

2. Futuros profesores de inglés, creencias de autoeficacia y estrategias de regulación emocional



EMMA REYES CRUZ*
LIZBETH GÓMEZ ARGÜELLES**
MIZAEL GARDUÑO BUENFIL***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.402.02>

Resumen

El objetivo de esta investigación fue analizar las estrategias de regulación emocional que utilizan los futuros profesores de inglés y su relación con las creencias de autoeficacia en el contexto de sus prácticas docentes. El diseño utilizado fue cualitativo exploratorio. Como referentes teóricos se utilizó la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997) y el modelo de Gross (2002). La muestra consistió en diez futuros profesores de inglés de una universidad pública del sureste de México. Se utilizó la entrevista como instrumento de recolección de datos. Los hallazgos indicaron que todos los participantes utilizan, aunque de manera inconsciente, estrategias de regulación emocional. En cuanto a las creencias de autoeficacia, se halló que siete participantes se consideraron altamente capaces y tres se autoevaluaron como medianamente competentes. El sentido de autoeficacia creció paulatinamente a lo largo de un año de prácticas. Estos hallazgos concuerdan con la literatura existente en el sentido de que aquellos profesores que utilizan estrategias

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora Auxiliar en la Universidad Autónoma de Quintana Roo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3769-0629>; correo electrónico: Emma.Reyes@uqroo.edu.mx

** Maestra en Educación. Profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5303-2626>

*** Maestro en traducción e interpretación. Profesor-investigador en la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2181-1585>

de regulación emocional controlan mejor sus emociones y sus creencias de autoeficacia son más altas, lo que a la vez redundará en su bienestar.

Palabras clave: *regulación emocional, autoeficacia, profesores, inglés.*

Introducción

Durante décadas, tanto profesores como estudiantes han gestionado sus emociones de manera intuitiva, utilizando herramientas aprendidas a lo largo de su vida cotidiana, ya sean estas efectivas o no. No obstante, los resultados no siempre han sido los mejores, dado que el aula es un espacio social donde las emociones humanas conviven en toda su complejidad y magnitud. A raíz del reconocimiento científico de la importancia de las emociones y su regulación (Deng et al., 2022), el interés por investigarlas en el ámbito educativo ha crecido significativamente en los últimos años.

Las emociones desempeñan un papel fundamental en cualquier contexto educativo, especialmente en las aulas donde se enseñan y aprenden lenguas extranjeras. El aprendizaje de un idioma no solo implica la cognición de los estudiantes, sino también su personalidad e identidad (King y Ng, 2018), generando estados emocionales que, si se gestionan adecuadamente, pueden potenciar el aprendizaje, pero cuya falta de regulación puede llevar a situaciones desafiantes. Es en ese contexto emocionalmente demandante donde se forman los futuros profesores de inglés.

La investigación internacional ha mostrado, para los profesores en servicio, que las estrategias de regulación emocional (ERE) juegan un papel importante (Chang y Taxer, 2020; Fathi et al., 2022; Fathi y Derakhshan, 2019). Desafortunadamente, siguen siendo escasos los trabajos que abordan las emociones de los futuros profesores de inglés y estos se enfocan más en las experiencias emocionales (Ji et al., 2022; Zhu, 2017) que en la regulación emocional. En México, la adecuada formación de profesores de inglés es una actividad crucial dada la existencia de un rezago importante en cuanto al dominio del idioma (Meneses, 2023). No obstante, la investigación respecto de las estrategias de regulación emocional sigue siendo escasa, tanto para los profesores en servicio como

para los que se encuentran formándose (por ejemplo, Arizmendi et al., 2016; Méndez, 2022).

En particular, las prácticas de enseñanza (en adelante PE) que realizan los profesores en formación son un espacio plagado de una variedad de emociones tanto positivas como negativas (Hascher y Waber, 2021). En términos generales, los hallazgos actuales sobre el tema muestran que las emociones positivas parecen prevalecer durante estas prácticas (Bach y Hagenauer, 2022). No obstante, también se ha hallado que emociones negativas, como la ansiedad, se presentan en las prácticas, sobre todo causadas por dificultades de manejo de grupo (Akbari et al., 2017).

