

# Actitudes ante las lenguas extranjeras entre los alumnos de la enseñanza secundaria en Holanda

Tesis de maestría  
Universteit Utrecht  
Programa de maestría: Meertaligheid en Taalverwerving

Estudiante: F.J. Nieuwenhuizen (6973566)  
Supervisora de tesis: Dr. Ellen-Petra Kester  
Segundo revisor: Dr. Sergio Baauw

febrero de 2021



**Universiteit Utrecht**

## **Abstract**

Attitudes tegenover vreemde talen bij middelbare scholieren in Nederland

In de Nederlandse meertalige en multiculturele samenleving zijn talen overal te vinden: op straat, op internet, maar ook op school. Met welke talen leerlingen in aanraking komen op school hangt af van de interesses van de leerling en het aanbod van de school. Uit eerder onderzoek (Nieuwenhuizen, 2020) blijkt dat dit talenaanbod niet altijd even gevarieerd is omdat er vaak uit gemak wordt gekozen voor Duits en Frans, en dat er nog weinig scholen zijn die Spaans aanbieden, onder andere omdat er gedacht wordt dat er vanuit de leerlingen te weinig interesse voor is. Maar is dit wel zo?

In deze studie wordt een attitudeonderzoek uitgevoerd om erachter te komen hoe leerlingen tegenover moderne vreemde talen in het onderwijs staan. De hoofdvraag die hierbij centraal staat is: Wat is de attitude van leerlingen van het voortgezet onderwijs tegenover de moderne vreemde talen Duits, Frans en Spaans? Om data te verzamelen is gebruik gemaakt van een digitale vragenlijst bedoeld voor alle leerlingen in het voortgezet onderwijs die gebaseerd is op de Attitude and Motivation Test Battery (AMTB) van Gardner (1985), waarbij op een Likert schaal van 1 tot 5 aangegeven wordt in hoeverre men het eens is met 45 stellingen. Uit de resultaten van dit onderzoek bleek dat leerlingen een neutrale tot licht positieve houding hebben tegenover moderne vreemde talen in het algemeen. Daarnaast blijkt dat zij een negatieve attitude hebben tegenover het Duits, en neutraler denken over het Frans en Spaans zonder hier uitgesproken negatief of positief over te zijn. Verder tonen de resultaten aan dat leerlingen van deze drie talen het liefst Spaans leren, daarna Frans, en als laatste pas Duits. Scholen die in eerder onderzoek (Nieuwenhuizen, 2020) hadden aangegeven geen Spaans aan te bieden doordat ze denken dat er te weinig interesse is vanuit de leerlingen, zouden dus hun talenaanbod kunnen heroverwegen, vooral nu blijkt dat hun houding tegenover het Spaans minder negatief is dan hun houding tegenover het Duits.

**Kernwoorden:**

Attitude, leerlingen, moderne vreemde talen, motivatie, voortgezet onderwijs

## Contenido

<b>Introducción</b> .....	4
<b>Capítulo 1: Las lenguas extranjeras modernas en la educación en los Países Bajos</b> .....	6
1.1 La importancia de los idiomas en la educación .....	6
1.2. Política lingüística actual .....	7
1.3 La posición actual del alemán, francés y español en la educación .....	8
1.4 Curriculum.nu .....	9
1.4.1 Revisiones de la educación por Curriculum.nu .....	9
1.4.2 Curriculum.nu para el dominio de inglés/LEM .....	10
1.5 Resumen .....	11
<b>Capítulo 2: Actitudes y motivación en la enseñanza de idiomas</b> .....	13
2.1 Actitudes lingüísticas.....	13
2.2 Motivación.....	14
2.3 La Batería de Pruebas de Actitud y Motivación (BPAM).....	16
2.4 Resumen bibliográfico.....	17
2.5 Resumen .....	19
<b>Capítulo 3: Preguntas e hipótesis de investigación</b> .....	20
<b>Capítulo 4: Metodología</b> .....	21
4.1 Instrumento .....	21
4.2 Recogida de datos .....	22
4.3 Participantes.....	22
4.4 Análisis de datos .....	24
<b>Capítulo 5: Resultados</b> .....	25
5.1 Actitudes hacia las lenguas extranjeras modernas en general .....	25
5.2 Actitudes hacia el alemán .....	25
5.3 Actitudes hacia el francés .....	28
5.4 Actitudes hacia el español .....	30
5.5 Comparación entre los tres idiomas.....	32
<b>Capítulo 6: Conclusión y discusión</b> .....	35
6.1 Conclusión .....	35
6.2 Discusión .....	36
<b>Bibliografía</b> .....	38
<b>Apendix: La encuesta</b> .....	45

## Introducción

En el mundo actual, en el que la globalización juega un papel importante, todos estamos a menudo en contacto con idiomas distintos de nuestra lengua materna. En Internet y en las redes sociales, donde se usa principalmente el inglés, pero como los Países Bajos tienen una sociedad multilingüe y multicultural, en gran parte debido a la migración, también se puede escuchar diferentes lenguas en la calle. Los idiomas además desempeñan un papel importante en el sistema educativo. Debido a que los Países Bajos son un país de orientación internacional, se introducen diferentes idiomas a los alumnos holandeses ya desde una edad temprana. Se les enseña el inglés desde la enseñanza primaria, y en el instituto se imparten clases de otras lenguas, como el alemán, el francés y el español. Esta política procede lógicamente de la visión de la Comisión Europea de que cada ciudadano europeo tendrá que dominar dos idiomas extranjeros además de su lengua materna en el año 2025 (UE, 2020) con el fin de estimular la comunicación entre los ciudadanos europeos. El inglés es obligatorio para los estudiantes holandeses, pero la segunda lengua extranjera que aprendan dependerá de la oferta de la institución escolar y de sus propios intereses.

En la educación neerlandesa, se estableció un programa a través del Plan de Acción Neerlandés para las Lenguas Extranjeras Modernas para dar al inglés un papel importante como lingua franca mundial, pero también para prestar más atención a los idiomas de los países vecinos, el francés y el alemán (Broeder & Van Wijk, 2009). Además, se hizo posible que los estudiantes del sistema educativo de secundario siguieran lecciones en uno de los idiomas minoritarios de los Países Bajos, entre ellos el árabe, el italiano y el español. Esto es aplaudido por las nuevas propuestas de currículo de Curriculum.nu (2019), en las que se fundamenta que se debe prestar más atención al multilingüismo y a la sensibilización lingüística: la conciencia de la existencia de múltiples idiomas en la sociedad multilingüe holandesa. Sin embargo, parece que no todos los institutos aprovechan la oportunidad de ampliar su oferta de idiomas. Una investigación previa (Nieuwenhuizen, 2020) muestra que el sistema educativo a menudo opta por ofrecer el alemán y el francés, en parte por tradición y no se ve la necesidad de adaptar esta oferta. En este estudio también se examinó si se ofrece el español y las motivaciones para hacerlo o no, y resulta que algunos institutos no lo ofrecen porque piensan que no hay interés por parte de los estudiantes.

Sin embargo, surge la pregunta de si esto es cierto. ¿Están los estudiantes menos interesados en el español que en el alemán o el francés? ¿Y cómo perciben realmente estos tres idiomas? Eso es lo que esta investigación tratará de averiguar. En este estudio, se llevó a cabo una encuesta sobre las actitudes lingüísticas para determinar cómo los estudiantes holandeses ven los idiomas alemán, francés y español en la institución escolar, si les gustan, y cómo las actitudes hacia estos idiomas se relacionan entre sí. De esta manera, se obtiene una imagen sobre cómo es la situación, y averiguar si la intuición de las instituciones educativas mencionadas es correcta.

La relevancia de esta investigación puede explicarse por la escasez de investigaciones que se centren específicamente en las actitudes lingüísticas de los alumnos de la enseñanza secundaria holandesa hacia los idiomas extranjeros modernos. Se han realizado numerosas investigaciones sobre las actitudes lingüísticas, pero estas se centran en las actitudes de los estudiantes de un segundo idioma hacia la lengua meta, a menudo el inglés (Kobayashi, 2002;

Chalak y Kassaian, 2010; Goktepe, 2014). Sin embargo, también existen varios estudios que se centran, entre otras cosas, en las actitudes lingüísticas hacia los idiomas en los Países Bajos. Un ejemplo es el estudio de Busse (2017), que examina las actitudes hacia el inglés y otros idiomas europeos entre los adolescentes de Bulgaria, Alemania, los Países Bajos y España. Edward y Fuchs (2018) también realizaron un estudio que analiza las actitudes hacia el inglés de los adultos holandeses y alemanes. Por último, el estudio de Bartram (2010) se centró en las actitudes lingüísticas de los alumnos de la enseñanza secundaria en los Países Bajos, Alemania y el Reino Unido. Lo que tienen en común estos estudios es que, aunque sí examinan las actitudes lingüísticas en los Países Bajos, el enfoque está en el inglés, y otros idiomas extranjeros modernos no desempeñan el papel principal. Dado que esta investigación se centrará específicamente en la combinación de los alumnos de la enseñanza secundaria y las lenguas extranjeras modernas (LEM), los resultados pueden dar lugar a nuevos conocimientos que también pueden ser de interés para los institutos mismos, por ejemplo, para adaptar la oferta de idiomas a las preferencias de los alumnos.

La pregunta principal de esta investigación es: ¿Cómo son las actitudes lingüísticas de los alumnos de la educación secundaria hacia el alemán, el francés y el español? Para responder a esta pregunta clave, se utilizó un cuestionario basado en la Batería de Pruebas de Actitud y Motivación de Gardner (BPAM) (1985). En el cuestionario se preguntó a los encuestados en qué medida están de acuerdo con una serie de afirmaciones en una escala de Likert de 1 a 5, lo que tenía como objetivo averiguar cómo piensan los estudiantes sobre las LEM en general, y cómo son sus actitudes lingüísticas hacia el alemán, el francés y el español. Este cuestionario estaba dirigido a los estudiantes de enseñanza secundaria, independientemente de su edad, nivel escolar o lugar de residencia.

Antes de tratar los resultados de este cuestionario, en el primer capítulo presentaré un panorama general de la educación actual en las LEM en los Países Bajos y su política lingüística. En el segundo capítulo, explicaré con más detalle el marco teórico en el que se discuten las actitudes lingüísticas y la motivación en la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras. A base de esta literatura se presentarán las preguntas e hipótesis de investigación en el tercer capítulo. En el cuarto capítulo, se comentará la metodología y después sigue el quinto capítulo, en el que se discutirán los resultados por idioma y se los comparan. En el sexto capítulo, se incluye una conclusión, resumiendo los resultados, y una discusión, con algunos comentarios críticos.

# Capítulo 1: Las lenguas extranjeras modernas en la educación en los Países Bajos

Antes de poder abordar específicamente las investigaciones de actitudes hacia las LEM, es importante tener una visión general de la enseñanza neerlandesa actual en estas. De esta manera es posible obtener una mejor imagen de la situación. Después de discutir primero la importancia de los idiomas extranjeros modernos en la educación, se discutirá la política nacional actual y la posición de los idiomas extranjeros modernos. Después, se examinará la nueva revisión del currículum de Curriculum.nu.

## 1.1 La importancia de los idiomas en la educación

¿Por qué los idiomas deberían formar parte del currículum? Hay varias respuestas a esta pregunta. Debido a un mundo cada vez más globalizado, los alumnos crecen en una sociedad multilingüe y multicultural, en la que encuentran el concepto del idioma en muchos aspectos de la vida (Curriculum.nu, 2019). No sólo en las instituciones escolares, por ejemplo con compañeros que hablan otros idiomas en casa, sino también fuera en la calle, o incluso en casa cuando se juega videojuegos. También se pueden encontrar muchos idiomas en Internet y en los medios sociales, con el inglés como protagonista.

Aunque el inglés se ha convertido ahora en la lingua franca del mundo (Lasagabaster, 2005), puede decirse que no es el único idioma de alto valor instrumental: otros idiomas como el chino también son de importancia, por ejemplo para el comercio internacional (Duff, 2017). Además, lenguas como el francés y el español eran lenguas coloniales que llegaron a nuevos territorios, donde podían difundirse rápidamente, con el resultado de que estas dos lenguas tienen ahora muchos hablantes (Duff, 2017). Asimismo, Ushioda (2017) indica que en el mundo actual, en el que una gran parte de la población mundial domina el inglés, poseer la habilidad de hablar un tercer o incluso un cuarto idioma puede ser una ventaja. Al ofrecer diferentes idiomas además del inglés, la institución escolar permite la comunicación con un número aún mayor de personas de diferentes nacionalidades y amplía los horizontes sociales y culturales de los alumnos (Curriculum.nu, 2019).

Hablar un idioma extranjero adicional también tiene ventajas en la vida privada: los estudiantes utilizan sus habilidades creativas y aumentan su autoconfianza aprendiendo a expresarse en otro idioma (SLO, s. f.-a). El aprendizaje de un idioma extranjero fomenta la capacidad de pensar y ayuda a matizar, lo que conduce a una mejor concentración y a la capacidad de centrarse en la información pertinente y distinguirla de la información incorrecta, un resultado encontrado tanto en estudios enfocándose en niños (Bialystok, 1988; Bialystok, 1999) como en investigaciones con adultos (Bialystok, Craik & Luk, 2008; Costa, Hernández & Sebastián-Gallés, 2008). Además, los multilingües resultan tener una mejor capacidad de resolución de conflictos que los monolingües (Costa, Hernández & Sebastian Gallés, 2008). Como beneficio final, se afirma además que los aprendices de idiomas tienen una mejor capacidad de decisión y son más capaces de tomar decisiones racionales (SLO, s. f.-a).

## 1.2. Política lingüística actual

La política nacional actual sobre las LEM, incluido el inglés, se basa en varias leyes. La más importante es la Ley de Educación Secundaria de 1963 (Rijksoverheid, 2020a). Esta ley establece la estructura de los perfiles, y además, indica qué asignaturas se pueden ofrecer. En 1987 se introdujo un importante cambio en la ley que permitió elegir el árabe, el italiano, el ruso, el español y el turco, además del inglés, el alemán y el francés como asignaturas (SLO, s. f.-b).

El punto más importante en relación con los idiomas extranjeros modernos en las instituciones escolares es que la ley establece que el inglés es obligatorio para todos los alumnos en todos los niveles y en todos los cursos. Si es necesario o no aprender un idioma extranjero adicional, y qué opciones de elección tiene el estudiante, varía según el nivel y la clase<sup>1</sup>.

Los alumnos de los grados inferiores<sup>2</sup> de la VMBO tienen que elegir un segundo idioma extranjero además del inglés. Pueden elegir entre el francés, alemán, español, árabe o turco. En los grados inferiores de HAVO y VWO es obligatorio incluir un tercer idioma extranjero además del segundo. Se dedican menos horas a este segundo y tercer idioma extranjero que al inglés (Edelenbos, De Jong & Westhoff, 2004). Las opciones son el francés, el alemán, el español, el árabe, el ruso, el italiano o el turco (Rijksoverheid, 2020b).

