

Alfabetización académica y emocional de estudiantes del departamento de lenguas

María Celina Barbeito y Adelina Sánchez Centeno

Facultad de Ciencias Humanas

Resumen

En esta comunicación describiremos una intervención educativa de alfabetización académica y emocional llevada a cabo en las carreras del Departamento de Lenguas: Tecnicatura en Lenguas, Profesorado de Inglés y Licenciatura en Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Los estudiantes de las carreras del Departamento de Lenguas, a diferencia de otras carreras, deben aprender a manejarse en lenguas extranjeras (LE) tanto en el modo escrito como en el oral, lo que presupone una gran exposición y genera intensas experiencias emocionales que afectan, tanto positiva como negativamente, el aprendizaje, el bienestar y el rendimiento académico. Las emociones juegan un papel importante en el aprendizaje, por lo tanto, proponemos considerar el aspecto emocional como pilar fundamental de la alfabetización académica y así generar acciones que aborden la complejidad de los procesos por los que transitan los estudiantes en su paso por la universidad. La promoción de las estrategias de autorregulación de las emociones académicas desde la perspectiva de la Psicología Positiva puede contribuir a estimular las emociones positivas relacionadas con las tareas de aprendizaje, aumentar el compromiso de los estudiantes universitarios y reconocer el significado de las emociones como principal catalizador de la toma de decisiones. De esta manera estaremos contribuyendo al logro de mejoras en los resultados académicos, potenciando el bienestar de los estudiantes y formando profesionales mejor preparados para los nuevos desafíos.

Palabras claves: alfabetización académica-emocional - universidad - regulación emocional - Inglés como lengua extranjera - emociones académicas

Abstract

This paper describes an innovation in academic and emotional literacy carried out in the

Language Department, Faculty of Humanities, National University of Río Cuarto. The students attending the courses offered by the Department must learn to communicate in foreign languages (LE), both in the written and oral mode, which presupposes great exposure and generates intense emotional experiences that affect learning, well-being and academic achievement both positively and negatively. Since emotions play a significant role in learning, we propose to consider the emotional aspect as a fundamental pillar of academic literacy and thus generate actions that address the complexity of the processes that students undergo in their university life. We believe that the promotion of self-regulation strategies for academic emotions from the perspective of Positive Psychology can contribute to stimulating positive emotions related to learning tasks, increasing commitment and recognizing the meaning of emotions as the main decision-making catalyst. In this way we will be contributing to improvement in academic results and enhancing student well-being.

Key Words: academic and emotional literacy - university level - emotional regulation- EFL- academic emotions

Contextualización de la experiencia

La experiencia de alfabetización académico-emocional aquí descrita, que alcanza a 120 estudiantes, se sitúa en la Facultad de Ciencias Humanas, en las carreras del Departamento de Lenguas: Tecnicatura en Lenguas, Profesorado de Inglés y Licenciatura en Inglés.

Las asignaturas implicadas son: a) *Introducción a la Fonética*, primer año de las carreras Prof. de Inglés y Lic. en Inglés, asignatura anual; b) *Fonética Inglesa 1*, segundo año de las carreras Prof. de Inglés y Lic. en Inglés, asignatura cuatrimestral, primer cuatrimestre; y c) *Lengua Inglesa 1*, primer año de la carrera Tecnicatura en Lenguas, asignatura anual.

Problema que origina la intervención alfabetizadora

El sistema educativo en general y el universitario en particular han hecho mayor hincapié en el desarrollo de las habilidades cognitivas que en el de las habilidades emocionales de los estudiantes (Dewaele y Li, 2018; Oxford, 2015; Pekrun y otros, 2002). Es sabido que cognición y emoción son inseparables (Imai, 2010, Swain, 2013) y que las emociones son

el “principal motor humano” ya que proveen la “energía, intensidad y urgencia necesarias para ponernos en movimiento en todo lo que hacemos” (MacIntyre, 2002, p.61).

