

La comida como puente cultural: Prácticas culinarias y motivación para el mantenimiento del español como lengua de herencia

Yeny García

Tesis presentada como cumplimiento parcial de los requisitos para obtener el título de

Maestría en Estudios Hispánicos

Universidad de Washington en Seattle

2025

Asesora:

Dra. Angelica Amezcua

Programa autorizado para ofrecer título:

Departamento de español y portugués

©Copyright 2025

Yeny García

Universidad de Washington en Seattle

Resumen

La comida como puente cultural: Prácticas culinarias y motivación para el mantenimiento del español como lengua de herencia

Yeny García

Asesora:

Angelica Amezcua

Departamento de español y portugués

Este estudio explora cómo la comida, entendida como una práctica cultural cotidiana, puede motivar el mantenimiento del español entre hablantes de herencia a nivel universitario. A diferencia de investigaciones previas que se han centrado principalmente en la familia, la escuela, o la identidad, esta investigación propone que las experiencias culinarias como cocinar con familiares, compartir recetas, o hablar sobre platillos tradicionales pueden generar un vínculo emocional con el idioma y fomentar su uso en contextos naturales. Para examinar esta hipótesis, se utilizaron encuestas en línea y entrevistas en grupos focales con quince estudiantes de tres niveles distintos del programa de español para hablantes de herencia en una universidad pública del oeste de Estados Unidos.

Los resultados revelan que la comida no solo evoca memorias afectivas, sino que también crea oportunidades auténticas para hablar español con familiares y en espacios comunitarios. A partir de estos hallazgos, se proponen recomendaciones pedagógicas para integrar la comida en el currículo de lengua de herencia mediante actividades significativas que validen los saberes culturales de los estudiantes. Este trabajo destaca la importancia de reconocer el valor simbólico y lingüístico de la comida en el proceso de mantener el español como lengua viva, personal, y emocionalmente relevante.

Palabras clave: español como lengua de herencia, comida y lenguaje, mantenimiento lingüístico, identidad cultural, pedagogía crítica, motivación, translenguaje

Introducción

En los Estados Unidos, el español ocupa una posición única como lengua de herencia, de comunicación cotidiana y de identidad cultural para millones de personas. Es el segundo idioma más hablado en el país, y su presencia ha sido moldeada por la historia migratoria, las dinámicas sociopolíticas y la diversidad interna de las comunidades hispanohablantes. Sin embargo, a pesar de su expansión demográfica, el mantenimiento del español como lengua de herencia presenta múltiples desafíos, especialmente entre las generaciones más jóvenes nacidas o criadas en contextos mayoritariamente angloparlantes.

El fenómeno del mantenimiento lingüístico, entendido como la capacidad de continuar usando y transmitiendo un idioma minoritario a lo largo del tiempo, ha sido objeto de amplias investigaciones. Modelos clásicos como el de Fishman (1964) sugieren que, sin intervención, las lenguas de herencia tienden a perderse en un plazo de tres generaciones. Este patrón ha sido confirmado en parte, pero también matizado por estudios más recientes que incorporan factores sociales, afectivos y pedagógicos. Investigadores como Rivera-Mills (2012), Suárez (2002) y Valdés (2017) han argumentado que la lengua no se pierde de manera inevitable ni lineal. Su continuidad depende de elementos como la identidad, la inversión emocional, el contexto comunitario, y las ideologías lingüísticas que circulan dentro y fuera del hogar.

En este sentido, el español en EE. UU. no se transmite únicamente en las escuelas ni en la familia nuclear. También se mantiene en espacios comunitarios, religiosos, laborales y culturales. No obstante, su uso puede estar limitado por ideologías lingüísticas dominantes que asocian el español con una falta de educación, informalidad, o inferioridad social. Esto lleva a muchos hablantes de herencia a ocultar, minimizar, o cambiar su forma de hablar. Estas ideologías

influyen no sólo en cómo los hablantes usan el idioma, sino en cómo lo valoran, lo sienten y lo integran en su identidad. En muchos casos, el bilingüismo no es visto como un recurso, sino como una carga, especialmente cuando no se domina el español “estándar” o “académico” (Valdés 2017).

A pesar de estos retos, diversas investigaciones han documentado la importancia de prácticas culturales que fortalecen el uso del español desde una perspectiva emocional y afirmativa. Entre ellas, la comida ha sido identificada como una práctica cotidiana profundamente cargada de significado. Puede generar espacios de uso auténtico del idioma y de reafirmación identitaria. Si bien algunos estudios sobre otras lenguas de herencia, como el árabe o el coreano, han empezado a explorar esta relación (Bousbai 2023; Park 2021), la literatura sobre el español aún no ha examinado de manera sistemática cómo la comida puede motivar a los hablantes de herencia a mantener su idioma.

Este estudio busca contribuir a esa conversación al explorar el papel de las prácticas culinarias en la motivación lingüística de estudiantes universitarios hablantes de herencia del español. A través de encuestas y grupos focales con estudiantes inscritos en tres niveles de cursos de español para hablantes de herencia (SPAN 314, 315 y 316), este trabajo analiza cómo las experiencias personales, familiares, y culturales relacionadas con la comida pueden influir en el deseo de usar, aprender y mantener el idioma. Lejos de entender la comida como un simple tema cultural, esta investigación la considera una herramienta emocional, identitaria y pedagógica. Tiene el potencial de enriquecer la enseñanza del español y de fortalecer el vínculo afectivo de los estudiantes con su lengua de herencia.

Literature Review

El mantenimiento del español como lengua de herencia

El estudio del mantenimiento de lenguas de herencia (HL) ha estado históricamente centrado en comprender cómo y por qué las lenguas minoritarias se mantienen o desaparecen a lo largo de las generaciones. Estas investigaciones consideran tanto los factores personales y familiares como las fuerzas sociales que influyen en el uso lingüístico. Joshua Fishman (1964) presentó las bases teóricas del campo al conceptualizar el mantenimiento y el desplazamiento lingüístico como procesos relacionados con el contacto entre grupos, la transmisión intergeneracional, y la influencia de normas sociales dominantes. Su modelo de tres generaciones, aunque fundamental, ha sido cuestionado por investigadores que proponen enfoques más dinámicos y sensibles al contexto, tomando en cuenta factores como la motivación, la identidad, y la participación comunitaria.

En el contexto de este estudio, los cursos de español para hablantes de herencia se organizan en tres niveles: SPAN 314, 315 y 316, cada uno con objetivos pedagógicos diferentes que responden a las necesidades lingüísticas y culturales de los estudiantes. El curso SPAN 314 está diseñado para fortalecer la confianza lingüística y promover la autoexploración de la identidad a través de actividades personales y discusiones sobre la experiencia de ser hablante de herencia. SPAN 315 continúa este proceso al integrar prácticas más avanzadas de lectura, escritura, y análisis cultural, fomentando el uso del español en contextos más académicos. Finalmente, SPAN 316 se estructura más como una clase de contenido, centrada en la lectura de textos literarios y la producción creativa, como poesía y reflexión personal, al tiempo que se mantiene una perspectiva crítica sobre temas socioculturales. Esta progresión curricular permite observar cómo evolucionan las actitudes, motivaciones y vínculos afectivos con el idioma a lo largo del tiempo.

Estudios más como los de Rivera-Mills (2012), enfatizan que el mantenimiento de la lengua de herencia no es solamente un fenómeno lingüístico, sino una experiencia profundamente establecida en la identidad personal y cultural. En esta visión, la lengua es una práctica vivida que conecta a los hablantes con sus historias, valores y sentidos de pertenencia. Para muchos hablantes de español nacidos en Estados Unidos, mantener el idioma representa preservar una conexión sentimental y cultural con la familia y la comunidad, incluso frente a las presiones de asimilación lingüística y cultural.

Desde esta perspectiva, el estudio de Villa y Rivera-Mills (2009) propuso un modelo multigeneracional revisado para explicar el caso del español en el suroeste de los Estados Unidos. Este modelo reconoce la influencia de factores como la inmigración continua, las diferencias regionales y el bilingüismo cíclico, y cuestiona la idea de una pérdida lingüística inevitable y lineal. En cambio, sugiere que el uso de la lengua puede variar según las circunstancias sociales y personales del hablante.

Si bien muchos estudios coinciden en la importancia del entorno familiar para el mantenimiento lingüístico, otros enfoques han explorado igualmente el papel de la educación formal. Sin embargo, Valdés (2017) advierte sobre el riesgo de depositar demasiada esperanza en la escuela como un espacio principal de revitalización lingüística. La autora problematiza la noción de que los programas de HL, por sí solos, pueden revertir el desplazamiento lingüístico, especialmente cuando están dentro de sistemas que favorecen al idioma dominante. En su lugar, propone una visión más holística que incluya el hogar, la comunidad y la cultura.

