


## Inteligencia emocional y autoeficacia en enseñanza de L2: emociones del profesorado de español en contextos de migración

Ocarina Masid Blanco

Universidad Nebrija (España) ✉ 

Margarita Planelles Almeida

Universidad Nebrija (España) ✉ 

<https://dx.doi.org/10.5209/clac.101434>

Enviado: 30 de julio del 2024 • Aceptado: 15 de noviembre del 2024

**Resumen:** La enseñanza de lenguas es una actividad con una fuerte carga emocional (Richards, 2020), en la que las emociones experimentadas se relacionan con la percepción de autoeficacia de los profesores (Wyatt, 2018). Estos factores, a su vez, se ven fuertemente influenciados por el contexto de enseñanza (Tsang y Jiang, 2018; Wyatt, 2018). Concretamente, los diferentes actores implicados en la atención a migrantes y refugiados se enfrentan a sentimientos de angustia relacionada con el trabajo, *burnout* (Nonnis et al., 2021) e, incluso, estrés traumático secundario (Costa, 2018; Palanac, 2019) y los profesores de estos colectivos suelen verse expuestos a situaciones especialmente estresantes y angustiosas con un fuerte impacto emocional (Costa, 2018).

El objetivo de este estudio fue determinar si existen diferencias entre los profesores de español como lengua extranjera en contextos generales y los profesores de español para migrantes y refugiados en cuanto a las emociones que sienten en relación con su labor docente, explorar la relación entre las emociones experimentadas, el nivel de autoeficacia percibida y la inteligencia emocional y averiguar si las emociones que experimenta el profesorado se ven afectadas por factores individuales (edad, formación académica, años de experiencia docente o perfil del alumnado). Con este fin se desarrolló un estudio descriptivo focalizado en el que participaron 144 profesores de español (73 profesores de ELE en contextos generales y 71 profesores de español como lengua de migración). Los resultados muestran que, aunque los profesores experimentan más emociones positivas que negativas y no hay diferencia en el nivel de autoeficacia percibida y la inteligencia emocional de los profesores de español en función de su contexto laboral, los profesores de español como lengua extranjera en contextos generales experimentan más emociones negativas que los profesores de español para migrantes y refugiados. Además, existe una relación entre el nivel de inteligencia emocional, las emociones experimentadas y la percepción de la autoeficacia y que los factores individuales influyen en las emociones del profesorado.

**Palabras clave:** emoción; inteligencia emocional; autoeficacia; ELE; migración; profesorado.

### ENG Emotional intelligence and self-efficacy in L2 teaching: emotions of Spanish teachers in migration contexts

**Abstract:** Language teaching is an emotionally charged activity (Richards, 2020), in which the emotions experienced are related to teachers' perceived self-efficacy (Wyatt, 2018). These factors are strongly influenced by the teaching context (Tsang and Jiang, 2018; Wyatt, 2018). Specifically, the different actors involved in the care of migrants and refugees face feelings of work-related distress, burnout (Nonnis et al., 2021) and even secondary traumatic stress (Costa, 2018; Palanac, 2019). The teachers of these groups are often exposed to particularly stressful and distressing situations with a strong emotional impact (Costa, 2018). The aim of this study was to determine whether there are differences between teachers of Spanish as a foreign language in general contexts and teachers of Spanish for migrants and refugees in terms of the emotions they feel in relation to their teaching work, to explore the relationship between the emotions experienced, the level of perceived self-efficacy and emotional intelligence, and to find out whether the emotions experienced by teachers are affected by individual factors (age, academic training, years of teaching experience or students profile). For this purpose, a focused descriptive study was carried out with 144 Spanish teachers (73 teachers of Spanish as a foreign language in general contexts and 71 teachers of Spanish as a migrant language). The results show that, although teachers experience more positive than negative emotions and there is no

difference in the level of perceived self-efficacy and emotional intelligence of Spanish teachers according to their work context, teachers of Spanish as a foreign language in general contexts experience more negative emotions than teachers of migrants and refugees. Furthermore, there is a relationship between the level of emotional intelligence, experienced emotions and perceived self-efficacy and that individual factors influence teachers' emotions.

**Keywords:** emotion; emotional intelligence; self-efficacy; SFL; migration; teachers.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Emociones del profesorado de lenguas. 3. Inteligencia emocional del profesorado. 4. Autoeficacia percibida. 5. Método. 5.1. Participantes. 5.1.1. Profesores de ELE en contextos generales. 5.1.2. Profesores de español como lengua de migración y refugio. 5.2. Instrumentos de recogida de datos. 5.3. Variables. 6. Resultados. 6.1. Inteligencia emocional, emociones experimentadas y percepción de autoeficacia. 6.2. Relación entre el nivel de inteligencia emocional y las emociones experimentadas y entre la percepción de autoeficacia y las emociones positivas. 6.3 Relación entre la percepción de autoeficacia y las emociones experimentadas con factores individuales. 6.3.1. Edad. 6.3.2. Formación académica. 6.3.3. Años de experiencia docente. 6.3.4. Perfil del alumnado. 7. Conclusiones e implicaciones didácticas. Contribución de autoría CREdit. Agradecimientos. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Masid Blanco, O.; Planelles Almeida, M. (2025). Inteligencia emocional y autoeficacia en enseñanza de L2: emociones del profesorado de español en contextos de migración. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 102 (2025), 57-74. <https://dx.doi.org/10.5209/clac.101434>

## 1. Introducción

La enseñanza-aprendizaje de lenguas es, sin duda, una actividad con una alta carga emocional (Richards, 2020). A pesar de que la importancia de los aspectos afectivos ha sido ampliamente reconocida y estudiada en relación con las emociones de los aprendices (Mercer et al., 2016), solo en la última década la investigación en lingüística aplicada ha centrado su atención en las emociones experimentadas por los propios profesores y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas (Mercer y Kostoulas, 2018). Aunque la psicología del profesor de lenguas ha sido especialmente atendida en relación con aspectos cognitivos y motivacionales, la investigación sobre las emociones de los profesores ha recibido notablemente menos atención (Gkonou et al., 2020, p.3). Frente a una visión tradicional que entendía la labor docente como una actividad eminentemente cognitiva, numerosos investigadores reconocen “this emotionally and situationally sensitive nature of the language teaching profession” (Barcelos y Aragao, 2018, p. 507). Así, el denominado *affective turn* en la investigación en adquisición de lenguas (Pavlenko, 2013) parece haber permeado también en los estudios sobre el papel crucial de las emociones del profesorado en su práctica docente, que lleva a algunos autores a hablar incluso de un *emotional turn* en el área de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas (White, 2018).

En efecto, diversos estudios sugieren que las emociones de los profesores podrían influir en su propia cognición y motivación, en la atención, la memoria y la resolución de problemas y, por tanto, afectar a la percepción y el aprendizaje de los alumnos (Emmer, 19; Mogg y Bradley, 1999; Sutton y Wheatley, 2003). Las emociones experimentadas afectan, en definitiva, a lo que los profesores saben, creen y piensan sobre su propia labor profesional, por lo que se vuelven centrales en la comprensión de la cognición docente (*teacher cognition*, ver Borg, 2003). En relación con estas emociones experimentadas y, sobre todo, con su impacto en la percepción y construcción identitaria como docentes, así como en el propio bienestar emocional de los profesores, la inteligencia emocional (IE) se revela como clave para identificar, reconocer y expresar la amplia y diversa gama de emociones que los profesores sienten en el desempeño de su profesión, pero también, justamente, para regularlas, de modo que puedan gestionarlas adecuadamente e integrarlas en su propia comprensión y actuación docente. En una profesión con índices preocupantemente de estrés, *burnout* y abandono (ver MacIntyre et al., 2019 y Talbot y Mercer, 2018), indagar en las habilidades emocionales de los docentes es crucial, no solo porque su bienestar es un valor en sí mismo (Mercer et al., 2016), en tanto que agentes sociales centrales en los procesos educativos, sino también por el efecto que estas capacidades pueden tener en su práctica docente y, en último término, en el propio bienestar y rendimiento de sus estudiantes. En este sentido, uno de los principales factores relacionados con las creencias de los profesores son sus sentimientos de eficacia. Las percepciones de los profesores sobre sus propias capacidades en relación con su labor docente impactan directamente en su bienestar profesional: “what teachers think, believe and feel about themselves and their professional lives affects their overall psychological well-being and ability to cope with stress and thus avoid burnout” (Mercer et al., 2016, p. 215). Asimismo, las creencias sobre la autoeficacia del profesorado afectan a su comportamiento docente, de modo que los profesores con mayores niveles de autoeficacia percibida tienen actitudes más positivas y abiertas hacia las capacidades de sus estudiantes, gestionan mejor sus propias emociones y el espacio afectivo del aula, y despliegan una mayor variedad de estrategias y técnicas docentes (Alderman, 1999; Czerniak y Chiarelott, 1990; Mazlum, Cheraghi y Dasta, 2015), lo cual tiene un impacto directo en la percepción y los resultados alcanzados por sus alumnos (Swanson, 2014). Así, las emociones experimentadas, la inteligencia emocional y la percepción sobre la autoeficacia se revelan como factores decisivos para el profesorado y para el desarrollo satisfactorio de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En concreto, la enseñanza de lenguas presenta unas características propias que han sido señaladas como generadoras de una carga emocional específica (King y Ng, 2018; Talbot y Mercer, 2018). Por un lado, los profesores de lenguas “typically have to manage intense intercultural demands in their work” (Mercer, 2020, p. 4). Además, por la relación inherente entre la lengua y la propia identidad, la enseñanza de lenguas puede implicar conexiones emocionales más profundas y demandantes que en otras materias (King y Ng, 2018), así como requerir mayor sensibilidad y comprensión hacia la ansiedad y la exigencia emocional que supone para los estudiantes expresar las propias ideas, emociones y subjetividades identitarias en una nueva lengua (Mercer, 2020; Talbot y Mercer, 2018). Las metodologías propias de esta área exigen, igualmente, por parte del profesor la creación de oportunidades para la participación activa de los estudiantes en interacciones comunicativas significativas, en un espacio seguro y motivador, lo cual supone una carga añadida de esfuerzo, creatividad y diversidad metodológica (Borg, 2006).

Estos factores, a su vez, se ven fuertemente influenciados por el contexto de enseñanza (Tsang y Jiang, 2018; Wyatt, 2018). Las emociones que experimentamos tienen un carácter relacional, sociocultural e histórica y contextualmente situado, no determinado exclusivamente por las características individuales. En este sentido, “different contexts for teaching can create either ‘favouring’ or ‘disfavouring’ potentials for teaching that influence the teacher’s emotional experience of teaching” (Richards, 2020, p. 3). Sin duda, la enseñanza en circunstancias complejas, ya sea por el propio contexto y perfil de los estudiantes, la falta de recursos o apoyo o el reconocimiento social e institucional, supone un reto añadido, enormemente exigente a nivel emocional, que numerosos profesores de lenguas deben afrontar (Mercer et al., 2016).

