

Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)

Vol. 14 Núm. 39 (2025)

Recibido: 27/10/2025 / Aprobado: 25/11/2025

Publicado bajo licencia de [Creative Commons Reconocimiento Sin Obra Derivada 4.0 Internacional](#)

ISSN 1699-6569

doi: 10.26378/rnlael1439647

El impacto de los textos literarios chicanos escritos por mujeres en el aprendizaje socioemocional del estudiantado de lenguas extranjeras

The impact of Chicana women's literary texts on the socio-emotional learning of foreign-language students

Azucena Barahona Mora

Universidad Complutense de Madrid

azucenab@ucm.es

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo identificar cómo los textos escritos por autoras chicanas influyen en las emociones del alumnado de lenguas extranjeras, en su motivación, interés, esfuerzo y participación socioemocional. Desde un enfoque cualitativo y cuantitativo y una perspectiva de pedagogía crítica, se trabajaron obras de un grupo de escritoras en un curso del Grado de Estudios Ingleses. La observación sistemática, apoyada en una rúbrica junto con las reflexiones del estudiantado y un cuestionario, reveló un aumento progresivo en su implicación, profundidad discursiva y expresión afectiva. Los resultados muestran que estos textos, al combinar inglés y español y abordar temas de frontera, pertenencia y género, generan un espacio de aprendizaje donde la lengua se vive como experiencia emocional y cultural, donde la enseñanza se concibe como práctica social y simbólica.

Palabras clave: literatura chicana, enseñanza de lenguas, aprendizaje socioemocional

ABSTRACT

This study aims to identify how texts written by Chicana authors influence the emotions of foreign language students, as well as their motivation, interest, effort, and socioemotional participation. Using both qualitative and quantitative approaches within a critical pedagogy framework, a selection of works by several writers was incorporated into an undergraduate English Studies course. Systematic observation, supported by a rubric, together with students' reflections and a questionnaire, revealed a progressive increase in their engagement, discursive depth, and affective expression. The results indicate that these texts, by blending English and Spanish and addressing themes of border, belonging, and gender, create a learning space in which language is experienced as both an emotional and cultural practice, and teaching is understood as a social and symbolic act.

Keywords: Chicana literature, language teaching, socioemotional learning

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de una lengua depende tanto de factores cognitivos como de aquellos que tienen que ver con aspectos emocionales y sociales (Moreno Cordova *et al.*, 2025), tales como la motivación, la autoconfianza, el manejo de la ansiedad, la empatía, la conciencia cultural y las habilidades a la hora de interaccionar. Desde los años 90, con el llamado *social turn* (Block, 2003) se entiende que también es participar en una práctica social. Esto es, no solo se aprenden palabras, sino que hay que hacer algo más con ellas: actuar dentro de comunidades. Cada lengua lleva consigo una manera de mirar y organizar la realidad y el estudiantado debe atenerse a ella, porque enseñar lengua sin enseñar cultura es dar un esqueleto vacío; pero no se trata de proporcionar solo los datos culturales como los relacionados con fiestas, gastronomía, tradiciones, entre otros, sino hacerlo desde la cultura como práctica. En este marco, enseñar una lengua implica introducir al alumnado en mundos sociales, culturales y emocionales, donde la lengua tiene un valor simbólico basado en quién la habla, cómo, con qué variedad dialectal, en qué contextos. Cada interacción lingüística es también una manera de posicionarse socialmente.

Por otra parte, hay que señalar que no hay aprendizaje sin emoción. La neurociencia y la psicología educativa confirman este hecho (Bartolomé Rodríguez, 2024): las emociones influyen en la atención, la memoria, la toma de decisiones y la disposición a comunicarse. Dörnyei y Mercer (2020), por su lado, hablan de la dimensión emocional del aprendizaje de lenguas como un factor determinante para el éxito en la adquisición. No basta con estrategias cognitivas: el aula debe ser un espacio emocionalmente seguro, donde el estudiantado pueda equivocarse sin miedo, experimentar emociones positivas con la lengua y construir vínculos con ella.

Asimismo, lo emocional y lo cultural no son dimensiones separadas. Lo cultural genera emociones, y estas dan forma a cómo se vive la cultura lingüística. Es por ello que Kohler (2015) identifica al profesorado de lenguas como mediador simbólico. Así pues, si se acepta que la enseñanza de lenguas no puede desligarse de lo emocional y cultural (Joseph & Taylor, 1990; Spychała-Wawrzyniak, 2019; Suárez Gordillo, 2025), el aula debe crear vínculos afectivos con la lengua meta, permitir expresión emocional auténtica, incluso si implica errores lingüísticos, validar identidades plurilingües y reflexionar sobre la ideología del lenguaje.

Para este contexto que se está exponiendo se puede hacer uso de los textos de la literatura chicana escrita por mujeres. Esta emerge en la conciencia étnica y la reivindicación cultural de las comunidades mexicanas en los Estados Unidos de Norteamérica que ha estado tradicionalmente dominada por voces masculinas. Sin embargo, desde finales de los años setenta, las escritoras chicanas comenzaron a producir obras críticas que tratan cuestiones de raza, género, identidad, migración, frontera y lenguaje (Galindo & Gonzales, 1999). En ellas la mezcla de inglés y español es tanto un recurso estilístico como una afirmación de su identidad (Montes-Alcalá, 2015). Usar estos textos en el aula ayuda al alumnado a comprender que la lengua no es neutra: es territorio, resistencia, pertenencia. Esto desarrolla la competencia intercultural (Byram, 1997), entendida como la capacidad de moverse entre marcos culturales, interpretar significados y actuar con empatía.

Entonces, ¿cómo se justifica el corpus que se va a presentar en este artículo en relación con lo emocional? Se hace desde distintos ángulos:

La literatura no es solo un recurso lingüístico, sino un espacio de identidad, emoción y cultura.

La literatura chicana escrita por mujeres en particular:

1. Explora temas de frontera cultural y lingüística (Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*).
2. Habla de género, marginalidad y comunidad (Cisneros, *The House on Mango Street*).
3. Denuncia desigualdades y busca reconocimiento identitario (Anzaldúa y Moraga, *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*).
4. Presenta el amor como conflicto entre fuerza y ternura, a una mujer que desafía los roles tradicionales, una búsqueda de equilibrio entre lo emocional y lo cultural (Castillo, *I Ask the Impossible: Poems*).

Al usar este corpus en clase, se ofrece un material auténtico que vincula lengua y experiencia vital, provocando respuestas emocionales (empatía, identificación, rechazo, reflexión).

Desde un prisma pedagógico promueve la competencia intercultural, motiva debido a la relevancia de los temas, y favorece una relación más humana con el aprendizaje de la lengua.

