



## **El fortalecimiento de la motivación por el aprendizaje del español como lengua de herencia mediante un programa de intervención basado en los CCSS**

## **The strengthening of motivation toward Spanish learning as a heritage language through an intervention program based on the CCSS**

Sonia Botero,

*Universidad Internacional Iberoamericana, Estados Unidos*

### **Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 9 (1)**

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Fecha de recepción: 26 de octubre de 2017

Fecha de revisión: 12 de diciembre de 2017

Fecha de aceptación: 23 de marzo de 2018

Botero, S. (2018). El fortalecimiento de la motivación por el aprendizaje del español como lengua de herencia mediante un programa de intervención basado en los CCSS. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 9(1). 12 – 26.



## Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 9 (1)

ISSN 1989 – 9572

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

### **El fortalecimiento de la motivación por el aprendizaje del español como lengua de herencia mediante un programa de intervención basado en los CCSS**

### **The strengthening of motivation toward spanish learning as a heritage language through an intervention program based on the CCSS**

Sonia Botero, Universidad Internacional Iberoamericana, Estados Unidos  
[SoniaBotero@ssas.org](mailto:SoniaBotero@ssas.org)

#### **Resumen**

Esta investigación ha tenido como objetivo fortalecer la motivación por el aprendizaje de la lengua castellana a través de la implementación de una propuesta pedagógica curricular basada en los *Estándares estatales básicos comunes para las artes del lenguaje* —CCSS. Para su consecución, se llevó a cabo un estudio con enfoque mixto, empleando los diseños cuasiexperimental y de investigación-acción. Mediante un muestreo no probabilístico, el grupo control estuvo conformado por 38 estudiantes y el grupo experimental por 38 estudiantes que cursaban sexto grado en *Sarasota School of Arts and Sciences*. La variable independiente del estudio fue una propuesta pedagógica curricular basada en los CCSS y la variable dependiente fue la motivación por el aprendizaje de la lengua castellana, medida por un escalamiento tipo Likert basado en el *Attitude/Motivation Test Battery* de Gardner (2004). Este instrumento de recolección de la información fue aplicado antes y después de la intervención. Además de esto, se ejecutó un grupo focal para explorar a profundidad el problema objeto. Los datos cuantitativos fueron analizados mediante la distribución *t* de Student y la prueba Kolmogorov-Smirnov, mientras que la información cualitativa fue contrastada con la teoría. Los hallazgos arrojaron a la luz que hubo un aumento significativo en la motivación de los estudiantes posterior a la intervención en el grupo experimental. Por lo tanto, se concluye que la implementación de una propuesta pedagógica curricular basada en los CCSS promovió la motivación por el aprendizaje del español como lengua de herencia en la población intervenida

#### **Abstract**

This research aimed to strengthen the learners' motivation toward Spanish learning through the implementation of a curricular pedagogical proposal based on the *Common Core State Standards for Language Arts* —CCSS. In order to reach this aim, a study with a mixed approach using quasiexperimental and action-research designs was conducted. By means of a non-probabilistic sampling, the control group was composed of 38 students and the experimental group was composed of 38 sixth grade-students from *Sarasota School of Arts and Sciences*. The independent variable was a curricular pedagogical proposal founded on CCSS and the dependent variable was the learners' motivation toward Spanish learning, measured via a Likert scale questionnaire based on the Gardner's (2004) *Attitude/Motivation Test Battery*. This data gathering instrument was applied before and after intervention. In addition to that, a focal group was executed with the view to explore the target problem. Quantitative data was analyzed through the Student's *t* distribution and the Kolmogorov-Smirnov test, while the qualitative data was contrasted with the theory. The findings brought to light that learners' motivation significantly increased after the intervention in the experimental group. Thus, it was concluded that a curricular pedagogical proposal based on CCSS promoted the learners' motivation toward Spanish learning as a heritage language.

**Palabras clave:** Motivación; Español como lengua de herencia; Estándares estatales básicos comunes; Propuesta pedagógica curricular

**Keywords:** Motivation; Spanish as a heritage language; Common core state standards; Curricular pedagogical proposal

## 1. Introducción

Actualmente, la comunidad de hispanounidenses en los Estados Unidos ha experimentado un exponencial crecimiento a lo largo de las tres últimas décadas de forma intergeneracional. En consonancia con el último censo estatal, esta población asciende a los 50.5 millones de habitantes, representando, el 16% de la población total de los Estados Unidos y convirtiéndose, por tanto, en la minoría étnica más numerosa de este país (Reddy, 2011). Consecuentemente, los hispanohablantes representan una quinta parte de todos los estudiantes de preescolar hasta el décimo segundo grado escolar de la nación americana (Yen, citado en Verdugo, 2012).

Dado este marco demográfico, se ha puesto de relieve una amplia gama de problemáticas sociales y retos que afrontan los hispanohablantes en los Estados Unidos. Entre estas problemáticas, se destaca que los individuos pertenecientes a este grupo étnico poseen el menor índice de escolaridad. La tasa de graduación en las escuelas secundarias es bastante reducida y un pequeño porcentaje de estudiantes logra matricularse en la universidad (United States Census Bureau, 2012). Asimismo, el desempeño en cuanto la comprensión lectora y pensamiento matemático en estos estudiantes se ubica en un 79% por debajo de lo esperado, situando a esta comunidad en una posición desventajada con respecto a otros grupos étnicos (National Assessment of Educational Progress, NAEP, 2015).

Esta situación cobra más relevancia cuando, en concordancia con las predicciones censales, la población de habla hispana aumentará un 30% a fines de la presente década (Bridgeland, Balfanz, Moore & Friant, 2010). En este contexto, se hace necesario la inclusión de estrategias en el espectro educativo que garantice el éxito académico de los hispanohablantes en el sistema escolar de los Estados Unidos, de cara a los avances de la ciencia y la tecnología, los procesos de globalización y las dinámicas de liderazgo mundial que afrontará el país en las próximas décadas. Uno de los ejes centrales de intervención para afrontar la brecha de alfabetización entre los hispanounidenses es la promoción del español como lengua de herencia, visionándolo como motor que impulsa las dinámicas de bilingüismo, la adquisición de competencias para la vida universitaria y el trabajo, enriquecimiento lingüístico y el mantenimiento de la lengua y culturas heredadas.