En su paso por la universidad, los estudiantes aprenden los contenidos propios de cada campo del saber en particular y las competencias inherentes a cada uno de ellos. Según Carlino (2011), se debe enseñar otro saber a los estudiantes de nivel superior: cómo participar en la cultura universitaria brindando “orientación, apoyo, retroalimentación, y seguimiento, a los modos en que los estudiantes leen y escriben para aprender cada asignatura” (p.3); es decir que la alfabetización académica debe ser parte de la currícula de las carreras universitarias. La regulación de las emociones, por otro lado, contribuye a incrementar la motivación y la capacidad de alcanzar metas académicas (Fredrikson, 2001; Jiménez y López-Zafra, 2009) y debería ser considerada como otra de las competencias a desarrollar en los estudiantes (Paoloni, 2014).

Los estudiantes de las carreras del Departamento de Lenguas deben aprender a manejarse en una nueva lengua extranjera (LE) tanto en el modo escrito como en la oralidad, lo que presupone una gran exposición y genera intensas experiencias emocionales que afectan, tanto positiva como negativamente, el aprendizaje, el desempeño y el rendimiento. Las clases de las asignaturas involucradas en este proyecto son de naturaleza teórico-práctica, con un importante énfasis en el desarrollo de la oralidad, tanto para el aprendizaje de nuevos conceptos teóricos como para su utilización como vehículo para la comunicación. Durante las clases, se espera que los estudiantes participen de manera activa utilizando eficientemente las habilidades de habla y escucha. Comunicarse en una lengua extranjera en forma oral implica conocer las estructuras gramaticales y el vocabulario, su uso apropiado en situaciones comunicativas; y la producción de mensajes de distintos tipos con inteligibilidad y fluidez para que los mismos sean comprendidos por el o los interlocutores. Estos requerimientos generan ansiedad y nerviosismo (Aragão, 2011), emociones que inciden en el rendimiento de los estudiantes tanto en el aula como en situaciones de evaluación. En nuestro rol como docentes investigadoras en el área de lenguas extranjeras hemos observado que la práctica oral y las actividades evaluativas pueden generar emociones que afectan la autoestima y el rendimiento de los estudiantes tanto positiva como negativamente (Barbeito & Sánchez Centeno, 2016, 2020; Pawlak, 2018).

Esta intervención educativa se enmarca dentro del Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso en las carreras de grado 2017-2020 (Resolución CD 259/2017) el cual destaca la

complejidad del contexto académico actual y recalca que “los estudiantes que hoy acceden a las universidades demandan otro tipo de apoyos y de ayuda vinculada a cuestiones que en ocasiones trascienden el campo académico, pero que deben ser atendidas para que no interfieran en la trayectoria estudiantil, generando lentificación y/o abandono de la carrera” (p. 6). Asimismo, esta propuesta está anclada a los resultados obtenidos en el proyecto *La comunicación oral en inglés: el rol de las creencias y las emociones en la entonación de docentes en formación* (Barbeito, 2016-2019, SeCyT), los cuales indicarían que los estudiantes de los primeros años experimentan emociones negativas, tales como miedo, ansiedad, reticencia a participar, etc., las que pueden influir desfavorablemente en su rendimiento (Barbeito y Sánchez Centeno, 2016, 2018); La gestión de las emociones académicas es también uno de los objetivos del proyecto *Discurso Oral y emociones en contextos académico-científicos* (Barbeito y Cardinali, PPI 2020-2022, SeCyT).

Al comprender que “el aprendizaje no es un logro cognitivo individual, sino un proceso entramado de emociones, sensaciones y experiencias” (de la Barrera, Elisondo y Rigo, 2014) y que las emociones juegan un papel fundamental en el aprendizaje (Swain, 2013), proponemos considerar el aspecto emocional como pilar fundamental de la alfabetización académica y así dar un primer paso para generar acciones que aborden la complejidad de los procesos por los que transitan los estudiantes en su paso por la universidad. Si logramos integrar la enseñanza de contenidos, el desarrollo de competencias, la enseñanza y práctica de las nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas y la enseñanza y práctica de la autorregulación emocional, estaremos contribuyendo al logro de mejoras en los resultados académicos, potenciando el bienestar de los estudiantes y formando profesionales mejor preparados para los nuevos desafíos.