Así, en estas páginas se aborda cómo esos textos escritos por autoras chicanas pueden emplearse en el aula de lenguas extranjeras (inglés y español como segunda lengua, L2) para promover actitudes, motivación, compromiso del alumnado y reflexividad respecto a la identidad lingüística en contextos bilingües. La hipótesis central es que, por su condición mixta, híbrida y culturalmente situada, tienen un efecto catalizador en la motivación y la participación activa, especialmente en contextos de aprendizaje de lengua con estudiantado de herencia hispana o bilingüe.

En el estudio que se presenta se plantea la siguiente pregunta principal: ¿qué efectos tiene la inclusión de textos literarios chicanos escritos por mujeres en la motivación, el interés y la participación socioemocional del estudiantado universitario en el aula de lenguas español/inglés? Además de ¿qué emociones predominan al trabajar con estos textos? ¿se observa un cambio en el esfuerzo y la disposición hacia el aprendizaje tras la intervención? ¿de qué manera la literatura chicana favorece la reflexión intercultural y la empatía?

Antes de darles respuesta, se va a establecer el marco teórico que delimita este trabajo.

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico que se ofrece a continuación establece las bases conceptuales que sustentan esta investigación, definiendo los principales enfoques, autores y teorías relacionadas con el aprendizaje socioemocional teniendo la literatura chicana escrita por mujeres como recurso.

2.1. ¿Qué se entiende por lo emocional?

En la enseñanza de L2, lo socioemocional alude a la motivación, la empatía, la identidad, la conexión cultural y el manejo de emociones en el aula. Trabajar estas dimensiones reduce barreras afectivas, mejora la disposición al riesgo comunicativo y sostiene el esfuerzo a medio plazo. *The Social and Emotional Learning* (SEL) basado en modelo de *The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) (CASEL, 2020) lo resume en competencias: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades

relacionales y toma de decisiones responsable, que pueden adaptarse a contextos de educación superior y a aulas de lengua y permiten establecer ambientes equitativos para el aprendizaje y desarrollo del estudiantado. Además, la emoción no solo acompaña a lo cognitivo, sino que influye en la atención, la memoria y la autorregulación del aprendizaje. La *Control-Value Theory* de Pekrun (2024) explica cómo las emociones académicas tales como el disfrute y la ansiedad provienen de percepciones de control y valor, y cómo afectan al rendimiento y a la autorregulación, aspectos que encajan con tareas de lectura y discusión en L2.

Existen varios modelos que atienden a lo socioemocional en L2. Gardner y Lambert (1972) distinguen entre motivación integradora, esto es, acercarse a la comunidad de la L2, e instrumental, es decir, objetivos prácticos. En el aula, materiales que facilitan identificación y pertenencia tienden a impulsar la primera (Castro Viudez, 2015; Gómez Faubel & De Moya Martínez, 2025). Sobre el filtro afectivo, para Krashen (1982), variables afectivas como la ansiedad y la autoconfianza modulan el acceso al input: un filtro alto bloquea la adquisición; un filtro bajo la facilita. Actividades con alto sentido personal y emocional tienden a bajar ese filtro (Rahman *et al.*, 2020; Mehak *et al.*, 2025). En relación con las estrategias socioafectivas, la cooperación, el apoyo entre el grupo de clase y la gestión de ansiedad, estas van ligadas a un mejor rendimiento y persistencia (Rodríguez Ruiz & García-Merás, 2005; Juárez Pegueros & Cruz, 2025). Asociadas con la literatura pueden planificarse y evaluarse. También el SEL que se comentaba anteriormente puede ser adaptado a la L2. Trasladar CASEL al aula de lengua lleva consigo diseñar tareas que hagan explícitas emociones y estrategias de autorregulación (autoconciencia/autogestión), promuevan perspectiva y empatía intercultural (conciencia social), y exijan colaboración y deliberación ética (relaciones/decisiones).

2.2. La literatura como recurso didáctico para la dimensión socioemocional

La literatura moviliza emociones, identidades y valores, y eso es vital para el aprendizaje de lenguas cuando se encuadra didácticamente. Esto se demuestra en la revisión de Paran (2008), en la que indica que el contenido literario favorece la implicación y la reflexión metacognitiva.

Desde la competencia intercultural, Kramsch (1993) argumenta que la lengua siempre va unida a contexto y cultura. Trabajar textos literarios permite negociar significados, voces y posicionamientos. Norton (2013) añade que la identidad y la inversión del alumnado en la L2 crecen cuando los materiales conectan con su historia y con comunidades imaginadas.

Así, los textos de Anzaldúa (1987), Cisneros (1991), Anzaldúa y Moraga (1983) y Castillo (2001) abordan la frontera, la lengua, el género, la clase y la pertenencia. Para L2, eso significa temas cargados de valor (en el sentido de Pekrun, 2024) y altas posibilidades de resonancia identitaria (en el de Norton, 2013). Bien diseñadas, las tareas de lectura crítica, los diarios reflexivos y el debate guiado pueden bajar el filtro afectivo y desarrollar competencias CASEL como la empatía y las habilidades relacionales.

2.2.1. Escritoras chicanas: vínculos entre lengua, identidad y motivación

Antes de entrar en el terreno pedagógico, conviene recordar dos fundamentos de la literatura chicana producida por mujeres: la conciencia de la frontera simbólica y lingüística

y la intersección con el feminismo, el género y la oposición a las estructuras patriarcales dentro de su comunidad.

Desde esta doble tradición estética y política, la lengua no es un simple vehículo, sino parte del contenido mismo: las escritoras chicanas experimentan con *code-switching*, neologismos, escritura fragmentada, géneros híbridos y poesía como estrategias para desbordar los límites de lo que se permite decir en el inglés estándar o en el español normativo. Este gesto formal ya contiene una dimensión pedagógica implícita: pone en cuestión las normas lingüísticas hegemónicas y reivindica la legitimidad del habla marginal. Cabe señalar que uno de los obstáculos en las clases de lengua es que el alumnado de herencia hispana (o bilingües) puede sentir que su variedad de español (o su inglés mezclado) es inferior al estándar académico. Al introducir textos que usan *code-switching*, neologismos, registro popular o interlinguas híbridas, el profesorado está validando esos repertorios. Esto puede traducirse en una mayor autoestima lingüística, hecho que, a su vez, reduce la ansiedad lingüística y favorece la disposición a experimentar (Zeromska, 2002).