Para comprender con mayor detalle la situación, se destaca que en los Estados Unidos existe un conjunto diverso de razas y etnias, tales como los afroamericanos, los nativos americanos, los nativos de Alaska, los asiáticos, los nativos hawaianos o isleños del pacífico y los latinos. Estos últimos son originarios de naciones hispanoparlantes en el Caribe, México, América Central, América del Sur y España que residen en los Estados Unidos. Asimismo, se agrega que la población hispanohablante está clasificada en generaciones. El escenario tradicional para esta población son los inmigrantes de primera generación, usualmente monolingües. Los de segunda generación, bilingües con una preferencia hacia el inglés. Finalmente, los de tercera y cuarta generación, con habilidades de comunicación limitadas en español (Carreira, 2003).

En el contexto educativo de los Estados Unidos, se suele hacer alusión a los hispanoparlantes que tienen algún nivel de proficiencia en la lengua castellana como “hablantes de herencia”, “bilingües” e “hispanohablantes”. Además, la enseñanza del español a los hablantes de herencia es denominada *heritage language teaching* [español para hablantes nativos]. El nivel de proficiencia de estos cursos está determinado, en mayor o menor medida, por la generación de los participantes. Según Potowski (2005), se espera que un hispano de primera generación tenga un dominio de la lengua bastante elevado, puesto que es muy probable que haya recibido instrucción formal en su país de origen, mientras que uno de tercera o cuarta generación ha tenido, dada sus condiciones, escaso contacto con la lengua castellana.

Considerando lo anterior, las investigaciones de Montrul (2002, 2005) y Montrul et al. (2007), plantean que los hablantes de herencia son de alguna forma significativamente diferentes a los estudiantes de una segunda lengua. Montrul et al. (2008) encontró que, incluso, cuando los estudiantes de lenguaje de herencia y los de una segunda lengua tienen el mismo nivel de

proficiencia, los primeros son superiores oralmente, pero menos precisos a la hora de redactar. Así pues, aunque estos dos tipos de aprendices tienen algunas similitudes en sus sistemas subyacentes, hay también diferencias significativas entre ellos. Potowski, Jegerski & Morgan-Short (2009) sugieren diferencias entre los estudiantes hablantes de herencia y de una segunda lengua, teniendo en cuenta su desarrollo lingüístico como resultado de la instrucción en el aula de clases.

En el marco de lo anterior, Rajagopal (2011) propone un modelo de instrucción para la población en mención basado en tres pilares fundamentales. El primero constituye la creencia asociada a que los docentes de las aulas de clase tienen un gran impacto en el éxito académico de sus estudiantes. La calidad de la instrucción, por lo tanto, es el arma más valiosa en el arsenal de los docentes y el factor más significativo que influencia los niveles de logro académico —una influencia que, en muchas ocasiones, es más grande que la pobreza o los gastos asociados a la escolarización por estudiante (Rajagopal, 2011). El segundo principio es la convicción de que la raza o género de los docentes no tiene influencia en su habilidad para promover el éxito de los estudiantes etnoracialmente diversos. El tercer principio esencial de este modelo es la creencia de que todos los estudiantes deben ser responsables de su desempeño. El modelo propuesto por Rajagopal (2011) constata los hallazgos de estudios anteriores (Bui & Fagan, 2013; Hernández, Morales & Gail, 2013; Marzano, Pickering, & Pollock, 2001; Sanders & Horn, 1994; Wright, Horn, & Sanders, 1997).

Otro de los factores que condicionan la instrucción del español en hablantes de herencia es la motivación. Sullo (2009) plantea que proporcionar recompensas externas para el aprendizaje es una práctica bastante extendida. Independientemente de su propósito, las recompensas externas de forma no intencional comunican que el aprendizaje y la adquisición de competencia académica —en este caso, la proficiencia del español como lengua de herencia— no son inherentemente valiosas; el otorgar recompensas externas interfiere con el deseo natural de aprender y desarrollar competencias. Sullo (2009) propone *afirmar* y *celebrar* en vez de *premiar*. De este modo, se alienta a los estudiantes a identificar los sentimientos positivos que ellos experimentan cuando son exitosos académicamente. El deseo natural por aprender es fortalecido cuando los estudiantes comprenden lo bien que se sienten cuando alcanzan el éxito en actividades escolares.

Hilado con el factor de recompensas externas, uno de los factores más importantes del compendio motivacional de Sullo (2009) es el poder de la motivación interna, afirmando que los humanos nacen con poderosas necesidades básicas. A medida que se vive, se encuentran personas que se involucran en conductas que ayudan a satisfacer estas necesidades que orientan al individuo incesantemente. Los seres humanos ubican a las personas que satisfacen sus necesidades, los comportamientos, así como también los valores y creencias dentro de un mundo interno único, la fuente de toda motivación. Por tanto, cuando los estudiantes ven en la escuela y el aprendizaje una experiencia para la satisfacción de una necesidad, estos se esforzarán y aprenderán en el marco de su mundo interno, siendo estudiantes altamente motivados en el ámbito educativo.

Por otro lado, Potowski (2004), argumenta que proporcionar oportunidades a los estudiantes para hablar español no es suficiente; los estudiantes necesitan estar motivados para usar el lenguaje de forma apropiada y coherente. En consonancia con los hallazgos de Norton (2000), Potowski (2004) encontró que, para los estudiantes, el uso del lenguaje estuvo asociado a ser percibido como un estudiante bien educado o ser popular y divertido, recibir elogios en casa y en la escuela por su nivel de proficiencia, entre otros. Por tanto, el aprendizaje del lenguaje no es simplemente una competencia que es adquirida con trabajo duro y dedicación, sino una práctica social compleja que involucra las identidades del lenguaje de los aprendices, lo cual ha recibido poca atención en el campo de la adquisición de segundas lenguas (Potowski, 2004).

