

# Los factores influyentes para adolescentes en el aprendizaje de una L2

Eindwerkstuk bacheloropleiding Spaanse taal en cultuur (SP3V14001)

Auteur: Renate van Schie

Studentnummer: 6369871

Opleiding: premaster Geesteswetenschappen

Onderwijsinstituut: Universiteit Utrecht

Eerste begeleider: Sergio Baauw

Tweede begeleider: Catherine Navarrete Rodriguez



## ÍNDICE

Resumen	pág. 1
1. Introducción	pág. 2
2. Marco teórico	pág. 3
2.1 Una introducción a la adquisición de las lenguas	pág. 3
2.2 La edad	pág. 4
2.3 La motivación en el aprendizaje de una L2	pág. 6
2.4 El cerebro adolescente	pág. 10
2.5 El papel del profesor	pág. 14
2.6 La lengua extranjera en el sistema educativo holandés	pág. 15
3. La investigación	pág. 17
3.1 Los participantes	pág. 17
3.2 Metodología	pág. 17
3.3 Hipótesis	pág. 19
4. Los resultados	pág. 20
5. Conclusión y discusión	pág. 31
6. Bibliografía	pág. 32
7. Apéndices	pág. 34

## Resumen

Es un desafío para profesores de ELE dar clase a adolescentes en la enseñanza secundaria. Hay muchos factores que influyen en la adquisición de una segunda lengua, asimismo el desarrollo del cerebro adolescente genera otros factores influyentes en el proceso de aprendizaje.

El objetivo de este estudio es averiguar cuáles son los factores más influyentes para adolescentes en el aprendizaje de una segunda lengua. A través de un cuestionario se intenta poder contestar a esta pregunta. *The Attitude Motivation Test Battery* de Gardner fue adaptado para añadir los factores relacionados con la teoría de la neurociencia del cerebro adolescente.

Los resultados indican que muchos alumnos tienen una motivación intrínseca para aprender idiomas, además confirman la teoría de Gardner que dice que tiene que haber otros factores, aparte de los factores generales relacionados con la educación y el cerebro adolescente que influyan en la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua por el componente cultura. Este componente es menos importante e incluso ausente en otras asignaturas.

## 1. Introducción

Gracias a la neurociencia y el desarrollo en este campo de trabajo e investigación los últimos 20 años sabemos mucho más sobre cómo funciona el cerebro. Esto nos puede ayudar a mejorar la educación y la enseñanza y allí es donde entra la neuroeducación. Este trabajo trata de investigar cuáles son los factores más influyentes para adolescentes en el aprendizaje de una segunda lengua. Para poder investigar este asunto hay que juntar dos perspectivas, la de la motivación para aprender una L2 y la del funcionamiento del cerebro adolescente. Se elabora la teoría de Gardner y Dörnyei sobre la motivación en el aprendizaje de una segunda lengua y la teoría de Mora y Ibarrola para los conceptos neurociencia y neuroeducación para poder contestar a las preguntas: ¿Cómo se aprende una L2 entre los 12 y 16 años?, ¿Qué les motiva a los aprendices a aprender una L2? y ¿Cómo se motiva a adolescentes? La pregunta de investigación de este trabajo es: ¿Cuáles son los factores más influyentes para adolescentes en el aprendizaje de una segunda lengua?

Los adolescentes holandeses tienen que aprender obligatoriamente lenguas extranjeras en secundaria y para los profesores de ELE este grupo es un desafío por la generalizada falta de motivación para aprender. Para encuadrar los factores que influyen en la motivación los alumnos que participaron en el presente estudio tenían que rellenar un cuestionario, cuyos resultados se discutirán en el capítulo 4.

Este trabajo tiene la siguiente estructura. Primero se da una breve introducción a la adquisición de las lenguas, a continuación, se analiza las teorías de Gardner y Dörnyei sobre la motivación en el aprendizaje de una L2 y las teorías de Mora y Ibarrola para los conceptos de neurociencia y neuroeducación. En el capítulo 3 se puede leer sobre la metodología aplicada y la hipótesis de este estudio. Los resultados han sido elaborados en el capítulo 4. Este trabajo se finaliza con la conclusión y discusión en la que intento contestar a la pregunta de investigación.

## 2. Marco teórico

### 2.1 Una introducción a la adquisición de las lenguas

Los términos adquisición y aprendizaje no son sinónimos, aunque muchos los utilizamos de forma indistinta. Tatcher (2000) citado por Martín Martín (2004), explica las diferencias de esta manera; la adquisición se usa para las lenguas maternas (L1) y el aprendizaje para las demás (L2). Hay otros que dicen (entre ellos, Krashen, 1981) que el aprendizaje es para el estudio formal de una L2 y según Gardner (2010, p. 7) el aprendizaje es el desarrollo de conocimientos y destrezas que permiten la comunicación en la lengua mientras que la adquisición implica hacerse la lengua parte de sí misma.

Otros términos que me gustaría mencionar son: la lengua materna (L1), la segunda lengua (SL) que se entiende por una lengua no materna y las lenguas extranjeras (LE) que se suelen aprender en una situación de aula. Sin contexto explícito SL y LE equivalen a L2 (Martín Martín, 2004). Por tanto, en este trabajo los términos segunda lengua y lengua extranjera se usan de forma indistinta (L2).

Para poder distinguir mejor entre la adquisición de L1 y el aprendizaje de L2 Martín Martín (2004, p. 266) menciona las siguientes diferencias:

Adquisición de la L1	Aprendizaje de la L2
1. El éxito total en todos los casos.	1. El éxito, y no total, en el aprendizaje de una L2 por parte de un adulto se limita a una reducida minoría. Hay una gran variedad en velocidad de aprendizaje y los resultados finales.
2. El niño vive en el aquí y ahora y los parámetros limitados satisfacen sus necesidades de comunicación.	2. Los adultos necesitan comunicar ideas más complejas.

3. A los niños no les importa ni tienen miedo de cometer errores.	3. Factores afectivos interactúan de forma decisiva.
4. El niño no necesita instrucción formal para alcanzar el nivel de un nativo.	4. Los adultos requieren instrucción formal para percibir determinados rasgos que no son capaces de captar por el simple input.
5. El objetivo de los niños es aprender a hablar.	5. Los adultos pueden centrar su atención en diferentes metas.

Los factores condicionantes en el aprendizaje de una L2 son: 1) Los factores externos, como, por ejemplo, la calidad y cantidad del input, pero también el contexto y la situación de aprendizaje. Estos factores externos son la primera causa de variabilidad. 2) Los factores internos, como, por ejemplo, la lengua materna, el conocimiento del mundo y el conocimiento lingüístico. 3) Los factores individuales, también llamados, influencias no lingüísticas; edad, personalidad, inteligencia, etc. (Martín Martín, 2004, p. 268).

## 2.2 La edad

La edad ocupa un papel importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Ha habido muchos estudios sobre este tema. En general se puede concluir que la edad influye en la rapidez del aprendizaje y el logro final. Varios estudios, como menciona Martín Martín (2004, p. 275), establecen las siguientes generalizaciones a tiempo constante de exposición a la L2: a) los adultos avanzan más rápidamente que los niños al principio del aprendizaje de una L2, b) entre los niños, los mayores (8-12 años) progresan al principio más rápidamente que los menores (3-8 años) y c) a largo plazo, los niños pequeños llegan a alcanzar un nivel superior al de los otros grupos. También hay otras perspectivas no educativas que han influido en la introducción temprana de una segunda lengua, según Genesee (1978); la capacidad cognitiva, la neuropsicología y los argumentos afectivos. Según la teoría de la Gramática Universal de Chomsky los niños nacen con una capacidad innata para aprender idiomas, eso aboga en una introducción temprana de una segunda lengua porque el aprendizaje de una segunda lengua en la primera infancia es natural y sin esfuerzos y la

introducción de otras lenguas después de este período fallará si el objetivo es alcanzar el nivel de un nativo. Este punto de vista, la importancia de una introducción temprana de una segunda lengua, es apoyado por la neurociencia que habla de un período crítico de desarrollo neurológico en el que el cerebro demuestra una plasticidad máxima en la que hay una potencia máxima para el desarrollo. La neurociencia se apoya en la idea de plasticidad del cerebro hasta la pubertad, es más, gracias a la neurociencia sabemos que el daño cerebral obtenido después de este período crítico hasta la pubertad es irreversible, esto confirma que la plasticidad del cerebro tiene sus limitaciones (Genesee 1978, pp. 146-147). Igualmente, el período óptimo para el aprendizaje de una segunda lengua tiene que coincidir con el desarrollo de los hemisferios y el de las funciones lingüísticas, y este desarrollo se finaliza sobre los 13 años cuando empieza la pubertad. Por último, Genesee (1978) menciona los argumentos afectivos; los niños son mejores aprendices de segundas lenguas porque tienen menos predisposiciones que influyen en el aprendizaje. Los estudiantes mayores ya han formado actitudes que influyen en el aprendizaje y esas actitudes son importantes para lograr éxito o la falta de él. Se aconseja la introducción temprana para aprovecharse del período crítico. Más adelante describiré que hay otro período sensible para el aprendizaje, a saber, la pubertad.

No solo los factores ya mencionados influyen en la adquisición y en el aprendizaje, sino que hay muchos otros factores que hay que tener en cuenta cuando se discute la mejor edad para la adquisición de lenguas maternas y segundas lenguas. Un hecho investigado por Smythe, Stennett y Gardner (1975) es que a los seis años un niño mediano ha escuchado su lengua materna unas 17.520 horas y ha vocalizado unas 2190 horas. Visto desde esta perspectiva se puede considerar que aprender un primer idioma es difícil y cuesta tiempo. Los que aprenden una primera lengua también tienen que desarrollar otras destrezas aparte de la sintaxis, la fonología y el léxico. Los niños pequeños todavía no tienen competencias cognitivas como, por ejemplo, la aplicación de estrategias. Por otro lado, los estudiantes mayores son aprendices más eficaces porque ya tienen estas competencias cognitivas que son necesarias para el aprendizaje de una lengua, lo que indica que los estudiantes mayores están mejor preparados que los niños para la tarea complicada que es la adquisición de un idioma.

