

Sophia-R

Sophia University Repository for Academic Resources

Title	La lengua de instrucción y el desarrollo de la atención en cursos de español como lengua extranjera en una universidad japonesa
Author(s)	Yamaura, Ángela
Journal	Lingua
Issue Date	2023-12-25
Type	Departmental Bulletin Paper
Text Version	Publisher
URL	https://digital-archives.sophia.ac.jp/repository/view/repository/20240319009
Rights	



上智大学
SOPHIA UNIVERSITY

La lengua de instrucción y el desarrollo de la atención en cursos de español como lengua extranjera en una universidad japonesa

Language of instruction and the development of attention in Spanish as a Foreign Language courses at a Japanese university

Ángela Yamaura

Abstract

In Japan, the teaching of Spanish as second language or as foreign language continues to be marked by the traditional method of teaching foreign language, in which grammatical content forces many teachers to use Japanese as the main language of instruction. In this investigation, through the application of the D-CAT test, which is used to measure attention, it was found that the students of a group in which Japanese was used as the language of instruction in the ELE class presented a lower level of sustained attention than the students in the group who received the class in Spanish. On the other hand, no differences were found in the performance level of the students. In this way, with the result of this study, it is sought to insist on the importance of increasing the use of Spanish as the main language of instruction in ELE classes in Japan.

Key words: lengua de instrucción, atención, atención sostenida, rendimiento

1. Introducción

Sabemos que el cambio de código o de lengua en el aula es uno de los temas más polémicos de la enseñanza de idiomas. Muchos profesores nativos japoneses apuntan a que deben enseñar en japonés, así encontramos clases de español como lengua extranjera en las que la muestra oral del español se reduce al mínimo o clases en las que la muestra de la lengua meta se limita exclusivamente a textos escritos. De igual manera, muchos profesores no japoneses se decantan por el uso del japonés en

sus clases de ELE porque es más fácil avanzar y cubrir los contenidos del programa de estudios, que normalmente coinciden con los índices de los libros de texto elegidos para cada clase. Yamaura informó que, según el resultado del Censo¹ de profesores ELE y Estudios Hispánicos en Japón 2021, solo el 27,9% de los 358 profesores encuestados² que enseñan en universidades usa el español como lengua de instrucción en las clases de nivel A1, el 36% en las clases de nivel A2, y el 42% en las clases de nivel B1, (Yamaura, 2023).

Una de las frases más escuchadas en el entorno de ELE en Japón es que los aprendices sienten mucha ansiedad cuando los profesores usan la lengua meta en la clase. Sin embargo, Yamaura en un estudio anterior no encontró diferencia en el nivel de ansiedad entre un grupo en el que se usaba solo japonés como lengua de instrucción y un grupo en el que se usaba principalmente el español, (Yamaura, 2018).

No obstante, al no contar con suficientes estudios sobre el uso de la L1 en ELE en Japón, muchas veces las discusiones sobre este tema se reducen a que las características de la enseñanza en este país son muy particulares y que en Japón hay que enseñar en japonés.

Este estudio nace del interés por encontrar argumentos empíricos para justificar o promocionar el uso del español como lengua de instrucción en las clases de ELE.

2. Marco teórico

2.1 El uso de la L1 en el aula ELE en Japón

Recordemos que, para los aprendices de cualquier lengua extranjera, es clave recibir una muestra lingüística o *input* que les permita potenciar la competencia en este idioma, enriquecer las estructuras y vocabulario para desenvolverse con mayor soltura en la lengua meta. A la hora de aprender una lengua extranjera (LE en adelante), la persona tiene que ser capaz de desarrollar un sistema lingüístico implícito y abstracto,

-
1. *Censo de profesores ELE y Estudios Hispánicos en Japón* realizado por Juan Carlos Moyano, Yoshimi Hiroyasu y Ángela Yamaura en colaboración con el Instituto Cervantes de Tokio.
 2. Según el resultado de la investigación sobre el número de universidades, profesores, clases y alumnos de español que hay en Japón realizada en colaboración con Juan Carlos Moyano, Yoshimi Hiroyasu y Ángela Yamaura, 358 profesores equivalen al 42% del total de los profesores japoneses y no japoneses que trabajan en Japón, (Yamaura, 2023).

