

Title	Análisis de la situación de la enseñanza del español en el bachillerato en Japón a través de encuestas al profesorado
Sub Title	日本の高等学校におけるスペイン語教育の現状に関する教員への調査分析
Author	García Bernal, Carmen Belén(Ogura, Mayuko) Prieto, Verónica(Takabatake, Rie) 小倉, 麻由子(Fujita, Mamoru) 高畠, 理恵 藤田, 護
Publisher	慶應義塾大学外国語教育研究センター
Publication year	2025
Jtitle	慶應義塾外国語教育研究 (Journal of foreign language education). Vol.21, (2024.) ,p.1- 25
JaLC DOI	
Abstract	The purpose of this article is to provide a deeper understanding of the current state of Spanish language education in secondary schools in Japan. Published studies in Spanish on this topic are extremely scarce, almost nonexistent. This article is part of a broader research project, which will be explained in the first section. Subsequently, we will present an overview of Spanish language education and analyze the impact of the implementation of the Common European Framework of Reference for Languages in the curricula. Among the various factors influencing second language education, we focused on the role of the teacher of Spanish as a Second Language. A survey was employed as the main research instrument, covering a range of topics, including academic aspects (training and academic background), educational institutions (type of institution, methodological approach, class organization, level of instruction, and subjects taught), and employment conditions (contract type and duration). The findings reveal an eclectic profile, highlighting certain contradictions in teaching methodologies. Additionally, an overview of employment conditions is provided, with most contracts lasting only one year.
Notes	研究論文
Genre	Departmental Bulletin Paper
URL	https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20240000-0001

慶應義塾大学学術情報リポジトリ(KOARA)に掲載されているコンテンツの著作権は、それぞれの著作者、学会または出版社/発行者に帰属し、その権利は著作権法によって保護されています。引用にあたっては、著作権法を遵守してご利用ください。

The copyrights of content available on the KeiO Associated Repository of Academic resources (KOARA) belong to the respective authors, academic societies, or publishers/issuers, and these rights are protected by the Japanese Copyright Act. When quoting the content, please follow the Japanese copyright act.

Análisis de la situación de la enseñanza del español en el bachillerato en Japón a través de encuestas al profesorado

GARCÍA BERNAL, Carmen Belén
PRIETO, Verónica
OGURA, Mayuko
TAKABATAKE, Rie
FUJITA, Mamoru

Abstract

The purpose of this article is to provide a deeper understanding of the current state of Spanish language education in secondary schools in Japan. Published studies in Spanish on this topic are extremely scarce, almost nonexistent. This article is part of a broader research project, which will be explained in the first section. Subsequently, we will present an overview of Spanish language education and analyze the impact of the implementation of the Common European Framework of Reference for Languages in the curricula. Among the various factors influencing second language education, we focused on the role of the teacher of Spanish as a Second Language. A survey was employed as the main research instrument, covering a range of topics, including academic aspects (training and academic background), educational institutions (type of institution, methodological approach, class organization, level of instruction, and subjects taught), and employment conditions (contract type and duration). The findings reveal an eclectic profile, highlighting certain contradictions in teaching methodologies. Additionally, an overview of employment conditions is provided, with most contracts lasting only one year.

Key Words: Spanish, second language teaching, high school education, teachers, Japan

1. Introducción

En 2018, cuando nuestro equipo pasó a formar parte de la plantilla, introdujimos en el Instituto de Secundaria y Bachillerato de Keio Shonan Fujisawa (Instituto de Keio SFC) un cambio drástico del currículo en la enseñanza del español para los estudiantes que pasan su último curso, a fin de reflejar el cambio en la *Guía Curricular*ⁱ establecido por el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes y Tecnología (MEXT) japonés, publicada en 2018 e implantada en 2020. En esta versión, se presta más importancia a aspectos como: 1) la actitud proactiva de nuestros alumnos para los cambios en el mundo y solución de problemas en colaboración con personas ajenas; 2) la capacidad de crear nuevos valores a través del discernimiento de diversas fuentes de información conceptualizando los conocimientos nuevos y reorganizando la información; 3) el saber reconstruir los objetivos de vida dentro de constantes cambios en situaciones complejas. Por este motivo, esta versión de la *Guía Curricular* contempla el contenido de actividades en las clases de lenguas extranjeras (inglés) en relación con el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Extranjeras* (MCER) con la finalidad de conseguir las capacidades arriba mencionadas.

Dado que nuestro equipo comenzó a dar clases de español en el Instituto de Keio SFC en 2018, coincidiendo con el anuncio de la nueva versión de la *Guía Curricular*, tomamos la decisión de abordar un currículo en consonancia con el MCER, que ya estaba introducido en el Campus de Shonan Fujisawa de la Universidad Keio (Universidad Keio SFC) donde también impartíamos clases. De esta manera, pretendíamos que los estudiantes, una vez concluidos sus estudios en el Instituto, pudieran continuar con sus estudios del español en la Universidad sin sufrir cambios drásticos en cuanto a la metodología y forma de aprender.

De esta experiencia inicial y subsiguientes ya se había informado en Ogura (2019) y Ogura, *et al.* (2022). En el segundo informe, reflejamos nuestras experiencias bajo la situación del COVID-19 y también algunos cambios incluidos debido a la reorganización de cursos establecida por el propio Instituto.

Tras estas experiencias de los primeros años, nos percatamos de la falta de información, soportes y materiales para la enseñanza del español en los niveles del bachillerato. De modo que quisimos profundizar en la investigación acerca de la educación del español en este nivel para así ofrecer una enseñanza de mayor calidad, obtener mejores resultados en el aprendizaje y a su vez, conectar mejor con la enseñanza del español en centros universitarios. Asimismo, conocer mejor lo que hacen los demás profesores en otros Institutos y ayudarnos mutuamente para poder establecer un clima de colaboración en el nivel de educación media superior.