En los grados superiores, la situación es algo más complicada. Los alumnos de VMBO están obligados a incluir un segundo idioma extranjero moderno en su currículo, y cuando han optado por el sector económico, eligen un tercer idioma. Para este tercer idioma, están obligados a elegir entre el francés o el alemán. En HAVO y VWO es posible para los alumnos de la enseñanza secundaria superior seguir clases en una segunda, tercera o incluso cuarta lengua extranjera moderna, como asignatura de perfil, asignatura de elección o asignatura extra. Las opciones son el francés, el alemán, el árabe, el español, el italiano, el turco o el chino (Rijksoverheid, 2020b). Sin embargo, en el caso de VWO, si los alumnos solo eligen un segundo idioma extranjero moderno, solo pueden hacer una elección entre el francés o el alemán (Edelenbosch et al., 2004). Para varios idiomas, existe también una forma de nivel básico, que consiste en una trayectoria acortada que puede ofrecerse en los grados superiores. Al elegir esta forma de nivel básico de una lengua extranjera moderna, el programa no contiene componentes literarios, sino que se enfoca exclusivamente en las destrezas

---

<sup>1</sup> El sistema educativo neerlandés es bastante complicado. Hay dos tipos básicos de educación secundaria: (i) educación secundaria general y (ii) educación secundaria preprofesional. La educación secundaria general se divide en dos tipos: (a) la educación secundaria general superior (HAVO), que dura 5 años y prepara a los alumnos para la educación profesional superior (HBO), y (b) la educación preuniversitaria (VWO), que dura 6 años y los prepara para los estudios universitarios. La educación secundaria preprofesional (VMBO) se divide en 4 itinerarios de aprendizaje, que difieren en la cantidad de clases prácticas y teóricas. Al finalizar VMBO, que dura 4 años, los alumnos pueden seguir su educación en la formación profesional secundaria (MBO) o en HAVO, en función de su itinerario de aprendizaje (Nuffic, s.f.)

<sup>2</sup> Cada uno de los tres tipos de educación secundaria se divide en dos partes: los grados inferiores y los grados superiores. VMBO consta de dos años iniciales de nivel inferior y dos años superiores, HAVO se compone de tres años iniciales de nivel inferior seguidos de dos años superiores, y VWO contiene tres años iniciales de nivel inferior y tres años superiores. Durante los grados inferiores los estudiantes siguen asignaturas obligatorias con una amplia orientación y en los años superiores siguen asignaturas obligatorias comunes y asignaturas de especialización más profundas. En los grados superiores de HAVO y en VWO, los alumnos deben elegir uno de los cuatro perfiles, que consisten en una serie de combinaciones de asignaturas para prepararse para los distintos itinerarios de la enseñanza superior (Nuffic, s.f.)

lingüísticas, y sólo se necesita hacer un examen escolar en lugar de un examen central (SLO, 2015).

### 1.3 La posición actual del alemán, francés y español en la educación

Como mencionado anteriormente, el gobierno estableció la posibilidad de ofrecer el español como lengua extranjera en los institutos, además del francés y el alemán. Sin embargo, no todos están igualmente contentos con esto. Debido al espacio limitado en el plan de estudios de los idiomas y al mayor énfasis en las asignaturas de ciencias (De Zwaan, 2018), a veces parece haber una lucha entre los involucrados de diferentes idiomas extranjeros modernos.

En primer lugar, el estudio exploratorio de Schalkwijk (1998) mostró que la popularidad del alemán entre los escolares estaba disminuyendo. Entre 1989 y 1997 el número de candidatos al examen final descendió aproximadamente un 20%. Sin embargo, se constató que en ese momento el alemán seguía estando mejor clasificado que el francés entre los alumnos de todos los tres niveles. El Instituto Alemán de Ámsterdam (IAA) (2019) afirma que la asignatura escolar de alemán todavía está en peligro. Indican que el número de profesores de alemán es muy reducido, lo que facilita prácticamente la oferta de español en algunas instituciones educativas, ya que se dispone de suficientes profesores para ello. El IAA establece que Alemania es el mayor socio comercial de los Países Bajos, y por lo tanto cada estudiante debe aprender alemán en el instituto.

Además, también hay partidos que creen que el francés está bajo presión. Por ejemplo, Voogel (2018) indica que actualmente hay menos holandeses que dominan el francés que antes y está disminuyendo el número de libros traducidos del francés. En una parte de su investigación, los profesores de francés, entre otros, indicaron que cada vez menos alumnos eligen el francés, en primer lugar porque consideran el alemán como más fácil, y en segundo lugar porque ahora hay mucha más competencia de lenguas que antes no se podían elegir, como el español y el árabe. No obstante, debe reconocerse la importancia del francés, porque Francia y otros países francófonos también forman parte de los socios comerciales importantes de los Países Bajos, sin los cuales los Países Bajos perderían ingresos.

Para tener una mejor idea de la posición actual del español como asignatura en los Países Bajos, busqué datos de instituciones educativas que ofrecen el español en una investigación anterior (Nieuwenhuizen, 2020). Aunque no se conocen suficientes datos sobre la oferta exacta de idiomas, se estima que la mayoría opta por ofrecer el alemán y el francés como asignaturas obligatorias en los grados inferiores, además del inglés (SLO, 2015). El español sigue como una tercera opción, a menudo como una asignatura opcional. Debido a la falta de directivas sobre el número de horas de enseñanza en los grados inferiores, la enseñanza del español sólo suele empezar más tarde en HAVO y VWO. No obstante, el idioma sigue creciendo en popularidad. El porcentaje de alumnos que eligieron este idioma aumentó del 7,4% al 12,2% entre 2005 y 2012, y en el año 2017, 467 alumnos del VMBO y 2966 alumnos de HAVO y VWO hicieron sus exámenes finales en español (SLO, s. f.-b). Una observación importante aquí es que existe una gran diferencia en el número de instituciones que ofrecen español a nivel de VWO y/o HAVO frente al número que lo hacen a nivel de VMBO: esta última categoría es considerablemente más pequeña (Nieuwenhuizen, 2020). No obstante, la parte del español sigue siendo relativamente pequeña en comparación con la del alemán y el francés.



Sin embargo, también se puede encontrar noticias positivas para LEM y su posición actual. Entre 2016 y 2019, se realizó un estudio piloto llamado Idioma de Elección (*Taal naar Keuze*), en el que los alumnos de las instituciones Esprit en Ámsterdam pudieron participar en clases de idiomas en el idioma de su elección durante dos años. De hecho, 450 alumnos de siete institutos recibieron clases en árabe, chino, alemán, francés, italiano, español, ruso o turco. En las clases de grados inferiores también hubo lecciones de conciencia lingüística y de comparación de idiomas, y se enseñaron más idiomas, como el bereber, el farsi y el tibetano. El objetivo de este piloto era la internacionalización y la cohesión social; aprender idiomas juntos y divertirse. El piloto demostró tener efectos positivos: los alumnos eligieron independientemente y se enorgullecieron de sus propias habilidades lingüísticas. Una de las conclusiones más importantes fue: los alumnos quieren aprender idiomas, especialmente si se les permite elegir el idioma por sí mismos (Stichting Taal naar Keuze, s. f.). Por lo tanto, cuantos más idiomas ofrezca la institución escolar, mayor será la libertad de elección y más les gustarán los idiomas a los alumnos.

## 1.4 Curriculum.nu

### *1.4.1 Revisiones de la educación por Curriculum.nu*

Actualmente, el currículo nacional está en un proceso de revisión bajo el nombre de Curriculum.nu. Los equipos que trabajan en el marco de Curriculum.nu están elaborando conceptos de los objetivos básicos nacionales. La razón principal para hacerlo es que es importante preparar bien a los alumnos para su futuro, y que esto sólo es posible con un plan de estudios actualizado (Curriculum.nu, s. f.-c). El programa de estudios actual data de 2006 (Rijksoverheid, 2020c), por lo que ya han transcurrido unos 15 años desde que se revisaron los objetivos educativos establecidos a nivel nacional. Desde entonces, estos objetivos se han ajustado en ciertos aspectos, sin haber examinado la coherencia entre los diversos componentes. Por lo tanto, en conjunto, el plan de estudios ya no está completamente actualizado. Los profesores, los directores de las instituciones educativas y los consejos escolares han establecido que ahora es demasiado extenso y lleno, que no da suficiente dirección, y que no conecta con lo que muchas instituciones y profesores tienen en perspectiva para los alumnos. En 2013, el Consejo Científico de Política Gubernamental publicó un informe en el que abogaba por una revisión del contenido de la educación. Además, en 2014, el Consejo de Educación indicó que, en su opinión, la educación se había convertido en un mosaico a lo largo de los años. En su informe escribieron que el programa de estudios estaba desequilibrado y sobrecargado, y que además no había coherencia ni alineamiento entre las diversas áreas temáticas y los sectores educativos. Lo mismo fue identificado por SLO (2014).

Bajo el nombre de Curriculum.nu, los profesores y líderes escolares han formulado propuestas para mejorar la educación en el futuro. Cuentan con el apoyo de instituciones educativas, asociaciones profesionales, científicos y expertos en currículos. Estas propuestas se dividen en bloques para nueve áreas de aprendizaje: neerlandés, inglés/LEM, matemáticas, alfabetización digital, ciudadanía, arte y cultura, ejercicio y deporte, hombre y sociedad y hombre y naturaleza. Estas propuestas deberían garantizar un mejor equilibrio entre el conocimiento, el desarrollo personal y el aprendizaje de la convivencia; una mejor conexión

entre (y dentro de) la educación primaria, secundaria y superior; un plan de estudios que no esté sobrecargado; la coherencia del contenido educativo dentro y entre las asignaturas y las áreas de aprendizaje; y más claridad y espacio para las opciones individuales de las instituciones y los profesores (Rijksoverheid, 2020c).

#### *1.4.2 Curriculum.nu para el dominio de inglés/LEM*

También se han elaborado propuestas de revisión para las asignaturas de las lenguas extranjeras modernas. La sección se inspiró en las innovaciones educativas en el extranjero y examinó las visiones sobre la educación en lenguas extranjeras de una serie de socios educativos (De Jong, De Vrind, & Van Beuningen, 2019). Se formularon tres principios (Curriculum.nu, 2019):

1. Europa se está globalizando y los Países Bajos también. Los Países Bajos tienen una sociedad multilingüe y multicultural. Los idiomas forman parte de la identidad y son también un medio de comunicación entre idiomas y culturas.
2. Se espera que todos los ciudadanos tengan una serie de competencias básicas, entre ellas la comprensión de idiomas y la comunicación y habilidades multilingües, a fin de contribuir a una cultura democrática.
3. La plena participación en la sociedad es primordial, y esto requiere una conexión entre los ciudadanos europeos y mundiales. Los idiomas son el medio por el cual se puede hacer esta conexión.

Según Curriculum.nu, la fase de análisis demostró que solo la inclusión del vocabulario y de la gramática no es suficiente en los currículos de idiomas. Ser capaz de hablar un idioma significa más que ser capaz de usar un idioma extranjero sin problemas. La identidad y la cultura de los hablantes están inextricablemente ligadas a la lengua. La reflexión sobre el idioma como sistema comunicativo o la cultura en un idioma fortalecen la comunicación. Por lo tanto, el núcleo del área de aprendizaje del inglés/LEM es "la lengua y el aprendizaje intercultural de la comunicación en un idioma extranjero" (Curriculum.nu, 2019). A partir de este núcleo, se han desarrollado tres perspectivas interrelacionadas: los idiomas en la perspectiva comunicativa, en la perspectiva intercultural y en la perspectiva (meta)cognitiva. La perspectiva comunicativa consta de dos partes: por un lado, las habilidades comunicativas como leer, escuchar, hablar y escribir, y por otro, la alineación del uso del lenguaje con el propósito y el destinatario. La perspectiva intercultural se centra en los aspectos sociales y culturales del lenguaje y en la forma en que esto se refleja, por ejemplo, en el vocabulario y los registros. La perspectiva (meta)cognitiva se centra en el conocimiento explícito y la reflexión sobre el lenguaje. Muestra, entre otras cosas, cómo funcionan los idiomas, cómo se diferencian pero también se asemejan entre sí, y cómo se aprenden los idiomas. A partir de estas tres perspectivas se elaboraron cinco tareas principales, que luego se desarrollaron en bloques de construcción (Curriculum.nu, 2019).

#### 1. Comunicación transfronteriza efectiva

Este elemento fundamental ya antes incluía destrezas receptivas y productivas. Los alumnos las necesitan para entender y procesar la información, pero también para comunicarse y escribir o hablar sobre esta información. Al hacerlo, se les enseña a adaptar los textos a una audiencia, propósito o medio en particular. La novedad de este bloque es que se prestará más

atención a las aptitudes productivas, la interacción social y el procesamiento y la comunicación críticos del texto. Los elementos que forman parte de esto son la adaptación del propio uso del lenguaje, el poder cambiar entre lenguas y el poder resumir. Además, hay un componente que se centra en la comunicación digital.

## 2. Formas creativas de lengua

Bajo este bloque de construcción, los alumnos aprenden a expresarse creativamente en otro idioma. Esto puede hacerse a través de poemas, historias, música o películas. La literatura ya estaba incluida en el currículo de lenguas, pero su poder, y el de otras formas creativas, se utilizará más amplia e intensamente. Atreverse a expresarse a nivel oral y escrito son cuestiones clave.

## 3. Competencia comunicativa intercultural

En esta parte los alumnos aprenden sobre las diferentes culturas, como se reflejan en los idiomas, y cuáles son las diferencias y similitudes con su propia cultura. El objetivo es crear una actitud abierta hacia lo que es diferente de lo propio, y ser hábil en la comunicación intercultural. En el actual programa de estudios ya se presta atención a la geografía, la historia y los contextos socioculturales de un idioma, y lo que se añade es prestar atención a la forma en que una cultura influye en los idiomas: los alumnos no sólo aprenden a hablar el idioma, sino también comprenden las convenciones y costumbres de otra cultura.

## 4. Conciencia lingüística

En el bloque Conciencia lingüística los alumnos adquieren conocimientos sobre los idiomas como sistemas de comunicación. Las preguntas claves incluyen: cómo funciona la lengua, cómo cambia y varía, cómo influye en las acciones de las personas, cómo se aprenden los idiomas y cómo se usa. La novedad es que se reflexionará activamente sobre la manera de aprender un idioma de manera eficaz y que, de este modo, los alumnos tomarán conciencia del idioma en general, de los diferentes idiomas y del aprendizaje y el uso de los idiomas.

## 5. Multilingüismo

Esta sección incluye la sensibilización de los alumnos en cuanto al multilingüismo. Esto incluye su propio multilingüismo y su repertorio multilingüe - ¿qué idiomas conozco?, ¿qué idiomas hablo?, ¿qué idiomas quiero hablar? - así como la conciencia del idioma. Esto también incluye los estereotipos y prejuicios sobre los idiomas. La atención explícita que se presta al multilingüismo es nueva en el programa de estudios.

Utilizando estos cinco bloques de construcción, Curriculum.nu espera crear una buena base para la educación en lenguas extranjeras modernas ahora y en el futuro.

### 1.5 Resumen

Lo que ha surgido más claramente en este capítulo es que la política del gobierno holandés da a las instituciones educativas la posibilidad de enseñar "nuevos" idiomas, como el español. No

obstante, actualmente no todas aprovechan de manera óptima estas oportunidades. Algunos partidos también afirman que sus lenguas y asignaturas están bajo presión debido al creciente énfasis en las asignaturas de ciencias. Además, los Países Bajos están actualmente revisando el currículo de las LEM bajo el nombre de Curriculum.nu. El capítulo sirve para introducir el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras en Holanda. El próximo capítulo tratará en profundidad las actitudes lingüísticas, la motivación y las investigaciones al respecto.

## Capítulo 2: Actitudes y motivación en la enseñanza de idiomas

Este capítulo se centrará en el papel de las actitudes y la motivación en la enseñanza de idiomas extranjeros. Para responder a la pregunta principal de este estudio, es necesario tener una base teórica y examinar la literatura existente. Primero, se tocarán las actitudes y más específicamente las actitudes lingüísticas hacia las lenguas extranjeras modernas en la educación. Entonces se hará el vínculo entre las actitudes lingüísticas y la motivación y se examinará esta última con más detalle. Además, se esbozará un panorama general de la literatura actual que se centra en las actitudes lingüísticas en el aprendizaje de idiomas extranjeros en los Países Bajos.