Esta investigación se construye a partir de estas perspectivas para explorar un elemento poco estudiado pero potencialmente poderoso: las prácticas culturales relacionadas con la

comida. La comida es una expresión tangible de la cultura que suele ir acompañada del uso del idioma en contextos íntimos y afectivos. Aunque la literatura ha enfatizado el rol de la identidad, la pedagogía, y la transmisión familiar, pocos estudios han abordado cómo las prácticas culturales, particularmente aquellas tan significativas como la comida, pueden contribuir al mantenimiento del español como lengua de herencia.

Transmisión intergeneracional e identidad

Uno de los factores más decisivos en el mantenimiento del español como lengua de herencia es la transmisión intergeneracional, es decir, la práctica sistemática del uso del idioma dentro de las familias, especialmente entre padres e hijos. En este sentido, diversos estudios han documentado cómo la lengua se transmite, o se pierde, en función de los entornos familiares, las actitudes de los padres, y las redes sociales que los rodean. Velázquez (2012), por ejemplo, analiza cómo las redes sociales de las madres mexicanas en tres comunidades estadounidenses influyen directamente en las oportunidades que tienen sus hijos para escuchar y usar el español. Los resultados muestran que no solo importa la competencia lingüística de la madre, sino también el capital social que le brindan sus relaciones en redes donde el español tiene valor simbólico y funcional.

Pagé y Noels (2024) complementan esta perspectiva al estudiar las políticas lingüísticas familiares, es decir, las decisiones conscientes, o no, que las familias toman respecto al idioma que se habla en casa. Su investigación demuestra que los hogares donde existe una política explícita de mantener el español tienden a crear entornos más favorables para la continuidad del idioma en la siguiente generación. Este tipo de política suele estar motivada por valores

identitarios, ya que muchos padres consideran que hablar español forma parte esencial de su legado cultural.

El vínculo entre lengua e identidad también ha sido central en investigaciones que abordan el papel de la lengua como forma de resistencia. Suárez (2002) propone el concepto de “hegemonía lingüística” para describir cómo el inglés, como lengua dominante, se impone de manera sutil pero efectiva sobre otras lenguas minoritarias en Estados Unidos. En este contexto, hablar español no solo es una decisión comunicativa, sino también una acción simbólica de resistencia frente a una estructura que promueve la homogeneidad lingüística. Sin embargo, esta resistencia suele ser paradójica porque, para sostenerla, las personas además necesitan dominar el inglés y navegar entre los dos mundos lingüísticos.

Portes y Rumbaut (2001), en su influyente estudio sobre la segunda generación inmigrante, destacan precisamente estas tensiones. Los autores explican que la lengua es un recurso identitario clave, pero también un campo de conflicto. Mientras que los padres tienden a valorar el mantenimiento del idioma como una forma de preservar la cultura, los hijos a menudo sienten la presión de adoptar el inglés para integrarse socialmente y alcanzar movilidad ascendente. Esta tensión genera procesos de negociación lingüística en el hogar que pueden facilitar o dificultar la transmisión del español.

En suma, la transmisión del español no es un proceso automático ni homogéneo. Como señalan Villa y Rivera-Mills (2009), factores como la inmigración continua, la mezcla generacional, y los contextos regionales crean trayectorias diversas en el uso del idioma. A medida que las generaciones más jóvenes exploran sus identidades culturales, el español puede convertirse en un símbolo de conexión familiar y pertenencia, o tal vez en una carga que desean

dejar atrás. Por eso, comprender las dinámicas intergeneracionales resulta fundamental para cualquier estrategia que busque fomentar el mantenimiento del español como lengua de herencia.

Contextos educativos y pedagogía del español como lengua de herencia

Aunque la familia forma el espacio más influyente para el mantenimiento del español como lengua de herencia, el ámbito educativo además tiene un papel significativo, especialmente cuando se implementan programas diseñados específicamente para hablantes de herencia. Sin embargo, existe un debate sobre la efectividad de la instrucción formal en oponerse al desplazamiento lingüístico. Guadalupe Valdés (2017) ofrece una crítica convincente al optimismo depositado en la educación como herramienta de revitalización. Desde su perspectiva, depender de las escuelas, muchas veces insertas en sistemas que privilegian el inglés, corre el riesgo de descontextualizar el idioma y convertirlo en un objeto académico desconectado de la vida diaria del estudiante. Valdés señala que, en ausencia de transmisión intergeneracional en el hogar y el entorno comunitario, los programas escolares tienen una capacidad limitada de mantener el idioma.

Pero, algunos estudios han identificado enfoques pedagógicos prometedores que priorizan la identidad del estudiante y fomentan su agencia como hablante. Amezcua (2019), por ejemplo, investiga cómo el uso de estrategias pedagógicas centradas en la experiencia personal del estudiante puede promover el desarrollo del español y reforzar el lazo emocional con la lengua. En aulas donde se valida la identidad bicultural del alumno y se reconocen sus conocimientos previos, se observa una mayor disposición a participar activamente y a utilizar el español con mayor confianza. Este tipo de pedagogía crítica va más allá del enfoque tradicional gramatical y se orienta hacia la justicia lingüística y social.

De manera complementaria, Holguín Mendoza y Sánchez Walker (2024) proponen el modelo CriSoLL (Critical Sociolinguistic Language Learning), que incorpora prácticas reflexivas en el aula para que los estudiantes analicen su propia relación con la lengua. Este enfoque fomenta la conciencia sociolingüística y el pensamiento crítico, permitiendo que los estudiantes reconozcan las ideologías lingüísticas que han moldeado su experiencia con el español. Al problematizar nociones como la “pureza” lingüística o el “hablar bien,” se crean espacios donde los hablantes de herencia pueden reconstruir su identidad lingüística desde una posición de empoderamiento.

Asimismo, Potowski (2004) examina el papel de la inversión en el aprendizaje del español dentro de un programa de inmersión dual. Sus hallazgos revelan que los estudiantes que encuentran relevancia personal o emocional en el uso del español tienden a involucrarse más activamente, lo que sugiere que la motivación no depende únicamente del diseño curricular, sino también del significado que cada estudiante le otorga al idioma.

Tomados en su totalidad, estos estudios muestran que aunque la escuela por sí sola no garantiza la preservación del español, sí puede funcionar como un espacio de afirmación identitaria y de desarrollo de agencia lingüística. Los programas más exitosos son aquellos que reconocen la complejidad de las trayectorias lingüísticas de los estudiantes y que integran prácticas pedagógicas culturalmente relevantes. En este contexto, surge la necesidad de explorar nuevas estrategias motivacionales, como las prácticas culturales relacionadas con la comida, que podrían enriquecer estos entornos educativos y fortalecer el lazo entre lengua y cultura.

Motivación, influencia social, y agencia

El mantenimiento del español como lengua de herencia no puede entenderse únicamente desde una perspectiva estructural o institucional. La motivación individual, las influencias sociales, y la capacidad de agencia de los hablantes juegan un papel crucial en la decisión de continuar usando o abandonar el idioma. A diferencia de los modelos que privilegian el entorno familiar o educativo como factores determinantes, enfoques más recientes en la sociolingüística aplicada han comenzado a explorar cómo las experiencias personales, las emociones, y la autopercepción lingüística moldean el comportamiento lingüístico de los hablantes de herencia.

Un estudio representativo de esta línea es el de Montes-Alcalá y Sweetnich (2014), quienes investigan las actitudes hacia el español en una comunidad hispana en Georgia. Los resultados demuestran que las actitudes positivas hacia el idioma están estrechamente relacionadas con la voluntad de mantenerlo, especialmente cuando los hablantes asocian el español con orgullo cultural, conexión familiar, y oportunidades profesionales. Este hallazgo es particularmente relevante en contextos donde la densidad de hablantes hispanos es baja, lo que sugiere que la motivación interna puede contrarrestar la falta de apoyo externo.

Alshihry (2024) amplía esta perspectiva al analizar cómo la identidad personal y la confianza lingüística influyen en el uso del idioma en diferentes contextos sociales. A través de entrevistas con hablantes de herencia, el estudio identifica momentos clave en los que los participantes experimentan un “despertar lingüístico”, ya sea por necesidad, orgullo, o deseo de reconectar con sus raíces. Estos episodios se convierten en causas que motivan un mayor uso del español, incluso entre hablantes que antes habían limitado su competencia al ámbito receptivo. El estudio destaca que la seguridad emocional, especialmente en entornos familiares, es esencial para fomentar el uso activo del idioma.