El argumento de que una introducción temprana es necesaria para poder aprender una lengua no siempre es válido. Hay muchos casos en que los adultos llegan a dominar el nivel de un nativo en la segunda lengua y hay alumnos entre los 12 y 16 años a los que no les cuesta aprender otro idioma, como si fuera un proceso natural, pero con esfuerzo, eso sí.

Hay varios investigadores que dicen que no se trata de la edad sino de la duración del aprendizaje para poder dominar una segunda lengua; cuanta más instrucción más alto el nivel de dominación. Genesee (1978) expone que es muy difícil, incluso imposible, ofrecer un buen programa lingüístico con suficiente instrucción en la enseñanza secundaria por causa de las limitaciones en el horario. Gardner (2010) señala que tiene que haber otros factores aparte de la duración que influyen en el resultado final porque existen enormes diferencias en el logro final entre alumnos de secundaria que han tenido la misma formación.

### 2.3 La motivación en el aprendizaje de una L2

En esta parte expongo el factor motivación en el aprendizaje de una L2 por diferentes puntos de vista de dos investigadores, Gardner (2010) y Dörnyei (2009). Los dos investigadores comparten muchas opiniones básicas que influyen en la motivación en el aprendizaje de una L2, pero se diferencian en detalles y variables.

El aprendizaje de una segunda lengua está intrínsecamente vinculado con las características lingüísticas y culturales de otra comunidad (Gardner, 2010). La apertura, la voluntad o la capacidad de un individuo para adquirir estas características influye en el proceso del aprendizaje de una L2, también llamado el componente cultural *integrativeness*. Para el aprendizaje en el aula contamos con otro componente, es decir *education*. El ambiente, el aula, el profesor, el material, etc. influyen en los éxitos de un estudiante (Gardner, 2010, p. 3). Cuando se juntan estos dos conceptos hablamos del modelo *socio-educational*.

Sabemos que la motivación es importante para el aprendizaje de una L2 y para poder identificarla en un aprendiz se ha desarrollado *The Attitude Motivation Test Battery* (AMTB). La última versión de este cuestionario es *the International AMTB for English*



as a foreign language, que forma la base del cuestionario de este estudio. En el AMTB se han elaborado los siguientes componentes y variables:

1. *Integrativeness* con las variables: a) *integrative orientation*, el motivo para aprender una L2 para poder comunicarse con nativos de la L2, b) *attitudes towards native speakers*, la actitud hacia los nativos, las personas, y c) *interest in foreign languages*, el interés que el individuo tiene por aprender una L2.
2. *Attitudes towards the Learning Situation* con las variables: a) *teacher evaluation*, para investigar la actitud hacia el profesor y su conexión con la motivación, b) *course evaluation*, la evaluación del curso enfocándose en la didáctica.
3. *Motivation* con las variables: a) *motivational intensity*, el esfuerzo dedicado al aprendizaje de la L2. Sabemos que solo se puede aprender sin esfuerzo en el período crítico, bajo determinadas condiciones, pero que muchos aprenden una lengua a una edad más avanzada, b) *desire to learn a L2*, el deseo de aprender una L2, esta variable sola no vale, siempre forma una combinación con el esfuerzo, c) *attitudes towards learning a L2*, el efecto positivo asociado con la actividad, pero igual que el deseo esta variable solo funciona en relación con la variable *motivational intensity*.
4. *Language Anxiety* con las variables: a) *language class anxiety*, la ansiedad en relación con el aula y b) *language use anxiety*, la ansiedad en relación con el uso de la L2.
5. *Instrumentality: instrumental orientation*, las razones pragmáticas para aprender una L2.
6. *Additional Measure*: la influencia del entorno social del individuo. En el caso de los estudiantes se ve mucho la influencia o la opinión de los padres en el proceso de aprendizaje.

(Gardner, 2010, pp. 107-135)

¿Qué es la motivación? Como menciona Gardner (2010) la motivación es algo complicado, no hay una sola definición para poder explicar lo que es motivación. Una persona motivada refleja muchas características, algunas de ellas reflejan características cognitivas, otras afectivas y conductivas, pero todas son orientadas hacia un objetivo. Gardner ha usado tres elementos de la descripción de motivación para su *socio-educational model of second language acquisition*, el deseo de aprender

una lengua, las actitudes hacia la lengua y la intensidad de la motivación (el esfuerzo extendido para aprender la lengua). Se supone que una persona que es capaz de combinar estos tres componentes obtendrá un rendimiento alto en la adquisición. Además, Gardner distingue entre otros dos tipos de motivación, la del aprendizaje de una lengua que refleja *integrativeness* y la del aula en la que el ambiente, el currículo, el profesor, etc. son piezas importantes, *language classroom motivation*. El componente cultural puede formar parte de la motivación en el aula, es más, puede influir positivamente en la motivación en el aula mientras que la motivación en el aula no tiene influencia en el aspecto *integrativeness*. Gardner (2010) nos propone seis clases de variables más importantes en la adquisición de segundas lenguas: 1) capacidad, que se entiende por las capacidades cognitivas del individuo, 2) motivación, que es un aspecto importante para el éxito o la falta de él en el proceso de aprendizaje, 3) variables culturales relevantes, como el *integrativeness*, 4) variables educativas relevantes, como, por ejemplo, el ambiente educativo, 5) la ansiedad del lenguaje, 6) variables instrumentales relevantes, o sea, el valor utilitario. Estas variables las encontramos también en el AMTB.

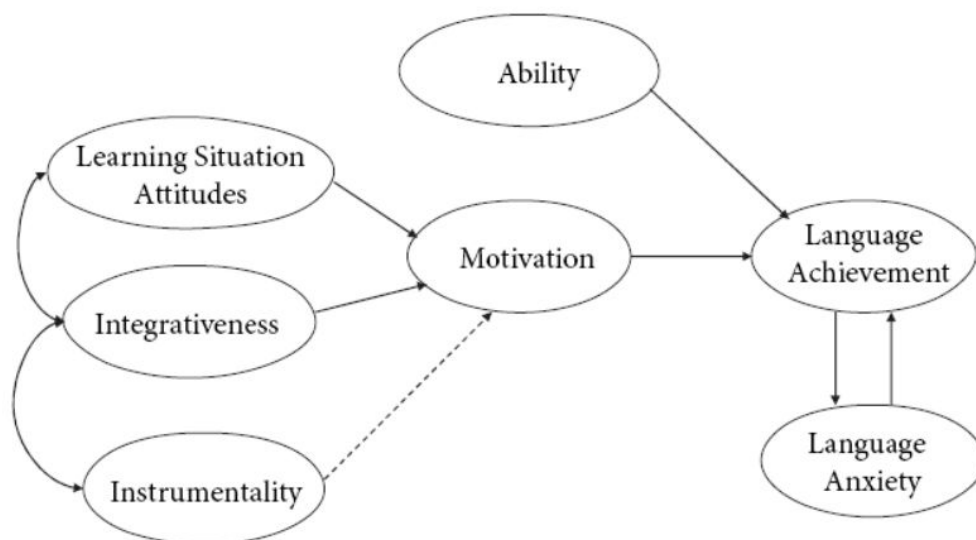


Figura 1. *Socio-educational model* de Gardner

Una lengua extranjera es más que solo un sistema de comunicación; hay una relación entre la L2 y el individuo personal. Es más, la L2 forma parte de la identidad de un individuo (Dörnyei, 2009). La motivación para aprender una L2 está vinculada con los

*possible selves* y los *ought selves* de un individuo. Para explicar estos conceptos Dörnyei (2009) refiere al trabajo de Markus y Nurius (1986). Ellos distinguen tres tipos de *possible selves*: 1) *ideal selves that we would very much like to become*, 2) *selves that we could become* y 3) *selves we are afraid of becoming*. Los *ought selves* representan la idea de como debemos ser, lo que se espera de nosotros. Algo que no siempre se relaciona con lo que uno mismo desea ser.

La imaginación es un elemento fundamental en la teoría de los *possible selves*. La imagen de un futuro deseado motiva a trabajar y a conseguir ese objetivo deseado, pero el *possible self* tiene que ser alcanzable, si no la motivación se convierte en desilusión. Los profesores tienen un papel importante en la creación de un *possible self* de cada alumno, como señala Dörnyei. Aún así siempre habrá alumnos que creen que son incapaces de tener éxito por muy duro que trabajen.

También hay casos en los que se juntan los factores de edad y motivación. Cito a Dörnyei (2009, p. 20): *...there can be a clash between a learner's personal and social identity. Oyserman et al. (2006) found that among school children negative group images are often highly accessible, making social group membership feel like it conflicts with academic self-guides, and in such cases teenagers tend to regulate their behaviours to fit in with their peers (Pizzolato, 2006). Thus, an important condition for effective desired possible selves is that they should feel congruent with important social identities, that is that the ideal and the ought selves should be in harmony.*

Este citado deja claro que para los profesores es muy difícil averiguar cuál es el verdadero motivo de la falta de motivación o de los resultados escolares decepcionantes de un alumno porque el factor subyacente, la necesidad de aceptación de amigos, no siempre es directamente visible.

Dörnyei diseñó el *L2 Motivational Self System* basado en los aspectos *Ideal L2 Self*, *Ought-to L2 Self* y *L2 Learning Experience* que se relacionan con el entorno y la experiencia en clase de adolescentes entre 12 y 16 años. Dörnyei (2009, pp. 26-28) evalúa las siguientes dimensiones: 1) *integrativeness*, el deseo de aprender una segunda lengua de una comunidad valorada para poder comunicarse con sus miembros o ser uno de ellos, 2) *instrumentality*, el uso pragmático de la lengua, 3) el contacto directo con los L2 hablantes y la actitud hacia ellos, 4) interés cultural y su

aprecio, 5) la vitalidad de la L2 comunidad, la importancia de esa comunidad, 6) *milieu*, la percepción general de la importancia de dominar más lenguas en el contexto familiar o escolar y por último 7) *linguistic self-confidence*, la convicción de poder aprender y alcanzar un nivel muy alto en la segunda lengua.