### 2.1 Actitudes lingüísticas

¿Qué se entiende por actitud? Ajzen y Fishbein (2000) explican este concepto de la siguiente manera: "the evaluation of an object, concept, or behavior along a dimension of favor or disfavor, good or bad, like or dislike" (p. 3). El significado que Bohner y Dickel (2011) dan a la actitud es consistente con esto: "An attitude is an evaluation of an object of thought. Attitude objects comprise anything a person may hold in mind, ranging from the mundane to the abstract, including things, people, groups, and ideas" (p. 392). Según Ajzen y Fishbein (2000), se basa esta evaluación en la información del objeto o concepto y la creencia que se desprende de éste. Cuando la información cambia, o se añade nueva información, y se acepta esta información, las actitudes pueden cambiar (Walther & Langer, 2008). Por lo tanto, una actitud puede fluctuar y varía de una persona a otra.

Cuando se trata de actitudes en el contexto de lenguas, se habla de actitudes lingüísticas. Todos tenemos actitudes lingüísticas hacia una lengua determinada, independientemente de factores personales como edad, sexo y educación. Esto se debe a que la lengua es uno de los principales medios de expresión y las personas serán juzgadas por los demás en función de ella. En el contexto de este estudio, se centrará principalmente en las actitudes lingüísticas en la educación, entre las personas que quieren o deben aprender un idioma. En este contexto de aprendizaje de lenguas, Brown (2000) explica las actitudes lingüísticas como un conjunto de creencias que una persona tiene con respecto a los hablantes de la lengua de destino y respecto a su propia cultura. Esto quiere decir que las actitudes hacia los hablantes de una lengua influyen fuertemente en la formación de actitudes hacia la lengua en cuestión. En el aprendizaje de lenguas, las actitudes positivas o negativas se pueden basar en consideraciones concretas como la dificultad o sencillez lingüística, la facilidad o dificultad de aprendizaje o el grado de importancia, aunque también podrían reflejar actitudes hacia los hablantes de una lengua (Coronel-Molina, 2014). Gardner (1985) indica que las actitudes lingüísticas son importantes para la comprensión de la adquisición de lenguas, porque presumiblemente contribuyen al éxito y al rendimiento de un alumno, junto con la personalidad, la motivación, las expectativas del alumno, la experiencia sociocultural y la ansiedad (Skehan, 1991).

Según ciertos investigadores (Tahaineh y Daana, 2013; Stern, 1983), se pueden distinguir tres tipos diferentes de actitudes dentro del aprendizaje de una segunda lengua (L2) o de una lengua extranjera (LE): (i) actitudes hacia la comunidad y los hablantes del L2/LE,

(ii) actitudes específicamente hacia el idioma y (iii) actitudes hacia los idiomas y el aprendizaje de idiomas en general. Estas actitudes se derivan, por ejemplo, del tipo de personalidad del alumno y del entorno de aprendizaje del idioma en cuestión (Tahaineh y Daana, 2013). Por ejemplo, Ellis (1985) encontró actitudes diferentes en contextos monolingües en comparación con contextos bilingües.

Desde los diversos estudios de Gardner y Lambert (por ejemplo, 1972), que pueden considerarse precursores del estudio de las actitudes lingüísticas (Lasagabaster, 2005), numerosos investigadores de diferentes campos han estudiado esta área de investigación. Al estudiar las actitudes, no sólo se pueden entender e interpretar las actitudes de las personas, sino que también se puede comprender cómo surgen y qué las definen (Lasagabaster, 2005).

## 2.2 Motivación

Otro factor que se acaba de mencionar y que cobra importancia en el desempeño de un alumno en el aprendizaje de un segundo idioma o de un idioma extranjero es la motivación. Según Gardner (1985), la motivación en el proceso de la adquisición de una L2 se define mejor como "the extent to which an individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity" (pág. 10). En otras palabras, ¿cuán entusiasmado está un estudiante por aprender un idioma y cuánto disfruta al hacerlo? Los estudios sobre la motivación distinguen entre los tipos de motivación de diferentes maneras, mencionándose con mayor frecuencia dos distinciones: la motivación instrumental frente a la integradora y la motivación extrínseca frente a la intrínseca.

En primer lugar, la distinción entre motivación instrumental e integradora, empleada por Gardner y Lambert (1972). Un aprendiz se motiva instrumentalmente cuando aprende un idioma porque es un medio para un fin determinado (Gardner, 1985). Esto puede ser, por ejemplo, para aprobar un examen, para utilizarlo más tarde en un trabajo o para estudiar en el extranjero, pero también para utilizarlo durante las vacaciones (Wilkins, 1972). Por lo tanto, la motivación instrumental puede caracterizarse por el deseo de lograr algo práctico o concreto mediante el estudio del nuevo idioma (Hudson, 2000). Esto contrasta con el concepto de la motivación integradora, que Gardner (1983) describe de la siguiente manera: "learning a language because the learner wishes to identify himself with or become integrated into the society of the target language" (pág. 203). En otras palabras, la motivación integradora se produce cuando un estudiante aprende un idioma para conocer más sobre la cultura y los valores de una comunidad L2, para ponerse en contacto con los hablantes del idioma en cuestión o para vivir en un país donde se habla la L2. Según Gardner y Lambert (1972), los alumnos que están motivados integrativamente tendrían más éxito en el aprendizaje que los alumnos que están motivados instrumentalmente. No obstante, varios estudios muestran que un tipo de motivación no produce necesariamente mejores resultados que el otro, y que ambos tipos producen efectos positivos en la adquisición de un nuevo idioma (Clément, Dörnyei & Noels, 1994; Saville-Troike, 2012). Lo que es importante señalar, sin embargo, es que los dos tipos de motivación no son mutuamente excluyentes. Algunos alumnos están motivados tanto instrumental como integrativamente, por ejemplo, cuando alguien está motivado instrumentalmente para pasar una prueba, pero al mismo tiempo está motivado integrativamente porque esa persona está muy interesada en la cultura de la L2, y le gustaría formar parte de ella (Tahaineh y Daana, 2013). Además, los diferentes

tipos son a veces difíciles de distinguir entre sí, y algunos investigadores creen que no se puede hablar de componentes separados, sino más bien de un continuo (Oxford, 1996).

La segunda distinción se formuló después de que el concepto de integración de Gardner había sido criticado varias veces. Varios estudios demostraron que la identificación con los hablantes de la L2 no era un buen predictor de la motivación. Dörnyei (1990) también sostuvo que los estudiantes de una lengua extranjera tenían dificultades para integrarse en la comunidad de la LE porque tenían pocas o ninguna oportunidad de entrar en contacto con sus hablantes. Por lo tanto, Deci y Ryan (1985) establecieron la distinción entre motivación extrínseca e intrínseca. Indican que existen factores internos y externos que motivan a un estudiante. La motivación intrínseca se produce cuando un alumno aprende un idioma porque lo quiere, por ejemplo, aprender un nuevo idioma por diversión o por estimulación intelectual (Deci, 1975). La motivación extrínseca puede describirse como la motivación para aprender un idioma por factores externos, por ejemplo, para aprobar un examen o conseguir un trabajo mejor (Deci & Ryan, 1985). Según este enfoque de la motivación, la motivación intrínseca y extrínseca incluye tanto el tipo de motivación integradora como el instrumental. Brown (2007) ilustró la relación entre las dos dicotomías como se muestra en la tabla 1:

**Tabla 1**

*Dicotomías de motivación*

	<b>Intrínseca</b>	<b>Extrínseca</b>
<b>Integrativa</b>	El aprendiz de la L2 desea integrarse con la cultura de L2 (por ejemplo, para inmigrarse o casarse)	Otra persona desea que el aprendiz de la L2 conozca la L2 por razones de integración (por ejemplo, padres japoneses envían sus hijos a una institución de lengua japonesa)
<b>Instrumental</b>	El aprendiz de la L2 desea alcanzar metas utilizando la L2 (por ejemplo, para una carrera)	Un poder externo quiere que el aprendiz de la L2 la aprenda (por ejemplo, una empresa envía a un empleado japonés a los EE. UU. para una formación de idiomas)

*Nota:* adaptado de “Motivation And Attitudes Of Iranian Undergraduate EFL Students Towards Learning English”, por Chalak, A. & Kassaian, Z., 2010, *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 10, p. 40.

A primera vista, la motivación extrínseca y la instrumental son muy similares, pero no son exactamente iguales. La motivación extrínseca se centra en el hecho de que la razón del aprendizaje no provenga de la persona misma, sino de un factor externo, mientras que la motivación instrumental se centra en el objetivo del aprendizaje. También hay diferencias entre la motivación intrínseca y la integradora. La motivación intrínseca tiene que ver con lo que le hace feliz a alguien, mientras que la motivación integradora tiene que ver con la pertenencia a una comunidad de la L2 (Brown, 2007).

Varias investigaciones muestran que la motivación no sólo es multidimensional, sino también dinámica, y puede cambiar con el tiempo. La motivación está influenciada por varios factores ambientales y puede desarrollarse conforme a tales influencias (Dörnyei & Ushioda, 2011). Por ejemplo, en primer lugar, no sólo el entorno de aprendizaje en la institución educativa desempeña un papel, como el apoyo del profesor y los compañeros de clase (Oxford

y Shearin, 1994), sino el entorno del hogar también. Diversos estudios, entre ellos el de Gardner, Masgoret y Tremblay (1999), demuestran que los padres pueden influir en la motivación cuando estimulan y apoyan a su hijo en el aprendizaje de un idioma. El metaanálisis de Oxford y Shearin (1994) también muestra que las características personales (aptitud, edad, género y experiencia previa en el aprendizaje de idiomas) juegan un papel importante. El estudio de Kobayashi (2002), por ejemplo, examina específicamente el papel del género en el aprendizaje de un nuevo idioma, mostrando que las niñas japonesas en la enseñanza secundaria tienen una visión más positiva del aprendizaje del inglés que sus compañeros masculinos. Como factor final, Dörnyei y Clément (2001) mencionan factores geográficos y/o macro contextuales. En su artículo indican que incluso en los países pequeños, los habitantes pueden tener actitudes diferentes según el lugar del país en que viven, por ejemplo, en las zonas fronterizas, o no.

### 2.3 La Batería de Pruebas de Actitud y Motivación (BPAM)

Como se ha indicado anteriormente, las investigaciones demuestran que las actitudes lingüísticas y la motivación son conceptos múltiples con varias dimensiones. Esto hace que ambos conceptos sean difíciles de medir y establecer en los alumnos de L2/LE. El primer estudio empírico para investigar el papel de la motivación en el aprendizaje de un segundo idioma es el de Gardner y Lambert (1959). Este estudio se realizó en un contexto bilingüe inglés-francés y tuvo lugar en Canadá. Al hacerlo, esperaban encontrar factores afectivos que desempeñaran un papel en el aprendizaje del francés como segunda lengua. Basándose en estos datos, Gardner creó la Batería de Pruebas de Actitud y Motivación (BPAM) en 1985, que se basa en la dicotomía motivación integradora versus motivación instrumental. Este instrumento consiste en un cuestionario en el que los alumnos pueden indicar en una escala de Likert de 6 puntos en qué medida están de acuerdo con diversas afirmaciones. Estas 104 afirmaciones siguen de 12 categorías basadas en los factores encontrados que posiblemente desempeñan un papel en las actitudes lingüísticas y la motivación en la adquisición de un L2.

1. Interés por los idiomas extranjeros
  2. El estímulo de los padres
  3. La intensidad de la motivación
  4. Ansiedad en la clase de inglés
  5. Evaluación del profesor de inglés
  6. Actitudes hacia el aprendizaje del inglés
  7. Actitudes hacia las personas de habla inglesa
  8. Orientación integradora
  9. Deseo de aprender inglés
  10. Evaluación del curso de inglés
  11. Ansiedad en el uso del inglés
  12. Orientación instrumental
- (Gardner, 1985)

Desde entonces, esta BPAM se ha utilizado con frecuencia en los estudios sobre las actitudes y la motivación de los estudiantes en la adquisición de un L2 o LE (Al-Mubireek, 2020). A menudo son estudios que se centran en el inglés. Un ejemplo es el estudio de Goktepe (2014), que utilizó la BPAM para medir las actitudes y la motivación de los estudiantes turcos en el aprendizaje del inglés como idioma extranjero. Este estudio demostró que los estudiantes de



primer año tenían actitudes lingüísticas positivas hacia el aprendizaje de este idioma y lo hacían principalmente por razones instrumentales. También Abidin, Pour-Mohammadi y Alzwari (2012) usaron el BPAM en su estudio para investigar las actitudes de los estudiantes de una enseñanza secundaria libia hacia el aprendizaje del inglés como idioma extranjero. Se fijaron específicamente en las posibles diferencias de actitudes entre alumnos con diferentes perfiles demográficos (por ejemplo, sexo, disciplina y año de estudio), demostrando que los participantes mostraron actitudes lingüísticas negativas hacia el aprendizaje del inglés, y que hubo diferencias de actitud entre los géneros y los estudiantes de diferentes disciplinas, pero no entre alumnos de diferentes años de estudio. Como último ejemplo existe la investigación de Chalak y Kassaian (2010), que estudiaron la motivación y las actitudes lingüísticas de los estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera hacia el aprendizaje del inglés. Utilizando la BPAM, se mostró que estos estudiantes iraníes aprendieron el idioma por razones tanto instrumentales como integradoras y que sus actitudes lingüísticas eran positivas, tanto hacia la lengua meta como hacia los miembros de la comunidad lingüística destinataria.

## 2.4 Resumen bibliográfico

En esta sección se examinará específicamente la literatura existente sobre las actitudes lingüísticas hacia la adquisición de idiomas extranjeros en los Países Bajos. Esto nos permitirá ver lo que ya se ha hecho y lo que esta investigación actual todavía puede aportar.

Una de las investigaciones más relevantes es la de Busse (2017). En su estudio examina las actitudes hacia el inglés en comparación con otros idiomas europeos entre los adolescentes de Bulgaria, Alemania, los Países Bajos y España. Para su investigación, los alumnos de los países mencionados rellenaron un cuestionario sobre sus actitudes hacia los idiomas extranjeros, y específicamente el inglés, al final del cual se les preguntó si habrían respondido de forma diferente si se les hubiera preguntado sobre otros idiomas extranjeros. Los alumnos holandeses indicaron que sus actitudes hacia el inglés variaban de las que tenían hacia otros idiomas, principalmente porque consideraban que el inglés era más importante que los demás. Consideraban otras lenguas extranjeras modernas que tenían como asignatura, como el francés y el alemán, menos importantes y por lo tanto menos atractivas.

Además, existe el estudio de Bartram (2010) sobre las actitudes lingüísticas en los Países Bajos. Según él, los holandeses tienen una gran motivación instrumental y actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, en parte porque el holandés en sí no es una lengua frecuentemente hablada, lo cual, indudablemente, es muy relativo. Por lo tanto, su investigación se centró en las actitudes lingüísticas de los alumnos de la enseñanza secundaria en los Países Bajos, Alemania y el Reino Unido. Una de las conclusiones más importantes era que los alumnos alemanes ven las lenguas extranjeras distintas del inglés de manera más positiva que los alumnos holandeses, aunque los alumnos ingleses las valoran aún menos. Además, esta investigación muestra que los estudiantes holandeses son muy conscientes de las connotaciones negativas que tienen personas alemanas y francesas en los medios de comunicación, lo que influye negativamente en sus actitudes hacia estos idiomas. Bartram ha realizado también varios estudios sobre posibles factores que influyen en las actitudes de los estudiantes, incluso en los Países Bajos, como la influencia de sus compañeros (2006a) y de los padres (2006b), y en ambos estudios se encuentran resultados similares.