En lingüística aplicada y enseñanza de lenguas, uno de los núcleos relevantes es la pedagogía crítica (Gadotti, 2002). Tal y como se mencionaba anteriormente, enseñar una lengua implica también enseñar una cultura: con qué textos, desde qué voz, con qué silencios. En ese sentido, introducir literatura chicana femenina puede formar parte de la pedagogía del borde (Gorodetsky & Barak, 2016), es decir, una praxis que problematiza las fronteras lingüísticas, culturales y de poder. Hacer uso de esos textos en la clase de lengua posibilita que el alumnado reflexione sobre las suyas y acerca de aspectos sociales. Otra de las bases es la teoría de la motivación. Dörnyei (2005) distingue entre motivación integradora, instrumental, de tarea, y situacional, es decir, la motivación inducida por la tarea concreta en un momento dado. En ese marco, las tareas literarias pueden convertirse en aquellas que generan motivación situacional alta si apelan al mundo del estudiantado, si provocan curiosidad, sentido de desafío o reflexión (Dörnyei, 2005; Ushioda, 2011).

Por otro lado, cuando se traslada ese universo literario al aula de lenguas, se invita al alumnado a hacer, explorar, contrastar, problematizar, posicionarse frente al lenguaje, al rol del hablante y a la conciencia ideológica del acto lingüístico. Cuando leen historias con temas que les son relevantes (migración, identidad, frontera, género) sienten que no están forzando un contenido extraño, sino dialogando con algo que puede tocar su mundo. Los textos chicanos femeninos suelen plantear conflictos: identidad híbrida, opresión de género, tensiones entre lengua materna y lengua dominante. Estos permiten tareas de discusión crítica, reinterpretación y reescritura, en las cuales pueden posicionarse, disentir o proponer nuevas versiones del texto. Todo ello es un motor de participación activa.

Por otra parte, los textos híbridos no están ni en español puro ni en inglés puro: generan el tercer espacio de Homi Bhabha (Hernando, 2004; Arcila, 2014), donde el estudiantado puede jugar con yuxtaposiciones lingüísticas, inventar puentes, mezclar expresiones en un contexto autorizado. En ese lugar, la experimentación está permitida, hecho que reduce el miedo al error y fomenta la creatividad lingüística. También facilita el paso entre la lengua de herencia y la lengua meta, sin que se sienta obligado a abandonar su lengua de origen.

En todo ello, la noción de identidad lingüística es central. El alumnado trae consigo un repertorio lingüístico (o repertorios), su lengua familiar, su dialecto, variantes de contacto, tal vez lenguas indígenas, y al aprender una nueva lengua (o al mejorar una L2) atraviesa tensiones entre legitimar su lengua de herencia o asimilarse al estándar. Las autoras chicanas (y sus textos híbridos) ofrecen un espacio entre dos mundos para que el

alumnado experimente simultáneamente diferentes registros lingüísticos sin tener que rechazar su lengua de origen. Asimismo, el estudiantado bilingüe puede que experimente disonancias identitarias. Este tipo de literatura, al tematizar la identidad mestiza, el desplazamiento y la pertenencia múltiple, puede servir como espejo y catalizador de autoexploración (Galindo & Gonzales, 1999).

En contextos de inmersión lingüística, este refuerzo identitario puede hacer que no sientan que están traicionando su lengua de herencia al aprender la lengua meta, sino que ambas pueden coexistir. Cuando se sienten identificados con el mundo narrativo (por afinidad cultural, lingüística o afectiva), es más probable que se involucren. Participar, dialogar, interpretar, reescribir y disputarse significados son aspectos importantes para que el aprendizaje no sea pasivo. Desde una perspectiva sociocultural, las clases con textos literarios son lugares de mediación cultural y discursiva donde pueden construir sentido, debatir, negociar interpretar, en lugar de limitarse a hacer ejercicios gramaticales.

2.2.2. Estudios de caso

Seguidamente, se muestran algunos ejemplos concretos y casos documentados que refuerzan las teorías que se acaban de exponer

Sokolova (2014) realizó un estudio entre el alumnado de los cursos de comprensión lectora en inglés de la Universidad Autónoma Metropolitana (Ciudad de México) en los que se leyeron obras de la literatura chicana. En las encuestas posteriores, el estudiantado mencionó que esos textos eran vivos, cercanos y útiles para ver el uso real del español. También dijo que les despertó la curiosidad por esa comunidad, lo cual motivó a mirar más allá del aula. La investigación no cuantificó aumento de rendimiento lingüístico, pero sí evidenció un impacto afectivo claro. Además, el alumnado indicó que les generó mayor interés y motivación, tanto por el contraste cultural como por ver usos reales de la lengua.

Por otra parte, Alamillo y Arenas (2012) señalan que en un aula bilingüe de California el profesor seleccionó libros infantiles chicanos que usaban *code-switching*, lenguaje híbrido y temas fronterizos. Observó que el estudiantado se mostró más dispuesto a leer en voz alta, discutir en pareja y relacionar el contenido con su vida cotidiana que con otros textos. La conexión entre lo escolar y lo familiar fue un punto de activación. El docente notó que las narraciones programadas por el currículo tradicional (español estándar) raramente generaban discusiones profundas, mientras que los textos chicanos sí lo hacían.

Patiño Cabrera (2024), por su lado, explora las experiencias de profesoras latinas en programas de inmersión bilingüe. Se subraya la importancia de que el profesorado pueda conectar culturalmente con el alumnado, usar códigos híbridos y traer narrativas latinas al aula para fomentar sentido de pertenencia y legitimidad cultural.

2.3. Implicaciones didácticas y propuestas pedagógicas

Teniendo como referente el análisis teórico y los estudios de caso, se proponen líneas de trabajo y recomendaciones a la hora de implementar actividades en el aula con textos de literatura chicana escrita por mujeres.

En cuanto a los materiales:

- Escoger fragmentos que incluyan *code-switching* de forma natural, no simplemente traducciones literales.
- Priorizar autoras que aborden temas de identidad, migración, género, frontera.

- Asegurarse de que el nivel lingüístico no abrume al estudiantado: seleccionar extractos manejables o escalonar la exposición.
- Alternar géneros (poesía, narrativa, ensayo corto) para mostrar distintos usos lingüísticos.

Sobre el diseño de tareas motivadoras:

- Subrayar palabras híbridas, expresiones desconocidas, discutir qué efecto tienen esas mezclas lingüísticas.
- Promover un diálogo reflexivo en el aula donde hablen sobre identidad, lenguaje, discriminación lingüística.
- Pedirles que reescriban fragmentos mezclando lenguas (español e inglés) para expresar su propia voz narrativa.
- Realizar presentaciones, podcasts bilingües, videoensayos sobre temas del texto.
- Si viven en un contexto donde existe contacto lingüístico, pedir comparaciones entre su habla cotidiana y las estrategias lingüísticas del texto.

Acerca del rol del profesorado:

- Actuar como mediador crítico: no imponer interpretaciones, sino guiar preguntas.
- Validar los repertorios del estudiantado: cuando usen expresiones no estándar, verlas como oportunidades para la reflexión, no como errores.
- Facilitar conexiones entre el texto y su experiencia, su bagaje lingüístico, su contexto social.
- Fomentar una atmósfera de tolerancia al error, experimentación lingüística y discusión abierta.

