

Empowering Bilingual Students: The Impact of UW's Spanish Language Heritage

Courses on Minor Completion

Andrea Hernández

A thesis

submitted in partial fulfillment of the

requirements for the degree of

Master of Arts

University of Washington

2025

Committee:

Angélica Amezcua

Program Authorized to Offer Degree:

Department of Spanish and Portuguese Studies

©Copyright 2025

Andrea Hernández

University of Washington

Abstract

Empowering Bilingual Students: The Impact of UW's Spanish Language Heritage
Courses on Minor Completion

Andrea Hernández

Chair of the Supervisory Committee:

Angélica Amezcua

Department of Spanish and Portuguese Studies

This qualitative study explores how Spanish as a Heritage Language (SHL) courses influence the academic trajectories of Latino students at the University of Washington. Through interviews and focus groups with five participants in the program, the study seeks to answer the following questions: What pedagogical aspects of the heritage program motivate Latino students to remain enrolled over time? What instructional elements in SHL courses influence Latino students to aspire to complete a minor in Spanish? The findings reveal three transformative pillars: the classroom as an affective community, Spanish as a vehicle for professional aspirations, and critical pedagogical approaches as tools to heal, reclaim, and affirm identity. Most of the students interviewed began or strengthened their decision to pursue a Spanish minor after taking heritage language classes. Despite its value, the study presents limitations in terms of

sample diversity and longitudinal scope. It highlights the need for further research into the relationship between professional aspirations, motivation, and retention, as well as the importance of expanding the offering of professionally oriented courses. Finally, this work raises an urgent institutional question: What can universities do to promote the enrollment, retention, and academic sense of purpose of Latino students in Spanish as a Heritage Language programs?

Resumen

Este estudio cualitativo explora cómo los cursos de español como lengua de herencia (SHL) influyen en la trayectoria académica de estudiantes latinos en la Universidad de Washington. A través de entrevistas y grupos focales con cinco participantes del programa, se busca responder a las siguientes preguntas: ¿Qué aspectos pedagógicos del programa de herencia motivan a los estudiantes latinos a mantenerse inscritos en el programa a lo largo del tiempo? ¿Qué elementos de la instrucción en los cursos SHL influyen en que estudiantes latinos aspiren a completar una especialización menor (minor) en español? Los hallazgos revelan tres ejes transformadores: el aula como comunidad afectiva, el español como vehículo de aspiraciones profesionales, y enfoques pedagógicos críticos como herramienta para sanar, reapropiarse y afirmar la identidad.. La mayoría de los estudiantes entrevistados comenzaron o reforzaron su decisión de cursar un minor en español luego de participar en las clases de herencia. A pesar de su valor, el estudio presenta limitaciones en cuanto a diversidad de muestra y alcance longitudinal. Se destaca la necesidad de investigar más a fondo la relación entre aspiraciones profesionales, motivación y retención, así como de expandir la oferta de cursos con enfoque profesional. Finalmente, este trabajo plantea una reflexión institucional urgente: ¿Qué pueden hacer las universidades para fomentar el ingreso, la permanencia y el sentido de propósito académico de los estudiantes latinos en programas de español como lengua de herencia?

Introducción

En el artículo titulado "*The Latin Education Gap*", se afirma que los latinos representan uno de cada cinco trabajadores en Estados Unidos y han contribuido con aproximadamente tres cuartas partes de toda la expansión de la fuerza laboral desde 2009. Sin embargo, también se destaca un hecho preocupante: los latinos tienen el nivel más bajo de logros educativos entre los distintos grupos raciales y étnicos. Solo tres cuartas partes han completado la escuela secundaria, en comparación con más del 90% de sus pares no latinos (Carlin & Madrid, 2023). Esta brecha educativa comienza desde los primeros años. Como señala Burris (2021), los estudiantes de ascendencia hispana o *latinx* en EE.UU. suelen iniciar la escuela con habilidades emergentes de alfabetización inferiores a las de sus compañeros blancos o asiáticos, y esta diferencia persiste a lo largo de su trayectoria académica. A pesar de que los latinos constituyen actualmente el 25% del alumnado escolar y se proyecta que representarán un tercio de la población del país para 2050, la equidad educativa sigue siendo inalcanzable para 5.4 millones de estudiantes latinos (Latinos for Education, 2025).

En el estado de Washington, por ejemplo, en 2023, solo el 48% de los estudiantes latinos se graduaron de una universidad de cuatro años, frente al 60% de los estudiantes blancos (Yu, 2024). Parte de esta disparidad se explica por obstáculos comunes que enfrenta la comunidad latina. Uno de ellos es la carga laboral. Muchos estudiantes universitarios latinos en Texas señalaron que deben trabajar uno o más empleos para costear sus estudios y vivienda, lo cual dificulta equilibrar sus responsabilidades laborales con la vida académica. Como expresó uno de ellos: "Me gustaría ser solo estudiante, pero también tengo que trabajar, y eso ha sido difícil para mí" (McCray, 2023, para.11). Asimismo, los factores socioeconómicos y la falta de apoyo familiar por razones

estructurales también juegan un papel clave. María Valentina Palacios, egresada de la Universidad de Washington Bothell, describió la situación así: “En nuestra comunidad latinx, siento que muchos padres no nos prestan atención a los hijos. No es porque no quieran o no les importe, sino porque están tan ocupados trabajando para mantener a la familia, muchos son inmigrantes y no saben cómo ayudar o simplemente no tienen tiempo” (University of Washington Bothell, 2023).

Estos desafíos parecen estar ampliamente documentados y resuenan con las voces de Pérez Huber et al. (2015) identifican el clima institucional, la falta de mentoría y el escaso acceso a ayudas financieras como factores que afectan negativamente la experiencia universitaria de los estudiantes latinos. Del mismo modo, Bayona (2019), en su estudio *“El español sí vale”*, encontró que muchos estudiantes de español como lengua de herencia tienden a trabajar en múltiples empleos, lo que los lleva a desarrollar una visión de la educación centrada en el éxito financiero, priorizando materias prácticas sobre teóricas.

Ante este panorama, se vuelve urgente visibilizar los obstáculos que enfrentan estos estudiantes y entender la importancia de diseñar programas educativos que respondan críticamente a su posición en el aula y en la sociedad estadounidense. En este contexto, cobran especial relevancia los programas de español para hablantes de herencia, como lo destacan Prada & Pascual y Cabo (2022), al señalar su impacto positivo en el desarrollo lingüístico, la identidad cultural y la retención en la educación superior.

Parra (2017), enfatiza que muchos jóvenes latinos sufren discriminación y estigmatización en el sistema educativo estadounidense, lo que con frecuencia los lleva a interiorizar mensajes negativos sobre su lengua y su cultura. En respuesta, los cursos de

español para hablantes de herencia no solo refuerzan su competencia lingüística, sino que crean espacios donde sus experiencias bilingües y biculturales son validadas y reconocidas como herramientas estratégicas para su futuro profesional. Diversos estudios han resaltado la importancia de estos programas en la ampliación de las aspiraciones profesionales de los estudiantes latinos. Lafford (2018) argumenta que los programas que reclutan activamente a hablantes de herencia y que los ayudan a aprovechar su experiencia cultural y lingüística tienen el potencial de prepararlos para ocupar roles de liderazgo en múltiples campos. King de Ramírez y Lafford (2017) agregan que estos estudiantes son candidatos ideales para pasantías comunitarias, especialmente en contextos como el de la salud, donde la competencia cultural y lingüística es esencial. Amezcua (2019) refuerza esta visión al señalar que una de las formas más efectivas de fomentar el mantenimiento del idioma es fortalecer la confianza de los estudiantes en el uso del español en casa, en clase y en la comunidad.

Este estudio se propone profundizar en estas líneas de investigación, explorando específicamente qué elementos instruccionales dentro de los cursos de español para hablantes de herencia motivan a los estudiantes a continuar su formación hasta completar un minor en español. Asimismo, se analizará cómo estas experiencias educativas influyen en la consolidación de su identidad bilingüe y en la percepción del español como recurso académico, cultural y profesional. La importancia de esta investigación radica en su enfoque sobre un programa ya consolidado que incorpora estrategias de Conciencia Crítica del Lenguaje (CLA), lo cual no solo permite el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino también el fortalecimiento de la identidad cultural (Martínez & Foulis, 2021). A diferencia de enfoques experimentales, este estudio examina prácticas

pedagógicas comprobadas que responden directamente a las necesidades expresadas por los propios estudiantes.

El presente trabajo se enfoca en el programa de español para hablantes de herencia de la Universidad de Washington, específicamente en los cursos SPANISH 216, 314, 315 y 316. A través de entrevistas individuales y grupos focales con cinco estudiantes participantes en este programa, se recopilan testimonios que permiten comprender cómo el ambiente de clase, las dinámicas colaborativas y la validación de sus experiencias personales han influido positivamente en su confianza lingüística, sentido de pertenencia y motivación profesional.

Este estudio contribuye así a la comprensión de cómo los programas de español para hablantes de herencia pueden convertirse no solo en espacios de aprendizaje lingüístico, sino también en incubadoras de aspiraciones, lugares donde el español es valorado como un activo estratégico para el futuro. Como señala la directora del programa de herencia en la Universidad de Washington, estas iniciativas también representan un medio para cerrar la brecha educativa que enfrentan los estudiantes latinos. Por tanto, como campo, la enseñanza del español como lengua de herencia debe integrarse plenamente en el movimiento por la equidad educativa y comprometerse activamente en la lucha contra las injusticias sociales que continúan afectando a los estudiantes latinos y otras comunidades marginadas (Amezcuca, 2023).