Bendieck y Stehr (2003) escriben en su artículo sobre su investigación de la imagen de Alemania entre los alumnos holandeses. Investigaciones anteriores ya habían demostrado que existen actitudes lingüísticas negativas entre los jóvenes holandeses, que consideran mayoritariamente a los alemanes como dominantes y arrogantes (Linthout, 2000). El estudio de Bendieck y Stehr (2003) investiga si estas actitudes lingüísticas han cambiado o siguen siendo ciertas. Los alumnos de dos colegios de Ámsterdam recibieron un cuestionario en el que se les preguntó por sus actitudes lingüísticas, por los factores que influyen en ellas y por una serie de variables de identificación. Los resultados de este estudio mostraron que sólo al 20% de los alumnos les gusta tomar clases de alemán y que el 49% piensa que es importante aprenderlo. Además, casi la mitad (49%) de los estudiantes tiene actitudes neutrales hacia Alemania, y un 9% tienen actitudes lingüísticas muy negativa hacia este país. Una persona alemana típica se describe con características neutrales en el 48% de los casos y con características negativas en el 9%. Resultó que la mayoría de los alumnos con actitudes lingüísticas negativas hacia Alemania y los alemanes procedían de una clase de VMBO.

Asimismo, la investigación de Elzenga y De Graaff (2015) comparó las actitudes lingüísticas de los alumnos holandeses hacia el inglés y el francés en instituciones educativas bilingües y monolingües. La pregunta principal a la que se quería dar respuesta era la siguiente: ¿hay alguna diferencia en la motivación para aprender el inglés y el francés entre estos dos grupos de alumnos? Los resultados mostraron que ambos grupos de alumnos estaban más motivados para aprender inglés que para aprender francés. Además, se comprobó que a los alumnos de institutos regulares de primer grado les gustaba más el francés que a sus compañeros de colegios bilingües, pero que en el tercer grado la situación era al revés: a los alumnos bilingües les gustaba más el francés que a los regulares.

A continuación, el artículo de Nas y Van Esch (1998) presenta los resultados de un estudio sobre las actitudes lingüísticas y los motivos de los estudiantes adultos de español. A los adultos de entre 19 y 50 años se les encomendó la tarea de rellenar un cuestionario para conocer su opinión sobre el español. Los resultados mostraron que el 98% de los participantes tenía actitudes lingüísticas positivas hacia el español y disfrutaba al aprenderlo. Especialmente las mujeres y los menores de 50 años tenían esta actitud positiva. Los motivos más elegidos para aprender español fueron los viajes, el desarrollo personal, la amistad y el motivo cultural, es decir, para entender y apreciar la cultura española e hispanoamericana. El grupo de encuestados está formado por adultos holandeses y no por alumnos de enseñanza secundaria. No obstante, los resultados de este estudio pueden ser de interés para la presente investigación, porque, como mencionado antes, las actitudes lingüísticas de los padres desempeñan un papel en la formación de las actitudes lingüísticas de sus hijos. Por lo tanto, las actitudes encontradas de los participantes adultos podrían reflejarse en las actitudes de alumnos.

Uno de los otros escasos estudios que se centran en las actitudes lingüísticas en los Países Bajo es el estudio de Buis (2015) que investigó las actitudes hacia el inglés entre los estudiantes de la educación secundaria noruegos y holandeses. Los alumnos de ambos países debían rellenar un cuestionario en el que se les preguntó cómo veían el inglés, a los hablantes de inglés y los productos culturales ingleses, como los programas de televisión y la música. Los resultados indicaron que tanto los alumnos noruegos como los holandeses tienen actitudes lingüísticas positivas hacia los hablantes de inglés, que les gusta viajar a los países de habla

inglesa y que tienen actitudes positivas hacia la cultura anglófono. A los alumnos de ambos países les gusta el inglés. Además, este estudio constató que para ambos grupos la motivación instrumental era más importante en el aprendizaje del inglés que la motivación integradora.

Por último, el estudio de Edwards y Fuchs (2018) también se enfoca en las actitudes lingüísticas en los Países Bajos. Analizaron las actitudes hacia el inglés en Alemania y los Países Bajos por medio de una encuesta destinada a adultos. El resultado más importante era que los encuestados consideraron que el inglés era valioso y útil para el aprendizaje como segundo idioma, y no como una amenaza para su lengua materna. Es importante mencionar aquí que este estudio, igual que el estudio mencionado anteriormente, sí se centra en las actitudes lingüísticas en los Países Bajos, pero que se enfoca en el inglés. Además, el grupo de encuestados está formado por adultos holandeses y no por alumnos de enseñanza secundaria. Sin embargo, como explicado antes, este estudio sí puede ser de interés para nuestra investigación.

Los estudios mencionados indican que los alumnos holandeses tienen actitudes lingüísticas predominantemente positivas hacia el inglés, y que las actitudes lingüísticas hacia otros idiomas son algo menos positivas, en gran parte porque no consideran que los otros idiomas sean tan importantes como el inglés. Esto significa que en estos casos los neerlandeses se guían principalmente por la motivación instrumental. Sin embargo, gran parte de los estudios mencionados se enfoca en la dicotomía entre el inglés y otros idiomas extranjeros modernos, y no se fija específicamente en las actitudes lingüísticas por idioma. Por lo tanto, el presente estudio es relevante, porque no incluye el inglés y se centra específicamente en las actitudes por idioma. Además, no se hará ninguna comparación entre los Países Bajos y otros países, por lo que la situación en los Países Bajos puede examinarse con más detalle.

## 2.5 Resumen

En este capítulo se ha explicado las actitudes lingüísticas y el papel de la motivación en el aprendizaje de un segundo idioma o de un idioma extranjero. Además, se ha discutido el BPAM de Gardner (1985). También se ha presentado un panorama general de la literatura actual sobre las actitudes lingüísticas de los estudiantes respecto a la adquisición de idiomas extranjeros en el sistema educativo, que se centra principalmente en el inglés. Ya que existen pocos estudios que se centren específicamente en las actitudes hacia las LEM de los alumnos en los Países Bajos, esta investigación puede ser muy útil para poder llegar a nuevos conocimientos.

### Capítulo 3: Preguntas e hipótesis de investigación

La pregunta principal de esta investigación es: ¿cuáles son las actitudes lingüísticas de los alumnos de la enseñanza secundaria hacia el alemán, el francés y el español? Otras preguntas que se intenta contestar son:

- (i) ¿Cuáles son las actitudes lingüísticas de los alumnos hacia los idiomas extranjeros en la institución escolar en general?
- (ii) ¿Cuáles son las actitudes lingüísticas de los alumnos hacia el alemán?
- (iii) ¿Cuáles son las actitudes lingüísticas de los alumnos hacia el francés?
- (iv) ¿Cuáles son las actitudes lingüísticas de los alumnos hacia el español?
- (v) ¿Cómo se comparan las actitudes lingüísticas hacia estas tres lenguas?
- (vi) ¿Existen diferencias entre las actitudes lingüísticas de los alumnos de los grados inferiores y superiores, entre géneros, o diferencias según el lugar de residencia o según la lengua materna?

Basándose en la literatura, se formularon las siguientes hipótesis para las preguntas:

- (i) En general, los alumnos no tienen actitudes lingüísticas positivas muy destacadas hacia las lenguas extranjeras modernas en general (aparte del inglés), y no consideran necesariamente importante aprender otros idiomas además del inglés, puesto que para los neerlandeses el inglés suele tener un valor instrumental mayor que otras lenguas extranjeras modernas.
- (ii) Los alumnos tendrán actitudes lingüísticas negativas hacia el alemán.
- (iii) Los alumnos tendrán actitudes lingüísticas neutrales hacia el francés.
- (iv) Los alumnos tendrán actitudes lingüísticas positivas hacia el español.
- (v) El alemán será el idioma menos apreciado, luego el francés y después el español.
- (vi) El nivel educativo, el género y el lugar de residencia son factores que pueden ser relevantes en la formación de actitudes.

## Capítulo 4: Metodología

### 4.1 Instrumento

Para esta investigación se optó por utilizar una encuesta digital. Especialmente ya que el estudio se llevó a cabo durante la pandemia actual de Covid-19, un cuestionario digital resultó una buena forma de recoger información de un gran grupo de personas de manera rápida y anónima.

Se diseñó un cuestionario basado en la BPAM de Gardner (1985). El cuestionario es en holandés, ya que está diseñado para los estudiantes holandeses. Consta de 5 partes diferentes: (i) las actitudes lingüísticas hacia los idiomas extranjeros en general, (ii) las actitudes hacia el alemán, (iii) las actitudes hacia el francés, (iv) las actitudes hacia el español y (v) una serie de preguntas generales. Entre ellas figuran cuestiones como el género, el nivel escolar, si el alumno está en el grado inferior o superior, la edad, el lugar de residencia, el idioma del hogar y los idiomas extranjeros modernos en su currículo. Esto permite ver cuáles de estos factores dentro de las categorías son relevantes para las actitudes. Finalmente, se incluyó una pregunta en la que los estudiantes tenían que clasificar el alemán, el francés y el español de la lengua sobre la que querían aprender más sobre la que querían aprender menos. De esta manera, se puede ver la posición de las lenguas en comparación.

Por consiguiente, el cuestionario es una versión modificada de la BPAM, que en realidad consta de 12 categorías de preguntas. En este estudio, sin embargo, se ha optado por centrarse solo en una selección de estas categorías, porque el estudio sería demasiado extenso. También se ha tenido en cuenta que no todas las categorías son igual de relevantes para esta investigación. Por eso he decidido no utilizar los 12 ámbitos, sino reducir este número a los 6 más relevantes para esta investigación: (i) el interés por las lenguas extranjeras en general, (ii) las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua X (alemán, francés o español), (iii) las actitudes hacia la comunidad germanohablante, francófono o hispanohablante, (iv) la motivación integradora, (v) la motivación instrumental y (vi) las actitudes hacia la cultura alemana/francófona/hispánica. Además, he optado por añadir 2 categorías más: (vii) la evaluación estética y (viii) las actitudes hacia el aprendizaje de lengua X, aunque no sea una asignatura escolar. Esta última es, en mi opinión, el núcleo de este estudio. Estas preguntas pueden averiguar si la suposición de varias instituciones educativas es correcta: si hay o no interés en el español, independientemente de su oferta dentro del currículo de la institución escolar en cuestión.

Para reducir la longitud del cuestionario, se escogí dos o tres afirmaciones por categoría de la BPAM. Estas se adaptaron de tal manera que fueran adecuadas para este estudio. Una excepción era la categoría de motivación integradora. Sólo usé una afirmación, ‘me gustaría estar más en contacto con gente que hable alemán/francés/español’, porque no preveo que la motivación integradora desempeñe un papel (importante) en la formación de actitudes hacia los idiomas en la educación holandesa, dado que nuestro estudio se realiza en un contexto educativo: el aprendizaje de un idioma extranjero. Por lo tanto, la única afirmación que se incluyó en este estudio se eligió cuidadosamente, para que muestre la motivación integradora y de tal manera que sea relevante para los estudiantes holandeses.

En este cuestionario se pidió a los participantes que indicaran en qué medida están de acuerdo o en desacuerdo con una serie de afirmaciones en una escala de Likert de 5 puntos, donde 1 significa totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo, aunque la AMTB original utiliza una escala de 6 puntos. Esto se hizo porque de esta manera se creó una opción neutral: 3 estrellas. Esta opción no existe en la BPAM, pero me pareció útil incluirla de todas formas, porque me imaginé que no todos tuvieran una opinión muy definida.

Después de que se habían discutido y ajustado los puntos del cuestionario varias veces y se habían eliminado o modificado los puntos problemáticos, el cuestionario se digitalizó utilizando el programa Survio.

#### 4.2 Recogida de datos

Para reclutar a participantes, se lo distribuyó primero a través de LinkedIn y Facebook. También pedí a conocidos en mi entorno que rellenaran el cuestionario o que lo enviaran a alumnos de la enseñanza secundaria y me puse en contacto con varios profesores de lenguas extranjeras modernas con la petición de compartir el cuestionario con sus estudiantes. Además, después de haber recibido varias respuestas de esta manera, principalmente de la zona fronteriza alemana, me puse en contacto por correo electrónico con 46 instituciones educativas en Utrecht, Ámsterdam, Rotterdam, La Haya y Leiden, con el objetivo de recibir más respuestas de la Randstad<sup>3</sup>. Desafortunadamente, este último método resultó no ser tan exitoso como los métodos mencionados anteriormente.

#### 4.3 Participantes

En total, 110 personas completaron el cuestionario. La edad media de los alumnos es 15,2 años. Uno de los encuestados no pudo ser incluido en los resultados, porque indicó que tenía 104 años. De los 110 encuestados, el 62,7% era mujer, el 36,4% hombre y el 0,9% dijo que no quería contestar. El 69,1% de los participantes está en VWO, el 26,4% en HAVO y sólo el 4,5% en VMBO. Estos tres grupos no están divididos por igual, pero el grupo más grande, con mucho, está en VWO. El 55,5% de los alumnos está en los grados superiores y el 44,5% en los inferiores. Estos datos de los participantes se resumen en la tabla 2.

**Tabla 2**  
*Participantes*

<b>Género</b>	<b>Porcentaje</b>
Mujer	62,7%
Hombre	36,4%
Anónimo	0,9%
<b>Nivel escolar</b>	
VWO	69,1%
HAVO	26,4%
VMBO	4,5%
<b>Grado</b>	
Superior	55,5%
Inferior	44,5%

<sup>3</sup> La zona urbana en el oeste de los Países Bajos.

En lo que respecta a la residencia de los estudiantes, hay una serie de agrupaciones de provincias y regiones que se presentan con frecuencia, con algunas excepciones. Estos grupos se resumen en la tabla 3. Entre los respondedores había 5 personas que indicaron "Holanda" como su lugar de residencia y otras 5 que tampoco quisieron dar su lugar de residencia<sup>4</sup>. Cabe mencionar también que hay 10 encuestados que proceden de la región de Arnhem-Nijmegen, pero no de una de estas dos ciudades. Son provenientes de los pueblos o ciudades pequeñas en los alrededores de estas ciudades. Lo que llama la atención es que la mayoría de los respondientes vienen de fuera de la Randstad. Además, gran parte de ellos viene de entornos en zonas fronterizas, como la provincia de Drenthe, la región de Arnhem-Nijmegen, Achterhoek, Twente y la provincia de Limburg.

Lamentablemente, el grupo de participantes no está dividido por igual entre los grupos mencionados. Por ejemplo, participaron muchos estudiantes femeninos de los grados superiores de la VWO. Además, no tengo suficientes respuestas de la zona de Randstad para hacer una comparación interesante entre la Randstad y la zona fronteriza, o una comparación entre las zonas urbanas y rurales. También hay pocos alumnos que indican que utilizan un idioma distinto del holandés en casa. Como no hay un equilibrio entre estos grupos, es imposible hacer una comparación suficientemente fiable.

**Tabla 3**

*Residencias de participantes*

<b>Lugar de residencia/entorno</b>	<b>Número de participantes</b>
Provincia de Drenthe	31
West-Betuwe/Geldermalsen	24
Región de Utrecht	12
Región de Arnhem-Nijmegen	10
Achterhoek	6
Twente	5
Provincia de Zuid-Holland	4
Provincia de Gelderland - restante	3
Provincia de Overijssel - restante	3
Provincia de Noord-Brabant	1
Provincia de Limburg	1

Para descubrir la lengua que más se habla en casa, se permitía a los estudiantes seleccionar varias respuestas. 108 estudiantes indicaron que el holandés es el idioma usado más comúnmente en casa. A esto le sigue el inglés con 12 estudiantes, la lengua regional de Drenthe con 4 estudiantes, la lengua regional de Brabante con 3 estudiantes, el alemán con 2 estudiantes, y 2 estudiantes indicaron que usan otra lengua en casa, sin indicar qué lengua es. También hay una serie de idiomas que han sido indicado como lengua más usada en casa por solo una persona, a saber, el groningo, el frisón, el español y el limburgués. A la pregunta de qué idioma extranjero moderno está aprendiendo el alumno, además del inglés, se respondió 73 veces el francés, el alemán 57, el español 33, el frisón 1 y el chino 1.