En relación con la evaluación reflexiva:

- Además de la evaluación lingüística tradicional (comprensión, vocabulario, gramática), incluir portafolios reflexivos donde documenten su evolución, su conflicto con su identidad lingüística, sus descubrimientos.
- Uso de autoevaluaciones y diarios de aprendizaje donde comenten qué partes del texto les resultaron motivadoras o desafiantes.

3. METODOLOGÍA

Tras haber presentado el marco teórico, en este punto se va abordar la metodología del estudio que recoge el contexto y el alumnado participante, el diseño del estudio, los instrumentos de recogida de datos y cómo se analizaron, el procedimiento, el corpus utilizado y la organización por sesiones de trabajo.

3.1. Contexto y participantes

La investigación que se presenta se realizó con 62 personas estudiantes del Grado de Estudios Ingleses nivel C1 MCER (65% mujeres, 35% hombres; 34 de origen español, 21 españoles de origen latinoamericano y 7 Erasmus provenientes de Alemania, Francia e Italia; entre 19 y 21 años). La investigadora era también la docente responsable del curso. Esto facilitó el acceso al grupo y la integración del proyecto en la programación de clase.

3.2. Diseño del estudio

El objetivo del estudio fue identificar cómo los textos escritos por autoras chicanas influyen en las emociones del alumnado, en su motivación, interés, esfuerzo y participación socioemocional.

El diseño fue cuasi-experimental. Se usó un cuestionario sin grupo de control. El enfoque fue mixto: análisis cuantitativo (cuestionario) y cualitativo (rúbrica de observación y producciones escritas).

La implementación estuvo estructurada en cuatro sesiones de dos horas cada una y se siguió una secuencia común, esto es, lectura guiada, actividades de reflexión y discusión.

3.3. Instrumentos de recogida de datos y procedimiento

Se aplicó un cuestionario (Tabla 1) con 15 ítems usando una escala Likert (1 = totalmente en desacuerdo, 5 = totalmente de acuerdo) diseñado *ad hoc*, inspirado en el *Attitude/Motivation Test Battery* de Gardner (1985) y la *Language Learning Orientations Scale* de Noels *et al.*, (2000). Este medida la motivación, el esfuerzo, el interés, factores socioemocionales y la autopercepción antes y después de trabajar los textos.

Nº	Ítem	1	2	3	4	5
Motivación						
1	Me interesa aprender esta lengua porque me conecta con otras culturas.					
2	La lectura de materiales auténticos me motiva más que los manuales.					
3	Creo que aprender esta lengua puede enriquecer mi identidad personal.					
Esfuerzo						
4	Estoy dispuesto a trabajar más cuando el material despierta emociones.					
5	Me esfuerzo más cuando los textos reflejan experiencias reales.					
6	Siento que vale la pena dedicar tiempo extra a materiales significativos.					
Interés						
7	La literatura me resulta un recurso interesante para aprender lenguas.					
8	Los temas de género y cultura aumentan mi interés en la clase.					
9	Prefiero materiales que muestren diversidad cultural y social.					
Emociones en clase						
10	Durante la lectura me siento motivado y curioso.					
11	Siento empatía hacia los personajes y sus experiencias.					
12	Me siento cómodo expresando mis emociones en la clase.					
Autopercepción						

13	Leer estos textos me ayuda a reflexionar sobre mi propia cultura.				
14	Siento que mi visión de la lengua cambia al trabajar con estos textos.				
15	Me identifico con alguna de las experiencias descritas.				

Tabla 1. Cuestionario

Las variables socioemocionales fueron el interés situacional (textos breves y cercanos), vinculación afectiva (nombre, lengua, pertenencia), autoeficacia (tareas donde todos y todas pueden aportar vivencias) y clima de apoyo (normas de escucha y validación).

Por otra parte, la investigadora completó una rúbrica de observación (Tabla 2) en cada sesión valorando: la participación voluntaria, la calidad de las intervenciones, la expresión de emociones y la colaboración y respeto entre pares. Cada criterio se puntuó en escala 1-3, con comentarios anotados en campo.

Criterio	1 = Bajo	2 = Medio	3 = Alto
Participación voluntaria	Poco alumnado levanta la mano	Varias personas participan con apoyo	Mucho alumnado participa espontáneamente
Calidad de intervención	Comentarios superficiales	Comentarios con ejemplos personales	Comentarios profundos, conectan con identidad/emoción
Expresión emocional	Poco o nulo	Algunas personas mencionan emociones	Varias personas expresan emociones con claridad
Colaboración/respeto	Escucha limitada	Respeto básico	Apoyo mutuo, validación de experiencias

Tabla 2. Rúbrica de observación

Asimismo, al final de cada sesión, escribieron una breve reflexión acerca de las emociones que les provocó el texto.

En lo que concierne al procedimiento, el estudio se desarrolló a lo largo de cuatro semanas. Antes de iniciar las lecturas, respondieron al cuestionario. Tras cada sesión, se recogieron las reflexiones escritas y la investigadora completó la rúbrica de observación. Una semana después de la última sesión, se administró el mismo cuestionario.

3.4. Análisis de datos

De acuerdo con cada paradigma, el análisis de datos se realizó de esta manera:

Cuantitativo: Se calcularon medias y desviaciones estándar para cada dimensión del cuestionario en los momentos pre y post. Se aplicó una prueba t para muestras relacionadas a fin de determinar diferencias estadísticamente significativas en motivación, esfuerzo, interés, emociones y autopercepción.

Cualitativo: Se realizó un análisis temático de las reflexiones escritas, con un sistema inicial de códigos basado en el modelo CASEL (autoconciencia, empatía, autorregulación, habilidades relacionales, conciencia social). Los comentarios de observación docente se triangularon con los textos del estudiantado para validar hallazgos.

3.5. Corpus

Los textos que se trabajaron fueron los siguientes:

- (1) Gloria Anzaldúa: *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (1987). "How to Tame a Wild Tongue" (pp. 53-64).
- (2) Sandra Cisneros: *The House on Mango Street* (1991) "My Name" (pp. 10-11) "No Speak English" (p. 76).
- (3) Gloria Anzaldúa y Cherríe Moraga: *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. (1983, pp. 27-34).
- (4) Ana Castillo: *I Ask the Impossible: Poems* (2001, p. 3).

3.6. Plan de sesiones

- (1) Gloria Anzaldúa

Objetivos:

Reflexionar sobre la relación lengua-identidad.

Reconocer emociones ligadas a hablar diferentes variedades o lenguas.

Actividades:

Lectura guiada del pasaje inicial.

Debate breve: "¿Cuándo sentiste que tu lengua estaba 'fuera de lugar'?".