Con este objetivo en mente, solicitamos el fondo de investigación *KAKEN*ⁱⁱ y empezamos a: 1) estudiar los diseños curriculares teniendo en cuenta el MCER; 2) conocer mejor lo que hacen los demás profesores y el pensamiento no sólo de los profesores sino también de los estudiantes acerca de la enseñanza/aprendizaje del español; y 3) crear oportunidades de encuentro entre profesores para compartir ideas y experiencias de la enseñanza del español en este contexto de enseñanza.

Por este último motivo, tomamos la decisión de llevar a cabo una encuesta entre los profesores que imparten clases dentro de la educación media superior. Sin embargo, dada la importancia de implementar un currículo que considere la mejor conectividad entre las diferentes escalas institucionales (escuela primaria, secundaria, bachillerato y universidad) y para que, así, los alumnos puedan seguir con sus estudios de lenguas extranjeras eficazmente, pensamos que sería mejor conocer también la situación de la enseñanza del español en las escuelas primarias y/o secundarias obligatorias. Hay que considerar que el MEXT incentiva, desde hace más de una década, una mejor conexión entre las diferentes instituciones educativas para que nuestros jóvenes puedan desarrollar mejor los conocimientos adquiridos durante la enseñanza primaria y secundaria obligatoria en el bachillerato y en la universidad.

Hasta ahora, ya ha habido estudios sobre la situación de profesores de español de universidad en Japón (Hiroyasu, *et al.*, 2023) o una propuesta de política educativa de la enseñanza del español creada por la Asociación Japonesa de Política Lingüística (Kakihara, 2015), pero en nuestro equipo quisimos conocer la realidad dentro de las aulas en los institutos, así como la situación laboral de los profesores del español. De manera que en este artículo se presenta el resultado de la encuesta que realizamos en 2023 con los siguientes objetivos:

- 1) conocer el perfil académico de los profesores de español que trabajan en centros de secundaria y bachillerato.
- 2) sondear la modalidad y la estructura de las clases de español.
- 3) averiguar las condiciones laborales del profesorado.

Para finalizar, aportaremos nuestra reflexión con la intención de contribuir a mejorar la situación de la enseñanza del español dentro de Japón.

2. La enseñanza del español en Japón

En este capítulo, vamos a exponer la situación actual de la enseñanza del español en el contexto de la política lingüística de Japón para poder comprender la necesidad de incluir el

español en su programa y la problemática derivada de su puesta en práctica.

2.1. La situación de la enseñanza del español en el bachillerato en Japón

La enseñanza del español como segunda lengua en el bachillerato en Japón es muy limitada en comparación con el inglés. El inglés es la lengua predominante y se incluye en la *Guía Curricular* de la enseñanza primaria obligatoria desde los 8 años.

En lo que respecta al bachillerato, muy pocos centros ofrecen idiomas distintos al inglés, y la enseñanza del español tiene una presencia significativamente inferior no solo en comparación con el inglés sino también con el chino, el coreano, el francés y el alemán. Según los datos proporcionados por JACTFLⁱⁱⁱ de marzo de 2023, de un total de 5 145 centros de bachillerato ubicados en todo el territorio japonés, 682 institutos imparten clases de idiomas distintos al inglés, es decir un 13,3 %. De esas instituciones, 496 escuelas imparten clases de chino, 340 de coreano, 208 de francés, 134 de alemán y en quinto lugar encontramos al español con 98 centros, distribuidos principalmente en Tokio (18 centros), Kanagawa (16 centros) y Osaka (13 centros).

Otro aspecto a considerar es la ausencia del español entre los idiomas que pueden elegir para el examen de ingreso a la universidad llamado *kyōtsū tesuto*^{iv}. Según Badillo (2021), aunque el español es el cuarto idioma estudiado en escuelas de bachillerato y el quinto en centros de secundaria obligatoria, todavía no se encuentra entre las opciones disponibles. En 2020, el 98,5 % de los estudiantes que realizaron el mismo examen, eligieron el inglés para la asignatura de lengua extranjera. Aparte del inglés, el examen incluye la opción de francés, alemán, chino (desde 1997) y coreano (desde 2002). Este examen es un factor determinante en el sistema educativo japonés, y su estructura influye directamente en la relevancia de las lenguas extranjeras que se ofrecen en las escuelas. La falta de reconocimiento en el examen disminuye la demanda de español en los niveles preuniversitarios ya que los estudiantes tienden a priorizar los idiomas que son evaluados en este examen. Esta es la razón por la que el chino, el coreano, el francés y el alemán tienen una mayor presencia en el currículo de idiomas extranjeros en los niveles de bachillerato, mientras que el español se encuentra en una posición menos favorecida.

La inclusión como lengua optativa del español en el examen de ingreso a la universidad ha sido un tema de interés y debate, con varios intentos por parte de las embajadas de países hispanohablantes. En 2012, los embajadores de 19 países hispanohablantes solicitaron al gobierno japonés que analizara la inclusión del español; en esa primera instancia se basaron

en la incorporación del chino y el coreano al examen, la importancia internacional del español y el peso de la comunidad *nikkei* en Japón (Badillo, 2021).

En 2017 el MEXT anunció una reforma del examen de ingreso a la universidad, en la que buscaba modificar el sistema de evaluación para el acceso a las universidades y, aunque inicialmente estaba enfocada en el idioma inglés, generó esperanzas de que el español pudiera ser considerado en el proceso de evaluación a través de certificaciones externas. Un año después, los embajadores se dirigieron nuevamente al MEXT; esta vez la petición se basaba en que la inclusión del español fomentaría su presencia en la educación primaria y secundaria obligatoria, permitiendo a los estudiantes acceder a la universidad con un buen nivel de español. También destacaron el número creciente de instituciones educativas que ofrecen estudios de español y la disponibilidad del examen SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española) como una certificación adecuada para evaluar el nivel de español, ya que este examen contempla todas las variantes del español, tanto americanas como europeas y cumple con los requisitos del MCER (Badillo, 2021).