Véase la representación esquemática de la teoría de Dörnyei:

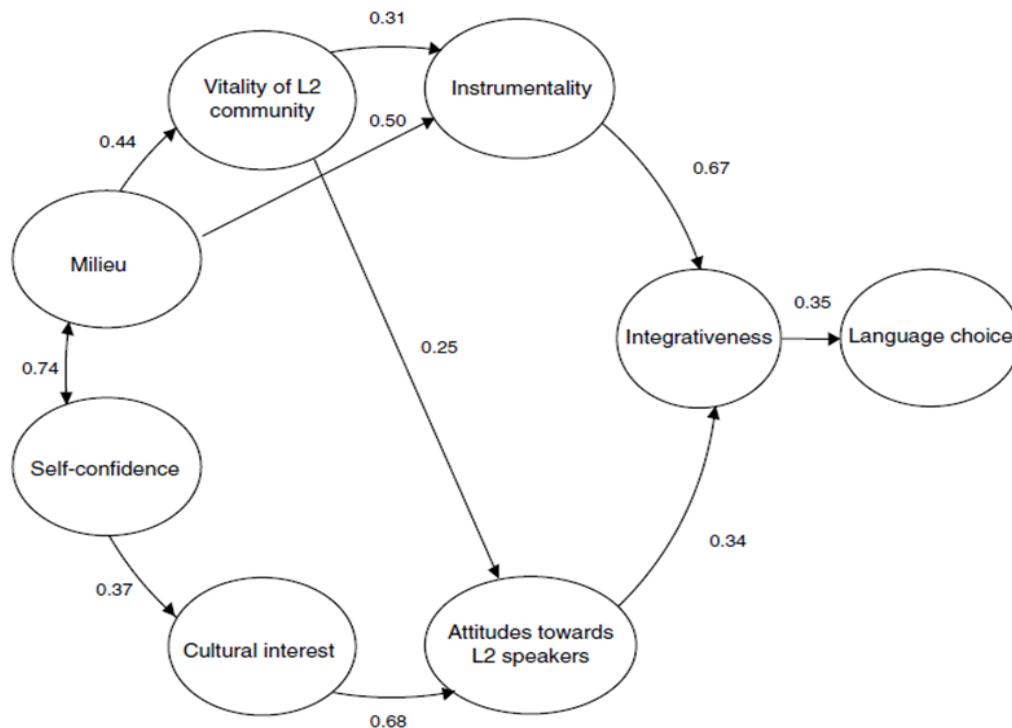


Figura 2. *L2 Motivational Self System* de Dörnyei

## 2.4 El cerebro adolescente

La adolescencia (Blakemore & Frith, 2011) es un período caracterizado por enormes cambios hormonales, físicos y cerebrales, durante la pubertad parece cambiar la identidad de un niño. La preocupación por el aspecto y por lo que piensan los demás parece ser enormemente importante, lo que tiene que ver con un cambio tremendo en la consciencia social. La presión de los compañeros puede comenzar a determinar la conducta y muchos jóvenes ya no están motivados para estudiar en la escuela. Blakemore & Frith (2011, p. 175) mencionan que las investigaciones cerebrales

pueden desempeñar un papel importante para hallar métodos para que el aprendizaje en esta fase de la vida sea más gratificante.

Para poder aprender y enseñar mejor es importante saber cómo funciona el cerebro. La neurociencia se ha desarrollado mucho en los últimos 20 años y gracias a todas las investigaciones hoy en día sabemos cada vez un poco más sobre cómo funciona el cerebro. ¿Qué es neurociencia? Según Salas Silva (2003) la neurociencia es un conjunto de ciencias que investiga, sobre todo, la actividad del cerebro en relación con la conducta y el aprendizaje. Como el aprendizaje es un concepto principal de la educación entonces la neurociencia nos puede ayudar a entender mejor los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos y enseñarles de manera más eficaz y agradable. Algunos descubrimientos fundamentales de la neurociencia son: 1) El aprendizaje cambia la estructura física del cerebro, 2) el aprendizaje organiza y reorganiza el cerebro, 3) diferentes partes del cerebro pueden estar listas para aprender en tiempos diferentes, 4) la organización funcional del cerebro depende de la experiencia y se beneficia positivamente de ella. Además, existen diferentes tipos de cerebro, por ejemplo; el cerebro emocional, el cerebro plástico, el cerebro hormonal, etc. (Salas Silva, 2003, pp. 3-4).

Como he mencionado antes, la neurociencia confirma que existe un período crítico para el aprendizaje. Mora (2017, pp. 81-82) compara el desarrollo del cerebro con la construcción de un coche en una cadena de montaje, lo explica de esta forma: “El coche en sus piezas más elementales (los genes) es transportado por una cinta que corre a una determinada velocidad (tiempo), en donde a lo largo del recorrido se le van montando piezas (medio ambiente). El tiempo de este recorrido varía en función de determinadas condiciones, como pueden ser el número de piezas que se requiere montar en cada periodo del recorrido o la dificultad de su montaje”. Además, habla de ventanas plásticas (en el cerebro) que se abren en momentos específicos y que después se cierran, un período sensible en que el aprendizaje es natural y sin esfuerzos. El cerebro sufre profundos cambios en la pubertad, aunque esos cambios todavía son poco conocidos, pero de enorme relevancia a la hora de aprender (Mora, 2017, p. 73). Se ven cambios importantes en la corteza frontal durante la adolescencia y se supone que durante esta época mejoran ciertas capacidades relativas a la función ejecutiva, una expresión utilizada para describir la capacidad que nos permite

controlar y coordinar los pensamientos y la conducta (Blakemore & Frith, 2001, pp. 176-177).

Es importante tender un puente entre la neurociencia y la educación porque no se puede aprender sin emoción. Lo que aprendemos está influido y organizado por las emociones, por lo tanto, un clima emocional apropiado es indispensable para una sana educación (Salas Silva, 2003). O como dice Mora (2017), no hay razón sin emoción. La emoción, la atención y la curiosidad son claves en los procesos de aprendizaje y memoria y son los maestros y profesores los que abren la mente de los alumnos, los que los inspiran y los vuelven curiosos. Hay que dirigirse positivamente a los adolescentes y hacer hincapié en el desarrollo y el esfuerzo (Nelis & van Sark, 2019). Otro hecho es que las investigaciones sobre el desarrollo cerebral durante la adolescencia revelan que la educación secundaria y la superior son vitales porque en ese período el cerebro todavía se está desarrollando. En la adolescencia hay un período plástico de la corteza frontal y la corteza frontal está relacionada con la responsabilidad y la función ejecutiva, la enseñanza ayuda a desarrollar estas competencias. El cerebro de adolescentes es adaptable y necesita ser moldeado y como dicen Blakemore & Frith (2001, pp. 181-182): “tal vez los objetivos de la educación para los adolescentes de más edad deberían cambiar para incluir el fortalecimiento del control interno, por ejemplo, aprendizaje al propio ritmo, evaluación crítica del conocimiento transmitido y destrezas después de, o junto a, los estudios”. La enseñanza entre los 10-15 años tiene que ser una oportunidad importante porque es un período de reorganización cerebral enorme, el aprendizaje puede ser muy rápido en esta época (Blakemore & Frith, 2001)

Según Ibarrola (2013) existe una relación fija entre la emoción y atención y hay emociones que favorecen y emociones que dificultan el aprendizaje. El objetivo de Ibarrola (2013) es que los maestros, los educadores, los profesores, etc. sepan más sobre la neurociencia porque si sabemos cómo funciona el cerebro en el proceso de aprendizaje podemos mejorar la enseñanza y este mismo proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. Ibarrola habla de dos mentes diferentes; la mente que piensa y la mente que siente. Para un buen aprendizaje tienen que convivir y llevarse bien el placer y el esfuerzo y la mente y el corazón (Ibarrola, 2013, p. 18). La base de una buena enseñanza empieza con el conocer a nuestros alumnos y para saber por qué

los alumnos reaccionan como reaccionan Ibarrola (2013) nos expone los tres tipos de cerebros y sus funciones. 1) El cerebro reptiliano, que es el cerebro instintivo; este cerebro no piensa ni siente, sino que es pura impulsividad. El deseo de gratificación es nuestro único comportamiento innato así que si este cerebro manda en el alumno, solo cede si hay una expectativa de gratificación y para mantener tranquilo este cerebro tenemos que crear un ambiente de aprendizaje de baja amenaza y alto desafío (Ibarrola, 2013, pp. 26-29). 2) El cerebro mamífero, que es el complejo cerebro instintivo-emocional; este cerebro nos hace reaccionar de forma muy rápida y, con frecuencia, equivocada. Además, rige las emociones, el sueño, la atención, las hormonas, la sexualidad, etc. Es el cerebro de los afectos, tantos positivos como negativos, que tanto influyen en el aprendizaje y como dice Ibarrola (2013, p. 30) “a cualquier profesor le interesa descubrir el umbral emocional y el tipo de afectividad de la persona que tiene enfrente”. Las emociones, los sentimientos y el aprendizaje están muy relacionados y las experiencias influyen en nuestra motivación en el futuro, todo lo que se vive con emoción se graba profundamente en el cerebro, positiva y negativamente. Este cerebro es más sensible a los gestos y a las intenciones que a las palabras. Los alumnos se sienten desmotivados cuando no consiguen una recompensa después de sus esfuerzos y “una persona bajo la influencia de este cerebro actúa en muchas ocasiones como reacción a recuerdos pasados” (Ibarrola, 2013, p. 33). Un alumno no olvida que un profesor le ha humillado y en el futuro esta experiencia influirá en su conducta hacia el profesor. Palabras claves para el profesor cuando este cerebro domina en el alumno: la valoración y la recompensa. Aunque en muchos casos la falta de motivación tiene su origen en la ausencia de esperanza de gratificación y de éxito (Ibarrola, 2013, pp. 29-36). 3) El cerebro humano o neo-córtex; este cerebro representa las funciones ejecutivo-cognitivas como la memoria, el razonamiento, la atención, el lenguaje, etc. Es la parte del cerebro que nos hace humanos, gracias a ello podemos crear, amar, tomar decisiones, resolver conflictos, etc. Esta parte es la que más tarda en madurar y su desarrollo y cambio es enorme durante la adolescencia. El profesor puede ayudar a sus alumnos con evaluaciones y con normas claras y concretas. También sabemos que el cerebro no está preparado para mantener la atención de forma constante así que lo que atrae a este cerebro son la novedad, el desafío y los diferentes tipos de estímulo, etc. (Ibarrola, 2013, pp. 36-40)

Otro tema importante para la enseñanza de adolescentes es el sueño; para un buen aprendizaje se tiene que estar descansado, pero sabemos que en la pubertad y la adolescencia el sueño se expande de manera sobresaliente. Es un hecho que los adolescentes duermen menos horas de las necesarias para un buen aprendizaje. Asimismo tiene un efecto (negativo) en la propia conducta, en sus funciones ejecutivas y en su relación emocional y empatía con los demás (Mora, 2017, pp. 292-293). Además, sabemos que el biorritmo de los adolescentes se desplaza porque el cerebro produce melatonina más tarde. Por eso, madrugar y llegar a tiempo para la primera hora es una tarea difícilísima para los adolescentes (Nelis & van Sark, 2019, p. 100). Algunas sugerencias para la educación pueden ser; empezar más tarde, por ejemplo, a las nueve de la mañana y hacer los exámenes al final de la mañana para que los estudiantes puedan aprovechar a máximo sus capacidades cognitivas.

