

Percepciones y actitudes de estudiantes japoneses de bachillerato hacia la variación del español

Cuadernos CANELA, 37, pp. 137-156

Recibido: 29-IX-2025

Aceptado: 17-XII-2025

Publicado, versión impresa: 1-V-2026

ISSN 1344-9109

Publicado, versión electrónica: 1-V-2026

ISSN 2189-9568

© La autora 2026

canela.org.es

Hitomi Hirose

Universidad Keio, Tokio, Japón

Resumen

El objetivo de este estudio es examinar las percepciones y actitudes de los estudiantes japoneses de bachillerato hacia la variación del español. Con este fin, se realizó una encuesta a 176 estudiantes y se aplicaron análisis estadísticos. Los resultados revelan que los estudiantes japoneses de bachillerato consideran que la variación del español es interesante tanto a nivel léxico como a nivel fonético, pero también difícil. En cuanto al aprendizaje de las variedades del español, se observa que reconocen la importancia de aprenderlas y tienden a querer conocerlas, pero su motivación para el aprendizaje depende de si el tema es evaluado en los exámenes. Además, se constata que su valoración sobre qué tan correcto o ejemplar consideran el español difiere según el lugar de origen del hablante, con una especial preferencia por el español hablado por hablantes nativos, particularmente el de España.

Palabras clave

Variación del español, ideología lingüística, actitudes lingüísticas, ELE, estudiantes japoneses de bachillerato.

Introducción

El español es una lengua de alcance global con una presencia demográfica significativa. De acuerdo con el Instituto Cervantes (2025), el número de usuarios potenciales de español en el mundo supera los 635 millones, siendo la lengua oficial, nacional o mayoritaria en 21 países. Si bien todas las lenguas naturales presentan variaciones diatópicas, el español se caracteriza por un proceso de estandarización en el cual colaboran distintas academias de la lengua española. En este contexto, partiendo de que la norma culta del español no es única, sino múltiple, la estandarización del español posee una «naturaleza “monocéntrica” (norma académica única) construida sobre una realidad polinormativa (norma culta policéntrica)» (Moreno Fernández, 2010, p. 99).

Aunque esta pluralidad lingüística representa uno de los aspectos más atractivos del español, también sitúa a los docentes ante la necesidad de decidir qué variedad o modelo lingüístico utilizar como referencia en el aula. Esta elección debe tener en cuenta diversos

factores, tales como el contexto de aprendizaje, las necesidades de los alumnos y las directrices institucionales.

Entre estos factores, el contexto de aprendizaje resulta fundamental. Moreno Fernández (2010) distingue entre contextos homoglósicos, donde la lengua se habla en el entorno social, y heteroglósicos, donde esta no tiene presencia cotidiana. En un entorno heteroglósico como el de Japón, la enseñanza está «poco o nada condicionada por un entorno que no habla la lengua aprendida» (Moreno Fernández, 2010, p. 140). Ante esta ausencia de un modelo de referencia local, según Andión Herrero (2008), las necesidades de los alumnos adquieren una mayor importancia. En estas circunstancias, resulta necesario que el docente considere lo que es razonablemente conveniente para los estudiantes según su situación específica.

A estos factores ambientales se suman las directrices institucionales, las cuales resultan determinantes para la toma de decisiones pedagógicas. No obstante, la enseñanza del español en los centros de bachillerato japoneses se caracteriza por una notable carencia de tales directrices. En este ámbito, aunque el principal referente normativo es la *Guía de Instrucción de Enseñanza de Bachillerato* (*Kōtō gakkō gakushū shidō yōryō*, 高等学校学習指導要領) editada por el Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología (MEXT) (2018), no incluye orientaciones concretas para las lenguas distintas al inglés. Asimismo, la inexistencia de libros de texto de español autorizados por el ministerio para este nivel educativo priva al profesorado de un estándar objetivo común que trascienda el contexto particular de cada centro.

Según datos del MEXT (2025), en Japón hay 603 centros de bachillerato que incluyen en su oferta curricular el aprendizaje de idiomas extranjeros además del inglés, de los cuales 107 imparten cursos de español, con un total de 2936 alumnos activos. Dado que, en la mayoría de los casos, existe un único docente responsable de la asignatura por escuela, estos profesores frecuentemente se ven forzados a trabajar de manera aislada, sin el apoyo de directrices nacionales comunes. En consecuencia, para los docentes de español que trabajan en estas escuelas, la cuestión de qué variedad utilizar como referencia y hasta qué punto instruir sobre la variación del español a los alumnos preuniversitarios sigue siendo un tema de discusión.

Ante esta falta de criterios objetivos para el profesorado, la perspectiva de los propios alumnos puede resultar clave. Por lo tanto, el presente estudio investiga cómo los estudiantes de bachillerato en Japón perciben la diversidad geográfica de la lengua española y qué actitudes manifiestan hacia el aprendizaje de sus variedades. El objetivo es examinar estas percepciones y actitudes, entendiendo que no surgen de forma aislada, sino que se construyen socialmente como ideologías lingüísticas que afectan su visión sobre la lengua, con el fin de contribuir a una mejor comprensión de la realidad educativa en este contexto particular¹.

1. Estado de la cuestión

Este estudio se centra específicamente en la diversidad geográfica del español en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE). Por lo tanto, comenzamos examinando la postura de las principales instituciones relacionadas con este campo, que nos ayuda a entender la complejidad de la diversidad del español. Las academias de la lengua española desarrollan una política panhispánica basada en la cooperación entre ellas, cuyo objetivo es defender la unidad del español y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad de las normas cultas. La RAE y ASALE, en el *Diccionario panhispánico de dudas* (edición ampliada y ac-

tualizada), indican que, por el carácter supranacional de la lengua española, hablada en más de veinte países, existen variaciones geográficas con mínimas diferencias fonéticas y léxicas (2025, p. xxii). Al mismo tiempo, estas instituciones hacen hincapié en que las variedades comparten una amplia base común constituida por un conjunto de normas diversas (RAE y ASALE, 2025, p. xxii). Por otro lado, en cuanto al tratamiento de las variedades, la misma obra también reconoce la igualdad y la legitimidad de las diferentes variedades regionales con la condición de que el uso de estas variedades esté generalizado entre sus hablantes cultos y no suponga una ruptura que ponga en riesgo la unidad del sistema de la lengua (RAE y ASALE, 2025, p. xxiv).

De esta manera, teniendo en cuenta la diversidad regional del español y el hecho de que las normas cultas de las distintas regiones se consideran válidas como modelo educativo, la cuestión de qué español enseñar en el aula de ELE ha sido objeto de numerosos trabajos y continúa siendo tema de reflexión (Blanco, 2000; Del Valle, 2014; Moreno Fernández, 2000, 2010; Vázquez, 2008; entre otros). Muñoz-Basols y Hernández Muñoz (2019, p. 84) afirman que «esta eterna pregunta [...] continúa hoy en día muy presente, ya que no solamente afecta a las prácticas docentes, sino también a la propia identidad del profesor y de los alumnos».

En particular, las creencias, actitudes e ideologías lingüísticas que los docentes y los alumnos tienen sobre la variación son importantes para esta cuestión y aportan respuestas a esta pregunta. En cuanto a las actitudes lingüísticas de los profesores, Andión Herrero y Gil (2013) demuestran que, a pesar de que los docentes no siempre tratan el tema de las variedades de manera explícita en clase, reconocen su importancia y los abordan de manera flexible en el aula cuando es necesario. Además, Andión Herrero (2013) examina las actitudes y creencias lingüísticas de los profesores nativos y no nativos y señala que los docentes no nativos tienden a adoptar un modelo neutro y estándar, que se entiende como la norma supradialectal o panhispánica, común y no asociada a ninguna variedad específica. Asimismo, señala que ambos grupos enseñan más el modelo castellano por razones de prestigio histórico, materiales didácticos disponibles y desconocimiento de sus propios dialectos. Más recientemente, Bárkányi y Fuertes Gutiérrez (2019) informan que, si bien los profesores valoran positivamente la enseñanza de la diversidad, reconocen dificultades como la formación insuficiente del profesorado y la posibilidad de causar confusión a los estudiantes. Es posible que estas ideas y actitudes de los profesores influyan en los alumnos, ya que se pueden reflejar en sus prácticas educativas en el aula.