Asimismo, hay que destacar el esfuerzo por parte del Instituto Cervantes en el afán por la inclusión del español en el examen de ingreso a la universidad, centrando su labor en varios aspectos: la coordinación Panhispánica para interactuar con el MEXT, las universidades y las grandes empresas; la promoción del SIELE, que a diferencia del DELE^v, cuenta con el respaldo de la Universidad Autónoma de México, la Universidad de Buenos Aires y la Universidad de Salamanca, además del propio Instituto Cervantes; la creación del Observatorio de la Lengua Española en Japón, un foro de hispanistas que analiza de forma permanente el estado del español en el país y se encarga de dinamizar las acciones coordinadas entre las embajadas para promover el reconocimiento del español en el sistema educativo japonés; y el apoyo a la certificación ya que es la entidad responsable de la aplicación de los exámenes DELE, una herramienta determinante para la expansión del español en el país.

Sin duda la inclusión del español en el examen de ingreso a la universidad es un objetivo pendiente y a pesar de los desafíos que encontramos, esta opción no está descartada, todo lo contrario, la reforma del MEXT en 2017 que se centró inicialmente en el inglés y fue aplazada, abrió un espacio para considerar la inclusión del español en el futuro, especialmente si se logra consolidar el SIELE como instrumento de certificación.

2.2. Una sociedad con diversidad lingüística y cultural también en Japón

Vivimos en una sociedad con diversidad lingüística y cultural y, ante esta realidad, es inevitable no pensar en la enseñanza de lenguas extranjeras distintas del inglés. Por eso, el bachillerato en Japón también se encuentra con la necesidad de implementar modificaciones organizativas y también metodológicas para poder satisfacer las demandas comunicativas de los estudiantes.

La globalización y la gran cantidad de datos que recibimos a diario a través de las tecnologías de la información ha aumentado notablemente y, de alguna manera, ha provocado un fuerte impacto no sólo lingüístico sino también cultural. Las exigencias actuales ya no se pueden cubrir únicamente con el aprendizaje del inglés; el conocimiento del inglés no basta para entender el mundo de hoy en día.

Ha llegado la hora de que se introduzca un cambio en la enseñanza de lenguas extranjeras distintas del inglés también en el bachillerato en Japón aprovechando la riqueza cultural y lingüística que encontramos en nuestros estudiantes y, precisamente, el MCER y su Volumen complementario (2020) es una herramienta fundamental que apoya la educación en sociedades con diversidad lingüística y cultural para promover la valoración de la diversidad, la interacción entre lenguas y culturas, la mediación como habilidad clave para la comunicación, y que tiene un enfoque orientado a la acción, permitiendo a las personas desenvolverse eficazmente en contextos diversos; no sólo proporciona un marco para la enseñanza de lenguas, sino que también contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas, equitativas y respetuosas.

2.3. El MEXT: una postura ambigua

El gran desafío ante el que nos encontramos es el de buscar la manera de fomentar la diversidad lingüística y cultural en un contexto japonés donde el inglés relega la enseñanza de otras lenguas a un segundo plano dificultando así la promoción del español.

La política educativa de Japón en relación a las segundas lenguas extranjeras aparte del inglés ha sido objeto de debate y propuestas de reforma porque no hay disposiciones curriculares claras. Aunque el MEXT reconoce la importancia de la diversidad lingüística y cultural, la enseñanza de segundas lenguas en el bachillerato se lleva a cabo en un panorama complejo, con pocos avances y algunas contradicciones.

Según Ogura (2019), desde la década de 1980, el MEXT comenzó a promover la enseñanza de lenguas extranjeras distintas del inglés reconociendo la necesidad de desarrollar la

competencia comunicativa; luego, gradualmente ha incluido la opción de estudiar una segunda lengua en las escuelas secundarias y bachilleratos, dando así la posibilidad de aprender idiomas como el chino, el coreano y el español. Sin embargo, a pesar de reconocer la importancia de estas lenguas, el MEXT no ha establecido directrices específicas para su enseñanza generando incertidumbre y falta de uniformidad en su implementación. El inglés se ha mantenido como la lengua extranjera dominante del sistema educativo dejando a las otras lenguas en un segundo plano.

Por supuesto esta situación ha tenido un impacto directo en la enseñanza del español, la falta de apoyo concreto por parte del MEXT se refleja en una menor oferta de cursos, una significativa falta de profesores cualificados, la dificultad de planificar los cursos a largo plazo y las dificultades para la continuidad del aprendizaje entre el bachillerato y la universidad.

3. Metodología

3.1. Elaboración del cuestionario

Siguiendo a Meneses y Rodríguez (2011) nos planteamos desarrollar las tres preguntas fundamentales a la hora de elaborarlo: ¿Qué medimos?, ¿cómo medimos? y ¿para qué? Teniendo en cuenta los objetivos planteados, se decidió llevar a cabo una encuesta. Para la elaboración de la encuesta elegimos el cuestionario en línea como herramienta de investigación.

Las preguntas y la construcción de los ítems fueron llevadas a cabo para la ocasión por el equipo de investigación basándose en los objetivos y apoyados por el conocimiento sobre el tema de cada uno de los participantes del proyecto, todos profesores de español en centros de bachillerato. Todas las preguntas son factuales, es decir, pedimos a los informantes que escribieran sobre hechos concretos. Se descartaron las preguntas subjetivas por la dificultad que suponía la confirmación de las respuestas en caso de ambigüedad. Está formado en su mayoría por preguntas cerradas, aunque aparecen algunas preguntas de redacción libre para que introduzcan información más concreta. El cuestionario consta de veintidós preguntas divididas en tres secciones o áreas de interés, como las denomina Meneses y Rodríguez (2011).