Concretamente, en la enseñanza a migrantes y refugiados, las emociones experimentadas y la propia percepción de autoeficacia pueden verse especialmente afectadas por la exposición y la necesidad de dar respuesta a las posibles experiencias traumáticas y sentimientos de ansiedad de los estudiantes (Costa, 2018). Los diferentes actores implicados en la atención a migrantes y refugiados se enfrentan a sentimientos de angustia relacionada con el trabajo, *burnout* (Nonnis et al., 2021) e, incluso, estrés traumático secundario (Costa, 2018; Palanac, 2019). Estos profesores suelen verse expuestos a situaciones especialmente estresantes y angustiosas con un fuerte impacto emocional (Costa, 2018). Sin embargo, algunos estudios subrayan en los profesores de lenguas a migrantes un fuerte compromiso con la labor docente especialmente ligado a las relaciones con los alumnos (Macías Gómez-Estern y Álvarez-Sotomayor, 2018). Aunque la gestión de la diversidad cultural se señala como uno de los principales retos y detonantes de estrés en profesores de lengua y otros profesionales de atención a migrantes y refugiados (Nonnis et al., 2020; Papapostolou et al., 2020; Reyes et al., 2021), este mismo contexto también parece generar sentimientos de compromiso, motivación y satisfacción ante el progreso de los estudiantes y la contribución a su inclusión social (Barkhuizen, 2017; Macías Gómez-Estern y Álvarez-Sotomayor, 2018). Sin duda, aunque tradicionalmente marginalizado, el ámbito específico de la enseñanza de lenguas a migrantes y refugiados presenta unas características propias que deben ser exploradas, también en lo relativo a los aspectos emocionales de su profesorado.

Por todo ello, el presente estudio se propone analizar y comparar las emociones experimentadas por profesores de español en contextos generales de enseñanza y en contextos de migración, así como las posibles relaciones con su nivel de inteligencia emocional y su percepción de autoeficacia. Con este fin, se plantean los siguientes objetivos específicos: (1) determinar si existen diferencias entre los profesores de español como lengua extranjera (ELE) en contextos generales y los profesores de español para migrantes y refugiados (ELM) en cuanto a las emociones que sienten en relación con su labor docente, su percepción de autoeficacia y su inteligencia emocional; (2) averiguar si existe alguna relación entre el nivel de inteligencia emocional y las emociones experimentadas por los profesores y entre la percepción de autoeficacia y las emociones positivas y determinar si hay diferencias entre los dos contextos laborales estudiados; y (3) explorar posibles relaciones entre las emociones experimentadas y la percepción de autoeficacia con factores individuales como la edad del profesorado, su formación académica, sus años de experiencia docente o el perfil de alumnado con el que trabaja en los dos contextos analizados.

## 2. Emociones del profesorado de lenguas

En este contexto de renovado interés por la psicología del profesor, diferentes voces han señalado la importancia de las emociones que estos experimentan en su práctica profesional, reconociendo su papel central y su impacto tanto en los alumnos como en su propio bienestar y compromiso con la labor docente (Azari Noughabi et al., 2022; Dewaele et al., 2018; Proietti Ergün y Dewaele, 2021; Talbot y Mercer, 2018).

En general, diferentes estudios señalan cómo los profesores experimentan una amplia gama de emociones en el ejercicio de su práctica profesional, tanto positivas como negativas (Barcelos y Aragao, 2018; Richards, 2020). Estas emociones son el resultado de las diferentes interacciones sociales de los profesores con los distintos agentes implicados en el contexto profesional educativo, y ejercen una influencia en sus tomas de decisiones y comportamientos en el ejercicio de su profesión, incluyendo “feelings they have about themselves, their colleagues, their learners, classroom activities, their teaching context and teaching resources, as well as their feelings about the benefits and rewards of teaching” (Richards, 2020, p. 3).

Así, en su revisión de estudios sobre emociones de profesores de lenguas, Barcelos y Aragao (2018) constatan cómo los profesores de L2 en Brasil sienten una gran variedad de emociones, tanto positivas (felicidad, alegría, satisfacción) como negativas (miedo, frustración, tristeza). Sin embargo, subrayan el peso de las emociones negativas (como miedo, ansiedad, vergüenza, soledad, inseguridad y frustración), comunes y constantes tanto en profesores noveles como experimentados, y lo atribuyen a un complejo entramado de factores relacionados con el sistema educativo brasileño, tanto a nivel macro como en las propias relaciones

con los estudiantes, señalando así la importancia del contexto en la construcción de la percepción emocional docente. Del mismo modo, los autores llaman la atención sobre el impacto de estas experiencias emocionalmente negativas en la propia construcción identitaria de los docentes, en sus creencias y percepciones y, en definitiva, en su propia actuación docente.

Ruohotie-Lyhty et al. (2017) se centran en las emociones experimentadas en la relación con los estudiantes por 7 profesores de L2 en Finlandia y su evolución a lo largo del tiempo a través de entrevistas en profundidad. Los resultados de este estudio longitudinal muestran la expresión por parte de los profesores tanto de emociones negativas como positivas en la relación con los estudiantes, aunque se percibe una mayor presencia de emociones negativas en los primeros años de ejercicio de la profesión y una tendencia a expresar más emociones positivas con los años de experiencia, ligada a una mejor gestión de las emociones negativas y a una transformación emocional basada en el reconocimiento de su responsabilidad educativa y en la visión de los estudiantes como más que *meros* aprendices de lenguas.

Este hallazgo de una evolución hacia emociones más positivas con la experiencia es coherente con los resultados del estudio de Lemarchand-Chauvin y Tardieu (2018) con profesores de inglés L2, en el que los profesores en formación y noveles mostraban más emociones negativas que positivas, y solo en los profesores expertos se percibió una reducción de las emociones negativas. Las autoras señalan la amplia gama de emociones expresadas por los profesores (que van desde la alegría y la satisfacción hasta el miedo, el enfado, la culpa o la aprehensión), y subrayan la importancia de incluir espacios para la reflexión sobre la propia práctica y la dimensión emocional de esta, así como para compartir sus experiencias emocionales y aprender a gestionarlas e integrarlas en su construcción identitaria como docentes.

Cowie (2011), por su parte, se centró en su estudio en profesores de inglés L2 de diferentes nacionalidades en universidades japonesas con entre 5 y 25 años de experiencia docente. A través de entrevistas, analizó sus emociones percibidas en las interacciones con estudiantes, compañeros y otros agentes relacionados con el contexto de enseñanza, así como sus implicaciones para el desarrollo profesional de los docentes de lenguas. Los resultados mostraron, una vez más, la expresión de una amplia gama de emociones, positivas y negativas, “from joy and happiness to disappointment and anger” (p. 240). Es importante subrayar cómo, en las relaciones con los estudiantes, las emociones más comunes fueron positivas, aunque también se describieron emociones negativas como el enfado, en general descritas con un carácter más episódico. En las relaciones con los compañeros y las instituciones, sin embargo, la autora destaca el énfasis en emociones negativas como frustración, decepción y enfado. Una vez más, la autora subraya la importancia del aspecto emocional en la enseñanza de lenguas, y aboga por la creación de espacios para los profesores para la expresión y gestión de sus emociones, así como una mayor atención a los aspectos morales de la enseñanza.

Desde una perspectiva de la psicología positiva, autores como Azari Noughabi et al. (2022) abogan justamente por la necesidad de promover el desarrollo de la conciencia sobre las propias emociones entre los profesores de lenguas, conciencia que les permitirá emplear estrategias regulatorias apropiadas para ser más resilientes y experimentar, en último término, “more enjoyment in the classroom context” (p. 3). En efecto, los resultados de su estudio con 1078 profesores de inglés L2 en Irán y China subrayan el impacto de las emociones positivas de los profesores de L2 en su bienestar y compromiso profesional.

En esta línea, diferentes autores han estudiado las estrategias utilizadas por los profesores de L2 para regular sus emociones en relación con su bienestar emocional (Mercer et al., 2016; Talbot y Mercer, 2018), lo que lleva a subrayar la centralidad no ya de la valencia (negativa/positiva) de las emociones experimentadas, sino, justamente, el modo en que interpretamos, afrontamos y gestionamos estas emociones y las integramos en nuestra propia comprensión y acción docente, hablando incluso en términos de *emotional labor*, entendido como el manejo consciente de los propios sentimientos y emociones de modo que puedan ser observados y gestionados (Dewaele y Wu, 2021; Gkonou y Miller, 2020), y resiliencia (Kostoulas y Lammerer, 2020). En este sentido, la inteligencia emocional se revela como un factor clave en la percepción y gestión de las emociones de los profesores de lenguas.

### 3. Inteligencia emocional del profesorado

La inteligencia emocional es una habilidad clave en la gestión de las emociones tanto propias como ajenas (Dewaele et al., 2018). Aunque su definición no está exenta de controversia (ver, por ejemplo, Extremera y Fernández-Berrocal, 2003; Li y Xu, 2019), y a pesar de las diferentes conceptualizaciones y modelos propuestos para su estudio, parece existir un consenso generalizado en que la inteligencia emocional juega un papel clave en las emociones que experimentamos (Li y Xu, 2019). Mayer y Salovey definen la IE como “the ability to perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional meanings, and to reflectively regulate emotions so as to promote both better emotion and thought” (1997, p. 22).

Como vemos, Mayer y Salovey entienden la IE como un constructo que incluye diferentes habilidades que pueden clasificarse en diferentes bloques que van desde procesos psicológicos más básicos a procesos de mayor complejidad: 1) percepción, evaluación y expresión de las emociones, que se refiere a “...the accuracy with which individuals can identify emotions and emotional contents” (Mayer y Salovey, 1997, p. 10); 2) facilitación emocional del pensamiento, que permite, a partir del reconocimiento y la toma de conciencia de las emociones, “asumir que estas a su vez actúan sobre nuestros pensamientos y nuestro modo de procesar la información de manera funcional” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 102); 3) comprensión y análisis de las emociones, esto es, “the ability to understand emotions and to use emotional knowledge” (Mayer y Salovey, 1997, p. 13); y 4) regulación emocional, que “comprendería los procesos emocionales de mayor



complejidad, es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual” (Extremera y Fernández Berrocal, 2003, p. 102). Estas diferentes habilidades quedan recogidas en el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) (Salovey et al., 1995), una herramienta validada y fiable que permite medir “individual differences in people’s tendency to attend to their moods and emotions [atención emocional], discriminate clearly among them [claridad emocional], and regulate them [reparación emocional]” (Salovey et al., 1995, p. 127-128).

Así, la IE incluye no solo la habilidad de atender a, reconocer e identificar los sentimientos propios y ajenos, sino también su integración y asimilación adaptativa y funcional, la capacidad para regular y gestionar las emociones propias y las de los demás “moderando las emociones negativas e intensificando las positivas sin reprimir ni exagerar la información que comunican” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 103). Sin duda, en tanto que el aula es siempre un espacio cargado de emociones, los profesores se enfrentan continuamente a la gestión de diferentes estados emocionales, tanto propios como de sus estudiantes, y su inteligencia emocional será clave para su labor profesional:

Essentially, a good language teacher needs to be in a position to manage the emotional tenor of the classroom. This means not only should they be able to harness the emotions of their learners, but they should also be able to regulate their own emotions to ensure they are in the right frame of mind to create positive rapport with learners, generate enjoyment and manage any anxieties. (Dewaele et al., 2018, p. 126)

De este modo, la IE de los docentes juega un papel crucial no solo por su efecto en el propio bienestar emocional de los profesores (Chan, 2006) y en su propia práctica docente (Dewaele et al., 2018; Ghanizadeh y Moafian, 2010), sino también por su impacto en su gestión del aula, en sus relaciones con los alumnos y en el propio proceso de aprendizaje y sus resultados (Jennings y Greenberg, 2009).

