Inteligencia artificial para aprender idiomas entre universitarios japoneses

Cuadernos CANELA, 36, pp. 145-168
Recibido: 27-IX-2024
Aceptado: 14-XII-2024
Publicado, versión impresa: 1-V-2025
ISSN 1344-9109
Publicado, versión electrónica: 1-V-2025
ISSN 2189-9568
© Los autores 2025
canela.org.es

Aingeru Aroz
Universidad Sofía, Tokio, Japón

Hitomi Hirose
Universidad Sofía, Tokio, Japón

Kimiyo Nishimura
Universidad Sofía, Tokio, Japón

Daniel Cassany
Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España

Resumen
A partir de una encuesta a 1611 estudiantes universitarios de español en universidades japonesas, aportamos datos empíricos para averiguar qué porcentaje de alumnos usan la inteligencia artificial (IA) para aprender idiomas y cómo la utilizan (frecuencia, instrucciones, lengua meta y vehicular, estrategias de revisión, grado de satisfacción, opiniones). Elaboramos la encuesta a partir de entrevistas exploratorias y de la investigación previa y analizamos sus resultados con estadística descriptiva y análisis del discurso. Los resultados indican que el 67 % de los informantes afirma haber usado la IA en el último mes; el 60 % la utiliza semanal o diariamente en sus prácticas plurilingües de comprensión, traducción y corrección de escritos, y un 13 % la emplea de manera irreflexiva. Estos datos ofrecen un retrato bastante preciso de cómo utilizan la IA los universitarios encuestados y sugieren orientaciones didácticas para la enseñanza superior.

Palabras clave
Inteligencia artificial, IA, español, universidad, aprendizaje adaptativo

Introducción

Desde la presentación pública de ChatGPT en 2022, la inteligencia artificial (IA) ha despertado el interés de todas las disciplinas y ha penetrado en nuestras clases de lengua española, aunque sea con sigilo. Quizás nos ha sorprendido el escrito demasiado correcto de un estudiante, algún colega ha compartido tareas creadas por IA o nuestro rectorado ha enviado directrices al respecto. Incluso si carecemos de interés, resulta imposible mantenerse al margen.

En los congresos se presentan comunicaciones sobre IA y en los boletines científicos de muchas disciplinas abundan los artículos exploratorios sobre esta tecnología. En la formación docente inicial y continuada se ofrece entrenamiento sobre el uso de la

Correspondencia: Aingeru Aroz, Departamento de Estudios Hispánicos, Universidad Sofía, Kioicho 7-1, Chiyoda-ku, Tokio 102-8554, Japón.
Correo electrónico: aingeruaroz@sophia.ac.jp

IA. Las editoriales ensayan actualizaciones de sus materiales con itinerarios y niveles de competencia identificados con varios modelos de IA. Los docentes más tecnófilos compran cuentas premium para mejorar su docencia y trabajar más eficientemente; por su parte, los estudiantes más despiertos exploran las posibilidades que brinda la IA para resolver sus necesidades.

No obstante, muchas publicaciones se basan en la práctica personal, en conversaciones informales, en actividades de aula con escasa reflexión o en listados de *prompts* que se difunden por la red. Sin duda, este conocimiento aporta datos originales y reveladores, pero es insuficiente para fundamentar una educación basada en evidencias científicas. Además, la investigación se centra en poblaciones occidentales, lenguas dominantes y herramientas populares, relegando otros idiomas, sujetos y contextos.

Con este artículo esperamos cambiar esta dinámica y ofrecer datos empíricos, abundantes y diversos sobre el uso real que hacen los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) en varias universidades japonesas. Creemos que los datos procedentes de un país altamente tecnológico y desarrollado, con universitarios plurilingües que aprenden español desde una lengua materna tipológicamente lejana, pueden resultar ilustrativos para otros contextos.

1. Estado de la cuestión

De modo simple, entendemos la *inteligencia artificial* (o IA) como la tecnología que desarrolla herramientas informáticas que pueden resolver tareas habitualmente reservadas a la mente humana. Esta denominación genérica engloba recursos variados, basados en tecnologías bastante diferentes. Sin duda, los más populares hoy en día son las herramientas de generación de escritura, habla, imagen o música, como ChatGPT, Gemini o Copilot, que se agrupan en la categoría de *inteligencia artificial generativa* (IAG; y GenAI en inglés) y que se basan en modelos extensos de lenguaje (*Large Language Models*). También son relevantes para este trabajo las herramientas de traducción automática neuronal (*Neural Machine Translation*) basadas en algoritmos de aprendizaje profundo, como Google Translate o DeepL, que constituyen otra rama de la IA.

Pero esta diversidad de tecnologías y recursos suele permanecer oculta para el ciudadano corriente, que traduce un texto con Google Translate, DeepL o ChatGPT sin conocer estas diferencias, o que puede usar ChatGPT para buscar información, generar texto, traducir o incluso generar imágenes (con el programa Dall-e incorporado). Por ello, en adelante preferimos usar el término genérico IA y en el análisis de resultados prescindiremos de estas consideraciones más técnicas.

La investigación sobre la IA en la educación de idiomas ha eclosionado desde 2023, seguramente gracias al mediático lanzamiento del chatbot ChatGPT-3.5 de OpenAI y a la rápida concienciación del fuerte impacto que puede tener en nuestro campo. Pero hallamos notables trabajos previos, como las revisiones sistemáticas de Kohnke *et al*. (2023) o Huang *et al*. (2022), además de estudios específicos sobre herramientas, como Belda-Medina y Calvo-Ferrer (2022) y Yang *et al*. (2022) sobre el chatbot, Cancino y Panes (2021) sobre Google Translate, Dizon y Gayed (2021) sobre Grammarly, o Nazari *et al*. (2021) y Gayed *et al*. (2022) sobre asistentes de escritura. También hallamos buenas introducciones como Boden (2016) o Gonsalves (2017).

A partir de 2023, ChatGPT acapara casi todo el interés, de manera explícita (Guo y Wang, 2023; Hong, 2023; Kohnke *et al*., 2023; Liu y Ma, 2023; Song y Song, 2023; Yan, 2023; Zou y Huang, 2023; Mena *et al*., 2024; Mahapatra, 2024) o bajo la denominación genérica de IA (Tseng y Warschauer, 2023; Warschauer *et al*., 2023), si bien hay estudios sobre otras herramientas, como Paraphrasing Tool (Syahnaz y Fithriani, 2023). La mayoría de estos trabajos toma la escritura como modo de estudio, aunque sea en géneros (conversación de chatbot, composición de ensayos) y prácticas (traducción, revisión, paráfrasis) diversas.

La mayoría de las investigaciones sobre el uso de la IA en la enseñanza de idiomas se centra en el inglés como L2, aunque no se indique en el título. Hallamos tres trabajos sobre IA y ELE relevantes para este estudio. Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez (2024) resumen los orígenes de esta tecnología y apuntan sus potencialidades para ELE tanto para el docente como para el aprendiz (incrementar el *input*, adaptarse a diferentes niveles, fomentar la autonomía, la autoevaluación y el aprendizaje informal), además de avisar de las cuestiones éticas o sociales.

González Argüello *et al*. (2024) analizan la interacción de una docente con ChatGPT 3.5 para planificar clases de nivel B2, diseñar tareas de aula y corregir los escritos del alumnado. Los resultados muestran que la docente: 1) mejora en las tres tareas; 2) mantiene una actitud crítica al formular *prompts* o consignas y revisar resultados y 3) mejora paulatinamente sus *prompts* con la experiencia en ciclos encadenados de consulta sobre un mismo punto.

Por su parte, Román Mendoza (2023) examina la capacidad de ChatGPT para comprender las preguntas de estudiantes norteamericanos de nivel A1-B1, y para dar respuestas que estos puedan entender, en tareas corrientes del curso. Concluye que ChatGPT: 1) acepta *prompts* en inglés, español o bilingües e incluso con errores; 2) responde con prosa bastante correcta, repitiendo unas mismas estructuras y calcos del inglés; 3) emplea vocabulario de nivel B2 que puede dificultar la comprensión en niveles inferiores; 4) comete errores relevantes de contenido (40 % de aciertos), y 5) incluye en algunos casos advertencias éticas, aunque sin sistematicidad. Mendoza concluye que «el estudiantado necesita conocer las ventajas y limitaciones del uso de [las herramientas de IA] y solo puede conseguirlo si las utiliza con el apoyo del profesorado bien informado».

Finalmente, aclaremos que en esta investigación concebimos el impacto de la IA en la universidad desde un punto de vista cercano al que propone Eaton (2021), para la que ya vivimos en la época del posplagio, en la que lo corriente es coescribir de modo híbrido con IA. Para esta autora es inútil pretender distinguir los textos artificiales de los humanos; esta tecnología multiplica las posibilidades de expresión, comprensión y aprendizaje, aunque debamos redefinir los conceptos de «autoría», «cita» o «plagio». Quizás algún estudiante o docente decida, conscientemente o no, ceder el control de su discurso a una IA, pero por ello nunca dejará de ser su único responsable, tanto de la veracidad del contenido científico como de la honestidad en la composición. En este nuevo marco, conocer estas herramientas y saber enseñarlas de manera adecuada es hoy todavía más urgente.

2. Metodología

En este contexto, planteamos estas preguntas de investigación:

> PI1: ¿Qué uso de la IA realizan los universitarios japoneses para aprender idiomas?
> PI2: ¿Qué características tienen estos usos respecto a destrezas comunicativas, dificultades del idioma, lenguas empleadas o contextos?