Por otro lado, la atención es otro aspecto importante para poder aprender. Las clases (en secundaria) no suponen una utilización correcta del tiempo y van en contra del funcionamiento cerebral. Incluir más contenidos por hora o pasar de una materia a otra sin pausa, garantiza que se retenga muy poco de su contenido. Para aprender se necesita un tiempo de reposo, después de un nuevo aprendizaje hay que dedicar un tiempo a un juego, a un debate, a dibujar, etc. para que se solidifiquen las conexiones neuronales (Ibarrola, 2013, pp. 201-203).

Los adolescentes necesitan más marcos y control de lo que pensamos los adultos, mientras que la sociedad les permite más libertades, opciones y complejidad. Por la plasticidad de la corteza frontal los adolescentes tienen grandes capacidades de complementar objetivos mientras estén motivados y vean la necesidad de ese esfuerzo (Nelis & van Sark, 2019). Si entienden por qué tienen que hacer o aprender aquello que se les exige, estarán dispuestos a trabajar. Los adolescentes son esponjas, igual que los niños, por la plasticidad del cerebro, con la diferencia de que los adolescentes tienen que estar motivados para poder aprender. Aprender es algo que lleva tiempo, los adolescentes no tienen pereza, sino que son muy selectivos en qué y cuándo aprender. Uno de los factores que influye en esa decisión es el *self efficacy*, una confianza en sí mismo que le convence de que es capaz de tener éxito (Nelis & van Sark, 2019, p. 79).



## 2.5 El papel del profesor

He decido añadir esta parte porque el profesor parece ser un tema recurrente en toda la literatura leída. El profesor tiene un papel importante en la motivación de los alumnos en general, como se ha visto en la parte 2.3 de Dörnyei el profesor influye en el *possible self* de un alumno y en la parte 2.4 del cerebro adolescente y en la neuroeducación también hemos visto la importancia del profesor. Ibarrola (2013, p. 101) señala que para las aportaciones de la neurociencia al aprendizaje “la calidad de las relaciones interpersonales entre el profesor y sus aprendices son las llaves de entrada para crear este ámbito de aprendizaje compatible con el cerebro”.

En muchos casos, el aprendizaje en el aula es la única oportunidad para que los estudiantes aprendan una L2, no puede ser ninguna sorpresa que el profesor y el ambiente en el aula sean factores claves que afectan en la motivación. La conducta profesional y las cualidades afectivas del profesor influyen en la motivación en el aula y en la de los alumnos. Lo que complica este asunto son los factores externos que influyen en esa conducta profesional del profesor como, por ejemplo; las condiciones en el trabajo, la libertad, las posibilidades de aplicar nuevos enfoques didácticos, entre otros. Por otro lado, vemos que también hay factores que influyen en el esfuerzo de los alumnos para estudiar una L2 como, por ejemplo, la obligatoriedad del aprendizaje de una L2 en el currículo, sobre todo cuando los alumnos no pueden elegir la L2 que les interesa. Otro aspecto importante que reduce la motivación para la L2 es cuando los alumnos se dan cuenta de que la dedicación tiene que ser dura y que cuesta tiempo para alcanzar el nivel deseado. Cabe destacar también los factores más allá de la influencia del profesor como la vida personal de los alumnos, como la salud, las capacidades cognitivas, el cansancio, etc. Pero, todo lo mencionado aquí, solo es aplicable si la base es sólida: el profesor.

## 2.6 La lengua extranjera en el sistema educativo holandés

En este estudio me refiero al ofrecimiento de las lenguas extranjeras en la enseñanza secundaria. La oferta de las lenguas extranjeras en secundaria depende del nivel educativo. En el sistema educativo holandés para la enseñanza secundaria existen cuatro niveles diferentes: la formación de profesiones prácticas, la formación

profesional media (VMBO), la educación secundaria superior (HAVO) y la educación secundaria pre-universitaria (VWO). La enseñanza de lenguas extranjeras es obligatoria en el VMBO, HAVO y VWO. El inglés no es considerado como lengua extranjera en el currículo del gobierno, sino como asignatura obligatoria para todos los niveles, así que cuando se refiere a las lenguas extranjeras en el sistema educativo holandés se trata de las lenguas alemán, francés, español, árabe, italiano, ruso, turco y chino. Las opciones, la cantidad de las lenguas ofrecidas y la obligatoriedad dependen del nivel, asimismo la oferta de las lenguas depende también de las elecciones tomadas por la dirección de un instituto, cada instituto tiene la libertad de cambiar el alemán o francés por una de las otras lenguas mencionadas. Este estudio se enfoca en los niveles HAVO y VWO porque la oferta de las lenguas extranjeras es el más grande en estos niveles, además, los participantes de esta investigación son todos alumnos de HAVO y VWO.

La enseñanza secundaria se divide en dos fases, en la primera fase se trata de los primeros tres años de formación general, llamado 'onderbouw' y la segunda fase se llama 'bovenbouw'. Se puede comparar la segunda fase con el bachillerato en el sistema educativo español con la anotación de que en Holanda el bachillerato es obligatorio (para los alumnos de estos niveles) porque los alumnos tienen escolarización obligatoria hasta los 18 años.

En la primera fase del HAVO y VWO es obligatorio estudiar dos lenguas extranjeras (a parte de inglés), la mayoría de los institutos ofrecen alemán y francés, pero tienen la libertad de cambiar una de estas lenguas por español, árabe, italiano, ruso, turco o chino. Los alumnos de HAVO y VWO tienen como mínimo las siguientes asignaturas lingüísticas; lengua y literatura (el holandés), el inglés y dos lenguas extranjeras. Los alumnos de VWO además pueden tener las lenguas latín y griego.

(Recopilado de <https://www.rijksoverheid.nl> el 6 de noviembre de 2019)

### 3. La investigación

Para poder contestar a la pregunta de investigación, ¿Cuáles son los factores más influyentes para adolescentes en el aprendizaje de una segunda lengua?, he decidido pedir a alumnos de secundaria que tienen español como lengua extranjera que den su opinión sobre factores que influyen en la motivación en el aprendizaje del español. En este cuestionario he tratado de incorporar la teoría analizada en este trabajo.

#### 3.1 Los participantes

Para que una investigación sea válida hay que tener una muestra representativa de elementos, en este caso alumnos. El número total de participantes es de 130 y la mayoría de ellos tiene 13 años (77,7%). De todos los participantes un 26,2% habla otra lengua en casa. Todos los alumnos entrevistados han elegido español como una de las dos lenguas extranjeras obligatorias y para todos los participantes el español es la tercera, cuarta o quinta lengua que aprenden. Para la mayoría el holandés es la lengua materna y el inglés la segunda lengua y como ya he mencionado, para algunos de ellos el holandés es su segunda lengua. Los participantes tienen 3 horas de clase por semana, trabajan con un currículo, materiales y métodos asignados por los profesores, el instituto e incluso el Ministerio de Educación. Para este estudio he elegido trabajar con alumnos entre los 12 y 16 años porque es el grupo con más desafío para un profesor de ELE por la falta de motivación, pero a la vez con una gran capacidad cerebral para aprender.

#### 3.2 Metodología

Los participantes tenían que rellenar un cuestionario (véase el apéndice). Las variables de este cuestionario eran: 1) la motivación para aprender una L2, dividido en el componente *integrativeness* y educativo, y 2) el cerebro adolescente. El cuestionario está basado en *The Attitude Motivation Test Battery*, un cuestionario de afirmaciones para investigar las influencias de variables en el aprendizaje de una L2 (véase pp. 5-6 de este trabajo). He adaptado el AMTB para añadir afirmaciones relacionadas con la teoría de la neurociencia del cerebro adolescente. No solo me interesan las teorías de Gardner y Dörnyei, sino que también quiero investigar si los

factores relacionados con el cerebro adolescente influyen en la motivación para aprender una L2.

He conectado las afirmaciones del cuestionario con los siguientes aspectos de la teoría para una evaluación clara:

#### 1. Gardner

- a. Integrativeness (las afirmaciones 15 y 16)
- b. Education (las afirmaciones 13 y 14)
- c. Motivation; el deseo de aprender una L2 (las afirmaciones 7, 17, 18, 21)
- d. Language anxiety (las afirmaciones 9 y 10)
- e. Instrumentality (las afirmaciones 18, 19, 20)
- f. Additional measure; la influencia del entorno social (las afirmaciones 2, 4, 8, 11, 27)

#### 2. Dörnyei

- a. Possible self + linguistic self confidence (las afirmaciones 3, 5, 6)
- b. Ought self (las afirmaciones 2, 4, 8, 12, 27)

#### 3. El cerebro adolescente

- a. El profesor y el ambiente en el aula (las afirmaciones 13, 14, 26)
- b. El papel de los amigos y la vida social que tanto influye en la conducta de adolescentes (la afirmación 27)
- c. Atención (las afirmaciones 22, 23, 30 y la pregunta 3)
- d. Marcos y control (las afirmaciones 24 y 25)
- e. Self efficacy (las afirmaciones 1, 5, 16, 26, 28)

Los participantes tenían que responder al cuestionario en línea (Google Forms). Las afirmaciones fueron juzgadas por un *5-point Likert Scale*, así los participantes podían expresar diferentes niveles de aceptabilidad (1 = no estoy nada de acuerdo, 2 = no estoy de acuerdo, 3 = estoy un poco de acuerdo, 4 = estoy de acuerdo, 5 = estoy muy de acuerdo). Antes de presentar el cuestionario a los participantes, el cuestionario fue sometido a prueba en un grupo de 25 alumnos para saber si había dificultades en entender las afirmaciones y para saber si Google Forms funcionaba como deseaba.