Revisión de literatura

El presente estudio adopta la definición de hablante de herencia propuesta por Valdés (2000, como se cita en Beaudrie, Ducar, & Potowski, 2014), quien describe a estos estudiantes como “individuos criados en un hogar donde se habla un idioma distinto

al inglés”. Estos estudiantes pueden hablar o simplemente entender la lengua de herencia y ser bilingües. Esta definición es esencial para comprender la heterogeneidad de los hablantes de herencia y el amplio espectro de habilidades lingüísticas que poseen, desde un dominio limitado hasta una competencia avanzada. Beaudrie et al. (2014), en el capítulo “Who Are Heritage Language Learners?”, ofrecen un análisis detallado sobre la diversidad de trayectorias lingüísticas de los hablantes de herencia. Subrayan que no todos los estudiantes comparten el mismo dialecto, nivel de competencia ni relación afectiva con la lengua. Factores como la edad de adquisición, la frecuencia de uso del idioma en el hogar, el contexto socioeconómico y la educación formal influyen directamente en la identidad lingüística del estudiante. Esta variedad exige una pedagogía diferenciada que reconozca y valore estas experiencias para ofrecer una instrucción significativa y culturalmente relevante.

Leeman y Martínez (2007) explican que los primeros libros de texto para estudiantes de herencia, en los años 70, surgieron en el contexto del movimiento por los derechos civiles. Estos materiales promovían el orgullo comunitario y la identidad latina, pero seguían un modelo de erradicación que intentaba eliminar las variedades de español propias de los estudiantes. Este modelo de enseñanza consideraba que el español hablado por los jóvenes latinos —influido por el inglés o por su origen rural— era incorrecto. Siguiendo normas monolingües de América Latina y España, se desvalorizaban estas formas lingüísticas, lo que afectaba negativamente la autoestima y la identidad de los estudiantes.

En los años 80 y 90, surgió un modelo de expansión. Este buscaba ampliar el repertorio lingüístico de los estudiantes, pero mantenía como ideal un español "estándar"

globalizado, desvinculado de sus usos locales. Aunque valoraba las variedades de los alumnos, las subordinaba a un español considerado más "correcto" (Parra, 2017). Leeman y Martínez (2007) critican que tanto el modelo de erradicación como el de expansión imponen normas lingüísticas externas. Además, destacan que en este periodo comenzó a verse el idioma como un recurso con valor económico y profesional, lo que llevó a una visión del español como mercancía.

Estos análisis han influido en enfoques más recientes de enseñanza del español como lengua de herencia. Estos proponen no solo ampliar las habilidades lingüísticas, sino también fomentar la reflexión crítica sobre qué se considera "correcto", cómo se combinan el español y el inglés, y cómo influyen las relaciones de poder entre variedades lingüísticas en la identidad de los jóvenes latinos (Parra, 2017).

Además, cabe destacar lo mencionado por otros estudiosos, como Loza (2021), quien reflexiona sobre cómo el enfoque pedagógico debe priorizar la competencia comunicativa sobre la corrección gramatical normativa. Este principio responde a la necesidad de fortalecer la autoestima lingüística de los estudiantes y fomentar su sentido de pertenencia. Por ende, los cursos de español para hablantes de herencia están diseñados específicamente para validar las experiencias lingüísticas y transculturales de los estudiantes. Estos cursos buscan expandir sus registros orales y escritos, mejorar sus habilidades de lectura y fomentar una reflexión crítica sobre su identidad (Amezcuca, 2019).

En consonancia con esta perspectiva, es fundamental que los programas incorporen experiencias significativas fuera del aula, como el aprendizaje-servicio. Estas oportunidades permiten que los estudiantes conecten con sus comunidades, lo cual

representa una de las principales motivaciones para inscribirse en cursos de español. En este sentido, Burgos (2024) retoma las recomendaciones de la MLA y destaca que dichas experiencias no solo fortalecen el vínculo con el idioma, sino que también promueven el desarrollo de una competencia transcultural y translingüística, considerada un objetivo esencial en la formación lingüística actual. Adquirir esta competencia transcultural y translingüística debería ser una de las piedras angulares de los programas de herencia, ya que implica no solo celebrar la diversidad, sino también promoverla activamente en el aula. Según Prada (2021), esto supone alejarse de nociones abstractas sobre la diversidad y el multilingüismo para, en cambio, comprender cómo las teorizaciones que ignoran los contextos sociohistóricos tanto a nivel micro como macro corren el riesgo de ofrecer representaciones distorsionadas de la realidad lingüística de los estudiantes.

Así, para los fines de este estudio, es importante considerar que muchos estudiantes que se inscriben en cursos de español como lengua de herencia eligen también especializarse o completar un minor en español no solo por motivos personales o culturales, sino también por razones profesionales. Es decir, estos estudiantes demuestran un interés claro en aplicar sus habilidades lingüísticas y culturales en sus futuros entornos laborales. Como se verá en este estudio, los participantes provienen de diversos campos, incluyendo disciplinas dentro de las ciencias de la salud, las artes y las humanidades. En estos contextos, la competencia transcultural y translingüística resulta fundamental, ya que les permitirá desenvolverse con eficacia entre distintas culturas, lenguas y contextos profesionales.

Un ejemplo de cómo esto ha sido llevado a la práctica fue por Pérez, Belpoliti y Commerce (2018) quienes desarrollaron prácticas de aprendizaje-servicio en un curso

avanzado de español para las profesiones de la salud, titulado “*Service Learning in an Advanced Spanish Course for the Health Professions: Spanish Heritage Learners’ Transcultural Competence in Action.*” En el estudio participaron 45 estudiantes de español como lengua de herencia (SHL), en clases mixtas junto con estudiantes de español como segunda lengua (L2), dentro del Departamento de Español de la Universidad de Houston. Este curso formaba parte del programa de español para estudiantes avanzados con especialización (minor) en áreas profesionales de la salud. Los objetivos del programa incluían fortalecer la competencia transcultural de los estudiantes mediante la adquisición de un dialecto profesional y el uso de habilidades bilingües y culturales en contextos profesionales. Además, se promovía un mayor compromiso cívico y social con la comunidad hispana, así como el desarrollo de la autoestima, habilidades sociales, actitudes e identidades positivas, y el orgullo etnolingüístico. Entre los resultados más destacados se encuentran los sentimientos de logro expresados por los estudiantes, quienes manifestaron sentirse preparados, capaces y orgullosos de sí mismos como futuros profesionales, hablantes competentes y miembros activos de su comunidad (Pérez, Belpoliti & Commerce, 2018).

En esta misma línea, en un estudio realizado en una universidad de artes en el medio oeste de los Estados Unidos, se reflexionó sobre cómo una de las fuerzas impulsoras detrás de la creación de una nueva especialización de minor en español fue la recurrente inquietud de los estudiantes de herencia hispana sobre formas “prácticas” de utilizar su dominio del español, ya sea para obtener un empleo en el campus o para aplicarlo en sus futuras carreras. (Bayona, 2019). Por lo que vemos una necesidad de los estudiantes de utilizar su español no como únicamente un recurso familiar, sino también una habilidad estratégica en el mercado laboral.

Prada & Pascual y Cabo (2022) en un estudio sobre la relación entre los programas de lengua de herencia y la retención de estudiantes Latinx, identifican cómo la instrucción lingüística en estos programas contribuye a reforzar el compromiso de los estudiantes con sus estudios universitarios. A través de la validación del bilingüismo y su aplicabilidad en el ámbito laboral, los programas de español para hablantes de herencia (SHL, por sus siglas en inglés) pueden tener un impacto directo en la trayectoria académica y profesional de los estudiantes. Esta línea de análisis es compartida por Rodríguez, Méndez y Coronado (2021), quienes abogan por una pedagogía inclusiva que integre la identidad cultural con la proyección profesional. Su estudio demuestra que, al incorporar temas culturales y laborales en el currículo, se incrementa la participación y permanencia de los estudiantes en los cursos de herencia. En particular, subrayan la importancia de la retroalimentación estudiantil como herramienta para adaptar la instrucción a las necesidades reales de los alumnos, fortaleciendo así su motivación y sentido de agencia.

Por otro lado, resultaría ingenuo no reconocer que las barreras institucionales representan un obstáculo significativo para el éxito de los programas de español como lengua de herencia (SHL). Beaudrie y Loza (2023) evidencian que tanto instructores como directores de programas enfrentan desafíos estructurales que dificultan su labor: falta de respaldo institucional, hostilidad en los entornos académicos y escasa preparación administrativa. Estas condiciones limitan la implementación de prácticas pedagógicas innovadoras y afectan tanto el bienestar de los docentes como la calidad de la experiencia estudiantil. Como expone Prada (2021), las estructuras organizativas tienden a interferir con los esfuerzos de los instructores y, en muchos casos, truncan el alcance de su trabajo y espíritu. Por ello, los profesores de español como lengua de herencia solo pueden ser

tan críticos como lo permitan sus instituciones y departamentos. Como posible solución, Beaudrie y Loza (2023) proponen que las instituciones establezcan objetivos claros, proporcionen estructuras de apoyo efectivas y reconozcan el valor del trabajo que implica dirigir programas SHL, visibilizando así la importancia de estos espacios en la promoción de la diversidad lingüística. Esta propuesta se apoya en ideas similares a las de Leeman (2005), quien ofrece una visión detallada sobre cómo la enseñanza del español para hablantes nativos en EE. UU. puede enriquecerse desde una perspectiva crítica. Esta visión debe interpelar no solo a docentes, sino también al personal administrativo que está en contacto con los estudiantes (Prada, 2021).