La primera pregunta aportará datos cuantitativos sobre el porcentaje de usuarios de IA, las herramientas que utilizan, quién se las recomendó o cómo empezaron a usarlas. Nuestra hipótesis es que cada vez más estudiantes aprovechan la IA para resolver tareas universitarias, aunque dicho uso permanezca oculto, sin legitimación oficial, formación o recomendaciones. También conviene averiguar si se trata de usos esporádicos o de rutinas de trabajo, entre otros aspectos.

La segunda pregunta describirá estas prácticas de aprendizaje. Nos interesa identificar las necesidades que las han motivado (contextos de uso, tipo de tarea, destrezas e ítems lingüísticos), el procedimiento seguido (prompt, lengua vehicular, recursividad del ciclo de búsqueda, confirmación externa o no) y el grado de satisfacción. Esperamos identificar también las actitudes positivas o negativas del estudiantado respecto al aprovechamiento de la IA para resolver tareas de clase y aprender español.

2.1. Diseño

Seguimos una orientación etnográfica cualicuantitativa, con entrevistas exploratorias semiestructuradas y una encuesta de preguntas cerradas y abiertas. Los criterios de inclusión son: 1) estudiar lengua española en una universidad japonesa y 2) no tener el español como lengua materna (aunque aceptamos estudiantes con lengua de herencia). Limitamos la participación a universitarios que cursan alguna asignatura de español porque son el colectivo que conocemos mejor los autores y los destinatarios principales de las mejoras que puedan derivarse de los resultados del trabajo. Pero abrimos las preguntas de investigación a todos los idiomas, y no solo al español, porque el uso de la IA es plurilingüe (lengua materna, lengua meta de cada contexto). En definitiva, no es relevante ni el perfil lingüístico del aprendiz (lengua materna, idiomas extranjeros) o su nivel en español, ni su grado universitario o su conocimiento u opinión sobre la IA.

Dados estos criterios, nos hallamos ante una encuesta no probabilística intencional. Se distribuyó entre los estudiantes de los autores y sus colegas docentes en clases presenciales o por correo electrónico, si bien los participantes respondían en línea por su cuenta. Algunos de los sesgos pueden ser: 1) menos participación de las universidades alejadas del área de Tokio; 2) más presencia de los estudiantes que sienten el español como una lengua relevante, o 3) más participación de los estudiantes que seguían las clases presenciales. Pero no creemos que estos hechos puedan distorsionar los datos de una encuesta general y exploratoria.

Moyano *et al*. (en prensa) estiman que hay unos 64 000 estudiantes de alguna materia de español en 228 universidades niponas, con algo más de 4000 estudiantes de Hispánicas o lengua de especialidad. Es la estimación más actualizada que concuerda con las cifras de los anuarios del Instituto Cervantes. Tomándola como referencia, los 1611 informantes de esta encuesta supondrían solo un 2,51 % de la población total. Se trata de un segmento limitado, que impide realizar generalizaciones, pero el alto número

de respuestas proporciona una visión robusta de las experiencias y opiniones del sector estudiado.

Seguimos estas fases para obtener datos:

1. Revisión de la bibliografía previa.
2. Preparación de un guion de entrevista exploratoria (a partir de 1).
3. Reclutamiento de informantes en la Universidad Sofía y realización de cuatro entrevistas exploratorias presenciales (a partir de 2, guion en Apéndice 1).
4. Resumen de las entrevistas, interpretación y preparación de la encuesta (según 1-3).
5. Pilotaje de la encuesta en dos ciclos consecutivos, con revisión intermedia de estudiantes e investigadores.
6. Lanzamiento y promoción de la encuesta en clase y en línea.
7. Tabulación estadística de datos y análisis cualitativo de las respuestas abiertas.
8. Formulación de resultados, comparación con la investigación previa y redacción de las conclusiones.

El proyecto incluye una segunda fase cualitativa, con entrevistas a estudiantes experimentados, recopilación de prácticas (capturas de pantalla, *prompts*, resultados, ejemplos, etc.) y triangulación de datos que no incluimos aquí por falta de espacio.

Todas las entrevistas, la encuesta y la recopilación de materiales usan el japonés como lengua vehicular, aunque presentamos aquí los resultados y los comentarios literales en español, con traducción de los primeros tres coautores. El primer coautor realizó también las entrevistas exploratorias en la universidad, sin grabación y con toma de notas.

2.2. Encuesta e informantes

La encuesta tiene 22 preguntas y se estructura en tres secciones, además de 7 ítems de datos personales (la encuesta completa está incluida en el Apéndice 2). La sección de conocimiento y uso (11 preguntas) explora las prácticas generales de uso de la IA (herramientas, dispositivo, frecuencia, contexto de uso); la segunda se centra en los idiomas (lengua vehicular con la IA, lengua meta, propósitos, estrategias), y la tercera estudia las actitudes y la valoración del estudiante. Según la respuesta a la primera pregunta («¿has usado IA en el último mes?»), el estudiante sigue un itinerario largo (preguntas 2-20) en caso afirmativo, u otro corto (21-22) en caso negativo.

En el aspecto formal, hay tres preguntas abiertas y el resto son de elección múltiple, aunque algunas permiten marcar varias respuestas y una opción («Otras») permite anotar aclaraciones. Utilizamos Google Forms y aclaramos a los informantes que participar en la encuesta no tenía relación con la actividad y el desempeño académicos. Recogimos los datos entre junio y julio de 2024, de 1611 participantes procedentes de varias universidades japonesas[1].

La muestra consta del 48 % de mujeres, del 48 % de varones y de un 4 % de «prefiero no responder». El 72 % afirma tener 18-19 años; el 23 %, 20-21 años y el 4 %, 22-23 años; solo 11 estudiantes afirman tener 24 años o más. Este dato es coherente con el hecho de que muchos currículums de universidades japonesas suelen ofrecer un segundo idioma extranjero en el primer ciclo. Por ello, la mayoría son principiantes procedentes de varias regiones de Japón, con poco tiempo de relación con sus colegas y menos posibilidades de compartir recursos o experiencias.

El 99 % afirma tener el japonés como lengua materna, aunque 48 personas han marcado más de una opción. 42 estudiantes son bilingües con japonés e inglés (27), español (5), coreano (3), chino (3) y otras lenguas con un solo representante (4). 6 estudiantes han marcado tres idiomas: japonés, inglés y español (2); japonés, inglés y chino (2) y dos más con otras combinaciones.

El 60 % de los encuestados afirma haber estudiado español menos de un año; el 30 %, entre 1 y 2 años; el 8 %, entre 3 y 4 años, y solo un 2 % (31 estudiantes) lleva aprendiendo español más de 5 años. De ello deducimos que la mayoría tiene una competencia baja en español (A1-A2). Sin duda, este nivel inicial tiene implicaciones en el uso de la IA, en aspectos como los objetivos, la lengua vehicular o las estrategias de comprobación.

641 estudiantes (40 %) afirman tener el español como «lengua de especialidad», de lo que deducimos que están estudiando un grado de Estudios Hispánicos o un título similar. Otros 914 estudiantes (57 %) afirman tener el español como «segunda lengua extranjera», lo que probablemente significa que están especializándose en otras áreas de conocimiento. Ello indicaría que el español se sigue enseñando en numerosos centros, a pesar del reconocido declive en la enseñanza de idiomas diferentes al inglés (Sensui, 2009). Las otras lenguas extranjeras estudiadas por los encuestados son inglés (97 %), seguido a mucha distancia por coreano (6 %), chino (5 %) o francés (4 %). También hallamos un grupo pequeño que reconoce estudiar japonés como lengua extranjera.

En conclusión, la mayoría de los encuestados cursan los primeros cursos, son principiantes o tienen poca competencia en español (A1-A2). Muestran un perfil plurilingüe general, con nociones de tres lenguas como mínimo (japonés, inglés y español). También destaca el uso corriente de varios sistemas de escritura (kanji, silabarios japoneses y alfabeto latino), lo cual exige habilidades de transliteración y de alternancia de códigos que son relevantes para unas IA que por ahora utilizan sobre todo la escritura.

3. Resultados y discusión

Presentamos y discutimos los resultados más relevantes de la encuesta en siete subapartados: el porcentaje de usuarios de IA y la frecuencia de uso; los contextos en que se usa y los equipos utilizados; las lenguas empleadas y los propósitos de uso; las estrategias de interacción; las prácticas académicas más ilustrativas; la información y formación que han recibido los estudiantes, y su opinión y grado de satisfacción.

3.1. Usuarios y frecuencia

Veamos primero los datos sobre uso y frecuencia de la IA, además de sus razones.

Un 67 % de encuestados (1082) responde (P1) afirmativamente que ha «usado la IA en el último mes», frente a un 33 % (529) que elige «no». Es un porcentaje elevado, dada la novedad del recurso y la falta de formación (ver 3.6).

La frecuencia de uso es relevante (P10). Entre los estudiantes que dicen haber usado estas herramientas en el último mes (1079 respuestas), un 47 % afirma usarlas «varias veces a la semana»; un 19 %, «varias veces al día»; un 12 %, «una vez a la semana», y un 11 %, «una vez al día». Sumando categorías, un 30 % las usan diariamente y un 59 % semanalmente. Este 89 % de uso diario o semanal representa un 60 % sobre el total de informantes (966 sobre un total de 1611) y confirma que se trata de una

práctica continuada, estable y muy frecuente, compatible con las tareas académicas universitarias. En la misma línea, al explicar en otra pregunta un uso reciente de IA (P17), muchos estudiantes se refieren a «esta semana» o «hace pocos días» o incluso «hace pocos minutos» o «antes», que apela al momento de responder al cuestionario.

