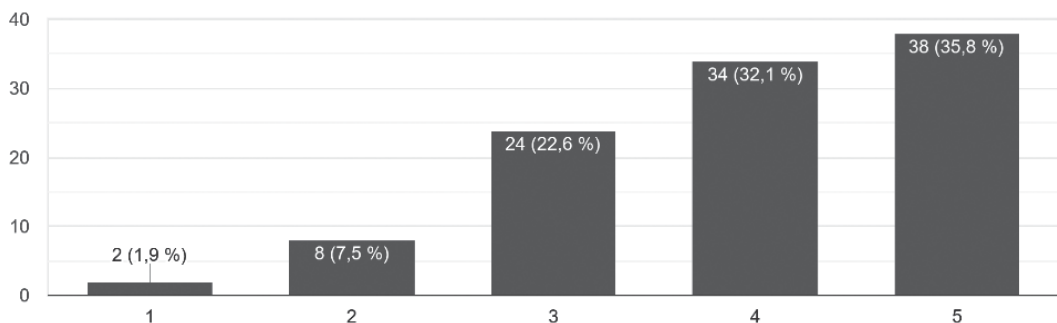
cuando se observan los resultados de la escala seleccionada en la que 1 equivale a «muy en desacuerdo» y 5 a «totalmente de acuerdo». Sin embargo, algunos objetivos declarados por los estudiantes reflejan un mayor componente instrumental: una gran mayoría desea aplicar el español en su futura vida profesional (figura 8) y en actividades como los viajes (figura 9). Sin embargo, la conexión con hablantes nativos a través de amistades no es un factor predominante, a pesar de que la mayoría expresa tener una buena impresión de los hispanohablantes (figuras 10 y 11).

Figura 5. «Estudio español porque me gusta aprender nuevos idiomas».



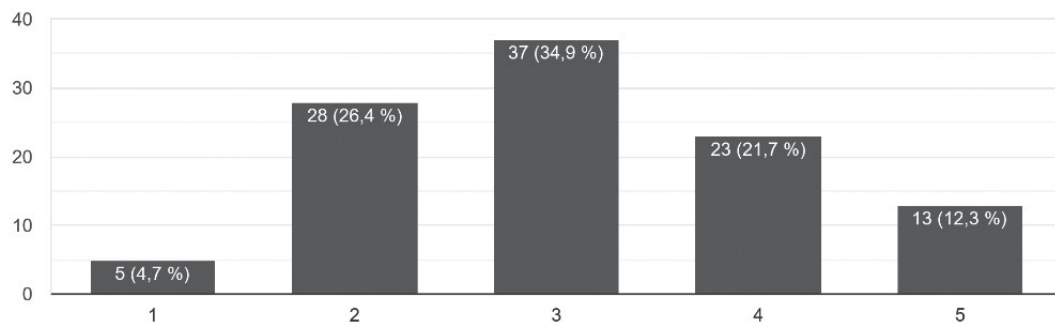
Fuente: elaboración propia.

Figura 6. «Estudio español porque me interesa su cultura».



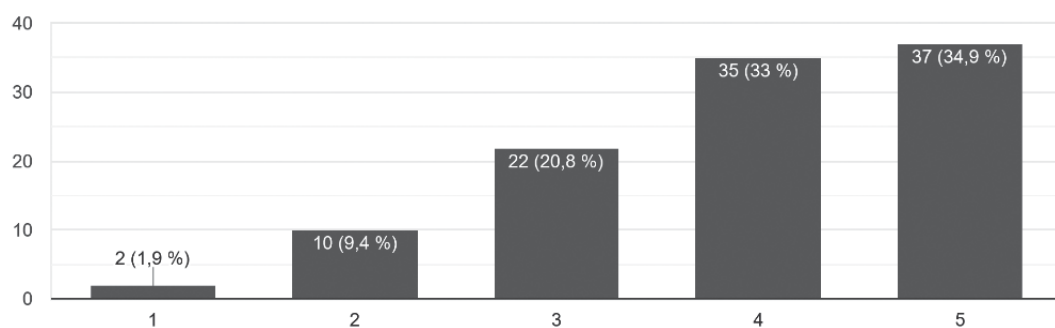
Fuente: elaboración propia.

Figura 7. «Estudio español porque me interesa su música».



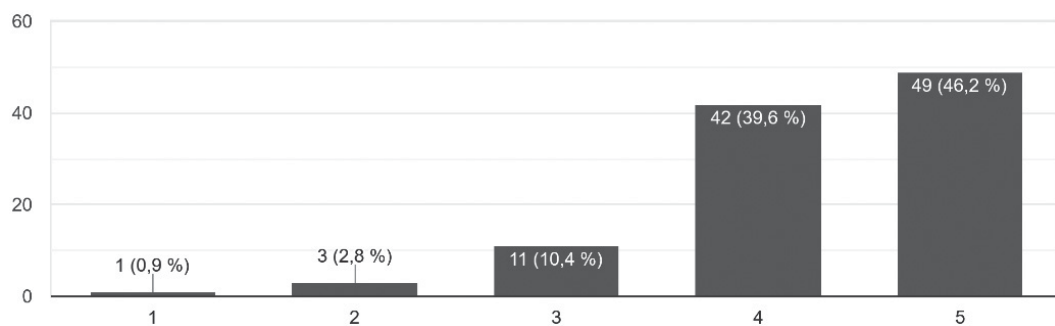
Fuente: elaboración propia.

Figura 8. «Estudio español porque es útil para mi futuro laboral».



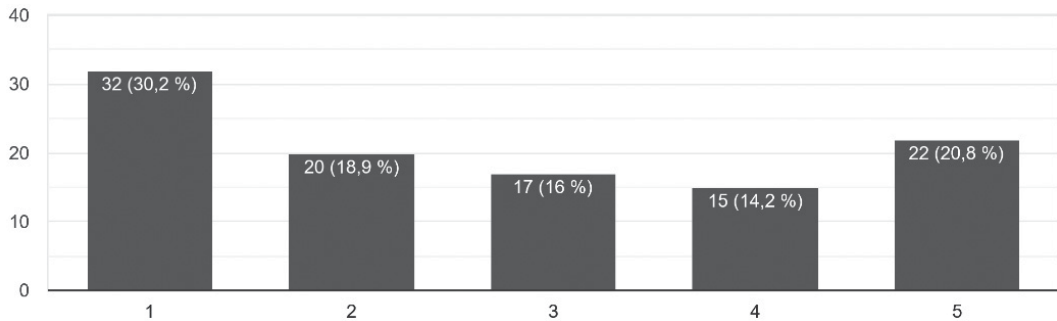
Fuente: elaboración propia.

Figura 9. «Estudio español porque quiero viajar a países hispanohablantes».