El estudio realizado por Prada & Pascual y Cabo (2022) incluyó la participación de ocho estudiantes Latinx que habían cursado al menos una clase dentro del programa de español como lengua de herencia (SHL) en Texas Tech University. La muestra fue equilibrada en cuanto a género, con cuatro hombres y cuatro mujeres, cuyas edades oscilaban entre los 19 y 26 años. Aunque algunos nacieron fuera de Estados Unidos, particularmente en México, todos los participantes habían crecido en territorio estadounidense y habían estado expuestos al español principalmente en el entorno familiar. Los estudiantes se describían como bilingües funcionales, aunque con un mayor dominio del inglés en contextos académicos y formales. La mayoría ya había tomado clases de español antes de llegar a la universidad, pero calificaban esas experiencias previas como básicas o limitadas, sin haber representado un verdadero crecimiento lingüístico o cultural. Fue a través de los cursos del programa SHL donde comenzaron a sentirse realmente valorados como hablantes de español y como miembros de una comunidad cultural. El contexto institucional también es relevante: Texas Tech University es una universidad pública de investigación ubicada en Lubbock, Texas, con

la designación de Hispanic Serving Institution (HSI). El programa de herencia lingüística comenzó en 2014 y ha crecido sostenidamente, llegando a ofrecer tres niveles de cursos y a atender hasta 80 estudiantes por semestre. La mayoría de los estudiantes Latinx del programa provenían de distintas regiones del estado, incluyendo Lubbock, El Paso, Houston y Dallas.

En términos de motivaciones y experiencias, los testimonios de los participantes se organizaron en tres grandes ejes: la construcción de redes sociales, donde destacaron el sentido de comunidad que se generó en clase; el valor del español como herramienta profesional, lo cual influyó en muchos de ellos para considerar un minor o utilizar el idioma en su carrera futura; y, finalmente, la percepción del aula como un segundo hogar, es decir, como un espacio acogedor, culturalmente significativo y emocionalmente seguro —en inglés, “home away from home”. Estos aspectos reflejan el impacto profundo que un programa bien diseñado puede tener en el desarrollo académico, personal y cultural de estudiantes Latinx en la educación superior. Cabe destacar que la relación entre las aspiraciones profesionales y la instrucción en programas de español como lengua de herencia (SHL) ha sido poco explorada en la literatura académica. Como señalan Prada y Pascual y Cabo (2022), existe una necesidad de más investigaciones que conecten la educación de lenguas de herencia con las aspiraciones profesionales de los estudiantes y su inserción en el ámbito laboral.

No obstante, el estudio de Prada & Pascual y Cabo (2022) presenta ciertas consideraciones a tener en cuenta. Se llevó a cabo en Texas Tech University, una universidad pública de investigación con la designación de Hispanic Serving Institution (HSI). En contraste, la University of Washington, donde se sitúa el presente análisis, no

cuenta con esa designación y presenta un porcentaje significativamente menor de estudiantes que se identifican como latinos o hispanos (aproximadamente un 10 % entre 2024 y 2025; University of Washington, Office of Planning & Budgeting, 2025). Otra diferencia relevante radica en el nivel de inmersión de los estudiantes en los programas SHL. Mientras que el estudio de Prada y Pascual y Cabo (2022) se basa en estudiantes que tomaron solo una clase, el presente trabajo considera únicamente a aquellos que han cursado al menos tres años dentro del programa. Este criterio permite observar los efectos de una participación prolongada en la formación lingüística y cultural en español.

En adición, la pregunta central del estudio de Prada & Pascual y Cabo (2022) se enfoca en si la inscripción en cursos de SHL contribuye a la retención de estudiantes latinos en la universidad. En cambio, el enfoque aquí se orienta a explorar si la participación en estos cursos también motiva a los estudiantes a seguir una especialización menor (minor) en español. Este contraste de enfoques permite distinguir dos conceptos clave: retención y aspiración. La retención se refiere a la capacidad del estudiante para mantenerse inscrito, superar desafíos académicos y completar su programa universitario (Prada & Pascual y Cabo, 2022), vinculándose con factores como el sentido de pertenencia y el apoyo institucional. Por otro lado, la aspiración alude a las metas, sueños y proyectos educativos o profesionales que los estudiantes desean alcanzar, más allá de las barreras estructurales. Se trata de una noción orientada al futuro, moldeada por la motivación, la identidad y los valores familiares y comunitarios. Esta idea de capital aspiracional se relaciona directamente con lo planteado por Amezcua (2019), a partir del modelo de Community Cultural Wealth de Yosso (2005). En este marco, el capital aspiracional representa la capacidad de mantener la esperanza y luchar por el cumplimiento de las metas a pesar de las condiciones contextuales. Desde esta

perspectiva, resulta relevante no solo analizar los factores que favorecen la retención en programas SHL dentro de instituciones que no son HSI, sino también examinar en qué medida dichos programas fortalecen las aspiraciones académicas y profesionales de los estudiantes en relación con el uso del español en sus ámbitos laborales.

Siguiendo la misma línea de estudios previos en esta área, el marco teórico de la presente investigación será el enfoque de Conciencia Crítica del Lenguaje (CLA, por sus siglas en inglés), propuesto por Fairclough (1992), quien argumenta que el lenguaje no es neutral, sino que está profundamente relacionado con estructuras de poder, ideología y control social. Por ello, la enseñanza de lenguas debe incluir herramientas para que los estudiantes analicen cómo el lenguaje refleja, mantiene o desafía dichas estructuras. Desde esta perspectiva, se considera que los objetivos profesionales de los estudiantes no son elementos externos al aula, sino que influyen directamente en sus preferencias pedagógicas, especialmente en contextos donde el idioma se percibe como un recurso estratégico. En este sentido, el enfoque de CLA permite comprender cómo el aula puede convertirse en un espacio que no solo retiene al estudiante al fomentar pertenencia, autoestima y validación cultural, sino que también alimenta sus aspiraciones al ofrecer herramientas lingüísticas y simbólicas que se alinean con sus metas académicas y profesionales (Holguín, 2017). Así, retención y aspiración no son dimensiones opuestas, sino complementarias, ambas potenciadas cuando la enseñanza de la lengua se articula con la realidad vivencial, laboral e identitaria del estudiante (Beaudrie, Amezcua, & Loza, 2021).

Según Loza y Beaudrie (2021), el CLA ofrece una lente fundamental para comprender las dinámicas de poder que atraviesan la experiencia lingüística de los

estudiantes de herencia. Su propuesta integra aspectos de identidad, agencia y éxito académico, y subraya la necesidad de vincular la pedagogía crítica con áreas profesionales como la salud y los servicios sociales, fortaleciendo así el desarrollo integral de los estudiantes de herencia más allá del aula. Martínez y Foulis (2021) defienden el CLA como una herramienta clave para cerrar la brecha de logros entre estudiantes latinos y no latinos en la educación superior. Por ende, el CLA será un componente central en el análisis de los resultados de esta investigación, ya que permite examinar cómo la presencia de pedagogías críticas en el programa de lengua de herencia ha influido en la exploración lingüística y cultural de los estudiantes al implementarse una enseñanza más consciente y socialmente comprometida.

En resumen, la literatura revisada revela una convergencia de factores fundamentales para el éxito de los estudiantes en programas de español como lengua de herencia (SHL): la validación de su identidad lingüística y cultural, la integración de objetivos profesionales en el currículo, la implementación de pedagogías críticas y el respaldo institucional. Esta combinación de elementos no solo favorece la retención académica, sino que también fortalece la confianza de los estudiantes en su bilingüismo y en su capacidad para desenvolverse en distintos contextos sociales y laborales.

La presente investigación tiene como propósito aportar evidencia empírica sobre la manera en que la instrucción en cursos de español como lengua de herencia incide en las decisiones académicas y profesionales de estudiantes latinos. Particularmente, se busca examinar cómo las prácticas pedagógicas implementadas en estos cursos impactan en dimensiones clave del desarrollo estudiantil, tales como la creación de redes de apoyo, la valorización del español como herramienta estratégica para el futuro profesional y la

generación de un ambiente educativo inclusivo que refuerza la identidad cultural del alumnado (Prada & Pascual y Cabo, 2022).

Preguntas de investigación

A partir de estos objetivos, el estudio se orienta a responder las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué elementos de la instrucción en los cursos de español como lengua de herencia influyen en que estudiantes latinos aspiren a completar una especialización menor (minor) en español?
2. ¿Qué aspectos pedagógicos del programa de herencia motivan a los estudiantes latinos a mantenerse inscritos en el programa a lo largo del tiempo?

Metodología

Es importante conocer el contexto del programa de clases para hablantes de herencia, ya que en este estudio el curso Spanish 314 - Español para hablantes de herencia representa el primer nivel que los estudiantes deben cursar si deciden iniciar su minor en español a través de esta modalidad. Para obtener el minor, se requieren 30 créditos, y cada curso de esta serie aporta 10 créditos.