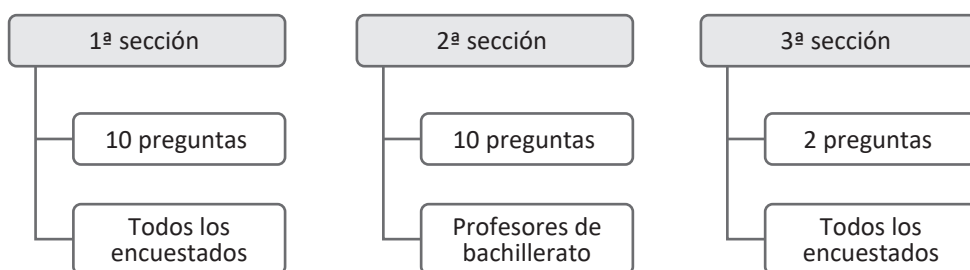


Figura 1. *Secciones de la encuesta*

Fuente: Elaboración propia

Como podemos ver en la Figura 1, la primera sección comprende diez preguntas dirigidas a todos los encuestados. Trata sobre la nacionalidad, el género, la formación académica, con hincapié en la formación en el extranjero, los países en los que han estudiado y por cuánto tiempo. A continuación, nos centramos en la formación específica y experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Esta primera parte termina con preguntas sobre los tipos de centro donde enseña, su organización y los niveles que ha enseñado.

La segunda parte va dirigida sólo a profesores de bachillerato. En las diez preguntas de las que consta, pedimos información sobre el tipo de centro, la duración de las clases, el número de clases a la semana y el número de alumnos por clase. También sobre el tipo de asignatura según su estructura curricular, la implementación de las clases, la elaboración del programa, si utilizan libros de texto y cuáles son y, para terminar, qué enfoque metodológico siguen. La tercera sección, con dos preguntas para todos los encuestados, se centra en la modalidad de contrato y el periodo de contratación.

El cuestionario fue redactado de forma bilingüe, tanto en español como en japonés. Se optó por esta opción por dos motivos: para facilitar la comprensión y la colaboración de los encuestados, minimizando los sesgos y garantizando así una mayor fiabilidad de los datos y para facilitar la distribución y recogida de datos en una sola encuesta. Tanto las preguntas como los ítems fueron redactados por los miembros de la investigación. Todos cuentan con experiencia en el campo de la enseñanza del español en centros de bachillerato en Japón y se elaboraron las preguntas que mejor representaban los objetivos de la investigación: informar sobre la situación de la enseñanza del español en centros de secundaria y bachillerato.

3.2. Perfil de la muestra y recolección de datos

La encuesta va dirigida a los profesores de español en centros de secundaria y bachillerato. En el momento de su preparación, no había ningún censo de profesores de español publicado y eso nos hizo enfrentarnos a una de las mayores dificultades que encontramos: cómo acceder a un mayor número de profesores. Según Badillo, en 2021, había en Japón 96 centros de bachillerato donde se impartía el español, así que se optó por hacerles llegar la encuesta a través del centro educativo^{vi}. Se creó una carta de presentación de la investigación en la que se incluyó un enlace y un código QR para el acceso al cuestionario en línea y se envió por correo postal a los 96 centros. El número de centros difiere de los ofrecidos por JACFTL (punto 2.1). Estos datos se publicaron en 2023, después de la creación y administración de la encuesta. También se envió el enlace, a través de sus listas de difusión, a la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana (CANELA) y al Grupo de Investigación de la Didáctica del Español (GIDE), ya que estas organizaciones agrupan a un gran número de profesionales de la enseñanza del español en Japón. El periodo de recolección de datos fue de mayo de 2023 a febrero de 2024. En total, se obtuvieron 35 respuestas de profesores pertenecientes a 30 escuelas de secundaria y bachillerato de todo el territorio japonés.

4. Resultados

A continuación, vamos a describir las preguntas de cada sección, a explicar qué información se solicita en cada una de ellas y a reflejar los datos obtenidos de la muestra.

SECCIÓN 1

Esta primera sección del cuestionario está dirigida a todos los encuestados. Con las primeras dos preguntas pretendemos obtener datos sobre la nacionalidad y el género de los profesores que han colaborado con nuestra investigación. Los participantes pertenecen a un grupo de 35 profesores de diferentes nacionalidades y con una destacada presencia femenina: el 60 % de los docentes son mujeres. En cuanto al origen geográfico, los datos nos muestran que el 61 % son profesores japoneses, el 25 % son españoles, y el 15 % restante corresponde a docentes de América, argentinos (6 %), mexicanos (3 %), costarricenses (3 %), y estadounidenses (3 %) (Tabla 1).

Tabla 1^{vii}. *Nacionalidad de los encuestados*

Japón	61 %
España	25 %
Argentina	6 %
México	3 %
Costa Rica	3 %
Estados Unidos	3 %

La pregunta tres, referente a la formación académica, ha revelado que la mitad de los encuestados tiene una licenciatura universitaria, el 43 % finalizó sus estudios de maestría y el 6 % posee un doctorado (Tabla 2). En la pregunta cuatro, de redacción libre, aunque el 36 % indica no tener ninguna formación académica en el extranjero, una alta proporción de docentes, el 55 %, afirma haber hecho algún curso; entre ellos se observa que el 21 % lo ocupan los cursos de idiomas, el 16 % las licenciaturas universitarias, el 11 % los intercambios culturales, y en menor porcentaje las maestrías y los doctorados, ocupando estos últimos el 5 % y el 2 % respectivamente. Cabe destacar que un 9 % de los informantes ha contestado que, si bien no tiene experiencia de estudios en el extranjero, respecto a las estancias fuera del país de origen, ha comentado que tiene experiencias de índole laboral ya sea en la enseñanza de ELE o como voluntarios de la Agencia de Cooperación Internacional de Japón (JICA). Es verdad que esta información no tiene trascendencia para esta pregunta, pero de alguna manera podemos decir que representa una experiencia enriquecedora no solo a nivel personal, sino también a nivel profesional (Tabla 3).

Tabla 2. *Formación académica*

Licenciatura universitaria	51 %
Máster	43 %
Doctorado	6 %

Tabla 3. Formación académica en el extranjero

Ninguna	36 %
Cursos de idiomas	21 %
Licenciatura universitaria	16 %
Intercambio cultural	11 %
Otros (Enseñanza de ELE, voluntariado de JICA)	9 %
Máster	5 %
Doctorado	2 %

La pregunta cinco, también de redacción libre, y la seis completan la información de la pregunta cuatro, en esta ocasión los encuestados tenían que especificar el país donde habían estudiado y señalar la duración de sus estudios. Las respuestas indican que la mayoría de los profesores que estudiaron en el extranjero lo hicieron en España (25 %) y en Japón (25 %), le siguen los que estudiaron en Estados Unidos (18 %), y en Australia y en México lo hicieron un 8 % respectivamente. Otros países fueron Francia, Honduras, Reino Unido y República Checa (Tabla 4).