En esta misma línea, Ali (2021) emplea la teoría de la inversión para examinar cómo los hablantes de herencia negocian su relación con el español en contextos sociales y académicos. La autora argumenta que la motivación no puede analizarse en abstracto, sino que debe entenderse como una inversión que los hablantes hacen en función de cómo perciben los beneficios sociales, afectivos o identitarios del uso del idioma. Cuando los hablantes sienten que su uso del español les permite acceder a capital cultural o emocional, están más dispuestos a mantenerlo activamente.

Finalmente, Martínez (2009) propone un marco esperanzador al abogar por una “sociolingüística de la esperanza,” donde el enfoque no se limite al diagnóstico de pérdida lingüística, sino que también se reconozcan las posibilidades de recuperación y crecimiento. En lugar de centrarse exclusivamente en la disminución del uso del español, este enfoque se enfoca en las aspiraciones y recursos de las comunidades hispanas, y en cómo estas pueden motivar el uso continuo del idioma.

Estos hallazgos sugieren que hay una visión más matizada de la motivación lingüística, una que reconoce el papel de la identidad, las emociones y las experiencias vividas. Esta perspectiva abre la puerta a explorar nuevas formas de fomentar el mantenimiento del español, incluyendo prácticas culturales que refuercen el sentido de pertenencia y orgullo, como la comida tradicional, tema que se abordará en la siguiente sección.

Prácticas culturales y el papel de la comida en el mantenimiento del español

Aunque gran parte de la literatura sobre el mantenimiento del español se ha centrado en factores estructurales, familiares y educativos, las prácticas culturales, y en particular la comida, ofrecen un terreno fértil y poco explorado para entender los vínculos afectivos y lingüísticos que

refuerzan el uso del idioma. La comida no solo cumple una función nutricional; también representa memoria, identidad y comunidad. En muchas familias latinas, los espacios donde se cocina, se conversa y se comparten platillos tradicionales son, simultáneamente, espacios donde se mantiene vivo el español.

Bousbai (2023), en su estudio etnográfico sobre un aula de árabe como lengua de herencia, demuestra cómo las actividades relacionadas con la comida no solo generan placer, sino que también despiertan emociones profundas de pertenencia, conexión cultural y validación identitaria. Al cocinar juntos, los estudiantes no solo emplean el idioma en contextos significativos, sino que incluso lo asocian con momentos íntimos y afectivos. Este tipo de experiencias podría ser replicado en contextos de español de herencia, donde la preparación de alimentos tradicionales actúe como motivo emocional para el uso del idioma.

Musetti y Chen (2024) argumentan que la comida puede actuar como un punto de entrada pedagógico para promover la conciencia cultural, ecológica, y lingüística en el aula. A través de actividades que invitan a los estudiantes a compartir recetas familiares, describir procesos culinarios, o investigar ingredientes típicos, se crea un espacio donde el español se utiliza de manera auténtica y con propósito comunicativo. Estos intercambios también permiten que los estudiantes vean su herencia cultural como un recurso valioso, en lugar de una carga o una fuente de vergüenza.

Park (2021) lleva esta idea un paso más allá al analizar cómo las tareas culinarias en un “kitchen classroom” digital ayudan a los estudiantes de coreano como lengua de herencia a desarrollar habilidades lingüísticas junto con un entendimiento más profundo de su identidad cultural. Este enfoque demuestra que el uso de la comida como vehículo para el aprendizaje

lingüístico puede trascender los límites del aula tradicional, incorporando experiencias multisensoriales que fortalecen la motivación y la retención del idioma.

Por su parte, Chavez y Poirier (2013) exploran cómo las tradiciones alimenticias compartidas por los estudiantes pueden fomentar el respeto intercultural y generar vínculos emocionales que fortalezcan la cohesión del grupo. En contextos multilingües, estas prácticas también funcionan como puentes para valorar el idioma de herencia en su contexto cultural, reforzando su relevancia social y afectiva.

En conjunto, estos estudios subrayan el potencial de la comida como herramienta pedagógica, identitaria, y motivacional. Incorporar prácticas culinarias en programas de español para hablantes de herencia no solo promueve el uso del idioma en contextos auténticos, sino que también ayuda a los estudiantes a reconectarse con su historia familiar, a fortalecer el orgullo cultural, y a encontrar nuevas razones para seguir usando el español. Dado que la comida suele estar presente en los momentos más íntimos de socialización familiar, su integración en la enseñanza del español representa una vía innovadora para fomentar el mantenimiento del idioma desde un enfoque afectivo y cultural.

Brechas en la literatura y contribución de este estudio

A lo largo de las últimas décadas, el estudio del mantenimiento del español como lengua de herencia en los Estados Unidos ha avanzado significativamente, integrando perspectivas desde la sociolingüística, la pedagogía crítica, los estudios migratorios, y la lingüística aplicada. Sin embargo, a pesar del crecimiento de esta línea de investigación, persisten importantes vacíos, especialmente en lo que respecta a las dimensiones afectivas y culturales que motivan el uso activo del idioma. Este vacío resulta especialmente visible en la escasa atención que se ha

prestado a las prácticas culturales cotidianas, como la comida, como posibles catalizadores del mantenimiento lingüístico.

Como se ha mostrado en las secciones anteriores, los modelos clásicos (Fishman, 1964) y revisados (Villa & Rivera-Mills, 2009) sobre la transmisión intergeneracional explican de manera sólida los factores estructurales que influyen en la pérdida o conservación del idioma. La literatura también ha documentado el papel central de la identidad (Alshihry, 2024; Ali, 2021), de las redes sociales (Velázquez, 2013) y de las actitudes familiares (Pagé y Noels, 2024) en estos procesos. Asimismo, estudios como los de Valdés (2017) y Holguín Mendoza y Sánchez Walker (2024) han contribuido a repensar el rol de la educación en la formación de hablantes empoderados y críticos.

A pesar de eso, cuando se trata de prácticas culturales como la comida, la investigación en el ámbito del español de herencia es aún nueva. La literatura revisada sobre otros idiomas de herencia (Bousbai, 2023; Park, 2021) sugiere que la comida tiene el potencial de funcionar como una práctica integradora donde se cruzan la emoción, la lengua y la identidad. Estos espacios, frecuentemente familiares y comunitarios, ofrecen oportunidades naturales para el uso del idioma, alejadas de los contextos formales que a veces resultan inhibidores para los hablantes de herencia. Sin embargo, este potencial ha sido escasamente explorado desde una perspectiva aplicada en el caso del español.

Este estudio busca llenar este vacío al proponer la comida como una práctica cultural que puede motivar el mantenimiento del español entre hablantes de herencia. Lejos de presentar recetas pedagógicas, el objetivo es argumentar que las experiencias culinarias, como preparar platillos tradicionales, narrar recetas familiares, o compartir comidas en contextos

intergeneracionales, pueden reforzar el vínculo emocional con el idioma y fomentar su uso en entornos naturales. En este marco, el estudio se guía por las siguientes preguntas: ¿Cómo influyen las prácticas culturales relacionadas con la comida en la motivación de los estudiantes universitarios para seguir usando el español como lengua de herencia? ¿Y qué actividades relacionadas con la comida consideran los estudiantes más útiles o motivadoras dentro del aula?

Metodología

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad de Washington, una universidad pública de investigación ubicada en el oeste de los Estados Unidos. Según datos institucionales recientes, aproximadamente el 7.98 % del alumnado se identifica como hispano o latino, lo que refleja una presencia significativa pero todavía limitada dentro del campus. A nivel estatal, la comunidad Latinx representa alrededor del 14.6 % de la población total de Washington (U.S. Census Bureau, 2024). Estas cifras subrayan la importancia de ofrecer programas educativos que respondan a las experiencias lingüísticas y culturales de los estudiantes Latinx. En este contexto, la universidad cuenta con una secuencia de cursos diseñados específicamente para hablantes de herencia del español.

Participantes:

El estudio estuvo compuesto por 15 estudiantes universitarios inscritos en cursos de español como lengua de herencia (SLH) en una universidad pública del oeste de los Estados Unidos. Estos cursos forman parte de una secuencia creada especialmente para estudiantes que aprendieron español en casa o en su comunidad. Los participantes estaban distribuidos entre tres niveles del programa: SPAN 314 (n=5), SPAN 315 (n=6) y SPAN 316 (n=4). Esta variedad

permitió comparar las opiniones y experiencias de estudiantes con diferentes niveles de habilidad y confianza en español.