En efecto, Ghanizadeh y Moafian (2010), en su estudio con 89 profesores de inglés L2 en Irán, encontraron una relación entre la IE del profesorado y el éxito en su actuación docente, con mayores puntuaciones de IE relacionadas con mayores probabilidades de éxito profesional, destacando especialmente la correlación existente entre las relaciones interpersonales y la felicidad con el nivel de desempeño docente. Adicionalmente, sus resultados subrayan la relación de la IE de los profesores con los años de experiencia y la edad: la IE de los docentes tiende a aumentar con los años y la acumulación de experiencia.

En su investigación con 890 profesores de inglés en diferentes contextos y niveles educativos, Gkonou y Mercer (2017) encontraron altos niveles de inteligencia emocional entre sus profesores, en los que tanto el sexo como, de nuevo, los años de experiencia surgieron como factores predictivos de mayores índices de IE.

Por otro lado, Dewaele et al. (2018) analizaron el impacto de la IE en la práctica docente de 513 profesores de inglés L2 en diferentes países y contextos educativos y demostraron que existe un efecto positivo de la IE de los profesores en su creatividad, su gestión del aula y sus habilidades docentes (*pedagogical skills*).

En un estudio previo llevado a cabo con los mismos participantes, Dewaele y Mercer (2018) encontraron que mayores índices de IE en los profesores se relacionaban también con actitudes más positivas hacia los alumnos. Los resultados del análisis también mostraron un efecto de los años de experiencia docente en dichas actitudes: los profesores más experimentados presentaron actitudes más positivas hacia sus estudiantes. Del mismo modo, en un estudio posterior con los mismos participantes, pero centrado en la motivación, Dewaele (2020) encontró una correlación entre la IE de los profesores y su motivación intrínseca y su autorregulación.

Estos resultados concuerdan con diferentes investigaciones llevadas a cabo en contextos generales de enseñanza, en las que los profesores con altos niveles de IE muestran mayor bienestar y compromiso con la profesión, y menos síntomas de *burnout* y desencanto con la labor docente. Así, por ejemplo, en el contexto español, Schoeps et al. (2021) analizaron el impacto de la inteligencia emocional en los niveles de *burnout* de 200 profesores en escuelas andaluzas. Sus resultados mostraron un efecto de la claridad emocional y la reparación emocional en todas las dimensiones del *burnout*, así como el efecto mediador, por un lado, de las emociones positivas entre inteligencia emocional y entusiasmo por la profesión, y de las emociones negativas en la relación entre IE y síntomas de *burnout*, por otro. Los autores subrayan cómo una mayor habilidad emocional se asocia directamente con menores niveles de estrés docente, aunque una afectividad negativa disminuye este efecto positivo de la IE. También Fernández-Berrocal et al. (2017), en su estudio sobre la influencia de la IE en el bienestar docente de 524 profesores de escuelas públicas españolas, destacan el efecto moderador de la reparación emocional para el bienestar docente.

#### 4. Autoeficacia percibida

Las emociones experimentadas en relación con la labor profesional se relacionan, como venimos señalando, con la inteligencia emocional y las propias competencias emocionales desarrolladas por los docentes, y estas dimensiones psicoafectivas se vinculan, a su vez, justamente, con sus propias actitudes y creencias hacia su profesión. En este sentido, la autoeficacia se presenta como un aspecto clave en la comprensión de la psicología de los profesores, con un impacto directo en su actuación docente: “among the types of thoughts that affect action, none is more central or pervasive than people’s judgements of their capabilities to deal effectively with different realities” (Bandura, 1986, p. 21).

Seguendo a Bandura (1997, p. 3), “perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments”. Así, la idea central del concepto de autoeficacia es que la percepción de cada persona acerca de sus habilidades alienta o impide que realice ciertas acciones, por lo que la percepción de autoeficacia funciona como un mediador cognitivo del efecto que

tiene el medio sobre el comportamiento humano (Menghi et al., 2015, p. 23). De este modo, las expectativas de autoeficacia pueden determinar si se llevará a cabo una acción instrumental, cuánto esfuerzo se invertirá y cuánto tiempo se persistirá frente a dificultades y fracaso. Las personas con una alta autoeficacia eligen realizar tareas más desafiantes, se fijan objetivos más ambiciosos y, una vez emprendida una acción, se esfuerzan más y se recuperan más rápidamente cuando se producen contratiempos, porque mantienen un mayor compromiso con sus objetivos (Bandura, 1997). En el caso específico de los profesores, la percepción de autoeficacia (*Teachers' self efficacy beliefs*) tiene que ver con el grado en que estos confían en sus capacidades para influir positivamente en el éxito de sus estudiantes. Se trata de creencias que afectan no solo al comportamiento de los profesores, sino también, justamente, a la propia motivación, actuación y aprendizaje de los estudiantes (Pratt et al., 2021; Swanson, 2014; Tschannen-Moran y Hoy, 2011). Incluye, así, la evaluación que los profesores hacen de sus capacidades para implicar a los alumnos en las actividades planteadas, implementar técnicas de instrucción eficientes, y gestionar el ambiente de aprendizaje (Kong, 2021, p. 3).

En una profesión con una alta carga emocional como la de los profesores de lenguas, sus creencias y percepciones sobre su propia eficacia docente juegan, sin duda, un papel crucial (Kostic-Bobanovic, 2020). La percepción de autoeficacia de los profesores de lenguas se relaciona directamente con su bienestar emocional (Fathi et al., 2020; Xiyun et al., 2022), su compromiso con la profesión (Han y Wang, 2021; Kong, 2021) y su éxito profesional (Ghanizadeh y Moafian, 2010). A su vez, la percepción de autoeficacia está estrechamente relacionada con las emociones experimentadas y su gestión, pues ser emocionalmente competente implica demostrar la propia eficacia en las interacciones que suscitan emociones, que son invariablemente de naturaleza social (Saarni, 1999, p. 2). Los niveles bajos de autoeficacia se suelen asociar con depresión, ansiedad y baja autoestima y, generalmente, conllevan visiones pesimistas sobre los propios logros y el desarrollo personal. Los profesores con percepción de autoeficacia más alta, por su parte, aprovechan mejor y más eficazmente el tiempo en el aula, confían más en la capacidad de aprendizaje de sus alumnos, critican menos a los estudiantes por sus respuestas incorrectas, se esfuerzan por crear un entorno de aprendizaje eficaz y utilizan una mayor variedad de estrategias, métodos y técnicas (Alderman, 1999; Czerniak y Chiarelott, 1990; Mazlum, Cheraghi y Dasta, 2015).

En su estudio llevado a cabo en Turquía, Koçoğlu (2011) encontró una relación positiva significativa entre la inteligencia emocional y la autoeficacia percibida de 90 futuros profesores de inglés. Sus resultados mostraron también mayores niveles de autoeficacia en relación con las capacidades de gestión de aula que con las relacionadas con conseguir hacer las clases más divertidas y agradables. La autora subraya la importancia de incidir en el desarrollo de las habilidades emocionales y del sentido de autoeficacia en los programas de formación de profesores de lenguas, dado su reconocido impacto en el desempeño docente.

Kostic-Bobanovic (2020), por su parte, analiza la relación entre la IE y la autoeficacia percibida de 213 profesores noveles y experimentados de diferentes L2 en Croacia. Sus resultados muestran una correlación positiva entre la IE y la autoeficacia. Los profesores experimentados presentaron, además, mayores puntuaciones en factores relacionados con autocontrol, sociabilidad y eficacia en la gestión del aula.

Centrado únicamente en profesores de español L2, Swanson (2014) examinó la posible relación existente entre su eficacia docente y el rendimiento académico de los alumnos (puntuaciones de los estudiantes en los exámenes nacionales de español en Estados Unidos), así como su relación con su desgaste y posible abandono de la profesión. Sus resultados confirmaron la existencia de una relación entre la percepción de autoeficacia de los profesores y las puntuaciones de los estudiantes en los exámenes: a mayores niveles de autoeficacia percibida en relación con la enseñanza de español, mejores puntuaciones de los estudiantes en los exámenes. La autoeficacia de los docentes también se relacionó con los planes de futuro laboral de los participantes, en relación con su intención de continuar enseñando o de abandonar la profesión.

También Pratt y Rodríguez García (2022) estudiaron la autoeficacia de profesores de español L2, en este caso en relación con los principales desafíos que encuentran en su actividad docente. En total, 64 profesores de educación secundaria y universitaria en Estados Unidos participaron en este estudio, en el que se encontró un sentimiento de autoeficacia moderadamente alto, aunque los resultados observados en algunos de los ítems reflejaron algunas deficiencias formativas. Por otro lado, el análisis de los datos muestra una variación en la percepción de los retos a los que se enfrentan en función de su autoeficacia, así como un mayor número de retos docentes en aquellos profesores con niveles más bajos de autoeficacia.

Directamente conectado con las emociones experimentadas y su gestión, diferentes autores han estudiado la autoeficacia de los profesores de lenguas en relación con la regulación emocional. Fathi y Derakhshan (2019) indagaron en el papel de la autoeficacia y la regulación emocional como factores predictivos del estrés docente en 256 profesores de inglés L2 en Irán. Sus resultados mostraron que ambos factores funcionaban como predictores del estrés docente, con un mayor peso de la autoeficacia. Resultados similares encontraron Xiyun et al. (2022), quienes confirmaron el poder predictivo de la autoeficacia y la regulación emocional en el bienestar psicológico de 276 profesores iraníes de inglés L2. También Deng et al. (2022), en su estudio con 581 profesores de inglés L2 en Irán, encontraron que la regulación emocional funcionaba como factor predictivo de la autoeficacia percibida de los profesores, así como de su compromiso con la profesión. Adicionalmente, la regulación emocional influía negativamente en los sentimientos de enfado de los profesores, de modo que una mayor regulación emocional implicaba una mejor gestión de la ira por parte de los docentes. Las implicaciones didácticas de estos resultados son evidentes, y los diferentes autores subrayan, una vez más, la importancia de incluir en los programas de formación de profesores medidas encaminadas a mejorar la percepción de autoeficacia de los docentes de lenguas, así como entrenamientos para identificar las propias emociones y para gestionarlas adecuadamente, de modo que puedan lidiar de forma más efectiva con situaciones potencialmente estresantes.

Las creencias sobre la propia eficacia son, como vemos, centrales en la psicología del profesor, con un fuerte impacto en su propio bienestar emocional y en su desempeño profesional, pero también, justamente, en su capacidad para gestionar las diversas situaciones de alta carga emocional que se encuentran en el día a día de su trabajo, y, por tanto, en el propio proceso de aprendizaje y resultados de sus estudiantes. Además, al igual que las emociones, los sentimientos de autoeficacia se construyen socioculturalmente y, de este modo, son también *context specific* (Bandura, 1997). Aunque la investigación sobre el papel específico de estos factores en la enseñanza de lenguas a migrantes y refugiados es prácticamente inexistente, algunos autores sí han identificado la gestión de la diversidad lingüística y cultural como una de las principales dificultades a las que se enfrentan los profesores de lenguas en el ejercicio de su labor docente en estos contextos (Papapostolou et al., 2020; Reyes et al., 2021). Como señala Costa (2018), los profesores de migrantes y refugiados trabajan frecuentemente con niños, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad, y pueden sentirse a menudo poco preparados para responder adecuadamente y de forma eficaz a sus necesidades y experiencias. Esto, sin duda, tiene un fuerte impacto emocional en los profesores, y puede provocar no solo *burnout* y agotamiento emocional, sino también, justamente, sentimientos de ineficacia (Costa, 2018, p. 62).