Por otro lado, respecto a las actitudes e ideologías lingüísticas de los estudiantes, hay investigaciones no solo en Europa (Beaven y Garrido, 2000; Musulin y Bezljaj, 2016; Paffey, 2019; Svetozarovová, 2020) y las Américas (Bugel y Scutti, 2010; Schmidt y Geeslin, 2022), sino también en Asia (Blanco Pena, 2015; Masuda, 2014, 2020a; Mendoza Puertas, 2021; Song y Wang, 2017). Aunque estos estudios difieren tanto en el perfil de los estudiantes (lengua materna, nacionalidad, etc.) como en los aspectos lingüísticos investigados y las metodologías de estudio, en general se observa que los estudiantes tienden a considerar en cierta medida el dialecto castellano como superior por diversas razones, como su cercanía geográfica y cultural, las oportunidades de contacto con él y su estatus y prestigio.

En Japón, Masuda (2014) realiza un estudio pionero sobre este tema, encuestando a profesores y estudiantes de español para indagar sobre sus ideologías lingüísticas en relación con las variedades del español. En su encuesta, se les pidió que eligieran las variedades que consideraban auténticas de un total de nueve ítems (andaluz, andino, austral, canario, cari-

beño, castellano, chileno, mexicano-centroamericano y todos), con posibilidad de selección de respuesta múltiple. Los resultados muestran que, respecto a las opciones seleccionadas, mientras que la mayoría de los profesores nativos (60,9 %) eligen que todas las variedades son igualmente auténticas, el 68,2 % de los profesores japoneses y el 58,5 % de los estudiantes japoneses eligen la variedad castellana. Además, al preguntar sobre el lugar de origen de un profesor ideal, España es la respuesta más frecuente². A partir de esto, el investigador afirma que «la norma castellana —o el “español de España”— es considerada “ejemplar” entre los alumnos japoneses» (Masuda, 2014, p. 91).

No obstante, el estudio de Masuda (2014) se centra en estudiantes universitarios de español en facultades de Filología Hispánica o Estudios Hispánicos, quienes, al encontrarse en un nivel avanzado de aprendizaje, tienen mayor acceso a la lengua y a aspectos culturales del mundo hispanohablante a través de estancias en el extranjero o de estudiantes internacionales. Por el contrario, los estudiantes de bachillerato, el foco de este estudio, tienen una experiencia de aprendizaje más breve y un contacto con el español más limitado, restringido principalmente a las clases y los libros de texto. Los estudiantes de este nivel educativo no han sido todavía objeto de ningún estudio, de modo que carecemos de información sobre cómo perciben la diversidad lingüística y cómo evalúan las diferentes variedades. El presente estudio se propone rellenar este vacío investigando las percepciones y actitudes de los estudiantes japoneses de bachillerato sobre la variación del español, partiendo de que las ideologías lingüísticas constituyen la base de tales visiones.

2. Metodología

Esta investigación forma parte de la tesis doctoral de la autora (Hirose, 2025), que analizó el tratamiento de la diversidad lingüística y sociocultural del mundo hispanohablante en los centros de bachillerato japoneses. Mientras que en esa investigación se abordó la diversidad lingüística y sociocultural desde un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), analizando libros de texto y entrevistas a profesores además de la encuesta a estudiantes, el presente artículo se concentra exclusivamente en las ideologías lingüísticas de los estudiantes de bachillerato respecto a la variación del español. Asimismo, este trabajo profundiza en el análisis cuantitativo de los datos obtenidos en la encuesta, e incorpora nuevos métodos estadísticos para responder a las siguientes preguntas de investigación (PI):

- PI1: ¿Qué tipo de percepción tienen los estudiantes japoneses de bachillerato sobre la variación del español?
- PI2: ¿Qué opinan los estudiantes japoneses de bachillerato acerca del aprendizaje de las variedades del español?
- PI3: ¿Cómo evalúan los estudiantes japoneses de bachillerato la variación del español de los hablantes de diferentes lugares de origen?

2.1. Diseño e informantes

Este estudio utiliza los datos obtenidos en la encuesta a estudiantes de bachillerato llevada a cabo como parte de la tesis doctoral de la autora (Hirose, 2025). En cuanto a los informantes, primero se contactó con los 23 centros educativos en los que trabajaban los trece profesores entrevistados en dicho estudio con el fin de buscar escuelas colaboradoras para la encuesta.

Como resultado, 176 estudiantes de nueve centros de bachillerato que ofrecían clases de español participaron en el estudio.

Teniendo en cuenta que algunos de los participantes son menores de 18 años y que la encuesta se administró indirectamente a través de los profesores de las escuelas, esta investigación se realizó bajo la aprobación del Comité de Ética de «Investigación con seres humanos» de la Universidad Sofía entre diciembre de 2023 y enero de 2024.

En cuanto al perfil de los informantes, la mayoría de los docentes entrevistados mencionaron la variación del español en sus clases, aunque el enfoque y el contenido variaban entre ellos (Hirose, 2025). En ese estudio, como no se vinculó a los estudiantes con sus respectivos centros o profesores para garantizar el anonimato, no se comprobó específicamente el contenido ni el grado de conocimiento previo adquirido en clase sobre la variación del español. No obstante, tanto en dicho estudio como en el actual, se parte de la premisa de que los estudiantes de bachillerato, al haber estudiado inglés desde la educación obligatoria, es muy probable que ya estén familiarizados con el concepto de diversidad lingüística, ya que este forma parte de los lineamientos nacionales para la enseñanza del inglés en este nivel educativo³. Por lo tanto, se considera pertinente investigar sus creencias y actitudes hacia la variación del español, asumiendo que conocen la existencia de diferencias regionales sin importar sus conocimientos específicos sobre dialectología española.

2.2. Cuestionario y método de análisis

Esta encuesta no tiene como objetivo evaluar el grado de conocimiento ni la habilidad de identificación de las variedades del español, sino explorar las percepciones y opiniones de los estudiantes enmarcadas en sus ideologías lingüísticas respecto a la existencia de la variación geográfica en el español y al aprendizaje de las variedades. Como señala Masuda (2020b), debido a la escasez de investigaciones previas sobre las actitudes de los estudiantes y a la falta de métodos establecidos en este campo, se requiere el diseño de instrumentos propios. Partiendo de esta premisa, las preguntas se elaboraron tomando como referencia a Masuda (2014) y se basaron en los resultados de las investigaciones previas de la autora (Hirose, 2025; Wada, 2023), con el fin de reflejar con mayor precisión el entorno educativo de los centros de bachillerato japoneses.

Este cuestionario se administró en japonés y constó de cinco preguntas principales. Entre ellas, la pregunta 2 se subdivide en tres secciones (2.1, 2.2 y 2.3). El objetivo fue explorar ampliamente las opiniones de los estudiantes no solo sobre la diversidad lingüística sino también sobre la diversidad sociocultural del mundo hispanohablante, tanto desde una perspectiva cuantitativa como cualitativa (ver el apéndice 1 para la versión original en japonés y el apéndice 2 para la versión traducida al español). El cuestionario consistió en preguntas cerradas con una escala de Likert de cuatro puntos y, en el caso de las preguntas 1, 3 y 5, se incluyeron también preguntas abiertas en las que se pidió a los participantes que explicaran libremente sus respuestas⁴.