Mapa de lenguas: casa / escuela / amistades.

Preguntas:

¿Qué significa para ti "I am my language"?

¿Qué emociones surgen al hablar tu lengua en contextos donde no es la dominante?

- (2) Sandra Cisneros

Objetivos:

Analizar cómo los nombres y la lengua cargan significados emocionales.

Promover la empatía hacia quienes viven barreras lingüísticas.

Actividades:

Lectura en parejas de "My Name" y "No Speak English".

Escritura: un párrafo sobre tu propio nombre en L1/L2.

Roleplay: Mamacita y traductor solidario.

Preguntas:

¿Qué emociones transmite Esperanza sobre su nombre?

¿Por qué la Mamacita se niega a aprender inglés?

¿Alguna vez has sentido vergüenza u orgullo por tu idioma?

- (3) Gloria Anzaldúa y Cherríe Moraga

Objetivos:

Discutir cómo los aspectos de clase, género y raza afectan a las emociones y la identidad.

Fomentar un clima de respeto en debates sobre desigualdad.

Actividades:

- Lectura colectiva de párrafos iniciales ("I was la güera...").
 Línea de vida: marcar un momento donde te sentiste "dentro/fuera".
 Discusión en grupos pequeños; luego, plenaria.
 Preguntas:
 ¿Qué emociones emergen cuando Moraga habla de privilegio y dolor?
 ¿Cómo cambia nuestra percepción de identidad en distintos contextos?
- (4) Ana Castillo
 Objetivos:
 Explorar el lenguaje de la vulnerabilidad y las relaciones afectivas.
 Trabajar la expresión emocional en L2.
 Actividades:
 Lectura coral del poema.
 Reescritura: cambiar sujeto ("Love me..." "I love you...").
 Discusión sobre qué significa "pedir lo imposible" en las relaciones humanas.
 Preguntas:
 ¿Qué emociones transmite el poema?
 ¿Por qué es "imposible" lo que pide la voz poética?
 ¿Cómo expresarías demandas emocionales en tu propia lengua?

4. RESULTADOS

4.1. Cuantitativos

A continuación (Tabla 3), se muestran los cambios en las dimensiones de acuerdo con el cuestionario aplicado antes y después de la implementación.

Dimensión	Pretest (M, DE)	Posttest (M, DE)	Δ (Post-Pre)
Motivación	3.42 (0.68)	4.01 (0.61)	+0.59
Esfuerzo	3.35 (0.72)	3.94 (0.66)	+0.59
Interés	3.28 (0.75)	4.12 (0.64)	+0.84
Emociones	3.15 (0.80)	3.88 (0.70)	+0.73
Autopercepción	3.09 (0.76)	3.85 (0.71)	+0.76

Tabla 3. Estadísticos descriptivos (pre vs. post, N = 62)

Se observa un aumento en todas las dimensiones, especialmente en interés y autopercepción (Tabla 4).

Dimensión	t (61)	P	d de Cohen
Motivación	7.12	< .001	0.72
Esfuerzo	6.89	< .001	0.70
Interés	8.54	< .001	0.86
Emociones	7.01	< .001	0.71
Autopercepción	7.44	< .001	0.75

Tabla 4. Prueba t para muestras relacionadas

Todas las diferencias son estadísticamente significativas ($p < .001$). Los tamaños del efecto (d) son moderados-altos, indicando un impacto notable de la intervención. El resultado mayor se observó en interés ($d = 0.86$).

En cuanto a la distribución interna, de 62 personas:

~40 (65%) mostraron aumento claro en todas las dimensiones.

~15 (24%) mejoraron en 3-4 dimensiones, con estabilidad en las demás.

~7 (11%) se mantuvieron estables, sin descensos significativos.

Nadie bajó de forma consistente en todas las dimensiones, aunque 3 individuos reportaron sentirse "incómodos" en algunos debates (Anzaldúa y Moraga), aspecto que aparece también en las observaciones cualitativas como tensión productiva.

4.2. Cualitativos

La observación sistemática mediante la rúbrica evidenció una progresión notable en las cuatro dimensiones evaluadas a lo largo de las sesiones.

Participación voluntaria: en las primeras sesiones la participación fue limitada. A partir de la segunda semana, el número de intervenciones espontáneas aumentó gradualmente, hasta observarse una participación sostenida de la mayoría del grupo. Las notas de campo reflejan una mayor disposición a compartir experiencias personales vinculadas a las lecturas.

Calidad de las intervenciones: inicialmente, los comentarios eran descriptivos y breves. Con el avance del proyecto, comenzaron a elaborar intervenciones más complejas, conectando los temas de los textos con vivencias propias y con reflexiones sobre la lengua y la identidad. Las últimas observaciones registran intervenciones con contenido crítico y emocional.

Expresión emocional: las primeras sesiones mostraron escasa verbalización afectiva. A mitad del ciclo, empezaron a mencionar emociones asociadas al orgullo, la pertenencia o el conflicto identitario. En las últimas clases se observó una expresión emocional abierta y natural durante los debates, tanto en inglés como en español.

Colaboración y respeto entre pares: el ambiente grupal evolucionó de un respeto básico inicial a un clima de apoyo mutuo. Las observaciones finales recogen conductas de validación, escucha activa y reconocimiento explícito de las experiencias del grupo.

En conjunto, los registros indican una tendencia ascendente en todos los criterios de la rúbrica (de niveles 1-2 hacia 2-3), con mejoras constantes en la participación, la calidad discursiva, la expresión emocional y la colaboración grupal.

Por otra parte, del análisis temático de las reflexiones escritas emergieron tres grandes temas vinculados con la dimensión socioemocional (Tabla 5): empatía hacia la minoría, identificación personal con experiencias narradas, y conciencia cultural y sociocultural:

Empatía hacia la minoría: manifestaron solidaridad y comprensión hacia las voces chicanas representadas en los textos. Por ejemplo:

Texto de Anzaldúa: reconocieron la frustración de que "tu lengua no sea aceptada" y la compararon con experiencias propias en becas Erasmus o en estancias de inmersión.

Patrón: la empatía se activó especialmente con pasajes que muestran silenciamiento o burla lingüística.

Códigos frecuentes: injusticia, indignación, compasión, necesidad de reconocimiento.

Identificación con experiencias: aunque los textos provenían de otro contexto, encontraron puentes personales:

Con Cisneros, varios señalaron que su nombre también ha sido "mal pronunciado" o "mal traducido" en otros idiomas, generando vergüenza u orgullo.

Con Anzaldúa y Moraga, algunos individuos reconocieron diferencias de clase o color de piel en su propio entorno, admitiendo incomodidad al reflexionar sobre privilegio.

Patrón: cuanto más concreto y personal el fragmento (nombre, lengua en casa, color de piel), mayor la identificación.