Cada curso tiene un enfoque distinto. SPAN 314 es un curso introductorio que se enfoca en reforzar la gramática, mejorar la comprensión lectora y desarrollar la expresión escrita y oral. Está dirigido a estudiantes que crecieron con el español pero que han estudiado principalmente en inglés. SPAN 315 también incluye práctica gramatical, pero pone más énfasis en la lectura crítica y en temas de identidad cultural. En este curso, los estudiantes leen la novela *Yo no soy tu perfecta hija mexicana* de Erika Sánchez y aprenden sobre los seis tipos de capital cultural propuestos por Tara Yosso. Finalmente, SPAN 316 se enfoca en la lectura de diferentes tipos de textos literarios (como poesía, cuentos, etc.) y en la escritura, preparándolos para clases más avanzadas de contenido. Aunque el curso SPAN 216 también forma parte del programa, no se ofreció durante el período en que se recogieron los datos, por lo que los estudiantes de ese nivel no participaron en este estudio.

La edad de los participantes iba de 18 a 30 años, con una edad promedio alrededor de 23 años. Nueve estudiantes se identificaron como mujeres y seis como hombres. Todos se identificaron como hablantes de herencia, y mencionaron diferentes formas de haber aprendido español, como en casa con sus familias, en sus comunidades, o durante viajes al extranjero.

La participación fue voluntaria. Las personas interesadas firmaron un formulario de consentimiento y luego recibieron el enlace a la encuesta. No fue hasta después de ver los resultados de la encuesta que se mandó la invitación para participar en los grupos focales. El estudio recibió la aprobación de la Oficina de Revisión Institucional (IRB) de la universidad y se llevó a cabo siguiendo todas las normas éticas. Aunque se pidió el correo electrónico de los

participantes por motivos de organización, en el análisis se usaron seudónimos para proteger su identidad.

Instrumentos y recolección de datos:

Encuesta

La primera parte del estudio consistió en una encuesta en línea completada por los 15 participantes. El objetivo de esta encuesta fue conocer sus experiencias, actitudes y motivaciones en relación con el uso del español como lengua de herencia. La encuesta fue creada en Google Forms, estuvo disponible durante aproximadamente una semana, y se envió por correo electrónico a los estudiantes que firmaron el consentimiento informado. Todo el contenido fue presentado en español, con el fin de reflejar mejor el contexto lingüístico del estudio y facilitar respuestas auténticas.

El cuestionario contenía 26 preguntas organizadas en secciones: datos demográficos (edad, género, curso actual, lengua materna), uso del español en distintos espacios (familia, escuela, comunidad), identidad lingüística, y motivación para seguir aprendiendo y usando el idioma. Se utilizaron varios tipos de preguntas: opción múltiple, escalas tipo Likert (1 a 5), selección múltiple y respuestas abiertas.

Por ejemplo, en una pregunta de escala se pidió a los estudiantes indicar su nivel de acuerdo con afirmaciones como: *“Hablar sobre la comida latina me motiva a usar más español”* o *“Las tradiciones gastronómicas de mi familia me hacen sentir más conectado/a con mi herencia”*. En otro ítem abierto, se les preguntó: *“¿Has participado en actividades relacionadas con la comida (como cocinar, compartir recetas, hablar sobre platos, etc.) que te ayudaron a*

usar o aprender español?” Estas preguntas buscaban explorar una posible conexión entre el lenguaje, la cultura y las emociones, en línea con el objetivo principal del estudio.

Grupos focales

La segunda parte de la recolección de datos consistió en tres grupos focales, uno por cada curso (SPAN 314, 315 y 316). Cada grupo tuvo la participación de dos estudiantes, seleccionados de entre quienes expresaron interés en la comida después de completar la encuesta. El propósito de estas conversaciones fue explorar más a fondo las experiencias personales, emociones, y percepciones que los estudiantes asocian con el español y con prácticas culturales como la comida.

Dos de los grupos se llevaron a cabo de forma presencial, y uno se realizó por Zoom debido a la disponibilidad de los estudiantes. Cada sesión tuvo una duración de entre 30 y 45 minutos. Se utilizaron las mismas preguntas en los tres grupos, diseñadas para generar una conversación abierta, sin respuestas correctas o incorrectas. Por ejemplo, “*¿Puedes contarme sobre un momento en el que una experiencia con la comida (cocinar, compartir recetas, hablar de platillos) te hizo usar más español?*” Para consultar la lista entera de preguntas utilizadas durante las entrevistas, véase el Apéndice 2.

Las conversaciones fueron grabadas con el permiso de los participantes. Se tomaron notas detalladas durante las sesiones y posteriormente se volvió a escuchar el audio para completar la información. El idioma principal de las entrevistas fue el español, aunque muchos estudiantes también utilizaron inglés o mezclas de ambos (como Spanglish), reflejando su repertorio bilingüe y su realidad lingüística diaria.

Análisis de datos

El análisis de los datos recogidos se organizó en dos fases, correspondientes a los dos instrumentos utilizados en este estudio: la encuesta en línea y los grupos focales. Ambos tipos de datos fueron analizados con el objetivo de comprender cómo los estudiantes hablantes de herencia experimentan el español en su vida cotidiana y qué papel juega la comida como posible fuente de motivación para mantener el idioma.

Encuesta

Los datos de la encuesta se analizaron utilizando un enfoque mixto que combinó estadísticas descriptivas y codificación temática para las respuestas abiertas. Las preguntas cerradas, incluyendo ítems de opción múltiple y escalas tipo Likert, se organizaron en hojas de cálculo para calcular frecuencias y porcentajes. Este análisis permitió identificar tendencias generales sobre el uso del español, la autoidentificación como hablantes de herencia, y las actitudes hacia la integración de prácticas culturales como la comida en el aula.

En particular, los resultados mostraron que la mayoría de los participantes seleccionaron valores altos (4 = “Mucho” o 5 = “Extremadamente”) en afirmaciones como *“Hablar sobre la comida latina me motiva a usar más español”* y *“Las tradiciones gastronómicas de mi familia me hacen sentir más conectado/a con mi herencia.”* Además, la mayoría indicó que les parecería interesante incluir actividades relacionadas con la comida en sus cursos, especialmente *“discutir comidas tradicionales de mi familia”* y *“compartir recetas en español.”* Estos resultados sugieren que la comida es vista como una herramienta motivadora para aprender y practicar el idioma.

Por otro lado, cuando se les preguntó si ya habían participado en actividades relacionadas con la comida que los ayudarán a usar o aprender español, la mayoría respondió que no. Solamente algunas personas mencionaron ejemplos como una persona que mencionó haber hecho una presentación sobre un platillo en una clase previa. Esta falta de experiencias previas, combinada con un alto nivel de interés en actividades culturales, sugiere una oportunidad pedagógica para integrar la comida como recurso didáctico en contextos de enseñanza del español como lengua de herencia.

Las respuestas abiertas fueron analizadas mediante codificación temática inductiva. Aunque fueron breves, permitieron identificar ideas como la falta de experiencias culturales relevantes en el aula y el deseo de conectar el idioma con aspectos personales y familiares. Estas observaciones cualitativas complementaron los datos cuantitativos y reforzaron la interpretación de la comida como una práctica cultural que puede generar motivación lingüística.

Grupos focales

Las grabaciones de los tres grupos focales fueron revisadas cuidadosamente mediante notas tomadas durante las sesiones y reescuchas posteriormente. Aunque no se realizaron transcripciones completas, se registraron las respuestas clave y se organizaron en temas emergentes utilizando una matriz de codificación. Se adoptó un enfoque inductivo, lo que significa que los temas se derivaron directamente del lenguaje y las experiencias expresadas por los estudiantes, sin categorías predeterminadas.

Entre los temas más recurrentes se encontraron: la conexión emocional con la comida familiar, la nostalgia por tradiciones culturales, el orgullo por la cocina de sus países de origen, y la idea de que la comida puede ser una puerta de entrada para usar el español de manera más

cómoda. Varios participantes describieron cómo el español surge naturalmente al cocinar con familiares o al hablar de ingredientes y recetas. También mencionaron que en su experiencia escolar, estos aspectos rara vez se integran de forma significativa, y expresaron interés en ver más actividades relacionadas con la cultura y la comida en sus clases de español.

Los estudiantes se expresaron mayormente en español, aunque también utilizaron inglés o una mezcla de ambos idiomas (“Spanglish”). Esta forma de hablar fue tratada no como una barrera, sino como parte de su repertorio bilingüe legítimo, reflejo de su realidad lingüística cotidiana.

Al igual que en el análisis de la encuesta, las respuestas fueron interpretadas tomando en cuenta marcos teóricos relevantes como la motivación (Deci & Ryan, 1985), la identidad lingüística (Norton, 2000), y la teoría de la inversión, que ayudan a entender cómo el idioma es visto no solo como una habilidad académica, sino como una forma de conexión cultural, emocional y social.