El programa está compuesto por cuatro cursos diseñados específicamente para hablantes de herencia. El primero, Spanish 216, introduce competencias en lectura, escritura y gramática específica, tomando en cuenta la experiencia bilingüe y bicultural de los estudiantes. Además, aborda temas como la diversidad lingüística, el spanglish y la

discriminación lingüística. El segundo nivel, Spanish 314, refuerza las normas del español escrito, incluyendo ortografía, puntuación y gramática, y amplía el vocabulario. También incluye contenidos relacionados con injusticias sociales y comunidades diversas, con el objetivo de preparar a los estudiantes para el uso confiado del idioma en distintos contextos. El tercer curso, Spanish 315, se centra en la lectura y la composición, desarrollando habilidades de escritura argumentativa y práctica a través de una variedad de textos. En este nivel se revisan temas gramaticales complejos y se abordan problemáticas sociales contemporáneas. Finalmente, el cuarto curso, Spanish 316, expone a los estudiantes a géneros literarios como la poesía, el cuento y la crónica, fomentando sus habilidades interpretativas y analíticas, y ayudándolos a fortalecer su voz y estilo propios como escritores. Los estudiantes se reúnen cuatro veces por semana en sesiones de 50 minutos durante un periodo de 10 semanas por trimestre, siguiendo esta estructura académica para completar su formación en el programa.

Participantes

Los participantes de este estudio fueron estudiantes universitarios de español como lengua de herencia (SHL). Se reclutaron un total de cinco estudiantes. El tamaño reducido de la muestra permitió un análisis cualitativo detallado, garantizando una exploración profunda de las experiencias individuales mientras se identificaban temas comunes entre los estudiantes de herencia. Para proteger la identidad de los participantes, se han establecido seudónimos en la presentación de los resultados. Los criterios de selección fueron los siguientes: autodefinirse como hablante de herencia del español; haber cursado al menos tres clases del programa de herencia en español; y haber declarado español como minor o major en sus estudios.

El reclutamiento de los participantes se realizó a través de volantes distribuidos en clase por la investigadora principal (PI). Los estudiantes interesados proporcionaron sus correos electrónicos. Se ofreció crédito extra a aquellos que estaban completando su último curso del programa de herencia. Además, se proporcionó una comida ligera a los estudiantes que participaron en los grupos focales. Los estudiantes participantes fueron: Ariana, quien estudia Ciencia de Habla y Escucha y está en su cuarto año. Tiene 22 años y el español es su primer idioma, ya que sus padres, inmigrantes de México, siempre lo hablaron en casa. Ha tomado SPAN 314, 315 y 316, y está haciendo un minor en español para seguir practicándolo y usarlo en su carrera profesional. Carlos estudia Psicología y Filosofía. Tiene 30 años y el español también fue su primer idioma gracias a sus padres mexicanos. Ha cursado SPAN 314, 315 y 316, y está realizando un minor en español para mejorar su fluidez. María tiene 20 años y estudia Sociología en su tercer año. Sus padres son de México y le enseñaron español desde pequeña. Ha tomado SPAN 314, 315, 316 y otros cursos avanzados como parte de su minor en español, motivada por su interés en seguir aprendiendo el idioma. Irene cursa su último año en Fisiología. Tiene 21 años, su papá es ecuatoriano, y asistió a un programa bilingüe durante su infancia. Ha tomado SPAN 314, 315, 316 y otros cursos de contenido en español. Actualmente está realizando un minor en español. Lucía estudia Lingüística en su último año. Tiene 20 años y es mexicoamericana. Ha cursado SPAN 314, 315, 316 y otros cursos avanzados. Está haciendo un minor en español para fortalecer sus habilidades lingüísticas y aplicarlas en su futura carrera profesional.

Instrumentos y Procedimiento

Para recolectar los datos de este estudio, se utilizaron tres instrumentos: un cuestionario de antecedentes en línea, entrevistas individuales vía Zoom, y un grupo focal presencial. El primer instrumento, el cuestionario de antecedentes en línea, fue diseñado para recoger información demográfica y académica esencial de los participantes. Se preguntó acerca de sus nombres, pronombres, carreras y el año que cursaban. También se solicitó información sobre su edad, su relación personal con el español, sus raíces y herencia cultural. Además, el cuestionario indagó sobre los cursos de español de herencia que habían tomado o estaban tomando, otros cursos de contenido en español, y sus motivos para declarar un minor o major en español. El segundo instrumento, las entrevistas individuales vía Zoom, se realizaron antes de los grupos focales. Estas entrevistas abiertas y en profundidad permitieron comprender mejor las experiencias individuales de los participantes. Cada entrevista duró aproximadamente 50 minutos, fue grabada en audio y posteriormente transcrita para su análisis. Algunas de las preguntas incluyeron: ¿Cómo te impactó el programa? ¿Qué actividades tuvieron más impacto en ti? ¿Lograste tus objetivos? ¿Recibiste apoyo de tus profesores? ¿Qué te motivó a hacer un minor después o una vez que comenzaste el programa de lengua de herencia? Además, se abordaron aspectos lingüísticos, culturales y sociales de las clases. El tercer instrumento fue un grupo focal presencial, que permitió a los estudiantes intercambiar perspectivas y compartir sus experiencias en torno a la enseñanza del español como lengua de herencia. Durante estas discusiones se exploraron las preferencias instruccionales de los estudiantes y cómo los distintos métodos de enseñanza influyeron en su aprendizaje. El grupo focal duró aproximadamente 45 minutos, fue grabado en audio y transcrito para su análisis. Las preguntas del grupo focal surgieron a partir de los

resultados de las entrevistas individuales, asegurando que la discusión estuviera basada en las respuestas previas de los estudiantes.

Análisis y Codificación de Datos

Para el análisis de los datos se utilizó el método de análisis temático, ampliamente reconocido en investigaciones cualitativas. Este método permitió identificar de manera sistemática patrones en las respuestas de los estudiantes, proporcionando una visión clara sobre sus necesidades y preferencias instruccionales. Según Cuenca y Bowles (2022), el análisis temático facilita iluminar aspectos esenciales de las experiencias estudiantiles. En este estudio surgieron tres temas principales: primero, la creación de redes de apoyo entre pares como un recurso valioso dentro del programa; segundo, el reconocimiento del español como una herramienta fundamental para el futuro profesional de los estudiantes; y tercero, la importancia de un ambiente acogedor que fortalece su identidad cultural. Estos temas reflejan no solo el impacto académico del programa de herencia, sino también su influencia en el desarrollo personal y comunitario de los participantes.

Resultados y Discusión

En este trabajo se presentan los resultados de una investigación centrada en el papel del aula como espacio transformador en contextos educativos diversos. El análisis se estructura en torno a tres ejes temáticos. En primer lugar, el aula como comunidad afectiva, donde se exploran los vínculos emocionales, la colaboración y el sentido de pertenencia que se construyen entre docentes y estudiantes. En segundo lugar, se aborda el español como vehículo de aspiraciones profesionales, destacando cómo el uso de la lengua implica procesos de agencia personal y de legitimación lingüística en contextos

sociales desiguales. Finalmente, se examinan los enfoques pedagógicos críticos y de validación identitaria, entendidos como herramientas para sanar experiencias previas, reapropiarse de la historia propia y afirmar identidades marginadas. Estos tres ejes permiten comprender cómo la educación para estudiantes de herencia puede convertirse en un espacio de empoderamiento, reconocimiento y transformación social.

1. El aula como comunidad afectiva: vínculos, colaboración y pertenencia

El programa de español para hablantes de herencia se configura como un espacio pedagógico integral donde los estudiantes no solo desarrollan competencias lingüísticas, sino que también construyen vínculos significativos que trascienden los límites del aula. A través de los testimonios de estudiantes como Blanca, Carlos, María, Lucía e Irene, así como de observaciones obtenidas en grupos focales, se evidencia que la estructura del programa, las dinámicas de clase y las actividades extracurriculares favorecen la formación de redes de apoyo y un sentido profundo de comunidad. Es decir, el eje central de este tema no es solo la creación de redes, sino la construcción del aula como un espacio de apoyo emocional y social, donde las relaciones entre pares y con el profesorado trascienden lo académico. Esto coincide con las nociones de *home away from home* (Prada & Pascual y Cabo, 2022) y con el capital social y afectivo descrito en el modelo de *Community Cultural Wealth* (Yosso, 2005; citado en Amezcua, 2019).

Blanca destaca que los cursos avanzados, particularmente los niveles 315 y 316, fueron fundamentales en la generación de amistades duraderas, gracias a la interacción constante con nuevos compañeros y al trabajo colaborativo a través de entrevistas, discusiones grupales y ejercicios de escritura conjunta. En sus palabras: “En 315 fueron unos estudiantes diferentes... sí hice amistades con estudiantes que todavía hablo afuera

de clases de herencia y afuera del colegio, igual pasó con 316” y “Nunca he escrito algo con otra persona... pero me gustó mucho colaborar y enseñar nuestras ideas para crear algo”. No obstante, también señala que trasladar estos vínculos a espacios externos al aula resultó más complejo, lo cual sugiere que, si bien el ambiente académico promueve el compañerismo, aún existe margen para ampliar este sentido de pertenencia más allá del salón de clases.