Breve marco teórico

Diversos autores reconocen a las emociones como factores que delimitan la adaptación de los estudiantes a su entorno académico. Al respecto Simons y Smits (2020) consideran que la interrelación entre el aprendizaje de una lengua extranjera y las emociones es central y compleja, ya que si los estudiantes no obtienen un buen nivel de rendimiento y no alcanzan las metas planteadas en relación al manejo de la lengua estudiada podrían sentirse inseguros y desmotivados, lo que a su vez podría dificultar la regulación de emociones. Asimismo, Fredrikson (2001) entiende que las emociones juegan un papel

fundamental en el aprendizaje ya que afectan la motivación y la atención, e influyen en la autorregulación del aprendizaje tanto favorable como desfavorablemente.

MacIntyre y Gregersen (2012, p.193) sostienen en relación al aprendizaje de una segunda lengua, que las emociones positivas promueven recursos cognitivos focalizados en el aprendizaje y debilitan los efectos de las emociones negativas. El surgimiento de la Psicología Positiva aplicada al estudio de la adquisición de una segunda lengua demuestra un cambio de paradigma en el contexto educativo, donde el bienestar de los estudiantes toma protagonismo, abriendo así un gran potencial para expandir nuevos horizontes teóricos, investigar áreas nóveles e implementar enfoques innovadores a la enseñanza de inglés como lengua extranjera basados en evidencia empírica (MacIntyre, Gregersen y Mercer, 2016; Pekrun y Schultz, 2007). Creemos entonces que es fundamental promover las estrategias de autorregulación de las emociones académicas desde la perspectiva de la Psicología Positiva para estimular las emociones positivas relacionadas con las tareas de aprendizaje, aumentar el compromiso de los estudiantes universitarios y reconocer el significado de las emociones como principal catalizador de la toma de decisiones (Seligman, 2006, 2011).

En el ámbito educativo, una de las maneras de conocer sobre las emociones que se generan es mediante la reflexión; a partir de ella se puede dar lugar a que emerjan aspectos que suelen estar implícitos (Johnson y Golombek, 2016). De esta manera, la toma de conciencia sobre las emociones a través de la reflexión puede ayudar a los estudiantes a entender sus propios procesos de aprendizaje, como así también a revisar y modificar dichos procesos (Farrell, 2012). Una enseñanza más humanista, que contemple tanto lo cognitivo como lo emocional puede ayudar a generar “buenas prácticas” favorecidas por un buen clima de aula que entrelace los conocimientos expertos del profesor sobre los contenidos y procedimientos y un trato respetuoso entre profesores y estudiantes (Sanjurjo, 2011).

Descripción de las actividades alfabetizadoras

Partiendo de la firme convicción de que el bienestar emocional de los estudiantes universitarios debería ser uno de los objetivos de la educación superior, nos propusimos abordar las emociones como un aspecto inherente a la alfabetización académica. En el

año 2016 comenzamos a investigar sobre el tema regulación emocional (PPI 2016/19) y a implementar innovaciones en la asignatura *Fonética Inglesa I* tendientes a promover la regulación de emociones de los estudiantes (Barbeito y Sanchez Centeno, 2020). A partir de los resultados obtenidos en nuestra investigación, el nuevo proyecto (PPI 2020/22) se propuso continuar indagando sobre las respuestas emocionales de los estudiantes, esta vez incluyendo como participantes a los estudiantes de primero y segundo año de las tres carreras que ofrece el Departamento de Lenguas y proponiendo la implementación de diferentes dispositivos de acompañamiento temprano durante el primer cuatrimestre de las carreras Tecnicatura en Lenguas, Profesorado de Inglés y Licenciatura en Inglés.

Los objetivos de la innovación fueron: a) potenciar el reconocimiento de las emociones de los estudiantes; b) promover la autorregulación emocional ante situaciones académicas estresantes y nuevas; e c) incorporar prácticas áulicas desde la mirada de un docente reflexivo que contemple las emociones como una dimensión del aprendizaje.