de igual forma que en la infancia desarrolló el sistema lingüístico materno, también llamado sistema en desarrollo o interlengua, (Selinker, 1972). A partir de este concepto Stephen Krashen creó el modelo de aprendizaje de idiomas llamado el “modelo del monitor”, que se apoya en un enfoque natural del aprendizaje de idiomas: escuchar y recoger palabras, estructuras y oraciones con el objetivo de construir una estructura del idioma que le permita reproducir sus propias oraciones, (Krashen, 1981).

En Japón el docente es con frecuencia la primera fuente de *input* para la mayoría de los aprendices de español. Y, en una investigación³ realizada en la universidad Sofia, se mostró que los universitarios japoneses prefieren aprender español en español y no en japonés, (Hiroyasu, 2020). Además, se sabe que en este país los aprendices no suelen tener otro lugar diferente al aula en el que puedan escuchar o practicar el español. Según Varón, un 60% de los encuestados⁴ respondió que no tiene ninguna ocasión de usar la lengua meta fuera del horario lectivo, (Varón, 2016).

Por otro lado, sobre el uso de la L1 en la clase ELE, Galindo resume las principales investigaciones de cambio de código de la lengua materna y apunta que la L1 desempeña diversas funciones en el aula de idiomas: traducción de vocabulario, explicaciones gramaticales, disciplina, instrucciones, corrección de errores, feedback metalingüístico y evaluación, (Galindo, 2013). Asimismo, en el capítulo 6 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER, 2002), se escribe sobre el uso de otra lengua diferente a la meta en la clase: «Es posible cambiar el código durante el mensaje, o recurrir a formas bilingües de habla». «El profesor tiene libertad para tomar las decisiones sobre el aula», esta afirmación incluye el idioma que usa en el aula. Y, en el volumen I del Plan Curricular del Instituto Cervantes, se incluye como estrategia de aprendizaje el uso del análisis contrastivo para la «comparación de elementos del español con los de la lengua materna u otras que conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias», también hace referencia a que es posible traducir textos para entender y producir significados y recordar las reglas gramaticales, utilizando «la lengua materna u otras lenguas», (Instituto Cervantes, 2012). Es decir, se entiende que

-
3. El resultado de esta investigación fue presentado con el título de *Clase en español de profesores no nativos* por Yoshimi Hiroyasu, en el XXIX Congreso de CANELA el 28 de mayo de 2017. En Hiroyasu (2020).
 4. La encuesta realizada por Arturo Varón en enero de 2012 a noventa y dos estudiantes que cursaban su último año de estudios en el departamento de español de la Facultad de Lenguas y Estudios Extranjeros de la Universidad de Kanagawa (Yokohama).

el uso de la lengua materna es correcto en todo el sentido que se use para facilitar el aprendizaje de la lengua.

Sin embargo, una cosa es entender todos los beneficios del uso de la L1 en aula y otra cosa quitarles la valiosísima y necesaria oportunidad de recibir mayores muestras de español en el único lugar en el que tienen acceso a ella, el aula.

Recordemos algunas de las características de las clases de idiomas en Japón que podrían dificultar el uso de la lengua meta en el aula:

- a. Normalmente son grupos, de más de 25 aprendices, monolingües, con un amplio programa que cubrir y escaso tiempo para cubrirlo.
- b. Clases de bajo nivel donde el uso del japonés ayuda a explicar la gramática o a dar instrucciones.
- c. Estudiantes que se niegan a hablar español y utilizan el japonés la mayoría del tiempo, por miedo al error, ansiedad, inseguridad o falta de interés.
- d. Profesores que no se sienten cómodos utilizando el español en clase.
- e. Materiales y programaciones docentes excesivamente centrados en describir la gramática, pero no en usarla para la comunicación.
- f. Muy pocas oportunidades para usar el español fuera del aula.