Por su parte, McKinley (2010) encontró que las brechas de desempeño académico tienen como origen cinco razones fundantes: 1) expectativas, actitudes y creencias negativas de los docentes; 2) oportunidades y tratamientos dispares para aprender; 3) pobres relaciones interpersonales; 4) identidad de los estudiantes negativa y carencia de motivación; y 5)

respuestas instruccionales inadecuadas hacia los antecedentes culturales y estilos de aprendizaje. Así las cosas, en esa investigación se ratifica la acentuada importancia de la motivación en los procesos de enseñanza y aprendizaje que, consecuente, tienen un sólido componente condicionante de naturaleza sociocultural.

Cabe resaltar que, como uno de los precursores del estudio de la motivación en el ámbito del aprendizaje de lenguas, Gardner & Lambert (1959) sentaron las bases en este ámbito con la teoría de la motivación integradora, desde el modelo socioeducativo en la adquisición de segundas lenguas. En esta teoría se hace una distinción entre las orientaciones instrumental e integradora y su interacción dinámica con las actitudes hacia la situación de aprendizaje, la comunidad lingüística y la lengua objeto (Gardner, 2001).

Lynch (2003), corrobora los hallazgos de Gardner (2001), resignificándolos a los procesos instruccionales de los hablantes de herencia. Lynch (2003) propone los principios de *utilidad* y de *relevancia social*, en los cuales plantea que, entre más utilidad práctica sea encontrada por los hablantes de una lengua de herencia en su contexto social inmediato o general, mayor serán las oportunidades para usarlo y, a su vez, de adquirirlo intencional e incidentalmente. Por otro lado, estableciendo el principio de *identidad social*, Lynch (2003), contempla que estos individuos, quienes psicológicamente relacionan uno o más aspectos de su identidad social a la lengua de herencia, ya sea por razones de utilidad o relevancia social, estarán más inclinados a usarla y adquirirla intencionalmente, ratificando, así, los postulados de Gardner (2001, 2007, 2008) en sus múltiples estudios sobre motivación para el aprendizaje/adquisición de lenguas. Consecuentemente, los docentes de lengua de herencia deben infundir en sus estudiantes un sentido de orgullo y prestigio relevante del español en los niveles locales, nacionales e internacionales.

Ratificando los hallazgos recabados por Bui & Fagan (2013), así como los de Hernández, Morales & Gail, (2013), McKinley (2010), propone un marco para la promoción de aulas con sensibilidad cultural, con una serie de categorías o ejes de acción, destacándose la configuración y permanencia de expectativas claras sobre la maestría del contenido. Así pues, en la presente investigación se abordan los CCSS con miras a establecer expectativas claras, universales y basadas en la evidencia, enmarcadas en un programa de intervención que conjuga los elementos precedentes. Cabe mencionar que los CCSS son una iniciativa educativa en los Estados Unidos, impulsada y presentada oficialmente en el 2010 por National Governors Association (NGA) y Council of Chief State School Officers (CCSSO). Estos estándares establecen un marco común, progresivo y coherente de expectativas de aprendizaje en diferentes disciplinas, direccionadas a preparar a estudiantes a lo largo de su estancia en la escuela para que obtengan éxito en su vida universitaria y profesional.

En este sentido, los CCSS plantean un consenso entre los estudiantes, padres, maestros y administradores de la escuela, en la gran mayoría de los estados de este país (Education Northwest, 2012). Particularmente, en los estándares de las artes del lenguaje se establecen una serie de componentes esenciales o hilos conductores que articulan sistemáticamente la progresión de los mismos: lectura, escritura, habla, escucha y uso del lenguaje (CCSSO, 2012). De ahí, que en este estudio se resignifiquen y se adapten los CCSS para la enseñanza del español como lengua de herencia, —ya que fueron diseñados originalmente para la enseñanza formal del inglés— trascendiendo en materia curricular, puesto que los marcos instruccionales que regulan la enseñanza del español no cubren todas las necesidades de los estudiantes con lenguas heredadas (Potowski, 2005).

Luego del recorrido por la literatura que enmarca a la motivación en hablantes de herencia y sus implicaciones pedagógicas, en el presente estudio, se persigue la consecución del siguiente objetivo: fortalecer la motivación por el aprendizaje de la lengua castellana en los estudiantes hispanohablantes de sexto grado en *Sarasota School of Arts and Sciences* a través de la implementación de una propuesta pedagógica curricular basada en los CCSS.

## 2. Método

### 2.1. Diseño metodológico

Dada su naturaleza, esta investigación se enmarcó en el enfoque mixto de la investigación científica, conjugando articuladamente los diseños cuasiexperimental y de investigación-acción participativo. Bajo este manto metodológico, se adaptó, validó y administró un escalamiento tipo Likert para medir la motivación de los estudiantes por el aprendizaje del español como lengua de herencia, caracterizándola a profundidad mediante un grupo focal. Posteriormente, se llevó a cabo la implementación de un programa de intervención para fomentar la motivación de los estudiantes, fundamentado en los CCSS. Ulteriormente, se realizó una segunda medición de la motivación de los estudiantes con el mismo instrumento. Finalmente, se hizo un contraste entre estas mediciones para establecer diferencias estadísticamente significativas entre los grupos control y experimental, y entre el pretest y el postest.

### 2.2. Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo constituida por 76 estudiantes de ascendencia hispana que cursaban sexto grado, pertenecientes de las clases de español como lengua de herencia en Sarasota School of Arts and Sciences, ubicada en la zona costera del golfo de México del estado de la Florida en los Estados Unidos de América. Se realiza un muestreo no probabilístico, en consonancia con los presupuestos de Hernández, Fernández & Baptista (2010). Una porción (38 estudiantes de un aula específica) de la población total compone el grupo control del estudio y otra porción (38 estudiantes de otra aula intacta) componen el grupo experimental. De acuerdo con Hernández, et al. (2010), para los diseños cuasiexperimentales, los grupos de experimentación deben estar compuestos por un mínimo de 15 participantes, por lo que se cumple a cabalidad este criterio de validez.