En contraste, Carlos experimentó mayores dificultades para integrarse en las clases de herencia. A pesar de sentirse cómodo participando, menciona: “La pura verdad como que se me ha hecho más difícil tener... conectarme con las personas en las clases de herencia a comparación de las otras clases”. Atribuye este distanciamiento a dos factores: la diferencia de edad y su condición de ser el único hombre en el grupo. Según expresa: “Soy el único... hombre aquí en este... no me puedo conectar con las personas”. Sin embargo, valora positivamente el tamaño reducido de las clases, lo cual le permitió sentirse más apoyado en comparación con cursos más numerosos: “En las clases de ciencia como que nomás eres un número... las clases pequeñas como la del español tengo más apoyo”.

Lucía, por su parte, refleja una evolución favorable en cuanto a su integración social. Las actividades de índole personal, como la escritura de poemas, generaron un entorno íntimo que propició la apertura emocional entre compañeros: “Siento que en la clase de 316... los poemas que estábamos escribiendo eran como muy personales y luego ya era como si nos unió... compartiendo traumas, hicimos trauma bonding”. Esta experiencia propició un mayor acercamiento social: “Ahora me siento más cómoda... hacer amistades con mis compañeros que antes”. Asimismo, resalta la cercanía y el acompañamiento del profesorado como un elemento clave en su proceso de integración:

“Con la profe... se sentía como que era como... parte de nosotros, no como que era la profe”.

María también vivió una integración progresiva conforme avanzaba en el programa. Inicialmente, el entorno de clase fue esencial para generar confianza y fomentar la interacción: “En esas clases son más trabajo personal que casi se siente como terapia [...] uno tiene la oportunidad de conocer a sus compañeros más y también [...] ver las diferencias y también [...] las experiencias que son similares a las tuyas”. Además, destaca el valor de las actividades extracurriculares, como el “roadtrip” organizado por el departamento, como catalizador de relaciones interpersonales: “Conocí a muchas personas en ese ‘Roadtrip’ y pude conectar con varias personas”. Subraya también el ambiente abierto promovido por el cuerpo docente: “El clima que se creaba era algo muy abierto y todos siempre querían hablar [...] todos como que eran amigos con todos”. Participar activamente como voluntaria en el departamento fortaleció aún más su sentido de pertenencia: “Después de empezar la clase 314, yo sentí un cambio pero porque me puse voluntaria en muchas cosas en el departamento de español”.

La experiencia de Irene refuerza la percepción del aula como un espacio de comunidad emocional. Para ella, los cursos 314 y 315 fueron significativos tanto en lo académico como en lo relacional. Recuerda con especial afecto una fiesta organizada fuera del entorno formal: “Tuvimos una fiesta latina... nos reunimos todos los de 314 y 315... fue muy bonito, fuera del programa”. A través del programa, estableció vínculos duraderos, afirmando: “Dos de mis amistades más cercanas y mi novio los conocí en esta clase”. Además, valoró profundamente los espacios de encuentro como las reuniones trimestrales: “Me gusta cómo esta clase crea una gran comunidad... me encanta la clase, y me rompe el corazón que ahora no me siento tan conectada como antes”.

Los comentarios surgidos en los grupos focales consolidan esta visión del programa como un espacio de comunidad sólida, más intensa que en otras clases de español. Los estudiantes atribuyen esta diferencia al tamaño reducido de los grupos, la naturaleza colaborativa de los proyectos y la posibilidad de participar en iniciativas extracurriculares. Un estudiante afirmó: “Creo que en las clases de herencia sí se sentía una comunidad más fuerte que en otras clases de español”, mientras que otro comentó: “Poner proyectos fuera del aula ayudó a conectar más con los compañeros”. De manera significativa, los participantes sugieren implementar estrategias que fortalezcan aún más estas redes de apoyo, especialmente para quienes enfrentan barreras logísticas o personales. Una propuesta concreta fue: “Nos gustaría ver más eventos virtuales o alternativas para quienes no pueden asistir a eventos presenciales”, lo que refleja la necesidad de promover una inclusión más amplia. Asimismo, se destaca la importancia de fomentar el liderazgo estudiantil mediante la participación en la planificación de actividades culturales: “Sería bueno involucrar a los estudiantes en la creación y planificación de los eventos culturales”. Estas sugerencias no solo consolidan los lazos entre los estudiantes, sino que también refuerzan su sentido de agencia y pertenencia dentro del programa.

Los testimonios recopilados en este estudio revelan que las clases de español como lengua de herencia (SHL) facilitan la construcción de redes de apoyo significativas entre los estudiantes. Esta experiencia coincide con lo documentado por Prada y Pascual y Cabo (2022), quienes encontraron que uno de los beneficios centrales de los programas SHL es la generación de un sentido de comunidad y pertenencia dentro del aula, donde los estudiantes describen estos espacios como un “segundo hogar” o *home away from home*. Esta dimensión comunitaria también se ve reforzada a través de actividades

extracurriculares, que según Burgos (2024), contribuyen al fortalecimiento del vínculo con el idioma, la comunidad y la competencia transcultural. Asimismo, la creación de lazos entre pares se ve favorecida por un enfoque pedagógico que valida las trayectorias lingüísticas diversas de los estudiantes, tal como lo proponen Beaudrie, Ducar y Potowski (2014). Estos autores destacan que reconocer la heterogeneidad lingüística de los hablantes de herencia no solo fortalece la autoestima lingüística, sino que también fomenta espacios de confianza y solidaridad dentro del aula. En este sentido, las experiencias compartidas por estudiantes como Lucía y María reflejan cómo estas condiciones pedagógicas posibilitan la construcción de relaciones significativas, tanto académicas como personales.

2. El español como vehículo de aspiraciones profesionales: agencia y legitimación lingüística

La mayoría de los participantes en este estudio señalaron que el programa de herencia desempeñó un papel decisivo en su decisión de completar un minor en español, principalmente por el valor estratégico que otorgan al idioma en sus trayectorias profesionales. Esta motivación se alinea con lo señalado por Rodríguez, Méndez y Coronado (2021), quienes argumentan que una pedagogía inclusiva que articule la identidad cultural con las metas laborales puede incrementar la permanencia y el compromiso de los estudiantes. De manera similar, Prada y Pascual y Cabo (2022) subrayan que validar el bilingüismo y su aplicabilidad profesional incentiva a los estudiantes a continuar su formación en español. Varios de ellos destacaron cómo estas clases no solo consolidaron su dominio del idioma, sino que también influyeron directamente en su decisión de cursar un minor en español.

Blanca, por ejemplo, comentó: “Entré a las clases con el objetivo de mantener el español o aprender un poco más en escribir o gramática. Y creo que en cada clase aprendí algo más...”. Aunque inicialmente no había decidido formalizar sus estudios con un minor, fue durante su participación en las clases de herencia cuando tomó esa decisión: “Fue en el proceso de tomar las clases de español que decidí. Fue mi segundo año, como el Winter Quarter, después de tomar 314 decidí tomar...”. Además de reforzar sus habilidades lingüísticas, Blanca también señaló una limitación importante respecto a la preparación para contextos técnicos: “Creo que vocabulario... especialmente si entras en *healthcare*... el vocabulario puede ser un poco más diferente”. Este comentario pone de relieve la necesidad de expandir la oferta académica del departamento con cursos especializados en español profesional. A pesar de ello, la experiencia fue determinante en su trayectoria: “Después de tomar 314 decidí tomar el minor... se me hizo más fácil las clases... eso también influyó en mi decisión”.

Carlos, por su parte, ingresó al programa con una motivación más personal, aunque desde un inicio tenía en mente completar un plan de estudios en español. Debido a la carga académica y problemas de horario, optó finalmente por el minor: “Originalmente creo que quería ser un *double major* en psicología y español... entonces el español este nomás lo hice en un minor”. Tras más de una década sin usar el español en un entorno académico, Carlos compartió: “No he hablado español... ya tiene como 11, 10 años... quería tomar las clases en español”. Sus objetivos eran claros desde el inicio: “Mis objetivos desde el principio fueron hablar el español más mejor y escribir el español más mejor”. A lo largo del programa, reportó avances concretos, especialmente en la escritura: “Puedo decir que he escrito unos poemas en español y eso sí me gustó... aunque la creatividad no me viene tan fácil, lo tuve que hacer a fuerzas”. Incluso sin

prever un uso inmediato del español escrito en su campo laboral, comprendía su valor estratégico: “A lo mejor no voy a hacer ensayos en español, pero en una manera... me puede ayudar”. Este vínculo entre formación lingüística y aspiraciones profesionales también ha sido documentado por Bayona (2019), quien señala que los estudiantes de herencia buscan oportunidades concretas para usar su español más allá del ámbito doméstico. En esa línea, varios participantes expresaron su interés por cursos especializados, como español para las profesiones de la salud, lo cual refleja lo propuesto por Pérez, Belpoliti y Commerce (2018). Estos autores demostraron que la implementación de cursos avanzados con enfoque profesional no solo mejora la competencia lingüística, sino que también refuerza la autoestima, el compromiso cívico y el orgullo etnolingüístico.