De los treinta y cinco profesores encuestados, fueron dieciocho los que respondieron que habían estudiado en el extranjero. En la tabla 5 se reflejan los porcentajes obtenidos de esos dieciocho profesores: el 39 % estuvo menos de un año realizando sus estudios, el 33 % entre uno y dos años, y casi un cuarto de ellos señaló haber estado más de tres años.

Tabla 4. Países en los que han estudiado

Japón	25 %
España	25 %
Estados Unidos	18 %
Australia	8 %
México	8 %
Francia	4 %
Honduras	4 %
Reino Unido	4 %
República Checa	4 %

Tabla 5. *Duración de la experiencia en el extranjero*

Menos de un año	39 %
Entre uno y dos años	33 %
Más de tres años	22 %
Entre dos y tres años	6 %

A continuación, siguen los resultados de las preguntas siete y ocho, relacionadas con la formación especializada en la enseñanza del español como lengua extranjera. Casi el 90 % de los profesores tienen formación específica en ELE. Los datos nos dicen que más de un tercio de los profesores tomó cursos de didáctica en la universidad, en el máster o en el doctorado. Los talleres de didáctica ELE ocupan el 12 %, y un 10 % de los encuestados posee un máster en didáctica ELE (Tabla 6).

Tabla 6. *Duración de la experiencia en el extranjero*

Programa de formación del profesorado extranjero para la enseñanza del español	23 %
Cursos de didáctica de ELE en la universidad	22 %
Curso de didáctica de ELE en el curso de máster	13 %
Talleres de didáctica de ELE	12 %
Máster en didáctica de ELE	10 %
No he recibido ninguna formación específica en la enseñanza del español	10 %
Diploma de acreditación Docente del Instituto Cervantes (DADOC)	5 %
Otros: Licencia para dar clases en escuelas primarias, CAP	3 %
Cursos de didáctica de ELE en el doctorado	2 %

Con respecto a la experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera, los datos revelan que un 14 % de los docentes lleva menos de 1 año trabajando como profesor de español, mientras que un 71 % tiene una experiencia superior a 5 años. Un 9 % cuenta con una experiencia de entre 3 y 5 años, mientras que un 6 % de los docentes lleva entre uno y tres años desempeñando esta profesión (Tabla 7).

Tabla 7. *Experiencia en la enseñanza de ELE*

Más de cinco años	71 %
Menos de un año	14 %
Entre tres y cinco años	9 %
Entre uno y tres años	6 %

En la pregunta nueve, acerca del tipo de centro en el que se imparten las clases, más de la mitad de los profesores enseña o ha enseñado en centros públicos, el 53 %; una proporción menor, el 36 % en centros privados. El 11 % restante si bien tiene valor en lo que respecta a la enseñanza del español no es relevante para esta encuesta porque hace referencia a las universidades, centros culturales y centros privados entre otros (Tabla 8).

Tabla 8. *Tipos de centro según su organización*

Bachillerato público	43 %
Bachillerato privado	16 %
Otros: universidades, centros culturales, centros privados de enseñanza, escuela primaria privada, escuela primaria pública	11 %
Escuela secundaria obligatoria privada	7 %
Escuela secundaria y bachillerato integrados privados	7 %
Escuela secundaria y bachillerato integrados públicos	5 %
Escuela secundaria obligatoria pública	5 %
Escuela secundaria internacional	4 %
Bachillerato internacional	2 %

La última pregunta de esta última sección trata sobre los niveles de enseñanza. El nivel A1 cuenta con un 52 %, seguidos por A2 con un 23 % y B1 con un 15 % (Tabla 9).

Tabla 9. *Niveles de enseñanza*

A1	52 %
A2	23 %
B1	15 %
B2	5 %
C1	3 %
C2	3 %

SECCIÓN 2

Esta sección se centra en los profesores de bachillerato. En las preguntas once y doce preguntamos el nombre del centro donde imparten clases y si era público o privado. El 61 % de los profesores, es decir, más de la mitad, trabaja para un centro público y el 39 % restante lo hace para un centro privado. También más de la mitad imparte clases de 50 minutos, seguidos por clases de 45 minutos con un 33 %. Si nos fijamos en la tabla 10, que representa el número de clases a la semana, dos clases a la semana ocupa el primer lugar con un 56 %, seguido de cuatro clases y más de cinco clases. En menor número, tres clases a la semana o sólo una clase a la semana. Pasamos al número de alumnos por clase en la tabla 11. Aquí los datos están más repartidos. Un tercio tiene clases entre 11 y 20 alumnos, seguido por clases de 21 a 30 alumnos. En menor porcentaje, clases con más de 30 alumnos o menos de 10.

Tabla 10. *Número de clases a la semana*

2 clases	56 %
4 clases	22 %
5 clases o más	12 %
3 clases	9 %
1 clase	3 %

Tabla 11. *Número de alumnos por clase*

Entre 11 y 20	36 %
Entre 21 y 30	31 %
Más de 30	19 %
Entre 1 y 10	16 %

A partir de aquí las preguntas se centran más en cuestiones académicas. Sobre la estructura curricular (Tabla 12), de todas las opciones posibles que se dan, tanto obligatoria como optativa con nota / con crédito / con nota y crédito, la que ocupa el primer lugar, con un 84 % es una optativa con nota y crédito, que tiene su peso en la evaluación final. Se puede decir que casi la mayoría de los centros adopta este tipo. La siguiente, aunque con un porcentaje muy bajo (6 %) es una optativa sin nota y sin crédito, como una extraescolar. Nos parece

interesante que haya dos centros en los que se imparte de manera obligatoria, aunque una sea con nota, pero sin crédito. La implementación de las clases se lleva a cabo con un solo profesor en el 53 % de los casos, seguidos por el trabajo en pareja o en equipo, con un 32 % y un 15 % respectivamente (Tabla 13).