Dado que el presente artículo se centra específicamente en las percepciones y opiniones sobre la variación geográfica del español, se excluyeron del análisis dos preguntas del cuestionario original (Hirose, 2025): la pregunta 3, sobre las impresiones generales del aprendizaje del español, y la pregunta 5, relativa a la diversidad sociocultural, por no estar directamente relacionadas con el enfoque de este estudio. Por consiguiente, considerando

las preguntas de investigación en el presente trabajo, se utilizaron exclusivamente los datos obtenidos a través de las preguntas 1, 2 y 4 del cuestionario:

- Datos de los informantes: tiempo de estudio del español y otras experiencias de aprendizaje fuera de las clases (pregunta 1 del cuestionario).
- Preguntas relacionadas con la PI1: percepciones sobre la variación del español (preguntas 2.1 y 2.2 del cuestionario).
- Pregunta relacionada con la PI2: opiniones sobre el aprendizaje de la variación del español (pregunta 2.3 del cuestionario).
- Pregunta relacionada con la PI3: grado en que consideran «correcto» o «ejemplar» el español de hablantes de diferentes lugares de origen (pregunta 4 del cuestionario).

En cuanto al diseño del cuestionario, la pregunta 1 se formuló para evaluar el grado de contacto de los informantes con la lengua española. Puesto que la oferta curricular y la carga horaria semanal varían según el centro de bachillerato, se consideró necesario caracterizar de manera general el perfil de los estudiantes y el contexto de su aprendizaje antes de proceder al análisis de sus percepciones.

La pregunta 2 busca aclarar las percepciones sobre la variación del español y las opiniones acerca de su aprendizaje. En relación con la PI1, las preguntas 2.1 y 2.2 inquieran acerca de las percepciones sobre la existencia de variedades léxicas y fonéticas. Dado que la enseñanza de la variación depende de cada docente, se presentó la siguiente premisa al inicio de este apartado: «En el mundo hispanohablante hay 21 países y regiones. El vocabulario, la pronunciación y la gramática difieren entre ellos». Asimismo, se proporcionaron ejemplos concretos basándose en los resultados de Hirose (2025) para ayudar a los estudiantes de bachillerato a visualizar las variedades en cada nivel⁵.

Por otra parte, la pregunta 2.3 responde a la PI2 e indaga en las opiniones de los estudiantes sobre el aprendizaje de la variación del español. Los ítems de esta sección se elaboraron tomando como referencia los resultados de las entrevistas a docentes de bachillerato en Hirose (2025), específicamente los factores relacionados con la toma de decisiones sobre la enseñanza de las variedades en sus clases.

Por último, la pregunta 4 se vincula con la PI3 con el fin de analizar cómo los estudiantes de bachillerato evalúan el español de diferentes hablantes. Puesto que los estudiantes de bachillerato no necesariamente están familiarizados con la dialectología del español, en lugar de preguntar sobre las variedades, se optó por explorar su valoración del español de hablantes nativos y no nativos, así como las posibles diferencias según el país de origen del hablante nativo. Para el modelo de hablante no nativo, se estableció la categoría de un hablante de Japón, por ser el referente lingüístico más cercano al contexto escolar de los informantes. Por otro lado, para los lugares de origen de hablantes nativos, se seleccionaron los países que presentan un porcentaje de referencia superior al 5 % entre los 21 países hispanohablantes en los manuales de ELE empleados en los centros de bachillerato japoneses (Wada, 2023): España, México, Perú y Argentina. En el cuestionario, estos países hispanohablantes se mencionaron en orden alfabético japonés, seguidos por Japón.

Para el análisis, los datos de las preguntas cerradas se convirtieron a una escala de Likert (1: nada de acuerdo, 2: poco de acuerdo, 3: más o menos de acuerdo, 4: muy de acuerdo) y se aplicó un análisis estadístico descriptivo. Cuando resultó necesario, también se realizaron procedimientos estadísticos como la prueba t, el análisis de varianza (ANOVA) y las com-

paraciones múltiples *post hoc* utilizando Excel, con un nivel de significación de 0,05⁶. En cuanto a los datos textuales obtenidos a través de la respuesta abierta sobre la experiencia con la lengua española fuera de las clases de bachillerato, se utilizaron únicamente para caracterizar el perfil de los informantes.

3. Resultados y discusión

Antes de presentar los resultados de las preguntas de investigación, se consideran los datos obtenidos del cuestionario sobre el tiempo que llevan aprendiendo español los estudiantes en los centros de bachillerato. Las respuestas de los 176 encuestados sobre su período de estudio del español fueron las siguientes: menos de tres meses (3), seis meses (40), un año (92), un año y medio (11), dos años (29), dos años y medio (0), más de dos años y medio (0) y sin respuesta (1). En resumen, más de la mitad de los estudiantes (52,2 %) indicaron que llevaban un año estudiando español, y el promedio de tiempo de aprendizaje por estudiante fue de 12,84 meses.

Solo 24 de los 176 estudiantes (13,6 %) mencionaron haber tenido experiencia con la lengua española fuera de las clases de bachillerato: aprendizaje en la escuela secundaria (6), estudio autónomo fuera del instituto (6), interacción con hispanohablantes (6) y películas o partidos de fútbol en español (6). Ninguno de los participantes había vivido en un país hispanohablante ni tenía familiares que hablaran español. Por lo tanto, aunque algunos estudiantes habían tenido contacto con el español fuera del aula, y teniendo en cuenta que en los centros de bachillerato japoneses se suelen impartir las clases de español una o dos veces por semana, en sesiones de 50 minutos (Aoto, 2018; Ogura, 2020; Sunden, 2014), se puede afirmar que todos los encuestados son principiantes.

A continuación, se presentan los resultados de las preguntas de investigación para conocer las percepciones y opiniones de los estudiantes de bachillerato sobre la variación del español y su aprendizaje.

3.1. Percepciones sobre la variación del español

Con el fin de responder a la P11, se examinan las percepciones de los estudiantes sobre la variación del español. En la encuesta, se preguntó a los estudiantes acerca de su percepción de la variación léxica (pregunta 2.1 del cuestionario) y la variación fonética (pregunta 2.2 del cuestionario), y se les pidió que las valoraran utilizando una escala de Likert de cuatro puntos para las nociones de «interesante», «difícil» y «quiero aprender». Se comenzó con la estadística descriptiva, en la cual se calcularon la media (M) y la desviación estándar (DE) de cada pregunta. A continuación, se realizó una prueba t pareada para verificar si existe una diferencia estadísticamente significativa en la valoración por cada aspecto lingüístico. Estos resultados se encuentran en la tabla 1, seguidos del análisis de resultados por ítem.

En primer lugar, en cuanto al ítem «interesante», la variación léxica ($M = 3,20$) es percibida como más interesante que la variación fonética ($M = 3,04$). Además, los datos de la prueba t también revelaron una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de ambos aspectos lingüísticos ($t(175) = 2,98$, $p = 0,003$). Este resultado indica que los estudiantes japoneses de bachillerato consideran que la variación en el vocabulario es significativamente más interesante que la variación en los sonidos de la lengua.

En segundo lugar, con respecto al punto de dificultad, la variación léxica ($M = 3,39$) presenta un valor medio más alto que la variación fonética ($M = 3,23$), y el resultado de la

prueba *t* para esta comparación también muestra una diferencia significativa ($t(174) = 2,69$, $p = 0,008$). Por lo tanto, se puede afirmar que los estudiantes perciben la variación léxica no solo como más interesante, sino también como más difícil que la variación fonética.

Por último, acerca del ítem «quiero aprender», las medias de la variación léxica ($M = 3,02$) y la variación fonética ($M = 2,99$) son muy similares, aunque ligeramente superior en el caso de la variación léxica. Además, el resultado de la prueba *t* no reveló una diferencia estadísticamente significativa entre ambas ($t(174) = 0,80$, $p = 0,424$). En otras palabras, esto demuestra que no hay diferencias relevantes en el grado de motivación para aprender en función de los aspectos lingüísticos, ya sea la variación léxica o la variación fonética.

Ítems del cuestionario	Tipos de la variación	Media (1-4)	Desviación Estándar
Interesante	Léxica	3,20	0,72
	Fonética	3,04	0,88
Difícil	Léxica	3,39	0,74
	Fonética	3,23	0,83
Quiero aprender	Léxica	3,02	0,74
	Fonética	2,99	0,81

Tabla 1. Estadística descriptiva sobre las percepciones de la variación léxica y fonética

En conclusión, los estudiantes japoneses de bachillerato que aprenden español perciben, en general, que la variación regional es relativamente interesante tanto en el vocabulario como en la pronunciación, y muestran una actitud positiva hacia su aprendizaje. Sin embargo, al mismo tiempo la consideran algo difícil.