### 2.3. Hipótesis

H<sub>0</sub>. No hay una diferencia significativa en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del español como lengua de herencia, luego de la implementación de una propuesta pedagógica curricular basada en los CCSS.

H<sub>1</sub>. Hay una diferencia significativa (positiva) en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del español como lengua de herencia, luego de la implementación de una propuesta pedagógica curricular basada en los CCSS.

H<sub>2</sub>. Hay una diferencia significativa (negativa) en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del español como lengua de herencia, luego de la implementación de una propuesta pedagógica curricular basada en los CCSS.

### 2.4. Variables

*Variable dependiente: motivación por el aprendizaje del español como lengua de herencia.* Esta variable se conceptúa como un constructo teórico-hipotético que designa la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación de conductas encaminadas al aprendizaje del español como lengua de herencia, distinguiéndose dos orientaciones propuestas por Gardner (2004) que la condicionan La *orientación instrumental* y la *orientación integradora*. La primera hace referencia al conjunto de motivos de índole práctica por los que un aprendiente estudia una lengua. Las conductas de los estudiantes se orientan hacia objetivos pragmáticos concretos de aprendizaje (v.g. superar una prueba, obtener un título universitario o empleo, ascensos, alcanzar determinado nivel socioeconómico, entre muchos otros). De otra parte, la *orientación integradora* se refiere a la disposición positiva hacia la comunidad hablante con el deseo de interactuar, o el anhelo de asemejarse e identificarse con el modo de vida y los valores de la cultura. Las conductas de los estudiantes se encaminan al deseo de comunicación o de integración con el grupo social de la cultura de la lengua meta. Existe empatía y un conjunto de sentimientos positivos hacia la lengua y cultura objeto de estudio.

*Variable independiente: propuesta pedagógica curricular basada en los CCSS.* En esta variable se toman los valiosos aportes de los CCSS, incluyendo la secuenciación la competencia comunicativa en hilos conductores, estándares e indicadores, planteamientos metodológicos y la transversalización de habilidades para la vida, la educación superior y el acceso al mundo laboral. Los pilares fundamentales de programa de intervención son la planeación curricular y el banco de estrategias interventivas para la enseñanza y el aprendizaje. La planeación curricular contempla la estructuración de los propósitos educativos, a la luz de los CCSS, el establecimiento consecuente de contenidos, habilidades y competencias, la concatenación de los mismos y los criterios de evaluación. Por su parte, el banco de estrategias interventivas para la enseñanza y el aprendizaje engloba un compendio de métodos, técnicas, estrategias metodológicas, recursos educativos, recursos para la evaluación formativa, entre otros.

Las contribuciones de Potowski (2010, 2011, 2012, 2013, 2016) en el campo de la enseñanza del español como lengua de herencia en los Estados Unidos nutren los pilares teóricos referentes a la instrucción y evaluación en la propuesta pedagógica curricular. Así mismo, se hace un aporte relevante con las teorías de adquisición en el mismo campo de estudio propuestas por Lynch (2003), haciendo hincapié en las implicaciones de la motivación instrumental e integrativa de Gardner (2001) y el modelo motivacional de Wlodkowski (1997). Además de esto, Carreira (2003), a fin de comprender las características de la población objeto de estudio, contribuyen con una amplia caracterización de la misma, haciendo énfasis en las dinámicas demográficas y migratorias en los Estados Unidos. Finalmente, los hallazgos de Sullo (2009), Saravia-Shore (2012), Rajagopal (2011), Bui & Fagan (2013) y McKinley (2010), referentes a modelos vanguardistas de intervención pedagógica en población hispanohablante y culturalmente diversa, enriquecen el diseño, implementación y difusión de la propuesta pedagógica curricular subyacente de la presente pesquisa con miras a su articulación con los CCSS.

## **2.5. Instrumentos de recolección y análisis de la información**

Con el fin de medir la variable dependiente, se adaptaron los escalamientos del *Attitude/Motivation Test Battery* de Gardner (2004) para el *International AMTB Research Project*, constituyendo un cuestionario autoadministrado de 25 reactivos con cinco opciones de respuesta: *totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, en desacuerdo y muy en desacuerdo*. El cuestionario tiene un puntaje final mínimo de 25 y máximo de 125. Cabe resaltar que la batería de Gardner (2004) ha sido aplicada y validada en un vasto número de investigaciones en el campo de la motivación hacia el aprendizaje de lenguas en estudiantes de grados sexto a undécimo (Dörnyei, 2001; Gardner, 2001, 2007, 2008).

En cuanto a la validación estadística, los coeficientes de Cronbach  $\alpha$  para los ítems que conforman el cuestionario fueron superiores a un valor de ,90. Dörnyei (2007) plantea que un valor de Cronbach  $\alpha$  entre ,60 y ,70 son suficientes en el campo de lingüística. Por lo tanto, la consistencia interna del instrumento es sustancial. Asimismo, esta escala posee validez convergente y discriminante, toda vez las formulaciones teóricas subyacentes a los constructos y los reactivos correlacionan significativamente en los casos en que se espera y, por otro lado, se prueba que los constructos que no deberían tener ninguna relación, no la tienen. Finalmente, se anota que la asunción de normalidad se cumple, puesto que, en la prueba de Kolmogorov-Smirnov los niveles de significancia estadística en la pre y post prueba en ambos grupos son inferiores a 0,5 (sig. >0,5); se determina que los datos recabados provienen de una distribución normal (0,099 y 0,200, en el grupo control; 0,200 y 0,200 en el grupo experimental). Además, se establece que la validez de los casos, tanto para el grupo control y experimental es de un 100%.