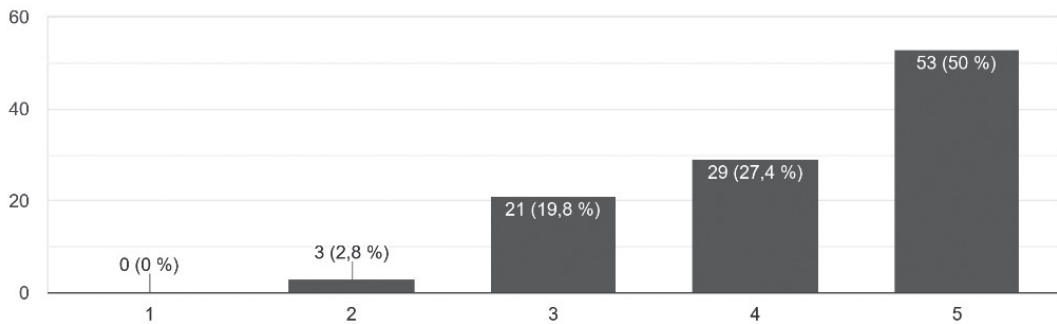
Fuente: elaboración propia.

Figura 10. «Estudio español porque tengo amigos hispanohablantes».



Fuente: elaboración propia.

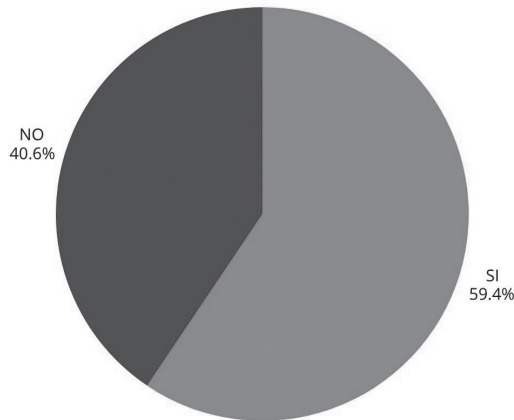
Figura 11. «Los hispanohablantes son personas muy cercanas, me agradan».



Fuente: elaboración propia.

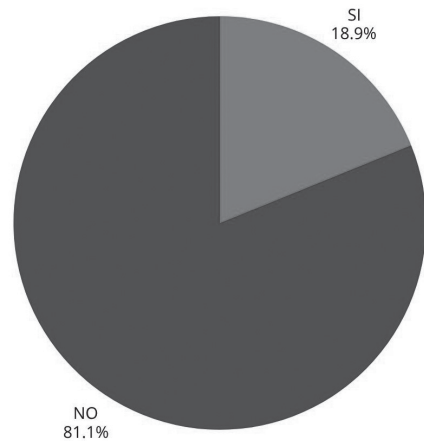
En cuanto a la experiencia internacional, un 59,4 % ha viajado previamente a países hispanohablantes (figura 12), pero solo un 18,9 % participó en programas de intercambio prolongados de más de dos o tres meses (figura 13). No obstante, quienes realizaron estancias más largas valoraron positivamente su impacto en la mejora de sus competencias lingüísticas (figura 14).

Figura 12. «He viajado alguna vez a países hispanohablantes».



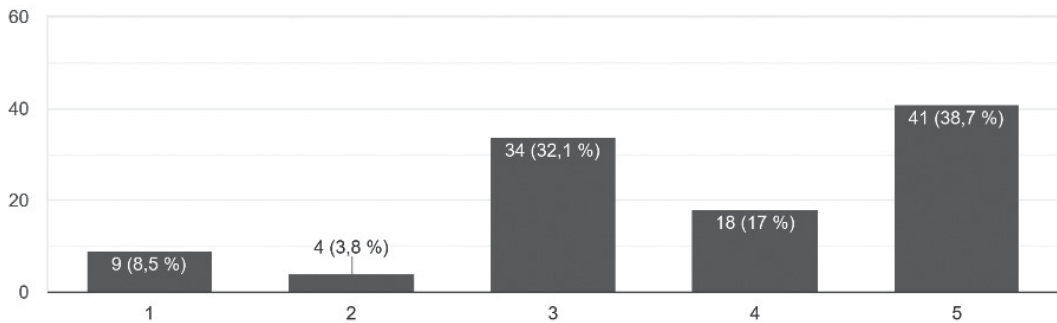
Fuente: elaboración propia.

Figura 13. «He estudiado en un programa de intercambio en un país hispanohablante por más de 2-3 meses».



Fuente: elaboración propia.

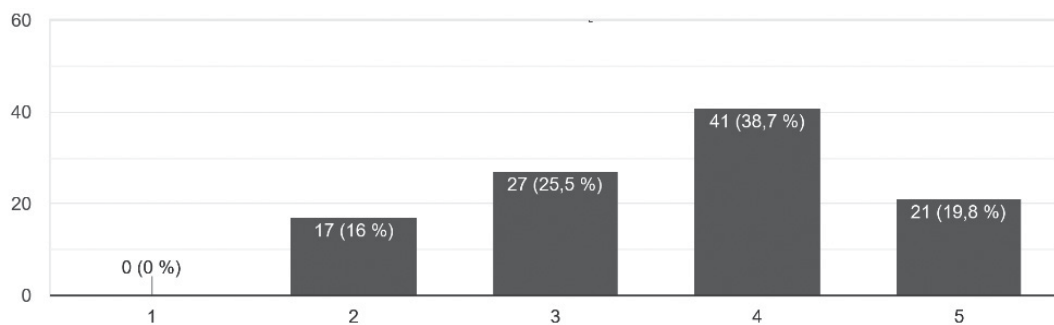
Figura 14. «Estudiar o viajar al extranjero me ha ayudado a mejorar mi español».



Fuente: elaboración propia.

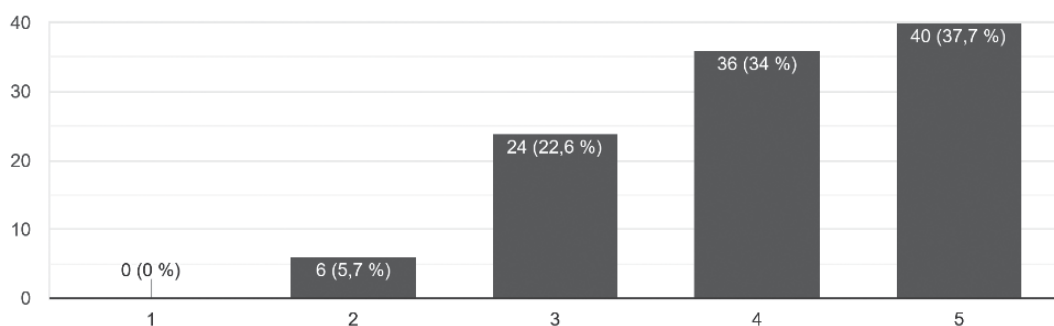
A pesar de que el español es considerado mayoritariamente un idioma difícil (figura 15), también se percibe como satisfactorio de estudiar (figura 16). En relación con sus aspiraciones lingüísticas, los niveles más deseados son el B1 y B2, seguidos del C1 (figura 17).