<sup>4</sup> Algunos de los participantes intentaron anonimizar la respuesta y por lo tanto inventaron algo, como "privado" y "4014 MB".

#### 4.4 Análisis de datos

Cabe explicar cómo se interpretan los resultados. Los alumnos pudieron indicar en una escala del 1 al 5 hasta qué punto están de acuerdo con cada una de las afirmaciones. Cuando los estudiantes dan un 1, no están de acuerdo con la declaración en absoluto. Si le dan un 2, no están de acuerdo con la declaración. Con una puntuación de 3 son neutrales sobre la declaración. Con un 4 están de acuerdo con la declaración, y con un 5 están completamente de acuerdo.

Para poder decir algo más preciso sobre las actitudes de los estudiantes, calculé el promedio de cada afirmación. En la tabla 4 doy un ejemplo de cómo interpreto las puntuaciones entre 2,00 y 3,00:

**Tabla 4**

*Interpretación de los resultados*

<b>Puntuación promedio</b>	<b>Interpretación de la actitud</b>
2,00 – 2,25	Negativo
2,25 – 2,50	Negativo, ligeramente neutral
2,50 – 2,75	Neutral, ligeramente negativo
2,75 – 3,00	Neutral

Cuando el promedio está entre 2.00 y 2.25 lo interpreto como una actitud negativa hacia la proposición. Cuando la puntuación está entre 2,25 y 2,50, lo interpreto como una actitud negativa pero aún así ligeramente neutral. Cuando una proposición puntúa entre 2,50 y 2,75, lo interpreto como una actitud neutral pero aún así ligeramente negativa. Cuando puntúa de 2,75 a 3,00, lo interpreto como una actitud neutral. Para las puntuaciones que no están entre 2 y 3, utilizo una visión general similar que se ajusta a las puntuaciones en cuestión.



## Capítulo 5: Resultados

En este capítulo se examinarán los resultados del cuestionario. Primero se analizarán las actitudes hacia las lenguas extranjeras modernas en general y luego se discutirán las actitudes por idioma, empezando por el alemán, luego el francés y finalmente el español. Además, se compararán los tres idiomas para que las diferencias por lengua se hagan evidentes. Finalmente, se examinarán las respuestas a las preguntas generales.

### 5.1 Actitudes hacia las lenguas extranjeras modernas en general

**Tabla 5**

*Promedios lenguas modernas extranjeras en general*

<b>Afirmación</b>	<b>Promedio</b>
1. Me gustaría ser bueno en los idiomas extranjeros.	4,12
2. Me gusta aprender los idiomas extranjeros.	2,85
3. Creo que es importante aprender idiomas extranjeros además del inglés.	3,27

Para examinar las actitudes hacia los idiomas extranjeros modernos en general de los alumnos, se puede observar los promedios de las tres primeras afirmaciones del cuestionario, como indicado en la tabla 5. En primer lugar, los alumnos dan un valor medio de 4,12 a la primera afirmación ‘me gustaría ser bueno en los idiomas extranjeros’. A la segunda afirmación, sobre si los alumnos disfrutaban al aprender idiomas extranjeros, se atribuye un valor medio de 2,85. La última afirmación sobre las lenguas extranjeras modernas en general, si creen que es importante aprender otros idiomas además del inglés, se le da un valor medio de 3,27. Esto significa que a los estudiantes les gustaría ser buenos en lenguas extranjeras, pero que no necesariamente disfrutaban al aprenderlas. Además, en promedio, tienen una visión neutral o muy ligeramente positiva de la importancia de otros idiomas. Cuando se calcula el promedio de estas tres afirmaciones, el resultado corresponde a 3,41. Esto significa según estas tres afirmaciones los alumnos tienen actitudes neutras o ligeramente positivas hacia los idiomas extranjeros modernos.

### 5.2 Actitudes hacia el alemán

Las afirmaciones 4 a 17 se refieren a las actitudes hacia el alemán. Para tener una primera impresión de ellas, se calculó el promedio de estas 14 declaraciones. Generalmente las altas puntuaciones corresponden con actitudes positivas o favorables. Una excepción a esto es la declaración 6, si aprender alemán es una pérdida de tiempo, que está redactada de forma negativa. Por lo tanto, esta afirmación se puntúa de forma inversa. La declaración 4, sobre la dificultad del alemán, se ha dejado fuera del cálculo, porque la dificultad no está relacionada con una actitud positiva ni negativa. Puede ser que un alumno encuentre difícil el alemán, pero aún así tenga actitudes positivas hacia él. El promedio total es entonces de 2,40. Esto significa que, en general, los alumnos de la enseñanza secundaria tienen actitudes negativas o ligeramente neutras hacia el alemán.

**Tabla 6**

Los resultados de las actitudes hacia el alemán

*Actitudes hacia el aprendizaje del alemán y la voluntad de hacerlo*

<b>Afirmación</b>	<b>Promedio</b>
4. El alemán me parece/es difícil de aprender.	2,93
5. Me gustaría poder hablar alemán con fluidez.	3,22
6. Creo que aprender alemán es una pérdida de tiempo.	2,65

(la tabla continúa)

En la tabla 6 se presentan los resultados de las actitudes hacia el alemán. En cuanto a las actitudes hacia el aprendizaje del alemán y la voluntad de hacerlo, los alumnos dan en primer lugar un valor de 2,93 a la afirmación 4, sobre la dificultad de aprender el alemán. La frase 'Me gustaría poder hablar el alemán con fluidez' tiene un valor medio de 3,22, y la frase 'Creo que aprender alemán es una pérdida de tiempo' tiene un valor medio de 2,65. Esto significa que los estudiantes no encuentran el alemán ni difícil ni fácil, pero tienen una opinión neutral de él. Además, son neutrales en cuanto a poder hablar alemán con fluidez, lo que significa que no necesariamente quieren hacerlo. Además, los estudiantes tienen una opinión neutral sobre si aprender alemán es una pérdida de tiempo, aunque están un poco en desacuerdo.

*Actitudes hacia las personas de habla alemana*

7. La gente que habla alemán me parece amable.	2,92
8. Les tengo envidia a los hablantes nativos de alemán.	1,72

En cuanto a las actitudes hacia los hablantes de alemán, la declaración sobre si los hablantes de alemán son percibidos como agradables obtiene una media de 2,92, mientras que la declaración sobre si el estudiante les tiene envidia a los hablantes nativos de alemán obtiene un 1,72. Esto significa que los estudiantes tienen una visión bastante neutral de los germanoparlantes, sin que necesariamente les gusta o no. Además, parece que no les envidian.

*Motivación integrativa*

9. Me gustaría estar más en contacto con las personas de habla alemana.	2,00
---	------

La motivación integradora se puede comentar con bastante claridad: la afirmación 'Me gustaría estar más en contacto con la gente de habla alemana' recibe un valor medio de 2,00. Esto quiere decir que los estudiantes no están de acuerdo con esta afirmación y no quieren tener más contacto con los hablantes de alemán. De ello se deduce que los alumnos no tienen una motivación integrativa para aprender el alemán en el instituto.

*Motivación instrumental*

10. Elegir el alemán en el instituto es importante para mí porque creo que me ayudará a buscar trabajo en el futuro.	2,06
11. Aprender el alemán en el instituto es importante para mí para poder trabajar o estudiar en el extranjero en el futuro.	2,39

Las declaraciones 10 y 11, sobre la motivación instrumental, obtienen valores de 2,06 y 2,39, respectivamente. Esto significa que los estudiantes no piensan que el alemán es importante para encontrar un trabajo en el futuro, ni para trabajar o estudiar en el extranjero. O sea, los

estudiantes no tienen una motivación instrumental para aprender o elegir el alemán en la enseñanza secundaria.

#### *Actitudes hacia la cultura del alemán*

---

12. Me gusta ir de vacaciones a las regiones de habla alemana (por ejemplo, Alemania y Austria).	3,07
13. Me gusta ver películas o programas de televisión en alemán.	1,54

---

Además, los estudiantes dieron una puntuación media de 3,07 para la afirmación de si les gustaba ir a las zonas de habla alemana y 1,54 para si les gusta ver películas o programas de televisión en alemán. Esto significa que no son positivos ni negativos sobre las vacaciones en estas zonas, pero que no les gusta mucho ver programas alemanes. Estos dos resultados sobre las actitudes hacia la cultura alemana son bastante distintos.

#### *Evaluación estética*

---

14. El alemán es una lengua bonita.	2,42
15. Me gusta escuchar a la gente de habla alemana.	2,09

---

A continuación siguen las afirmaciones relativas a la evaluación estética del alemán. La afirmación sobre si el alemán es un idioma hermoso tiene una puntuación de 2,42, y la afirmación sobre si a los alumnos les gusta escuchar a los hablantes de alemán tiene una media de 2,09. Esto implica que los estudiantes no están de acuerdo con ambas declaraciones: no les gusta escuchar a los germanoparlantes y no creen que el alemán sea un idioma hermoso, aunque esta respuesta también se inclina ligeramente hacia lo neutral.

#### *Actitudes hacia el aprendizaje del alemán, aunque no fuera una asignatura escolar*

---

16. Me gustaría aprender el alemán, aunque no fuera obligatorio.	2,22
17. Creo que es importante que los institutos ofrezcan la asignatura de alemán.	3,22

---

Por último, trato los resultados de las declaraciones sobre el aprendizaje del alemán aunque no sea una asignatura escolar. En promedio, los estudiantes dan un 2,22 a la afirmación de si les gustaría aprender alemán aunque no sea obligatorio y un 3,22 a la afirmación de si creen que es importante que los institutos ofrezcan el alemán. Esto indica que no quieren aprender alemán si no es obligatorio y que no tienen una opinión o son neutrales sobre si las instituciones educativas deben ofrecer esta asignatura.

#### **Conclusión sobre el alemán**

En general, se puede decir que no hay actitudes positivas hacia el alemán entre los alumnos de la educación secundaria. Ninguna de las afirmaciones se considera positiva, casi todas tienen un valor entre neutral y negativo. Las declaraciones 'Me gusta ver películas o programas de televisión en alemán' y 'Les tengo envidia a los hablantes nativos de alemán' se destacan al alcanzar valores negativos a muy negativos.

### 5.3 Actitudes hacia el francés

Las afirmaciones 18 a 31 se refieren a las actitudes hacia el francés. Para tener una primera impresión de estas actitudes, se calculó el promedio de estas declaraciones, dejando fuera la declaración 18, sobre la dificultad del francés, por la misma razón que se indicó para el alemán. La declaración 20, redactada de forma negativa, también se puntúa aquí de forma inversa. En total, el valor de las proposiciones es de 2,79 en promedio. Esto significa que, en general, los estudiantes de la enseñanza secundaria tienen una opinión neutral sobre el francés y no tienen una opinión positiva o negativa.

#### **Tabla 7**

Los resultados de las actitudes hacia el francés

#### *Actitudes hacia el aprendizaje del francés y la voluntad de hacerlo*

<b>Afirmación</b>	<b>Promedio</b>
18. El francés me parece/es difícil de aprender.	3,31
19. Me gustaría poder hablar francés con fluidez.	3,74
20. Creo que aprender francés es una pérdida de tiempo.	2,69

(la tabla continúa)

En la tabla 7 se presentan los resultados de las actitudes hacia el francés. En cuanto a las actitudes hacia el aprendizaje del francés y el deseo de hacerlo, los estudiantes dan un promedio de 3,31 a la declaración sobre la dificultad del francés, 3,74 a la declaración sobre el deseo de dominar el francés y 2,69 a la declaración sobre si aprender el francés es una pérdida de tiempo. Esto indica que los estudiantes no necesariamente piensan que el francés sea difícil, pero sí desean hablarlo con fluidez. Además, están en desacuerdo con la afirmación que aprender francés es una pérdida de tiempo.

#### *Actitudes hacia las personas francófonas*

21. La gente que habla francés me parece amable.	2,83
22. Les tengo envidia a los hablantes nativos de francés.	2,68

Además, la afirmación 'la gente que habla francés me parece amable' tiene un promedio de 2,83. Es decir, en general, se consideran los francófonos ni simpáticos ni antipáticos. Los alumnos tampoco les tienen envidia a los hablantes nativos de francés; esta afirmación recibe un promedio de 2,68, indicando que los alumnos son más bien ligeramente negativos acerca de esta afirmación.

#### *Motivación integrativa*

23. Me gustaría estar más en contacto con las personas francófonas.	2,37
---	------

En cuanto a la motivación integradora relativa al aprendizaje del francés, puede decirse que a los estudiantes no les gusta estar en contacto con personas que hablen francés o tal vez no tengan una opinión clara al respecto, ya que esta declaración recibe un valor medio de 2,37. Por lo tanto, los estudiantes de la enseñanza secundaria no necesariamente tienen una motivación integrativa para aprender el francés.

### *Motivación instrumental*

---

24. Elegir el francés en el instituto es importante para mí porque creo que me ayudará a buscar trabajo en el futuro.	2,17
25. Aprender el francés en el instituto es importante para mí para poder trabajar o estudiar en el extranjero en el futuro.	2,27

---

Después siguen las afirmaciones sobre la motivación instrumental. A la afirmación si los estudiantes eligen el francés porque piensan que les ayuda en la búsqueda de un empleo, responden con un 2,17, lo que indica que no están de acuerdo con esta afirmación y, por lo tanto, no creen que el francés sea importante para iniciar su carrera. Además, la otra declaración recibe un 2,27, lo que significa que los estudiantes tampoco creen que el francés sea importante para trabajar o estudiar en el extranjero en el futuro. Basándose en estas dos afirmaciones, se puede decir que no hay motivación instrumental en el aprendizaje del francés.

### *Actitudes hacia la cultura del francés*

---

26. Me gusta ir de vacaciones a las regiones francófonas (por ejemplo, Francia y Bélgica).	3,56
27. Me gusta ver películas o programas de televisión en francés.	1,89

---

La categoría sobre las actitudes hacia la cultura francófona contiene resultados interesantes. La primera pregunta, si a los estudiantes les gusta ir de vacaciones a una región francófona, obtiene una puntuación de 3,56. Los alumnos son neutrales a positivos sobre esto, lo que significa que les gusta, pero tienden a tener una posición neutral. Por otro lado, la pregunta de si les gusta ver películas o programas de televisión en francés recibe una puntuación media de 1,89. Es decir, a los alumnos no les gusta. Los promedios de estas dos afirmaciones son muy diferentes entre sí, lo que deja claro que no hay actitudes uniformes con respecto a la(s) cultura(s) francófona(s).

### *Evaluación estética*

---

28. El francés es una lengua bonita.	3,80
29. Me gusta escuchar a la gente francófona	2,80

---

Asimismo, sigo con las declaraciones sobre la evaluación estética del idioma. La afirmación sobre si el francés es un idioma bonito recibe una media de 3,80 de los alumnos, mientras que la afirmación sobre si les gusta escuchar a los francófonos recibe un 2,80. Indica que los alumnos holandeses piensan que el francés es un idioma bonito pero no necesariamente les gusta escuchar a francófonos.

### *Actitudes hacia el aprendizaje del francés, aunque no fuera una asignatura escolar*

---

30. Me gustaría aprender el francés, aunque no fuera obligatorio.	2,53
31. Creo que es importante que los institutos ofrezcan la asignatura de francés.	3,33

---

Por último, está la categoría de si se quiere o no aprender el francés. La declaración 'Me gustaría aprender el francés, aunque no fuera obligatorio' tiene un promedio de 2,54 puntos. Esto demuestra que los estudiantes son neutrales en cuanto a esta afirmación e incluso tienden

a tener actitudes negativas hacia ella. Los alumnos califican la importancia de que las instituciones educativas ofrezcan el francés como asignatura con una puntuación media de 3,33, lo que supone que la opinión es neutra y que los alumnos no piensan necesariamente que se deba ofrecer el francés.