Para asegurar la confiabilidad y validez cualitativa, los datos de los grupos focales fueron analizados en varias etapas, incluyendo múltiples lecturas de notas, comparación entre respuestas, y reflexión continua por parte de la investigadora. Este proceso buscó representar con fidelidad las voces de los estudiantes sin imponer interpretaciones ajenas a sus experiencias. Además, se aplicó un enfoque de triangulación metodológica al combinar datos cuantitativos de encuestas con datos cualitativos de los grupos focales. Esta combinación de fuentes permitió una comprensión más completa de las experiencias de los estudiantes y contribuyó a la confiabilidad y validez del estudio.

Resultados

Esta sección presenta los principales hallazgos del estudio, organizados en temas que ayudan a responder la pregunta central: ¿cómo influyen las prácticas culturales relacionadas con la comida en la motivación de los estudiantes universitarios para seguir usando el español como lengua de herencia? A partir de los resultados de una encuesta y tres entrevistas grupales, se identificaron patrones importantes que muestran cómo la comida puede estar conectada con la identidad, las emociones, y la forma en que los estudiantes viven el idioma.

Los participantes fueron quince estudiantes inscritos en tres niveles diferentes del programa de español para hablantes de herencia: cinco en SPAN 314 (nivel inicial), seis en SPAN 315 (nivel intermedio), y cuatro en SPAN 316 (nivel avanzado). Esta variedad permitió observar distintas experiencias dependiendo del nivel de confianza con el idioma. Con base en los datos recogidos, los resultados se presentan en cinco temas principales: (1) la comida como puente emocional y familiar, (2) el uso del español en contextos culinarios, (3) cómo ha cambiado la relación con la comida y el idioma con el tiempo, (4) las recomendaciones de los estudiantes para integrar la comida en el aula, y (5) las conclusiones y sugerencias para la enseñanza del español como lengua de herencia. La siguiente tabla resume el uso del español según el nivel de curso, incluyendo frecuencia, contextos y relaciones interpersonales.

Tabla 1: Datos sobre el uso del español entre los participantes

| Curso | % de uso diario del español | Contextos principales de uso | Personas con quienes se usa el español |
|--------------|------------------------------------|-------------------------------------|---|
| SPAN 314 | 25-75 % | Casa, familia, | Padres, abuelos, |

| | | | |
|----------|----------|--|---|
| | | universidad | hermanos, amigos |
| SPAN 315 | 50-100 % | Casa, familia, clases, comunidad | Padres, abuelos, familia extendida, amigos |
| SPAN 316 | 25-75 % | Universidad, comunidad, redes sociales | Varía: algunos solo con padres o abuelos, otros más |

De estos quince estudiantes, cinco participaron en entrevistas grupales como parte del componente cualitativo del estudio. A continuación, se presentan sus seudónimos y otros datos correspondientes:

Tabla 2: Datos sobre participantes de los grupos focales

| Seudónimo | Curso | Año | Especialización |
|------------------|--------------|------------|------------------------|
| Lucía | SPAN 314 | Segundo | Trabajo social |
| Mateo | SPAN 314 | Segundo | Pre-artes |
| Camila | SPAN 315 | Cuarto | Mercadotecnia |
| Andrés | SPAN 315 | Tercer | Español |
| Valeria | SPAN 316 | Cuarto | Ciencias del habla y |

| | | | |
|---------|----------|--------|-------------|
| | | | la audición |
| Nicolas | SPAN 316 | Cuarto | Filosofía |

Los resultados de la encuesta mostraron una motivación alta hacia el español, especialmente cuando está relacionado con aspectos culturales como la comida. En una de las preguntas principales, los estudiantes evaluaron su nivel de acuerdo con frases como: *“Hablar sobre la comida latina me motiva a usar más español”* y *“Las tradiciones gastronómicas de mi familia me hacen sentir más conectado/a con mi herencia.”* El promedio de respuestas fue de 4.27 (en una escala del 1 al 5), y el 80% marcó un 4 o un 5. Este resultado confirma lo que explica Rivera-Mills (2012): que mantener el idioma está profundamente relacionado con el sentido de pertenencia y con las experiencias vividas en familia. Además, aunque la mayoría de estudiantes dijo que no había participado en muchas actividades relacionadas con la comida en sus clases, casi todos expresaron interés en que se incorporen más. Esta diferencia entre lo que han vivido y lo que desean sugiere una oportunidad importante para que las clases de español se conecten mejor con la cultura de los estudiantes. Esto coincide con lo que advierte Valdés (2017), quien señala que la escuela, por sí sola, no siempre logra mantener el idioma si no incluye lo que realmente forma parte de la vida de los estudiantes. Los temas que se presentan a continuación permiten ver cómo la comida puede motivar el uso del español no solo dentro del aula, sino también en el hogar y la comunidad, a través de conexiones emocionales, familiares, y culturales.

La comida como puente emocional y familiar:

Uno de los temas más comunes que surgieron en los grupos focales fue cómo la comida ayuda a los estudiantes a sentirse más cerca de su familia y de su cultura. Para los hablantes de herencia, hablar de comida, cocinar con sus seres queridos, o recordar los platillos tradicionales de su infancia son formas importantes de conectar con el español de una manera emocional. Esta idea está relacionada con lo que dice Rivera-Mills (2012): que el idioma no es solo una herramienta de comunicación, sino una experiencia que tiene que ver con quiénes somos y de dónde venimos. Muchos estudiantes hablaron de cómo ciertas experiencias con la comida los hicieron usar el español sin que se sintiera forzado. Camila compartió una experiencia reciente: *“Hice tacos con mi mamá y me estaba explicando cómo hacerlas paso por paso. Tuve que usar mucho español y fue una buena oportunidad para conectarme con el idioma y mi cultura.”* Este ejemplo muestra cómo la comida crea un espacio donde el idioma se vuelve útil y emocional al mismo tiempo.

Andrés explicó que, aunque no le gusta mucho cocinar, a veces observa a su mamá en la cocina y le hace preguntas sobre las recetas que usaba su abuela. En sus palabras: *“Ella me cuenta cómo lo hacía mi abuela, las recetas y los pasos.”* Este tipo de interacción no solo fortalece el vínculo familiar, sino que también permite que el español se mantenga como lengua viva en conversaciones significativas. Lucía destacó cómo estas interacciones ocurren también fuera del hogar, en espacios laborales: *“En los veranos trabajo con mis papás y muchas personas hispanas. Muchas veces se ponen a platicar sobre sus platillos favoritos y empiezan a compartir recetas, algo que me parece único.”* De manera similar, Mateo relató: *“Cuando trabajaba en landscaping también tenía compañeros que traían diferentes platillos. Nosotros compartíamos la comida a la hora de almuerzo y nos daba una oportunidad para charlar bastante y estar conectados.”* Estos comentarios muestran que el uso del español no se limita al

ámbito familiar o académico, sino que también se fortalece en entornos comunitarios donde los estudiantes sienten confianza, pertenencia y orgullo. Este tipo de uso espontáneo del idioma refleja lo que Suárez (2002) describe como una forma de resistencia cotidiana frente a la hegemonía del inglés en Estados Unidos. En vez de ceder completamente al idioma dominante, los hablantes de herencia encuentran momentos, como compartir comida en el trabajo, donde pueden afirmar su identidad y su lengua sin tener que justificarla. Además, estos espacios suelen estar libres de las presiones de corrección o perfección que a veces se sienten en el aula, lo que permite que el idioma fluya con mayor naturalidad.

Valeria expresó cómo la comida siempre ha tenido un significado familiar fuerte: *“Para mi mamá la comida es importante y siempre la tiene en mente... me ayuda a conectar mucho con la cultura.”* Esta conexión entre comida y cultura también se refleja en los comentarios de Nicolas, quien afirmó sentirse más conectado con su identidad cuando hablaba de comida, incluso si no siempre la preparaba él mismo. Estos ejemplos refuerzan la noción de Norton (2000) sobre la inversión lingüística: los estudiantes eligen usar el idioma no por obligación, sino porque les da acceso a relaciones afectivas, a su historia familiar y a un sentido más profundo de quiénes son. También se alinean con la “sociolingüística de la esperanza” propuesta por Martínez (2009), que invita a ver el uso del español no desde la pérdida, sino desde el potencial que ofrecen estos momentos cotidianos para mantenerlo vivo.