## 5. Método

Se diseñó un estudio descriptivo focalizado con tres objetivos: (1) determinar si existen diferencias entre los profesores de español como lengua extranjera (ELE) en contextos generales y los profesores de español para migrantes y refugiados (ELM) en cuanto a las emociones que sienten en relación con su labor docente, su percepción de autoeficacia y su inteligencia emocional; (2) averiguar si existe alguna relación entre el nivel de inteligencia emocional y las emociones experimentadas por los profesores y entre la percepción de autoeficacia y las emociones positivas y determinar si hay diferencias entre los dos contextos laborales estudiados; y (3) explorar posibles relaciones entre las emociones experimentadas y la percepción de autoeficacia con factores individuales como la edad del profesorado, su formación académica, sus años de experiencia docente o el perfil de alumnado con el que trabaja en los dos contextos analizados.

### 5.1. Participantes

La muestra está compuesta por 144 informantes divididos en dos grupos: 73 profesores de ELE en contextos generales en diferentes países y 71 profesores de español como lengua de migración y refugio en España. La inmensa mayoría de los participantes son mujeres (107) y son nativos de un país hispanohablante (136), 111 de España y 25 de otros países hispanoamericanos. La media de edad es de 45,2 años y los participantes se distribuyen por franjas etarias del siguiente modo: 21 entre 20 y 29 años, 35 entre 30 y 39 años, 35 entre 40 y 49 años, 29 entre 50 y 59 años, 17 entre 60 y 69 años y 7 más de 70 años. Asimismo, los participantes tienen formación académica a nivel de formación profesional (6), grado o licenciatura universitaria (39), máster o posgrado (79) y doctorado (20). En cuanto al perfil de su alumnado, la mayor parte de los informantes trabaja con adultos (107), 19 con adolescentes y adultos, 13 con adolescentes y 5 con adolescentes y niños. Además, 60 encuestados cuentan con más de 10 años de experiencia docente, 31 tienen una experiencia de entre 5 y 10 años, 21 de entre 3 y 5 años y 32 cuentan con menos de 3 años de experiencia.

#### 5.1.1. Profesores de ELE en contextos generales

Los 73 profesores de ELE encuestados tienen una media de edad de 42,8 años y la distribución de los participantes por franjas etarias es: 12 entre 20 y 29 años, 17 entre 30 y 39 años, 23 entre 40 y 49 años, 16 entre 50 y 59 años y 5 entre 60 y 69 años. Su nivel de estudios es: formación profesional (3), grado o licenciatura universitaria (10), máster o posgrado (49) y doctorado (11). En cuanto al perfil del alumnado, 43 profesores trabajan con adultos, 9 con adolescentes y adultos, 4 con adolescentes y 17 con adolescentes y niños. Además, 35 participantes cuentan con más de 10 años de experiencia docente, 16 tienen una experiencia de entre 5 y 10 años, 12 de entre 3 y 5 años y 10 cuentan con menos de 3 años de experiencia.

#### 5.1.2. Profesores de español como lengua de migración y refugio

La media de edad de los 71 profesores de español como lengua de migración y refugio que han participado en el estudio es de 47,9 años y la distribución de los participantes por franjas etarias es: 9 entre 20 y 29 años, 18 entre 30 y 39 años, 12 entre 40 y 49 años, 13 entre 50 y 59 años, 12 entre 60 y 69 años y 7 más de 70 años. La formación académica de este grupo de profesores se corresponde con formación profesional (3), grado o licenciatura universitaria (29), máster o posgrado (30) y doctorado (9). En cuanto al perfil del alumnado, 64 profesores trabajan con adultos, 4 con adolescentes y adultos, 1 con adolescentes y 2 con adolescentes y niños. Además, 25 participantes cuentan con más de 10 años de experiencia docente, 15 tienen una experiencia de entre 5 y 10 años, 9 de entre 3 y 5 años y 22 cuentan con menos de 3 años de experiencia.

## 5.2. Instrumentos de recogida de datos

Con el fin de recoger datos sobre los tres aspectos estudiados (inteligencia emocional, emociones experimentadas por el profesorado y percepción de autoeficacia), se utilizaron tres cuestionarios en los cuales los participantes indicaron su grado de acuerdo o desacuerdo con los enunciados de 54 ítems a través de una escala Likert de 5 puntos (1 completamente en desacuerdo-5 completamente de acuerdo).

Para la inteligencia emocional se utilizó el cuestionario *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) de Salovey et al. (1995) en su versión en español (Fernández-Berrocal et al., 2004). El TMMS-24 contiene 24 ítems que comprenden las tres dimensiones clave de la inteligencia emocional con 8 ítems para cada una de ellas: atención emocional (ítems 1-8), claridad emocional (ítems 9-16) y reparación emocional (ítems 17-24).

Tabla1. TMMS-24 (Fernández-Berrocal et al., 2004, disponible en [https://estaticos.qdqc.com/swdata/files/843/843040819/TMMS24-copia-2\\_lj1NJp.pdf](https://estaticos.qdqc.com/swdata/files/843/843040819/TMMS24-copia-2_lj1NJp.pdf))

1. Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9. Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11. Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas	1	2	3	4	5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20. Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24. Cuando estoy enfadado, intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Para la recogida de datos sobre las emociones experimentadas y la percepción de autoeficacia se buscaron instrumentos específicamente diseñados para el contexto docente. Como se expone a continuación, se utilizaron dos cuestionarios en inglés que fueron traducidos al español, por lo que, tras una validación de la traducción con expertos, se pilotaron ambos cuestionarios para asegurar la adecuada comprensión de todos los ítems.

El cuestionario *Emotions in Teaching Inventory* (ETI) de Trigwell (2012) se usó para recoger datos sobre las emociones experimentadas por los profesores. Este cuestionario de 20 ítems recopila datos acerca de cuatro emociones positivas, motivación, orgullo, confianza y felicidad/ satisfacción (10 ítems: 1, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 17 y 19); y cuatro emociones negativas, ansiedad, vergüenza, frustración y aburrimiento/molestia (10 ítems: 2, 3, 5, 7, 9, 10, 15, 16, 18 y 20).

Tabla 2. ETI (Trigwell, 2012, p. 618— versión en español)

1. Me siento motivado con mi rol como profesor.	1	2	3	4	5
2. Me siento ansioso al preparar actividades de aprendizaje.	1	2	3	4	5
3. La enseñanza me resulta aburrida.	1	2	3	4	5
4. Cuando termino una sesión de clase me siento realmente satisfecho.	1	2	3	4	5
5. Conseguir que los alumnos se comprometan con el aprendizaje me resulta una experiencia frustrante.	1	2	3	4	5
6. Estoy deseando llevar a cabo el trabajo que hago.	1	2	3	4	5
7. Cuando pienso en enseñar me entra el pánico.	1	2	3	4	5
8. Me motiva pensar en lo que pueden hacer los alumnos con lo que les he enseñado.	1	2	3	4	5
9. Me siento avergonzado cuando las actividades planificadas no funcionan.	1	2	3	4	5
10. Me pongo nervioso cuando pido a los alumnos que hagan las actividades.	1	2	3	4	5



11. Me siento orgulloso de la forma en la que enseño.	1	2	3	4	5
12. Suelo estar seguro de que las cosas van bien en clase.	1	2	3	4	5
13. Me siento orgulloso de los resultados de mi trabajo.	1	2	3	4	5
14. Por lo general, me siento seguro de que evaluaré a mis alumnos correctamente.	1	2	3	4	5
15. Me siento avergonzado cuando me equivoco en las actividades.	1	2	3	4	5
16. Me siento molesto si algo que he preparado no funciona en clase.	1	2	3	4	5
17. Me siento feliz cuando explico bien un concepto clave.	1	2	3	4	5
18. Me genera ansiedad pedir a los alumnos que participen en debates en clase.	1	2	3	4	5
19. Me siento orgulloso de cómo preparo mis clases.	1	2	3	4	5
20. Me resulta frustrante intentar enseñar a los estudiantes.	1	2	3	4	5

Por último, se utilizó el *Teacher's Self-efficacy Beliefs Questionnaire* de Schwarzer et al. (1999) que agrupa en 10 ítems las cuatro áreas principales de la percepción de autoeficacia (según la teoría social de Bandura, 1997): realización del trabajo (ítems 1, 5, 6), desarrollo de habilidades en el trabajo (ítems 4, 7, 8), interacción con los estudiantes y/o las familias (ítems 2, 3, 9), y afrontamiento del estrés laboral (ítem 10).

Tabla 3. *Teacher's Self-efficacy Beliefs Questionnaire* (Schwarzer et al., 1999— versión en Español)

1. Estoy convencido de que puedo enseñar con éxito todos los contenidos de la asignatura incluso a los alumnos más difíciles.	1	2	3	4	5
2. Sé cómo mantener una relación positiva con los padres incluso cuando hay tensiones.	1	2	3	4	5
3. Cuando me esfuerzo mucho, puedo llegar incluso a los estudiantes más difíciles.	1	2	3	4	5
4. Estoy convencido de que, con el paso del tiempo, seré más capaz de ayudar a resolver las necesidades de mis alumnos.	1	2	3	4	5
5. En caso de interrupciones mientras enseño, estoy seguro de que puedo mantener la compostura y seguir desempeñando bien mi labor docente.	1	2	3	4	5
6. Confío en mi capacidad para responder a las necesidades de mis alumnos, aunque tenga un mal día.	1	2	3	4	5
7. Si me esfuerzo lo suficiente, sé que puedo ejercer una influencia positiva tanto en el desarrollo personal como académico de mis alumnos.	1	2	3	4	5
8. Estoy convencido de que puedo desarrollar formas creativas que contrarresten las limitaciones del sistema (como recortes presupuestarios y otros problemas administrativos) sin disminuir la calidad de mi enseñanza.	1	2	3	4	5
9. Sé que puedo motivar a mis alumnos para que participen en proyectos innovadores.	1	2	3	4	5
10. Sé que puedo llevar a cabo proyectos innovadores, incluso si hay compañeros escépticos que se oponen.	1	2	3	4	5

Se agruparon los tres cuestionarios, junto con una sección de preguntas de índole sociodemográfica, y se configuró una encuesta final que se distribuyó en línea durante tres meses a través de la plataforma Google Forms.

### 5.3. Variables

Se toman como variables independientes el contexto laboral del profesor con dos valores (profesor de ELE / profesor de ELM), la edad, la formación académica, los años de experiencia docente y el perfil del alumnado. Las variables dependientes objeto de estudio son el nivel de inteligencia emocional en cada una de las tres dimensiones analizadas (atención emocional, claridad emocional y reparación emocional), la media de emociones experimentadas en cuanto a emociones positivas (motivación, orgullo, confianza, satisfacción-felicidad) y a emociones negativas (ansiedad, vergüenza, frustración y aburrimiento-molestia), el nivel de percepción de autoeficacia en las cuatro áreas investigadas (realización del trabajo, desarrollo de habilidades en el trabajo, interacción con los estudiantes y/o las familias y afrontamiento del estrés laboral).