### Conclusión sobre el francés

En resumen, se puede decir que las actitudes lingüísticas de los alumnos de la educación secundaria hacia el francés es bastante neutral. Hay una opinión positiva sobre tres afirmaciones: a los alumnos les gustaría hablar francés con fluidez, les gusta ir de vacaciones a las zonas francófonas y también piensan que el francés es un idioma bonito. Una afirmación negativa es que no les gusta ver películas o televisión francófona. Acerca las demás declaraciones, las opiniones son neutrales o ligeramente negativas.

### 5.4 Actitudes hacia el español

Las afirmaciones 32 a 45 se refieren a las actitudes hacia el español. Para tener una primera impresión de ellas, se calculó el promedio, dejando fuera la declaración 32, sobre la dificultad del español, por la misma razón que se indicó para el alemán y el francés. Además, se utilizó una puntuación inversa para la declaración 34 por su formulación negativa. Cuando se tienen en cuenta todos estos elementos, el promedio es de 3,05. Esto significa que, en base a estas afirmaciones, se puede decir que los alumnos no tienen una opinión positiva ni negativa del español.

#### Tabla 8

Los resultados de las actitudes hacia el español

*Actitudes hacia el aprendizaje del español y la voluntad de hacerlo*

<b>Afirmación</b>	<b>Promedio</b>
32. El español me parece/es difícil de aprender.	3,40
33. Me gustaría poder hablar español con fluidez.	3,71
34. Creo que aprender español es una pérdida de tiempo.	2,36

(la tabla continúa)

En la tabla 8 se presentan los resultados de las actitudes hacia el español. Primero se vuelven a tratar las sobre el aprendizaje del español y la voluntad de hacerlo. Estas tres afirmaciones, sobre la dificultad, la voluntad de adquirir fluidez y si se considera el aprendizaje del español una pérdida de tiempo, se califican con 3,40, 3,71 y 2,36 puntos respectivamente. Es decir, en promedio, a los estudiantes les parece el español un poco difícil, aunque estas actitudes tienden a ser neutrales. Además, a los estudiantes les gustaría poder hablar español con fluidez, aunque esto también tiende a ser neutral. Finalmente, consideran el español como una pérdida de tiempo, pero no mucho.

*Actitudes hacia las personas de habla española*

35. La gente que habla español me parece amable.	3,34
36. Les tengo envidia a los hablantes nativos de español.	3,00

A continuación siguen las declaraciones sobre las actitudes hacia los hispanohablantes. Esto es bastante evidente: los estudiantes son neutrales a ligeramente positivos sobre la afirmación

de si les gustan los hispanohablantes, con una puntuación media de 3,34. No les disgustan los hispanohablantes, pero no les parecen convincentemente simpáticos. Además, los estudiantes no los envidian, porque esta declaración recibió un promedio de 3.00.

#### *Motivación integrativa*

---

37. Me gustaría estar más en contacto con las personas de habla española.	2,65
---	------

---

La declaración 37 se relaciona con la motivación integradora y pregunta a los encuestados si les gustaría estar más en contacto con personas que hablen español. A esta afirmación se le asigna un promedio de 2,65, indicando que los estudiantes son neutrales o negativos. No necesariamente les gustaría tener más contacto con personas que hablen español, pero tampoco indican que no están de nada interesados. A base de esta información se puede establecer que para los alumnos holandeses no hay una motivación integrativa para aprender el español en el instituto.

#### *Motivación instrumental*

---

38. Elegir el español en el instituto es importante para mí porque creo que me ayudará a buscar trabajo en el futuro.	2,23
39. Aprender el español en el instituto es importante para mí para poder trabajar o estudiar en el extranjero en el futuro.	2,41

---

Siguen las afirmaciones sobre la motivación instrumental. Los alumnos dan un 2,23 y un 2,41 respectivamente a si elegir el español es importante porque les ayudaría a buscar un trabajo o a trabajar o estudiar en el extranjero. Esto significa que no piensan que el español les pudiera ayudar en la búsqueda de un trabajo en el futuro, y opinan lo mismo sobre los beneficios del español para trabajar o estudiar en el extranjero, aunque muestran actitudes un poco más neutrales sobre esta afirmación. Una vez más, esto implica que la motivación instrumental no está presente entre los estudiantes de la educación secundaria holandesa.

#### *Actitudes hacia la cultura hispánica*

---

40. Me gusta ir de vacaciones a las regiones de habla española (por ejemplo, España y Latinoamérica).	3,85
41. Me gusta ver películas o programas de televisión en español.	2,53

---

Además, en las declaraciones sobre la cultura hispánica, los estudiantes indican que les gusta ir de vacaciones a las zonas de habla hispana, con una puntuación media de 3,85. Además, no necesariamente les gusta ver películas o programas de televisión en español, ya que estas puntúan entre actitudes negativas y neutrales con un 2,53. En promedio, tienen actitudes neutrales hacia la cultura hispánica.

#### *Evaluación estética*

---

42. El español es una lengua bonita.	3,98
43. Me gusta escuchar a la gente de habla española.	3,05

---

A continuación discuto la declaración que se evaluó más positivamente de toda la encuesta. En promedio, los estudiantes dan una puntuación de 3,98 a la declaración de si el español es un idioma bonito, indicando que tienen actitudes positivas hacia esta lengua. En cuanto a la

pregunta de si les gusta escuchar a la gente que hable español, la media es de 3,05 puntos, lo que significa que los estudiantes son neutrales y no necesariamente disfrutan al escuchar a los hispanohablantes, pero tampoco les molesta.

*Actitudes hacia el aprendizaje del español, aunque no fuera una asignatura escolar.*

---

44. Me gustaría aprender el español, aunque no fuera obligatorio.	2,92
45. Creo que es importante que los institutos ofrezcan la asignatura de español.	3,34

---

Por último, trato la categoría sobre las actitudes hacia el aprendizaje del español, aunque no fuera una asignatura escolar. En cuanto a ambas afirmaciones, los alumnos son bastante neutrales: a la afirmación de si quieren aprender español aunque no fuera obligatorio responden con un 2,92, y a si creen que es importante que las instituciones ofrezcan el español como asignatura responden con un 3,34. O sea, son un poco más positivos sobre esta última afirmación, pero aún así son bastante neutrales y no creen explícitamente que las instituciones educativas deban ofrecer esta asignatura.

### **Conclusión sobre el español**

En resumen, se puede decir que hay actitudes lingüísticas neutrales hacia el español entre los alumnos de la enseñanza secundaria. Hay una opinión positiva sobre tres afirmaciones: a los estudiantes les gustaría hablar español con fluidez, les gusta ir de vacaciones a zonas de habla hispana y piensan que el español es un idioma bonito. Estas son las mismas tres declaraciones con una puntuación positiva que sobre el francés. Las dos declaraciones que son relativamente calificadas más negativas y que obtuvieron una puntuación inferior a 2,5 son las relacionadas con la motivación instrumental. No hay declaraciones que hayan obtenido una puntuación inferior a 2,23, lo que significa que los estudiantes tienen actitudes menos negativas hacia el español que hacia los otros dos idiomas.

### 5.5 Comparación entre los tres idiomas

Con el fin de interpretar mejor los resultados, compararé las puntuaciones de los tres idiomas en esta sección para ponerlos en perspectiva. Para decir algo al respecto, se ha estudiado la diferencia entre las puntuaciones medias de las proposiciones por idioma. Sólo cuando esta diferencia entre dos o más idiomas es de 0,5 puntos o más, se destaca como una diferencia sustancial. La puntuación más alta por declaración está marcada en la tabla.

Para tener una primera impresión comparativa, primero examiné los promedios de los puntajes de los tres idiomas. El alemán tiene un promedio de 2,40, el francés de 2,79 y el español de 3,05. Entre el alemán y el español se observa una diferencia de 0,65 puntos. Mientras que los alumnos tienen actitudes negativas o ligeramente neutrales hacia el alemán, son menos negativos sobre el español, que consideran neutral. El francés se encuentra en el medio de estos dos.

Además, se comprobó si había diferencias entre los tres idiomas por afirmación. En la tabla 9 se enumeran los promedios por proposición por idioma para obtener una visión general.



**Tabla 9**

Comparación resultados alemán, francés y español (1= muy en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= neutral, 4= de acuerdo, 5= muy de acuerdo)

Afirmación	Promedio alemán	Promedio francés	Promedio español
El X me parece/es difícil de aprender.	2,93	3,31	3,40
Me gustaría poder hablar X con fluidez.	3,22	3,74	3,71
Creo que aprender X es una pérdida de tiempo.	2,65	2,69	2,36
La gente que habla X me parece amable.	2,92	2,83	3,34
Les tengo envidia a los hablantes nativos de X.	1,72	2,68	3,00
Me gustaría estar más en contacto con las personas de habla X.	2,00	2,37	2,65
Elegir el X en el instituto es importante para mí porque creo que me ayudará a buscar un trabajo en el futuro.	2,06	2,17	2,23
Aprender el X en el instituto es importante para mí para poder trabajar o estudiar en el extranjero en el futuro.	2,39	2,27	2,41
Me gusta ir de vacaciones a las regiones de habla X.	3,07	3,56	3,85
Me gusta ver películas o programas de televisión en X.	1,54	1,89	2,53
El X es una lengua bonita.	2,42	3,80	3,98
Me gusta escuchar a la gente de habla X.	2,09	2,80	3,05
Me gustaría aprender el X, aunque no fuera obligatorio.	2,22	2,53	2,92
Creo que es importante que los institutos ofrezcan la asignatura de X.	3,22	3,33	3,34

Primero, se puede ver que hay una diferencia de aproximadamente 0,5 puntos en cuatro de las declaraciones. Por ejemplo, sobre la declaración 'Me gustaría hablar X con fluidez', los alumnos indican que son neutrales sobre el alemán, pero tienen actitudes lingüísticas ligeramente positivas hacia el francés y el español. También hay una diferencia en cuanto a la afirmación 'Me gustaría estar más en contacto con la gente de habla X'. Mientras que indican que no están de acuerdo con esto en el caso del alemán, son más neutrales hacia el francés y el español. Además, parece que a los alumnos les gusta ir de vacaciones a las zonas de habla hispana, pero son más neutrales respecto a las vacaciones en las zonas de habla alemana o zonas francófonas. La última afirmación con una diferencia de unos 0,5 puntos es: 'Me gustaría aprender X, aunque no fuera obligatorio'. Los estudiantes señalan que no les gustaría aprender alemán si no fuera obligatorio, y lo mismo ocurre con el francés, aunque son más neutrales al respecto. En cuanto al español, indican que son neutrales al respecto.

Adicionalmente, hay también 4 declaraciones en las que la diferencia entre los tres idiomas es de aproximadamente un punto, y en 2 casos incluso de 1,5 puntos. La primera en esta categoría es la afirmación 'Les tengo envidia a los hablantes nativos de X'. Mientras que los estudiantes muestran actitudes lingüísticas negativas hacia el alemán, tienen actitudes lingüísticas neutrales hacia el francés y el español. Esta diferencia es de aproximadamente 1,5 puntos. La proposición si a los alumnos les gusta ver películas y televisión en otro idioma también difiere según el idioma: son bastante negativos sobre el alemán y el francés, mientras que son neutrales o sólo ligeramente negativos sobre ver televisión y películas en español. La

tercera afirmación de esta categoría es si el idioma les parece bonito. Mientras que los estudiantes no consideran el alemán como una lengua bonita, sí creen que el francés y el español lo son. Esta diferencia también es de aproximadamente 1,5 puntos, lo que difiere bastante. Por último, hay una diferencia de un punto entre el alemán y el español cuando se trata de si los alumnos quieren aprender el idioma, aunque no sea obligatorio. Los alumnos tienen una opinión negativa sobre esto para el alemán, pero una opinión neutral para el español.

Además, como última pregunta, los estudiantes tenían que clasificar los idiomas alemán, francés y español de la lengua que más les gustaría aprender a la que menos les gustaría aprender, colocando estos tres idiomas en primera, segunda o tercera posición. Al español se le dio un valor medio de 1,91, al francés 1,94 y al alemán 2,15. Esto significa que los estudiantes están más interesados en aprender español, seguido de cerca por el francés, y menos interesados en aprender alemán. Es un resultado sorprendente porque una gran parte de los encuestados no procedía del Randstad, sino de zonas más cercanas a la frontera con Alemania. Sin embargo los resultados de nuestro estudio no reflejan actitudes más positivas ante el alemán.

## Capítulo 6: Conclusión y discusión

### 6.1 Conclusión

Este estudio se intentó examinar las actitudes ante el alemán, el francés y el español entre los alumnos de la enseñanza secundaria. La pregunta principal de esta investigación era: ¿cuáles son las actitudes lingüísticas de los alumnos de la enseñanza secundaria hacia el alemán, el francés y el español? Otras preguntas que se intentó contestar eran:

- (i) ¿Cuáles son las actitudes lingüísticas de los alumnos hacia los idiomas extranjeros en la institución escolar en general?
- (ii) ¿Cuáles son las actitudes lingüísticas de los alumnos hacia el alemán?
- (iii) ¿Cuáles son las actitudes lingüísticas de los alumnos hacia el francés?
- (iv) ¿Cuáles son las actitudes lingüísticas de los alumnos hacia el español?
- (v) ¿Cómo se comparan las actitudes lingüísticas hacia estas tres lenguas?
- (vi) ¿Existen diferencias entre las actitudes lingüísticas de los alumnos de los grados inferiores y superiores, entre géneros, o diferencias según el lugar de residencia o según la lengua materna?

A fin de recopilar datos, se utilizó un cuestionario para los alumnos de la enseñanza secundaria neerlandesa. Mis hipótesis eran:

- (i) En general, los alumnos no tienen actitudes lingüísticas positivas muy destacadas hacia las lenguas extranjeras modernas en general (aparte del inglés), y no consideran necesariamente importante aprender otros idiomas además del inglés, puesto que para los neerlandeses el inglés suele tener un valor instrumental mayor que otras lenguas extranjeras modernas.
- (ii) Los alumnos tendrán actitudes lingüísticas negativas hacia el alemán.
- (iii) Los alumnos tendrán actitudes lingüísticas neutrales hacia el francés.
- (iv) Los alumnos tendrán actitudes lingüísticas positivas hacia el español.
- (v) El alemán será el idioma menos apreciado, luego el francés y después el español.
- (vi) El nivel educativo, el género y el lugar de residencia son factores que pueden ser relevantes en la formación de actitudes.

La primera hipótesis, que en general los alumnos no tienen actitudes lingüísticas positivas muy destacadas hacia las LEM, resultó correcta. Las respuestas de la encuesta muestran que los alumnos tienen una opinión neutral o ligeramente positiva de las lenguas extranjeras modernas en general. Además, son neutrales en cuanto a la importancia de aprender otros idiomas extranjeros que no sean el inglés.

La segunda hipótesis, que los alumnos tendrán actitudes lingüísticas negativas hacia el alemán, también resultó correcta. Los resultados muestran que hay actitudes lingüísticas negativas hacia el alemán entre los encuestados. Casi todas las afirmaciones tienen un valor entre neutro y negativo, y ni una sola afirmación se considera positiva. Los alumnos son incluso claramente negativos en dos afirmaciones: a los alumnos no les gusta ver películas o televisión alemana y no les tienen envidia a los hablantes nativos de alemán.

A continuación, se comprobó la tercera hipótesis: los alumnos tienen actitudes lingüísticas neutrales hacia el francés. Los resultados relativos al francés muestran que las actitudes no son positivas ni negativas. A los alumnos les gustaría poder hablar francés con

fluidez, les gusta ir de vacaciones a zonas francófonas y creen que el francés es un idioma bonito. Por otro lado, no les gusta ver películas o televisión francófonas y sus opiniones sobre las demás declaraciones son neutrales o ligeramente negativas.