Conciencia cultural y sociocultural: los textos facilitaron una ampliación de la mirada cultural:

Con Anzaldúa, comprendieron mejor la idea de "frontera lingüística" y cómo una persona puede sentirse "entre mundos".

Con Cisneros, emergió la discusión sobre el papel de la mujer en comunidades migrantes, con reconocimiento de tensiones entre tradición y adaptación.

Con Castillo, se debatió sobre cómo las relaciones afectivas cruzan barreras lingüísticas y culturales.

Patrón: las reflexiones se movieron de lo personal a lo social, mostrando mayor conciencia crítica sobre género, migración y lengua.

Tema	Subtemas	Ejemplos	Frecuencia relativa
Empatía hacia la minoría	<ul style="list-style-type: none"> Lengua como exclusión Solidaridad con hablantes marginados 	<p><i>"Cuando Anzaldúa escribe que la querían hacer callar, recordé cuando en Irlanda se reían de mi acento en inglés."</i></p> <p><i>"Sentí rabia porque no debería dar vergüenza hablar la lengua de tu casa."</i></p>	~42%
Identificación personal	<ul style="list-style-type: none"> Nombre e identidad Privilegio/desventaja Experiencias de migración 	<p><i>"Como Esperanza, nunca me gustó cómo suena mi nombre en inglés, me suena vacío."</i></p> <p><i>"Leyendo a Moraga pensé en cómo en mi colegio trataban distinto a los niños gitanos."</i></p>	~37%
Conciencia cultural y sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> Frontera lingüística Género y roles tradicionales Migración y comunidad 	<p><i>"Ahora entiendo que hablar dos lenguas no siempre es visto como riqueza, sino como conflicto."</i></p> <p><i>"Con Cisneros pensé en mi abuela: también vivió la contradicción entre quedarse en casa y salir al mundo."</i></p>	~46%
Transformación reflexiva (<i>tema transversal</i>)	<ul style="list-style-type: none"> Revisión de creencias previas Nuevas perspectivas sobre lengua y cultura 	<i>"Creía que la literatura era solo para aprender vocabulario, pero me hizo pensar en mis emociones y en cómo me ven otros."</i>	~18%

Tabla 5. Resultados cualitativos: temas emergentes en las producciones escritas

La empatía y la conciencia cultural fueron los temas más frecuentes. La identificación personal no apareció en todos, pero sí en un número alto, sobre todo en fragmentos de Cisneros y Anzaldúa. El subtema de transformación reflexiva se dio en menos casos, pero es valioso porque muestra impacto en la autopercepción y la visión de la literatura en L2.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación señalan que el uso de los fragmentos de la literatura chicana escrita por mujeres tuvo un impacto destacado en el interés, la motivación, el esfuerzo, la implicación emocional y la autopercepción del alumnado. Los datos cuantitativos (mejoras en todas las dimensiones del cuestionario, con efectos de moderados a altos) como los cualitativos (participación, calidad de la intervención, expresión emocional, colaboración/respeto, empatía, conciencia cultural, identificación) indican que favorecen la dimensión socioemocional del aprendizaje de lenguas. Estos sugieren que estas obras que tienen una fuerte carga identitaria y emocional contribuyeron a bajar el filtro afectivo (Krashen, 1982). La mayoría se sintió más cómoda compartiendo experiencias personales tras leer a autoras como Anzaldúa o Cisneros. Esto se tradujo en un aumento observable de la participación en clase. También provocaron una conexión personal que disminuyó la ansiedad y facilitó la participación escrita y oral. En particular, la sesión con el texto de Anzaldúa evidenció que estaban conformes compartiendo experiencias propias en torno a la inseguridad lingüística. Este hecho indica que el filtro afectivo descendió en contextos de identificación con el texto.

El incremento de la motivación y el interés observados en el postest están en la línea de Gardner y Lambert (1972) cuando distinguen entre motivación integradora e instrumental. El estudiantado valoró la lengua como herramienta instrumental y como medio para acercarse a otras culturas y repensar su propia identidad. Asimismo, el notable aumento en autopercepción conecta con el *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2009): los textos parecen haber nutrido el *Ideal L2 Self*, al invitar al alumnado a imaginarse a sí mismo en relación con comunidades diversas y experiencias fuera de sus fronteras.

Los patrones cualitativos (empatía hacia la minoría, identificación con experiencias, conciencia cultural) evidencian que hubo un proceso de aprendizaje socioemocional. Se observaron tres competencias del marco CASEL: autoconciencia, a través de la reflexión sobre el nombre propio y la relación lengua-identidad (Cisneros); conciencia social, al comprender desigualdades de género, migración o clase (Alzandúa y Moraga); y habilidades relacionales, al practicar la empatía y la validación de experiencias diversas en el aula.

También confirman el valor de la literatura como recurso didáctico para provocar una vinculación emocional (Pekrun, 2006) y fomentar conciencia cultural crítica (Kramsch, 1993). El hecho de que reportaran identificación personal incluso con experiencias ajenas a su contexto inmediato (migración, bilingüismo fronterizo) tiene efectos positivos tanto en la motivación como en la participación.

El incremento progresivo de la participación voluntaria y la calidad de las intervenciones sugiere que los textos literarios híbridos y culturalmente resonantes funcionan como catalizadores. Tal y como señalan Dörnyei (2005) y Ushioda (2011), la motivación situacional se activa cuando las tareas conectan con la experiencia personal y con un sentido de relevancia social. Las lecturas chicanas, al reflejar problemáticas reales de frontera, bilingüismo y pertenencia, ofrecieron un contenido con el que pudieron identificarse y desde el cual se sintieron legitimados para hablar.

La evolución observada de respuestas superficiales a intervenciones reflexivas y personales van de la transición de un aprendizaje centrado en el texto a un aprendizaje centrado en el sujeto discursivo. Siguiendo a Norton (2000), el alumnado dejó de usar la lengua para habitarla, entendiendo su discurso como expresión de una posición social y emocional.

La expresión emocional creciente registrada en la rúbrica apoya las perspectivas de Kramsch (2009) y Swain (2013) sobre la inseparabilidad de emoción y cognición en la adquisición lingüística. Los textos literarios no solo activaron conocimiento lingüístico, sino también memoria afectiva y empatía. Expresar emociones vinculadas a la lengua y a la identidad (orgullo, nostalgia, frustración) favoreció un clima de confianza que redujo la ansiedad comunicativa y potenció la disposición al riesgo lingüístico, un aspecto esencial del aprendizaje comunicativo.

El paso de silencio afectivo a verbalización emocional también indica que el aula se transformó en un espacio emocionalmente seguro, condición indispensable para la participación sostenida. En términos de Dörnyei y Mercer (2020), la emocionalidad positiva actúa como motor de compromiso, consolidando la motivación interna más allá del rendimiento instrumental.