### 3.3 Hipótesis

En todos los casos la palabra clave es motivación y la motivación está vinculada con las capacidades del profesor. El profesor es el que inspira, el que despierta la curiosidad y el que les hace sentir apreciados a los alumnos. Espero recibir muchos cuestionarios en los que los alumnos indiquen que, sobre todo, el profesor y el ambiente son los factores más importantes para la motivación para aprender español como lengua extranjera.

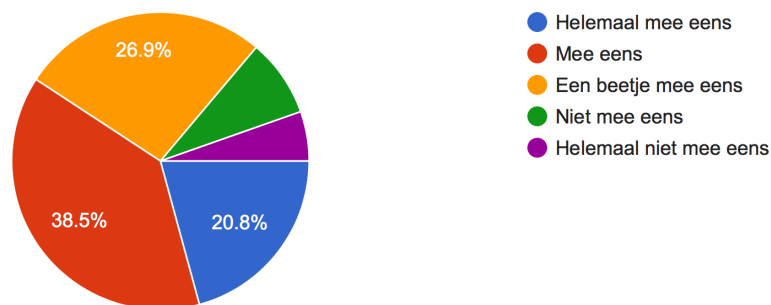
#### 4. Los resultados

El objetivo de este estudio era investigar los factores más influyentes para adolescentes en el proceso de aprendizaje de una L2. Para el cuestionario con las preguntas y las afirmaciones véase apéndice 1 (el cuestionario en holandés) y apéndice 2 (el cuestionario en español).

Muchos alumnos tienen una motivación intrínseca para aprender idiomas, un 86,2% confirma que quiere aprender español, aparte de inglés, para poder comunicarse en muchas partes de nuestro globo. Los factores *integrativeness*, *motivation* (el deseo de aprender una L2) y *instumentality* fueron evaluados altamente.

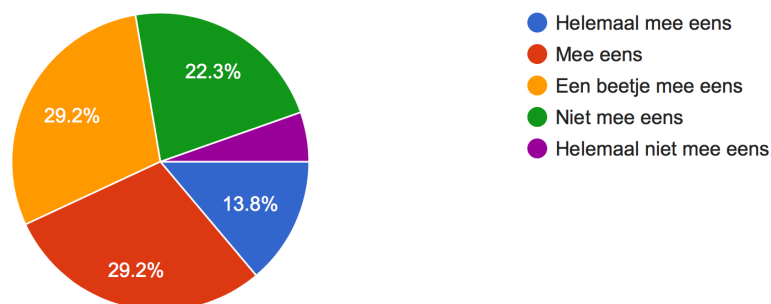
Ik wil graag Spaans leren, naast Engels, omdat ik mij dan in veel delen van de wereld verstaanbaar kan maken.

130 responses



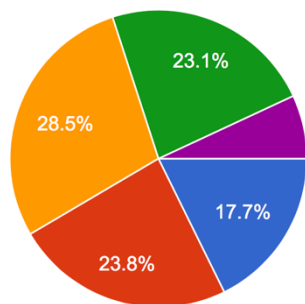
Ik zou graag meer willen leren over cultuur en tradities in Spanje en Spaanstalige landen.

130 responses



Mijn cijfer zou echt veel beter zijn als ik mij meer zou inzetten.

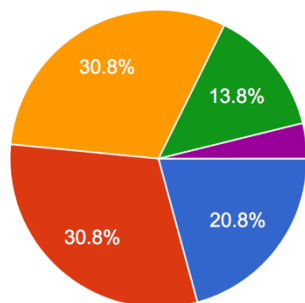
130 responses



- Helemaal mee eens
- Mee eens
- Een beetje mee eens
- Niet mee eens
- Helemaal niet mee eens

Ik droom ervan om vloeiend Spaans te kunnen spreken.

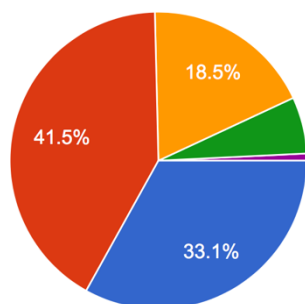
130 responses



- Helemaal mee eens
- Mee eens
- Een beetje mee eens
- Niet mee eens
- Helemaal niet mee eens

Ik doe mijn best voor het vak Spaans.

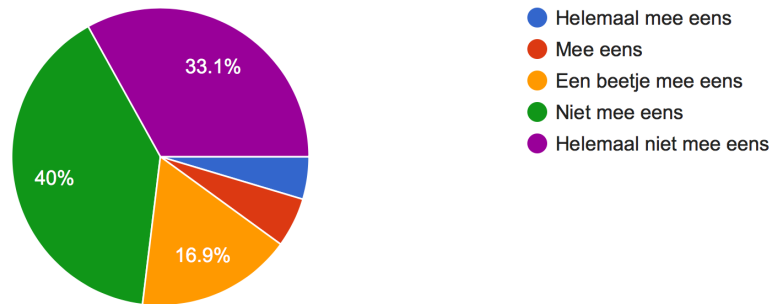
130 responses



- Helemaal mee eens
- Mee eens
- Een beetje mee eens
- Niet mee eens
- Helemaal niet mee eens

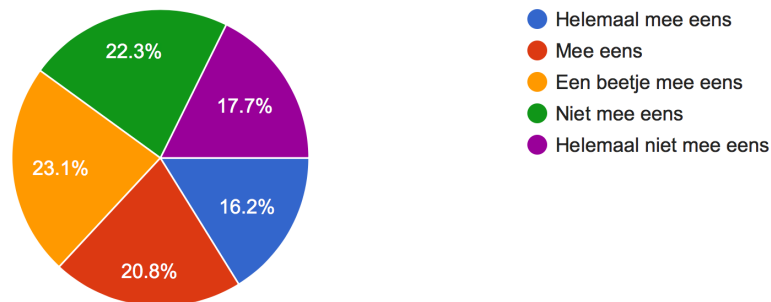
Ik zou niet weten waarom in naast Nederlands nog een andere taal zou moeten leren.

130 responses



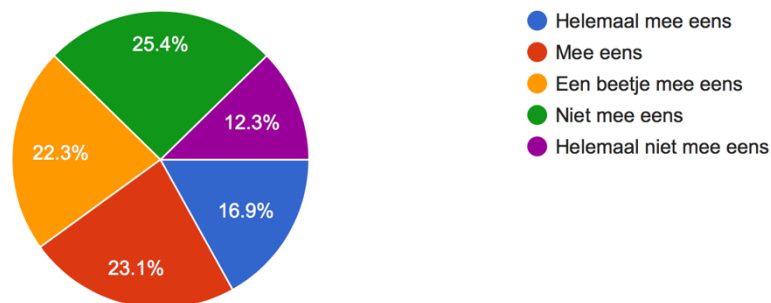
Ik leer graag Spaans omdat ik persoonlijke interesses heb (connectie met Spanje, connectie met Spaanstalige landen, Spaanstalige familie, culturele interesses, vakanties, etc.)

130 responses



Ik zou graag zo veel mogelijk talen spreken.

130 responses

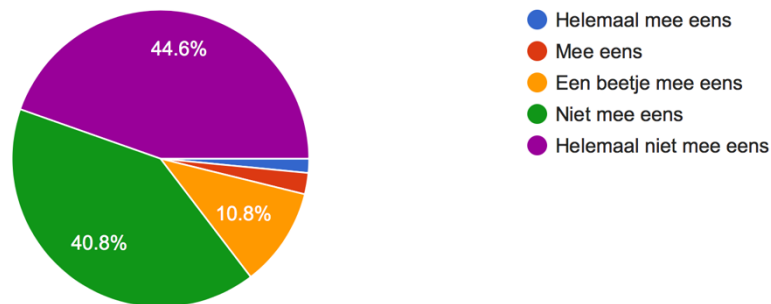


Con respecto a *language anxiety* se puede mencionar que la mayoría no tiene ningún problema con hacer preguntas en clase (85,4%) pero que muchos no se atreven a hablar en español durante la clase (50,8%).



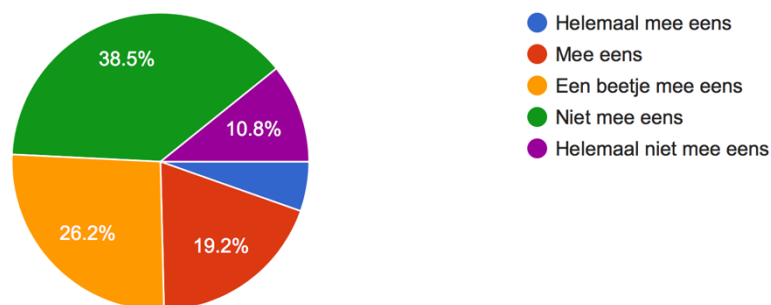
Ik durf in de les geen vragen te stellen.

130 responses



Ik durf in de les niet hardop Spaans te spreken.