Al comparar estos resultados con los estudios de Masuda (2014, 2020b) realizados con estudiantes universitarios, se observa que los estudiantes de bachillerato tienden a percibir una mayor dificultad en el aprendizaje. Masuda (2014) realizó una investigación con estudiantes universitarios especializados en español y, posteriormente, en Masuda (2020b) profundizó en el análisis al distinguir a los alumnos según su grado de especialización (especialidad principal, secundaria y materia optativa). Sus resultados indican que, con respecto al interés por aprender las variedades, la mayoría de los estudiantes de especialidad principal y secundaria dieron respuestas afirmativas. Si bien el porcentaje es relativamente menor entre los de materia optativa, aproximadamente la mitad de este último grupo también mostró interés. Por otro lado, en cuanto a la percepción de la variación de la lengua como posible obstáculo para el aprendizaje, Masuda (2014, 2020b) señala que, independientemente del grado de especialización, la proporción de estudiantes universitarios que considera la variación como un impedimento es baja en todos los casos.

Esta marcada percepción de la dificultad entre los estudiantes de bachillerato es más destacada en la variación léxica que en la fonética. Aunque se requiere más investigación para comprender las razones de esta diferencia, es posible que esté relacionada con la enseñanza. En la variación fonética, los profesores suelen afirmar que cualquier variedad es aceptable o, en muchos casos, no le prestan mayor atención en el aula. Sin embargo, en la enseñanza del léxico, a veces se prioriza la sencillez didáctica limitando los modelos a una sola variedad o instando a los alumnos a memorizar una palabra específica (Hirose, 2025). Esta exigencia en

la instrucción, a diferencia de la flexibilidad en la fonética, puede hacer que los estudiantes perciban que la variación léxica es más difícil.

3.2. Opiniones sobre el aprendizaje de las variedades del español

A continuación, se aborda la cuestión de qué opinan los estudiantes acerca del aprendizaje de las variedades del español (PI2). En el cuestionario (pregunta 2.3), se incluyeron los siguientes ítems: «si hay diferentes variedades, no sé en cuál debería basarme para aprender», «quiero aprender diferentes variedades, siempre que no entren en el examen», «quiero aprender diferentes variedades, aunque entren en el examen» y «no siento la necesidad de aprender sobre la variación». Los resultados de las respuestas a cada ítem, obtenidos en una escala de 1 a 4, se presentan en la tabla 2.

Ítems del cuestionario	Media (1-4)	Desviación Estándar
Si hay diferentes variedades, no sé en cuál debería basarme para aprender	3,07	0,73
Quiero aprender diferentes variedades, siempre que no entren en el examen	2,91	0,85
Quiero aprender diferentes variedades, aunque entren en el examen	2,62	0,84
No siento la necesidad de aprender sobre la variación	1,91	0,75

Tabla 2. Estadística descriptiva sobre las opiniones del aprendizaje de las variedades

En general, los estudiantes tienden a responder «más o menos de acuerdo» ($M = 3,07$) al ítem «si hay diferentes variedades, no sé en cuál debería basarme para aprender», lo que indica que la diversidad del español les causa cierta confusión a los estudiantes en su aprendizaje. Esto coincide con las opiniones de los profesores en las investigaciones previas (Bárkányi y Fuertes Gutiérrez, 2019; Hirose, 2025) de que las variedades pueden provocar confusión y dificultades a los alumnos.

Los dos ítems siguientes examinan cómo los exámenes afectan a la motivación para aprender variedades. Masuda (2014) descubrió que la mayoría de los estudiantes universitarios especializados en español expresaban opiniones positivas sobre «me interesa aprender las variedades del español» (el 31,7 % «totalmente de acuerdo» y el 34,5 % «de acuerdo»). De igual manera, en la sección anterior (3.1.), se observó una tendencia a querer aprender la variación tanto léxica como fonética. Sin embargo, respecto a la influencia de los exámenes en el aprendizaje, aunque los dos ítems («quiero aprender diferentes variedades, siempre que no entren en el examen» [$M = 2,91$] y «quiero aprender diferentes variedades, aunque entren en el examen» [$M = 2,62$]) obtienen una valoración ligeramente positiva, la motivación de los alumnos es mayor en el caso de que no sean objeto de evaluación en el examen. Además, al confirmar la diferencia de motivación según los exámenes, la prueba t reveló una diferencia estadísticamente significativa ($t(175) = 4,54, p = 0,001$). Estos resultados señalan que la motivación del aprendizaje de la variación cambia dependiendo de si esta se evalúa o no en los exámenes. Incluir las variedades en los exámenes supondría una mayor carga de aprendizaje para los estudiantes, por lo que se puede comprender que los alumnos muestren una actitud más positiva hacia el aprendizaje cuando la variación no es objeto de evaluación.

El ítem «no siento la necesidad de aprender sobre la variación» fue formulado como una pregunta negativa en el cuestionario con el fin de evitar que los encuestados respondieran afirmativamente de manera inconsciente (sesgo de consentimiento) de acuerdo con las expectativas sociales de que deben estar motivados para aprender idiomas extranjeros. No obstante, la media de este ítem fue 1,91. En otras palabras, muchos estudiantes reconocen que el aprendizaje de la variación es necesario.

En resumen, a pesar de que los estudiantes temen que sea difícil decidir en qué variedad deberían basarse para aprender y que su motivación hacia el aprendizaje depende de si este ámbito se evalúa o no en los exámenes, en general quieren aprender las variedades del español y reconocen la necesidad de estudiarlas.

3.3. Valoraciones del español según el lugar de origen de los hablantes

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en la encuesta para examinar cómo evalúan los estudiantes de bachillerato la variación del español de los hablantes de diferentes lugares de origen (PI3). En primer lugar, se muestran los resultados de la estadística descriptiva en la tabla 3 y se visualiza el desglose de cada respuesta de la encuesta en la figura 1.

Ítems del cuestionario	Media (1-4)	Desviación Estándar
Español de los hablantes nativos de España	3,63	0,57
Español de los hablantes nativos de México	3,33	0,63
Español de los hablantes nativos de Perú	3,14	0,72
Español de los hablantes nativos de Argentina	3,04	0,71
Español de los hablantes no nativos de Japón	2,73	0,86

Tabla 3. Estadística descriptiva sobre las valoraciones de «correcto» o «ejemplar» según el lugar de origen de los hablantes

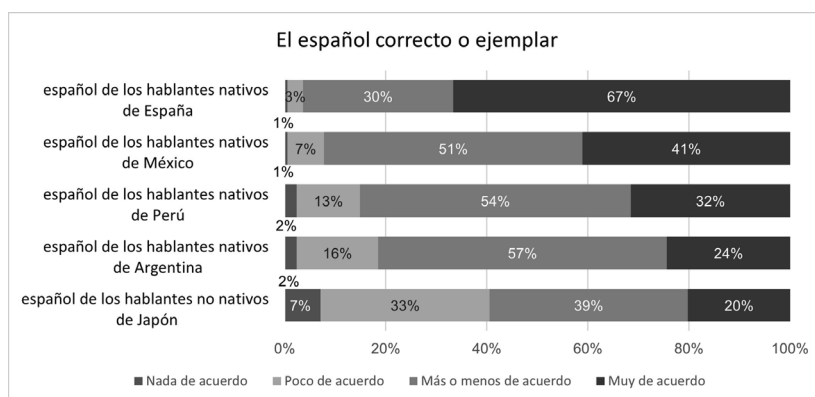


Figura 1. Desglose de las respuestas a las valoraciones de «correcto» o «ejemplar» según el lugar de origen de los hablantes

Como se observa en la tabla 3 y en la figura 1, el grado en que los alumnos consideran que el español de una persona es «correcto» o «ejemplar» varía según el país de origen de los hablantes. La valoración más alta corresponde al español de los hablantes de España ($M =$

3,63), seguido de México ($M = 3,33$), Perú ($M = 3,14$) y Argentina ($M = 3,04$), mientras que la más baja es el español de los hablantes no nativos de Japón ($M = 2,73$).