Sin embargo, a pesar de todas estas complicaciones, Hiroyasu expone que es posible dar toda la clase solo en español desde el primer día, incluso en las clases de principiantes, y propone una gramática pedagógica, en la cual lo principal es la simplicidad y la claridad, limitando el contenido gramatical solo a lo esencial y recurrir a imágenes, gestos, gráficos, etc., (Hiroyasu, 2020).

Si el aprendiz japonés no tiene ninguna ocasión de usar la lengua más que en su hora de clase, ¿por qué quitarle esta oportunidad?

2.2 La atención y el aprendizaje de idiomas

Vygotsky en su estudio de la relación entre el pensamiento y el lenguaje, señala que, entre otras funciones psicológicas, la atención es afectada a través del desarrollo del lenguaje, el cual introduce cambios cualitativos, tanto en su forma como en la relación con otras funciones, (Vygotsky, 2009). Esta realidad hace pensar que el aprendizaje de LE, al desarrollar un sistema lingüístico implícito y abstracto, también puede afectar la capacidad de atención.

Vygotsky, según los criterios de selección y concentración, clasificó la atención en voluntaria e involuntaria. La atención involuntaria es la forma básica de la atención, vista en seres humanos y animales. Es una atención en la que no participa la voluntad que en el caso de los humanos se halla bajo el dominio del lenguaje. En los niños de temprana edad es parte fundamental del comportamiento prelingüístico y es la base sobre la que se desarrollará la atención voluntaria. La atención voluntaria hace referencia a la concentración, selección, estabilidad y distribución del fenómeno atencional mediado por el lenguaje, donde la voluntad y el interés consciente forman un papel importante. Esta forma de atención no es innata, sino que se va formando a lo largo de la vida del sujeto a través de la actividad y el aprendizaje social, determinados por el proceso de formación y desarrollo del lenguaje. Sin embargo, con el proceso del desarrollo psicológico se automatizan lo que dificulta realizar su análisis psicológico. Vygotsky concluye que la atención voluntaria, una vez establecida, funciona exactamente igual que la involuntaria.

Por otro lado, la neuropsicología experimental ha demostrado que el proceso de la atención se puede fragmentar en diferentes tipos de atención. Sohlberg y Mateer proponen un modelo jerárquico de atención, donde el grado de complejidad del proceso atencional se incrementa en función del tipo de actividad realizada. El modelo jerárquico de Sohlberg y Mateer, basado en casos clínicos, es uno de los más aceptados ya que además de organizar los mecanismos atencionales, permite su evaluación. Los tipos de atención propuestos por estos autores son:

La atención focalizada: es el primer proceso atencional que se adquiere. Se trata de fijar el foco atencional en un único estímulo, es decir, es la habilidad para responder distraídamente a estímulos visuales, auditivos o táctiles específicos.

La atención sostenida: se define como la capacidad para mantener el foco de la atención en una actividad o estímulo durante un largo período de tiempo, es decir, la atención sostenida es la que nos permite centrarnos en una actividad el tiempo necesario para llevarla a cabo, incluso a pesar de la presencia de distractores. Debido al tiempo prolongado y la concentración necesarios para realizar las actividades, se suelen presentar deterioros en este tipo de atención.

La atención selectiva: es la habilidad para seleccionar un único estímulo entre varios distractores y focalizar la atención en el mismo, es decir, habilidad para inhibir

estímulos que no son importantes y atender a los que han sido seleccionados.

La atención alternante: es la capacidad de flexibilidad mental que permite a los individuos alterar el foco de atención y moverse entre tareas con requerimientos cognoscitivos diferentes.

La atención dividida: es la habilidad para responder simultáneamente a varias tareas o demandas, (Sohlberg y Mateer, 1989).