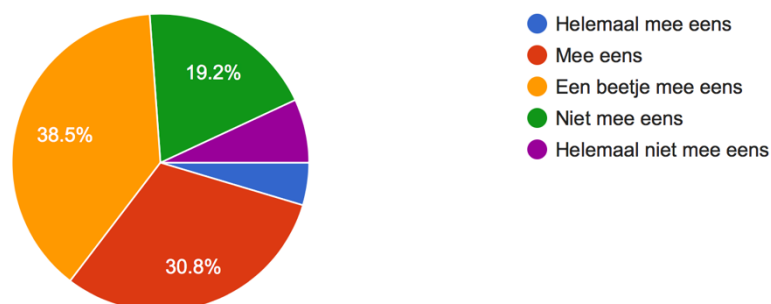
130 responses



Para los factores *additional measures* y *ought self* se puede concluir que las influencias de otros como, por ejemplo; amigos y el entorno social, casi no están presentes en relación con el aprendizaje de una L2, pero sí dicen (un 65,5%) que los amigos y su vida social son más importantes que el colegio.

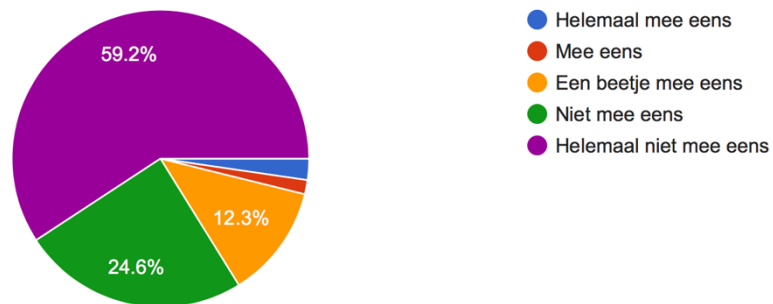
Ik leer Spaans omdat ik doe wat de docent van mij verlangd.

130 responses



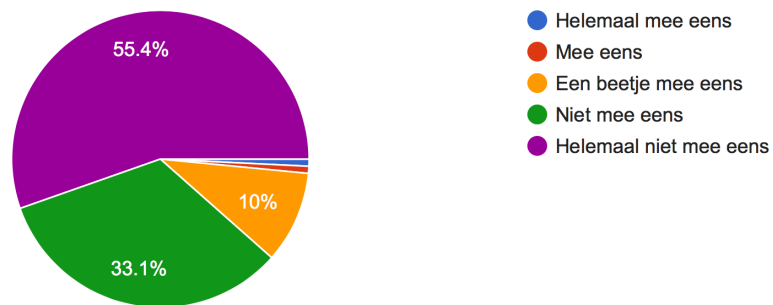
Ik wil Spaans leren omdat mijn omgeving dat knap/stoer vindt.

130 responses



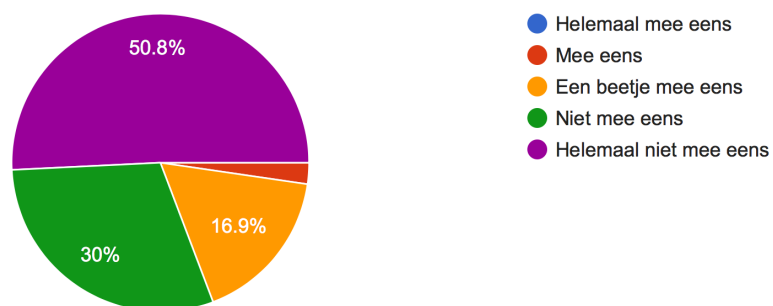
Ik heb voor Spaans gekozen omdat mijn vrienden dit ook deden.

130 responses

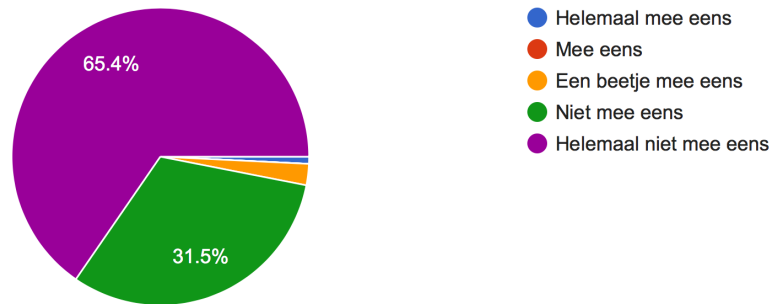


Ik heb voor Spaans gekozen omdat mijn ouders dit leuk/nuttig/verstandig vonden.

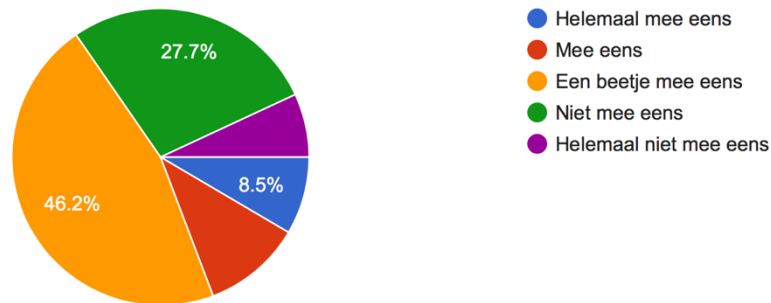
130 responses



Ik zeg tegen anderen dat ik Spaans niet leuk vindt, maar eigenlijk vind ik het best leuk.  
130 responses

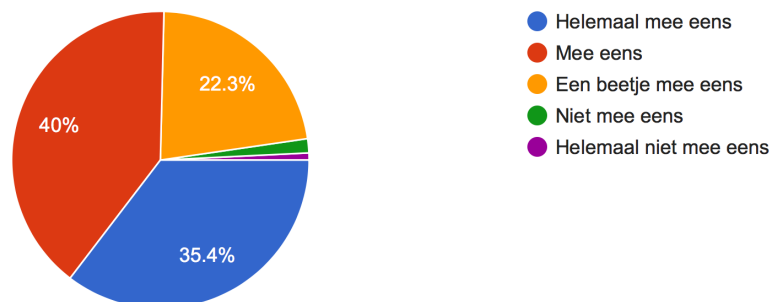


Vrienden en mijn sociale leven zijn belangrijker dan school.  
130 responses

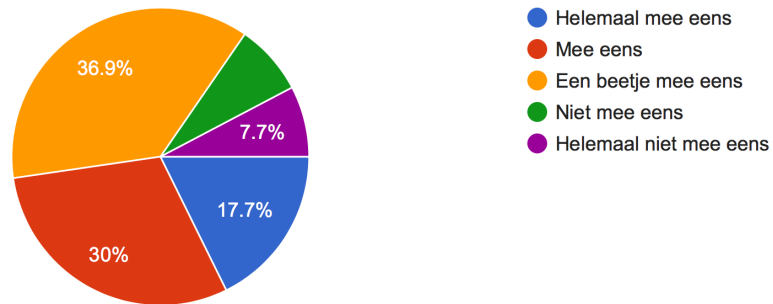


Continuando con los factores *possible self* y *self efficacy* se puede mencionar que muchos (75,4%) saben qué nivel tienen y qué nivel quieren conseguir, es más, un 75,4% está convencido de poder hablar español en el futuro y 49,2 % dice que sigue estando motivado, aunque el proceso de aprendizaje es duro y lleva tiempo.

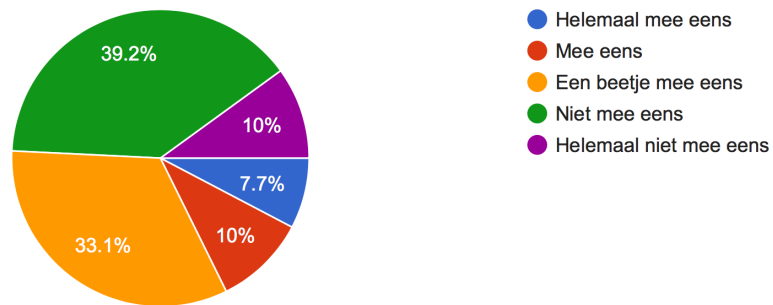
Ik weet op welk niveau ik zit en ik weet welk niveau ik zou willen behalen.  
130 responses



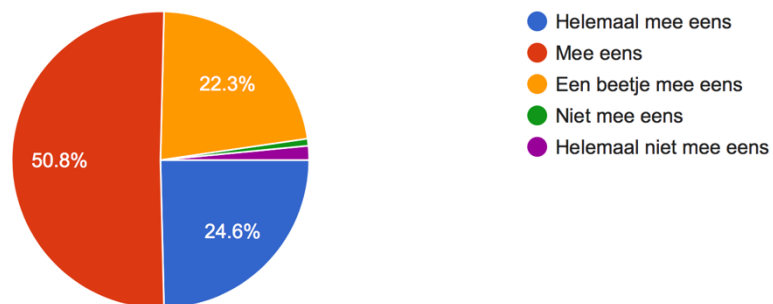
Ik zie mezelf (in de toekomst) een gesprek kunnen voeren in het Spaans met Spaanstaligen.  
130 responses



Doordat het zoveel en moeilijk is, ben ik niet meer gemotiveerd om hard te werken voor Spaans.  
130 responses

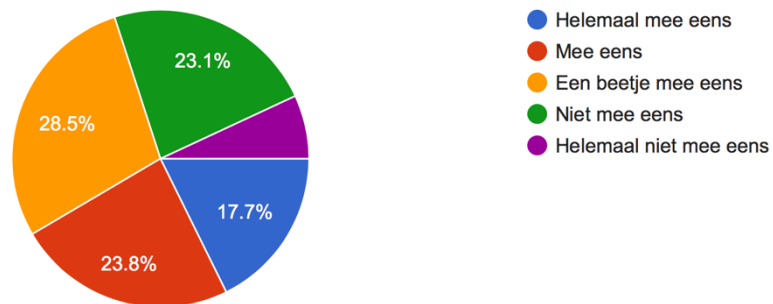


Ik denk dat ik in staat ben om Spaans te leren.  
130 responses



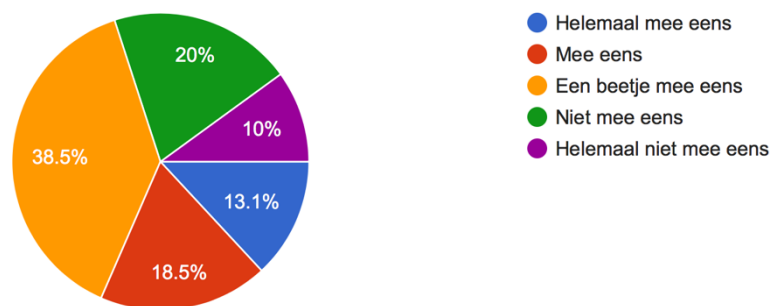
Mijn cijfer zou echt veel beter zijn als ik mij meer zou inzetten.