Con miras a enriquecer los hallazgos de carácter cuantitativo, se diseñó y ejecutó una sesión a profundidad, haciendo hincapié en cómo se construyen significados en los grupos de estudiantes objeto de estudio: conceptos, experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos y temas relacionados con la motivación por el aprendizaje del español en estudiantes hispanohablantes, sus implicaciones dentro de sus generaciones y su estancia en los Estados Unidos. De este modo, se aprovechó el perfil descriptivo y, sobre todo, el gran potencial

comparativo suscitado en cada una de las sesiones con los diferentes grupos, siendo de gran provecho a la hora de triangular la información (Barbour, 2007). El diseño, recogida de datos y análisis de los mismos para las sesiones a profundidad cuenta con los criterios de dependencia, credibilidad, transferencia y confirmación, a luz de los postulados de Teddlie & Tashakkori (2009); Guba & Lincoln (1989); Williams, Unrau & Grinnell (2005); Creswell (2009).

### 3. Resultados

Como se aprecia en la Tabla 1, la correlación de las muestras en el grupo control tiene un nivel de correlación significativamente alto. Partiendo de esto, el promedio de los puntajes obtenidos por los estudiantes en el cuestionario antes de la intervención fue de 66,08 de 125 puntos posibles, por lo que existe una activación, direccionalidad, intensidad y coordinación de conductas desfavorables para el aprendizaje del español como lengua de herencia. Posterior a la intervención en el grupo experimental, mediante la aplicación de la propuesta pedagógica curricular basada en los CCSS, en el grupo control —en donde se desarrollaron las clases atendiendo a las directrices de la escuela— el promedio de los puntajes obtenidos en el mismo cuestionario fue de 66,19.

Luego de obtener las estadísticas de las muestras emparejadas, las correlaciones de muestras emparejadas y la prueba significancia estadística, se procede a determinar la decisión estadística, a fin de establecer si hubo algún efecto en el grupo control frente a la no intervención pedagógica durante el periodo de tratamiento. Dado que el valor de significancia estadística es de 0,856, se concluye que no hubo un cambio significativo en las mediciones repetidas en el grupo control (véase Tabla 2). Dada la ausencia de intervención en este grupo, los flujos motivacionales de los participantes se mantienen invariables a lo largo del año lectivo.

**Tabla 1**

Estadísticos de las muestras emparejadas para el grupo control

Momentos	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar	Correlación de las muestras	
					Correlación	Sig.
Prueba antes de la intervención	66,08	38	12,727	2,065	,977	,000
Prueba después de la intervención	66,16	38	12,595	2,043		

**Tabla 2**

Prueba de muestras emparejadas para el grupo control

Media	Desviación estándar	Diferencias emparejadas			t	gl	Sig. (bilateral)
		Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
			Inferior	Superior			
-,079	2,725	,442	-,975	,817	-,179	37	,859

Por otro lado, en el grupo experimental, como se plasma en la Tabla 3, la correlación de las muestras tiene un nivel de correlación significativamente alta. Asimismo, se aprecia que el promedio de los puntajes obtenidos por los estudiantes en el cuestionario antes de la intervención fue de 66,18 de 125 puntos posibles. En este sentido, los estudiantes de este grupo se encuentran en las mismas condiciones teniendo en cuenta sus flujos motivacionales por el aprendizaje del español como lengua de herencia. Posterior a la intervención en el grupo experimental, mediante la aplicación de la propuesta pedagógica curricular basada en los CCSS, el promedio de los puntajes obtenidos en el mismo cuestionario fue de 95,2. Como se

evidencia en la Tabla 4, la prueba significancia estadística permite entrever que hubo un cambio altamente significativo en las mediciones repetidas en el grupo experimental, ascendiendo el valor  $p$  a 0,000, muy por encima del límite estándar ( $sig. >0,5$ ).

**Tabla 3**

Estadísticos de las muestras emparejadas para el grupo experimental

Momentos	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar	Correlación de las muestras	
					Correlación	Sig.
Prueba antes de la intervención	66,18	38	13,303	2,158	,558	,000
Prueba después de la intervención	95,24	38	15,723	2,551		