En conjunto, estos relatos permiten ver que la comida funciona como una plataforma emocional donde se fortalece el uso del español de forma orgánica, alejada de presiones institucionales. Ya sea a través de videollamadas familiares, conversaciones durante el almuerzo en el trabajo, o al aprender una receta tradicional, los estudiantes mostraron que estos momentos son importantes para su identidad lingüística. Integrar estas experiencias en el currículo no solo

validaría sus vivencias, sino que también ofrecería oportunidades reales de usar el idioma con propósito y emoción.

Perspectivas cambiantes y nostalgia:

Otro tema clave que surgió en los grupos focales fue cómo ha cambiado la forma en que los estudiantes ven la comida y el español a lo largo del tiempo. Muchos explicaron que, durante su niñez o adolescencia, no pensaban en la comida como algo importante para su identidad o su idioma. Sin embargo, al mudarse para asistir a la universidad o al alejarse de sus familias, empezaron a valorar más estos aspectos. Esta evolución coincide con lo que plantean Portes y Rumbaut (2001), quienes señalan que los hijos de inmigrantes muchas veces redescubren su herencia cultural y lingüística en momentos de transición, como al entrar a la adultez o vivir fuera del hogar. Lucía comentó: *“Cuando era más joven no era tan importante, pero ahora que me mudé para la escuela sí, porque siempre llamo a mi mamá para preguntarle sobre alguna receta, y ella solamente habla español.”* Su testimonio muestra cómo la distancia geográfica puede fortalecer el deseo de mantener la conexión familiar a través de prácticas como cocinar y hablar en español. De forma similar, Mateo explicó: *“En mi familia mayormente las mujeres cocinaban. Cuando vine a Seattle tuve que aprender a cocinar y hablar español en clase me ha ayudado bastante.”* En ambos casos, el cambio de contexto generó una necesidad práctica, pero también afectiva, de usar el español en espacios personales.

Otros estudiantes expresaron una sensación de pérdida o desconexión cultural al dejar atrás su entorno familiar. Andrés dijo: *“Durante mi infancia estaba en México y tenía la comida y cultura cerca, pero cuando me fui perdí eso un poco y mi idioma también.”* Esta reflexión muestra cómo el español y la comida pueden actuar como marcadores de identidad que se

debilitan cuando el contexto cambia, pero que también pueden recuperarse con el tiempo. En varios testimonios, los estudiantes vincularon el acto de cocinar o buscar recetas con un deseo de reconectarse con su cultura. Valeria señaló que al irse al colegio, la comida se volvió más importante: *“Ahora tiene más importancia que antes, al irme al colegio lo empecé a extrañar.”* Nicolas agregó: *“Pensaba mucho en la comida de mi mamá. Cuando era joven no tanto, pero ahora sí, y extraño las conchas.”* Estas emociones reflejan un tipo de nostalgia afectiva que impulsa el deseo de mantener el idioma como medio para recuperar y preservar recuerdos significativos.

Este tipo de evolución personal otra vez, se relaciona con lo que Martínez (2009) llama una “sociolingüística de la esperanza”, es decir, una visión que reconoce no sólo la pérdida lingüística, sino también las oportunidades de reconexión y crecimiento. A medida que los estudiantes maduran, enfrentan nuevas realidades (vivir solos, cocinar por primera vez, formar nuevas amistades), y esas experiencias pueden motivar una revalorización del español como parte esencial de su identidad cultural. Puede ser que hablar sobre la comida no sea algo necesario en cursos de español para estudiantes menores, pero sí en cursos universitarios, donde ya sienten la necesidad de explorar esos temas. Además, este cambio de perspectiva no ocurre de manera aislada, sino en diálogo con el entorno. Como muestra el caso de Camila, quien dijo: *“El español siempre ha sido muy importante para mí, pero ahora es mucho, mucho más. Conectar con todos mis familiares requiere español, y no quiero perder tiempo con mi familia por falta de vocabulario.”* Su comentario subraya que el valor del idioma no solo está en el presente, sino también en el deseo de mantener relaciones significativas a futuro.

Asimismo, estos testimonios revelan que la motivación para mantener el español no es estática, sino que cambia con la edad, la distancia, y las experiencias personales. Para muchos

estudiantes, la comida actúa como una puerta de entrada emocional que les permite reencontrarse con su cultura y reafirmar su identidad lingüística. Estos cambios muestran la importancia de ver el aprendizaje del español como un proceso dinámico, profundamente vinculado con la vida diaria de los hablantes de herencia.

Sugerencias de estudiantes:

Uno de los aportes más significativos de este estudio es la claridad con la que los estudiantes expresaron su deseo de ver actividades relacionadas con la comida integradas en sus clases de español como lengua de herencia. Aunque la mayoría indicó que no habían tenido muchas experiencias previas en el aula con este tipo de contenido, las ideas que compartieron reflejan creatividad, entusiasmo y una comprensión clara de lo que podría hacer que el aprendizaje del idioma sea más significativo. Esta perspectiva estudiantil reafirma lo planteado por Valdés (2017), quien argumenta que para que los programas de herencia sean realmente efectivos, deben incorporar prácticas culturales que reflejan las vidas reales de los estudiantes, y no limitarse a estructuras tradicionales o centradas exclusivamente en la gramática.

En los grupos focales, varios estudiantes ofrecieron propuestas concretas. Mateo sugirió organizar visitas a restaurantes latinos: *“Pudiera ser un field trip con comida hispana en un restaurante y donde haya variedad, no solamente de un país.”* Esta idea no solo busca ampliar el conocimiento gastronómico, sino también generar oportunidades reales de conversación y exploración cultural. Lucía agregó que incluso si la actividad fuera fuera del horario de clase, ella participaría con gusto. Estas observaciones muestran una disposición activa a involucrarse más con el idioma cuando las actividades están conectadas con intereses personales. Luego Camila propuso una actividad más estructurada: *“Una actividad que fuera motivante fuera tener*

que grabar video cocinando una receta que otro alumno presente. Esta manera, alumnos aprenden más de otros alumnos y de lugares hispanohablantes.” Esta propuesta integra habilidades lingüísticas, trabajo colaborativo, uso de tecnología, y conciencia cultural. Andrés, por su parte, comentó que le gustó una actividad similar en una clase culinaria donde tuvo que preparar recetas en casa y escribir sobre ellas. Sugirió adaptar esa experiencia al contexto del español como lengua de herencia.

Estas ideas coinciden con lo que presenta Holguín Mendoza y Sánchez Walker (2024) en su modelo CriSoLL, que defiende la incorporación de prácticas reflexivas y culturalmente relevantes en el aula. Al permitir que los estudiantes analicen su relación con la lengua a través de prácticas como la comida, se fomenta un aprendizaje que va más allá del conocimiento lingüístico y promueve la agencia y el orgullo identitario. Este modelo también promueve el análisis crítico de las ideologías lingüísticas, lo cual sería especialmente pertinente en actividades donde los estudiantes comparten recetas familiares o discuten ingredientes con nombres regionales o no “estandarizados.” Estos momentos ofrecen oportunidades auténticas para problematizar ideas como “hablar bien” o “el español correcto,” y permiten validar el repertorio diverso que traen los hablantes de herencia. Más allá de las actividades específicas, lo que los estudiantes transmiten es una necesidad de conexión: quieren que el aula sea un espacio donde sus experiencias, saberes familiares, y emociones tengan valor. Valeria también dijo que le gustaría ir a un restaurante como parte del curso, aunque fuera fuera del horario de clase, y Nicolas comentó que le interesaría aprender más sobre la historia de los alimentos. Estas respuestas muestran que el deseo de conectar con la comida va más allá de lo culinario: se trata también de conocer las raíces, los significados y los contextos culturales que rodean esos alimentos.

La encuesta también respalda este interés. En una de las preguntas, se pidió a los estudiantes que seleccionaran qué actividades culinarias les parecerían interesantes para realizar en clase. Las opciones más populares fueron: “discutir las comidas tradicionales de mi familia” (seleccionada por 12 de 15 participantes), y “compartir recetas en español” (11 de 15). Solo un pequeño número eligió actividades como ver videos sobre la gastronomía, lo que sugiere una preferencia por enfoques más conversacionales, colaborativos, y vivenciales. Además, cuando se les preguntó si incluir actividades sobre comida los haría sentirse más interesados en aprender español, el 100% respondió que sí, con niveles de acuerdo de 4 o 5 en la escala de Likert. Esto indica no sólo curiosidad, sino un entusiasmo genuino por ver reflejada su cultura en el aula.