Además, un 55 % de los usuarios (591 estudiantes) afirma tener instalada en el *smartphone* u ordenador alguna aplicación de IA (P7), lo cual implica haber creado una cuenta personal, con correo y contraseña, y disponer de un historial de uso, aunque solo un 3 % de los mismos tiene cuenta de pago.

Respecto al 33 % de estudiantes que no usan la IA (504 respuestas), un 42 % afirma (P21) «no sé usarla», un 31 % responde que «la he probado y ofrece resultados poco fiables» y un 10 % que «no la conocía». Entre las 83 respuestas que explican esta negativa en «Otros» (17 %), destacan las que hacen alusión a factores como la carencia de «motivos, ocasión o necesidad» (41 estudiantes), «interés» (8) o «conocimientos» (3), así como a razones como tener «temor» (1), considerarla «difícil» (1), «no habérseles ocurrido» (5) o incluso preferir «pensar por sí mismos» (9).

Los datos también muestran cierta correlación entre la duración de los estudios de español o la edad y el uso de la IA. Respecto a la primera, los estudiantes que llevan menos de un año de estudio (972 respuestas) usan la IA en un 61 %; los que llevan 1-2 años (474), un 75 %; los de 3-4 años (130), un 80 %; y los de 5 años o más (31 respuestas), un 87 %. La progresión es significativa. Respecto a la edad, los estudiantes de 18-19 años (1159) la usan en un 64 %; los de 20-21 (375) en un 75 %; los de 22-23 años (61) en un 84 % y los de más de 24 años (13), en un 85 %. En definitiva, la IA está más generalizada entre los veteranos, sea por su mayor experiencia académica, por sus necesidades comunicativas superiores o por su interés por el idioma.

Reseñamos dos voces de estudiantes. Uno evita la IA «porque […] soy principiante en español y no creo que necesite producir frases perfectas», implicando que la IA es fiable, ya que produce «frases perfectas», pero no la usa porque no la «necesita». No obstante, otro principiante apunta lo contrario: «puedo leer textos que están por encima de mi nivel de aprendizaje […] es fácil entenderlos porque hace un buen trabajo traduciendo modismos y demás».

Finalmente, hallamos dos trabajos con datos parcialmente comparables, aunque no se refieran a estudiantes de idiomas y tengan un volumen de informantes muy distinto. Una encuesta a 300 universitarios de Cambridge (Hennessey, 2023), realizada en abril de 2023, a los pocos meses del lanzamiento de ChatGPT y publicada en el periódico de esta universidad, halla que: 1) el 47,3 % de los estudiantes reconoce haber usado ChatGPT; 2) un 20 % afirma usarlo «a menudo» o «siempre»; 3) un 20 % lo usa en tareas evaluables de su título; 4) los estudiantes de ciencias (STEM) lo usan más (53 %) que los de humanidades (43 %), y 5) un 38,5 % lo había usado o planeaba usarlo con la preparación de exámenes de Pascua. En otra encuesta (Martín García *et al*., 2024) con 300 estudiantes españoles de Publicidad y Relaciones Públicas, realizada en octubre de 2023, un 82 % afirma haber «usado programas de IA» frente a un 18 % que lo niega, si bien solo un 20 % de los usuarios lo hacen «varias veces a la semana» o más.

En las conclusiones, exploramos la comparación entre estos datos, que apunta a un uso más extendido en Japón (60 % de usuarios de consulta semanal) que en Europa (20 %), aunque las variaciones entre las encuestas puedan justificar estas diferencias.

3.2. Contextos y equipos

Documentamos ahora los contextos en que los estudiantes usan la IA y los equipos que utilizan.

Ante la pregunta «¿En qué contexto has usado la IA?» (P2), el 46 % elige «para mis clases de la universidad»; el 9 %, «en mi vida privada», y el 46 % en ambos contextos. Este escaso 9 %, cinco veces inferior a las otras dos opciones, indica que la gran mayoría de estudiantes aprovecha la IA para su actividad académica. En lo privado, las prácticas formuladas son variadas e ingeniosas:

- Ocio: «buscar sinopsis de una película», comparar «detalles de motores (caballos de potencia, pros y contras) de Fórmula 1 desde los primeros tiempos hasta la actualidad», traducir «webs para ir de vacaciones», «resúmenes del contenido de vídeos», «charlar», «matar el tiempo».
- Juegos: «Shiritori con ChatGPT», «la baraja Yu-Gi-Oh», «Akinator», «*mahjong*».
- Música: mejorar «mi práctica instrumental y anotación musical», leer «sobre música cubana», buscar «letras de canciones».
- Vida: «pautas de entrenamiento de voleibol y menús eficaces de entrenamiento de fuerza», «controlar el equilibrio nutricional de mi dieta», «calcular las cantidades de cada ingrediente en una receta cuando tienes que cambiar el número de comensales», «le envío una foto de la ropa [que me gusta y he visto en la red] y pregunto qué marcas la ofrecen».

Dentro del ámbito académico (P14), entre los 1082 usuarios de la IA, solo 425 (39 %) afirman utilizarla solo para aprender lenguas. El resto marca una o varias respuestas en Ciencias Sociales (263), Naturales (106), Humanas (237) o mis aficiones (134). Además, un elevado número de estudiantes (142) aporta ejemplos variados de trabajar con géneros discursivos específicos («escribir currículums», «explicar noticias»), u otras disciplinas como informática («encontrar errores de programación», verificar «código Python») o matemáticas («cómo resolver problemas», «verificar cálculos»). En resumen, estos datos sugieren que pocos estudiantes limitan la IA a un solo ámbito o disciplina.

Respecto al soporte (*hardware*) más usado (P5), el 60 % elige el *smartphone*, el 33 % el portátil, el 5 % la tableta y el 2 % un ordenador fijo. Concluimos así que los estudiantes prefieren usar la IA en sus equipos personales y transportables, aunque tengan pantallas y teclados pequeños. Varios factores pueden justificar este punto, como la mayor privacidad que ofrecen los móviles, su facilidad de transporte o la familiaridad con que los usan los jóvenes durante muchas horas al día.

Las dos preguntas sobre aplicaciones (*software*) arrojan resultados parecidos. Las tres aplicaciones más usadas en el último mes (P4) son la más mediática (ChatGPT, con 595 usuarios), la más antigua (Google Translate, 574 usuarios) y otra específica de traducción (DeepL, con 433). El resto es disperso y con menos de 30 usuarios: Copilot (26), Gemini (17), Papago (10), AIchatkun (8), Canva (6), Claude (5), Perplexity (3), Bing (3), Notion AI (2) y Giglish (2). Pese a mencionar más de 30 herramientas, los usuarios se concentran en unas pocas.

El ámbito de uso puede tener relación con el tipo de aplicación: los estudiantes que emplean la IA solo para aprender lenguas (425; 39 %) usan más las herramientas de traducción, como Google Translate (42 % frente al 34 % general) y DeepL (29 % frente al 25 %), y menos ChatGPT (24 % frente al 35 %). Esto puede deberse a que los

encuestados están más familiarizados con las primeras, con más tradición (desde 2016 y 2017, respectivamente) que la última (2022), cuyas utilidades para aprender lenguas (incluida la traducción) son más desconocidas. Antes de la llegada de ChatGPT, los estudiantes preferían el traductor a una gramática o un diccionario por ser más plurilingüe y plurifuncional (Cassany, 2016). El traductor permite comprender un texto (traducción al japonés), producir un texto (traducción al español), contrastar oraciones, entender vocabulario o modismos, etc.

Por otra parte, los 591 estudiantes que han instalado una herramienta en su *smartphone* o portátil (P7 y P8) eligen también ChatGPT (261 usuarios), Google Translate (189) y DeepL (179). Recalquemos que 152 estudiantes han elegido varias herramientas en ambas preguntas, por lo que numerosos usuarios combinan varios recursos en sus prácticas corrientes, lo cual apunta hacia un grado de conocimiento y sofisticación más alto. Las combinaciones más frecuentes de aplicaciones siguen prefiriendo estos tres recursos: Google Translate y DeepL (45 usuarios), ChatGPT y Google Translate (33) y ChatGPT y DeepL (31).

Sin duda, destaca que dos de estas herramientas son específicas de traducción entre varios idiomas (japonés, inglés, español, etc.) y se pueden usar para varias funciones (comprender y producir textos, buscar equivalencias léxicas, etc.). Esto concuerda con Cassany (2016) que, antes de la irrupción de la IA, identificó que los alumnos de secundaria catalanes preferían los recursos digitales plurilingües y plurifuncionales (Google Traductor, WordReference), aunque tuvieran menos autoridad que los monolingües (diccionario DRAE, Collins, etc.), porque se podían usar en múltiples combinaciones lingüísticas, propósitos y contextos.

3.3. Lenguas y propósitos

Nos referimos ahora a las lenguas y los propósitos de uso. Distinguimos la lengua meta u objeto de aprendizaje de la lengua vehicular para interactuar con la IA. Incluimos los propósitos porque pueden determinar la lengua vehicular.