## 6. Resultados

Este apartado se divide en tres secciones que recogen los resultados obtenidos en las pruebas de estadística descriptiva e inferencial. Primero, se presentan los resultados relativos a la inteligencia emocional, las emociones experimentadas y la percepción de autoeficacia. A continuación, se muestran los resultados de las pruebas de correlación realizadas entre la inteligencia emocional y las emociones experimentadas y entre la percepción de autoeficacia y las emociones positivas. Por último, se analizan las posibles relaciones entre las emociones experimentadas y la percepción de autoeficacia con los factores individuales anteriormente mencionados: la edad del profesorado, su formación académica, sus años de experiencia docente y el perfil de alumnado con el que trabaja. En todos los casos se exponen primero los resultados globales

de todos los participantes en conjunto y después se analiza si existen diferencias en función del contexto laboral de los profesores.

### 6.1. Inteligencia emocional, emociones experimentadas y percepción de autoeficacia

El nivel de inteligencia emocional se analiza atendiendo a las tres dimensiones anteriormente descritas. El profesorado de español encuestado tiene un nivel medio de 29.11 (DE: 6.29) para la atención emocional, 31.13 para la claridad emocional (DE: 4.99) y 30.67 para la reparación emocional (DE: 5.85). Como se puede ver en la Figura 1, el análisis descriptivo en función del contexto laboral es muy similar, ya que tanto los profesores de ELE como los de ELM obtienen niveles semejantes en las tres dimensiones:

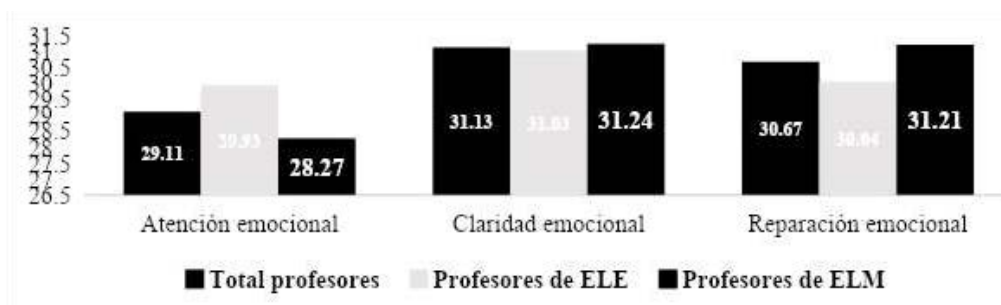


Figura 1. Nivel de inteligencia emocional

A pesar de que los niveles son muy próximos en los dos grupos, se realizó una prueba T-Test para muestras independientes que confirma que no existe diferencia estadísticamente significativa entre los profesores de ELE y los profesores de ELM en ninguna de las tres dimensiones analizadas de la inteligencia emocional: atención emocional ( $p=.113$ ), claridad emocional ( $p=.800$ ) y reparación emocional ( $p=.190$ ).

La media del total de emociones experimentadas por el profesorado es de 3.19 (DE: 0.43). Las emociones positivas (motivación, orgullo, confianza, satisfacción-felicidad) obtienen una media más alta (M: 4.20; DE: 0.51) que las negativas (ansiedad, vergüenza, frustración y aburrimiento-molestia) (M: 2.18; DE: 0.74). La prueba T-Test para muestras relacionadas demuestra que existe diferencia estadísticamente significativa ( $p=.000$ ) entre las emociones positivas y negativas experimentadas por el total del profesorado encuestado. Como muestra la Figura 2, el análisis por contexto profesional revela que la media total de emociones es más alta para los profesores de ELE (M: 3.29; DE: 0.48) que para los profesores de ELM (M: 3.09; DE: 0.36) y lo mismo ocurre con las emociones positivas (ELE M: 4.22; DE: 0.48/ ELM M: 4.17; DV: 0.54) y las negativas (ELE M: 2.36; DE: 0.83/ ELM M: 2.01; DE: 0.59). Aunque el grupo de profesores de ELE obtiene también medias más altas que el total de los informantes en su conjunto, es importante destacar que la diferencia entre la media de emociones positivas y negativas es mayor en el grupo de profesores de ELM.

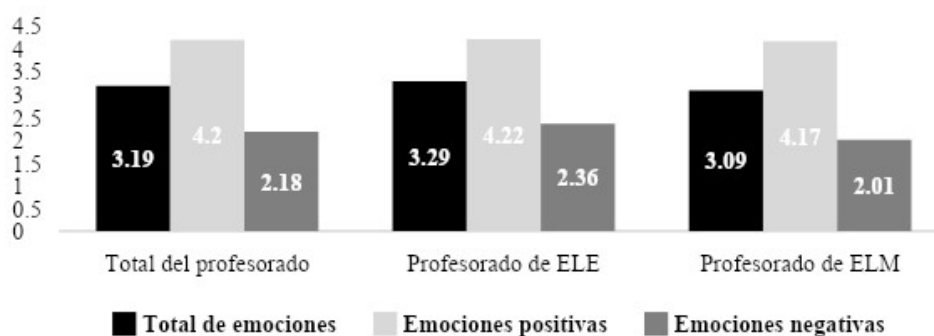


Figura 2. Media del total de emociones, emociones positivas y emociones negativas

Además, la prueba T-Test para muestras independientes demuestra que existe diferencia estadísticamente significativa entre los dos grupos con respecto a la media total de emociones experimentadas ( $p=.006$ ) y las emociones negativas ( $p=.005$ ), pero no para las emociones positivas ( $p=.583$ ). Estos resultados permiten afirmar que los profesores de ELE experimentan más emociones negativas que los profesores de ELM.

En cuanto a la percepción de autoeficacia, la media es de 4.07 (DE: 0.43) para el total de los participantes y los resultados son muy similares tanto para el grupo de profesores de ELE (M: 4.14; DE: 0.57) como para el de ELM (M: 4.00; DE: 0.64). El T-Test para muestras independientes prueba que el contexto laboral no influye en la percepción de autoeficacia del profesorado ( $p=.166$ ).

### 6.2. Relación entre el nivel de inteligencia emocional y las emociones experimentadas y entre la percepción de autoeficacia y las emociones positivas

Con el fin de determinar si hay una relación entre el nivel de inteligencia emocional y las emociones experimentadas por los profesores se realiza una correlación de Pearson entre la media total de emociones y cada una de las tres dimensiones de la inteligencia emocional. Los resultados muestran que existe una

correlación positiva moderadamente baja entre las emociones experimentadas y los niveles de atención emocional ( $r=.285$ ;  $p=.001$ ) y de reparación emocional ( $r=.161$ ;  $p=.050$ ), pero no con el nivel de claridad emocional ( $r=-.024$ ;  $p=.774$ ).

En el caso de los profesores de ELE no hay correlación entre las emociones experimentadas y ninguna de las tres dimensiones de la inteligencia emocional estudiadas (atención emocional:  $r=.102$ ;  $p=.391$ / claridad emocional:  $r=-.083$ ;  $p=.483$  y reparación emocional:  $r=.197$ ;  $p=.094$ ), mientras que para los profesores de ELM solo hay una correlación positiva moderada entre el nivel de atención emocional y la media total de las emociones experimentadas ( $r=.450$ ;  $p=.000$ ).

Con respecto al nivel de autoeficacia percibido por los profesores en relación con la media de las emociones positivas experimentadas, la prueba de Pearson revela que existe una correlación positiva moderada tanto a nivel general ( $r=.689$ ;  $p=.000$ ) como para los profesores de ELE ( $r=.723$ ;  $p=.000$ ) y de ELM ( $r=.661$ ;  $p=.000$ ), por lo que podemos afirmar que las emociones positivas son un factor determinante en la percepción de autoeficacia del profesorado.

### 6.3. Relación entre la percepción de autoeficacia y las emociones experimentadas con factores individuales

Para examinar la posible incidencia de los diferentes factores individuales estudiados en las emociones experimentadas y en la percepción de autoeficacia de los profesores, se realiza en todos los casos un ANOVA de un factor y, cuando el resultado indica que existe un efecto de interacción, se lleva a cabo la prueba post hoc de Tukey para determinar en qué grupos se encuentra la diferencia estadística. Para cada uno de los factores se presenta, en primer lugar, el análisis de todos los participantes en conjunto y, a continuación, se describen los resultados en función del contexto laboral ELE o ELM.

#### 6.3.1. Edad

Los resultados del ANOVA revelan que la edad afecta tanto a la media total de emociones experimentadas ( $p=.013$ ) como a las emociones positivas ( $p=.046$ ) y negativas ( $p=.007$ ). Para poder determinar qué franjas etarias son las que afectan se lleva a cabo la prueba post hoc de Tukey, que demuestra que la diferencia reside en los profesores más jóvenes, entre 20 y 29 años, con respecto a los profesores de entre 40 y 49 años para la medida total de emociones ( $p=.0009$ ) y para las emociones positivas ( $p=.018$ ) y en la franja de entre 30 y 39 años con respecto a la de entre 40 y 49 años ( $p=.012$ ) para las emociones negativas. En todos los casos la media es mayor para la franja etaria más joven, como muestra la Figura 3:

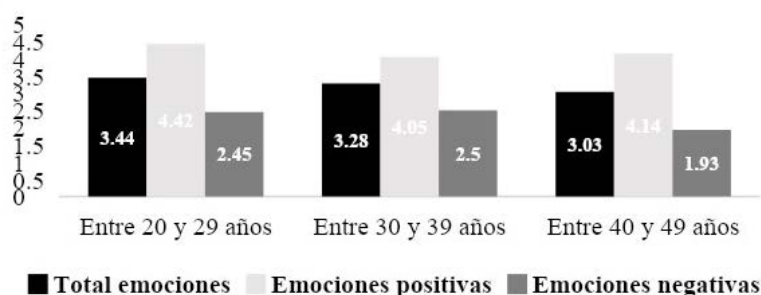


Figura 3. Media de emociones por franja etaria

El análisis por contexto laboral indica que no hay relación entre la edad y las emociones experimentadas para el grupo de profesores de ELM, pero sí para el grupo de profesores de ELE, ya que el ANOVA muestra diferencias estadísticamente significativas con respecto al total de las emociones ( $p=.006$ ) y a las emociones negativas ( $p=.001$ ). La prueba post hoc de Tukey revela que, una vez más, la diferencia para el total de las emociones se encuentra entre los profesores más jóvenes, entre 20 y 29 años con respecto a los profesores de las franjas etarias de entre 40 y 49 años ( $p=.015$ ) y también entre los profesores de entre 30 y 39 años con respecto a la franja de entre 40 y 49 años ( $p=.027$ ). En el caso de las emociones negativas, la diferencia está en los profesores de entre 30 y 39 años y los profesores de las franjas de entre 40 y 49 años ( $p=.002$ ) y entre 50 y 59 años ( $p=.007$ ). Como muestra la Figura 4, los profesores más jóvenes obtienen una medida mayor tanto para el total de emociones experimentadas como para las emociones negativas, por tanto, se podría afirmar que con la edad disminuyen las emociones negativas del profesorado de ELE:

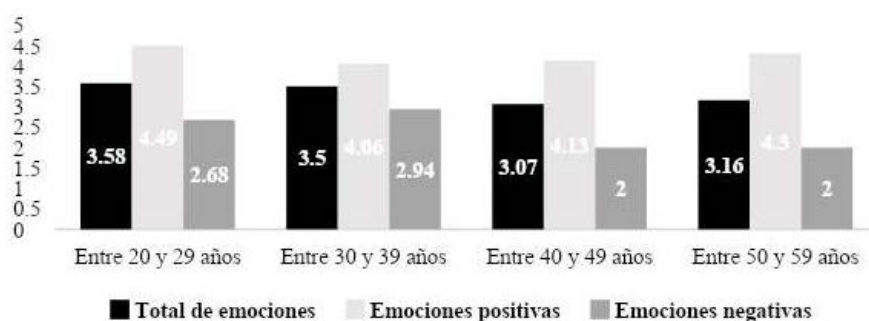


Figura 4. Media de emociones de los profesores de ELE en función de la edad

La prueba ANOVA muestra que la edad también es un factor influyente en la percepción de autoeficacia del profesorado ( $p = .030$ ) cuando se analizan todos los participantes en conjunto, pero no si se atiende a los contextos laborales (ELE  $p = .341$ ; ELM  $p = .308$ ).