Tabla 12. Estructura curricular

Optativa con nota y crédito	84 %
Optativa sin nota y sin crédito	6 %
Obligatoria	5 %
Obligatoria con nota y sin crédito ^{viii}	3 %
Optativa sin nota, pero con crédito	3 %

Tabla 13. Implementación de las clases

Solo / a	53 %
En pareja	32 %
En equipo	15 %

En cuanto a la elaboración del programa (Tabla 14), un 86 % de los profesores son los encargados de la realización del mismo y en un menor porcentaje se realiza conjuntamente con el centro. En la encuesta también aparecía la opción de “sólo el centro” pero no obtuvo ninguna respuesta. Vemos que los profesores tienen voz a la hora de elaborar el programa y elegir el libro de texto que se usa durante el curso. A esta pregunta, un 88 % contestó que usaban manuales de español en sus clases frente a un 12 % que no (Tabla 15).

Tabla 14. Elaboración del programa

El profesor	86 %
Ambos (el profesor y el centro)	14 %

Tabla 15. Libros de texto

Sí	88 %
No	14 %

A continuación, les pedimos que especificaran qué manual usaban. En un primer acercamiento se dividieron en dos grupos: en editoriales japonesas y españolas. De 22 manuales, 18 son de publicación japonesa y cuatro españolas, véanse las Tablas 16 y 17^{ix}.

Tabla 16. Editoriales japonesas

Editorial Asahi	12
Editorial Hakusuisha	2
Editorial Dogakusha	1
Editorial Sanshusha	1
Editorial Natsumesha	1

Tabla 17. Editoriales españolas

Editorial Difusión	1
Editorial SM	1
Editorial Edinumen	1
Editorial Edelsa	1

Después se les preguntó por el enfoque metodológico que seguían en sus clases. En la tabla 18 vemos como el 52 % de los encuestados contestó que siguen un enfoque comunicativo, seguidos por un enfoque estructural y, por último, un enfoque por tareas. En *Otros* aunamos las repuestas que resultaban ambiguas o difíciles de clasificar: dedicar los primeros cursos a la gramática y el último a la conversación y a la realización de proyectos, o bien dividir los dos créditos de la asignatura en clases de gramática y conversación (Tabla 18).

Tabla 18. Enfoque metodológico

Comunicativo	52 %
Estructural	26 %
Por tareas y / o proyectos	19 %
Otros	12 %

La comparativa de los datos de las tablas 16 y 17 con los resultados de la Tabla 18 nos llamó la atención. Un 52 % afirmó seguir un enfoque comunicativo en sus clases, pero vemos que 18 de los 22 manuales provienen de editoriales japonesas. Como explica Hiroyasu, Y., & Moyano López, J. C. (2024):

Muchos libros de texto publicados aún se enfocan en la enseñanza de la gramática descontextualizada y de la lengua como estructura en lugar de centrarse en la enseñanza de la lengua como sistema para la comunicación en el que la gramática se presenta en contexto.

Se llevó a cabo una revisión de todos los manuales y se confirmó que la mayoría sigue un método en el que la gramática es la que guía la progresión del aprendizaje: *¡Hola! ¿Qué tal?* (2024) Editorial Asahi o *Plaza Mayor 1* (2019) Editorial Asahi. Otros materiales se centran en un aspecto cultural: *¿Qué tal la comida española?* (2007) Editorial Dogakusha, o son manuales para la preparación de exámenes: *Evaluación del conocimiento de la lengua española* (2017) Editorial Hakusuisha. *Imagínatelo* (2015) Editorial Asahi se presenta como un manual comunicativo, pero en García Bernal, C. (2020) se demuestra que no sigue los criterios que caracterizan a un modelo comunicativo.

SECCIÓN 3

Por último, en esta tercera sección vamos a analizar la situación administrativa: la modalidad del contrato y el período de contratación. En lo referente a la modalidad de contrato, un 51 % de los profesores declaró estar trabajando con un contrato laboral a tiempo parcial con duración determinada, seguido de un 26 % que lo hace a tiempo parcial indefinido y un 8 % tiene un contrato fijo indefinido. Por otro lado, hay un 6 % de los profesores que trabaja a tiempo parcial pero que no sabe cuál es la duración del contrato (Tabla 19). En lo referente al período de contratación, podemos ver que la inmensa mayoría de los profesores trabaja con un contrato anual, mientras que solo el 16 % tiene un contrato de 5 años (Tabla 20).

Tabla 19. *Modalidad del contrato*

A tiempo parcial con duración determinada	51 %
A tiempo parcial indefinido	26 %
Fijo indefinido	8 %
A tiempo parcial sin especificar duración	6 %
ALT Profesor asistente	3 %
Profesor invitado	3 %
El centro no da información	3 %

Tabla 20. *Período de contratación*

1 año	84 %
5 años	16 %

5. Conclusiones

Los datos de la encuesta nos han permitido establecer un perfil académico de los profesores, tener más información sobre los tipos de centros y las clases de español, y conocer la realidad laboral de estos docentes. A modo de conclusión, vamos a exponer algunas reflexiones derivadas de los datos de la encuesta.

La mayoría de los encuestados tiene algún tipo de formación en ELE, pero también nos encontramos con profesores que afirman no tener ningún tipo de formación. No sabemos la nacionalidad de estos profesores, pero solamente el hecho de ser un hablante nativo o tener un alto dominio del español no tendría que ser suficiente para enseñar español dentro del sistema educativo oficial.