Las actividades implementadas desde 2016, modificadas y adaptadas varias veces a partir de las necesidades que observamos en los diferentes grupos, los procesos de evaluación de los estudiantes y los de reflexión del grupo docente, siempre habían sido realizadas en presencialidad. En el período 2020, el contexto de pandemia por Covid-19 nos forzó a realizar nuevas adaptaciones.

Entre las actividades que habíamos planificado realizar por primera vez en 2020, se encontraban una actividad de bienvenida y talleres mensuales (como actividades extra curriculares dirigidas todos los estudiantes de los primeros años del Departamento de Lenguas) para poder abordar distintos temas relacionados con el manejo de las emociones en sus primeras experiencias en la universidad, además de continuar con las intervenciones específicas en el interior de las cátedras (actividades curriculares en cada asignatura) que venimos implementando desde 2016.

Al comenzar el período de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), el equipo docente se abocó a adaptar las actividades propuestas inicialmente. La primera modificación fue la realización de la actividad de bienvenida y los talleres mensuales en formato *Mateada Virtual*. Las mateadas tuvieron como objetivo brindar a los estudiantes un espacio de contención académica y emocional en el nuevo contexto de pandemia. En este espacio se fomentó principalmente la interacción con los estudiantes avanzados de las carreras del Dpto. de Lenguas, quienes sugirieron estrategias de uso de una lengua extranjera y de estudio y de gestión del tiempo; compartieron consejos referidos a las

carreras elegidas; reflexionaron sobre las emociones predominantes en este contexto particular de confinamiento o de distanciamiento social; y alentaron a los estudiantes de los primeros años a continuar estudiando más allá de las adversidades. Estas intervenciones fueron realizadas en los horarios de clases de los estudiantes de primer año.

Se realizaron tres *Mateadas Virtuales* en los meses de mayo, junio y julio. Las mismas fueron organizadas siguiendo distintos ejes temáticos: organización del tiempo de estudio, planteo de objetivos alcanzables a corto y largo plazo, perfil y alcance de las carreras, estrategias de aprendizaje y estudio de varias lenguas a la vez, identificación de las emociones predominantes en el contexto de confinamiento, utilización de recursos tecnológicos y conectividad, rendimiento académico y autorregulación emocional, y estrategias para la preparación de exámenes parciales.

La segunda modificación consistió en adaptar las actividades curriculares a realizar al interior de las cátedras que se realizan desde el año 2016. En 2020, las actividades se adaptaron al formato virtual y se implementaron en las clases sincrónicas que se dictaron durante todo el primer cuatrimestre en las tres asignaturas. A modo de ejemplo, describiremos algunas de las actividades realizadas:

a) Metacognición emocional:

- i) *Ranking emocional*: en esta tarea los estudiantes se informaron al inicio del cuatrimestre sobre los diferentes tipos de actividades que realizarían durante el cursado (lectura en voz alta, presentaciones orales, diálogos con pares, grabaciones, dictados en transcripción fonemática, etc.) y anticiparon qué emociones les generaban y en qué grado, anotando sus respuestas en una grilla. A lo largo del cuatrimestre se retomaron las grillas y se fueron modificando esas percepciones al cotejarlas con las emociones que realmente sintieron, cómo afectaron su rendimiento y reflexionando sobre las diferencias (ver Sánchez Centeno y Barbeito, 2019)
- ii) *Reflexionamos sobre nuestros logros*: luego de haber rendido el primer práctico y antes de entregar los resultados de los mismos, realizamos una actividad de metacognición. En la misma los estudiantes reflexionaron sobre las estrategias implementadas para prepararse para su primera instancia evaluativa, los logros esperados y las emociones transitadas con

anterioridad y durante la evaluación (ver Sánchez Centeno y Barbeito, 2019).

b) Narrativas visuales:

- i) *¿Qué emociones sentís durante este período de pandemia?*, en esta tarea los estudiantes pintaron un corazón de diferentes colores y explicaron en una breve grabación o en un párrafo escrito sus emociones (1),
- ii) *¿Cómo me siento en clases durante la pandemia?* Donde los estudiantes se dibujaron en sus entornos de estudio y explicaron en un breve audio o párrafo escrito sus emociones y cómo percibían ellos que incidían en su rendimiento académico.

c) Reflexiones orales:

- i) *Mi acompañante de la cuarentena*, en la que se solicitó a los estudiantes que identificaran un objeto que los haya ayudado a aliviar la ansiedad y mantenerse en equilibrio durante la cuarentena y visualizarlo (2).
- ii) *Pensemos en positivo*, en las que se reflexionó sobre diferentes aspectos relacionados con lo aprendido, desde la perspectiva de la psicología positiva, como, por ejemplo: las estrategias utilizadas durante las clases virtuales y para administrar el tiempo en forma inteligente y las personas que acompañaron sostuvieron el cursado virtual, entre otros aspectos.

Respuestas de los Estudiantes

Los estudiantes han sido muy receptivos a las actividades que hemos propuesto. Se muestran sorprendidos al inicio, ya que muchos de ellos creen que las emociones no son un aspecto a tratar en un ámbito académico y no están tampoco acostumbrados a identificar y nombrar las emociones. Además, el tipo de actividades que proponemos, tales como dibujar, escribir diarios, reflexionar sobre las emociones y pensar en cómo regularlas, no están dentro de las típicas actividades que imaginan como estudiantes universitarios.

Las actividades realizadas en los espacios curriculares han sido incorporadas por los profesores en sus prácticas áulicas, ya que las mismas están ancladas a los contenidos específicos de las asignaturas que participan en este proyecto. Al realizarlas con

regularidad, observamos que los estudiantes las disfrutaban y se acostumbran a que formen parte de los contenidos de las asignaturas. Estas actividades se han repetido a lo largo de estos últimos años y se modifican al cambiar los grupos, la época del cuatrimestre en la que se realizan (inicio, época de parciales y finales, etc.) y contextos (Presencialidad, ASPO).

Las actividades extracurriculares realizadas por primera vez en 2020 (Mateadas Virtuales) han generado acercamientos y espacios de diálogo entre docentes y estudiantes acerca de sus vivencias emocionales, expectativas, dificultades y logros. Si bien la virtualidad ha dificultado la relación docente-alumno, estos espacios se valoraron como positivos; a modo de ejemplo podemos citar a uno de los estudiantes, quién escribió: “Particularmente, me sentí contenido y me sirvió para distraer un poco de la rutina casi asfixiante que tenemos con las tareas-trabajos-evaluaciones”. Esperamos poder realizar estos talleres y mateadas en la presencialidad, ya que creemos que van a ser más fructíferos para el bienestar emocional de los estudiantes”.

La incidencia de las actividades de regulación emocional en el rendimiento académico se ha medido a partir de breves encuestas anónimas en formularios de Google (Google form), completadas por los estudiantes al finalizar las actividades de regulación emocional. En las mismas se indagó sobre la valoración de las actividades propuestas y la percepción de los estudiantes sobre la incidencia en la autorregulación de las emociones al momento de usar la lengua extranjera en contextos académicos. Además, se realizaron breves encuentros de reflexión donde, a partir de actividades propuestas, los estudiantes verbalizaron y compartieron sus experiencias y las emociones generadas durante el cursado de las asignaturas, las estrategias utilizadas para la regulación de las mismas y relacionaron lo compartido con los logros obtenidos.

Los estudiantes reconocieron que la alfabetización académica y emocional les proporcionó herramientas útiles para mejorar sus aprendizajes, transitar los primeros pasos por la universidad con mayor bienestar, lo que les permitió vivir experiencias académicas más enriquecedoras, que los instaron a continuar con sus estudios a pesar de las posibles dificultades a encontrar durante los primeros meses de la carrera elegida (Sánchez Centeno & Barbeito, 2019).