Asimismo, la cuarta hipótesis resulta ser incorrecta, ya que los alumnos no tienen actitudes lingüísticas fuertemente positivas. Los resultados sobre el español muestran que también hay una opinión neutral sobre esta lengua. A los alumnos les gustaría hablar español con fluidez, les gusta ir de vacaciones a zonas de habla hispana y creen que el español es un idioma hermoso. Tienen actitudes lingüísticas negativas hacia las declaraciones relativas a la motivación instrumental, lo que indica que les parece que no es importante aprender español para encontrar un trabajo más fácilmente o para trabajar o estudiar en el extranjero, pero estas declaraciones se evalúan menos negativamente que las mismas declaraciones sobre el alemán y el francés.

A base de los resultados se puede decir que la quinta hipótesis es correcta. Cuando se comparan los resultados de estos tres idiomas, se puede ver que mientras que los estudiantes tienen actitudes lingüísticas negativas o ligeramente neutrales hacia el alemán en promedio, son menos negativos sobre el francés y el español, que se consideran más bien neutrales. Algunas afirmaciones se consideran más o menos iguales para los tres idiomas, pero también hay una serie de afirmaciones sobre las que se observan grandes diferencias. Primero, los alumnos no les tienen envidia a los hablantes nativos de alemán, pero son neutrales respecto al francés y al español. Segundo, a los alumnos no les gusta ver películas y televisión alemanas o francófonas, pero no son tan negativos sobre el español. Tercero, a los alumnos no les gusta el alemán, pero sí el francés y el español. Como gran diferencia final, los resultados muestran que a los alumnos no les gustaría aprender alemán si no fuera obligatorio, pero son más neutrales respecto al español.

Por último, no se puede confirmar ni refutar la sexta hipótesis. Las preguntas de la parte general del cuestionario muestran que no había dos grupos iguales de encuestados. Participaron más chicas que chicos, el grupo de VWO era el más grande, y hubo más alumnos de los grados superiores que de los inferiores. Los encuestados también procedían de diferentes grupos del país, aunque había pocos alumnos de la zona de la Randstad, lo que se esperaba para poder hacer una comparación entre las zonas de Randstad y otras. Dado que ninguno de estos grupos tiene aproximadamente el mismo número de encuestados, no era posible dar una comparación de las diferencias entre dos grupos.

Uno de los principales resultados de este estudio era que los alumnos de la enseñanza secundaria tienen actitudes lingüísticas menos negativas hacia el español que hacia el alemán y el francés. Las instituciones educativas que habían indicado en investigaciones anteriores (Nieuwenhuizen, 2020) que no ofrecen el español porque piensan que los estudiantes no están interesados, podrían reconsiderar su oferta de idiomas, especialmente porque las actitudes lingüísticas hacia el español son menos negativas que las hacia el alemán.

## 6.2 Discusión

Aunque este estudio ha llegado a una serie de conclusiones interesantes, se puede formular todavía una serie de comentarios.

Las conclusiones de este estudio no pueden generalizarse. Aunque participaron 110 alumnos, se trata de un porcentaje relativamente pequeño de todos los estudiantes de enseñanza secundaria de los Países Bajos. Además, el grupo de participantes era bastante homogéneo: muchos de ellos eran chicas en la VWO, y gran parte está en los grados

superiores. Si se realizara un estudio más amplio con un número mayor de encuestados, formado por un grupo también más heterogéneo, los resultados y las conclusiones correspondientes serían más válidos.

Además, había indicado en la introducción que me gustaría hacer una comparación entre dos grupos de igual tamaño. Lamentablemente, el grupo de encuestados no pudo dividirse en dos o más grupos iguales, por ejemplo, en edad, sexo, lugar de residencia o idioma del hogar. En primer lugar, podría ser interesante hacer una comparación entre los alumnos de la zona de Randstad y los alumnos de la zona cercana a la frontera con Alemania para ver si el lugar de residencia es un factor relevante para las actitudes lingüísticas entre alumnos. Además, es muy posible que el nivel escolar también juegue un papel en la formación de las actitudes lingüísticas. Lo mismo se aplica al género y al idioma del hogar. Las investigaciones de seguimiento podrían mostrar hasta qué punto estos factores influyen en las actitudes lingüísticas.

Asimismo, cabe mencionar que el factor de aleatoriedad no se tuvo en cuenta en el cuestionario. A todos los encuestados se les hicieron las preguntas del cuestionario en el mismo orden. Esto puede haber influido en los resultados.

Los resultados también muestran que no hay una motivación instrumental clara en los tres idiomas; los estudiantes no necesariamente quieren aprender el idioma por un acceso más fácil al mercado laboral, o para trabajar o estudiar en el extranjero. Sin embargo, esto no significa que no haya una motivación instrumental en el aprendizaje del francés, alemán y español. Es muy posible que los estudiantes vean el aprendizaje de uno de estos idiomas como una herramienta para un propósito específico, como el de poder conversar con los extranjeros cuando están de vacaciones en un destino turístico. Esto no se preguntó en este cuestionario, y podría ser una adición interesante en una investigación similar.

## Bibliografie

- Abidin, M. J. Z., Pour-Mohammadi, M., & Alzwari, H. (2012). EFL Students' Attitudes towards Learning English Language: The Case of Libyan Secondary School Students. *Asian Social Science*, 8(2), 119-134. <https://doi.org/10.5539/ass.v8n2p119>
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2000). Attitudes and the Attitude-Behavior Relation: Reasoned and Automatic Processes. *European Review of Social Psychology*, 11(1), 1-33. <https://doi.org/10.1080/14792779943000116>
- Al-Mubireek, S. (2020). An Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) of English language learning among students across genders, tracks and proficiency levels at a leading Saudi university. *Asian EFL Journal*, 24(4), 26-50. [https://www.researchgate.net/profile/Hossein\\_Vafadar/publication/343305614\\_The\\_effects\\_of\\_communication\\_strategies\\_instruction\\_on\\_Iranian\\_intermediate\\_EFL\\_learners'\\_willingness\\_to\\_communicate/links/5f227240a6fdcccc439946bb/The-effects-of-communication-strategies-instruction-on-Iranian-intermediate-EFL-learners-willingness-to-communicate.pdf#page=26](https://www.researchgate.net/profile/Hossein_Vafadar/publication/343305614_The_effects_of_communication_strategies_instruction_on_Iranian_intermediate_EFL_learners'_willingness_to_communicate/links/5f227240a6fdcccc439946bb/The-effects-of-communication-strategies-instruction-on-Iranian-intermediate-EFL-learners-willingness-to-communicate.pdf#page=26)
- Bartram, B. (2006a). Attitudes to language learning: a comparative study of peer group influences. *Language Learning Journal*, 33(1), 47-52. <https://doi.org/10.1080/09571730685200101>
- Bartram, B. (2006b). An examination of perceptions of parental influence on attitudes to language learning. *Educational Research*, 48(2), 211-221. <https://doi.org/10.1080/00131880600732298>
- Bartram, B. (2010). *Attitudes to modern foreign language learning*. Londres: Continuum.
- Bendieck, B., & Stehr, M. (2003). Alles Wurst? Alles Käse? - Het Duitslandbeeld onder leerlingen van twee scholen in Amsterdam. *Levende Talen Tijdschrift*, 4(2). <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/596/587>
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24, 560-567. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.24.4.560>
- Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636-644. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00046>
- Bialystok, E., Craik, F. I. M. & Luk, G. (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 34, 859-873. <https://doi.org/10.1037/a0015638>
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 391-417. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131609>
- Broeder, P., & van Wijk, C. (2009). Diversiteit in het Europese talenonderwijs: Over praktische noodzaak en theoretische verdieping. In D. Tuin, & R. de Graaff (Eds.), *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (pp. 37-54). Enschede/Utrecht: NaB-MVT/IVLOS Universiteit Utrecht.

- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Londres: Pearson Education. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57641290/Brown\\_2000\\_-\\_Principles\\_of\\_language\\_learning\\_and\\_teaching.pdf?1540570725=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPRINCIPLES\\_of\\_LANGUAGE\\_LEARNING\\_AND\\_TEAC.pdf&Expires=1607098159&Signature=V-aFWniZJXv7XsJcOrlof5mvsrmCNEvExIef1Wia4-Y9eiyS53-pmTXpk3YKfYRM~x7cOtPu9Zj9-6G789z525d3DOFxIjY-rVOvG4E7vW-0Gyukz~k-C2iZ8kkF9xt5bKxd69HgdrCqzHZsen6x9BtwHPCB6A-fjvUaFuRBA8gRPCauh2PgqAHn-rfAGFMWh6FYQJ4Y5cIuQGVzgz~AAb~T35axDUK7yxYAMbgGDFI9UzT7KzcyKnZXkgGJTc3lknFrYHJYgsn~KSAoyw~COTcXJFaE2ipFUv3T1N4wpXV4lJdufILmOdAFbuqz96fk~ul8vifbapPAwmiHNyKpVw\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57641290/Brown_2000_-_Principles_of_language_learning_and_teaching.pdf?1540570725=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DPRINCIPLES_of_LANGUAGE_LEARNING_AND_TEAC.pdf&Expires=1607098159&Signature=V-aFWniZJXv7XsJcOrlof5mvsrmCNEvExIef1Wia4-Y9eiyS53-pmTXpk3YKfYRM~x7cOtPu9Zj9-6G789z525d3DOFxIjY-rVOvG4E7vW-0Gyukz~k-C2iZ8kkF9xt5bKxd69HgdrCqzHZsen6x9BtwHPCB6A-fjvUaFuRBA8gRPCauh2PgqAHn-rfAGFMWh6FYQJ4Y5cIuQGVzgz~AAb~T35axDUK7yxYAMbgGDFI9UzT7KzcyKnZXkgGJTc3lknFrYHJYgsn~KSAoyw~COTcXJFaE2ipFUv3T1N4wpXV4lJdufILmOdAFbuqz96fk~ul8vifbapPAwmiHNyKpVw_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5<sup>a</sup> ed.). White Plains, NY: Pearson Education Inc.
- Buis, M. E. (2015). *Attitudes towards EFL Education in Norway and the Netherlands* [Tesina de Bachelor, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/331141>
- Busse, V. (2017). Plurilingualism in Europe: Exploring Attitudes Toward English and Other European Languages Among Adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands, and Spain. *The Modern Language Journal*, 101(3), 566-582. <https://doi.org/10.1111/modl.12415>
- Chalak, A., & Kassaian, Z. (2010). Motivation And Attitudes Of Iranian Undergraduate EFL Students Towards Learning English. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 10(2), 37-56. <http://ejournals.ukm.my/gema/article/view/108/99>
- Clément, R., Dörnyei, Z., & Noels, K. A. (1994). Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 28(1), 55-68. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x>
- Consejo de Educación. (2014). *Een eigentijds curriculum*. <https://www.onderwijsraad.nl/binaries/onderwijsraad/documenten/adviezen/2014/05/19/een-eigentijds-curriculum/Een-eigentijds-curriculum-1.7.pdf>
- Consejo Científico de Política Gubernamental. (2013). *Naar een lerende economie* (N.º 90). Amsterdam University Press. <https://www.wrr.nl/publicaties/rapporten/2013/11/04/naar-een-lerende-economie>
- Costa, A., Hernández, M. & Sebastián-Gallés, N. (2008). Bilingualism aids conflict resolution: Evidence from the ANT task. *Cognition*, 106, 59–86. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.12.013>
- Coronel-Molina, S. F. (2014). Definitions and Critical Literature Review of Language Attitude, Choice and Shift1; Samples of Language Attitude Surveys. *Journal of*

- Second and Multiple Language Acquisition*, 2(2), 25-77.  
[https://www.researchgate.net/profile/Serafin\\_Coronel-Molina/publication/326557814\\_MONOGRAPH\\_Definitions\\_and\\_Critical\\_Literature\\_Review\\_of\\_Language\\_Attitude\\_Choice\\_and\\_Shift\\_1\\_Samples\\_of\\_Language\\_Attitude\\_Surveys/links/5b55ecda45851507a7c23ee8/MONOGRAPH-Definitions-and-Critical-Literature-Review-of-Language-Attitude-Choice-and-Shift-1-Samples-of-Language-Attitude-Surveys.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Serafin_Coronel-Molina/publication/326557814_MONOGRAPH_Definitions_and_Critical_Literature_Review_of_Language_Attitude_Choice_and_Shift_1_Samples_of_Language_Attitude_Surveys/links/5b55ecda45851507a7c23ee8/MONOGRAPH-Definitions-and-Critical-Literature-Review-of-Language-Attitude-Choice-and-Shift-1-Samples-of-Language-Attitude-Surveys.pdf)
- Curriculum.nu. (s. f.-a). *Engels / Moderne vreemde talen – Curriculum.nu*. Recuperado 24 de septiembre de 2020, de <https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/>
- Curriculum.nu. (s. f.-b). *Leraren en schoolleiders presenteren hun voorstellen op 10 oktober – Curriculum.nu*. Recuperado 2 de diciembre de 2020, de <https://www.curriculum.nu/nieuws/leraren-en-schoolleiders-presenteren-hun-voorstellen-op-10-oktober/>
- Curriculum.nu. (s. f.-c). *Wat is Curriculum.nu? – Curriculum.nu*. Recuperado 2 de diciembre de 2020, de <https://www.curriculum.nu/waarom/>
- Curriculum.nu. (2019). *Voorstellen Engels/Moderne Vreemde Talen*.  
<https://www.curriculum.nu/download/voorstellen-engels-moderne-vreemde-talen/>
- Curriculum.nu. (2020, 10 septiembre). *Wetenschappelijke curriculumcommissie ingesteld – Curriculum.nu*. <https://www.curriculum.nu/actueel/wetenschappelijke-curriculumcommissie-ingesteld/>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- De Jong, N., De Vrind, E., & Van Beuningen, C. (2019). *Moderne Vreemde Talen*. En F. Janssen, H. Hulshof, & K. Van Veen (Eds.), *Wat is echt de moeite waard om te onderwijzen? Een perspectiefgerichte benadering* (pp. 89-112). Universiteit Leiden/Rijkuniversiteit Groningen.  
<https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/iclon/onderzoek/wat-is-echt-de-moeite-waard-om-te-onderwijzen.pdf>
- Dörnyei, Z. (1990). Motivation in Second and Foreign Language Learning, Language Teaching. *The International Abstracting Journal for Language Teachers*, 31(3), 117-135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. & Clément, R. (2001). Motivational characteristics of learning different target languages: Results of a nationwide survey. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 399-432). Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2a ed.). Harlow: Longman.



- Duff, P. A. (2017). Commentary: Motivation for Learning Languages Other Than English in an English-Dominant World. *The Modern Language Journal*, 101(3), 597-607. <https://doi.org/10.1111/modl.12416>
- Edelenbos, P., De Jong, J. H. A. L., & Westhoff, G. J. (2004). Vreemdetalenonderwijs in Nederland - Een situatieschets. Recuperado de <http://www.gerardwesthoff.nl/downloads/nabmvt-Vreemdetalenonderwijs%20in%20Nederland.pdf>
- Edwards, A., & Fuchs, R. (2018). A cluster analysis of attitudes to English in Germany and the Netherlands. *World Englishes*, 37(4), 653-667. <https://doi.org/10.1111/weng.12348>
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elzenga, A., & De Graaff, R. (2015). Motivatie voor Engels en Frans in het tweetalig onderwijs - Zijn leerlingen in het tweetalig onderwijs gemotiveerdere taalleerders? *Levende Talen Tijdschrift*, 16(4). <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1531/1140>
- Gardner, R.C. (1985). Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation. Londres: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). Motivational variables in second language acquisition. En R.C. Gardner & W. Lambert (eds.) *Attitudes and motivation in second language learning*. (pp. 119-216). Rowley, MA: Newbury House.
- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., & Tremblay, P. F. (1999). Home Background Characteristics and Second Language Learning. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(4), 419-437. <https://doi.org/10.1177/0261927x99018004004>
- Goktepe, F. T. (2014). Attitudes and Motivation of Turkish Undergraduate EFL Students towards Learning English Language. *Studies in English Language Teaching*, 2(3), 314-332. <https://doi.org/10.22158/selt.v2n3p314>
- Hudson, G. (2000). *Essential introductory linguistics*. Hoboken, NJ: Blackwell Publishers.
- Kobayashi, Y. (2002). The Role of Gender in Foreign Language Learning Attitudes: Japanese female students' attitudes towards English learning. *Gender and Education*, 14(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/09540250220133021>
- Lasagabaster, D. (2005). Attitudes Towards Basque, Spanish and English: An Analysis of the Most Influential Variables. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(4), 296-316. <https://doi.org/10.1080/01434630508669084>
- Linthout, D. (2000). *Onbekende burenen*. Amsterdam: Atlas.