130 responses



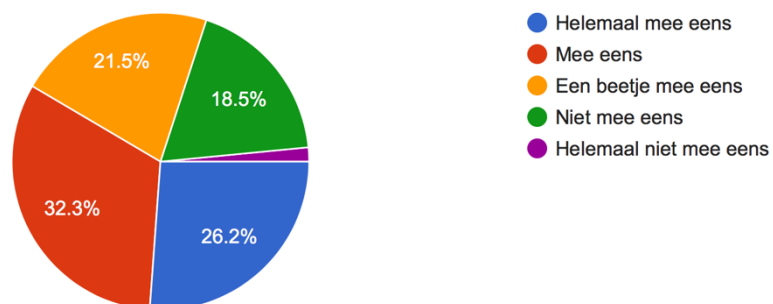
Ik zou graag meer Spaanse les krijgen.

130 responses



Ik zou graag zelf willen bepalen hoeveel uur ik Spaans volg.

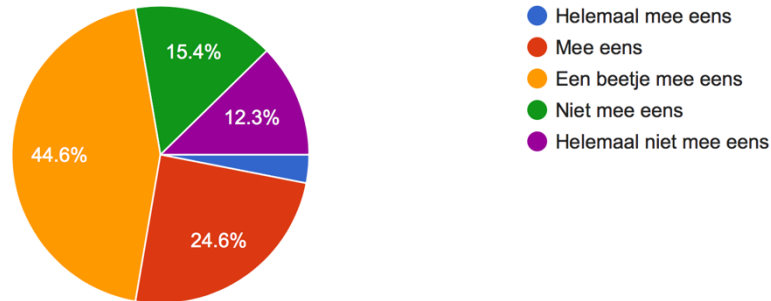
130 responses



Las evaluaciones de los factores *education*, el profesor y el ambiente y los marcos y control confirman la teoría. El profesor tiene un papel importante en la motivación (72,3% / 81,5% / 80,8%) y los alumnos evalúan positivamente las afirmaciones de marcos y control con 73,9% y 99,2%.

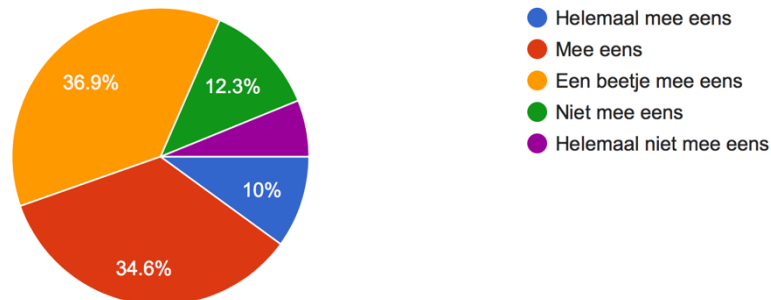
De docent is de reden waarom ik gemotiveerd ben.

130 responses



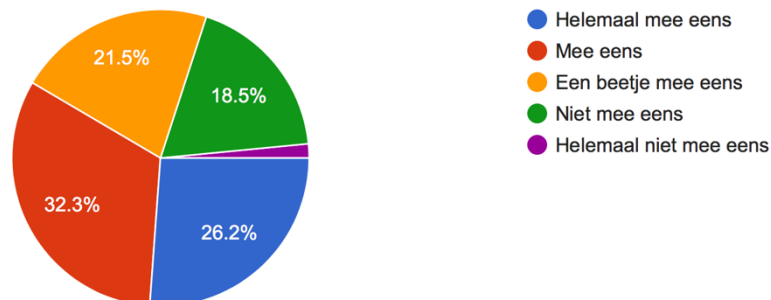
De sfeer in de les zorgt ervoor dat ik graag naar de les ga.

130 responses



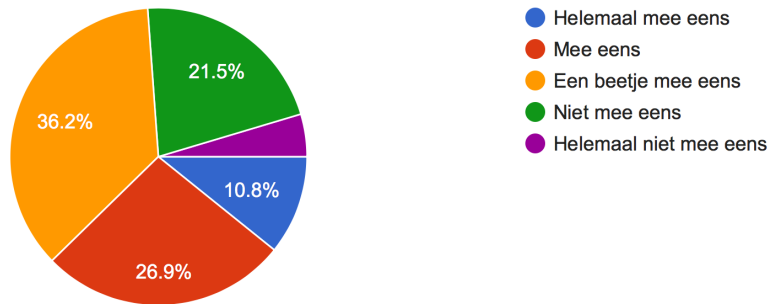
Ik zou graag zelf willen bepalen hoeveel uur ik Spaans volg.

130 responses



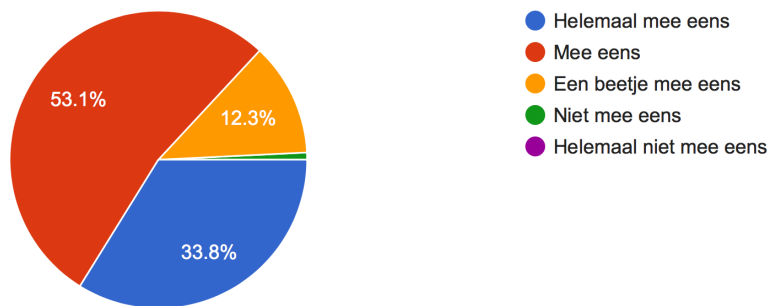
Ik vind het fijn als een docent aangeeft wat ik moet doen anders doe ik niks.

130 responses



Ik vind het fijn dat de docent duidelijk is zodat ik weet wat er van mij verwacht wordt.

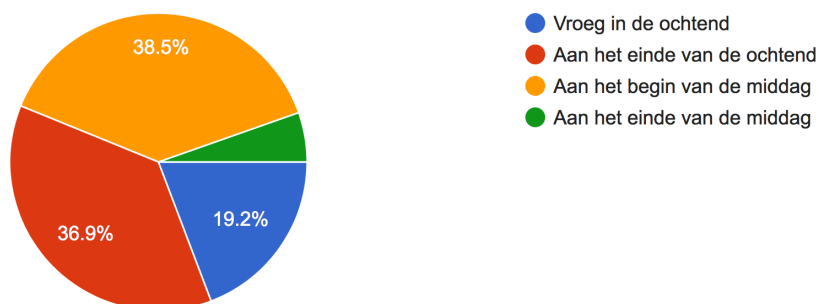
130 responses



Quedan las afirmaciones del factor atención, 75,4% dice que a finales de la mañana y a principio de la tarde (supongamos entre las 11h y 15h) su concentración es mejor, un 67,8% dice estar cansado durante la clase y 60% se deja distraer y dice que piensa en otras cosas que en el colegio o la clase.

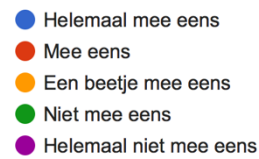
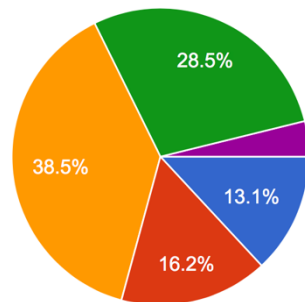
Op welk moment van de schooldag kun jij je het beste focussen? Meerdere antwoorden zijn mogelijk.

130 responses



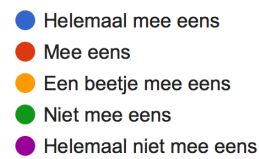
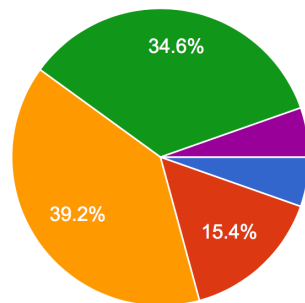
Ik ben vaak moe tijdens de les.

130 responses



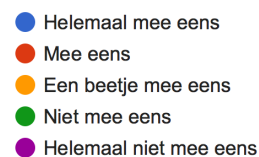
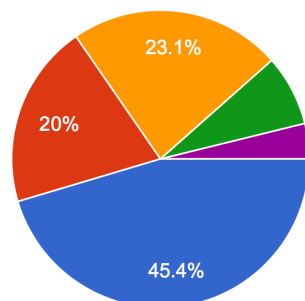
In mijn hoofd ben ik vaak met heel andere dingen bezig dan met de les / school.

130 responses



De stof zou beter blijven hangen als ik maar 4 vakken per dag zou hebben i.p.v. acht vakken (waarbij de lessen per vak langer zijn).

130 responses





## 5. Conclusión y discusión

Gardner (2010, p. 3) menciona que el aprendizaje de una L2 en secundaria diferencia con el aprendizaje de otras asignaturas. Hay dos componentes importantes en el aprendizaje de un L2 en secundaria, a saber, el componente educación y el componente cultura. En otras asignaturas el componente cultura es menos importante o ausente porque la materia es parte del contexto cultural de los alumnos. Por eso, hay que haber otros factores, aparte de los factores generales relacionados con la educación y el cerebro adolescente que influyen en la motivación.

Los resultados confirman esta teoría de Gardner y también confirman la hipótesis, pero no esperaba que los factores *integrativeness*, *motivation* y *instrumentality* fueran tan importantes para los alumnos de 12 a 16 años, esto demuestra que los alumnos tienen una motivación intrínseca mayor de lo previsto. Pensaba que para ellos el español era una asignatura más de las tantas asignaturas obligatorias. Otro aspecto que llama la atención (en relación con los factores *additional measure* y *ought self* en la teoría de Dörnyei) es la influencia, en este caso, la falta de esta influencia de los amigos y el entorno social en el proceso de aprendizaje de una L2. Parece que la opinión de otros no es un factor que influya en la motivación intrínseca de los alumnos.