Por otro lado, la literatura chicana femenina, al usar *code-switching* y representar experiencias de marginación lingüística, operó como modelo de legitimación cultural. En línea con Byram (1997) y la pedagogía crítica de Freire (Gadotti, 2002), la inclusión de textos que desafían la norma lingüística dominante permitió que reconocieran su propio repertorio bilingüe como válido. El aumento en la colaboración y el respeto entre pares puede interpretarse como resultado de esta validación: al sentirse reflejados en los textos y reconocidos por el grupo, establecieron relaciones de apoyo mutuo. El aula funcionó, así, como un tercer espacio (Hernando, 2004; Arcila, 2014) donde las lenguas y las identidades podían coexistir sin jerarquías.

Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la literatura chicana escrita por mujeres diversifica el contenido cultural y también problematiza las relaciones de poder en el aula. Los debates observados sobre temas de género, lengua y frontera abrieron oportunidades de diálogo que transformaron el aula en un espacio político y reflexivo. Coinciendo con Freire, se produjo un desplazamiento del modelo transmisivo al modelo dialógico: recibieron significados, los construyeron colectivamente.

Este proceso implicó también un reconocimiento de la voz de la persona que aprende como fuente legítima de conocimiento. Interpretaron a Anzaldúa o Cisneros, pero también se interpretaron a sí mismos a través de ellas. La progresión observada en la rúbrica (niveles 1-2 a 2-3) simboliza una expansión de la conciencia lingüística y cultural del grupo.

Los resultados también confirman que, el aula de lenguas extranjeras, entendida como práctica social, no puede separarse de sus dimensiones emocional y cultural. Las observaciones empíricas están en sintonía con la teoría: el aprendizaje lingüístico efectivo surge cuando el estudiantado participa en prácticas discursivas significativas, emocionalmente implicadas y culturalmente situadas.

Los hallazgos, además, sugieren que planificar las clases de lenguas con un componente socioemocional explícito y a través de materiales literarios auténticos contribuye a reducir barreras emocionales, a aumentar la motivación y el interés y a promover competencias CASEL transferibles más allá del aula de lengua.

Esto respalda la idea de que la literatura no debe verse como un complemento en los currículos de lengua, sino como una vía potente para integrar aprendizaje lingüístico, emocional y cultural.

En cuanto a las implicaciones didácticas, los resultados muestran que no basta con usar literatura: es necesario diseñar actividades que activen la reflexión personal y la empatía, reduciendo el filtro afectivo y fortaleciendo la motivación integradora. Los textos trabajados ofrecen contenido lingüístico rico y, al mismo tiempo, provocan resonancia emocional. Esta doble dimensión los convierte en recursos valiosos para integrar lengua, identidad y cultura.

El uso del cuestionario antes y después de la implementación, la rúbrica de observación y las reflexiones escritas facilitaron medir tanto el cambio motivacional como el impacto socioemocional, aportando datos triangulados para la práctica docente. Asimismo, incorporar la competencia socioemocional en la formación del profesorado de lengua puede potenciar diseños pedagógicos que integren la dimensión afectiva de manera sistemática.

Por último, a lo largo del estudio, cabe señalar que se observaron también momentos de incomodidad, especialmente, en las discusiones sobre privilegio y raza a partir del texto de Anzaldúa y Moraga. Estos episodios no deben entenderse como fallos del diseño, sino como tensiones productivas que pueden impulsar la reflexión crítica, en línea con la pedagogía de las emociones.

6. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Finalmente, acerca de las limitaciones del estudio, se puede destacar que el diseño cuasi-experimental sin grupo de comparación impide aislar totalmente el efecto de los textos frente a otras variables. Igualmente, la doble función de la docente como investigadora pudo influir en las respuestas del alumnado (deseabilidad social, expectativas de éxito). Además, la intervención fue de cuatro sesiones. Si bien los resultados fueron significativos, la corta duración limita la posibilidad de observar efectos sostenidos en el tiempo y la generalización de resultados.

En cuanto a las futuras líneas de investigación, se podría ampliar el corpus, repitiendo el estudio con otros recursos como la literatura afroamericana o indígena para explorar similitudes y diferencias sobre el impacto socioemocional y diversificar los contextos, así como aplicar el diseño en distintos niveles educativos. También se pueden comparar distintas metodologías, contrastando la eficacia de la literatura frente a otros materiales auténticos (cine, música) en la activación socioemocional, e incluir la voz del profesorado para examinar cómo perciben la integración de la dimensión socioemocional en su práctica y qué apoyos necesitan para implementarla.

7. CONCLUSIONES

Los resultados de la intervención confirman que integrar los textos relacionados con la literatura chicana escrita por mujeres en el aula de lengua aumentó la motivación, el interés, el esfuerzo y la autopercepción del estudiantado que participó en ella. Al mismo tiempo, ayudó a los procesos de aprendizaje socioemocional tales como la empatía hacia grupos minoritarios, la identificación con experiencias propias y el desarrollo de una conciencia cultural mayor.

Igualmente, corroboran que la enseñanza de lenguas no se puede separar de la dimensión emocional y cultural. Estos fragmentos, al explorar temas como la frontera, la

identidad y la resistencia, activan procesos afectivos y reflexivos que promueven un aprendizaje más profundo. También confirman que el aula puede convertirse en un espacio de diálogo y crítico, donde el aprendizaje lingüístico y la construcción de identidad ocurren a la vez. A través de las lecturas, el estudiantado encontró reconocimiento en las voces de las autoras. Esta validación tuvo su impacto en la motivación, la participación y la calidad discursiva que se observaron a lo largo de la implementación.

Desde el punto de vista pedagógico, los datos invitan a reconsiderar el papel de la literatura en el campo de la didáctica de lenguas. Las obras híbridas no deben entenderse como recursos complementarios, como algo secundario. Es necesario darles su importancia. Han de verse como componentes esenciales para promover la motivación, la empatía y el pensamiento crítico. La integración de estos textos impulsa una pedagogía de frontera, en el sentido de Anzaldúa, que enseña al alumnado a navegar entre lenguas, culturas y emociones con conciencia y autonomía.

Estos resultados respaldan los marcos teóricos revisados: se observó una reducción del filtro afectivo (Krashen, 1982), un incremento en la motivación integradora y en la proyección del *Ideal L2 Self* (Dörnyei, 2009) y un claro desarrollo de competencias socioemocionales (CASEL, 2020). Además, la literatura funcionó como catalizador de reflexión crítica, en consonancia con lo señalado por Kramsch (1993) sobre la dimensión cultural y emocional de la enseñanza de lenguas.

No obstante, el estudio presenta limitaciones, tal y como se ha mencionado en el punto anterior.