Además, para verificar si existían diferencias estadísticamente significativas en la valoración según el lugar de origen de los hablantes, se llevó a cabo un análisis de la varianza (ANOVA) de un factor. El resultado reveló una diferencia significativa entre los cinco grupos de hablantes ($F(4, 835) = 37,53, p < 0,001$), lo que confirma que el lugar de origen de los hablantes afecta a la valoración que hacen los estudiantes.

Para profundizar en el análisis, se examinaron las combinaciones de grupos de hablantes en las que existían diferencias significativas. Primero, para comprobar la diferencia más clara entre la valoración del español de los hablantes nativos y la de los hablantes no nativos, se procedió a una prueba *t* pareada entre la media de las valoraciones de los cuatro grupos de hablantes nativos y la media de los hablantes no nativos de Japón. El resultado reveló que la valoración de los hablantes nativos en general ($M = 3,28$) es significativamente más alta que la de los hablantes no nativos ($M = 2,73$) ($t(167) = 8,60, p < 0,001$). Esto pone de manifiesto que los estudiantes japoneses de bachillerato consideran que el español de los hablantes nativos es más correcto y ejemplar que el de los hablantes no nativos. Según Nakajima *et al.* (2011), las voces de los hablantes nativos son predominantes en los libros de texto de español publicados en Japón. Además, en las entrevistas realizadas a los profesores de bachillerato en Hirose (2025), se observaron algunos casos en los que se empleaban los CD adjuntos a los libros de texto o se realizaban prácticas con profesores nativos en el aula. Es posible que esta tendencia influya en el motivo por el que los estudiantes consideran que el español de los hablantes nativos es más correcto y ejemplar que el de los hablantes no nativos.

Posteriormente, se realizó de nuevo un análisis de la varianza (ANOVA) de un factor con solo cuatro grupos de hablantes nativos, excluyendo al grupo de hablantes no nativos, con el objeto de averiguar si existían diferencias en la valoración entre hablantes nativos del mismo idioma según su lugar de origen. En los resultados, se comprobó que también entre hablantes nativos existían diferencias significativas en la valoración según el lugar de origen ($F(3, 668) = 25,52, p < 0,001$).

Además, dado que el análisis de varianza (ANOVA) de un factor reveló diferencias significativas entre los grupos de hablantes nativos, se procedió con las comparaciones múltiples *post hoc* utilizando la prueba HSD de Tukey para examinar en qué pares de grupos existen diferencias significativas⁷. Los resultados indicaron que la valoración de los hablantes de España es significativamente más alta que la de todos los demás hablantes nativos de Argentina, México y Perú ($p < 0,05$). También se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los hablantes de México y Argentina ($p < 0,05$). Por otro lado, no se observaron diferencias significativas entre los hablantes de México y Perú, ni entre los de Perú y Argentina. Estos resultados sugieren que, incluso entre hablantes nativos, el español de los hablantes de una región específica, en especial el de los hablantes de España, es percibido como más ejemplar por los estudiantes japoneses de bachillerato.

Este hallazgo puede interpretarse como un indicio de que los estudiantes japoneses tienden a valorar más positivamente a los hablantes de España. En este sentido, Masuda (2014), en una encuesta a universitarios japoneses, incluyó una pregunta abierta sobre el origen preferido del profesor. Los resultados mostraron que España fue el origen más mencionado, seguido de México y Argentina con una gran diferencia. En cambio, en cuanto a los países de origen menos preferidos, aunque las respuestas fueron dispersas y escasas, se mencionaron

países como Argentina, México y Chile⁸. Asimismo, entre las respuestas obtenidas por Masuda (2014, pp. 89-90), algunos contestaron que no quieren tener profesores «que provengan de los países donde su variedad tiene pocos hablantes», «de pueblos», «que tenga acento» o «que provengan de países donde haya léxicos muy diferentes».

No obstante, conviene tener en cuenta que los informantes del presente estudio son estudiantes japoneses de bachillerato, es decir, principiantes, que han tenido pocas oportunidades de aprender sobre la diversidad lingüística y que ninguno de ellos había vivido en un país hispanohablante en el momento de la realización de la encuesta. Además, esta valoración resulta, en principio, difícil de conciliar con los resultados presentados en las secciones anteriores, donde los estudiantes de bachillerato reconocen la importancia de aprender diferentes variedades geográficas del español y muestran interés por conocerlas, lo que no parece corresponderse plenamente con una preferencia marcada por hablantes de un solo país. Por ello, se precisan ulteriores investigaciones que profundicen en las causas de estas valoraciones.

En este sentido, llama también la atención que el orden de los países de origen de los hablantes que recibieron valoraciones positivas coincide exactamente con el orden de frecuencia con el que estos países son mencionados en los libros de texto utilizados en la enseñanza de bachillerato (Wada, 2023)⁹. Este resultado indica la posibilidad de que los alumnos tiendan a valorar más positivamente el español de los hablantes nativos de países hispanohablantes con los que están familiarizados, por ejemplo, a través de los materiales didácticos.

Conclusiones

El presente estudio constituye la primera investigación que aborda las ideologías lingüísticas de los estudiantes japoneses de bachillerato con respecto a la variación del español. Cabe señalar que los resultados de este estudio no pretenden evaluar los conocimientos ni capacidades de identificación de las variedades regionales del español, sino que se centran en cómo los estudiantes japoneses de bachillerato perciben la existencia de la variación lingüística y qué impresiones y actitudes manifiestan hacia su aprendizaje. Hasta ahora, los estudios sobre aprendientes japoneses se han centrado principalmente en el ámbito universitario (Masuda, 2014, 2020a, 2020b). Frente a estos trabajos, el presente estudio aporta una nueva perspectiva a la comprensión de las percepciones y actitudes de estudiantes de bachillerato en un contexto educativo distinto, ampliando el conocimiento sobre las etapas iniciales del aprendizaje del español.

En este sentido, los hallazgos revelan tres aspectos principales. En primer lugar, los estudiantes consideran interesante la variación del español y reconocen la necesidad de aprender sobre ella. Sin embargo, también expresan preocupación hacia las dificultades que conlleva su aprendizaje tanto a nivel léxico como a nivel fonético, especialmente en relación con la elección de la variedad en que basar su aprendizaje. Por otra parte, la motivación para el aprendizaje disminuye si la variación se evalúa en los exámenes. Por último, los resultados demuestran que los estudiantes de bachillerato perciben como más ejemplar o correcto el español de los hablantes nativos, en particular, el de España.

Los resultados del presente estudio son coherentes con los observados en Masuda (2020b) en relación con el alto interés por el aprendizaje de las variedades dialectales, especialmente entre los estudiantes universitarios que cursan español como especialidad principal o secundaria. No obstante, mientras que en Masuda (2020b) se observa que pocos estudiantes,

independientemente del grupo (especialidad principal, secundaria o asignatura optativa), consideran las variedades dialectales como un obstáculo para el aprendizaje, el presente estudio indica, en cambio, que los estudiantes de bachillerato tienden a percibir el aprendizaje de las variedades como relativamente difícil. Además, este estudio también pone de manifiesto una brecha entre la postura de las academias de la lengua, que reconoce la legitimidad y la equivalencia entre las normas cultas regionales, y la percepción de los estudiantes, que consideran más ejemplar el español de los hablantes nativos, especialmente los de España.