Figura 15. «El español me parece un idioma muy difícil».



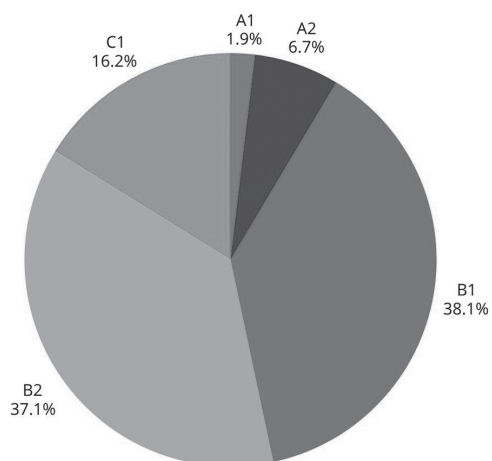
Fuente: elaboración propia.

Figura 16. «Aunque el español sea difícil me gusta estudiarlo».



Fuente: elaboración propia.

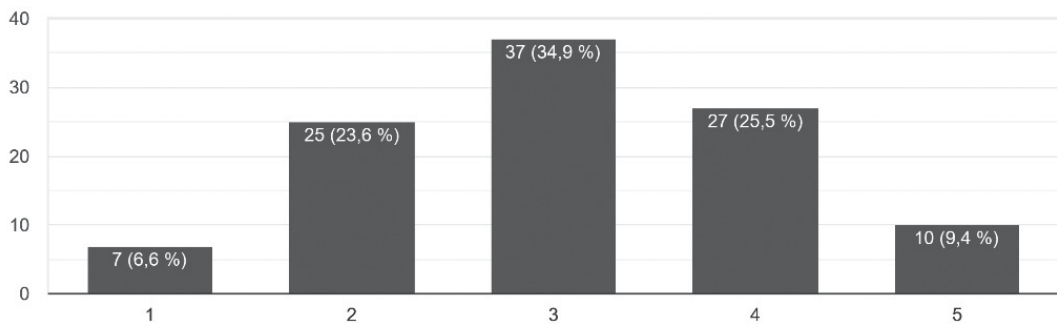
Figura 17. Nivel de español al que se aspira.



Fuente: elaboración propia.

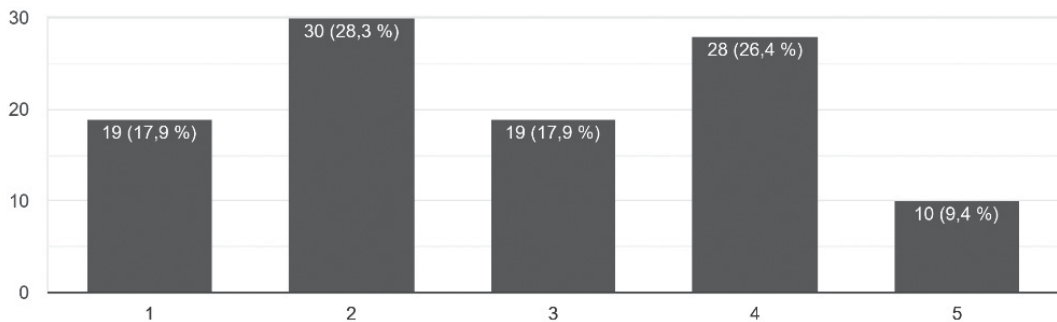
Respecto a la metodología y hábitos de estudio, los estudiantes muestran una participación media en clase (figura 18) y, al contrario de lo que algunos estudios indican, no se sienten especialmente condicionados por el miedo a equivocarse (figura 19). La asistencia es alta, con una mayoría que afirma acudir siempre a clase (figura 20), aunque fuera del aula las oportunidades para practicar el idioma son escasas (figura 21). Algunos estudiantes practican con hablantes nativos (figura 22), pero no es un hábito generalizado, ni se hace un uso amplio de recursos como las películas o series (figura 23), los libros (figura 24) o la escritura en español (figura 25).

Figura 18. «Participo a menudo en las clases de español».



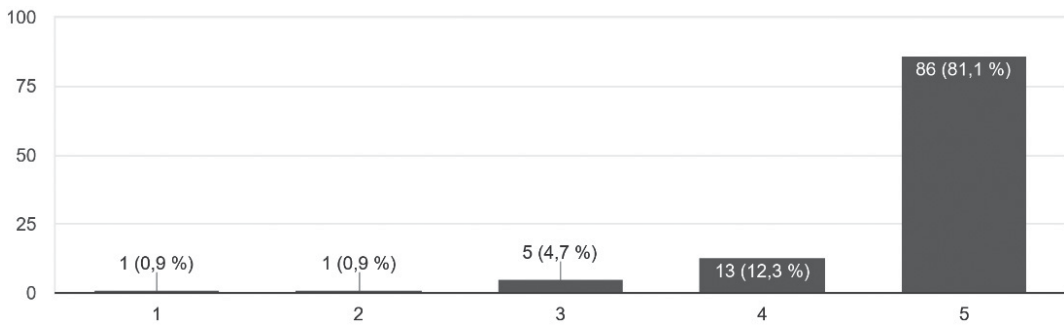
Fuente: elaboración propia.

Figura 19. «Tengo miedo a cometer errores en clases de español».



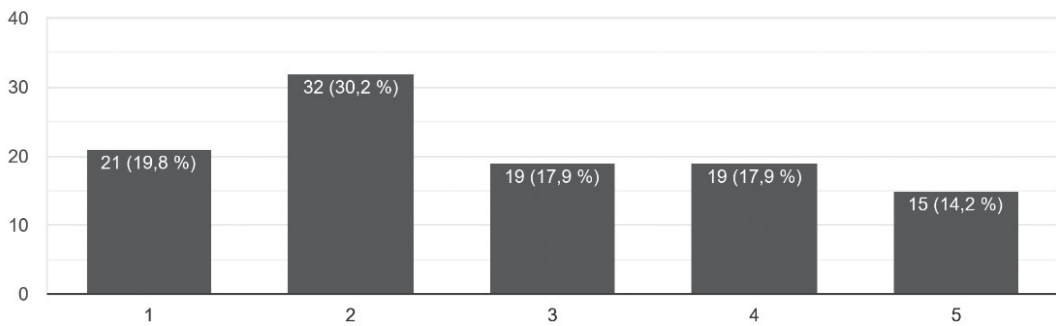
Fuente: elaboración propia.

Figura 20. «Asisto siempre a clases de español».