### 6.3.2. Formación académica

Los resultados de ANOVA para el análisis de todos los participantes demuestran que la formación académica influye en las emociones experimentadas ( $p = .004$ ) y en las emociones negativas ( $p = .000$ ). La prueba post hoc de Tukey revela que para el total de emociones la diferencia está entre los informantes con un nivel de estudios de Grado/ Licenciatura con respecto a los participantes con nivel de Máster/ Posgrado ( $p = .023$ ) y también entre aquellos con Máster/ Posgrado en relación con los que han realizado un Doctorado ( $p = .043$ ). Para las emociones negativas, la diferencia se encuentra entre los profesores con Grado/ Licenciatura y Máster/ Posgrado ( $p = .007$ ) y los informantes con Máster/ Posgrado con respecto a Doctorado ( $p = .006$ ). Como se puede observar en la Figura 5 los profesores con formación de Máster/ Posgrado presentan una media más alta de emociones negativas que los profesores con otro nivel académico:

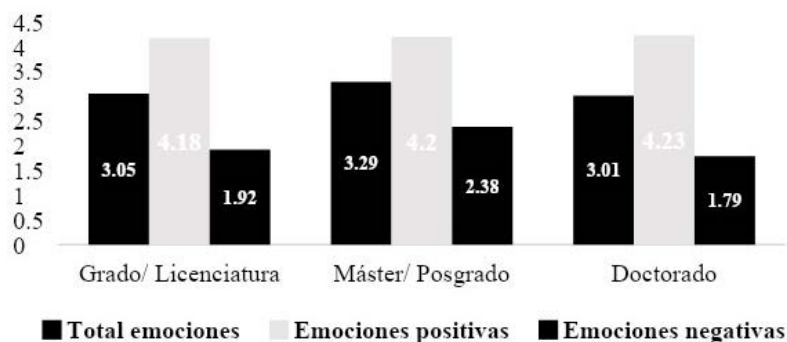


Figura 5. Media de emociones por formación académica

Los resultados son similares para el grupo de profesores de ELE, en el que la formación académica también afecta a las emociones experimentadas ( $p = .049$ ) y a las emociones negativas ( $p = .011$ ). La prueba de Tukey revela que el efecto se encuentra entre los profesores que han realizado un Máster/ Posgrado y los que han realizado un Doctorado, tanto para la media total de emociones ( $p = .048$ ) como para las emociones negativas ( $p = .030$ ). La Figura 6 muestra que la media de las emociones negativas experimentadas es mayor para los profesores con formación de Máster/ Posgrado que para los profesores con Doctorado:

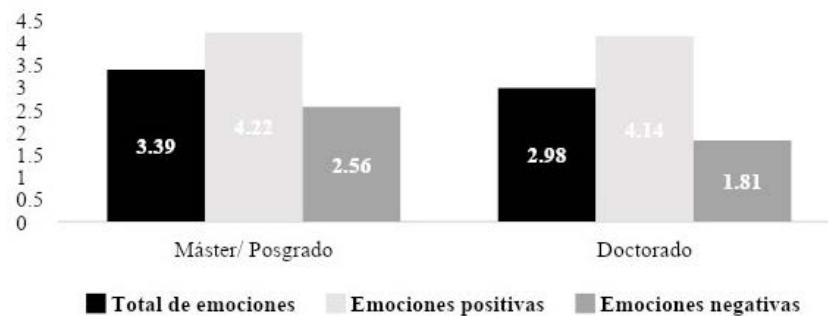


Figura 6. Media de emociones de los profesores de ELE en función de la formación académica

Sin embargo, para los profesores de ELM la formación académica solo influye en las emociones negativas ( $p = .048$ ) y la prueba de Tukey muestra un efecto de interacción entre los profesores con Formación Profesional y aquellos que cuentan con un Doctorado ( $p = .040$ ). La Figura 7 muestra cómo los profesores con Doctorado experimentan un menor nivel de emociones negativas mientras que, aunque sin diferencia estadísticamente significativa, aumenta la media de emociones positivas:

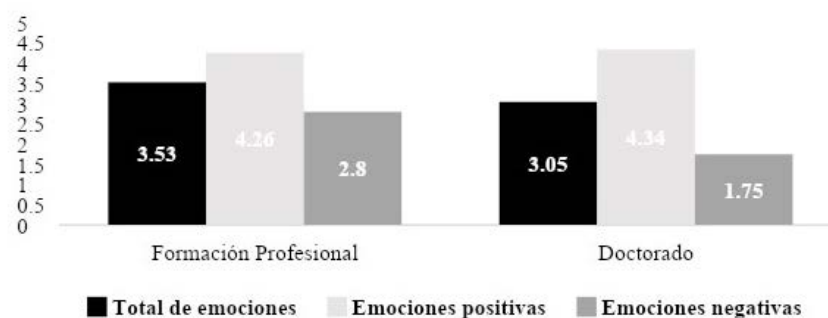




Figura 7. Media de emociones de los profesores de ELM en función de la formación académica

La percepción de autoeficacia del profesorado no se ve afectada por su formación académica ni en el análisis de todos los participantes ( $p = .793$ ) ni por contexto laboral (ELE  $p = .944$ ; ELM  $p = .942$ ).

### 6.3.3. Años de experiencia docente

La prueba ANOVA revela que existe una relación entre los años de experiencia docente y las emociones negativas experimentadas para el total de los encuestados ( $p = .050$ ). La prueba post hoc de Tukey muestra que la diferencia reside en los profesores con más de 10 años de experiencia docente con respecto a los que tienen menos de 3 años de experiencia ( $p = .034$ ). Como muestra la Figura 8, la media de las emociones negativas disminuye con el incremento de la experiencia docente mientras que las emociones positivas se mantienen:

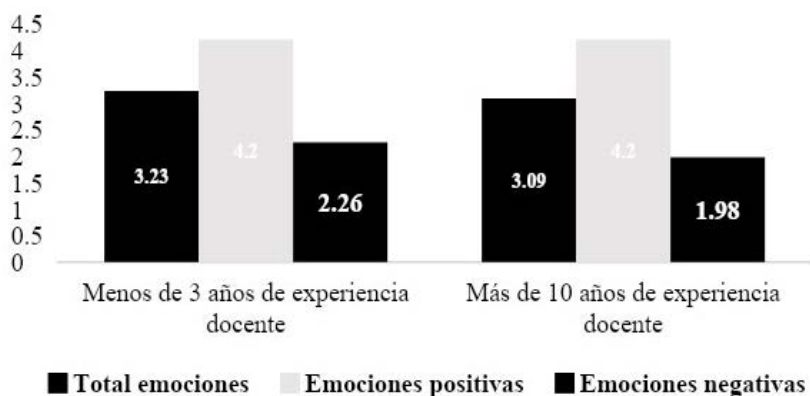


Figura 8. Media de emociones por años de experiencia docente

Lo mismo ocurre con el grupo de profesores de ELE, la experiencia docente influye en las emociones negativas ( $p = .016$ ) y la prueba Tukey demuestra que el efecto de interacción está también entre los profesores con más de 10 años de experiencia docente con respecto a los profesores con menos de 3 años ( $p = .007$ ). Del mismo modo, la media de emociones negativas es menor para los profesores con más de 10 años de experiencia ( $M: 2.05$ ;  $DE: 0.57$ ) con respecto a los profesores noveles ( $M: 2.62$ ;  $DE: 0.61$ ). Sin embargo, no hay efecto de interacción entre los años de experiencia docente y las emociones experimentadas en el grupo de profesores de ELM.

La percepción de autoeficacia del profesorado no se ve afectada por los años de experiencia docente ni en el análisis de todos los participantes ( $p = .542$ ) ni por contexto laboral (ELE  $p = .633$ ; ELM  $p = .290$ ).

### 6.3.4. Perfil del alumnado

El perfil del alumnado influye en el total de las emociones experimentadas ( $p = .000$ ) y en las emociones negativas ( $p = .001$ ) para el total de los profesores encuestados. La prueba post hoc de Tukey revela que la diferencia se encuentra entre los profesores que trabajan con adultos con respecto a los que trabajan con adolescentes y niños tanto para el total de las emociones ( $p = .001$ ) como para las emociones negativas ( $p = .001$ ). La Figura 9 muestra que la media de las emociones negativas es más alta en el grupo de profesores que trabajan con adolescentes y niños:

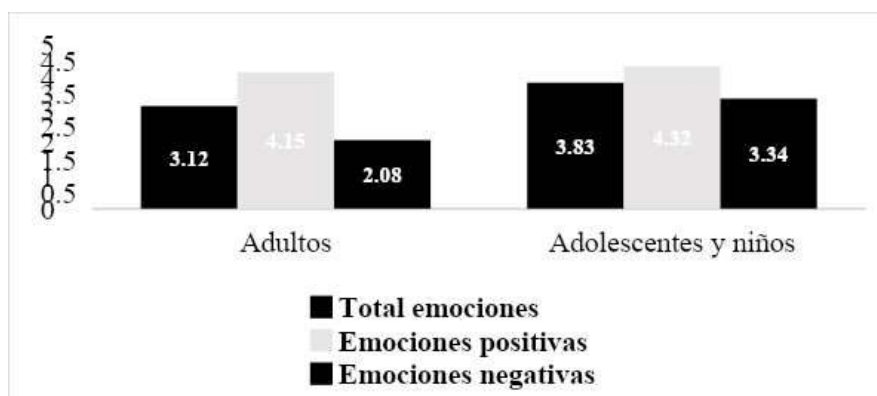


Figura 9. Media de emociones por perfil del alumnado

El total de las emociones experimentadas ( $p = .016$ ) y las emociones negativas ( $p = .010$ ) también se ven afectados por el perfil del alumnado en el grupo de profesores de ELM. Según los resultados de la prueba de Tukey la diferencia también está entre los profesores que trabajan con adultos con respecto a los que trabajan con adolescentes y niños tanto para el total de las emociones ( $p = .021$ ) como para las emociones

negativas ( $p = .032$ ). Asimismo, los profesores de ELM que trabajan con niños y adolescentes experimentan una media de emociones negativas más alta que aquellos que trabajan con adultos, como muestra la Figura 10:

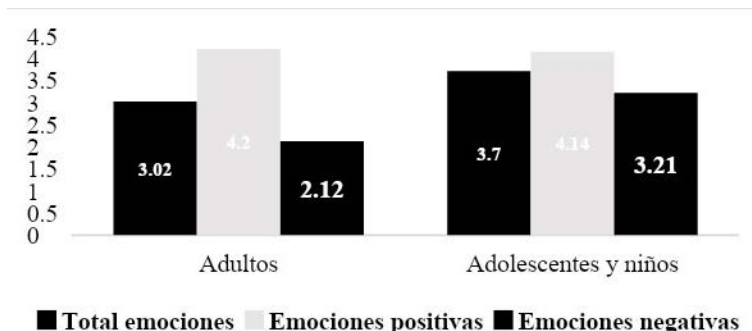


Figura 10. Media de emociones de los profesores de ELM por perfil del alumnado

El perfil del alumnado no influye en las emociones experimentadas en el grupo de profesores de ELE.