A partir de estos resultados, ofrecemos varias implicaciones para la enseñanza del español en bachillerato. En primer lugar, dado que los estudiantes manifiestan un interés por la variación geográfica del español, es recomendable que los profesores presenten diversas variedades en las clases, pero con cautela para evitar la confusión de los alumnos. Los resultados nos invitan a reflexionar sobre cómo introducir las variedades y el grado en que deben ser evaluadas, ya que el presente estudio muestra que la motivación para el aprendizaje de las variedades se asocia negativamente con los exámenes. Además, los docentes deben ir más allá de la mera presentación de las variedades y promover una perspectiva de norma policéntrica. Este enfoque está respaldado por Andión Herrero y Gil (2013), quienes proponen la enseñanza de español en tres niveles (español estándar, variedad preferente y variedades periféricas). Dicho modelo, que se aleja de la exclusividad de una sola variedad, permite a los estudiantes compensar la falta de exposición a información lingüística pasiva y acceder a la diversidad de dialectos y hablantes de otras regiones, lo cual puede contribuir a concienciar a los alumnos de la existencia de múltiples normas en la lengua meta.

Agradecimientos

Este estudio toma como base una parte de la tesis doctoral de la autora para realizar un análisis más detallado (Hirose, 2025). Me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a los profesores que supervisaron la tesis, así como a los estudiantes y profesores de bachillerato que amablemente colaboraron en la encuesta.

Referencias bibliográficas

- Andión Herrero, M. (2008). Modelo, estándar y norma..., conceptos imprescindibles en el español L2/LE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 21, 9-26.
- Andión Herrero, M. (2013). Los profesores de español segunda/lengua extranjera y las variedades: Identidad dialectal, actitudes y prácticas docentes. *Revista Signos: Estudios de Lingüística*, 46(82), 155-189. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000200001>
- Andión Herrero, M. y Gil, M. (2013). Las variedades del español como parte de la competencia docente: Qué debemos saber y enseñar en ELE/L2. En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* (pp. 47-59). Budapest: Instituto Cervantes de Budapest.
- Aoto, S. (2018). A Study on Spanish Textbooks for High School Students: A Development of Hybrid Teaching Materials to Learn Language and Culture. *The Language and Media Learning Research Center Annual Report*, 1, 29-45.
- Bárkányi, Z. y Fuertes Gutiérrez, M. (2019). Dialectal variation and Spanish Language Teaching (SLT): perspectives from the United Kingdom. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 199-216. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676980>
- Beaven, T. y Garrido, C. (2000). El español tuyo, el mío, el de aquél... ¿Cuál para nuestros estudiantes? En M. A. Martín Zorraquino y C. D. Pelegrín, (eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y varia-*

- ción lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 181-190). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Blanco, C. (2000). El dominio del concepto de norma como presupuesto del profesor de ELE. En M. A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín, (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: Actas del XI Congreso Internacional ASELE* (pp. 209-216). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Blanco Pena, J. M. (2015). ¿Qué español enseñar en China? Opinión de los alumnos sinohablantes sobre las variedades fonéticas del español y su enseñanza/aprendizaje en el aula. En *Actas del V Congreso internacional de FIAPE: ¿Qué español enseñar y cómo? Variedades del español y su enseñanza*.
- Bugel, T. y Santos, H. (2010). Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil. *Language Policy*, 9(2), 143-170. <https://doi.org/10.1007/s10993-010-9166-3>
- Chen, C., Lee, S. y Stevenson, H. W. (1995). Response Style and Cross-Cultural Comparisons of Rating Scales Among East Asian and North American Students. *Psychological Science*, 6(3), 170-175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00327.x>
- Del Valle, J. (2014). The Politics of Normativity and Globalization: Which Spanish in the Classroom? *The Modern Language Journal*, 98(1), 358-372.
- Hirose, H. (2025). *Diversidad lingüística y sociocultural en la enseñanza de la lengua española en los centros de bachillerato japoneses* (Tesis doctoral). Universidad Sofía. <https://digital-archives.sophia.ac.jp/repository/view/repository/202503600432>
- Instituto Cervantes (2025). *El español en el mundo 2025: Anuario del Instituto Cervantes*.
- Masuda, K. (2014). *Actitudes lingüísticas en torno al E/LE en Japón: Influencia de la actitud monocentrista hacia la LM ante la adquisición de la LE* (Tesis de máster). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/59063>
- Masuda, K. (2020a). ¿Qué norma enseñar en Japón?: La ideología monocéntrica ante la realidad plurinormativa del español. En C. J. Álvarez López, M. Carrillo Rivas, D. Jiménez Palmero, M. Méndez Orense, A. Moratinos Flórez, M. S. Padilla Herrada, V. Pérez Béjar, M. Rodríguez Manzano, A. M. Romera Manzanares y N. Silva López (eds.), *Lingüística prospectiva: tendencias actuales en estudios de la lengua entre jóvenes investigadores* (pp. 161-172). Editorial Universidad de Sevilla.
- Masuda, K. (2020b). *Ideología del estándar y realidad plurinormativa de la lengua española: el caso de E/LE en Japón* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/668728>
- Mendoza Puertas J. D. (2021). Prestigio y variedades geográficas en la enseñanza de ELE. Un acercamiento a las creencias y actitudes lingüísticas de los universitarios taiwaneses. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 40.
- Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología (MEXT) (2018). *Kōtō gakkō gakushū shidō yōryō (Heisei 30 nen kokuji) kaisetsu: Gaikokugo hen* [Guía de instrucción de enseñanza de bachillerato (notificada en 2018): Estudios de lenguas extranjeras]. https://www.mext.go.jp/content/1407073_09_1_2.pdf
- Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología (MEXT) (2025). *Kōtō gakkō tō ni okeru kokusai kōryū tō no jōkyō ni tsuite oshirase shimasu* [Aviso de la situación de los intercambios internacionales en los centros de bachillerato]. https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/20250331-mext_kyokoku_01.pdf
- Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- Muñoz-Basols, J. y Hernández Muñoz, N. (2019). El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 79-95. <https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1752019>
- Musulín, M. y Bezljaj, M. (2016). Percepción de las variedades del español por parte de los estudiantes de Lengua y Literaturas Hispánicas de la Universidad de Zagreb. *Verba hispanica: anuario del*

- Departamento de la Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana*, 24, 87-108. <https://doi.org/10.4312/vh.24.1.87-108>
- Nakajima, S., Ochiai, S., Sugahara, A. y Omori, H. (2011). Esquema (plan tentativo) para evaluar manuales de enseñanza de español a nivel inicial en las universidades japonesas, y su aplicación a «Entre Amigos»: para clases orientadas a la adquisición de las destrezas comunicativas. *The MGU Journal of Liberal Arts Studies: Karuchuru*, 5(1), 183-200.
- Ogura, M. (2020). Aiming at high school and university linked education in Spanish to construct a multilingual and multicultural society in SFC. *Keio SFC journal*, 19(2), 192-207.
- Paffey, D. (2019). Global Spanish(es) in a global city: linguistic diversity among learners of Spanish in London. *Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2), 131-149. <https://doi.org/10.1080/23247797.2019.1676983>
- Piller, I. (2015). Language Ideologies. En K. Tracy, C. Ilie y T. Sandel (eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (pp. 917-927). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) (2025). *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)*. Edición ampliada y actualizada. Madrid: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Song, Y. y Wang, J. (2017): Actitudes lingüísticas hacia las variedades del español. Estudio empírico a partir de estudiantes universitarios de ELE en Pekín. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 72, 201-216. <https://doi.org/10.5209/CLAC.57909>
- Sunden, C. (2014). Kōkōsei yō supeingo kyōkasho sakusei no tame no ichi kōsatsu [Un estudio para hacer un texto de español para los estudiantes de bachillerato]. *Kansai University Forum for Foreign Language Education*, 13, 99-106.
- Svetozarovová, R. (2020). Actitudes y creencias de estudiantes eslovacos, checos y polacos hacia las variedades cultas del español. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, 38.
- Schmidt, L. y Geeslin, K. (2022). Developing language attitudes in a second language: Learner perceptions of regional varieties of Spanish. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 35(1), 206-235.
- Vázquez, G. (2008). ¿Qué español enseñar? Preguntas frecuentes. En *III Jornadas de Español como Lengua Extranjera: I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE*.
- Wada, H. (2023). La diversidad lingüística y sociocultural en los libros de texto de ELE: un estudio cualitativo sobre los manuales usados en los centros de bachillerato japoneses. *HISPÁNICA*, 66, 83-108. <https://doi.org/10.4994/hispanica.2022.83>

Notas

¹ En este artículo, las ideologías lingüísticas se entienden según Piller (2015, p. 920), como creencias, sentimientos y concepciones socialmente compartidos sobre las lenguas y su uso.