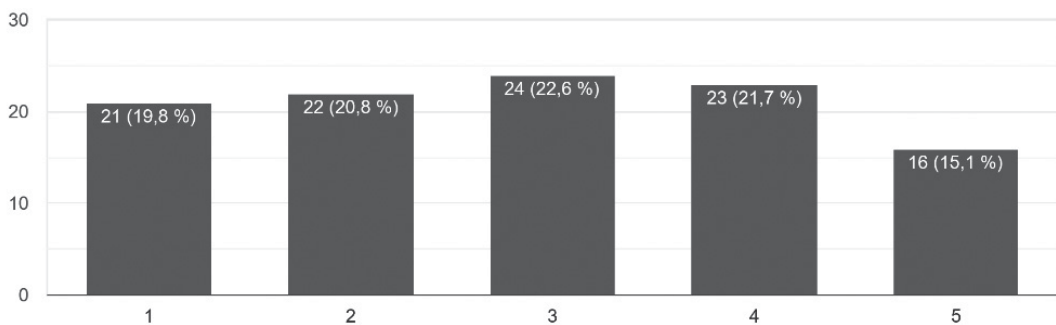
Fuente: elaboración propia.

Figura 21. «Tengo oportunidad de utilizar el español fuera de clase».



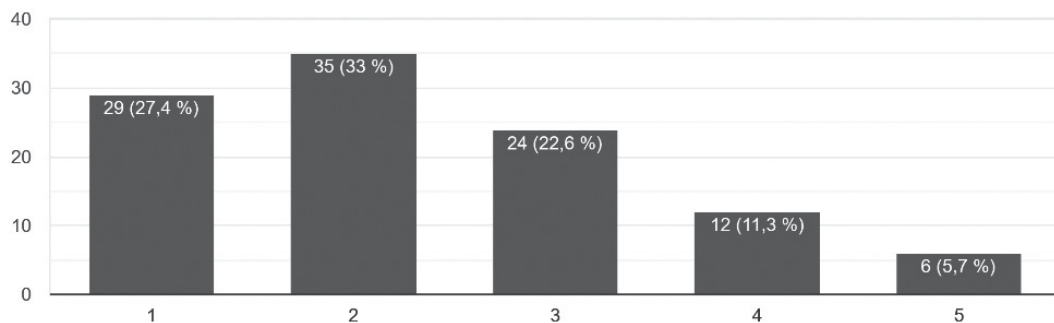
Fuente: elaboración propia.

Figura 22. «Practico oralmente con nativos».



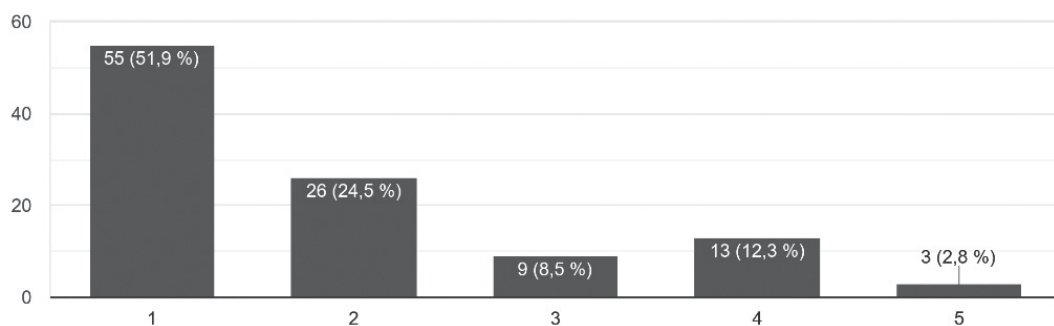
Fuente: elaboración propia.

Figura 23. «Veo películas o series en español».



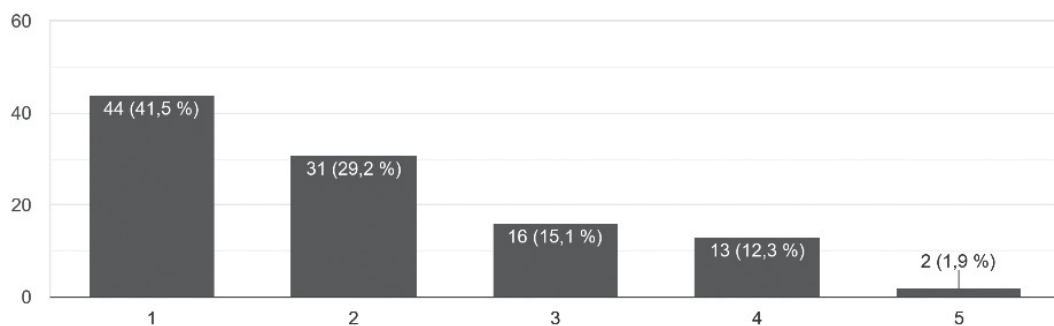
Fuente: elaboración propia.

Figura 24. «Leo en español».



Fuente: elaboración propia.

Figura 25. «Escribo diarios, cartas, etc. en español».

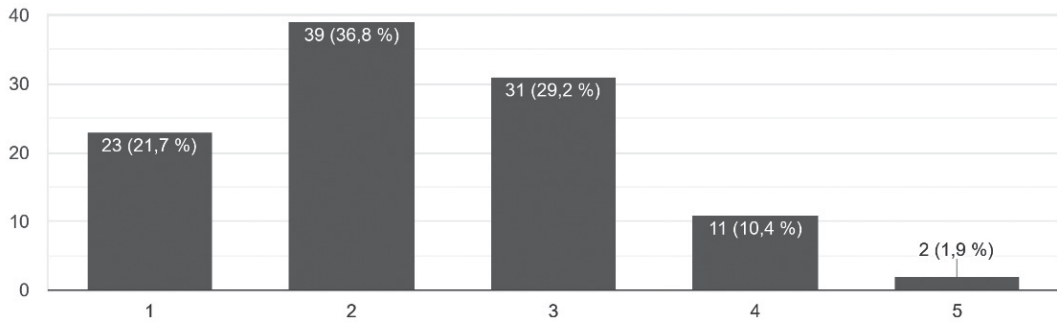


Fuente: elaboración propia.