Lucía también tomó la decisión de hacer el minor una vez iniciadas las clases de herencia. Relata: “No, era después de empezar las clases, nos contaron un poquito sobre el minor...”. Desde el principio, Lucía articuló una conexión entre su formación lingüística y sus metas profesionales: “Yo quería... tener esa como fundación en los idiomas que ya hablo para poder usarlos... algo personal pero también algo como para mi carrera”. Considera el español no solo como una herramienta comunicativa, sino como una parte esencial de su identidad: “Siento que me han dado como *skills* que siempre voy a querer usar... lo que he aprendido es algo que es muy importante para mí”. Además, enfatizó la mejora en su capacidad de redacción: “Ahora me ha ayudado a entender ciertas cosas... también la escritura... me ha dado como más confianza en poder sacar lo que estoy pensando de una manera más... fluida”.

María, por otro lado, descubrió el minor al investigar sobre las clases de herencia, lo que sugiere que su decisión fue posterior o paralela a su ingreso al programa. En sus

palabras: “Yo me acuerdo haber ido a la página web de español y creo que vi información sobre el minor... y sí, dijiste que una de tus motivaciones fueron las clases de herencia, ¿no? — Ajá, sí”. Si bien inicialmente manifestó ciertas expectativas no satisfechas respecto al enfoque formal del programa, dejó claro su interés por mejorar aspectos técnicos del idioma: “Entrando a las clases, mis expectativas eran aprender más sobre la ortografía [...] y también pues solo mejorar mi escritura en general”. Reconoció las limitaciones en su formación previa, a pesar de ser hablante nativa: “Al menos yo que español es mi primer lenguaje, no me sé todas las reglas [...] entonces por eso me gustaría mejorar”. Aunque el enfoque pedagógico del programa no siempre coincidió con su estilo de aprendizaje ideal, María mostró un fuerte compromiso con su desarrollo lingüístico.

Irene representa uno de los casos más claros en los que el programa de herencia fue determinante para consolidar su decisión de completar el minor. “Tenía la idea de que [quería hacer un minor], pero me di cuenta que iba a necesitar tomar Spanish 202 y 203... pero después de tomar 314, dije, ‘Ok, voy a terminar toda la serie’... Así que mi respuesta sería: sí, el programa de herencia me motivó para terminar el minor”. Desde el inicio de su formación, Irene expresó inseguridades respecto al uso académico del idioma: “Podía comunicarme, presentar y hablar, pero no podía hacer la gramática con tanta facilidad”. Comparó la rigidez de clases tradicionales, como Español 202, con la metodología práctica y centrada en la realidad vivencial del programa de herencia: “Era una clase sacada de un libro de texto... leías, respondías preguntas y ya”, versus “estamos repasando la gramática y aplicándola en nuestro habla... eso es lo que más quiero perfeccionar”. Irene también expresó un interés especial en cursos con enfoque profesional, específicamente relacionados con la salud: “Dije que si esa clase se ofrecía,

dejaría el minor por tomarla... eso es lo que necesito para mi vida diaria”, refiriéndose a *Spanish for Healthcare Professionals*.

Las observaciones recogidas en grupos focales refuerzan esta visión general. Muchos participantes identificaron las clases de herencia como su única oportunidad real de practicar español de forma activa: “Las clases de herencia eran la única oportunidad para practicar mi español porque en otras clases no se hablaba tanto español”. Asimismo, surgieron peticiones recurrentes por una oferta más robusta de cursos avanzados orientados al uso profesional del idioma: “Me gustaría tener más clases avanzadas para expandir vocabulario y practicar español académico” y “Tomar más clases como las de herencia ayudaría mucho porque quiero usar mi español en mi carrera profesional”. Esta dimensión profesional de la lengua también puede analizarse desde el marco de la Conciencia Crítica del Lenguaje (Critical Language Awareness, CLA), propuesto por Fairclough (1992). Según este enfoque, el lenguaje está vinculado a estructuras de poder y debe enseñarse de manera que los estudiantes puedan cuestionar y apropiarse de sus usos. Desde esta perspectiva, el aula no es solo un lugar de adquisición lingüística, sino un espacio donde se articulan objetivos personales, identitarios y profesionales (Holguín, 2017; Beaudrie & Loza, 2021). Estos testimonios expanden más allá del “valor útil” del español: los estudiantes usan y aspiran a usar el idioma como una forma de agencia profesional y autovalidación. La referencia a “capital estratégico” conecta con el uso del español en contextos profesionales (Bayona, 2019; Pérez et al., 2018) y articula la lengua como un recurso con valor simbólico y económico (Leeman & Martínez, 2007; Parra, 2017), en línea con el enfoque de CLA (Fairclough, 1992).

3. Enfoques pedagógicos críticos y de validación identitaria como herramienta para sanar, reapropiar y afirmar la identidad

Otro hallazgo central de este estudio es que las clases del programa SHL constituyen espacios que validan la identidad cultural y lingüística de los estudiantes. Esta percepción coincide con las críticas formuladas por Leeman y Martínez (2007) y Parra (2017) hacia modelos de enseñanza que han deslegitimado históricamente las variedades lingüísticas de los hablantes de herencia. En el contexto de la educación superior en Estados Unidos, los cursos diseñados para hablantes de herencia se han convertido en espacios fundamentales para el desarrollo de la identidad cultural y lingüística de estudiantes latinos. Las experiencias compartidas por los participantes en este estudio revelan cómo el ambiente acogedor y validante de estas clases no solo facilita el aprendizaje del español, sino que también refuerza el sentido de pertenencia, la aceptación y la conexión con sus raíces culturales.

Desde el inicio, Blanca destaca que uno de los pilares del programa de herencia es la diversidad lingüística, entendida como una riqueza y no como un déficit. Según ella, “en todas las clases el tema muy grande... es la diversidad del español y del uso del español. Se enfoca mucho en aceptar todas las formas y que no hay una sola forma”. Esta aceptación explícita contrasta con experiencias previas en otras clases, donde el español hablado por los estudiantes era objeto de corrección o marginalización: “En las clases de herencia nunca me he sentido así, a que tengo que mejorar mi uso de español o cambiar el modo que hablo con los estudiantes”. Además, destaca cómo el contenido del curso está estrechamente relacionado con sus experiencias personales, lo cual fortalece la conexión emocional: “Siento que los autores o el material que los profes nos dan... es muy relacionado con nuestras identidades”. La relación cercana con los profesores también

forma parte de este ambiente de confianza: “Puedes formar una relación más cercana con los profesores... eso sí es un aspecto que me gusta mucho de las clases de herencia”.

Para Carlos, el programa funcionó como una oportunidad de reconexión con una identidad cultural parcialmente desplazada por las exigencias familiares y económicas de su infancia. Él mismo señala: “Yo no conecté durante esos primeros años de mi vida... porque mis padres estaban tan tan ocupados con trabajar”. En este contexto, las clases de herencia representaron un espacio de descubrimiento: “Tomé estas clases... porque digo me estoy tratando de conectar un poquito más”. Aunque mostró una postura crítica frente a algunos contenidos culturales “a veces me quiero conectar, pero a veces no... yo no me gusta mirarme como víctima”, también reconoció el valor emocional de ciertos momentos simbólicos, como el evento del Día de los Muertos: “Eso sí me tuvo un impacto... puedo tener la experiencia de mirar también los eventos que están haciendo... yo creo que eso sí es un impacto grande”. En su reflexión final, afirma: “Yo creo que en total... todos [los cursos] me ayudaron en una manera porque digo puedo mirar más unas cosas que... no les ponía tanta atención en mi vida”.

Lucía, por su parte, describió las clases como una experiencia de validación lingüística que contrasta con sus propias inseguridades. Reconoció que, aunque estudia lingüística, aún carga con prejuicios internalizados: “Aunque yo estudio lingüística... todavía no puedo... quitarme ese prejuicio”. Explicó que antes sentía que su español “no era suficiente” y que había interiorizado críticas familiares y sociales sobre cómo debía sonar un “buen español”. También compartió cómo su experiencia con la ansiedad (ADHD) influye en su percepción personal: “A veces me siento mensa porque se me olvidan las cosas... o hago errores que siento que no debería hacer”. Según Lucía, el sistema educativo refuerza estos sentimientos: “El sistema nos hace sentir que somos

tontos”, dijo al compartir cómo su hermano estaba pasando por las mismas experiencias. A pesar de ello, las clases le ofrecieron un espacio donde recuperar seguridad, ganar confianza y ver su español como válido. Lucía compartió con orgullo cómo ahora ella apoya a su hermano menor con el español “Me pide ayuda... y yo le explico cómo funciona”. Para ella, este proceso fue más que lingüístico, fue una forma de sanar, reafirmarse y reconectar con su identidad.

María describió las clases como un espacio seguro y afectivo, comparándolo con una familia: “Se ha convertido como en un lugar muy, muy cómodo, un tipo de familia”. Ella valora especialmente la posibilidad de identificarse con los materiales leídos y los temas tratados, como cuando se discutió el libro *No soy tu perfecta hija mexicana*: “Siento que muchas personas pudieron identificarse con ese tema”. También resalta la calidez humana del profesorado, afirmando que “la clase era tan como personal y vulnerable que se ocupaba alguien que fuera más como ella”. En ese entorno íntimo y cuidadoso, los estudiantes encontraron resonancia emocional y cultural, sintiéndose no sólo comprendidos, sino también empoderados.