Aunque en el proceso de aprendizaje todos los tipos de atención son imprescindibles, la atención sostenida de Sohlberg y Mateer tiene especial importancia en el aula o en el estudio ya que a veces resulta monótono procesar tantos datos durante tantas horas y terminamos distrayéndonos. La falta de atención sostenida deriva en una pérdida de tiempo e información, con consecuencias negativas en el rendimiento académico. Lograr hacer clases entretenidas puede ayudar a los alumnos a sostener la atención, más que en una clase normal o monótona, aprendiendo mucho más. Hiroyasu afirmó que, debido a que en las clases no usa japonés para explicar la gramática, sus alumnos dicen que tienen que estar alerta y mantener la atención al 100% para seguirla, (Hiroyasu, 2017)⁵.

2.3 El rendimiento en el aula de idiomas

El rendimiento de los aprendices, lo que para muchos profesores es el reflejo del resultado de su trabajo, es muy importante.

En Japón es normal escuchar «los jóvenes japoneses no aprenden si no entienden lo que les explicamos en japonés porque les gusta estar seguros», una frase que sirve de excusa para justificar el no usar la lengua meta desde el primer día de clase o, en muchos casos, no usarla casi nunca.

Sobre el rendimiento y la lengua de instrucción, Ellis apuntó «Si los aprendientes no son expuestos a la lengua meta no podrán adquirirla. En general, cuanto mayor sea la exposición a la lengua, más rápido y completo será el aprendizaje» y los profesores necesitan «incrementar al máximo el uso de la L2 dentro del aula (...). la L2 debe llegar a ser el medio y el objeto de la enseñanza», (Ellis, 2005). Y, en Japón, recientemente, Hiroyasu nos hace reflexionar con la siguiente afirmación: «Desde hace varios años,

5. Comentario apuntado de la ponencia presentada con el título de *Clase en español de profesores no nativos* por Yoshimi Hiroyasu, en el XXIX Congreso CANELA, el 28 de mayo de 2017.

imparto mis clases de gramática y de práctica en español desde la primera clase del nivel inicial, sin recurrir casi nunca al uso del japonés, salvo de forma escrita algunos términos gramaticales... y el resultado ha sido hasta ahora muy positivo. Si bien es cierto que existen dificultades, el beneficio que observo en mis grupos es tan grande que esas dificultades podrían minimizarse...», (Hiroyasu, 2020).

Basándose en las anteriores afirmaciones, contrario a lo que opinan muchos profesores, se considera que el uso del español como lengua de instrucción no afectará negativamente el rendimiento de los aprendices.

3. Metodología

Para medir la atención se usó la escala D-CAT, Digital Cancellation Test, que es una prueba que consiste en tres cuestionarios pre-escritos de números aleatorios distribuidos en 14 líneas de 45 números en cada columna. Si se tienen los cuestionarios prescritos (tres hojas), un instrumento de escritura (lápiz, etc.) y un reloj con segundero, se puede completar en 4 a 5 minutos. Esta sencilla batería fue elaborada por Takeshi Hatta, Yasuhito Ito y Kazuhito Yoshizaki en 2018, quienes basándose en los estudios de Sohlberg y Mateer (1989), la desarrollaron para medir la atención focalizada, la atención sostenida, la atención selectiva, la capacidad del cambio de atención y la atención dividida de individuos o grupos. En este estudio se realizaron los tres patrones de prueba para medir la atención focalizada, la atención sostenida y la atención selectiva.

El instructor entrega las listas a los alumnos y da las siguientes indicaciones: «tiene que tachar el máximo del número que le voy a indicar, tache el número con una línea inclinada, al llegar al final de la fila haga un círculo vacío y pase a la siguiente fila, no pase a la siguiente fila sin haber llegado al final de la anterior». En la primera prueba, con la que se mide la atención focalizada, la tarea de eliminación es de un dígito: «6».

Para medir la atención sostenida, en la segunda prueba, la tarea de eliminación es de dos dígitos: «9» y «4» y para medir la atención selectiva en la tercera prueba, la tarea de eliminación es de tres dígitos, el objetivo era «8», «3» y «7».