En cuanto al contenido de las clases, los estudiantes consideran que el ritmo de avance es adecuado (figura 26) y que trabajan de manera equilibrada destrezas receptivas como la comprensión auditiva (figura 27), la lectura (figura 28) y productivas como la

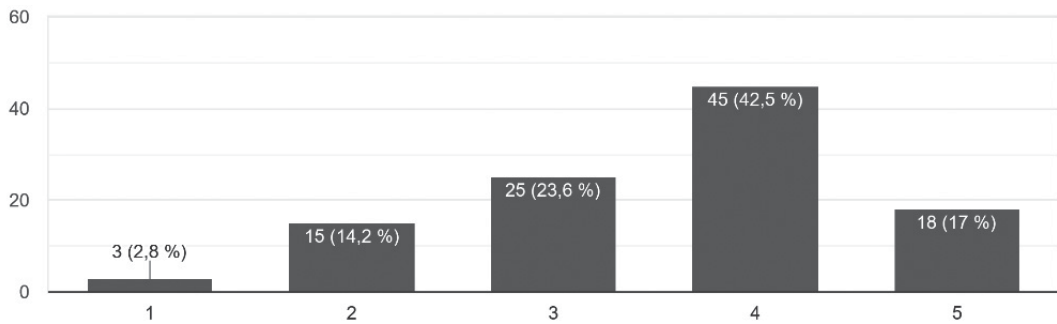
escritura (figura 29). Sin embargo, existe un deseo explícito de practicar más la expresión oral (figura 30), lo cual puede apuntar a una carencia metodológica en la interacción comunicativa en el aula.

Figura 26. «El profesor de español avanza demasiado rápido».



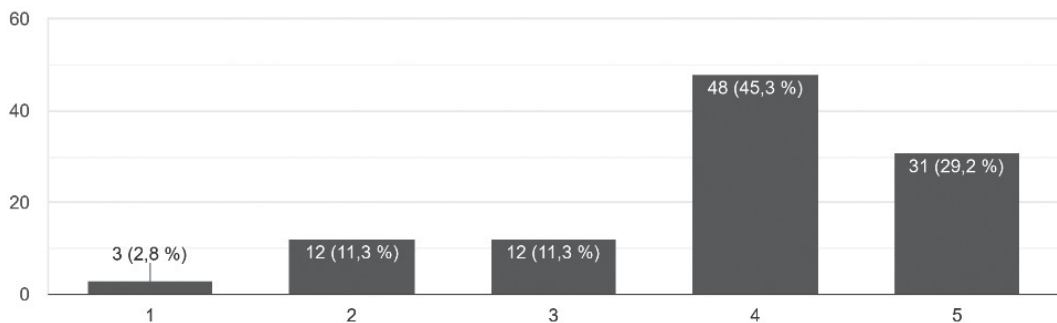
Fuente: elaboración propia.

Figura 27. «En las clases de la universidad escuchamos muchos audios en español».



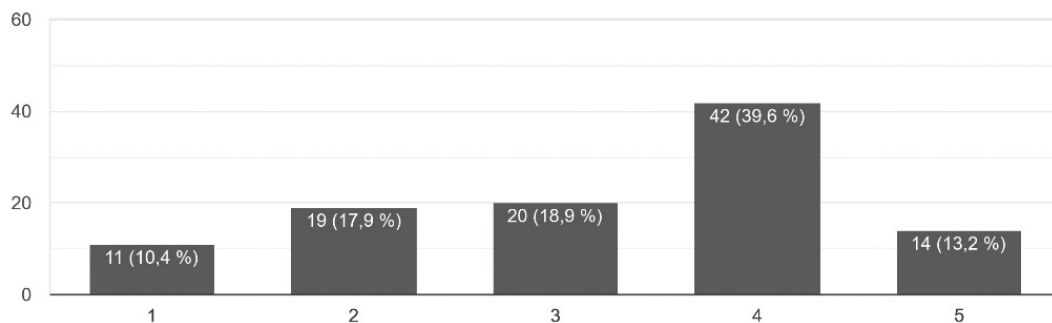
Fuente: elaboración propia.

Figura 28. «En las clases de la universidad solemos practicar la lectura».



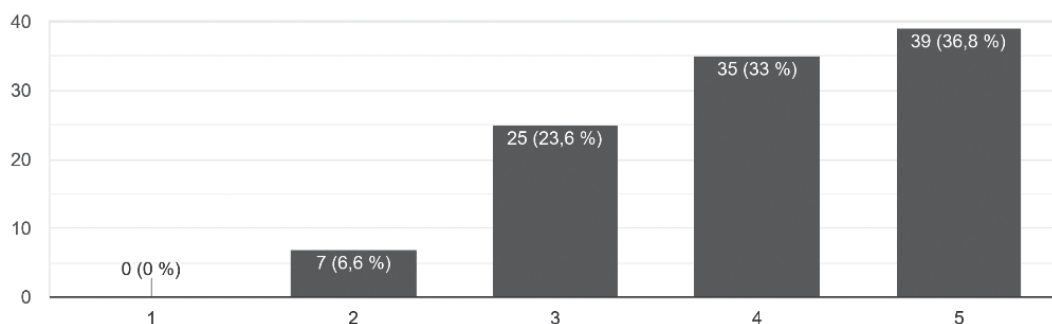
Fuente: elaboración propia.

Figura 29. «En las clases de la universidad solemos practicar la escritura de redacciones».



Fuente: elaboración propia.

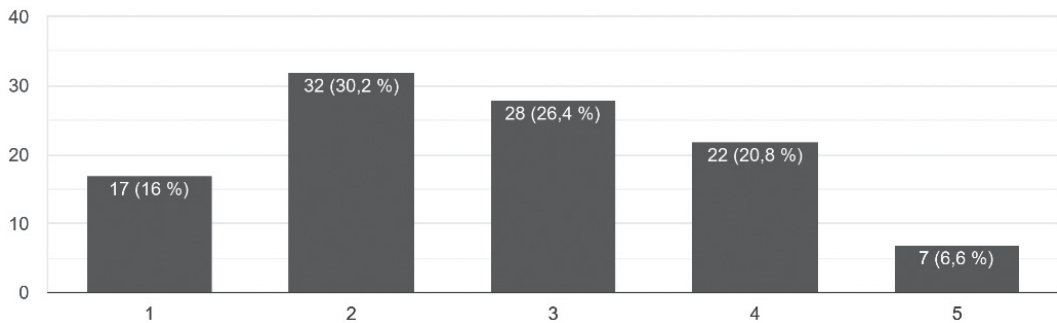
Figura 30. «Me gustaría que habláramos más en español en clase».



Fuente: elaboración propia.