Irene ofreció uno de los testimonios más completos sobre cómo las clases de herencia pueden transformar la percepción de la identidad cultural y lingüística. Proveniente de una familia ecuatoriana-estadounidense, señala que antes no era consciente de la riqueza cultural dentro del mundo hispano: “Sabía que usábamos palabras diferentes... pero no registraba que hubiera tantas diferencias entre los latinos”. Gracias a los cursos, “aprendí más sobre la historia ecuatoriana... y sobre la comunidad de latinos en Sudamérica”. Ella mencionó cómo el evento del Día de los Muertos tuvo lugar después de la pérdida de su abuelita y tuvo un profundo impacto en ella: “Empecé a llorar en medio de lo que estaba diciendo... toda la clase me abrazó... fue de mucha

ayuda”. La emoción de ese momento, más allá del aula, evidenció cómo estos espacios promueven la sanación emocional y la integración cultural. Irene también valoró el enfoque social de las clases: “En 314 y 315 hablábamos mucho de temas sociales y eventos actuales... me encantaba eso”, reafirmando que “aprendí mucho más que solo español”.

Autores como Amezcua (2019) y Loza (2021) destacan la importancia de priorizar la competencia comunicativa y la conexión emocional con el idioma sobre la corrección gramatical normativa. Esta postura pedagógica está orientada a sanar las inseguridades lingüísticas y a promover una relación positiva con el español. Las experiencias de estudiantes como Lucía e Irene ilustran cómo este enfoque permite resignificar historias familiares y fortalecer una identidad lingüística que anteriormente había sido objeto de estigmatización.

Así, los testimonios de los estudiantes refuerzan la idea de que el programa se convierte en un refugio cultural y emocional: “El programa de herencia se convirtió en el único lugar donde podía hablar español y conectar con mi identidad latina”. Otro participante afirmó que “los temas en las clases me ayudaban a recordar de dónde vengo y me daban motivación para seguir adelante”. En ese mismo sentido, el papel del profesorado fue crucial al desarrollar estos conocimientos: “El apoyo de las profesoras fue muy importante para mí”. Además, las lecturas y materiales ayudaron a los estudiantes a sentirse menos solos en sus experiencias: “Muchos sentimos que las lecturas nos ayudaron a ver que nuestras experiencias no son únicas, que hay otros que también han pasado por lo mismo”. Asimismo, el componente afectivo y emocional de estas clases se relaciona con el modelo de Community Cultural Wealth de Yosso (2005, como se cita en Amezcua, 2019), particularmente con el capital aspiracional y lingüístico. Este

modelo reconoce la capacidad de los estudiantes para mantener metas educativas a pesar de desafíos estructurales, como la discriminación lingüística o las barreras institucionales. Finalmente, la sugerencia de los estudiantes de incluir representaciones más afirmativas de la cultura latina, y no solo centradas en el dolor, responde a lo que Prada (2021) propone como una pedagogía que celebre la riqueza cultural desde una perspectiva crítica, contextualizada y empoderadora.

Respecto al componente cultural del programa, varios estudiantes propusieron un enfoque más equilibrado y afirmativo de las identidades latinas. Aunque valoran los temas críticos abordados, también expresaron el deseo de que se incluyera más contenido que celebre las experiencias culturales positivas. Por ejemplo, se planteó que “incluir más contenido positivo sobre la cultura latina, no solo enfocarse en tragedias” ayudaría a crear una imagen más completa y motivadora. Asimismo, otro estudiante añadió: “Incluir más diferencias culturales de Latinoamérica, no solo las luchas, sino también celebraciones, costumbres positivas”. Durante los grupos focales, se comparó el concepto de *Black Joy* con una noción equivalente en el contexto latino, que podría denominarse *Latino Joy*. Esta idea refleja el deseo de los estudiantes de ver sus culturas y raíces representadas y celebradas en el currículo académico. Al igual que *Black Joy*, este enfoque busca resaltar las experiencias positivas, la resiliencia, la creatividad y la humanidad de las comunidades, en contraposición a las narrativas dominantes que tienden a centrarse exclusivamente en el sufrimiento, la opresión o el trauma. Estas recomendaciones apuntan a una representación más rica y diversa del mundo hispano, que permita a los estudiantes identificarse no sólo a través del dolor compartido, sino también mediante el orgullo, la alegría y la herencia cultural que los une.

En conclusión, el programa de español para hablantes de herencia no se limita a ofrecer instrucción lingüística, sino que proporciona un espacio transformador donde los estudiantes pueden experimentar sanación lingüística, reconexión cultural y afirmación identitaria. Al cultivar un ambiente inclusivo, empático y reflexivo, estas clases reflejan la dimensión crítica y emocional del aprendizaje en los programas de herencia, y se alinea con propuestas de pedagogía crítica y consciente (Amezcuca, 2019; Loza, 2021; Prada, 2021). Tal como lo expresa una participante: “Estoy triste porque se acaba... me encantó el programa”. Esa tristeza final es quizás la mejor prueba del impacto duradero del programa de herencia en la Universidad de Washington.

Conclusión

Los hallazgos de este estudio cualitativo muestran que el programa de español para hablantes de herencia representa una experiencia profundamente transformadora para sus participantes. A partir de entrevistas y grupos focales, se identificaron tres ejes centrales en sus trayectorias: el aula como comunidad afectiva, el español como vehículo de aspiraciones profesionales, y la pedagogía como herramienta de validación identitaria. En primer lugar, las clases fueron vividas como espacios íntimos y colaborativos, donde se construyeron vínculos significativos y un fuerte sentido de pertenencia. La interacción constante, el trabajo conjunto y el acompañamiento docente generaron una comunidad donde los estudiantes pudieron sentirse escuchados, comprendidos y apoyados. En segundo lugar, el programa tuvo un impacto directo en las decisiones académicas y laborales del estudiantado. El español fue entendido no solo como una lengua heredada, sino como un recurso estratégico para avanzar en sus metas profesionales, lo que motivó a muchos a completar un minor y a imaginar nuevos usos del idioma en sus carreras

futuras. Por último, las clases ofrecieron un espacio pedagógico que validó la diversidad lingüística y cultural del alumnado. Esta dimensión afectiva y crítica permitió a los estudiantes resignificar su relación con el español, sanar experiencias previas de inseguridad lingüística y reafirmar su identidad como hablantes legítimos dentro y fuera del aula.

Como instituciones, administradores y profesores, se tiene una responsabilidad con el bienestar académico, lingüístico y cultural de los estudiantes latinos que participan en programas de español como lengua de herencia. Para fomentar su ingreso, permanencia y sentido de propósito académico, es necesario diseñar propuestas pedagógicas culturalmente afirmativas, expandir cursos con enfoque profesional que respondan a sus aspiraciones laborales y crear comunidades académicas inclusivas donde se valore su experiencia como hablantes de herencia. También se debe ofrecer orientación académica clara sobre cómo el minor en español puede fortalecer sus trayectorias, junto con oportunidades de liderazgo, mentoría y actividades extracurriculares significativas. Asimismo, es fundamental que las universidades reconozcan y validen la diversidad lingüística del estudiantado latino, no solo en el aula, sino en todos los niveles de la institución, como parte de un compromiso más amplio con la equidad educativa.

Entre las principales limitaciones de esta investigación se encuentra la reducida heterogeneidad de la muestra. Si bien los participantes presentaban diversas trayectorias personales, el grupo estuvo conformado por un número pequeño de estudiantes con perfiles relativamente similares en cuanto a género, nivel educativo y motivaciones académicas. En particular, la baja representación de estudiantes varones puede haber

limitado la diversidad de perspectivas sobre la experiencia en el programa. También, la investigación adopta un enfoque transversal, es decir, recoge las experiencias de los estudiantes en un momento específico de su trayectoria universitaria. Un diseño longitudinal que permitiera seguir a estos mismos participantes a lo largo del tiempo habría facilitado una evaluación más precisa del impacto real del programa en términos de retención, éxito académico, identidad lingüística y profesionalización. Además, el estudio no profundiza suficientemente en la intersección de variables como género, clase social, orientación sexual, discapacidad o estatus migratorio, factores que influyen fuertemente en la experiencia educativa del estudiantado latinx. La falta de este enfoque interseccional limita la comprensión de las múltiples formas de exclusión o privilegio que atraviesan a los estudiantes de herencia. Por otro lado, aunque las discusiones grupales (focus groups) proporcionan datos ricos y detallados, también pueden estar condicionadas por las dinámicas del grupo o por el deseo de los participantes de ofrecer respuestas socialmente aceptables. Esto puede afectar la autenticidad o espontaneidad de ciertos comentarios. Asimismo, al tratarse de datos autorreportados, existe el riesgo de sesgos en la forma en que los estudiantes recuerdan o interpretan sus propias experiencias.

Desde una perspectiva pedagógica, los hallazgos sugieren varias líneas de acción. En primer lugar, es fundamental que los programas SHL continúen priorizando enfoques inclusivos y culturalmente relevantes que reconozcan la complejidad de las trayectorias lingüísticas del estudiantado. Asimismo, se recomienda expandir la oferta de cursos con enfoque profesional (por ejemplo, español para las profesiones de la salud o el trabajo social) y fortalecer las oportunidades extracurriculares que refuercen el sentido de comunidad. Por último, se debe fomentar una representación más balanceada de las identidades latinas, integrando tanto narrativas críticas como celebratorias, para generar

una experiencia de aprendizaje más afirmativa y empoderadora. La incorporación de espacios donde los estudiantes puedan desarrollar su agencia y liderazgo, así como una atención más clara a las múltiples intersecciones de identidad, contribuiría a hacer de los programas SHL espacios aún más equitativos, accesibles y transformadores. En definitiva, los cursos de español para hablantes de herencia pueden convertirse en espacios de pertenencia, agencia y sanación cultural, siempre que se diseñen con una pedagogía crítica, afectiva y comprometida con las aspiraciones reales del estudiantado.