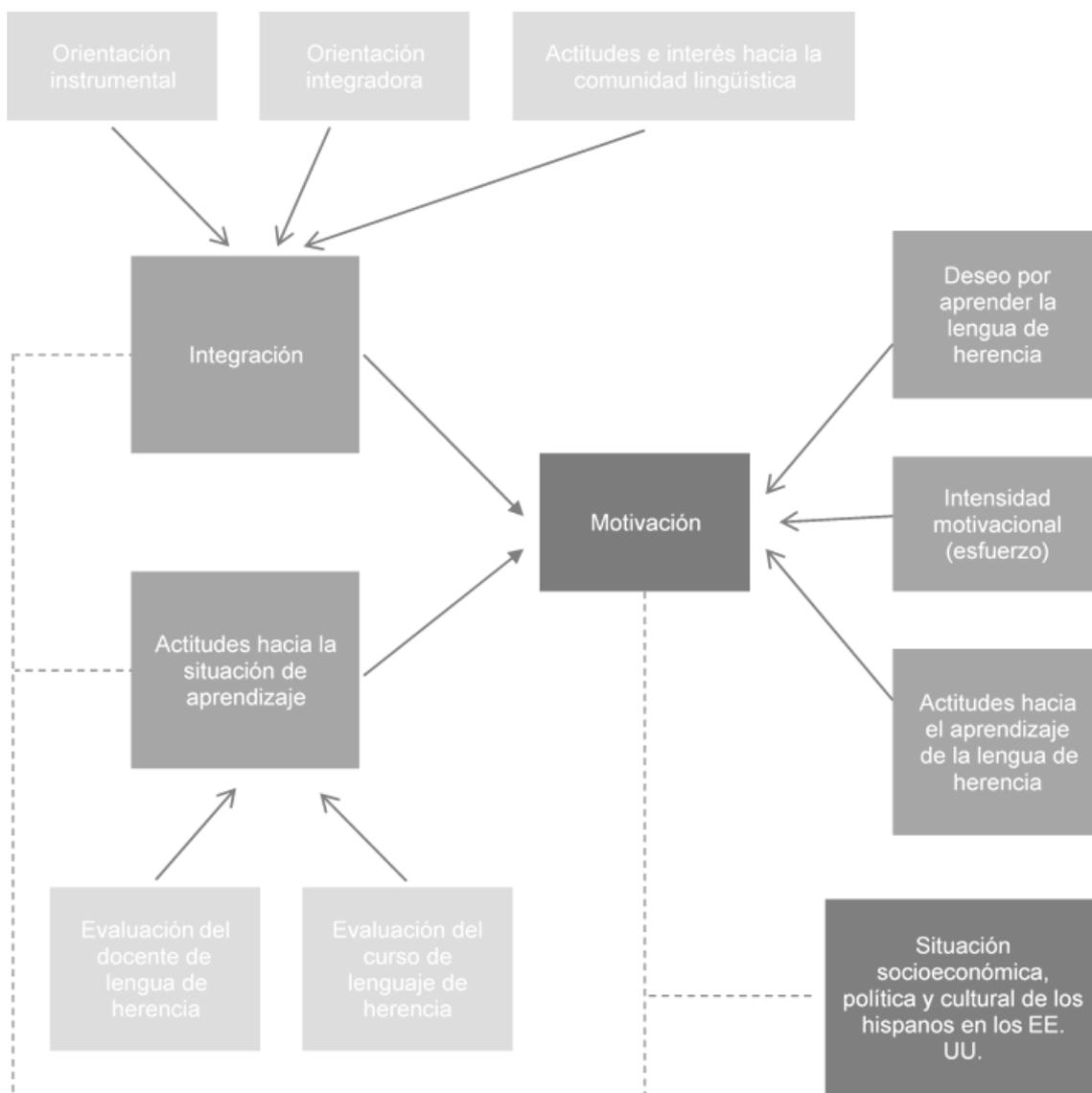
**Tabla 4**

Prueba de muestras emparejadas para el grupo experimental

Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
			Inferior	Superior			
-29	13,813	2,241	-33,593	-24,512	-13	37	,000

Así las cosas, se acepta la hipótesis alternativa de esta investigación; hay una diferencia significativa (positiva) en la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del español como lengua de herencia, luego de la implementación de una propuesta pedagógica curricular basada en los CCSS.

En cuanto a la información recabada desde las sesiones a profundidad, se destaca que, producto de su contraste con la teoría de la motivación integradora de Gardner (2001), se propone un esquema (véase Figura 1) que plasma los diversos factores que condicionan la motivación de los hispanos frente a al aprendizaje del español como lengua de herencia, entre estos, el deseo y las actitudes por aprender los aspectos formales de la lengua; la intensidad motivacional orientada hacia determinadas conductas: las actitudes hacia la situación de aprendizaje, englobando a los docentes y los cursos de lengua de herencia; la orientación instrumental e integral; y las actitudes y el interés hacia la comunidad lingüística. Todo esto, permeado por la situación socioeconómica, política y cultural de esta población.



**Figura 1.** Dinámica motivacional en la población objeto de estudio

Posterior a la transcripción de las sesiones a profundidad, se realizan los siguientes procesos: una codificación abierta, consistente en un barrido de los aspectos más relevantes en torno a las variables de la investigación; una codificación axial, en la cual se da el agrupamiento por códigos; una codificación selectiva, en la que se refinan las categorías y se revisan las conexiones entre categorías; y, por último, la teorización, donde se establecen los argumentos centrales sobre cada categoría; en esta fase se articula la teoría con los hallazgos recabados. En la Tabla 5 se condensan los principales hallazgos.

**Tabla 5**  
Hallazgos recabados en la sesión a profundidad

<b>Categoría</b>	<b>Hallazgo</b>	<b>Relación teórica</b>
<b>Orientación instrumental</b>	Los estímulos de orden monetario, de bienestar familiar, calidad de vida y oportunidades de empleo tienen una repercusión considerable, ya que los estudiantes perciben que el español no es indispensable para triunfar en estos ámbitos, debido a la hegemonía del inglés en el país.	(Lynch, 2003). (Gardner, 2001).
	Los estudiantes no tienen objetivos claros a corto y largo plazo con respecto a la importancia del dominio del español en su vida escolar, universitaria y futuro profesional.	(Locke & Lathman, 1990). (Gardner, 2001).
	Los estudiantes están usualmente motivados a aprender inglés como un medio para alcanzar la movilidad social, en detrimento de su lengua nativa. Se constata que los estudiantes de tercera generación presentan en gran medida monolingüismo orientado hacia el inglés.	(Hakimzadeh & Cohn, 2007).
	Los estudiantes no consideran importante el aprendizaje del español, debido a su relevancia social, el valor percibido del mismo y el contexto sociocultural. En este sentido, el contexto, en términos de dinámicas familiares, el sistema educativo local, los conflictos de intereses, las normas culturales y las expectativas y actitudes sociales condicionan las conductas de los estudiantes en los contextos de instrucción formal del español.	(Gardner, 2004). (Wentzel, 1999). (Dörnyei, 2001, 2007).
<b>Motivación intrínseca y aspectos cognitivos</b>	La motivación de los estudiantes se ve condicionada por la sensación de competencia, la consciencia en el desarrollo de competencias, el dominio en un área determinada y la eficacia personal.	(Dörnyei, 2001, 2007).
	Se identifica a la concepción del yo entre los factores que confluyen en la motivación intrínseca de los estudiantes, donde se evidencia la consciencia realista de los puntos fuertes y débiles en cuanto a las competencias necesarias, definiciones personales y valoraciones sobre el éxito, el fracaso y la impotencia aprendida.	(Dörnyei, 2001, 2007).
<b>Establecimiento de objetivos</b>	Los estudiantes tienen un acceso limitado al español en interacciones orales auténticas y a materiales impresos en el hogar.	(Neuman & Celano, 2006). (Proctor, August, Carlo & Barr, 2010).
	Los estudiantes se orientan hacia el logro y el establecimiento de objetivos, englobando la necesidad de obtener logros (éxito académico en otras asignaturas mediante el reforzamiento del inglés en detrimento del español).	(Locke & Lathman, 1990).
<b>Fenómenos lingüísticos derivados</b>	Se identifica una carencia de <i>input</i> , el cual se agrava por la exogamia parental. Asimismo, se determina una ausencia de adultos en el hogar que tienen el español como su lenguaje dominante.	(Potowski, 2012).
	Los estudiantes participantes experimentan en sus sistemas gramaticales de procesos de adquisición incompleta, atrición y la adquisición de una variedad de contacto, lo cual influye en su motivación.	(Potowski, Jegerski & Morgan-Short, 2009).