3.1 Población y muestra

Perfil del investigador: nativo español, dominio C2 (JLPT1)⁶ del idioma japonés. Perfil de los participantes: la muestra estuvo conformada por 68 alumnos universitarios, de género femenino y masculino, de entre 19 y 21 años. Los participantes estaban divididos en dos grupos, uno de 33 y otro de 35, matriculados en la clase de español como lengua extranjera. Es una clase de la Facultad de Letras de la Universidad Chuo. Los estudiantes eligen una lengua entre alemán, chino, coreano, francés y otras lenguas ofrecidas en esta facultad. Era una clase de 90 minutos (a partir del año 2020 cambió a 100), una vez a la semana, de nivel principiante.

Se eligieron estas clases porque los dos grupos cumplían con las mismas características: a. Número de participantes similar, b. Pertenecientes a la misma facultad, c. Ningún alumno tenía experiencia previa del estudio de español, d. Un único y mismo profesor imparte las clases de español, y f. Posibilidad de usar el mismo material y desarrollarlo con la misma velocidad y metodología para los dos grupos.

3.2 Materiales de clase

Teniendo en cuenta las características de la enseñanza del español en Japón, se eligió el manual *Muy bien 1* (2018) escrito por Moyano, García y Hiroyasu. Los autores del libro intentan poner en práctica el concepto de la gramática pedagógica explicada en Hiroyasu (2020) utilizando esquemas gramaticales que muestran la estructura de las frases, gráficos sencillos e intuitivos que no requieren muchas explicaciones. *Muy bien 1* es un libro que promueve la práctica oral desde el primer día de clase. Este manual también cuenta con un archivo PPT con la versión digital del libro, desde la que se puede acceder fácilmente a traducciones al japonés de la explicación gramática, además de, a los audios, las transcripciones y las soluciones. Todas las actividades propuestas en este manual están estructuradas de una manera clara y bien organizada, los estudiantes tienen que actuar y usar la lengua después de analizar, reflexionar y comprobar intercambiando opiniones con sus compañeros.

6. Japanese Language Proficiency Test

4. Procedimiento

El grupo control recibió las explicaciones de la gramática y las instrucciones de clase en japonés, mientras que el grupo de prueba recibió toda la información en español. El grupo de prueba podía ver el PPT con las traducciones de la gramática en japonés, pero solo se usó japonés hablado para aclarar alguna duda de procedimiento de esta prueba. A ninguno de los grupos se les restringió el uso del japonés entre compañeros. La escala D-CAT fue realizada en la tercera semana de clase.

Además de la prueba D-CAT, cada semana se realizó un mini test para confirmar el rendimiento de los alumnos al final de cada clase. Cada test consistía en completar libremente unos mini diálogos practicados durante la clase. En los mini test no había opciones para selección. Es decir, los estudiantes debían recordar las palabras o frases practicadas en clase.

Al final de las pruebas, se eliminaron las muestras a las que les faltaba alguna respuesta o que se consideraron no válidas, por lo cual los grupos finales quedaron representados de la siguiente manera:

Grupo 1, de prueba: 26 participantes

Grupo 2, de control: 22 participantes

5. Resultado y reflexiones

5.1 Resultados de la prueba de atención

La escala D-CAT se aplicó en la tercera semana de clase. Después de terminar la clase, sin preparación previa, se pidió a los alumnos que tacharan los números de cada prueba, según las instrucciones mencionadas en el apartado de metodología. Para medir la atención focalizada, en la primera prueba tacharon un número; para medir la atención sostenida, en la segunda prueba tacharon dos números y, para medir la atención selectiva, tacharon tres números en la tercera prueba, para cada prueba se limitó el tiempo a 60 segundos.