² En el estudio de Masuda (2014), España ocupa el primer lugar no solo como lugar de origen, sino también como lugar para visitar, estudiar y trabajar.

³ En la *Guía de Instrucción de Enseñanza de Bachillerato* se menciona explícitamente, como una consideración para el tratamiento de los contenidos en la enseñanza del inglés, que se debe «tener en cuenta el hecho de que diversas variedades de inglés se utilizan ampliamente a nivel internacional como medio de comunicación» (MEXT, 2018, p. 133). Asimismo, se explica que la enseñanza debe orientar a los estudiantes a reconocer que el inglés actual presenta diversidad de vocabulario, ortografía, pronunciación y gramática.

⁴ Chen *et al.* (1995) señalan que los informantes japoneses tienden a seleccionar el punto medio en las escalas de respuesta. Con el fin de evitar dicha tendencia y captar con mayor claridad la orientación de las actitudes de los participantes, en el presente cuestionario se optó por una escala de Likert de cuatro puntos.

⁵ La elección de los ejemplos responde a criterios de accesibilidad cognitiva. En el nivel léxico, se seleccionó el término *pasokon* (abreviatura del inglés *personal computer*) ya que es el vocablo habitual

en japonés. Además del término ordenador (frecuente en los libros de texto), la inclusión del término computadora permite que todos los informantes identifiquen el referente facilitando una percepción más intuitiva del concepto. Por otra parte, para el nivel fonético, se optó por la pronunciación de la *ll* debido a que los docentes de bachillerato mencionan este tema con frecuencia y su representación en la lengua japonesa facilita su percepción.

⁶ Mientras que la prueba *t* compara las medias de solo dos grupos, el análisis de varianza (ANOVA) estudia las diferencias entre las medias de tres o más grupos. Además, las comparaciones múltiples *post hoc* permiten saber entre qué grupos hay diferencias significativas.

⁷ Para las comparaciones múltiples *post hoc*, se adoptó la prueba HSD de Tukey, que permite comparar todos los pares: España y México, España y Perú, España y Argentina, México y Perú, México y Argentina, y Perú y Argentina.

⁸ Los otros lugares con menos respuestas fueron Andalucía, Cataluña, el Caribe, Latinoamérica, España, Nicaragua, Perú, Puerto Rico, Venezuela, Extremadura y Norte de España.

⁹ Wada (2023) contabilizó todas las referencias geográficas a países hispanohablantes que aparecen en seis libros de texto de español utilizados en los centros de bachillerato japoneses por país: España (47,8 %), México (11,1 %), Perú (6,4 %), Argentina (5,1 %), etc.

Perfil de la autora

Hitomi Hirose es doctora en Lingüística por la Universidad Sofia y profesora de español en la Facultad de Comercio y Negocios de la Universidad Keio. Su investigación se centra en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), en particular, en el tratamiento de la diversidad lingüística y sociocultural. También investiga la situación de las clases de español en los centros de bachillerato japoneses.

Title

Perceptions and attitudes of Japanese high school students towards Spanish variation

Abstract

The objective of this study is to clarify Japanese high school students' perceptions and attitudes toward Spanish language variation. A survey was conducted among 176 students and statistical analyses were performed. The results reveal that Japanese high school students consider Spanish variation to be interesting at both the lexical and phonetic levels, but difficult as well. Regarding learning Spanish varieties, it is observed that the students acknowledge the importance of learning different Spanish varieties and tend to want to know them. However, their motivation depends on whether the topic is included in exams. Furthermore, the study also indicates that their evaluation on the correctness or exemplarity of Spanish differs depending on the speaker's place of origin, with a marked preference for the Spanish spoken by native speakers, particularly those from Spain.

Keywords

Spanish variation, linguistic ideology, linguistic attitudes, SFL, Japanese high school students

タイトル

日本の高校生のスペイン語のバリエーションに対する認識と態度

要旨

本研究の目的は、日本の高校生がスペイン語のバリエーションに対して持っている認識と態度を明らかにすることである。そのため、スペイン語を学ぶ高校生176名にアンケート調査を実施し、続

計的分析を行った。その結果、日本の高校生はスペイン語のバリエーションを語彙のレベルでも音声のレベルでも面白いと考えると同時に難しいと思っていることが分かった。スペイン語のバリエーションの学習については、彼らはバリエーションを学ぶことの大切さを認識しており学びたいと考える傾向があるが、バリエーションがテストで問われるかどうかでその学習意欲が異なることが確認された。さらに、高校生がどのくらいスペイン語を正しい・見本にしたいと思うかについては、話者の出身地によってその評価が異なり、母語話者のスペイン語、特にスペイン出身話者のスペイン語を高く評価する傾向が見られた。

キーワード

スペイン語のバリエーション、言語イデオロギー、言語態度、外国語としてのスペイン語、日本の高校生

Apéndice 1

「Diversidad lingüística y sociocultural en la enseñanza de la lengua española en los centros de bachillerato japoneses (日本の高等学校のスペイン語教育における言語的・社会文化的多様性)」に関するアンケート調査

このアンケートは、スペイン語を学ぶ高校生のスペイン語やスペイン語圏の社会文化の多様性に関する意識調査です。なお、学校の成績等の評価には一切関係ありませんので、周りの人と相談せずに自身の意見を率直に答えてください。アンケートに答える前に「研究内容説明書」をよく読んでください。同意できる場合には、以下のチェックボックスにレ点を記入して回答してください。参加しない場合は白紙で提出してください。

☐ 「研究内容説明書」を読んで理解しました。アンケート調査の協力に同意します。

第1問 あなたは高校でどれくらいの期間スペイン語を学習していますか。
選択肢から選んでください。

3ヶ月未満／6ヶ月／1年／1年半／2年／2年半以上

※高校の授業以外でスペイン語を学んだり、触れたりする経験があれば記入してください。

(例) 中学生の時、1週間スペインのマドリッドへ旅行した。

第2問 スペイン語圏には21の国と地域が存在し、国や地域によって、語彙や発音、文法などが異なります。以下の問いについてあなたの考えに最も近いものを選んでください。

第2.1問 語彙に関しては、例えば「パソコン」の言い方は、ordenadorやcomputadoraなど国や地域によって使われる単語が異なります。そのような違いがあることについてあなたはどのように思いますか。

<1: 全くそう思わない 2: あまりそう思わない 3: まあそう思う 4: とてもそう思う>

◆ 面白い: 1/2/3/4

◆ 難しい: 1/2/3/4

◆ 学びたい: 1/2/3/4

第2.2問 音声に関しては、例えば「yo(私は)」の読み方は、ヨ、ジョ、リオ、ショなどさまざまな発音があります。そのような違いがあることについてあなたはどのように思いますか。

<1: 全くそう思わない 2: あまりそう思わない 3: まあそう思う 4: とてもそう思う>

◆ 面白い: 1/2/3/4

◆ 難しい: 1/2/3/4

◆ 学びたい: 1/2/3/4

第2.3問 「1」では語彙、「2」では発音の違いについて述べましたが、それ以外の点においても、スペイン語は一般的に国や地域によってこのような多様性が見られます。このようなバリエーションがあることについてあなたはどのように思いますか。

<1:全くそう思わない 2:あまりそう思わない 3:まあそう思う 4:とてもそう思う>

- ◆ バリエーションがあるとどれを基準に学ぶべきかわからない:1/2/3/4
- ◆ テストに出ないのなら、いろんなバリエーションを学びたい:1/2/3/4
- ◆ テストに出たとしても、いろんなバリエーションを学びたい:1/2/3/4
- ◆ バリエーションを学ぶ必要性を感じない:1/2/3/4