Por otro lado, encontramos discrepancias entre el enfoque de enseñanza que predomina en las respuestas y la elección de los manuales de enseñanza. A pesar de que los profesores tienen libertad para elegir el libro de texto, no lo hacen acorde al enfoque de enseñanza que siguen, en este caso, el comunicativo. La nueva *Guía Curricular* constata claramente que uno de los objetivos dentro de la enseñanza de segundas lenguas es que el estudiante pueda comunicarse según sus necesidades. El uso de materiales basados en la progresión gramatical no proporciona las destrezas necesarias para cumplir tal objetivo. Consideramos que con la introducción de la nueva *Guía Curricular* del MCER en los planes de estudios de todos

los niveles, esta diferencia se tendrá que ajustar en los próximos años si se quiere cumplir lo establecido por el MEXT. En el Instituto de Keio SFC se lleva implementando con éxito desde 2018. Para que el paso del bachillerato a la universidad se produzca de una manera más fluida es necesario que se lleve a cabo una implementación más realista de los planes de estudio, empezando por la elección de los materiales.

Dentro del tercer punto de reflexión de la encuesta, la situación laboral de los profesores, pensamos que el dato a destacar es que hay una gran mayoría con un contrato de un año. De los datos de la encuesta no se desprende ninguna relación entre la duración del contrato con la nacionalidad o la formación académica. A este respecto, desarrollar un plan de estudios que introduzca y adapte los nuevos objetivos del MEXT con la modalidad de cursos del centro es un trabajo que requiere continuidad, tiempo y renovación constante. La entrada y salida incesante de profesores dificulta aún más este proceso. Nos encontramos con profesores con muchos años de experiencia que tienen que ir rotando de centro en centro por este tipo de contrato. Como consecuencia, esta falta de estabilidad laboral tiene efectos negativos a la hora de desarrollar proyectos o crear un compromiso con el centro.

*Proyecto KAKEN (c) JSPS 科研費 JP 21K00791

Notas

ⁱ 学習指導要領

ⁱⁱ 科学研究費, proporcionado por la Sociedad Japonesa para la Promoción de la Ciencia

ⁱⁱⁱ Japan Council on the Teaching of Foreign Languages

^{iv} 大学入学共通テスト = prueba común

^v Diplomas de Español como Lengua Extranjera

^{vi} Un miembro del equipo poseía una lista de centros de secundaria y bachillerato donde se imparte el español. El número de centros coincidía con los que ofrece Badillo (2021).

^{vii} Los diferentes porcentajes no suman exactamente 100 debido a que han sido redondeados, esto puede crear cierta disparidad de los datos.

^{viii} Esta opción no se encontraba en la encuesta. Fue incluida en *Otros*.

^{ix} Las tablas 16 y 17 se han elaborado a partir de las respuestas a la pregunta 19 de la encuesta (véase Anexo). No se han incluido los títulos de los manuales por problemas de espacio.

Referencias bibliográficas

- Badillo Matos, Á. (2021) *Lengua y cultura en español en el Japón de la era Reiwa*. Real Instituto Elcano e Instituto Cervantes. Disponible en: <https://www.realinstitutoelcano.org/wp-content/uploads/2021/01/badillo-lengua-y-cultura-en-espanol-en-japon-era-reiwa-1.pdf>
- Consejo de Europa (2020) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Traducción del Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- García Bernal, C. (2020) *Análisis de los actos de habla en las actividades de manuales japoneses de español como lengua extranjera de nivel inicial*. Journal of Foreign Language Education. Keio Research Center of Foreign Language Education. Vol. 17, pp. 19-39
- Hiroyasu, Y., Moyano, J. C., Yamaura, A. (2023) *Situación actual de la enseñanza de ELE en las universidades japonesas y perspectivas de futuro*. 33º Congreso internacional de ASELE. Burgos. España.
- Hiroyasu, Y., & Moyano López, J. C. (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, 11(2), 196-214. <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2426350>
- Kakihara, T. (2015) *La situación actual de la enseñanza de lenguas extranjeras aparte de la inglesa en los institutos de bachillerato en Japón y la propuesta de una política educativa realizada por la Asociación Japonesa de Política Lingüística*. Actas del II Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica en Japón. Instituto Cervantes de Tokio.
- Meneses, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2011) *El cuestionario y la entrevista*. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado de: <https://femrecerca.cat/meneses/publication/cuestionario-entrevista/cuestionario-entrevista.pdf>
- 一般社団法人 日本外国語教育推進機構 (JACTFL, 2023) 「高等学校等外国語科目調査全言語版」、「高等学校等外国語科目調査14言語版 (文科省調査との比較)」、「高等学校等外国語科目調査都道府県別実施状況」『日本の高等学校等における英語以外の外国語科目の開設状況に関する調査』 https://www.jactfl.or.jp/wdps/wpcontent/uploads/2023/11/List_Kanzen_20231104.pdf (20-02-2024)
- 小倉麻由子 (2019) 「SFC における多言語多文化社会構築に向けた、高大接続のスペイン語教育を目指して」慶應義塾大学湘南藤沢学会『KEIO SFC JOURNAL』 Vol. 19、No. 2、pp. 192-207
- 小倉麻由子、高畠理恵、藤田護、García, Carmen、Prieto, Verónica. (2022) 「SFC における高大接続のスペイン語教育ー多言語多文化社会構築に向けてーコロナ禍の下でのカリキュラム改革の経験ー」慶應義塾大学外国語教育研究センター『外国語教育研究』 第19号、pp. 99-123
- 文部科学省 (2018) 『高等学校学習指導要領 (平成30年告示) 解説 外国語編 英語編』

ANEXO

Enseñanza del español en centros de secundaria y bachillerato

(中等教育機関でのスペイン語教育)

Encuesta para profesores de español en centros de secundaria obligatoria y bachillerato.