Tabla 1. Promedio del resultado de las pruebas realizadas de los dos grupos

	D-CAT 1	D-CAT 2	D-CAT 3
Grupo control (Instrucciones y explicaciones en japonés) n=22	322,72	281,81	218,18
Grupo de prueba (Instrucciones y explicaciones en español) n=26	344,23	326,92	213,46
T-test	t=-0,93 P=0,35 ≥0,05	t=3,28 P=0,02 ≤0,05	t=-0,42 P=0,79 ≥0,05

En el promedio del resultado, como se observa en la tabla 1, se notó una ligera diferencia entre los dos grupos en la primera y la segunda prueba, en las cuales el grupo de prueba, de alumnos que recibieron las explicaciones e instrucciones principalmente en español, muestra un mayor nivel de atención que el grupo control.

En los resultados del T-test, resumidos en la misma tabla 1, se observa una diferencia significativa en la prueba dos, es decir, la prueba que mide la atención sostenida. Este tipo de atención resultó ser más alta en los alumnos en cuya clase se usó principalmente el español como lengua de instrucción. Según estos datos, a los estudiantes de español que recibieron las indicaciones e instrucciones en japonés les costó más mantener la atención durante la clase que a los alumnos que recibieron las instrucciones en español.

Se considera muy significativo que sea la atención sostenida, según el modelo de (Sohlberg y Mateer, 1989), la que haya resultado favorecida con la mayor exposición a la lengua meta. Como se señaló en el marco teórico, la atención sostenida es la forma de atención que tiene especial importancia en el aula o en el estudio ya que a veces resulta monótono procesar tantos datos durante tantas horas y terminamos distrayéndonos. La falta de atención sostenida deriva en una pérdida de tiempo e información, con consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje y rendimiento académico. Aunque resulta apresurado y se hace necesaria una serie de trabajos que lo demuestren, atendiendo a la teoría de Vygotsky, quien señaló que, entre otras funciones psicológicas, la atención se va formando a lo largo de la vida del sujeto a través de la actividad y el aprendizaje social, determinados por el proceso de formación y desarrollo del lenguaje, se piensa que este resultado se podría transcribir en que si se usa más el español en el aula ELE se podría estar afectando positivamente la atención de los

alumnos y, por consiguiente, se insiste en la importancia que tiene el usar la lengua meta en el aula ELE en Japón, para ayudar a fortalecer el proceso de aprendizaje de ELE de los alumnos.

Asimismo, se considera que el resultado de este trabajo apoya la afirmación de Hiroyasu (2019), quien explicó que sus alumnos dicen que tienen que estar alerta y mantener la atención al 100% para seguir sus clases en las cuales no usa japonés para explicarles la gramática.

5.2 Resultados del rendimiento de clase

Tabla 2 *Promedio de resultado de mini test de rendimiento*

	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Promedio del total de los mini test
Grupo control (japonés) n=22	8,07	8,07	7,45	7,9
Grupo de prueba (español) n=26	8,09	8,09	6,57	7,5
T-test	t=-0,02 P=0,98 ≥0,05	t=-0,02 P=0,98 ≥0,05	t=-1,25 P=0,21 ≥0,05	t=-0,70 P=0,48 ≥0,05

En la tabla 2 se puede observar el promedio del resultado de cada semana y el promedio de total los mini test de las tres primeras semanas de clase. En ninguno de los datos se encontraron diferencias significativas. Sin embargo, este resultado es contrario a la afirmación de los profesores que opinan que los aprendices japoneses no entenderán ni aprenderán si no se les enseña en japonés. Es decir, el hecho de que el profesor explique todo en español desde el primer día de clases no perjudica el proceso de aprendizaje.

Tabla 3 *Promedio de nota final del semestre*

	Promedio de nota final del semestre
Grupo control (japonés) n=22	81
Grupo de prueba (español) n=24*	86
T-test	t=1,31 P=0,19 ≥0,05

* No se incluye el dato de dos aprendices que abandonaron la clase y su evaluación fue 0 y 20 puntos respectivamente

Asimismo, aunque no se encontró diferencia significativa en el promedio de la evaluación final de ambos grupos, cuyo resultado se resume en la tabla 3, se puede observar que el grupo de prueba que recibió la instrucción en español obtuvo un mayor promedio que el del grupo control que recibió las instrucciones en japonés (86 > 81). Esta tendencia confirmaría el hecho de que el uso del español como lengua de instrucción no afecta negativamente el rendimiento de los aprendices.