Respecto a la lengua meta (P12), con 1082 informantes y 1886 respuestas, 760 eligen el español y 756 el inglés; sigue el japonés a cierta distancia (303) y mucho más lejos coreano (23); francés (19); chino (7); alemán (3); portugués, árabe, ruso, catalán y latín (2), y muchos más con un usuario (mongol, turco, farsi, tailandés, italiano). El alto número de respuestas (1886) en una pregunta que permitía marcar varios idiomas indica que muchos estudiantes usan la IA para aprender más de un idioma. Destacan también los 303 estudiantes que eligieron japonés, entre los que, sin duda, habrá hablantes nativos de esta lengua, lo cual descarta la teoría de que la IA sirva solo para los idiomas extranjeros.

Respecto a la lengua vehicular (P11), la primera opción es el japonés (979), a notable distancia del inglés (582) y del español (470), con el resto de los idiomas a mucha distancia, como en la lengua meta: coreano (19), chino (9), francés (7), portugués (3), alemán (3), catalán (1) y euskera (1). El hecho de que tengamos aquí 200 respuestas más (2075) que en la pregunta anterior, con los mismos 1082 estudiantes, indica que hay más plurilingüismo en este punto, es decir, que más estudiantes interactúan con la IA en varias lenguas.

Sin duda, los entrevistados prefieren interactuar con la IA en japonés porque es su lengua materna (99 %) y aquella con que tienen más competencia y confianza, para dar instrucciones a la IA, aunque se propongan aprender otro idioma, tipológicamente

lejano y con otro sistema de escritura. Es interesante que la segunda lengua vehicular sea el inglés, con cierta ventaja sobre el español. Varios aspectos pueden explicar este punto: tener más competencia en inglés que en español o tener cierta conciencia de que las instrucciones en inglés pueden ofrecer mejores resultados que en español, dado que la IA se ha entrenado con aquel idioma.

En tercer lugar, menos de la mitad de los estudiantes (470 de 1082, un 43 %) habla o escribe en español a la IA para aprender español. Si consideramos que la gran mayoría lleva solo un año (60 %) o dos (30 %) estudiando español, y que por ello tienen un nivel bajo (A1-A2), se trata de un porcentaje notable. También hay que atender a otros aspectos, como los objetivos y las prácticas, como veremos a continuación.

Sobre los objetivos, ante la pregunta «¿Para qué has usado la IA en el aprendizaje de idiomas en el último mes?» (P13), 1075 estudiantes ofrecen las 2604 respuestas:

1	Para comprender el significado de textos.	754
2	Para comprender el significado de palabras.	643
3	Para confirmar que una oración que he escrito es correcta.	596
4	Para entender la gramática (conjugación verbal, preposiciones, artículos, etc.).	231
5	Para aprender pronunciación.	126
6	Para obtener información cultural.	101
7	Para comprender materiales auditivos.	91
8	Para practicar la conversación.	59
9	Otros	14
	Total:	2604

Tabla 1: Propósitos del uso de la IA para aprender lenguas

Con referencia a las destrezas, el aprendizaje de la escritura (propósitos 1, 2, 3 y 4) ocupa el 85 % de las prácticas (con 2224 respuestas). Los propósitos vinculados al habla (5, 7 y 8) suman 276 respuestas (10 %) e indican que hoy la IA se usa principalmente con la escritura como meta. Varios hechos contextualizan este dato: las herramientas de IA usan sobre todo la escritura como medio de interacción (ver 3.4.), la formación universitaria es predominantemente escrita, y los aprendices pueden sentirse más seguros con la escritura, que permite revisar y planificar.

Siguiendo con las destrezas, los propósitos receptivos de comprensión (1, 2 y 7) superan con creces los de producción (3, 5 y 8), si dejamos aparte la gramática (4) y la cultura (6). En concreto, la comprensión de textos (1), palabras (2) y material audiovisual (7) suma 1488 respuestas (57 %) frente a la revisión de escritos propios, la mejora de la pronunciación y la práctica de la conversación, que suman 781 respuestas (30 %). Este resultado se explica, sin duda, por el perfil principiante de la mayor parte de los informantes, que tienen poca competencia en español y, por tanto, necesidades más urgentes de comprensión.

Finalmente, conviene cruzar los resultados anteriores sobre la lengua vehicular con estos propósitos (Tabla 1), que imponen restricciones. Por ejemplo, para que una IA ayude a comprender un escrito o un audio o para que corrija un borrador, hay que darle

este *input* en español, pero para aclarar una duda gramatical o un hecho cultural se puede hacer en japonés o en inglés. En concreto, los propósitos 1, 2, 3, 5 y 7 exigen que una parte de la instrucción sea en español, aunque pueda matizarse en otro idioma («*Please, can you translate this text into Japanese?*»). Así lo justifica un principiante, que probablemente puede usar su japonés nativo para estudiar: «todos mis libros de texto están escritos en español, así que me ayuda mucho cuando no tengo un diccionario a mano y necesito buscar palabras que no entiendo».

3.4. Estrategias de uso

Describimos y valoramos la interacción que mantiene el estudiante con la IA según el modo empleado (escritura, habla, imagen) y la estrategia de aprovechar o revisar los resultados obtenidos.

Respecto al modo de dar instrucciones a la IA (P6), el 87 % «escribe con teclado», el 56 % reconoce que «copia y pega texto», el 18 % usa «imágenes» y solo un 7 % «usa la voz o material auditivo», en una pregunta que permite dar varias respuestas, de modo que sería posible marcar las cuatro opciones. Si aceptamos que «copiar y pegar» emplea también la escritura, queda corroborado que esta es el modo básico de interacción con la IA y que el habla es todavía marginal. El modo de «copiar y pegar» cabe relacionarlo, sin duda, con las prácticas de traducción, corrección o resumen de originales (en la lengua meta), mientras que el uso de imágenes puede tener más versatilidad (describir verbalmente imágenes, generar apoyos visuales, reconocer elementos desconocidos, etc.).

Respecto a la utilización que hacen los estudiantes de los resultados (Figura 1), seguimos dos recomendaciones habituales sobre IA en la universidad (Codina y Garde, 2023; Franganillo *et al*., 2023) y en ELE (González Argüello *et al*., 2024): 1) los resultados deben confirmarse con una fuente externa y 2) elaborar un *prompt* adecuado puede requerir varios ciclos de consulta de la IA, revisando resultados y reformulando el *prompt* inicial para acercarse al objetivo. Con estas premisas, la respuesta ideal a esta pregunta es la cuarta («los he comprobado y, en el caso de que hubiera un error, he preguntado de nuevo a la IA»), porque incluye estos criterios. Del mismo modo, la peor respuesta es la primera («los he usado tal cual») porque ignora estas recomendaciones. Las otras opciones incluyen el primer criterio (comprobación) pero no el segundo, con alguna variación: la respuesta tercera («…los he comprobado y corregido») se acerca más al ideal que la segunda (solo «…los he comprobado atentamente»).

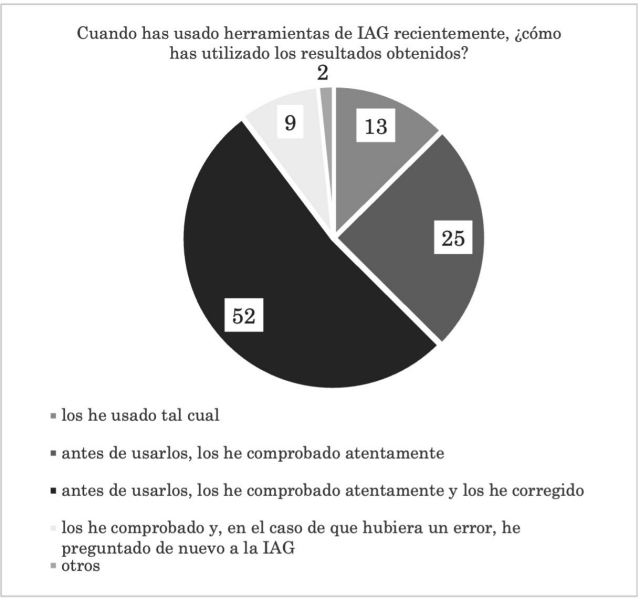

Figura 1: Estrategias de aprovechamiento de los resultados (P16)

En este marco, las 1033 respuestas revelan que los estudiantes «comprueban y corrigen los resultados» (52 %) o solo «los comprueban» (25 %), por lo que sí que ponen en práctica el primer criterio. En cambio, solo cumpliría la segunda recomendación (repetir los ciclos de búsqueda para afinar el *prompt*) un exiguo 9 %. Además, el 2 % de «Otros» (17 respuestas) aporta comentarios que muestran cierta madurez en el uso de la IA, comprobando los resultados, repitiendo búsquedas o adoptando una mirada suspicaz. Si sumamos este 2 % al 9 % que cumple las dos recomendaciones, alcanzaríamos un 11 % de estudiantes que adoptan las orientaciones mencionadas. En la banda opuesta, el 13 % de estudiantes confía en los resultados de la IA («los he usado tal cual»), sin comprobar ni corregir, lo cual denota una práctica acrítica inadecuada para un universitario.

3.5. Prácticas académicas

Comentamos las prácticas de uso de IA en la universidad y el aprendizaje de lenguas, a partir de los ejemplos aportados. En la P17 («Recuerda la última vez que usaste la IA: ¿cuándo fue? ¿para qué y cómo la usaste?»), obtuvimos 912 respuestas que tienen entre 2 y 58 palabras con explicaciones más o menos detalladas (ver en 3.1. las respuestas a la primera pregunta sobre el «cuándo fue»).