En resumen, este trabajo aporta evidencia de que este tipo de literatura es un recurso válido para desarrollar la competencia socioemocional del alumnado de lenguas extranjeras inglés-español. Su potencial reside en que abre espacios de identificación, empatía y reflexión crítica. Así, los textos chicanos femeninos permiten que el estudiantado experimente la lengua como territorio vivo de identidad, memoria y resistencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alamillo, Laura & Arenas, Rosie (2012). Chicano Children's Literature: Using Bilingual Children's Books to Promote Equity in the Classroom. *Multicultural Education*, 19(4), 53-62.
- Anzaldúa, Gloria (1987). *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. Aunt Lute.
- Anzaldúa, Gloria & Moraga, Cherríe (1983). *This Bridge Called My Back: Writings by Radical Women of Color*. Kitchen Table: Women of Color Press.
- Arcila, María Teresa (2014). Frontera, entrelugar o tercer espacio. *Agenda Cultural Alma Máter*, 213, 2-6. <https://revistas.udca.edu.co/index.php/almamater/article/view/20432>
- Bartolomé Rodríguez, Rocío (2024). Aportes de la neurociencia educativa a la adquisición de las destrezas lingüísticas del español como lengua extranjera. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, 27(2), 119-136.
- Block, David (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edinburgh University Press.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- CASEL (2020). CASEL's SEL Framework. <https://casel.org>
- Castillo, Ana (2001). *I Ask the Impossible: Poems*. Anchor.
- Castro Viudez, Francisca (2015). Motivación y esfuerzo en la adquisición de lenguas extranjeras. En Y. Morimoto, M. V. Pavón Lucero & R. Santamaría Martínez (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 213-220). ASELE.
- Cisneros, Sandra (1991). *The House on Mango Street*. Vintage Contemporaries.

Revista Nebrija

de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

- Cobá Juárez Pegueros, Juan Pablo & Cruz, Edel (2025). Estrategias para la gestión del estrés y ansiedad en contextos educativos. *RILCO DS: Revista de Desarrollo sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 7(65), 108-125.
- Dörnyei, Zoltán (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Zoltán (2009). The L2 Motivational Self System. En Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán & Mercer, Sarah (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge University Press.
- Gadotti, Moacir (2002). Los aportes de Paulo Freire a la pedagogía crítica. *Revista Educación*, 26(2), 51-60.
- Galindo, Delma Letticia & Gonzales, María Dolores (1999). *Speaking Chicana: Voice, power, and identity*. University of Arizona Press.
- Gardner, Robert (1985) *The Attitude/Motivation Test Battery: Technical Report*. University of Western Ontario.
- Gardner, Robert & Lambert, Wallace (1972). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
- Gómez Faubel, Verónica & De Moya Martínez, María del Valle (2025). Motivación y estrategia en el estudio instrumental: Claves para una práctica consciente y autorregulada. *Neuma (Talca)*, 1, 80-93. <https://neumadev.utalca.cl/index.php/neuma/article/view/304>
- Gorodetsky, Malka & Barak, Judith (2016). Edge pedagogy. En J. Barak & A. Gidron (Eds.), *Active collaborative education: A journey towards teaching* (pp. 169-181). SensePublishers.
- Hernando, Ana María (2004). El tercer espacio: cruce de culturas en la literatura de frontera. *Revista de Literaturas Modernas. Los espacios de la literatura*, 34, 109-120.
- Joseph, John & Taylor, Talbot (1990). *Ideologies of language*. Routledge.
- Kohler, Michelle (2015). *Teachers as mediators in the foreign language classroom*. Multilingual Matters.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (2009). *The Multilingual Subject: What Foreign Language Learners Say about Their Experience and Why It Matters*. Oxford University Press.
- Krashen, Stephen (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Mehak Jawed, Kamran Ali & Tanveer Ahmed (2025). Exploring the Connection between Presence and Absence of Krashen's Theory on Learner's Input and Affective Filters: A Triangulation Approach. *Journal of Arts and Linguistics Studies*, 3(2), 1811-1839. <https://doi.org/10.71281/jals.v3i2.305>
- Montes-Alcalá, Cecilia (2015). Code-switching in US Latino literature: The role of biculturalism. *Language and Literature*, 24(3), 264-281.
- Moreno Cordova, Leyla Jarynsy, Morales Vázquez, Eleazar & Rojas León, Perla del Rocío (2025). La Influencia de los Factores Emocionales en el Aprendizaje de un Segundo Idioma. *Estudios Y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 5(1), 3381-3391. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.1055>
- Noels, Kimberly, Pelletier, Luc, Clément, Richard & Vallerand, Robert (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language learning*, 50(1), 57-85.
- Norton, Bonny (2013). *Identity and Language Learning: Extending the Conversation*. Multilingual Matters.
- Norton, Bonny (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. Pearson Education Limited.
- Paran, Amos (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language teaching*, 41(4), 465-496.
- Patiño Cabrera, Nelly Noemi (2024). *Latine Dual Language Bilingual Education Teachers' Work Experiences*. [Thesis Dissertation, Portland State University]. PDXScholar. <https://doi.org/10.15760/etd.3715>

- Pekrun, Reinhard (2006). The control-value theory of achievement emotions. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, Reinhard (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 83(36), 1-33. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7>
- Rahman, Bakht, Hamid, Salman & Gul, Asma (2020). The Impact of Stress on the Performance of University Students in the Light of Krashen's Affective Filter Theory. *Liberal Arts and Social Sciences International Journal (LASSIJ)*, 3(2), 59-64.
- Rodríguez Ruiz, Mayra & García-Merás, Emilio (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista iberoamericana de educación*, 36(4), 1-10.
- Sokolova, Anna (December 11-13, 2014). *Exploration Of The USA Culture By Mexican Language Students Through Reading Chicano Literature* [Conference]. 2nd Global conference on linguistics and foreign language teaching, Linelt, Dubai (United Arab Emirates).
- Spychała-Wawrzyniak, Małgorzata (2019). El papel de las emociones en la enseñanza intercultural del español como lengua extranjera (ELE). *Studia Romanica Posnaniensia*, 46(4), 163-172.
- Suárez Gordillo, Diana Carolina (2025). ELE Intercultural: nuevas maneras de pensar, aprender, enseñar y vivir trascendiendo fronteras. *Revista Paca* 18, 79-105. <https://doi.org/10.25054/2027257X.4468>
- Swain, Merrill (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language teaching*, 46(2), 195-207. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000486>
- Ushioda, Ema (2011). Language learning motivation, self and identity: current theoretical perspectives. *Computer Assisted Language Learning*, 24(3), 199-210. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.538701>
- Zeromska, Joanna (2002). El code-switching en dos cuentos de escritoras Chicanas: un análisis conversacional. *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 53, 290-304.