Finalmente, también es importante tener en cuenta que, para este trabajo, para lograr impartir una de las clases solo en español, desde el primer día de clase, e ir al mismo ritmo de la clase en que la lengua de instrucción era el japonés, a pesar de ser clases de nivel principiantes, se usó el manual *Muy bien 1*, lo que sin duda facilitó la labor del profesor. Con este manual, al presentar los contenidos de una manera entretenida, clara y bien organizada, los aprendices no solo tuvieron la oportunidad de reflexionar y comprobar intercambiando opiniones con sus compañeros, sino que tenían que actuar desde el primer día de clase. Por consiguiente, con el resultado de este trabajo también se reafirman las indicaciones de Hiroyasu quien señala que es posible realizar una clase cien por ciento en español y fomentar la práctica oral de los aprendices, si se pone en práctica la enseñanza de una gramática pedagógica elaborada para el alumno japonés que permita darles más oportunidad de hablar y poner en práctica lo que están aprendiendo, (Hiroyasu, 2020).

6. Conclusiones

Este estudio nació del interés por encontrar argumentos empíricos para justificar y/o promocionar un mayor uso del español como lengua de instrucción en las clases de ELE en Japón. Como se puede observar en el resultado de este trabajo el uso de la lengua meta, en este caso el español, como lengua principal de instrucción, no perjudica de ninguna manera el proceso de aprendizaje. Al contrario, al parecer, el aumento del uso de la lengua meta en el aula, podría afectar positivamente la atención y, por ende, el rendimiento de los alumnos. Por lo cual, se considera importante seguir investigando en esta línea y seguir buscando estrategias y metodologías que aprovechen mejor o desarrollen la atención de los alumnos.

Bibliografía

- Consejo de Europa – Departamento de Política Lingüística-Estarburgo. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Grupo Anaya, S.A. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Ellis, R. (2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: Análisis de las investigaciones existentes, *Informe al ministerio de educación*. Auckland: Auckland University.
- Galindo Merino, M. (2013). El eterno dilema: La Lengua Materna en la Clase de Español. *Mosaico*, (31), Consejería de Educación en Bélgica Países Bajos y Luxemburg. 19-25.
- Hatta T., Ito Y. y Yoshizaki K. (2018). D-CAT, Digital Cancellation Test (4a. Ed.). Manual. FIS.D-CAT 注意機能スクリーニング検査
- Hiroyasu, Y. (2020). Una propuesta de gramática pedagógica: La clase L2 de profesores no nativos. *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*. Universidad de Santiago de Compostela, 427-442.
- Hiroyasu, Y. (27-28 de mayo de 2017). Clase en español de profesores no nativos [Ponencia]. XXIX Congreso CANELA.
- Instituto Cervantes. (2012). *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (I)*. Editorial Biblioteca Nueva.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press Inc., Oxford.
- Moyano, J., García C. y Hiroyasu Y. (2018). *Muy Bien I*. Manual para el curso de español. Editorial Asahi.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, (10), 209-230.
- Sohlberg, M., & Mateer. C.A. (1989). *Introduction to Cognitive Rehabilitation: Theory and Practice*. New York: Guilford Press.
- Varón López, A. (2016). Conciencia de aprendizaje de ELE en universitarios japoneses: un estudio de caso, *Cuadernos CANELA*, (27), 87-109.

Ángela Yamaura

Vygotsky, L. (2009). *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Austral.

Yamaura, Á. (2018). El uso de la L1 en el aula ELE en Japón y su relación con la ansiedad, el estado de ánimo y el rendimiento de los alumnos. *Lingüística Hispana*, (41), 77-99.

Yamaura, Á. (27-28 de mayo de 2023). El perfil del profesor de ELE en las universidades de Japón. [Póster]. XXXV Congreso CANELA.