La percepción de autoeficacia del profesorado no se ve afectada por el perfil del alumnado ni en el análisis de todos los participantes ( $p = .073$ ) ni por contexto laboral (ELE  $p = .231$ ; ELM  $p = .228$ ).

## 7. Conclusiones e implicaciones didácticas

Diversas investigaciones (Emmer, 1994; Isen, 1993; Mogg y Bradley, 1999; Sutton y Wheatley, 2003) sugieren que las emociones que experimentan los profesores tienen un impacto directo en su capacidad para enseñar de manera efectiva y brindar un ambiente de aprendizaje positivo para los estudiantes. Los resultados del presente estudio muestran un predominio de las emociones positivas sobre las negativas en el profesorado de español, tanto de ELE como de ELM. Por otro lado, la bibliografía precedente transmite la idea de que el contexto de migración es especialmente estresante, los profesionales que trabajan con personas migrantes a menudo experimentan emociones complejas y diversas debido a la naturaleza del trabajo que realizan, por lo que pueden sentir frustración, estrés, una carga emocional específica (Costa, 2018; Nonnis et al., 2021; Palanac, 2019) e incluso se ha descrito un tipo concreto de *burnout* relacionado con la gestión de la diversidad lingüística y cultural (Tatar y Horenczyk, 2003). No obstante, a pesar de todo esto, el análisis presentado muestra que, en contra de lo que cabría esperar, los profesores de ELE experimentan más emociones negativas que los profesores de ELM. Esto podría relacionarse con la implicación del profesorado de ELM, que al encontrarse más involucrado en las vivencias y problemáticas de su alumnado podría tener un mayor *engagement* al sentirse un agente de cambio social, lo que podría tener un impacto muy positivo para sus emociones (Barkhuizen, 2017; Macías Gómez-Estern y Álvarez-Sotomayor, 2018). Asimismo, el compromiso con una causa que se considera importante puede tener un efecto motivador en el individuo, llevándolo a sentirse más conectado con su comunidad y con una red de apoyo más amplia. Cuando un docente se siente implicado en su trabajo, se siente más motivado y comprometido con su labor y esto tiene un efecto positivo en su bienestar emocional, ya que es más probable que experimente emociones positivas como la felicidad, la satisfacción y el orgullo en su trabajo. Del mismo modo, cuando un profesor no está implicado, puede experimentar emociones negativas como el aburrimiento, la frustración y el desánimo (Richards, 2020).

También se ha expuesto cómo las emociones experimentadas por el profesorado se relacionan con su nivel de inteligencia emocional, especialmente, en las dimensiones de atención y reparación emocional, sin que se hallen diferencias en función del contexto profesional. Asimismo, las emociones positivas experimentadas están correlacionadas con la percepción de autoeficacia tanto en general, analizando a todos los informantes en su conjunto, como para el profesorado de ELE en contextos generales y el profesorado de ELM. Estos resultados permiten afirmar que tanto las propias emociones de los profesores como la atención juegan un papel fundamental que no podemos ignorar ni excluir de la formación. Enseñar no es una tarea puramente cognitiva y de transmisión de contenidos, sino que es una actividad social con una fuerte carga emocional. Por lo tanto, es importante que los profesores aprendan a reconocer y manejar sus emociones de manera efectiva para poder brindar una enseñanza de calidad y mantener su bienestar emocional y mental. Incluir la competencia emocional, el entrenamiento de las diferentes estrategias de reconocimiento, regulación y gestión emocional, es un complemento esencial en la formación holística de los profesores de lenguas. Diversos estudios muestran que la inteligencia emocional y sus componentes se pueden entrenar (Hernández-Amorós y Urrea-Solano, 2017; Nelis et al., 2009; Vesely et al., 2014). El Instituto Cervantes (2012) reconoce ocho competencias básicas del profesorado de español, entre las que incluye gestionar sentimientos y emociones en el desempeño de su trabajo, que desglosa en las siguientes competencias específicas: gestionar las propias emociones, motivarse en el trabajo, desarrollar las relaciones interpersonales e implicarse en el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno. Así, el reconocimiento, regulación y gestión de las propias emociones, así como el desarrollo de estrategias para la automotivación y la atención y gestión de las emociones y de la propia inteligencia de los alumnos aparece, efectivamente, como una de las competencias básicas de los profesores de lenguas. En este sentido, el desarrollo de la competencia emocional, no solo de los profesores en formación inicial, sino como parte de la formación continua, contribuirá a que estos se sientan satisfechos, realizados, motivados y comprometidos con su labor docente, lo que derivará, en definitiva, en la formación de mejores

profesores, en beneficio de todos los agentes implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Además, es importante que las instituciones educativas proporcionen recursos y apoyo emocional adecuados para ayudar a los profesores a mantener su bienestar emocional y mental en el trabajo. Esto puede incluir programas de capacitación en habilidades de manejo del estrés, terapia de apoyo emocional y una cultura organizacional que fomente el bienestar de los profesores.

Por otro lado, aunque consideramos que es necesario indagar en mayor profundidad en estos aspectos, los resultados muestran un efecto en esas emociones negativas experimentadas atendiendo a factores individuales como la edad, la formación académica, los años de experiencia docente y el perfil del alumnado. Como muestra la bibliografía previa (Lemarchand-Chauvin y Tardieu, 2018; Ruohotie-Lyhty et al., 2017), es razonable que con la edad y los años de experiencia docente nos volvamos más resilientes y desarrollemos estrategias de regulación emocional, que quizá podrían ser efectivas antes si se incluyese la formación en competencia emocional previamente mencionada, de modo que los profesores dispongan de las herramientas necesarias para enfrentarse a su labor profesional sintiéndose eficaces y capaces. Los resultados apuntan nuevamente a la necesidad de una formación específica que atienda a las características y necesidades concretas de los diferentes perfiles de alumnado, ya que, como se ha expuesto, los profesores que trabajan con niños y adolescentes experimentan más emociones negativas que aquellos que lo hacen con adultos.

No obstante, es necesario interpretar los datos con cautela, debido al tamaño de la muestra estudiada. En futuros estudios convendría aumentar el número de informantes de manera que se pueda seguir indagando en otros factores como el sexo, ya que en esta investigación la inmensa mayoría de los informantes estudiados son mujeres, aunque esto a su vez obedece a la feminización propia del sector docente. Además, una muestra mayor permitiría profundizar en la comprensión de las emociones, la percepción de autoeficacia y la inteligencia emocional en contextos de migración. Asimismo, este estudio sigue un diseño transversal y cuantitativo que constituye un primer acercamiento, pero convendría realizar estudios longitudinales que a través de entrevistas en profundidad permitan entender las creencias y sentimientos de los profesores, por ejemplo, qué situaciones concretas, desde su perspectiva, les provocan determinadas emociones, cómo lidian con ellas, qué estrategias de regulación creen que han desarrollado y cómo, etc., así como realizar un seguimiento de sus cambios y desarrollo a través de los años de experiencia.

Por último, como señalan Maslach y Leiter (1999, p. 303) los profesores son la parte más valiosa de todo sistema educativo. Así, lo que los profesores sienten, creen y experimentan en relación con su labor docente es, sin duda, crucial para su propio desarrollo y el de sus alumnos, y debería estar en el centro del proceso formativo.

### Contribución de autoría CREdiT

Ocarina Masid Blanco (OM); Margarita Planelles Almeida (MP). Las aportaciones realizadas por cada una de las autoras del artículo son las siguientes: conceptualización (OM y MP), validación (OM y MP), metodología (OM y MP), recursos (MP), investigación (MP), curación de datos (OM y MP), análisis formal (OM), visualización (OM) y redacción (OM y MP).

### Agradecimientos

El presente estudio se enmarca en el proyecto “La emoción en el aprendizaje de español como lengua adicional y en la comunicación bilingüe en contextos de migración (EMILIA2)” [PID2022-138973OB-C22] financiado por el Programa estatal de investigación I+D+i Proyectos de Generación de Conocimiento 2022 del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

### Referencias bibliográficas

- Alderman, M. Kay (1999). *Motivation for achievement*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Azari Noughabi, Mostafa, Yang, Shanshan, Botes, Elouise, y Dewaele, Jean-Marc (2022). The Effect of Positive Emotion on Foreign Language Teacher Engagement and Well-Being: A Cross-Cultural Comparison. *PsyArXiv*, 28 Mar. <https://doi.org/10.31234/osf.io/axy9h>
- Bandura, Albert (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Barcelos, Ana Maria F., y Aragão, Rodrigo Camargo (2018). Emotions in Language Teaching: A Review of Studies on Teacher Emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 506-531. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0036>
- Barkhuizen, Gary (2017). Investigating language tutor social inclusion identities. *The Modern Language Journal*, 101, 61-75. <http://www.jstor.org/stable/44981293>
- Borg, Simon (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31. <https://doi.org/10.1191/1362168806lr182oa>
- Borg, Simon (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. <https://doi.org/10.1017/S0261444803001903>
- Chan, David W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042-1054. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>