Otra ventaja de estas propuestas es que son naturalmente multimodales. Actividades como grabar videos, preparar recetas, o crear presentaciones visuales involucran habilidades auditivas, visuales, orales y escritas, lo que puede beneficiar a estudiantes con distintos estilos de aprendizaje. Estas prácticas también ofrecen oportunidades para incorporar el uso del inglés o del Spanglish como parte del proceso, por ejemplo, para comparar ingredientes, describir técnicas o traducir términos, lo cual se alinea con enfoques pedagógicos como el translanguaging. Al permitir que los estudiantes usen todos los recursos de su repertorio lingüístico, se valida su realidad bilingüe y se reduce la ansiedad asociada al “español académico.” Este tipo de integración pedagógica no requiere transformar completamente el currículo, sino abrir espacio para prácticas significativas que ya existen en la vida cotidiana de los estudiantes. Como lo muestra este estudio, la comida representa una herramienta poderosa para hacer del aula un lugar más cercano, inclusivo, y culturalmente afirmador. Incorporar estas prácticas no solo enriquecería el contenido, sino que también ayudaría a fortalecer el vínculo emocional de los estudiantes con el idioma y su comunidad.

Conclusión e implicaciones para futuras prácticas:

Los resultados de este estudio muestran de forma clara que la comida desempeña un papel importante en la vida lingüística y cultural de los estudiantes de español como lengua de herencia. A través de sus experiencias personales, recuerdos familiares y deseos expresados en encuestas y entrevistas, los estudiantes demostraron que hablar sobre comida, cocinar con seres queridos o recordar platillos tradicionales puede motivarlos a usar más el español y fortalecer su conexión con la lengua. En este estudio, los contextos culinarios funcionaron como puentes entre generaciones, culturas e identidades, y ofrecieron espacios donde el español surgió de forma natural, sin presión y con un sentido de pertenencia y orgullo.

Los estudiantes también evidenciaron que su relación con el idioma y la comida evoluciona con el tiempo. Al mudarse para asistir a la universidad o alejarse de sus familias, muchos redescubrieron el valor del español como una forma de mantenerse conectados emocional y culturalmente. Esta evolución refuerza la importancia de entender el mantenimiento lingüístico como un proceso dinámico, atravesado por cambios personales, contextos familiares y recuerdos afectivos.

Desde una perspectiva pedagógica, este estudio ofrece recomendaciones concretas. Existe una oportunidad clara de incorporar actividades relacionadas con la comida en los cursos de español para hablantes de herencia. Los estudiantes no solo mostraron interés, sino que ofrecieron ideas realistas y aplicables: desde grabar videos cocinando hasta visitar restaurantes o escribir sobre recetas familiares. Incluir estas actividades no significa reemplazar los objetivos lingüísticos, sino complementarlos con prácticas culturales auténticas que refuercen la motivación y el compromiso del alumnado.

Además, este enfoque responde a los llamados de Valdés (2017), Holguín Mendoza y Sánchez Walker (2024), y Musetti y Chen (2024), quienes subrayan la importancia de diseñar experiencias de aprendizaje que reflejen la realidad sociocultural de los hablantes de herencia. Integrar la comida como parte del currículo permite validar los saberes comunitarios, reconocer la diversidad dentro del aula, y promover una pedagogía culturalmente sostenida. Varias de las ideas propuestas por los estudiantes también podrían integrarse dentro de enfoques de translanguaging o pedagogía del repertorio bilingüe. Dado que muchos estudiantes usaban español, inglés, y Spanglish de forma natural al hablar de comida, estas actividades permitirían trabajar con el idioma de manera flexible y auténtica. Por ejemplo, un estudiante podría explicar una receta familiar en español, traducir ciertos términos al inglés, y reflexionar en ambos idiomas sobre lo que ese platillo representa para su familia. Estas tareas desarrollan habilidades lingüísticas y fomentan la reflexión crítica sobre identidad y pertenencia.

Es importante considerar, sin embargo, los posibles desafíos. Algunas actividades, como visitar restaurantes o preparar recetas en casa, pueden implicar barreras logísticas o económicas. Para abordarlo, los docentes podrían optar por alternativas accesibles: entrevistas familiares sobre comidas tradicionales, compartir recetas orales en clase, o analizar menús como textos culturales. Lo esencial es centrar la actividad en la experiencia del estudiante y su vínculo con el idioma, más allá de los recursos materiales.

Este estudio no busca presentar un modelo único ni una lista de actividades universales. Más bien, pretende abrir una conversación sobre cómo las prácticas cotidianas como la comida pueden convertirse en herramientas pedagógicas significativas para mantener y celebrar el español como lengua de herencia. Escuchar a los estudiantes, entender qué los motiva y crear

espacios donde sus historias tengan cabida debe ser una prioridad en cualquier programa de enseñanza para hablantes de herencia.

Reflexión final y proyecciones futuras

Este estudio ha explorado un terreno poco investigado en el ámbito del español como lengua de herencia: el papel de la comida como práctica cultural que puede motivar el mantenimiento del idioma. A través de encuestas y entrevistas a estudiantes de diferentes niveles del programa de español para hablantes de herencia, se identificaron conexiones profundas entre las experiencias culinarias, la identidad familiar, y el uso del español en contextos significativos. La comida no sólo se presentó como un espacio emocionalmente cargado, sino también como un puente natural hacia el uso activo del idioma fuera del aula.

Una de las principales aportaciones de este trabajo es demostrar que la comida puede actuar como una herramienta afectiva, lingüística, y pedagógica. A diferencia de otras estrategias que intentan reforzar el español desde un enfoque exclusivamente académico, las experiencias culinarias pueden generar una motivación interna más duradera al activar memorias, emociones, y relaciones personales. Si bien esta propuesta no busca reemplazar enfoques existentes, sí invita a ampliar la visión sobre qué prácticas merecen un lugar en el aula de herencia.

Este estudio también subraya la necesidad de una pedagogía que valide no sólo las formas lingüísticas de los estudiantes, sino también los saberes culturales que traen al aula. Incluir actividades relacionadas con la comida no es simplemente una cuestión de “hacer algo divertido,” sino una forma de legitimar experiencias que históricamente han sido marginalizadas dentro del discurso académico. En ese sentido, este trabajo contribuye a la conversación sobre justicia lingüística y prácticas inclusivas en la educación de hablantes de herencia.

A futuro, sería valioso investigar cómo reaccionan estudiantes y docentes al integrar prácticas culinarias de forma más sistemática en el currículo, así como explorar si estos enfoques pueden fomentar una mayor confianza comunicativa a largo plazo. Asimismo, queda pendiente examinar cómo esta relación entre comida e idioma se manifiesta en otros niveles educativos, en distintas regiones geográficas, y entre hablantes de otras lenguas de herencia.

En última instancia, este trabajo reafirma que el mantenimiento lingüístico no ocurre solamente en espacios formales, sino también en los pequeños actos cotidianos que refuerzan el sentido de pertenencia. La comida, como acto íntimo y social, representa una de esas prácticas con el poder de mantener viva una lengua.

Referencias

- Ali, F. (in press). Identity and investment in language learning: a case study of heritage Spanish speakers. *Spanish in Context*.
- Alshihry, M. A. (2024). Heritage Language Maintenance Among Immigrant Youth: Factors Influencing Proficiency and Identity. *Journal of Language Teaching and Research*, 15(2), 500–508.
- Amezcuá, A. (2019). An Analysis of Spanish Language Maintenance Motivation in a Heritage Learning Classroom. *Spanish and Portuguese Review*, 5, 63–75.
- Bousbai, N. (2023). Discourse around Food and Heritage Language Maintenance in North African Families in France. *Language, Culture and Curriculum*, 36(2).
- Chavez, M., & Poirier, S. (2013). Navigating Language Ideologies in Spanish Heritage Language Classrooms. *Journal of Latinos and Education*, 12(3).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer.
- Fishman, J. A. (1964). Language Maintenance and Language Shift as a Field of Inquiry: A Definition of the Field and Suggestions for its Further Development. *Linguistics*, 2(9), 32–70.
- Holguín Mendoza, C., & Sánchez-Walker, N. (2024). Beyond Critical Language Awareness: Reflexivity for Antiracist Critical Literacy in Spanish Language Education. In C. Lamar

- Prieto & Á. González Alba (Eds.), *Digital Flux, Linguistic Justice and Minoritized Languages* (pp. 77–100). De Gruyter.
- Martínez, G. A. (2009). Hacia una sociolingüística de la esperanza: El mantenimiento inter-generacional del español y el desarrollo de comunidades hispanohablantes en el sudoeste de los Estados Unidos. *Spanish in Context*, 6(1), 127–137.
- Montes-Alcalá, C., & Sweetnich, L. (2014). Español en el Sureste de EE. UU.: el papel de las actitudes lingüísticas en el mantenimiento o pérdida de la lengua. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, 12(23), 77–92.
- Musetti, B., & Chen, S. (2024). Project-Based Learning for Heritage Language Learners: A Framework for Empowerment. *Foreign Language Annals*, 57(1).
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Longman.
- Pagé, L. L., & Noels, K. A. (2024). Family Language Policy Retention across Generations: Childhood Language Policies, Multilingualism Experiences, and Future Language Policies in Multilingual Emerging Canadian Adults. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1394027.
- Park, J. S.-Y. (2021). Cultural Relevance and Language Identity in Heritage Education. *Heritage Language Journal*, 18(2).

- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). Lost in Translation: Language and the New Second Generation. In *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation* (pp. 113–134). University of California Press.
- Potowski, K. (2004). Student Spanish Use and Investment in a Dual Immersion Classroom: Implications for Second Language Acquisition and Heritage Language Maintenance. *The Modern Language Journal*, 88(1), 75–101.
- Rivera-Mills, S. V. (2012). Spanish Heritage Language Maintenance: Its Legacy and Its Future. In *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field* (pp. 21–35). Georgetown University Press.
- Suarez, D. (2002). The Paradox of Linguistic Hegemony and the Maintenance of Spanish as a Heritage Language in the United States. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 23(6), 512–530.
- Valdés, G. (2017). From language maintenance and intergenerational transmission to language survivance: Will “heritage language” education help or hinder? *International Journal of the Sociology of Language*, 243, 67–95.
- Velázquez, I. (2012). Mother’s Social Network and Family Language Maintenance. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(2), 151–166.
- Villa, D. J., & Rivera-Mills, S. V. (2009). An Integrated Multi-Generational Model for Language Maintenance and Shift: The Case of Spanish in the Southwest. *Spanish in Context*, 6(1), 26–42.

Apéndices

Apéndice 1 - Encuesta Completa

Sección 1: Información personal

1. ¿Con qué género identificas?
 - Mujer
 - Hombre
 - Nobinario
 - Otro: _____
2. ¿Cuál es tu edad?
 - Inglés y español
 - Inglés, español, y otro lenguaje: _____
 - Inglés, español, y más de un otro lenguaje: _____

Sección 2: Información general y del curso

1. ¿Cuál es tu primer lenguaje?
 - Español
 - Inglés
 - Inglés y español
 - Otro lenguaje: _____
2. ¿Qué idiomas hablas?
 - Inglés y español

- Inglés, español, y otro lenguaje: _____
 - Inglés, español, y más de un otro lenguaje: _____
3. ¿En qué curso de español como lengua de herencia estás?
- SPAN 314
 - SPAN 315
 - SPAN 316
4. ¿Por qué estás en esta clase de español? (selecciona todas las opciones que aplican)
- Para mejorar mi español
 - Para aprender más sobre la cultura hispana/ latina
 - Para encontrar comunidad
 - Todas las razones mencionadas
5. ¿Cuánto tiempo llevas aprendiendo español (en la escuela o en la universidad)?
- Menos de 1 año
 - 1-2 años
 - 3-4 años
 - Más de 4 años
6. ¿Aprendiste a leer en tu lengua de herencia?
- Sí, en casa.
 - Sí, en la escuela (Estados Unidos).
 - Sí, en la escuela (Otro país).
 - No
7. ¿Aprendiste a escribir en tu lengua de herencia?
- Sí, en casa.

- Sí, en la escuela (Estados Unidos).
- Sí, en la escuela (Otro país).
- No

8. ¿En qué contextos aprendes o usas el español?

- Principalmente en la universidad (en clase).
- Principalmente en casa/familia.
- En otros entornos (trabajo, amigos, etc.).
- En la universidad, casa, y otros entornos.

9. Por favor indica qué idioma utilizas con las siguientes personas. (Si utilizas dos o más idiomas con la misma persona, usa + o – para indicar cuál lenguaje usas más o menos)

(por ejemplo- padres/guardianes: Inglés-/Español+):

- a. Padres/guardianes: _____
- b. Abuelos/abuelas: _____
- c. Hermanos/hermanas: _____
- d. Familia extendida (primos, etc.): _____
- e. Amigos: _____

10. ¿En un día típico de tu vida, cuál es el porcentaje de español que hablas o utilizas?

- 0-25%
- 25-50%
- 50-75%
- 75-100%

11. ¿Hablar español es algo importante para ti? ¿Por qué sí o por qué no?

○ Sí: _____

○ No: _____

12. ¿Estás tomando alguna medida fuera de esta clase para ayudarte a mantener y desarrollar nuevas habilidades en tu español? Si es así, describe lo que haces.

○ Sí: _____

○ No

13. ¿Para ti, qué papel desempeña la lengua en la identidad étnica?

Respuesta abierta: _____

14. ¿Piensas que la lengua es un componente para el desarrollo de una identidad étnica?

○ Sí

○ No

15. ¿Cómo calificas tu interés en aprender más sobre la cultura hispana/ latina (en general)?

○ 1 = Nada interesado/a

○ 2 = Poco interesado/a

○ 3 = Algo interesado/a

○ 4 = Muy interesado/a

○ 5 = Extremadamente interesado/a

16. ¿Recomendarías a los jóvenes latinos que mantuvieran y aprendieran nuevas destrezas en su lengua materna?

○ Sí

○ No

1. ¿En qué medida consideras que tu identidad cultural influye en tu motivación para seguir aprendiendo español?
 - 1 = Nada
 - 2 = Poco
 - 3 = Algo
 - 4 = Mucho
 - 5 = Extremadamente

2. ¿Qué tan importante es para ti el uso del español dentro de tu familia o comunidad?
 - 1 = Nada importante
 - 2 = Poco importante
 - 3 = Algo importante
 - 4 = Muy importante
 - 5 = Extremadamente importante

3. ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones? (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo):
 - Mi aprendizaje del español se ve impulsado por mi deseo de conectar con mis raíces culturales.
 - Me siento más motivado/a a aprender español porque es parte de mi cultura.
 - Mis tradiciones familiares me hacen sentir más conectado/a con el español.

Sección 4: Cultura y comida como motivadores

1. ¿Qué tan de acuerdo estás con las siguientes afirmaciones sobre comida y español? (1 = Totalmente en desacuerdo, 5 = Totalmente de acuerdo):
 - Hablar sobre la comida latina me motiva a usar más español.

- Las tradiciones gastronómicas de mi familia me hacen sentir más conectado/a con mi herencia.
 - Aprender sobre la comida típica de países hispanohablantes me ayuda a aprender español de manera más interesante.
 - Me gustaría que las actividades de clase incluyeran discusiones sobre comida de diferentes culturas hispanohablantes.
2. ¿Has participado en actividades relacionadas con la comida (como cocinar, compartir recetas, hablar sobre platos, etc.) que te ayudaron a usar o aprender español? Si es así, ¿puedes dar un ejemplo?
- Respuesta abierta: _____
3. ¿Qué actividades relacionadas con la comida te parecerían interesantes para realizar en clase? (Selecciona todas las que apliquen):
- Discutir las comidas tradicionales de mi familia.
 - Ver videos sobre la gastronomía de países hispanohablantes.
 - Compartir recetas familiares en español.
 - Hablar sobre la historia cultural de ciertos platos.
 - Ninguna de las anteriores.
4. ¿En qué medida crees que incluir actividades sobre comida podría hacerte más interesado/a en aprender español?
- 1 = Nada
 - 2 = Poco
 - 3 = Algo

- 4 = Mucho
- 5 = Extremadamente

Sección 5: Reflexión final

1. ¿Cuál de los siguientes aspectos culturales te gustaría que se explorara más en tu curso de español? (Selecciona todas las que apliquen):

- Comida
- Música
- Tradiciones familiares
- Literatura y cine
- Historia
- Ninguno de los anteriores

Apéndice 2 - Preguntas de entrevistas

1. ¿Puedes contarme sobre un momento en el que una experiencia con la comida (cocinar, compartir recetas, hablar de platillos) te hizo usar más español?
2. ¿Crees que hablar sobre comida en español te ayuda a sentirte más conectado/a con tu identidad hispana o con tu familia? ¿Por qué o por qué no?
3. Si las clases de español incluyeran más actividades relacionadas con la comida, ¿qué tipo de actividades te parecerían más útiles o motivadoras?
4. En comparación con otros aspectos culturales (música, tradiciones, historia), ¿qué tan importante es la comida en tu motivación para hablar español?
5. ¿Cómo ha cambiado tu perspectiva sobre la comida y el español a lo largo del tiempo?
¿Siempre lo has visto como algo importante para tu identidad o aprendizaje del idioma?