#### 4. Discusión y conclusiones

La intensidad motivacional, el deseo, las actitudes hacia la situación de aprendizaje de la lengua de herencia y las orientaciones integral e instrumental de los estudiantes hispanohablantes propician, en gran medida, la consecución de los logros instruccionales, los estándares, competencias y habilidades consecuentes al alcance del nivel de proficiencia requerido para el nivel de las clases de español como lengua de herencia. No obstante, estos elementos se encuentran condicionados a múltiples factores que involucran las dinámicas migratorias, sociopolíticas y culturales características en los hispanos en los Estados Unidos. Uno de estos factores son los estímulos de orden monetario, de bienestar familiar, calidad de vida y oportunidades de empleo asociadas al dominio adecuado del inglés en el país. En consecuencia, como se constató en este estudio, los estudiantes consideran poco relevante y significativa la instrucción de los aspectos formales del español como lengua de herencia y, en cambio, manifiestan explícitamente que la enseñanza o adquisición del inglés es más importante. Además de esto, se aprecia un establecimiento de objetivos a corto y largo plazo con respecto al aprendizaje del inglés, motivados por estímulos pragmáticos. Entre este tipo de objetivos no se contempla el fortalecimiento de la proficiencia del español como lengua de herencia.

Partiendo de las implicaciones antes descritas y de las necesidades en las que esta investigación fue concebida, tuvo lugar el diseño de una propuesta pedagógica curricular basada en los CCSS. Producto del diseño e implementación de este instrumento de experimentación, se concluye que, coincidiendo con Potowski (2005), la instrucción del español como lengua de herencia en los Estados Unidos debe estar fundamentada en su mantenimiento, la expansión del espectro bilingüe y el empleo de estándares basados en la evidencia, alineados con las expectativas de los ámbitos universitarios y laborales. En el marco de lo anterior, los CCSS fungieron como una plataforma curricular con expectativas claras, comprensibles y consistentes, incluyendo contenido riguroso y la aplicación de conocimiento por medio de habilidades de alto nivel que promovieron la motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del español como lengua de herencia.

Ratificando los postulados de Potowski & Carreira (2010) y Potowski (2005), la instrucción del español como lengua de herencia, desde la experiencia de esta pesquisa, hizo hincapié en las dinámicas del español como idioma mundial, los principios pedagógicos de la expansión y enriquecimiento lingüístico, así como las teorías de los procesos cognitivos, sociales y lingüísticos involucrados en el bilingüismo y de las lenguas en contacto. Por tanto, se recomienda tener en cuenta durante la construcción del currículo y las prácticas pedagógicas en el aula los temas sociales, políticos y afectivos asociados a los diferentes grados de competencia en una lengua de herencia, el nivel de proficiencia y las actitudes de los alumnos hacia el estudio de su lengua de herencia, la democracia y la convergencia de culturas hispanas en el aula de clase.

Por otro lado, se corrobora que la instrucción del español como lengua de herencia debe propiciar la integración de contenido, el fomento de la construcción del conocimiento, la reducción del prejuicio, la justicia social y el desarrollo académico. Así pues, un enfoque para la enseñanza con sensibilidad cultural del español como lengua de herencia coadyuva al fortalecimiento de la motivación de los estudiantes, así como las actitudes positivas hacia su lengua de herencia y la situación de aprendizaje. Se debe concebir un ambiente de aula caracterizado por el respeto hacia las múltiples diferencias culturales de herencia de los estudiantes hispanoparlantes. Lo anterior ratifica el marco motivacional para la instrucción de estudiantes culturalmente diversos (Bui & Fagan 2013; Hernández, Morales & Gail, (2013; McKinley, 2010).

Además, el aprendizaje basado en proyectos y la instrucción diferenciada favorecen la motivación, aprovechando la adopción del fomento de la lectura y de la escritura como procesos secuenciales, colaborativos-interactivos, creativos y críticos. Se fomenta el alcance de las competencias, logros instruccionales y los CCSS desde la cooperación entre pares y el

reconocimiento de las preferencias individuales al momento de aprender. Asimismo, se asevera que el uso de organizadores gráficos, escritura colaborativa, transversalización curricular y discusiones enriquecedoras promueven el fortalecimiento de las competencias lingüísticas de los estudiantes, así como su motivación.

Finalmente, se anota que se hace patente la necesidad de una reforma en cuanto a la enseñanza del español como lengua de herencia en los estudiantes hispanoparlantes de los Estados Unidos. En este contexto, es indispensable la visibilización de iniciativas, estrategias y reformas curriculares adelantadas por docentes, instituciones educativas, distritos escolares, asesores curriculares y académicos que contribuyan al mantenimiento de la lengua en mención, la identidad hispanoparlante, el éxito académico y la calidad de vida en general de los hispanos en este país.