Al contestar a la segunda parte de la pregunta, 186 estudiantes afirman haberla usado para buscar el significado de palabras y frases; 152 para comprobar y corregir borradores; 108 para traducir textos; 86 para buscar información diversa; 81 para elaborar trabajos y presentaciones; 45 para leer y comprender textos; 31 para escribir oraciones y textos; 29 para consultar cuestiones gramaticales; 23 para buscar ideas y 14 para resumir, con otras respuestas únicas y variadas, que agrupamos por ámbitos:

- Comprensión: «para entender frases más largas en español en clase», «para ver vídeos en español […] y averiguar el significado de las palabras […] de famosos», «para leer documentos recibidos de una universidad estadounidense».

- Escritura: «reescribir un *email* con un registro adecuado para dirigirme a un profesor», «como último chequeo antes de enviar un *email* al extranjero».
- Habla: «practicar conversación en español», «preparar un guion para el examen oral de español», «para comprobar la pronunciación en coreano».
- Gramática y vocabulario: «para saber más de los verbos reflexivos», «pedí explicaciones sobre la gramática española».
- Literatura: «para buscar novelas interesantes», «investigué los detalles de una obra literaria».
- Cultura: «para averiguar qué año es 2022 en la era japonesa», «obtener datos y hacer gráficos», «traduje literatura académica sobre la agitación política en Chile», «lo utilicé para buscar imágenes para las clases».

Varios estudiantes aportan ejemplos sofisticados sobre ítems plurilingües: «traduciendo un texto catalán al castellano para ver cómo se refleja el pronombre adverbial catalán "en"» o «para saber más de términos técnicos». También ensayan las utilidades de la IA: «traduje un texto japonés para un trabajo de la universidad y luego lo volví a comprobar invirtiendo el idioma». Estas experiencias combinan la versatilidad del recurso con los conocimientos del usuario para resolver tareas que requerirían más tiempo y esfuerzo.

Varios ejemplos muestran prácticas autorreguladas, con conciencia de lo que se ignora, toma de decisiones e instrucción acertada para la IA (el subrayado es nuestro):

a. Cuando preparé una presentación en España, lo utilicé para preguntar sobre la frase que había escrito: «¿Es esta una buena expresión?». Si me señalaba que algo era gramaticalmente incorrecto, le preguntaba qué era incorrecto para poder mejorar mi redacción.
b. Como [la IA] incluye audio, puedo comprobar la pronunciación y practicarla, aunque no haya una persona hispanohablante cerca.
c. Cuando quiero escribir una frase que no sé cómo expresar en español, puedo aprender una nueva expresión haciendo que la IA la cree, entendiendo yo mismo su estructura, y luego buscando de nuevo cada palabra y combinación en el diccionario. Sin la IA, algunas expresiones no se me habrían ocurrido con solo buscarlas en un diccionario.

Son ejemplos de *aprendizaje adaptativo* (Xie *et al*., 2019; Wang *et al*., 2020), en los que el usuario sabe acomodar la IA a su propósito, idioma y necesidades. En los tres casos los estudiantes: 1) tienen un propósito lingüístico concreto y situado, en su producción escrita (a y c) o hablada (b); 2) tienen control sobre lo que saben y lo que ignoran; 3) dan instrucciones operativas y precisas a la IA; 4) realizan varias consultas encadenadas (subrayadas); 5) aprovechan lo aprendido en la primera consulta para reformular el *prompt* siguiente («si me señalaba que algo era gramaticalmente incorrecto», «es fácil averiguar qué palabras no entiendes», «luego buscando de nuevo»), y 6) se fijan en los resultados y aprenden de ellos. Además, las explicaciones breves y claras, sin ítems lingüísticos concretos, sugieren que se trata de rutinas incorporadas en los hábitos de estos jóvenes.

3.6. Información, formación y orientaciones

Veamos ahora cómo los jóvenes se informan y forman: cómo descubren esta tecnología, dentro o fuera de la universidad, y qué orientaciones dicen haber recibido.

En la P3 («¿Cómo te enteraste de la IA?»), con 1073 respuestas, el 48 % indica que fue «a través de redes sociales, prensa y medios de comunicación»; el 42 %, «a través de compañeros, familiares y amigos»; y solo un 7 % a través de docentes. En los 18 comentarios abundan expresiones como: «por mi cuenta», «porque apareció automáticamente cuando buscaba en mi ordenador», «publicidad», «no aprendí Google Translate de nadie; lo he estado usando desde que estaba en la escuela secundaria». Estos comentarios destacan tanto la autonomía del estudiante, que puede hallar la IA con una búsqueda simple, como la dudosa ética de los algoritmos de búsqueda, que ofrecen interesadamente acceso directo a estos recursos. Tampoco conviene olvidar el reducido 7 % que obtiene la información a través del docente, lo que revela que en la actualidad la mayoría de profesores prefiere mantenerse al margen.

Finalmente, en las orientaciones emitidas desde la universidad (P20 y P22), comparamos las respuestas de usuarios y no usuarios de IA (Tabla 2):

	Usan IA		No usan IA	
Hubo una lección sobre el uso de las herramientas de IA y se recomendó usarlas para preparar y repasar las clases.	218	**21 %**	31	**6 %**
No hubo instrucciones sobre las herramientas de IA.	445	**43 %**	268	**51 %**
Hubo instrucciones claras de que no se pueden usar las herramientas de IA.	241	**23 %**	177	**34 %**
Otros	141	**13 %**	33	**10 %**

Tabla 2: ¿Has recibido alguna instrucción sobre IA de tus profesores universitarios?

Hay bastante coincidencia en que no hubo instrucciones con cerca de la mitad de los informantes (43 % y 51 %); en que, si las hubo, fueron de prohibición (23 % y 34 %) y, en última posición, en que hubo instrucción explícita con recomendaciones positivas (21 % y 6 %). Las diferencias entre los dos grupos son coherentes con el perfil de cada uno: los usuarios de IA indican porcentajes más altos de recomendación positiva (21 %) y más bajos de instrucción negativa (23 %) y viceversa. Puesto que estos datos se basan en la percepción de los informantes, sería posible que estudiantes de un mismo centro, clase o docente interpretaran unas mismas instrucciones de manera diferente, aunque no sea probable.

Entre las 191 respuestas de «Otros» hay comentarios interesantes. 67 usuarios de la IA afirman que su uso «depende del profesor o de la asignatura» y que en un mismo centro y curso pueden coincidir indicaciones opuestas, revelando la ausencia de criterios comunes. Otro grupo minoritario (52) matiza que pueden usar la IA «con condiciones»; otros (23) no la pueden usar en «tareas y exámenes», pero sí para buscar información, comprender textos o estudiar; otro grupo (25) afirma que no les está permitido usar «los resultados tal cual» (sin revisarlos, confirmarlos con una fuente externa o personalizarlos); algunos (7) tienen la obligación de «reconocer explícitamente que se ha usado la IA». Estas dos últimas condiciones coinciden con varias guías españolas (Franganillo *et al*., 2023).

Estos datos sugieren que las universidades deben implementar políticas claras y más unánimes de uso de la IA, que sigan todos sus docentes, para reducir la confusión de sus estudiantes. Al respecto, creemos que la opción de prohibir la IA, que obtiene un 23-34%, es inoperativa y aleja al docente de sus funciones principales. De hecho, los datos

muestran que no sirve de mucho prohibir: los estudiantes que recibieron instrucciones de no usar la IA muestran una frecuencia de uso casi idéntica a la media de la muestra: el 28 % la usan todos los días, frente al promedio de 30 %.

3.7. Satisfacción y aprendizaje

Abordamos el grado de (in)satisfacción que tiene el estudiante respecto a su uso de la IA y sus opiniones sobre si le ayuda o no a aprender idiomas.

En P18 («¿Estás satisfecho sobre tu forma de usar la IA?»), el 69 % afirma sentirse «bastante satisfecho» y el 24 %, «muy satisfecho». Al contrario, los «no muy satisfechos» son el 6 % y los «nada satisfechos» solo el 1 %. Son cifras altas y coherentes con el uso generalizado semanal o diario de estos recursos.

Respecto a si «¿Crees que la IA te está ayudando en tu aprendizaje de lenguas?» (P19), obtuvimos 891 respuestas, de extensión variable (2-86 palabras). Descartando las respuestas incoherentes o poco claras, una gran mayoría (el 90 %, 798 estudiantes) se decanta por el «sí», solo el 5 % (45) por el «no» y el 2 % (18) se queda a medio camino («hasta cierto punto», «a veces» o «en cierta medida»).

Son ilustrativos los comentarios cualitativos. Entre los positivos hallamos: la rapidez («es más breve que buscar por tu cuenta», «responde enseguida»), la disponibilidad («las 24 horas», «incluso sin profesor»), la simplicidad («es claro») o la eficacia («me ahorra más tiempo que un diccionario», «es más fácil que buscar en webs»). Estos resultados coinciden con Hennessey (2023) y Martín García *et al*. (2024).