- Costa, Beverley (2018). Home languages as a therapeutic asset in children's and adults' mental health. Talking to children's heads or to their hearts – why do their languages matter? En: T. Capstick (Ed.), *Language for Resilience: Cross-Disciplinary Perspectives on the Role of Language in enhancing the resilience of refugees and host communities* (pp. 62-63). British Council.
- Cowie, Neil (2011). Emotions that experienced English as a Foreign Language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27, 235-242. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.006>
- Czerniak, Charlene, y Chiarelott, Leigh (1990). Teacher Education for Effective Science Instruction—A Social Cognitive Perspective. *Journal of Teacher Education*, 41(1), 49-58. <https://doi.org/10.1177/002248719004100107>
- Deng, Juan, Heydarnejad, Tahereh, Farhangi, Fariba, y Farid Khafaga, Ayman (2022). Delving into the relationship between teacher emotion regulation, self-efficacy, engagement, and anger: A focus on English as a foreign language teachers. *Front. Psychol.*, 13:1019984. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019984>
- Dewaele, Jean-Marc (2020). What psychological, linguistic and sociobiographical variables power EFL/ESL teachers' motivation? En C. Gkonou, J.-M. Dewaele y J. King (Eds.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching* (pp. 269-287). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Dewaele, Jean-Marc, Gkonou, Christina, y Mercer, Sarah (2018). Do ESL/EFL teachers' emotional intelligence, teaching experience, proficiency and gender, affect their classroom practice? En J. Martínez Agudo (Ed.), *Emotions in second language teaching. Theory, research and teacher education* (pp. 125-141). Berlin: Springer.
- Dewaele, Jean-Marc, y Mercer, Sarah (2018). Variation in ESL/EFL teachers' attitudes towards their students. En S. Mercer y A. Kostoulas (Eds.), *Language teacher psychology* (pp. 178-195). Bristol: Multilingual Matters.
- Dewaele, Jean-Marc, y Wu, Aihui (2021). Predicting the emotional labor strategies of Chinese English Foreign Language teachers. *System*, 103: 102660. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102660>
- Emmer, Edmund T. (1994). Towards an understanding of the primacy of classroom management and discipline. *Teacher Education*, 6, 65-69. <https://doi.org/10.1080/1047621940060108>
- Extremera, Natalio, y Fernández-Berrocal, Pablo (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332(12), 97-116.
- Fathi, Jalil, Derakhshan, Ali, y Saharkhiz Arabani, A. (2020). Investigating a structural model of self-efficacy, collective efficacy, and psychological well-being among Iranian EFL Teachers. *Iran. J. Appl. Lang. Stud.*, 12, 123-150. <https://doi.org/10.22111/IJALS.2020.5725>
- Fathi, Jalil, y Derakhshan, Ali (2019). Teacher self-efficacy and emotional regulation as predictor of teaching stress: An investigation of Iranian english language teachers. *Teach. Engl. Lang.*, 13, 117-143. <https://doi.org/10.22132/TEL.2019.95883>
- Fernández-Berrocal, Pablo, Extremera, Natalio y Ramos, Natalia (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, Pablo, Gutiérrez-Cobo, María J., Rodríguez-Corrales, Juan, y Cabello, Rosario (2017). Teachers' Affective Well-being and Teaching Experience: The Protective Role of Perceived Emotional Intelligence. *Front. Psychol.*, 8:2227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>
- Ghanizadeh, Afsaneh, y Moafian, Fatemeh (2010). The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success. *ELT Journal*, 64(4), 424-435. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp084>
- Gkonou, Christina, y Mercer, Sarah (2017). Understanding emotional and social intelligence among English language teachers. London: British Council.
- Gkonou, Christina, Dewaele, Jean-Marc, y King, Jim (2020). Introduction to the Emotional Rollercoaster of Language Teaching (Ed.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching* (pp. 89-110). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788928342-010>
- Gkonou, Christina, y Miller, Elisabeth R. (2021). An Exploration of Language Teacher Reflection, Emotion Labor, and Emotional Capital. *TESOL J*, 55: 134-155. <https://doi.org/10.1002/tesq.580>
- Han, Yawen, y Wang, Yongliang (2021). Investigating the Correlation Among Chinese EFL Teachers' Self-efficacy, Work Engagement, and Reflection. *Front. Psychol.*, 12:763234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.763234>
- Hernández-Amorós, María J., y Urrea-Solano, María E. (2017). Working with emotions in the classroom: Future teachers' attitudes and education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237, 511-519. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.100>
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf)
- Isen, Alice M. (1993). Positive affect and decision making. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 261-277). New York: Guilford Press.
- Jennings, Patricia A., y Greenberg, Mark T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- King, Jim, y Ng, Kwan-Yee Sarah (2018). Teacher emotions and the emotional labour of second language teaching. En S. Mercer y A. Kostoulas (Eds.), *Language teacher psychology* (pp. 141-157). Bristol: Multilingual Matters.



- Koçoğlu, Zeynep (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: a study of Turkish EFL pre-service teachers. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 15(4), 471-484. <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.642647>
- Kong, Xiansui (2021). Chinese English as a Foreign Language Teachers' Self-Efficacy and Psychological Well-Being as Predictors of Their Work Engagement. *Front. Psychol.*, 12:788756. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788756>
- Kostić-Bobanović, Moira (2020). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among novice and experienced foreign language teachers. *Economic Research—Ekonomika Istraživanja*, 33(1), 1200-1213. <https://doi.org/10.1080/1331677X.2019.1710232>
- Kostoulas, Achilleas, y Lämmerer, Anita (2020). Resilience in Language Teaching: Adaptive and Maladaptive Outcomes in Pre-Service Teachers. En C. Gkonou, J.-M. Dewaele y J. King (Eds.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching* (pp. 89-110). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788928342-010>
- Lemarchand-Chauvin, Marie-Claire, y Tardieu, Claire (2018). Teachers' Emotions and Professional Identity Development: Implications for Second Language Teacher Education. En J. Martínez Agudo (Ed.) *Emotions in Second Language Teaching. Theory, Research and Teacher Education* (pp.425-443). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3\\_23](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_23)
- Li, Chengchen, y Xu, Jinfen (2019). Trait Emotional Intelligence and Classroom Emotions: A Positive Psychology Investigation and Intervention Among Chinese EFL Learners. *Front. Psychol.*, 10:2453. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02453>
- Macías Gómez-Estern, Beatriz, y Álvarez-Sotomayor, Alberto (2018). Aprendizajes y construcción identitaria del profesorado ATAL. Una aproximación desde las narrativas autobiográficas. *Gazeta de Antropología*, 34(1). <http://hdl.handle.net/10481/54699>
- MacIntyre, Peter D., Ross, Jessica, Talbot, Kyle, Mercer, Sarah, Gregersen, Tammy, y Banga, Claire Anne (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26-38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013>
- Maslach, Christina, y Leiter, Michael P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295-303). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021>
- Mayer, John D., y Salovey, Peter (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mazlum, Farhad, Cheraghi, Fereshteh, y Dasta, Mahdi (2015). English Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Students Learning Approaches: the Role of Classroom Structure Perception. *International Journal of Educational Psychology*, 4(3), 305-328. <https://doi.org/10.17583/ijep.2015.1137>
- Menghi, María Soledad, Oros, Laura Beatriz, y Abreu Marinho, Roseane (2015). Estudio psicométrico de la Escala de Autoeficacia Docente de Albert Bandura, en una muestra argentina. *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina*, 61(1), 22-32. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14947>
- Mercer, Sarah (2020). The wellbeing of language teachers in the private sector: An ecological perspective. *Language Teaching Research*, 0(0), 1-24. <https://doi.org/10.1177/1362168820973510>
- Mercer, Sarah, y Kostoulas, Achilleas (Eds.) (2018). *Language Teacher Psychology*. Bristol: Multilingual Matters.
- Mercer, Sarah, Oberdorfer, Pia, y Saleem, Mehvish (2016). Helping language teachers to thrive: Using positive psychology to promote teachers' professional well-being. En D. Gabrys-Barker y D. Gałajda (Eds.), *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching* (pp. 213-229). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-319-32954-3_12)
- Mogg, Karin, y Bradley, Brendan P. (1999). Selective attention and anxiety: A cognitive-motivational perspective. En T. Dalgleish y M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 145-170). New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/0470013494.ch8>
- Nonnis, Marcello, Agus, Miriam, Pirrone, Monica Piera, Cuccu, Stefania, Pedditzi, Maria Luisa, y Cortese, Claudio Giovanni (2021). Burnout and Engagement Dimensions in the Reception System of Illegal Immigration in the Mediterranean Sea. A Qualitative Study on a Sample of Italian Practitioners. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 18, 3726. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073726>
- Palanac, Aleks (2019). Towards a trauma-informed ELT pedagogy for refugees. *Language Issues*, 30(2), pp. 3-14.
- Papapostolou, Anastasia, Manoli, Polyxeni, y Mouti, Anna (2020). Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece. *Journal of Teacher Education and Educators*, 9(1), 7-22. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/54091/653269>
- Pavlenko, Aneta (2013). The affective turn in SLA: From 'affective factors' to 'language desire' and 'commodification of affect'. En D. Gabrys-Barker y J. Belska (Eds.), *The affective dimension in second language acquisition* (pp. 3-28). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Pratt, Confort, Zaier, Amani, y Wang, Yanlin (2021). Foreign Language Teachers' Self-efficacy Beliefs and Perspectives about Maintaining Their Students' Interest. *Journal of Language Teaching and Research*, 12(1), 12-22. <https://doi.org/10.17507/jltr.1201.02>
- Pratt, Confort, y Rodríguez García, Vanessa (2022). Creencias de autoeficacia y principales desafíos docentes de los profesores de español como lengua extranjera. *Hispania*, 105(3), 437-454. <https://doi.org/10.1353/hpn.2022.0067>
- Proietti Ergün, Anna Lia, y Dewaele, Jean-Marc (2021). Do well-being and resilience predict the foreign language teaching enjoyment of teachers of Italian? *System*, 99, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102506>

- Reyes, Charo, Carrasco Pons, Sílvia, y Narciso Pedro, Laia (2021). Language and Social Integration in Times of Increasing Anti-Immigration Discourses: Challenges for Teachers and Migrant Adult Learners in the European Union. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, 51, 61-91. <https://doi.org/10.14422/mig.i51y2021.003>
- Richards, Jack C. (2020). Exploring Emotions in Language Teaching. *RELC Journal*, 53(1), 225-239. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Ruohotie-Lyhty, Maria, Korppi, Aino, Moate, Josephine, y Nyman, Tarja (2018). Seeking Understanding of Foreign Language Teachers' Shifting Emotions in Relation to Pupils, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), 272-286. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258659>
- Saarni, Carolyn (1999). *The Development of Emotional Competence*, Nueva York, Guilford Press.
- Salovey, Peter, Mayer, John D., Goldman, Susan Lee, Turvey, Carolyn, y Palfai, Tibor P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Schwarzer, Ralf, Schmitz, Gerdamarie S., y Daytner, Gary T. (1999). The Teacher Self-Efficacy scale [On-line publication]. Disponible en: <http://www.ralfschwarzer.de/>
- Schoeps, Konstanze, Tamarit, Alicia, Peris-Hernández, Monserrat, y Montoya-Castilla, Inmaculada (2021). Impact of Emotional Intelligence on Burnout among Spanish Teachers: A Mediation Study. *Psicología Educativa*, 27(2), 135 – 143. <https://doi.org/10.5093/psed2021a10>
- Sutton, Rosemary E., y Wheatley, Karl F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Swanson, Pete (2014). The power of belief: Spanish teachers' sense of efficacy and student performance on the national Spanish examinations. *Hispania*, 97(1), 5-20. <https://doi.org/10.1353/hpn.2014.0015>
- Talbot, Kyle, y Mercer, Sarah (2018). Exploring University ESL/EFL Teachers' Emotional Well-Being and Emotional Regulation in the United States, Japan and Austria. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 410-432. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0031>
- Tatar, Moshe, y Horenczyk, Gabriel (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397-408. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00024-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00024-6)
- Trigwell, Keith (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40(3), 607-621. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9192-3>
- Tsang, Kwok Kuen, y Jiang, Lianjiang (2018). Sociological understandings of teachers' emotions in second language classrooms in the context of educational/curricular reforms: directions for future research. En J. Martínez Agudo (Ed.) *Emotions in Second Language Teaching: Theory, Research, and Teacher Education* (pp. 73-89). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_5)
- Tschannen-Moran, Megan, y Hoy, Anita Woolfolk (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teach. Teach. Educ.*, 17, 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vesely, Ashley K., Saklofske, Donald H., y Nordstokk, David W. (2014). EI training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- White, Cynthia J. (2018). The Emotional Turn in Applied Linguistics and TESOL: Significance, Challenges and Prospects. En J. Martínez Agudo (Ed.) *Emotions in Second Language Teaching* (pp. 19-34). Springer [https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-75438-3_2)
- Wyatt, Marc (2018). Language Teachers' Self-efficacy Beliefs: A Review of the Literature (2005-2016). *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n4.6>
- Xiyun, Shen, Fathi, Jalil, Shirbagi, Naser, y Mohammaddokht, Farnoosh (2022). A Structural Model of Teacher Self-Efficacy, Emotion Regulation, and Psychological Wellbeing Among English Teachers. *Front. Psychol.*, 13:904151. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904151>