Asimismo, se ha notado en los últimos años un aumento sostenido de estudiantes que se presentan a rendir los exámenes finales inmediatamente después de finalizado el cuatrimestre o período de cursado y lo hacen con éxito. Este resultado emergente no se

ha medido estadísticamente, pero está en nuestros planes futuros hacerlo, para obtener otro registro de la incidencia de esta innovación en el rendimiento académico de los estudiantes.

A modo de reflexión

En el año 2016 comenzamos a investigar sobre la regulación emocional (PPI 2016/19, PPI 2020/22) y a partir de los resultados obtenidos implementamos innovaciones en las asignaturas que dictamos en los primeros años de las tres carreras del Departamento de Lenguas. Estas acciones tienen como objetivo promover la alfabetización académica y emocional por medio de la implementación de diversas estrategias y dispositivos de acompañamiento temprano en el interior de las asignaturas (Barbeito y Sánchez Centeno, 2020).

Durante los años de implementación de estas innovaciones, hemos realizado procesos reflexivos y ajustes en la cantidad y tipo de actividades a partir de las características de cada grupo de estudiantes y en base a las respuestas de los mismos a las actividades propuestas. La mayor dificultad encontrada ha sido diseñar dispositivos que pongan en evidencia la relación entre la regulación emocional y la alfabetización académica y que se adapten a los contenidos específicos de cada asignatura.

Una dificultad observada en la implementación de la formación académica y emocional en los estudiantes ingresantes y de los primeros años ha sido la dificultad de los estudiantes para conectarse con sus emociones, reconocerlas y verbalizarlas. Sabemos que esto es un primer paso para luego poder gestionar las emociones. Esta realidad generó varias modificaciones en las primeras actividades a realizar, donde ahora priman las actividades que animan a los estudiantes a reconocer sus emociones y aprender términos para nombrarlas.

Durante el dictado de clases en forma virtual en situación de emergencia sanitaria en 2020, hemos observado la dificultad de generar un vínculo afectivo entre profesores y estudiantes, sobre todo los de primer año, y la imposibilidad de poder lograr una comunicación genuina con algunos de los estudiantes. Además, ha sido muy difícil promover y fomentar la interacción entre pares, principalmente en los primeros años de las carreras, ya que sólo asistieron a la universidad tres semanas previas al ASPO. Entendemos que deben existir un sin fin de razones y factores que conspiraron en contra

de la participación efectiva de estos estudiantes, pero estamos seguras que la escasa autorregulación de las emociones tuvieron un rol fundamental en esta imposibilidad.

Desafíos futuros

Las actividades de regulación emocional como apoyo a la alfabetización académica han movilizado al equipo a diseñar un proyecto PIIMEG multidisciplinario que involucra docentes y estudiantes de otras facultades de la UNRC (Ingeniería, Ciencias Económicas y Ciencias Exactas) y de un Instituto de Formación Docente de la ciudad de Villa María. En el mismo, se propone el diseño colaborativo de un instrumento de recolección de datos sobre emociones de los estudiantes universitarios y la formación de los docentes participantes en gestión de las emociones, para que ellos mismos puedan diseñar sus propias intervenciones educativas en sus contextos particulares.

Los equipos docentes que participamos hemos manifestado una necesidad de modificar nuestras prácticas. Creemos que es fundamental promover las estrategias de regulación de las emociones académicas para estimular las emociones positivas, aumentar el compromiso de nuestros estudiantes universitarios y reconocer el significado de las emociones como principal catalizador de la toma de decisiones (Seligman, 2006, 2011).

Notas

(1) Las narrativas eran subidas por los estudiantes a la plataforma Google Classroom y las profesoras de las cátedras respondían cada una de ellas con sus comentarios.

(2) En los grupos en los que fue posible, se invitó a los estudiantes a mostrar el objeto y brevemente narrar por qué había sido elegido.

Referencias

Aragão, R. (2011). Beliefs and emotions in foreign language learning. *System*, 39(3), 302–313.