También destaca la plurifuncionalidad de la IA: «puedo aprender palabras nuevas», «son buenos para corregir redacciones», «me da ideas sobre cómo expresar lo que quiero decir», «me dice dónde me he equivocado y por qué», «va más allá de lo que puedo entender por mí mismo», «me da un resumen de lo que no he podido averiguar por mi cuenta». Con cierta pasión, un estudiante concluye: «porque se me da mejor, porque [la IA] reduce el tiempo que paso trabajando por mi cuenta y me hace más eficiente».

Entre las razones negativas hallamos la falta de calidad («las respuestas no son correctas», «a menudo contesta mal», «no es preciso», «no es muy bueno»), de personalización («rara vez produce los matices que yo quiero») o de autonomía («dependo demasiado de ellos», «no pienso por mí mismo») u otras críticas («ChatGPT no es específico del español»).

Conclusiones

Para concluir este estudio, respondemos a las preguntas de investigación con datos y reflexiones, hacemos algunas recomendaciones para la práctica docente y reconocemos las limitaciones de este estudio.

Respecto a la primera pregunta, sobre el uso que hacen los universitarios japoneses de la IA para aprender español, constatamos que el 60 % la emplea de manera natural y frecuente, a diario o semanalmente, en su *smartphone* o portátil, con las aplicaciones más comunes (ChatGPT, Google Translate, DeepL), tecleando y leyendo en pantalla, «copiando y pegando» escritura, en situaciones plurilingües, en contextos personales, profesionales o académicos. La usan con su repertorio lingüístico completo: dan instrucciones en japonés para mejorar su español u otro idioma, para resumir y traducir textos de idiomas extranjeros, para buscar el significado de las palabras nuevas o para

corregir sus borradores. Destaca también que los estudiantes más veteranos y con más años estudiando español la usan más que los principiantes.

Si atendemos a la frecuencia de uso —prescindiendo de los usuarios ocasionales por el «efecto novedad»—, la comparación parcial con centros de Gran Bretaña (Hennessey, 2023) y España (Martín García *et al*., 2024) revela un uso superior de la IA en Japón: un 60 % frente a un 20 % de las dos encuestas europeas. Estos cuarenta puntos de diferencia pueden explicarse en parte por el intervalo entre las fechas de recogida de datos (julio de 2024 en Japón, y abril y octubre del 2023 en Gran Bretaña y España, respectivamente), lo que sugiere que la expansión de la IA en la educación avanza a un ritmo acelerado.

Aunque se imponga la cautela al comparar datos no siempre contrastados, no resulta irrelevante que Japón sea un gran productor de tecnología a escala mundial y que su juventud consuma habitualmente productos digitales (redes sociales, videojuegos, etc.). Parece plausible explicar que la penetración de la IA entre los estudiantes de idiomas se deba precisamente a esta vía del ocio, puesto que la universidad se ha inclinado hasta ahora a prohibir o evitar la IA (ver 3.6). Además, en el aula de idiomas prevalecen las metodologías tradicionales centradas en el libro de texto de papel (Caldwell, 2020) y Japón esté bastante por debajo de la media en la implementación de las tecnologías digitales en la educación obligatoria (Varsik y Vosberg, 2024, 19 y 33).

Entre el 33 % que afirma no usar la IA hallamos razones como desconocer su existencia (10 %), no saber usarlas (42 %) o considerar que no son fiables (31 %), lo cual delata desconocimiento del potencial de estas herramientas. Recordemos también que, según este grupo (Tabla 2), solo un 6 % ha recibido recomendaciones positivas de uso, frente a un 34 % que afirma que está prohibida y un 51 % que sostiene que no hubo instrucción. En resumen, estos 529 estudiantes no han tenido la oportunidad de descubrir y formarse apropiadamente en el aprovechamiento de estos recursos.

Respecto a la segunda pregunta, el retrato de estos 1082 universitarios que usan la IA de manera continuada presenta claroscuros. En lo positivo, han tomado la iniciativa de aprovechar esta herramienta, pese a la ausencia de recomendaciones o a la existencia de instrucciones poco claras o contradictorias; la han incorporado en varios ámbitos de su vida cotidiana, con cierta estrategia, puesto que distinguen entre lengua vehicular y meta, emplean varias prestaciones de la herramienta, y comprueban y corrigen sus resultados (52 %). Estos aspectos apuntan a estudiantes autónomos, emprendedores y con el pensamiento crítico que reclaman varios estudios (Cuesta García *et al*., 2024). Además, hemos identificado algunos estudiantes sofisticados que han aprendido a interactuar eficazmente con la IA y a incorporarla en sus hábitos de estudio (ver 3.5.).

Por otro lado, se emplean casi solo tres herramientas de IA, las más corrientes y de traducción, sobre todo con la escritura y con el objetivo de mejorar las destrezas escritas. Hallamos mucho margen de mejora, explorando recursos específicos de búsqueda bibliográfica (Perplexity, Consensus) o comprensión de textos múltiples (ChatPDF, ChatDOC), que probablemente sean más adecuados para determinadas tareas universitarias. Tampoco conviene olvidarse del 13 % de estudiantes que afirma emplear los resultados de la IA «tal cual», sin revisión ni reflexión crítica; son potenciales víctimas de los sesgos y las alucinaciones que también genera a veces la IA, lo cual puede resultar perjudicial para su desempeño académico.

Varias reflexiones y recomendaciones se desprenden de estos resultados. Creemos que los intentos de proscribir la IA en el recinto universitario o en la elaboración de las

tareas evaluables son extemporáneos y están abocados al fracaso, excepto en situaciones controladas (exámenes, diagnósticos, simulaciones). Además, cualquier prohibición aboca al profesorado a adoptar una actitud persecutoria y a esforzarse en propósitos irrelevantes y desagradables. Consideramos más empático y prometedor explorar estas nuevas formas de interacción entre docentes, estudiantes e IA (Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2024), orientadas a mejorar y enriquecer el aprendizaje.

Hallamos motivos poderosos para incorporar la IA a la educación universitaria porque: 1) tiene carencias (sesgos, alucinaciones) e implicaciones éticas (garantizar la privacidad de los usuarios, respetar los derechos de autoría, establecer protocolos de citación, evitar el consumo excesivo de recursos) que exigen formación superior; 2) está rodeada de discursos tóxicos (blogs, *influencers*, publicidad) poco fiables que contribuyen a desinformar, y 3) las buenas prácticas (el aprendizaje adaptativo) requieren destrezas de autorregulación cognitiva y conocimientos lingüísticos que no forman parte de la cultura general. Solo una formación específica en IA para aprender idiomas puede facilitar que la mayor parte de nuestros estudiantes adopten esta rutina descrita por un encuestado:

> Puedo escribir textos en español fácilmente por mi cuenta gracias a esa app. Porque puedo hacer preguntas fácilmente y aprender expresiones casuales y formales, gramática y vocabulario dondequiera que esté con mi *smartphone*. Esto ha hecho que mi estudio diario del idioma sea más agradable y tengo más tiempo para estudiar.

Formulamos también cuatro recomendaciones prácticas, forzosamente breves:

En primer lugar, las herramientas de IA que aceptan el habla como modo de interacción, que pueden conversar, comprender y resumir o explicar discursos, que pueden corregir la pronunciación y ayudar al alumno a mejorar su expresión, jugarán un papel importante en el futuro, dadas las necesidades de los aprendices japoneses en las destrezas orales.

En segundo lugar, más allá de formular unas directrices comunes en cada centro, seguidas por todo el alumnado, que eviten confusiones, resulta todavía más necesario que los docentes trabajen en equipo, que compartan sus experiencias y que ofrezcan una práctica rica y reflexiva con la IA.

Por otro lado, el pensamiento crítico, es decir, «la capacidad de descubrir las creencias y presupuestos que subyacen a los mensajes con los que nos encontramos» y juzgar su validez (Hadley y Boon, 2023), resulta todavía más necesario con la IA, puesto que se multiplican los datos y los contextos de comunicación.

Finalmente, pensamos que el mundo de la educación debe abandonar las concepciones «mágicas», simplistas o catastrofistas sobre la IA: «le das a "Enviar" y te da la respuesta correcta», «lo sabe todo», «sustituirá al profesor», «destruirá el arte y la creatividad», etc. Solo con una mirada científica y humanista, basada en fundamentos empíricos, podremos erradicar estas falsedades e incorporar la IA para enseñar y aprender mejor.

Sin duda, este estudio adolece de varias limitaciones. Se centra solo en el punto de vista del estudiante, con datos eminentemente cuantitativos y con una muestra limitada, pese a ser mucho más amplia que otros trabajos. Creemos que las entrevistas en profundidad a algunos estudiantes sofisticados o una exploración parecida con docentes aportarían resultados complementarios y enriquecedores. No obstante, esperamos haber ofrecido un panorama amplio y diverso de lo que está sucediendo hoy en día en la universidad japonesa con la IA, con una perspectiva optimista y constructiva.

Agradecimientos

Agradecemos a Kazuko Yonekawa su revisión del borrador de la encuesta; a Yuma Hirose, Nana Nishinaka y Jotaro Takada por responder a la encuesta piloto inicial; y a los estudiantes entrevistados en las entrevistas exploratorias. Damos también las gracias a todos los docentes que, en universidades de todo Japón, han presentado esta encuesta en sus clases o entre sus contactos.

Financiación

La participación de D. Cassany en este estudio ha sido posible gracias al programa de invitación de investigadores de la Universidad Sofía (del 2 de abril al 27 de junio de 2024) y al proyecto competitivo «OralGrab. Grabar vídeos y audios para enseñar y aprender» (PID2022-141511NB-100), financiado por la Agencia Estatal de Investigación y por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España.