第3問 スペイン語を学習し始める前ではなくスペイン語を学習してみた現在、あなたのスペイン語やスペイン語の学習に対するイメージはどのようなものですか。また、そのように思うのはなぜですか。

<1:全くそう思わない 2:あまりそう思わない 3:まあそう思う 4:とてもそう思う>

- ◆ 役立つ:1/2/3/4【理由】_____
- ◆ 簡単:1/2/3/4【理由】_____
- ◆ 楽しい:1/2/3/4【理由】_____

第4問 あなたは以下のスペイン語話者のスペイン語をどれくらい「正しい・見本にしたい」と思いますか。

<1:全くそう思わない 2:あまりそう思わない 3:まあそう思う 4:とてもそう思う>

- ◆ アルゼンチン出身 ネイティブ話者:1/2/3/4
- ◆ スペイン出身 ネイティブ話者:1/2/3/4
- ◆ ペルー出身 ネイティブ話者:1/2/3/4
- ◆ メキシコ出身 ネイティブ話者:1/2/3/4
- ◆ 日本出身 非ネイティブ話者:1/2/3/4

第5問 スペイン語圏の社会や文化に関して、あなたの考えに最も近いものを選んでください。

<1:全くそう思わない 2:あまりそう思わない 3:まあそう思う 4:とてもそう思う>

- ◆ 特定の国や地域に関心がある:1/2/3/4
- ※ 3もしくは4を選んだ場合:それはどこの国や地域ですか。
理由も含めて教えてください。_____
- ◆ 出来るだけ多くの国や地域について学びたい:1/2/3/4
- ◆ 社会文化で関心を持っている特定のテーマがある:1/2/3/4
- ※ 3もしくは4を選んだ場合:それはどんなテーマですか。
理由も含めて教えてください。_____
- ◆ 出来るだけ幅広いテーマについて学びたい:1/2/3/4
- ◆ 社会問題などのネガティブな面についても学びたい:1/2/3/4

質問は以上です。ご協力いただき誠にありがとうございました。

回答を記入した人は、「第1問」の上にある同意のチェックがあるか、全ての回答に漏れがないかを再度確認してください。回答を記入した人も、白紙で何も記入していない人も、学校の先生にこの用紙を提出してください。

Apéndice 2

Encuesta sobre la diversidad lingüística y sociocultural en la enseñanza de la lengua española en los centros de bachillerato japoneses

Este cuestionario es una encuesta dirigida a estudiantes de bachillerato que aprenden español sobre su percepción de la diversidad de la lengua española y de las sociedades y culturas del mundo hispanohablante. La encuesta no influirá en absoluto en sus calificaciones escolares ni en ningún otro tipo de evaluación. Por lo tanto, responda con sinceridad y sin consultar a otras personas. Antes de responder al cuestionario, lea con atención el «Documento de explicación de la investigación». Si está de acuerdo en colaborar, marque la casilla de abajo y continúe con sus respuestas. Si no desea hacerlo, devuelva el cuestionario en blanco.

☐ He leído y entiendo el «Documento de explicación de la investigación». Estoy de acuerdo con la colaboración en la encuesta.

1. ¿Cuánto tiempo lleva estudiando español en el bachillerato? Elija una de las siguientes opciones: menos de 3 meses / 6 meses / 1 año / 1,5 años / 2 años / más de 2 años.
* Si ha estudiado español o ha tenido contacto con este idioma fuera de sus clases del bachillerato, por favor, indíquelo. Ejemplo: *Viajé a Madrid, España, durante una semana cuando estaba en la secundaria.* _____

2. En el mundo hispanohablante hay 21 países y regiones. El vocabulario, la pronunciación y la gramática difieren entre ellos. Elija la opción que mejor refleje su opinión sobre los siguientes puntos.

2.1. En cuanto al vocabulario, por ejemplo, el término para «pasokon, パソコン» varía entre países y regiones. Se utiliza términos como «ordenador» o «computadora». ¿Qué opina sobre estas diferencias?

(1: Nada de acuerdo / 2: Poco de acuerdo / 3: Más o menos de acuerdo / 4: Muy de acuerdo.):

– Interesante: 1 / 2 / 3 / 4

– Difícil: 1 / 2 / 3 / 4

– Quiero aprender: 1 / 2 / 3 / 4

2.2. Respecto a la pronunciación, por ejemplo, la pronunciación de «yo (*watashi wa*, 私は)» varía. Puede sonar como «yo, ヨ», «jo, ジョ», «ryo, リョ», «sho, ショ», etc. ¿Qué opina sobre estas diferencias?

(1: Nada de acuerdo / 2: Poco de acuerdo / 3: Más o menos de acuerdo / 4: Muy de acuerdo.):

– Interesante: 1 / 2 / 3 / 4

– Difícil: 1 / 2 / 3 / 4

– Quiero aprender: 1 / 2 / 3 / 4

2.3. Además de las diferencias en vocabulario y pronunciación mencionadas en las preguntas «2.1» y «2.2», en general la lengua española presenta diversidad en otros aspectos según el país y la región. ¿Qué opina sobre la existencia de estas variaciones?

(1: Nada de acuerdo / 2: Poco de acuerdo / 3: Más o menos de acuerdo / 4: Muy de acuerdo.):

– Si hay diferentes variedades, no sé en cuál debería basarme para aprender: 1 / 2 / 3 / 4

– Quiero aprender diferentes variedades, siempre que no entren en el examen: 1 / 2 / 3 / 4

– Quiero aprender diferentes variedades, aunque entren en el examen: 1 / 2 / 3 / 4

– No siento la necesidad de aprender sobre la variación: 1 / 2 / 3 / 4

3. Ahora que ha empezado a aprender español, en comparación con antes de hacerlo, ¿cuál es su impresión sobre el español y su aprendizaje?

(1: Nada de acuerdo / 2: Poco de acuerdo / 3: Más o menos de acuerdo / 4: Muy de acuerdo.)

Además, ¿por qué piensa de esta manera?:

- Útil: 1 / 2 / 3 / 4 [Razón] _____
- Fácil: 1 / 2 / 3 / 4 [Razón] _____
- Interesante: 1 / 2 / 3 / 4 [Razón] _____

4. ¿En qué medida considera que el español de los siguientes hablantes es «correcto» o «ejemplar»? (1: Nada de acuerdo / 2: Poco de acuerdo / 3: Más o menos de acuerdo / 4: Muy de acuerdo.):

- Español de los hablantes nativos de Argentina: 1 / 2 / 3 / 4
- Español de los hablantes nativos de España: 1 / 2 / 3 / 4
- Español de los hablantes nativos de Perú: 1 / 2 / 3 / 4
- Español de los hablantes nativos de México: 1 / 2 / 3 / 4
- Español de los hablantes no nativos de Japón: 1 / 2 / 3 / 4

5. En relación con las sociedades y culturas hispanohablantes, elija la opción que coincida más con su opinión

(1: Nada de acuerdo / 2: Poco de acuerdo / 3: Más o menos de acuerdo / 4: Muy de acuerdo.):

- Me interesa algún país o región en particular: 1 / 2 / 3 / 4

*Si eligió 3 o 4, ¿cuál país o región es? Por favor, indique también sus razones:

- Quiero aprender sobre la mayor cantidad posible de países y regiones: 1 / 2 / 3 / 4
- Me interesa un tema sociocultural específico: 1 / 2 / 3 / 4

*Si eligió 3 o 4, ¿cuál tema es? Por favor, indique también sus razones:

- Quiero aprender sobre la mayor cantidad posible de temas: 1 / 2 / 3 / 4
- Quiero aprender sobre aspectos negativos, como los problemas sociales: 1 / 2 / 3 / 4

Con esto terminamos las preguntas. Muchas gracias por su colaboración. Si ha rellenado el cuestionario, compruebe que la casilla de consentimiento que aparece encima de la pregunta 1 está marcada y que todas las respuestas están completas. Tanto si ha completado las respuestas como si ha dejado el cuestionario en blanco, entrégueselo a su profesor.