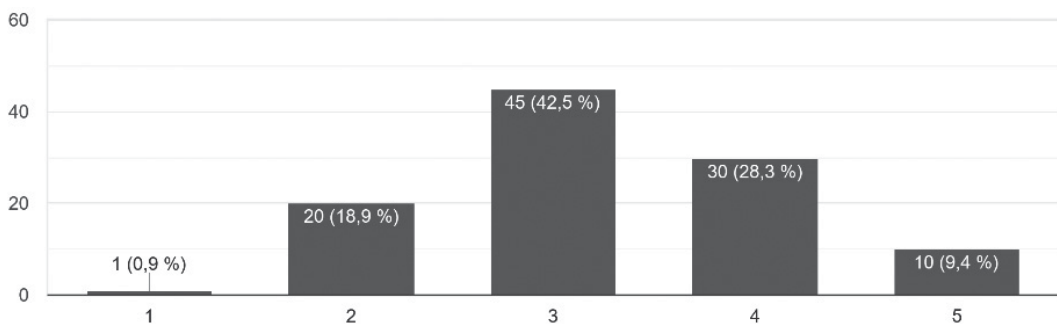
Además, aunque los alumnos estudian fuera del aula incluso sin la presión externa de las pruebas (figura 31), encuentran que los temas tratados en clase no siempre despiertan su interés personal (figura 32), lo cual podría estar afectando su motivación general. Esta falta de conexión temática, sumada a la limitada posibilidad de usar el idioma en contextos reales, sugiere la necesidad de reformas metodológicas orientadas a una enseñanza más comunicativa, contextualizada y centrada en los intereses del alumnado.

Figura 31. «Estudio español solo cuando hay exámenes».



Fuente: elaboración propia.

Figura 32. «Las clases de español tratan temas que me interesan».



Fuente: elaboración propia.

4. Discusión

Teniendo en cuenta los resultados de investigaciones anteriores y el contexto actual de la enseñanza del español en Japón, es necesario replantear ciertos enfoques metodológicos con el objetivo de aumentar la motivación del alumnado universitario. Diversos estudios han mostrado que una parte significativa del estudiantado japonés cursa asignaturas de español sin una motivación inicial clara, más allá de la obligatoriedad académica o el cumplimiento de créditos (Moreno, 2013). Esto implica un reto importante para el profesorado: generar interés y despertar la motivación desde el aula, incluso en estudiantes que no han elegido activamente estudiar esta lengua. Según Moreno (2013), una de las claves está en conectar la enseñanza de la lengua con aspectos culturales del mundo hispano, dado que muchos estudiantes aprenden español por interés cultural y para tener la posibilidad de comunicarse con hablantes nativos, como demuestra el cuestionario. Sin embargo, las clases tradicionales en Japón suelen estar centradas principalmente en la gramática y poco orientadas a la interacción. Esto genera una desconexión entre los objetivos comunicativos de los estudiantes y los métodos que se emplean en el aula.

En este sentido, aunque el panorama de la enseñanza de un idioma extranjero varía significativamente dependiendo del contexto, se podría identificar una primera propuesta metodológica donde se invierta el orden habitual en la presentación de contenidos: introducir la gramática no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta contextualizada dentro de interacciones reales o simuladas.

Por otro lado, desde el ámbito investigador también se señala la necesidad de rediseñar los programas y planes de estudio. Kakihara, Aquilea Díez y Herrera Sánchez (2023) proponen sustituir los *syllabus* puramente gramaticales por otros centrados en la comunicación y en el desarrollo de habilidades prácticas, especialmente la expresión oral. Esta perspectiva sugiere priorizar determinados contenidos gramaticales según su relevancia en situaciones comunicativas concretas, en lugar de intentar abarcar todos los temas gramaticales posibles. Por ejemplo, en las clases de grado, podrían incorporarse proyectos temáticos o debates sobre cuestiones culturales e interculturales (como proponen libros de texto como *Aula Internacional Plus*), mientras que en asignaturas de segunda lengua extranjera se recomendaría emplear actividades breves y dinámicas, como juegos de rol, diálogos productivos o presentaciones orales guiadas, que mantengan el interés y la sensación de progreso.

Otra línea de mejora tiene que ver con el uso de las tecnologías y los entornos digitales de aprendizaje. Actualmente, los espacios educativos no se limitan al aula física. Aplicaciones móviles como *Tandem* o *HelloTalk*, redes sociales, plataformas educativas y herramientas como *Discord* usadas para el intercambio virtual ofrecen a los estudiantes nuevas formas de practicar y vivir la lengua, incluso sin necesidad de un examen formal. Esto resulta especialmente relevante en el contexto postpandemia, donde el uso de tecnologías para el aprendizaje de lenguas se ha consolidado como una vía real y efectiva (Kakihara *et al.*, 2023). Por parte del docente, motivar a los alumnos a descubrir nuevas formas de interactuar con el idioma fuera del aula puede tener resultados positivos en su aprendizaje del español.

Además, fomentar los intercambios virtuales o presenciales con estudiantes y docentes de países hispanohablantes puede ser una estrategia muy poderosa para reforzar tanto la motivación como las habilidades comunicativas. Estos contactos directos con hablantes nativos les permiten a los estudiantes experimentar el idioma como una herramienta real de comunicación y les ofrecen una visión más rica de la cultura hispánica. En este sentido, sería conveniente implementar programas de contacto continuado entre estudiantes japoneses y alumnos de universidades hispanohablantes, no solo con fines de intercambio académico tradicional, sino también como grupos de conversación, proyectos colaborativos o comunidades virtuales centradas en intereses comunes (música, cine, viajes, etc.). Estas iniciativas pueden facilitar la creación de vínculos significativos y motivar a los estudiantes a practicar el idioma en contextos reales. Este tipo de interacciones no solo mejora la competencia comunicativa, sino que también humaniza el proceso de aprendizaje al conectar el estudio del español con experiencias sociales auténticas.

La encuesta muestra que una parte significativa del alumnado manifiesta interés por vincular su futuro profesional con el español. Para dar respuesta a estas expectativas sería pertinente que las instituciones educativas ofrecieran una orientación más clara sobre las oportunidades profesionales vinculadas al español. Se podrían fomentar estudios que analizaran y promoviesen la creación de programas de prácticas o pasantías en empresas, organizaciones o instituciones que mantuviesen relaciones con países hispanohablantes.

Estas experiencias permitirían al estudiantado aplicar sus conocimientos lingüísticos en contextos reales y profesionales, lo cual fortalecería tanto su motivación como su competencia laboral. Asimismo, sería beneficioso organizar charlas informativas o ciclos de conferencias sobre salidas profesionales relacionadas con el español que incluyan testimonios de antiguos alumnos, presentaciones de programas de máster o posgrado en el extranjero y sesiones dedicadas a becas, movilidad académica y empleo internacional. Este tipo de acciones puede ayudar al alumnado a visualizar un propósito concreto para su aprendizaje, así como reforzar su implicación y sentido de dirección.

En síntesis, una enseñanza del español más conectada con situaciones comunicativas reales, con un enfoque cultural y el apoyo de metodologías activas y tecnológicas, puede contribuir de forma significativa a aumentar la motivación de los estudiantes universitarios japoneses. El objetivo es realizar una transición desde una enseñanza centrada en la forma hacia un aprendizaje enfocado en el significado, en la interacción y en el uso real de la lengua.