Referencias bibliográficas

Belda-Medina, J. y Calvo-Ferrer, J. R. (2022). Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning. *Applied Sciences*, *12*(17), 8427. https://doi.org/10.3390/app12178427

Boden, M. A. (2016). *AI: Its nature and future*. Oxford: Oxford University Press.

Caldwell, M. (2020). An Investigation into the Perceptions of Japanese University Educators on the Use of ICT in an EFL Tertiary Setting. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, *21*(2), 1-16.

Cancino, M. y Panes, J. (2021). The impact of Google Translate on L2 writing quality measures: Evidence from Chilean EFL high school learners. *System*, *98*, 102464. https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102464

Cassany, D. (2016). Recursos lingüísticos en línea: Contextos, prácticas y retos. *Revista Signos*, *49*(S1), 7-29. https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400002

Codina, Ll. y Garde, C. (2023). *Uso de ChatGPT en la docencia universitaria: fundamentos y propuestas* [Material docente]. e-Repositori UPF. http://hdl.handle.net/10230/57015

Cuesta García, A.; González Argüello, V. y Pujolà, J.-T. (2024). El desarrollo del pensamiento crítico en procesos de escritura con herramientas de inteligencia artificial generativa en la formación inicial de maestros. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *18*(36). https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/569/517

Dizon, G. y Gayed, J. M. (2021). Examining the impact of Grammarly on the quality of mobile L2 writing. *The JALT CALL Journal, 17*(2), 74-92. https://doi.org/10.29140/jaltcall.v17n2.336

Eaton, S. E. (2021). *Plagiarism in higher education: tackling tough topics in Academic Integrity.* Santa Barbara: Libraries Unlimited.

Franganillo, J.; Lopezosa, C. y Salse, M. (2023). *La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria*. Barcelona: Centre de Recerca en Informació, Comunicació i Cultura, Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/2445/202932

Gayed, J. M.; Carlon, M. K. J.; Oriola, A. M. y Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing Assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *3*, 100055. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100055

Gonsalves, T. (2017). *Artificial Intelligence. A Non-Technical Introduction*. Tokyo: Sophia University Press.

González Argüello, V.; Pujolà, J.-T. y Mena, M. (2024). Aprendizaje dialogado: análisis del discurso entre una docente de ELE y ChatGPT, en R. González Vallejo, M. E. Badillo Mendoza, F. R. Alfredo Bordignon e I. Navarro Neri (Coords.), *IA aplicada a la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 209-231). Madrid: Dykinson.

Guo, K. y Wang, D. (2023). To resist it or to embrace it? Examining ChatGPT's potential to support teacher feedback in EFL writing. *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12146-0

Hadley, G. y Boon, A. (2023). *Critical Thinking*. New York: Routledge.

Hennessey, M. (2023, 21 de abril). Exclusive: Almost half of Cambridge students have used ChatGPT to complete university work, *Varsity*. https://www.varsity.co.uk/news/25463

Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, *5*(1). https://jeti.thewsu.org/index.php/cieti/article/view/103/64

Huang, W.; Hew, K. F. y Fryer, L. K. (2022). Chatbots for language learning—Are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, *38*(1), 237-257. https://doi.org/10.1111/jcal.12610

Kohnke, L.; Moorhouse, B. L. y Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, *54*(2), 537-550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Liang, J.-C.; Hwang, G.-J.; Chen, M.-R. A. y Darmawansah, D. (2021). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: An integrated bibliographic analysis and systematic review approach. *Interactive Learning Environments, 31*(7), 1-27. https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1958348

Liu, G. y Ma, C. (2023). Measuring EFL learners' use of ChatGPT in informal digital learning of English based on the technology acceptance model. *Innovation in Language Learning and Teaching*, *18*(2), 1-14. https://doi.org/10.1080/17501229.2023.2240316

Mahapatra, S. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: a mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, *11*(1), 9. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00295-9

Martín García, N.; Martín García, A. y Núñez Cansado, M. (2024). Perfil y motivaciones para el uso de la IA en el alumnado de publicidad y RRPP en la Universidad de Valladolid. *Hachetetepé*, *28*, 1-18. https://doi.org/10.25267/Hachetetepe.2024.i28.1104

Mena, M.; González, V. y Pujolà, J.-T. (2024). ChatGPT as an AI L2 Teaching Support: A Case Study of an EFL Teacher. *Technology in Language Teaching and Learning*, *6*(1), 1-25. https://doi.org/10.29140/tltl.v6n1.1142

Moyano, J. C.; Hiroyasu, Y. y Yamaura, Á. (en prensa). Situación actual de la enseñanza del español en las universidades japonesas.

Muñoz-Basols, J. y Fuertes Gutiérrez, M. (2024). Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez y L. Cerezo (Eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)* (pp. 343-365). Oxon: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003146391

Nazari, N.; Shabbir, M. S. y Setiawan, R. (2021). Application of Artificial Intelligence powered digital writing assistant in higher education: Randomized controlled trial. *Heliyon, 7*(5), e07014. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07014

Román Mendoza, E. (2023). Formular preguntas para comprender las respuestas: ChatGPT como agente conversacional en el aprendizaje de español como segunda lengua. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, *36*, 1-18. https://marcoele.com/descargas/36/roman-chatgpt.pdf

Sensui, H. (2009). Nihon (no daigaku) ni okeru daini gaikokugo kyōiku o meguru genjō to mondai: supeingo kyōiku o chūshin ni [La situación actual y los problemas acerca de la educación de segundas lenguas extranjeras en (las universidades de) Japón: centrado en la educación del español]. *Gakuen*, *821*, 43-52. https://core.ac.uk/download/pdf/268265637.pdf

Song, C. y Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: Assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. *Frontiers in Psychology, 14,* 1260843. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1260843

Syahnaz, M. y Fithriani, R. (2023). Utilizing Artificial Intelligence-based Paraphrasing Tool in EFL Writing Class: A Focus on Indonesian University Students' Perceptions. *Scope: Journal of English Language Teaching*, *7*(2), 210-218. https://doi.org/10.30998/scope.v7i2.14882

Tseng, W. y Warschauer, M. (2023). AI-writing tools in education: if you can't beat them, join them. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*, *3*(2), 258-262. https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0008

Varsik, S. y Vosberg, L. (2024). The potential impact of Artificial Intelligence on equity and inclusion in education. *OECD Artificial Intelligence Papers*, *23*. París: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/15df715b-en

Wang, Sh.; Christensen, C.; Cui, W.; Tong, R.; Yarnall, L.; Shear, L. y Feng, M. (2020). When adaptive learning is effective learning: comparison of an adaptive learning system to teacher-led instruction. *Interactive Learning Environments, 31*(2), 793–803. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1808794

Warschauer, M.; Tseng, W.; Yim, S.; Webster, T.; Jacob, S.; Du, Q. y Tate, T. (2023). The affordances and contradictions of AI-generated text for second language writers. *Journal of Second Language Writing*, *62*, 101071. https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101071

Xie, H.; Chu, H.; Hwang, G. y Wang, Ch. (2019). Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017. *Computers & Education, 140*, 103599. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103599

Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*, *28*(11), 13943-13967. https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4

Yang, H.; Kim, H.; Lee J. H. y Shin, D. (2022). Implementation of an AI chatbot as an English conversation partner in EFL speaking classes. *ReCALL*, *34*(3), 327-343. https://doi.org/10.1017/S0958344022000039

Zou, M. y Huang, L. (2023). The impact of ChatGPT on L2 writing and expected responses: Voice from doctoral students. *Education and Information Technologies*, *29*, 13201–13219. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12397-x

Notas

[1] Algunos de los centros colaboradores son: Universidad Asia, Universidad Chuo, Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio, Universidad de Estudios Internacionales de Kanda, Universidad Femenina Showa, Universidad de Fukuoka, Universidad de Kanagawa, Universidad Keio, Universidad de Kyushu, Universidad Kwansei Gakuin, Universidad Meiji Gakuin, Universidad Prefectural de Aichi, Universidad Seikei, Universidad Seisen, Universidad Sofía, Universidad de Waseda.

Perfil de los autores

Aingeru Aroz es profesor titular en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad Sofía (Tokio, Japón).

Hitomi Hirose es doctoranda en la Escuela de Posgrado de Lenguas y Lingüística de la Universidad Sofía (Tokio, Japón).
Kimiyo Nishimura es catedrática en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad Sofía (Tokio, Japón).
Daniel Cassany es profesor e investigador de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, España).

Title
Artificial intelligence for language learning among Japanese university students

Abstract
Based on a survey to 1611 Spanish language university students in Japanese universities, we provide empirical data to determine what percentage of students use artificial intelligence (AI) to learn languages and how they use it (frequency, instructions, target and vehicular language, review strategies, satisfaction level, opinions). We designed the survey based on previous exploratory interviews and existing research, and we analyzed the results using descriptive statistics and discourse analysis. The results indicate that: 67% of respondents reported having used AI in the past month; 60% use it weekly or daily in their multilingual practices of comprehension, translation, and writing correction; and 13% use it unreflectively. The dataset provides a fairly accurate portrait of AI in the university setting and offers practical guidance and reflections for the future.