- Nas, M., & Van Esch, K. (1998, enero). Attitude en motieven bij volwassen leerders van Spaans. *Levende Talen Magazine*, 526. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lm/article/view/994/964>
- Nieuwenhuizen, F. J. (2020). *Stageonderzoeksverslag*. MA Meertaligheid en Taalverwerving, Universiteit Utrecht.
- Nuffic. (s. f.). *Primary and secondary education*. Recuperado 3 de febrero de 2021, de <https://www.nuffic.nl/en/education-systems/netherlands/primary-and-secondary-education>
- Oxford, R. (Ed.). (1996). *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Honolulu: University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78, 1. 12-28. <https://doi.org/10.2307/329249>
- Rijksoverheid. (2020a, marzo 5). wetten.nl - Regeling - Wet op het voortgezet onderwijs - BWBR0002399. Overheid.nl. <https://wetten.overheid.nl/BWBR0002399/2020-03-05>
- Rijksoverheid. (2020b, marzo 6). Welke vreemde talen krijg ik in de bovenbouw van havo en vwo? Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voortgezet-onderwijs/vraag-en-antwoord/vreemde-talen-bovenbouw-havo-en-vwo>
- Rijksoverheid. (2020c, julio 13). *Toekomstgericht curriculum*. Toekomst van het onderwijs | Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/toekomst-onderwijs/toekomstgericht-curriculum>
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition* (2a ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schalkwijk, E. (1998, marzo). Meten is relativeren - Een inventariserend onderzoek naar het schoolvak Duits. *Levende Talen Magazine*, 528. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lm/article/view/998/968>
- Skehan, P. (1991). Individual Differences in Second Language Learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13(2), 275-298. [https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49227491/article\\_S0272263100009979.pdf?1475204948=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DIndividual+Differences+in+Second+Languag.pdf&Expires=1607098732&Signature=OQtR3960N5y0oufJ0ceJ7fLBkXaCm0dIb2tuk~4t2eex7KCl3I9qUmmMeiSACHQJLzGeVA3yJb4dR-WYPYazj3njLqBfvDoJQBkWvPiUF5SajXAR54INYcaGX-tX4KrA6GO5x1G4zZhFplqB~PqIXjuvKp9ZLuB5n7KHeKcxe5zuQUO0Nv1f~ySu5HKA9wZwNLVYy3lXuUs~UUNHJzLi4zBgAdpp-4WjHeKbKqLGoKDO7XipHP4HKRI3UxrdeQsd14fLgNW9s~2U5hbau6TqOidGUH](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49227491/article_S0272263100009979.pdf?1475204948=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DIndividual+Differences+in+Second+Languag.pdf&Expires=1607098732&Signature=OQtR3960N5y0oufJ0ceJ7fLBkXaCm0dIb2tuk~4t2eex7KCl3I9qUmmMeiSACHQJLzGeVA3yJb4dR-WYPYazj3njLqBfvDoJQBkWvPiUF5SajXAR54INYcaGX-tX4KrA6GO5x1G4zZhFplqB~PqIXjuvKp9ZLuB5n7KHeKcxe5zuQUO0Nv1f~ySu5HKA9wZwNLVYy3lXuUs~UUNHJzLi4zBgAdpp-4WjHeKbKqLGoKDO7XipHP4HKRI3UxrdeQsd14fLgNW9s~2U5hbau6TqOidGUH)

[3~zY238OIuff5~xzQ~lULXzVgq2DASKkqajrNjE13sodGKtQ9NtXggHUsMWGA  
&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://www.slo.nl/vakportalen/mvt/mvt-achtergrond/belang-onderwijs/)

- SLO. (s. f.-a). Wat is het belang van het onderwijs in deze vakken? Recuperado 3 de diciembre de 2020, de <https://www.slo.nl/vakportalen/mvt/mvt-achtergrond/belang-onderwijs/>
- SLO. (s. f.-b). Wat is de historie van de vakken Arabisch, Italiaans, Russisch, Spaans, Turks en Chinees in Nederland? Recuperado 3 de diciembre de 2020, de <https://www.slo.nl/vakportalen/mvt/mvt-achtergrond/historie-vakken/>
- SLO. (2014). *Leerplan voor het funderend onderwijs voor de toekomst*. <https://www.slo.nl/publish/pages/5116/leerplan-voor-het-funderend-onderwijs-voor-de-toekomst.pdf>
- SLO. (2015). *Curriculumspiegel Deel B: Vakspecifieke trendanalyse*. Enschede: SLO. <https://www.slo.nl/publish/pages/2873/curriculumspiegel-2015-deel-b.pdf>
- SLO. (2020, 24 junio). *Vervolgtraject Curriculum.nu van start na politieke besluitvorming*. <https://www.slo.nl/over-slo/nieuws/@16760/vervolgtraject-curriculumnu-van-start/>
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching* (12.<sup>a</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press. [https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=p6T3eo5ltFAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=H.+Stern,+Fundamental+Concept+of+Language+Teaching,++\(1983\),+Oxford:+OUP.&ots=CcuY-t3PwN&sig=6fSzf7cTsQKNP-CGIQLKyK-IeqI&redir\\_esc=y#v=onepage&q=H.%20Stern%2C%20Fundamental%20Concept%20of%20La nguage%20Teaching%2C%20\(1983\)%2C%20Oxford%3A%20OUP.&f=false](https://books.google.nl/books?hl=nl&lr=&id=p6T3eo5ltFAC&oi=fnd&pg=PA1&dq=H.+Stern,+Fundamental+Concept+of+Language+Teaching,++(1983),+Oxford:+OUP.&ots=CcuY-t3PwN&sig=6fSzf7cTsQKNP-CGIQLKyK-IeqI&redir_esc=y#v=onepage&q=H.%20Stern%2C%20Fundamental%20Concept%20of%20La nguage%20Teaching%2C%20(1983)%2C%20Oxford%3A%20OUP.&f=false)
- Stichting Taal naar Keuze. (s. f.). *Pilot 2016-2019 – Taal naar Keuze*. Recuperado 24 de septiembre de 2020, de <https://www.taalnaarkeuze.nl/over-ons/pilot-2016-2019/>
- Tahaineh, Y., & Daana, H. (2013). Jordanian Undergraduates' Motivation and Attitudes towards Learning English in EFL Context. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 4(2), 159-180. [https://www.researchgate.net/profile/Hana\\_Daana/publication/319481211\\_Jordanian\\_Undergraduates'\\_Motivations\\_and\\_Attitudes\\_towards\\_Learning\\_English\\_in\\_EFL\\_Context/links/59ae4f75aca272f8a167a086/Jordanian-Undergraduates-Motivations-and-Attitudes-towards-Learning-English-in-EFL-Context.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Hana_Daana/publication/319481211_Jordanian_Undergraduates'_Motivations_and_Attitudes_towards_Learning_English_in_EFL_Context/links/59ae4f75aca272f8a167a086/Jordanian-Undergraduates-Motivations-and-Attitudes-towards-Learning-English-in-EFL-Context.pdf)
- UE. (2020, 28 julio). *Lenguas de la UE*. [https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages\\_es](https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_es)
- Ushioda, E. (2017). The Impact of Global English on Motivation to Learn Other Languages: Toward an Ideal Multilingual Self. *The Modern Language Journal*, 101(3), 469-482. <https://doi.org/10.1111/modl.12413>
- Van Gaalen, E. (2019, 7 augustus). Schoolvak Duits is in gevaar. Algemeen Dagblad. Geraadpleegd van <https://www.ad.nl/>

- Voogel, M. (2018, 12 januari). *Bon ton of boring? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland*. Amsterdam: Pallas Publications - Amsterdam University Press. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1765/103928>
- Walther, E., & Langer, T. (2008). Attitude Formation and Change through Association: An Evaluative Conditioning Account. En W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and Attitude Change* (pp. 87-109). New York: Psychology Press.  
[http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/attitudes\\_and\\_attitude\\_change\\_-\\_2008.pdf#page=102](http://www.communicationcache.com/uploads/1/0/8/8/10887248/attitudes_and_attitude_change_-_2008.pdf#page=102)
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge, MA: MIT Press.

## **Apendix: La encuesta**

### **Wat vind jij van talen op school?**

Hoi! Zit jij op de middelbare school? Vul dan deze enquête in!

Deze vragenlijst maakt deel uit van mijn masterscriptie. Door dit in te vullen help je me dus met afstuderen!

Je krijgt zo een aantal stellingen te zien over vreemde talen, en in het bijzonder over het Duits, Frans en Spaans op school. Geef bij deze stellingen aan op een schaal van 1 tot 5 of je het ermee eens bent of niet. Invullen duurt ongeveer 5-7 minuutjes en je antwoorden zijn anoniem. Je hulp wordt enorm gewaardeerd!

Femke Nieuwenhuizen

f.j.nieuwenhuizen@students.uu.nl

Master Meertaligheid en Taalverwerving, Universiteit Utrecht

### **Deel 1: Attitude tegenover vreemde talen in het algemeen**

1	Ik zou graag goed zijn in vreemde talen.	1	2	3	4	5
2	Ik vind het leuk om vreemde talen te leren.	1	2	3	4	5
3	Ik denk dat het belangrijk is om naast het Engels ook andere vreemde talen te leren.	1	2	3	4	5

### **Deel 2: Attitude tegenover het Duits**

4	Duits lijkt me/vind ik moeilijk om te leren.	1	2	3	4	5
5	Ik wou dat ik vloeiend Duits kon spreken.	1	2	3	4	5
6	Duits leren vind ik tijdsverspilling.	1	2	3	4	5
7	Mensen die Duits spreken vind ik/lijken me aardig.	1	2	3	4	5
8	Ik ben jaloers op moedertaalsprekers van het Duits.	1	2	3	4	5
9	Ik zou graag meer in contact zijn met mensen die Duits spreken.	1	2	3	4	5
10	Duits kiezen op school is belangrijk voor mij omdat ik denk dat het helpt bij het zoeken naar een baan later.	1	2	3	4	5
11	Duits leren op school is belangrijk voor me zodat ik in de toekomst eventueel ook in het buitenland kan werken of studeren.	1	2	3	4	5
12	Ik ga graag op vakantie naar Duitstalige gebieden (bijvoorbeeld Duitsland en Oostenrijk)	1	2	3	4	5
13	Ik kijk graag naar Duitse films of televisie.	1	2	3	4	5

14	Duits is een mooie taal	1	2	3	4	5
15	Ik luister graag naar mensen die Duits spreken.	1	2	3	4	5
16	Ik zou graag Duits willen leren, zelfs als dat niet verplicht is.	1	2	3	4	5
17	Ik vind het belangrijk dat scholen Duits aanbieden als vak.	1	2	3	4	5

#### **Deel 4: Attitude tegenover het Frans**

18	Frans lijkt me/vind ik moeilijk om te leren.	1	2	3	4	5
19	Ik wou dat ik vloeiend Frans kon spreken.	1	2	3	4	5
20	Frans leren vind ik tijdsverspilling.	1	2	3	4	5
21	Mensen die Frans spreken vind ik/lijken me aardig.	1	2	3	4	5
22	Ik ben jaloers op moedertaalsprekers van het Frans.	1	2	3	4	5
23	Ik zou graag meer in contact zijn met mensen die Frans spreken.	1	2	3	4	5
24	Frans kiezen op school is belangrijk voor mij omdat ik denk dat het helpt bij het zoeken naar een baan later.	1	2	3	4	5
25	Frans leren op school is belangrijk voor me zodat ik in de toekomst eventueel ook in het buitenland kan werken of studeren.	1	2	3	4	5
26	Ik ga graag op vakantie naar Franstalige gebieden (bijvoorbeeld Frankrijk en België)	1	2	3	4	5
27	Ik kijk graag naar Franse films of televisie.	1	2	3	4	5
28	Frans is een mooie taal	1	2	3	4	5
29	Ik luister graag naar mensen die Frans spreken.	1	2	3	4	5
30	Ik zou graag Frans willen leren, zelfs als dat niet verplicht is.	1	2	3	4	5
31	Ik vind het belangrijk dat scholen Frans aanbieden als vak.	1	2	3	4	5

#### **Deel 4: Attitude tegenover het Spaans**

32	Spaans lijkt me/vind ik moeilijk om te leren.	1	2	3	4	5
33	Ik wou dat ik vloeiend Spaans kon spreken.	1	2	3	4	5
34	Spaans leren vind ik tijdsverspilling.	1	2	3	4	5
35	Mensen die Spaans spreken vind ik/lijken me aardig.	1	2	3	4	5
36	Ik ben jaloers op moedertaalsprekers van het Spaans.	1	2	3	4	5
37	Ik zou graag meer in contact zijn met mensen die Spaans spreken.	1	2	3	4	5

38	Spaans kiezen op school is belangrijk voor mij omdat ik denk dat het helpt bij het zoeken naar een baan later.	1	2	3	4	5
39	Spaans leren op school is belangrijk voor me zodat ik in de toekomst eventueel ook in het buitenland kan werken of studeren.	1	2	3	4	5
40	Ik ga graag op vakantie naar Spaanstalige gebieden (bijvoorbeeld Spanje en Latijns-Amerika)	1	2	3	4	5
41	Ik kijk graag naar Spaanse films of televisie.	1	2	3	4	5
42	Spaans is een mooie taal	1	2	3	4	5
43	Ik luister graag naar mensen die Spaans spreken.	1	2	3	4	5
44	Ik zou graag Spaans willen leren, zelfs als dat niet verplicht is.	1	2	3	4	5
45	Ik vind het belangrijk dat scholen Spaans aanbieden als vak.	1	2	3	4	5

## Deel 5: Algemene vragen

1. Gender:
  1. Man
  2. Vrouw
  3. Anders/wil niet zeggen
2. Ik zit op:
  - het vmbo
  - de havo
  - het vwo.
3. Ik zit in:
  - de onderbouw
  - de bovenbouw
4. Als je in de bovenbouw zit, welk profiel heb je gekozen?
  - Natuur en Techniek
  - Natuur en Gezondheid
  - Economie en Maatschappij
  - Cultuur en Maatschappij
5. Leeftijd:
6. Woonplaats:
7. Welke taal gebruik je thuis het meest?
  - Nederlands
  - Engels
  - Duits
  - Frans
  - Spaans
  - Turks
  - Surinaams
  - Arabisch

- Fries
  - Drents
  - Gronings
  - Limburgs
  - Brabants
  - Anders: ...
8. Welke moderne vreemde talen leer je nu op school, naast het Engels?
- Duits
  - Frans
  - Spaans
  - Fries
  - Chinees
  - Turks
  - Arabisch
  - Russisch
  - Italiaans
9. Zet op volgorde welke je het meest wil leren en welke het minst
1. Duits
  2. Frans
  3. Spaans