Conclusión

Los resultados de esta investigación confirman que la motivación de los estudiantes universitarios japoneses para aprender español como LE está influida por una combinación de factores personales, culturales y académicos. La mayoría de los estudiantes encuestados muestra un interés genuino por el aprendizaje de idiomas y la cultura hispánica. Estos aspectos son los principales motores de su implicación con el español. Sin embargo, también se evidencia una desconexión entre este interés inicial y las metodologías empleadas en el aula, lo cual puede limitar la consolidación de dicha motivación a lo largo del tiempo.

Mediante el cuestionario propuesto se ha mostrado la fuerte orientación instrumental de muchos de estos estudiantes, que aspiran a aplicar el español en contextos profesionales o de movilidad internacional. No obstante, las oportunidades para desarrollar competencias comunicativas reales, tanto dentro como fuera del aula, siguen siendo limitadas. La falta de contextos de uso del idioma y el escaso componente comunicativo en clases de gramática, lectura y redacción pueden contribuir a una percepción de estancamiento en el aprendizaje, a pesar de la alta asistencia y del interés declarado por mejorar el dominio del idioma.

Por tanto, este trabajo plantea la necesidad de introducir cambios metodológicos sustanciales que promuevan una enseñanza del español más centrada en la comunicación y la realidad sociocultural del mundo hispano. Se proponen, entre otras medidas, el uso de textos y materiales culturalmente relevantes, la integración de actividades orales en contextos significativos, el diseño de programas de contacto con hablantes nativos virtuales o presenciales, y el fomento de estrategias de aprendizaje autónomo fuera del aula. Asimismo, se considera clave que las instituciones educativas desarrollen iniciativas que visibilicen las posibles salidas profesionales vinculadas al español. Solo mediante una adaptación real a las necesidades y aspiraciones del alumnado japonés será posible avanzar hacia un aprendizaje más significativo y duradero del español como lengua extranjera.

Aun así, es importante reconocer que el cuestionario diseñado para un trabajo de maestría reducido, al ser de elaboración propia y de carácter cerrado, podría haber limitado la profundidad con que se abordaron algunos aspectos afectivos y contextuales

de la motivación. La estructura de respuesta tipo Likert, aunque útil para el análisis cuantitativo, puede haber simplificado percepciones complejas, omitiendo matices vinculados a las experiencias personales o al entorno social del aprendizaje. Además, la concentración de la muestra podría haber sesgado, lo que no necesariamente refleja la realidad del conjunto del alumnado japonés de ELE.

En futuras investigaciones, resultaría enriquecedor adoptar un enfoque mixto o cualitativo que incorpore entrevistas en profundidad, observaciones de aula o comparación de percepciones de materiales didácticos utilizados. Este tipo de aproximaciones permitiría captar mejor las emociones, actitudes y dinámicas interpersonales que inciden en la motivación, así como comparar la experiencia de estudiantes de diferentes contextos universitarios. Un análisis más holístico contribuiría a comprender de manera más completa las causas de la desmotivación y a diseñar estrategias pedagógicas más adaptadas al contexto sociocultural japonés.

Notas

¹ Este artículo se basa en el Trabajo Fin de Máster Motivación y metodología en el aprendizaje del español como lengua extranjera en Japón, defendido en la Universidad de Salamanca en el año 2025.

Referencias bibliográficas

- Astigueta, B. (2009). La motivación en la enseñanza de ELE en Japón: sentido, variables y estrategias. *Cuadernos CANELA*, (21), 9-26.
- Badillo Matos, Á. (2021). *Lengua y cultura en español en el Japón de la era Reiwa*. Madrid: Real Instituto Elcano e Instituto Cervantes. <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/wcm/connect/3de5e627-468f-4d1a-8d10-0b1715bed80a/Badillo-Lengua-y-cultura-en-espanol-en-Japon-era-Reiwa.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=3de5e627-468f-4d1a-8d10-0b1715bed80a>.
- Domínguez Martín, E. (2013). Los diplomas de español como lengua extranjera (DELE): certificación y motivación. *Actas del I Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio*, 187-192.
- Escandón, A. (2017). La enseñanza universitaria de ELE/EL2 en Japón, tiempo de reformas. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, (56), 25-29.
- Fernández Lázaro, G. (2007). Factores virtuosos en el proceso de aprendizaje y su posible aplicación a la enseñanza de ELE: el caso de la motivación integrativa. *Cuadernos CANELA*, (19), 23-37. <https://www.canela.org.es/cuadernoscanela/canelapdf/cc19.pdf>
- García, M. N. M. (2009). La (des)motivación del profesor de español en Japón. *El profesor de español LE-L2: actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*, 645-658. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3184993>
- Hiroyasu, Y. (2024). Enseñanza y aprendizaje del español en las universidades japonesas: una perspectiva histórica. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 21, 1-24. <https://doi.org/10.17345/rile21.3819>
- Hiroyasu, Y. y López, J. C. M. (2024). Tradiciones y tendencias textuales en la enseñanza del español en Japón en las dos primeras décadas del siglo XXI. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2426350>

- Kakahara, T., Irizar, G. A. D. y Sánchez, B. H. (2023). Dificultades que impiden la competencia comunicativa del español como Lengua extranjera, a estudiantes japoneses. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1475>
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Arco Libros.
- Martel Trujillo, C. K. (2013). *La enseñanza del español a japoneses: análisis de necesidades*. [Tesis de maestría, Universidad de Alcalá]. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:dc4f24da-117f-477f-a2d3-349cb0360d1b/cathaysa-martel-trujillo---trabajo-fin-de-m-ster-pdf.pdf>
- Moreno, C. (2013). Mantener la motivación del alumnado: un gran reto para todos. *Actas del I Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio*, 163-174. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/tokio_2013/17_moreno.pdf
- Moreno, C. (2022). Enseñar ELE en Japón. *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo. Volumen II. Asia Oriental*, 249-275.
- Nihei, M. (2018). ¿Por qué y para qué aprenden español? El caso de los universitarios en Japón *Monográficos SINOELE*, (17), 306-313. https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_mariko_nihei.pdf
- Pérez Garrido, F. y González Dávila, M. J. (2023). La motivación del estudiante universitario japonés en las clases de ELE: perfiles y valores. En E. Álvarez García, y M. Villayandre Llamazares (Eds.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2*, 95-110. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/31/031_0008.pdf
- Rubio, R. (21-23 de noviembre de 2011). *Diseñando el perfil del estudiante universitario japonés de español como lengua extranjera/segunda lengua* [ponencia]. Congreso Mundial de Profesores de Español. http://comprofes.es/sites/default/files/slides/rubio_martin_raquel.pdf
- Sauras, M. (2013). La motivación del alumno japonés en los cursos de nivel A del Instituto Cervantes de Tokio. *Actas del I Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio*, 193-199. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/tokio_2013/20_sauras.pdf
- Tudor, I. (2001). *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Ugarte Farrerons, V. (2012). El español en Japón, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2012*, 107-135. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/ugarte/p01.htm
- Varón López, A. (2016). Conciencia de aprendizaje de ELE en universitarios japoneses: un estudio de casos. *Cuadernos CANELA*, (27), 87-109. <https://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/article/view/54/35>

Perfil de la autora

Emma San Román Capracci es graduada en Estudios de Asia Oriental con especialidad en Estudios Coreanos, y máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera por la Universidad de Salamanca. Actualmente, desarrolla su labor docente en el Centro de Estudios de Español de Oporto, donde imparte clases de español a diferentes niveles y perfiles de aprendizaje. Su práctica profesional se centra en la adaptación del proceso de enseñanza a las necesidades comunicativas y profesionales del alumnado, así como en la integración de enfoques actualizados en la didáctica del español como lengua extranjera.