1. Nacionalidad. (国籍)		

2. Género. (性別)		
☐ Masculino (男性)	☐ Femenino (女性)	☐ Sin especificar (回答なし)
3. Formación académica. (最終学歴)		
☐ Bachillerato / Preuniversitario / Formación profesional (高卒／その他大学未入学／専門学校)		
☐ Licenciatura universitaria / Grado (大卒)		
☐ Máster (修士)		
☐ Doctorado (博士)		
4. Experiencia en el extranjero. (留学経験)		

5. Especifique el lugar / lugares si tiene alguna experiencia en el extranjero. (留学経験がある場合には、留学先の国名をお答えください)		

6. Duración de la experiencia en el extranjero. (留学期間)		
☐ Menos de 1 año (1年未満)	☐ Entre 1 y 2 años (1年以上2年未満)	
☐ Entre 2 y 3 años (2年以上3年未満)	☐ Más de 3 años (3年以上)	

7. Indique si ha recibido alguna formación específica en la enseñanza del español como lengua extranjera. Más de una opción es posible. (外国語としてのスペイン語教育に特化した教育を受けた経験があるかについてお答えください。複数回答可)
☐ Ninguna (なし)
☐ Cursos de didáctica de ELE en la universidad (学部レベルでのスペイン語教育法に関する授業履修)
☐ Máster en didáctica de ELE (スペイン語教育法修士課程)
☐ Curso de didáctica de ELE en el curso de máster (修士レベルでのスペイン語教育法の授業履修)
☐ Diploma de Acreditación Docente del Instituto Cervantes (DADIC) (セルバンテス文化センターにおけるスペイン語教員資格)
☐ Doctorado de didáctica de ELE (スペイン語教授法での博士号)
☐ Cursos de didáctica de ELE en el doctorado (博士レベルでのスペイン語教授法の授業履修)
☐ Talleres de didáctica de ELE (スペイン語教授法のワークショップ)
☐ Programa de formación del profesorado para la enseñanza del español (スペイン語の教職課程)
☐ No he recibido ninguna formación específica en la enseñanza del español (スペイン語教育に特化したトレーニングは受けていない)
8. ¿Cuántos años lleva dedicándose a la enseñanza del español? (スペイン語教育に携わるようになって何年経ちますか?)
☐ Menos de 1 año (1年未満)
☐ Entre 1 y 3 años (1年以上、3年未満)
☐ Entre 3 y 5 años (3年以上、5年未満)
☐ Más de 5 años (5年以上)

9. Tipos de centro en el que enseña / ha enseñado español. Puede marcar varias opciones. (スペイン語を教えている教育機関の種類を教えてください。複数回答可)	
☐ Escuela secundaria pública (kōritsu chūgakkō／公立中学校)	
☐ Escuela secundaria privada (shiritsu chūgakkō／私立中学校)	
☐ Escuela secundaria internacional (インターナショナル・セカンダリー・スクール)	
☐ Bachillerato público (kōritsu kōkō／公立高校)	
☐ Bachillerato privado (shiritsu kōkō／私立高校)	
☐ Bachillerato internacional (インターナショナル・ハイスクール)	
☐ Escuela secundaria y bachillerato integrados públicos (kōritsu chūkō ikkankō／公立中高一貫校)	
☐ Escuela secundaria y bachillerato integrados privados (shiritsu chūkō ikkankō／私立中高一貫校)	
☐ Escuela secundaria y bachillerato integrados internacional (chūkō ikkan international school／中高一貫インターナショナルスクール)	
☐ Ninguna (全くなし)	
10. Niveles que enseña o ha enseñado. Puede marcar varias opciones. (担当授業のスペイン語レベルを教えてください。複数回答可)	
☐ A1	☐ A2
☐ B1	☐ Otros

SECCIÓN 2 Sólo para profesores de Bachillerato. (ここからは高校でスペイン語を教えている方のみご回答ください)		
11. Nombre del centro seleccionado. (勤務先の高校名) _____		
12. Tipo de centro. (学校の種類)		
☐ Público 公立		☐ Privado 私立
13. Indique el número de clases (コマ) a la semana. (1週間のコマ数)		
☐ 1 clase 1コマ	☐ 2 clases 2コマ	☐ 3 clases 3コマ
☐ 4 clases 4コマ		☐ 5 clases o más 5コマ以上
14. Indique el número de alumnos por clase. (1クラスの生徒数)		
☐ Menos de 10 (10人未満)		☐ Menos de 20 (20人未満)
☐ Menos de 30 (30人未満)		☐ Más de 30 (30人以上)
15. ¿De qué manera se imparte el español? (スペイン語の授業の種類)		
☐ Obligatoria (必修科目)		☐ Optativa con nota y crédito (選択科目：成績あり・単位あり)
☐ Optativa sin nota, pero con crédito (選択科目：成績なし・単位あり)		☐ Optativa sin nota y sin crédito (選択科目：成績なし・単位なし)
☐ Otros (その他)		
16. Seleccione quién elabora el programa del curso. (シラバス作担当者は誰ですか?)		
☐ El centro (学校)	☐ El profesor (教員)	☐ Ambos (両方)

17. ¿Trabaja solo o en equipo? (一人で担当していますか？ ペア・チームで担当していますか？)		
☐ Solo (一人)	☐ En pareja (ペア)	☐ En equipo (チーム)
18. ¿Usa libro de texto? (教科書は使用していますか?)		
☐ Sí (はい)	☐ No (いいえ)	
19. Si la respuesta 18 es afirmativa, especifique el título y la editorial. (質問18で「はい」と答えた方は、教科書のタイトルと出版社をお答えください) 		
20. ¿Qué tipo de enfoque sigue? (教育法についてお答えください)		
☐ Estructural (en base a la gramática) (文法ベース)	☐ Comunicativo (コミュニケーション重視)	
☐ Enfoque por tareas y/o proyectos (タスク/プロジェクトベース)	☐ Otros (その他)	
SECCIÓN 3 Para profesores de Secundaria y Bachillerato. (ここからは中学校・高校でスペイン語を教えている方みなさんがお答えください)		
21. Seleccione el tipo de contrato que tiene. (契約の種類を教えてください)		
☐ Fijo indefinido. (専任・無期)	☐ Fijo a duración determinada. (専任・任期あり)	
☐ A tiempo parcial indefinido. (非常勤・無期)	☐ A tiempo parcial con duración determinada. (非常勤・任期あり)	
☐ A tiempo parcial sin especificar duración. (非常勤・任期の有無が分からない)	☐ Otros (その他)	
22. En el caso de que tenga un contrato con duración determinada, indique el número de años. (任期がある場合、年数を教えてください) 		