## 5. Referencias

- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London, UK: Sage.
- Bridgeland, J. Balfanz, R., Moore, L. & Friant, R. (2010). *Raising their Voices: Engaging Students, Teachers and Parents to Help End the High School Dropout Epidemic*. Washington: Civic Enterprises.
- Bui, Y. & Fagan, Y. (2013). The Effects of an Integrated Reading Comprehension Strategy: A Culturally Responsive Teaching Approach for Fifth-Grade Students' Reading Comprehension. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth.*, 57, 59-69.
- Carreira, M. (2003). Profiles of SNS Students in the Twenty-first Century: Pedagogical Implications of the Changing Demographics and Social Status of U.S. Hispanics. In Roca A. & Colombi M. (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp. 51-77). Georgetown University Press.
- Council of Chief State School Officers (CCSSO, 2012). *Estándares estatales comunes para las artes de lenguaje y para la lectoescritura en historia y estudios sociales, ciencias y materias técnicas*. Washington: Autor.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches* (3a Ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Essex, Inglaterra: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*: Oxford: Oxford University Press OUP.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language learning: practical issues. *Journal of Foreign Language Education and Research*, 9, 71-91.
- Gardner, R. C. (2004). *Attitude Motivation Test Battery: International AMTB Research Project*. Ontario: The University of Western Ontario
- Gardner, R.C. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum*. 8, 9-20.
- Gardner, R. C. (2008). Individual differences in second and foreign language learning. En N., Van Deusen-Scholl & N.H., Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 4* (pp. 29-40). Nueva York: Springer.
- Garner, R.C. & Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks: Sage.
- Hakimzadeh, S. & Cohn, H. (2007). *English usage among Hispanics in the United States*. Washington, DC: Pew Hispanic Forum.
- Hernández, C., Morales, A. & Gail, M. (2013). The development of a model of culturally responsive science and mathematics teaching. *Cult Stud of Sci Educ*, 8, 803–820.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México: McGraw-Hill.
- Locke, E. & Latham, G. (1990). *A Theory of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Lynch, A. (2003). Toward a Theory of Heritage Language Acquisition: Spanish in the United States. En A., Roca A. & M., Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a Heritage Language in the United States, Research and Practice* (pp. 25-50). Georgetown University Press.
- Marzano, R., Pickering, D., & Pollock, J. (2001). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. Alexandria: ASCD.
- McKinley, J. (2010). *Raising black students' achievement through culturally responsive teaching*. Alexandria: ASCD.
- Montrul, S. (2002). Incomplete acquisition and attrition of Spanish tense/aspect distinctions in adult bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 5(1), 39– 68.
- Montrul, S. (2005). Second language acquisition and first language loss in adult early bilinguals: Exploring some differences and similarities. *Second Language Research*, 21(3), 199– 249.
- Montrul, S., Foote, R. & Perpiñán, S. (2008). Gender agreement in adult second language learners and Spanish heritage speakers: the effects of age and context of acquisition. *Language Learning*, 58, 503-553.
- National Assessment of Educational Progress (NAEP, 2015). *2015 Mathematics & Reading Assessments*. Recuperado de <http://www.nationsreportcard.gov/>
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Harlow: Pearson.
- Potowski, K. (2004). Student Spanish use and investment in a dual immersion classroom: Implications for second language acquisition and heritage language maintenance. *Modern Language Journal*, 88 (1), 75-101.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a los hablantes nativos en los Estados Unidos*. Madrid, Spain: Arco.
- Potowski, K. (2010). *Language Diversity in the USA*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Potowski, K. (2011). *Balancing Act: Autobiographical Narratives of Spanish-speaking Youth in the United States*. Sacramento: Autor.
- Potowski, K. (2012). Identity and heritage learners: Moving beyond essentializations. En S. Beaudrie & M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a Heritage Language in the US: State of the Science* (pp. 283-304). Georgetown University Press.
- Potowski, K. (2013). Language Maintenance and Shift. En R. Bayley, R. Cameron & C. Lucas (Eds.), *The Oxford Handbook of Sociolinguistics* (pp.321-339). Oxford: Oxford University Press.
- Potowski, K. (2016). Bilingual youth: Spanish-speakers at the beginning of the 21st century. *Language and Linguistics Compass*, 10(6), 272-283.
- Potowski, K. & Carreira, M. (2010). Spanish in the USA. En K. Potowski (Ed.), *Language diversity in the United States* (pp. 66-80). Nueva York: Cambridge University Press.
- Potowski, K., Jegerski, J. & Morgan-Short, K. (2009). The Effects of Instruction on Linguistic Development in Spanish Heritage Language Speakers. *Language Learning* 59(3), 537– 579.
- Proctor C., August, D., Carlo, M. & Barr, C. (2010). Language Maintenance versus Language of Instruction: Spanish Reading Development among Latino and Latina Bilingual Learners. *Journal of Social Issues*, 66(1), 79-94.
- Rajagopal, K. (2011). *Create success!: unlocking the potential of urban students*. Alexandria: ASCD.
- Reddy, S. (2011). *Latinos Fuel Growth in Decade*. Recuperado de: [http://www.wsj.com/articles/](http://www.wsj.com/articles/Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1994). The Tennessee value-added assessment system (TVAAS): Mixedmodel methodology in educational assessment. Journal of Personnel Evaluation in Education, 8(3), 299–311.)
- Sanders, W. L., & Horn, S. P. (1994). The Tennessee value-added assessment system (TVAAS): Mixedmodel methodology in educational assessment. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 8(3), 299–311.
- Saravia-Shore (2012). Diverse Teaching Strategies for Diverse Learners. En R.W Cole (2012) (Eds.). *Educating everybody's children : diverse teaching strategies for diverse learners* (2da. edición). Alexandria: ASCD.
- Sullo, B. (2009). *The motivated student: unlocking the enthusiasm for learning*. Alexandria: ASCD.
- Teddlie, Ch. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative techniques in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks: Sage.

- United States Census Bureau (2012). *Statistical Abstract of the United States: 2012*. Washington: Author.
- Verdugo, R. (2012) (Ed.). *The Hispanic Population in the United States*. Barcelona: UAB—Centre for Demographic Studies.
- Wentzel, K. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, (91), 76-97.
- Williams, M., Unrau, Y. A. & Grinnell, R. M. (2005). The qualitative research approach. En R. M. Grinnell & Y. A. Unrau (Eds.), *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a Ed.) (pp. 75-87). Nueva York: Oxford University Press.
- Wlodkowski, R. (1997). Motivation with a Mission: Understanding Motivation and Culture in Workshop Design. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 76, 19-31.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11(1), 57-67.