Keywords
artificial intelligence, AI, Spanish, university, adaptive learning

タイトル
日本の大学生の外国語学習におけるAIの使用

要旨
本研究は、日本の大学でスペイン語を学ぶ大学生1611名を対象に実施したオンラインのアンケート調査に基づき、言語学習のためにAIを使用する学生の割合およびその使用方法（頻度、プロンプト、目標・媒介言語、確認のストラテジー、満足度、意見）を明らかにするための実証データを提供する。アンケートは事前の探索的インタビューと先行研究をもとに作成し、記述統計と談話分析を用いて分析した。その結果、調査協力者の67%が直近1ヶ月以内にAIを使用したと回答し、60%は読解、翻訳、文章校正といった多言語の実践において毎週または毎日使用し、13%は得られた情報を無批判的に使用していることがわかった。この一連のデータは、大学における生成AIの使用の実態を正確に表し、将来に向けた実践的な指針と考察を提供する。

キーワード
人工知能, AI, スペイン語, 大学, アダプティブ・ラーニング

Apéndice 1

Guion para entrevista exploratoria:
1) Usos. ¿Has utilizado la IA en la universidad? ¿Cuándo? ¿Y fuera de la universidad? ¿Qué herramientas usas habitualmente? ¿Tienes alguna cuenta de pago de IA?, ¿para qué? ¿En qué materias, temas o ámbitos usas la IA? ¿Qué aplicaciones tienes abiertas o incorporadas a tu escritorio o navegador? ¿En qué lenguas usas la IA?, ¿con qué frecuencia?
2) Aprendizaje de lenguas. ¿En qué situaciones usas la IA? ¿Para entender algo, expresarte, etc.? ¿Son usos ocasionales o rutinarios? ¿Lo usas solo en español o con otras lenguas? ¿Qué *prompts* has usado?

3) Aprendizaje. ¿Cuándo oíste hablar de IA por primera vez? ¿Fue un docente, colega, amigo, familiar? ¿En qué materia? ¿Cómo aprendiste? ¿Sigues a algún *influencer*, foro, canal de vídeos? ¿Te actualizas o te formas de manera continuada?
4) Opiniones. ¿Qué opiniones tienes sobre la IA? ¿Te ayuda a aprender? ¿Quedas satisfecho cuando la usas? ¿Te gustaría que te formaran formalmente en ella?

Apéndice 2

Encuesta sobre IA y uso entre los estudiantes universitarios de español

Esta encuesta recoge datos sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial (como ChatGPT, Google Translate, DeepL, AIchatkun, etc.) entre los estudiantes universitarios de español en Japón. Es anónima y voluntaria. Los datos se utilizarán solo para fines científicos y no se cederán a terceros. Responder a la encuesta no tiene relación con las clases, las notas o la evaluación. El tiempo de respuesta es de aproximadamente 15 minutos. Esta es una encuesta llevada a cabo por un equipo de investigadores de la Universidad Sofía. Si colaboras en ella, esperamos poder contribuir a la profundización de nuestra comprensión sobre el uso de herramientas de IA y a una mejora de la calidad de la enseñanza en este campo en el futuro.
1. ¿Has usado herramientas de inteligencia artificial (IA) en el último mes? *Solo* 1: Sí. / No.

Itinerario 1. Estudiantes que han respondido Sí a la pregunta núm. 1:
Esta encuesta recoge datos sobre el uso de herramientas de inteligencia artificial (como ChatGPT,

Conocimiento y uso

2. ¿En qué contexto has usado la IA en el último mes? *Solo 1*: En mi vida privada. / Para las clases de la universidad. / En ambos contextos.
3. ¿Cómo te enteraste de la IA? *Solo 1*: A través de compañeros, familiares, amigos. / A través de un docente. / A través de las redes sociales, prensa y medios de comunicación. / Otros (explica concretamente):
4. ¿Qué herramientas de IA has usado en el último mes (ChatGPT, Google translate, DeepL, etc.)? *Escribe sus denominaciones*:
5. ¿Con qué soporte has usado más frecuentemente la IA en el último mes? *Solo 1*: En mi *smartphone*. / En mi tableta. / En mi portátil. / En un ordenador de escritorio.
6. ¿Cuando usas la IA, cómo la manejas en concreto? *Marca una o más opciones*: Escribiendo en el teclado. / Copiando y pegando texto. / Con la voz o material auditivo. / Con fotografías.
7. ¿Tienes instalada en tu móvil u ordenador alguna IA? *Solo 1*: Sí. / No.
8. Si has respondido "Sí" a la pregunta anterior, escribe el nombre de la aplicación.
9. ¿Usas la versión gratuita o la versión de pago de la IA? *Solo 1*: Gratuita. / De pago.
10. ¿Con qué frecuencia has usado la IA en el último mes? *Solo 1*: Varias veces al día. / Una vez al día. / Varias veces a la semana. / Una vez a la semana. / Varias veces al mes. / Una vez al més.

IA e idiomas

11. ¿Qué lengua usas para dar instrucciones a la IA? *Marca una o más opciones*: Japonés. / Español. / Inglés. / Chino. / Coreano. / Otros (escribe el nombre de la(s) lengua(s)):
12. ¿Para aprender qué lenguas usas la IA? *Marca una o más opciones*: Japonés. / Español. / Inglés. / Chino. / Coreano. / Otros (escribe el nombre de la(s) lengua(s)):
13. ¿Para qué has utilizado la IA, en el último mes? *Marca una o más opciones*: Para comprender el significado de palabras. / Para comprender el significado de textos (una oración o un texto completo). / Para comprender materiales auditivos (una grabación, un vídeo, etc.). / Para entender la gramática (conjugación verbal, preposiciones, artículos, etc.). / Para confirmar

que una oración que he escrito es correcta. / Para aprender pronunciación. / Para practicar la conversación. / Para obtener información cultural. / Otro (explica concretamente):

14. ¿Has usado la IA en ámbitos diferentes a los idiomas? *Marca una o más opciones*: Buscar/revisar datos para una clase de Ciencias Sociales. / Buscar/revisar datos para una clase de Ciencias Naturales. / Buscar/revisar datos para una clase de Ciencias Humanas. / Buscar/revisar datos de mis aficiones (explica concretamente a continuación en la pregunta 15). / Otros (explica concretamente):
15. Si has elegido en la pregunta 14 "Buscar/revisar datos de mis aficiones", explica aquí concretamente:
16. Cuando has usado herramientas de IA, ¿cómo has utilizado los resultados obtenidos? *Solo 1*: Los he usado tal cual en mi texto. / Antes de usarlos, los he comprobado atentamente. / Antes de usarlos, los he comprobado atentamente y los he corregido. / Los he comprobado y, en el caso de que hubiera un error, he preguntado de nuevo a la IA. / Otros (explica concretamente):
17. Recuerda la última vez que usaste la IA: ¿cuándo fue?, ¿para qué y cómo la usaste? *Explica*:

Actitudes y satisfacción

18. ¿Estás satisfecho con tu forma de usar la IA? *Solo 1*: Mucho. / Bastante. / Poco. / Nada.
19. ¿Crees que la IA te está ayudando en tu aprendizaje de lenguas? ¿Por qué?
20. ¿Has recibido alguna instrucción sobre el uso de IA de parte de los profesores en tu universidad? *Solo 1*: Hubo una lección sobre el uso de las herramientas de IA y se recomendó usarlas para preparar y repasar las clases. / No hubo instrucciones sobre las herramientas de IA. / Hubo instrucciones claras de que no se pueden usar las herramientas de IA. / Otro (explica concretamente):

Itinerario 2. Estudiantes que han respondido NO a la pregunta núm. 1

21. Has dicho que no usas IA. ¿Por qué? *Solo 1*: No sé usarlas. / Las he probado y ofrecen resultados poco fiables. / No las conocía. / Otro (explica concretamente):
22. (20) ¿Has recibido alguna instrucción sobre el uso de IA de parte de los profesores en tu universidad? *Solo 1*: Hubo una lección sobre el uso de las herramientas de IA y se recomendó usarlas para preparar y repasar las clases. / No hubo instrucciones sobre las herramientas de IA. / Hubo instrucciones claras de que no se pueden usar las herramientas de IA. / Otro (explica concretamente):

Actitudes y satisfacción

¿De qué género eres? *Solo 1*: Mujer. / Hombre. / Prefiero no responder.

¿Qué edad tienes? *Solo 1*: 18-19 / 20-21 / 22-23 / 24-25 / 26 o más.

¿Cuál es tu lengua materna? Solo 1: Japonés. / Inglés. / Chino. / Español. / Coreano. / -Otros (escribe el nombre de la(s) lengua(s)):

¿Cuántos años llevas estudiando español? *Solo 1*: Menos de 1. / 1-2. / 3-4. / 5-6. / 6 o más.

¿En cuál de las siguientes categorías estudias el idioma español? Solo 1: Lengua de especialidad. / Segunda lengua extranjera. / Tercera lengua extranjera. / Otro (explica concretamente):

¿Qué otras lenguas has estudiado, además del español? *Solo 1*: Inglés. / Japonés (como lengua extranjera). / Otros (escribe el nombre de la(s) lengua(s)):

¿Quieres colaborar en esta investigación participando en una entrevista? Escribe tu nombre y dirección de correo electrónico si estás dispuesto a hacerlo.

Lista de Tablas

Tabla 1. Propósitos del uso de la IA para aprender lenguas
Tabla 2. ¿Has recibido alguna instrucción sobre IA de tus profesores universitarios?

Lista de Figuras

Figura 1. Estrategias de aprovechamiento de los resultados.