En conjunto, el estudio representa un aporte significativo, pero podría haberse enriquecido mediante una muestra más diversa, una perspectiva longitudinal, un enfoque interseccional y la inclusión de una variedad más amplia de experiencias estudiantiles. Futuras investigaciones deberían examinar más a fondo cómo las aspiraciones profesionales y la motivación de los estudiantes influyen en su participación en programas SHL, especialmente considerando que estos factores son complejos y difíciles de medir con precisión. Sería útil desarrollar herramientas que capturen mejor la relación entre el uso del español y las metas académicas o laborales del estudiantado. Además, se necesita mayor investigación sobre cursos con enfoque profesional, como español para la salud o los servicios sociales, que respondan directamente a las proyecciones de carrera de los hablantes de herencia y fortalezcan su agencia en contextos reales.

Referencias

- Amezcuca, A. (2019). An analysis of Spanish language maintenance motivation in a heritage learning classroom. *Spanish and Portuguese Review*, 5, 73–85.
- Amezcuca, A. (2023). Fostering Latinx/e students' familial capital in the Spanish Heritage Language Program at the University of Washington. *Spanish as a Heritage Language*, 3(2), 140–156.
- Bayona, P. (2019). “Saber español sí sirve”: Academic validation of Spanish as a heritage language. *Open Linguistics*, 5(1), 69–80.
- Beaudrie, S. M., Amezcuca, A., & Loza, S. (2021). Critical language awareness in the heritage language classroom: Design, implementation, and evaluation of a curricular intervention. *International Multilingual Research Journal*, 15(1), 61–81.
- Beaudrie, S. M., Ducar, C., & Potowski, K. (2014). *Heritage language teaching: Research and practice* (pp. 32–53). McGraw-Hill Education Create.
- Beaudrie, S. M., & Loza, S. (2021). The central role of critical language awareness in Spanish heritage language education in the United States: An introduction. In S. M. Beaudrie & S. Loza (Eds.), *Heritage language teaching: Critical language awareness perspectives* (pp. 1–19). Routledge.
- Beaudrie, S. M., & Loza, S. (2023). Insights into SHL program direction: Student and program advocacy challenges in the face of ideological inequity. *Language Awareness*, 32(1), 39–57. <https://doi.org/10.1080/09658416.2022.2149420>

- Burris, P. W. (2021). *Examining relations of parental and contextual characteristics to the home literacy environment of Hispanic/Latinx families* [Doctoral dissertation, ProQuest Dissertations & Theses].
- Burgo, C. (2024). The vitality of Spanish language programs in the US higher education system. *Bilingual Review/La Revista Bilingüe*, 36(3), 1–9.
- Carlin, M. A., & Madrid, M. (2023, May 30). The Latino education gap: Implications for employers. *HR Policy Association*. <https://www.hrpolicy.org/insight-and-research/resources/2023/hr-workforce/public/05/the-latino-education-gap-implications-for-employer/>
- Cuenca, S. F., & Bowles, M. A. (2022). What Type of Knowledge Do Implicit and Explicit Heritage Language Instruction Result In?. *Outcomes of university Spanish heritage language instruction in the United States*, 103.
- Fairclough, N. (1992). Introduction. In N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness* (pp. 1–30). Longman Group UK Limited.
- Holguín Mendoza, C. (2017). Critical language awareness (CLA) for Spanish heritage language programs: Implementing a complete curriculum. *International Multilingual Research Journal*, 11(5), 1–15.
- King de Ramírez, C., & Lafford, B. (2017). Mentors' perspectives on professional internships: Rewards, challenges and future directions. In M. Bloom & C. Gascoigne (Eds.), *Creating experiential learning opportunities for language learners: Acting locally while thinking globally* (pp. 135–159). Routledge.

- Lafford, B. A. (2018). The evolution of future Spanish graduate programs to meet diverse student needs. *Hispania*, 100(5), 195–201.
- Latinos for Education. (s.f.). *Latinos for Education*. <https://www.latinosforeducation.org/>
- Leeman, J., & Martínez, G. (2007). From identity to commodity: Ideologies of Spanish in heritage language textbooks. *Critical Inquiry in Language Studies*, 4(1), 35–65.
<https://doi.org/10.1080/15427580701340741>
- Loza, S. (2021). Oral corrective feedback in the Spanish heritage language context: A critical perspective. In *Heritage language teaching* (pp. 119–137). Routledge.
- Martínez, G., & Foulis, E. (2021). CLA in higher education contexts: Access, achievement, and attainment for Spanish heritage learners. In *Heritage language teaching* (pp. 212–227). Routledge.
- McCray, T. (2023, November 21). Understanding the self-perceived career barriers of Hispanic STEM students. *National Association of Colleges and Employers*.
<https://www.nacweb.org/career-development/trends-and-predictions/understanding-the-self-perceived-career-barriers-of-hispanic-stem-students>
- Modern Language Association. (2007). *Foreign languages and higher education: New structures for a changed world*. <https://www.mla.org/Resources/Guidelines-and-Data/Reports-and-Professional-Guidelines/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-Structures-for-a-Changed-World>
- Parra, M. L. (2017). Resources for teaching Spanish as a heritage language. *Informes del Observatorio*, 32(6), 1–27.

Pérez, M. E., Belpoliti, F., & Commerce, M. (2018). Service learning in an advanced Spanish course for the health professions: Spanish heritage learners' transcultural competence in action.

Pérez Huber, L., Malagón, M. C., Ramirez, B. R., Camargo Gonzalez, L., Jimenez, A., & Velez, V. N. (2015). *Still falling through the cracks: Revisiting the Latina/o education pipeline* (CSRC Research Report No. 19). University of California, Los Angeles Chicano Studies Research Center.

Prada, J. (2021). Translanguaging awareness in heritage language education. In *Heritage Language Teaching: Critical Language Awareness Perspectives for Research and Pedagogy* (pp. 101–118). Routledge. <https://doi-org.offcampus.lib.washington.edu/10.4324/9781003148227-8>

Prada, J., & Pascual y Cabo, D. (2022). Toward an understanding of the relationship between heritage language programs and Latinx student retention: An exploratory case study. In M. A. Bowles (Ed.), *Outcomes of university Spanish heritage language instruction in the United States* (pp. 169–188). Georgetown University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv296mt6k.13>

Rodríguez, S., Méndez, D., & Coronado, H. (2021). Linguistic inclusivity with Spanish heritage learners: Valuing student feedback. *Heritage Language Journal*, 18(1), 1–23. <https://doi.org/10.46538/hlj.18.1.1>

University of Washington, Office of Planning & Budgeting. (2025). *Fast facts*. <https://www.washington.edu/opb/uw-data/fast-facts/fast-facts-html-only/>

University of Washington Bothell. (2023, August 9). *The mark of a mentor*.

<https://www.uwb.edu/news/2023/08/09/the-mark-of-a-mentor>

Valdés, G. (2000). Spanish for native speakers: A theory of curricula. In A. Roca (Ed.), *Research on Spanish in the U.S.: Linguistic issues and challenges* (pp. 301–322). Cascadilla Press.

(Citado en Beaudrie et al., 2014). Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

Yu, H. (2024, June 5). Latino program in Washington encourages young Latinos to pursue higher education. *WALN*. <https://walatinonews.com/latino-program-in-washington-encourages-young-latinos-to-pursue-higher-education/>

Anexos

A) Hoja de Consentimiento

Consent Form 2: Research Project for Master's Thesis in Spanish Program

Researcher: Andrea Hernández

Contact: anh15@uw.edu

Purpose of the Study

This research is being conducted as part of my Master's thesis in the University of Washington's Spanish program. The study aims to investigate the motivations behind student retention in the Heritage Language Program.

Activities and Procedures

If you agree to participate, you will take part in research activities such as interviews, focus groups, language tasks, or surveys. Some of these activities may be recorded for analysis.

Risks and Benefits

There are no significant risks associated with this study. Your participation will help advance research in second language learning, but you will not receive direct compensation.

Voluntary Participation

Participation is **completely voluntary**, and you may withdraw at any time without consequences.

Data Collection, Recording, and Confidentiality

- **You must be at least 18 years old to participate.**
- We will **record and collect data** only with your consent.
- All data will be **stored confidentially** and accessed only by the researcher.
- Data will be **destroyed** once it is no longer needed for the research.]

By signing below, you acknowledge that you:

- ✓ Are at least 18 years old.
- ✓ Agree to be recorded.
- ✓ Agree to participate voluntarily in this research study.

Participant Name (Print): _____

Signature: _____ **Date:** _____

b) Preguntas en el Cuestionario de Información Personal

- ¿Cuál es tu nombre completo?
- ¿Cuáles son tus pronombres?
- ¿Qué carrera estudias y en qué año estás?
- ¿Cuál es tu edad?
- ¿Cuál es tu relación con el español? Describe tus raíces, herencia, etc.
- ¿Qué clases del programa de herencia has tomado o estás tomando?
- ¿Has tomado o estás tomando otras clases de contenido en español?
- ¿Estás haciendo un minor *o major* en español? ¿Cuáles fueron tus motivaciones para decidir hacerlo?