Title

Motivation and Methodology in Learning Spanish as a Foreign Language in Japan

Abstract

This article analyses the motivation of Japanese university students learning Spanish as a foreign language, with the aim of identifying the factors that influence their interest, involvement and expectations in the learning process. Based on a questionnaire distributed to 106 students, aspects such as initial motivation, attitudes towards the language, perceptions of learning difficulty and methodologies used in the classroom are examined. The results show that most students began studying Spanish for practical purposes related to their professional field and travel activities. However, significant limitations are evident, including a lack of opportunities to use Spanish in real-life contexts and the scarce prevalence of communicative methodologies, which hinder the development of communicative competence. The analysis concludes by pointing out the need to promote pedagogical approaches that reinforce exposure to the language, encourage interaction with native speakers, and connect university learning with employment and intercultural opportunities, which would allow for a more effective response to the expectations and needs of Japanese students in the current framework of foreign language teaching.

Keywords

Motivation, teaching methodology, Spanish as a second language, teaching in Japan, needs analysis

タイトル

日本におけるスペイン語を外国語として学ぶ際の動機付けと方法論

要旨

本研究は、外国語としてスペイン語を学習する日本の大学生の動機付けを分析し、学習過程における彼らの関心や取り組み方、展望に影響を与える要因を明らかにするものである。106名の学生に対して行ったアンケートに基づき、当初の動機付けや言語に対する姿勢、習得の困難さの感じ方、授業で採用された教授法を検証した。その結果から、大部分の学生たちは就職や旅行に有用であることからスペイン語を学び始めていることが分かる。しかしながら、実際にスペイン語を活かす機会が少ないことや、コミュニケーションを重視しない教授法が用いられることにより、コミュニケーション能力の発達が阻害されるなど、注視すべき制約が存在することも明らかになった。結論として望まれるのは、学生がスペイン語に触れ、ネイティブスピーカーと交流し、大学での学びを就職や文化交流の場につなげるよう促すことである。そうすることで、現在の外国語教育の枠組みの中で日本人学生たちが抱く期待やニーズに、より効果的に応えることができるだろう。

キーワード

動機付け、教授法、外国語としてのスペイン語、日本における教育、ニーズ分析

Apéndice I: Encuesta de motivación

Preguntas iniciales:

1. Edad / 年齢
2. Años estudiando español / スペイン語学習年数
3. ¿Empezaste a estudiar español en la universidad? / 大学でスペイン語を勉強し始めましたか?
4. ¿Sabes otros idiomas? ¿Cuáles? / 他の外国語を話せますか?それは何語ですか?

1º Bloque preguntas (fines y motivación)

Respuestas cerradas basadas en una escala de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo)

1 (強く反対) から 5 (強く賛成) までの尺度による回答

5. Estudio español porque me gusta aprender nuevos idiomas. / 新しい言語を学ぶのが好きなので、スペイン語を勉強しています。
6. Estudio español porque me interesa su cultura. / スペイン語圏の文化に興味があるので、スペイン語を勉強しています。
7. Estudio español porque me interesa su música. / スペイン語圏の音楽に興味があるのでスペイン語を勉強しています。
8. Estudio español porque es útil para mi futuro laboral. / 将来の仕事のために、スペイン語を勉強しています。
9. Estudio español porque quiero viajar a países hispanohablantes. / スペイン語を勉強しているのは、スペイン語圏を旅行したいからです。
10. Estudio español porque tengo amigos hispanohablantes. / スペイン語母語話者の友人がいるので、スペイン語を勉強しています。
11. Los hispanohablantes son personas muy cercanas, me agradan. / スペイン語圏の人たちはとても親しみやすいから、好きです。
12. He viajado alguna vez a países hispanohablantes. / スペイン語圏に旅行したことがあります。
13. He estudiado en un programa de intercambio en un país hispanohablante por más de 2-3 meses. / スペイン語圏の国で 2-3 ヶ月以上、交換留学をしたことがあります。
14. Estudiar o viajar al extranjero me ha ayudado a mejorar mi español. / 留学はスペイン語の上達に役立ちました。
15. El español me parece un idioma muy difícil. / スペイン語はとても難しい言語だと思います。
16. Aunque el español sea difícil me gusta estudiarlo. / 難しくてもスペイン語を勉強するのが好きです。
17. ¿Qué nivel de español aspiras a tener? (opción múltiple: A1-A2-B1-B2-C1-C2) / どのスペイン語レベルの習得を目指していますか?

2º Bloque preguntas (estrategias propias y clase)

18. Participo a menudo en las clases de español. / スペイン語の授業で積極的に発言しています。
19. Tengo miedo de cometer errores en las clases de español. / スペイン語の授業でミスをするのが怖いです。
20. Asisto siempre a clases de español. / 毎回スペイン語の授業を休まず受講しています。
21. Tengo ocasiones de utilizar el español fuera de clase. / 授業外でスペイン語を使う機会があります。
22. Practico oralmente con nativos. / ネイティブ・スピーカーとスペイン語の練習のために話します。
23. Veo películas o series en español. / スペイン語の映画や連続ドラマを見ます。
24. Leo en español. / スペイン語の本を読みます。
25. Escribo diarios, cartas, etc. en español para practicar. / 練習のためにスペイン語で日記や手紙などを書きます。

26. El profesor de español avanza demasiado rápido. / スペイン語の先生の授業の進度が速すぎると感じます。
27. En las clases de la universidad escuchamos muchos audios en español. / 大学の授業では、スペイン語の音声をたくさん聞くことに取り組んでいます。
28. En las clases de la universidad solemos practicar la lectura. / 大学の授業では読解の練習をすることが多いです。
29. En las clases de la universidad solemos practicar la escritura de redacciones. / 大学の授業では作文の練習をすることが多いです。
30. Me gustaría que habláramos más en español en clase. / 授業ではもっとスペイン語を話したいです。
31. Estudio español solo cuando hay exámenes. / スペイン語は試験があるときだけ勉強します。
32. Las clases de español tratan temas que me interesan. / スペイン語のクラスでは、私の興味があるトピックを扱っています。