Soy consciente de que los resultados de esta investigación probablemente serán diferentes el año que viene por cambios de variables como una experiencia positiva o negativa en el primer año del aprendizaje del español o un cambio de profesor o grupo, pero supongo que, para los que los componentes *integrativeness*, *motivation* y *instrumentality* han sido los factores más influyentes, no habrá un cambio significativo en la motivación para aprender español.

El enfoque de este trabajo ha sido la motivación y sobre todo los factores más influyentes en el aprendizaje de una segunda lengua. Este estudio confirma las teorías analizadas y no se han emergido otros aspectos que deben ser investigados.

## 6. Bibliografía

- Blakemore, S. J., & Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). The L2 Motivational Self System. In *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–43). Geraadpleegd van <https://ebookcentral.proquest.com/lib/uunl/detail.action?docID=408815>
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-educational Model*. New York: Peter Lang.
- Genesee, F. (1978). Is There an Optimal Age for Starting Second Language Instruction? *McGill Journal of Education*, 13(002), 145–154.
- Harley, B., & Hart, D. (1997). Language aptitude and second Language proficiency in classroom learners of different starting ages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(3), 379–400.
- Ibarrola López de Davalillo, B. (2013). *Aprendizaje emocionante: neurociencia para el aula*. España: SM.
- Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda Lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. In J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Red.), *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 261–286). Alcobendas, España: SGEL.

Ministerie van Algemene Zaken. (2019, 25 november). *Informatie van de Rijksoverheid - Rijksoverheid.nl*. Consultado el 27 de noviembre de 2019, de <https://www.rijksoverheid.nl/>

Mora, F. (2013). *Neuroeducacin / Neuroeducation: Solo se puede aprender aquello que se ama / You can only learn what you love* (2 (2017)). Madrid, España: Alianza Editorial.

Nelis, H., & van Sark, Y. (2019). *Het nieuwe puberbrein binnenstebuiten: wat beweegt jongeren en hoe krijg je ze in beweging?* Utrecht, Nederland: Kosmos Uitgevers.

Salas Silva, R. (2003). ¿LA EDUCACION NECESITA REALMENTE DE LA NEUROCIENCIA? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29). <https://doi.org/10.4067/s0718-07052003000100011>

Smythe, P. C., Stennett, R. G., & Gardner, R. C. (1975). The best age for foreign language training: Issues, Opinions and Facts. *The Canadian Foreign Language Review*, 32, 10–23.

## 7. Apéndice 1

### Vragenlijst:

1. Wat is je leeftijd?
2. Spreek jij thuis, naast het Nederlands, een andere taal? Zo ja, welke?
3. Op welk moment van de schooldag kun jij je het beste focussen? Meerdere antwoorden zijn mogelijk.
  - a. Vroeg in de ochtend.
  - b. Aan einde van de ochtend.
  - c. Aan het begin van de middag.
  - d. Aan het einde van de middag.

Zou jij willen aangeven wat je wat de volgende stellingen vindt door cijfers te geven van 5 tot 1. Het gaat erom of de stelling voor jou van toepassing is of niet.

5= helemaal mee eens/ 4= mee eens/ 3= een beetje mee eens/ 2= niet mee eens/

1= helemaal niet mee eens

1.	Ik zou graag meer Spaanse les krijgen.	5	4	3	2	1
2.	Ik leer Spaans omdat ik doe wat de docent van mij verlangd.	5	4	3	2	1
3.	Ik weet op welk niveau ik zit en ik weet welk niveau ik zou willen behalen.	5	4	3	2	1
4.	Ik wil Spaans leren omdat mijn omgeving dat knap/stoer vindt.	5	4	3	2	1
5.	Ik zie mezelf (in de toekomst) een gesprek kunnen voeren in het Spaans met Spaanstaligen.	5	4	3	2	1
6.	Ik denk dat ik in staat ben om Spaans te leren.	5	4	3	2	1
7.	Ik droom ervan om vloeiend Spaans te kunnen spreken.	5	4	3	2	1
8.	Ik heb voor Spaans gekozen omdat mijn vrienden dit ook deden.	5	4	3	2	1
9.	Ik durf in de les niet hardop Spaans te spreken.	5	4	3	2	1
10.	Ik durf in de les geen vragen te stellen.	5	4	3	2	1
11.	Ik heb voor Spaans gekozen omdat mijn ouders dat leuk/nuttig/verstandig vonden.	5	4	3	2	1

12.	Ik zeg tegen anderen dat ik Spaans niet leuk vindt, maar eigenlijk vind ik het best leuk.	5	4	3	2	1
13.	De docent is de reden waarom ik gemotiveerd ben.	5	4	3	2	1
14.	De sfeer in de les zorgt ervoor dat ik graag naar de les ga.	5	4	3	2	1
15.	Ik zou graag meer willen leren over cultuur en tradities in Spanje en Spaanstalige landen.	5	4	3	2	1
16.	Mijn cijfer zou echt veel beter zijn als ik mij meer zou inzetten.	5	4	3	2	1
17.	Ik doe mijn best voor het vak Spaans.	5	4	3	2	1
18.	Ik zou niet weten waarom in naast Nederlands nog een andere taal zou moeten leren.	5	4	3	2	1
19.	Ik leer graag Spaans omdat ik persoonlijke interesses heb (connectie met Spanje, connectie met Spaanstalige landen, Spaanstalige familie, culturele interesses, vakanties, etc.)	5	4	3	2	1
20.	Ik wil graag Spaans leren, naast Engels, omdat ik mij dan in vele delen van de wereld verstaanbaar kan maken.	5	4	3	2	1
21.	Ik zou graag zo veel mogelijk talen spreken.	5	4	3	2	1
22.	Ik ben vaak moe tijdens de les.	5	4	3	2	1
23.	In mijn hoofd ben ik vaak met heel andere dingen bezig dan met de les/school.	5	4	3	2	1
24.	Ik vind het fijn als een docent aangeeft wat ik moet doen anders doe ik niks.	5	4	3	2	1
25.	Ik vind het fijn dat de docent duidelijk is zodat ik weet wat er van mij verwacht wordt.					
26.	Ik zou graag zelf willen bepalen hoeveel uur ik Spaans volg.	5	4	3	2	1
27.	Vrienden en mijn sociale leven zijn belangrijker dan school.	5	4	3	2	1
28.	Doordat het zoveel en moeilijk is, ben ik niet meer gemotiveerd om hard te werken voor Spaans.	5	4	3	2	1
29.	De docent zorgt ervoor dat ik getriggerd ben om op te letten.	5	4	3	2	1
30.	De stof zou beter blijven hangen als ik maar 4 vakken per dag zou hebben i.p.v. acht vakken (waarbij de lessen per vak langer zijn).	5	4	3	2	1

Apéndice 2  
El cuestionario

1. ¿Cuál es tu edad?
2. ¿Hablas otra lengua en casa, aparte del holandés?
3. ¿En qué momento del día escolar tu concentración es mejor?
  - a. Temprano en la mañana
  - b. Tarde en la mañana
  - c. Temprano en la tarde
  - d. Tarde en la tarde

¿Me podrías evaluar las siguientes afirmaciones?

Tienes que valorar las afirmaciones de 5 a 1.

5= estoy muy de acuerdo / 4= estoy de acuerdo / 3= estoy un poco de acuerdo / 2= no estoy de acuerdo / 1= no estoy nada de acuerdo

1.	Me gustaría tener más clases de español.	5	4	3	2	1
2.	Aprendo español porque el profesor me lo pide.	5	4	3	2	1
3.	Sé qué nivel tengo y sé qué nivel quiero conseguir.	5	4	3	2	1
4.	Quiero aprender español porque esto les parece atractivo a mis familiares y amigos.	5	4	3	2	1
5.	Me veo capaz de conversar en español con hispanohablantes en el futuro.	5	4	3	2	1
6.	Soy capaz de aprender español.	5	4	3	2	1
7.	Sueño con poder hablar español con fluidez.	5	4	3	2	1
8.	He elegido español porque mis amigos también lo han elegido.	5	4	3	2	1
9.	No me atrevo a hablar español en clase.	5	4	3	2	1
10.	No me atrevo a hacer preguntas en clase.	5	4	3	2	1
11.	He elegido español porque a mis padres les ha gustado.	5	4	3	2	1
12.	Digo a otros que no me gusta el español, pero en realidad sí me gusta.	5	4	3	2	1
13.	El profesor es el que me motiva.	5	4	3	2	1
14.	Me gusta ir a clase de español por el buen ambiente.	5	4	3	2	1

15.	Me gustaría aprender más sobre la cultura y las tradiciones de España y países hispanohablantes.	5	4	3	2	1
16.	Si trabajo más duro mi nota se aumenta.	5	4	3	2	1
17.	Hago lo mejor que puedo para la asignatura español.	5	4	3	2	1
18.	No entiendo porque se tiene que aprender otras lenguas aparte del holandés.	5	4	3	2	1
19.	Me gusta aprender español por razones personales (vacaciones, amigos o familia hispanohablantes, otras conexiones con España o países hispanohablantes, etc.)	5	4	3	2	1
20.	Me gustaría aprender español, aparte del inglés, para poder comunicarme por todo el mundo.	5	4	3	2	1
21.	Me gustaría aprender el mayor número posible de idiomas.	5	4	3	2	1
22.	Muchas veces estoy cansado/-a en clase.	5	4	3	2	1
23.	Durante las clases/el día escolar estoy distraído / pienso en otras cosas.	5	4	3	2	1
24.	Prefiero que el profesor me diga qué hacer, si no, no lo hago.	5	4	3	2	1
25.	Me gustaría que el profesor fuera claro en lo que espera de mí.					
26.	Me gustaría decidir yo mismo/-a la cantidad de horas de clase de español.	5	4	3	2	1
27.	Mis amigos y mi vida social son más importantes que el colegio.	5	4	3	2	1
28.	Aprender español es tan duro y cuesta tanto tiempo que ya no estoy motivado/-a	5	4	3	2	1
29.	El profesor es el que despierta mi curiosidad.	5	4	3	2	1
30.	Retendría mejor lo que me enseñan si solo tuviera 4 asignaturas diarias en vez de 8.	5	4	3	2	1