- Barbeito, M. *La comunicación oral en inglés: el rol de las creencias y las emociones en la entonación de docentes en formación*. PPI 2016-2019. SeCyT, UNRC.
- Barbeito, M., y Cardinali, R. *Discurso Oral y emociones en contextos académico-científicos*. PPI 2020-2022. SeCyT, UNRC.
- Barbeito, M., y Sánchez Centeno, A. (2016) Las emociones en la formación inicial de profesores de inglés: resultados de una prueba piloto con narrativas visuales en la clase de fonética. *Educación, Formación e Investigación*, 2. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi/article/view/9677>
- Barbeito, M., y Sánchez Centeno, A. (2018). Weaving positivity into future teachers' well-being in the phonetics class. (pp.17-28). Selected papers from the XVIII FAAPI Conference. 7ma ed. Ponencia presentada en la XVIII Conferencia de FAAPI, Río Gallegos, 11 al 13 de octubre de 2018.
- Barbeito, M., y Sánchez Centeno, A. (2020). Inner Peace and Emotional Self-regulation during Oral Production in ESL/EFL Teacher Education. En: R. Oxford, M. M. Olivero y T. Gregersen (Eds.). *Peacebuilding in Language Education: Innovations in Theory and Practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Carlino, P. (2011). Ingresar y permanecer en la universidad pública. Recuperado de <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-ingresar-y-permanecer-en-la-universidad-2011pdf-pcH4U-articulo.pdf>
- de la Barrera, M. L.; Elisondo, R. y Rigo, D. (2014). Alfabetización Académica y Emocional: Aproximaciones a partir de alumnos ingresantes de la Universidad. *Revista Contextos de Educación*, 16, 50-59. www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos
- Dewaele, J. M., & Li, C. (2018). Editorial of the Special Issue "Emotions in SLA". *Studies in Second Language Learning and Teaching, SLLT*, 8, 15-19.
- Farrell, T. (2012). Reflecting on reflective practice: (Re)Visiting Dewey and Schön. *TESOL Journal*, 3(1), 7-16.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist* 56,218–226.

- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *The Modern Language Journal*, 94(2), 278-292.
- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (1): 69-79.
- Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2016). *Mindful L2 teacher education: A sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development*. New York, Routledge.
- MacIntyre, P. D., y Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *SSLLT*, 2, 193–213. doi: 10.14746/ssllt.2012.2.2.4
- MacIntyre P. D., Gregersen T., y Mercer, S. (eds.). (2016). *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- Oxford, R. L. (2015). Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5, 371-393. doi: 10.14746/ssllt.2015.5.3.2
- Paoloni, P. (2014). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativas en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12, (3) 567-596
- Pawlak, M. (2018). Investigating the use of speaking strategies in the performance of two communicative tasks: The importance of communicative goal. *SSLLT*, 8(2), 269–291.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. y Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149-173). Oxford: Oxford University Press.
- Pekrun, R. y Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. En P. Schutz, y R. Pekrun (eds.) *Emotion in education* (pp. 313-331). California: Elsevier
- Sánchez Centeno, A. y Barbeito, M. (2019). Estrategias de Regulación de las Emociones en el Ingreso Universitario: Intervenciones áulicas en Carreras del Departamento de Lenguas de la UNRC. Ponencia presentada en VIII Encuentro

Nacional y V Latinoamericano sobre Ingreso Universitario. 7 al 9 de agosto de 2019. UNS, Salta. <http://encuentroingreso2019.unsa.edu.ar/wp-content/uploads/2019/08/Trabajo-7-1.pdf>

Sanjurjo, L. O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de educación*, 2(3), 71-84.

Seligman, M. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. New York: Vintage.

Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon & Schuster.

Simons, M., & Smits, T. (Eds.). (2020). *Language Education and Emotions: Research into Emotions and Language Learners, Language Teachers and Educational Processes*. Routledge.

Swain, M. (2013). The inseparability of cognition and emotion in second language learning. *Language Teaching*, 46, 195-207.

Universidad Nacional de Río Cuarto. Programa de Ingreso, Permanencia y Egreso en las carreras de grado 2017-2020. (Resolución CD 259/2017)