Las emociones se relacionan con otros aspectos igualmente importantes de los futuros profesores de inglés; uno que ha mostrado especial influencia es el de las creencias de autoeficacia docente (CAD). Se ha hallado que la alegría se relaciona positivamente con estas, mientras que la ira lo hace negativamente. Además, la ansiedad se vincula negativamente con las CAD para la gestión del aula y, especialmente, con las estrategias de enseñanza (Bach y Hagenauer, 2022). Los hallazgos en México (Reyes-Cruz, 2020; Cocca y Cocca, 2016) se encuentran en línea con los estudios anteriores.

Como puede observarse, existe aún mucho por investigar en lo que se refiere a las ERE y las CAD, tanto en el terreno nacional como en el internacional. Con la intención de contribuir a la mejor comprensión de estos temas, esta investigación tuvo como objetivo analizar las estrategias de regulación emocional que utilizan los futuros profesores de inglés en el contexto de sus PE y su relación con las CAD. De este objetivo se buscó responder principalmente dos preguntas de investigación: ¿cuáles son las estrategias de regulación emocional que utilizan los futuros profesores de inglés en el contexto de sus prácticas de enseñanza?, y ¿qué relación guardan las estrategias de regulación emocional con las creencias de autoeficacia docente?

Esta investigación posee el potencial de aportar una comprensión más profunda sobre las estrategias de regulación emocional empleadas por los futuros profesores de inglés durante sus PE y su relación con las creencias de autoeficacia docente. Esta perspectiva permite reevaluar la importancia de ambos constructos en la formación de docentes, y en ese sentido, implementar acciones formativas que posibiliten a los futuros docentes do-

minar sus emociones. De este modo, podrían incrementarse sus creencias de autoeficacia, logrando mejores resultados tanto en sus prácticas pedagógicas como en su futura vida profesional. A largo plazo, la mejora en la formación docente podría traducirse en un aprendizaje más efectivo del inglés por parte de los estudiantes.

Revisión de la literatura

Las estrategias de regulación emocional (ERE) han sido objeto de pocas investigaciones en el área de lenguas y se han enfocado principalmente en diversas facetas de la regulación emocional de los profesores. Una de ellas son las ERE que utilizan con sus estudiantes. Se ha hallado que las más comunes son las de cambio cognitivo, mismas que se consideran efectivas, aunque se requiere mejorarlas fomentando las estrategias de modificación de las respuestas (Bielak y Mystkowska-Wiertelak, 2020). También se ha encontrado que los profesores, al adoptar el rol de “cuidadores”, enfrentan desafíos emocionales para equilibrar la atención a las emociones de los estudiantes y las demandas del plan de estudios. De igual forma, los profesores enfrentan una carga emocional al gestionar y ocultar sus propias emociones (Gkonou y Miller, 2019).

Respecto de las ERE que los profesores utilizan para regularse a sí mismos, los estudios (Jiang et al., 2016; Kozubal et al., 2023) sugieren que la regulación emocional que se enfoca en los antecedentes podría ser más beneficiosa que aquella centrada en la respuesta emocional. La reevaluación se muestra como una estrategia más efectiva que la supresión para aumentar la expresión de emociones positivas y disminuir la expresión de emociones negativas. Asimismo, se plantea que la supresión como técnica debería ser desalentada, dado que podría reducir la expresión de emociones positivas, incrementar la expresión de emociones negativas y dificultar el establecimiento de relaciones positivas entre profesores y estudiantes, generando un ciclo adverso.

Otros estudios han vinculado las ERE con el ámbito laboral. Por ejemplo, Greenier et al. (2021) investigaron la influencia de las ERE y el bienestar psicológico en el compromiso laboral de los docentes. Los resultados indicaron que

tanto la regulación emocional como el bienestar psicológico predicen significativamente el compromiso laboral de los profesores. De manera similar, Ghazizadeh y Royaei (2015) investigaron la relación dinámica entre la regulación emocional, las estrategias de labor emocional y el agotamiento de los docentes. Los resultados mostraron que, aunque de manera negativa, tanto la regulación emocional como las estrategias de labor emocional pueden explicar la experiencia de agotamiento de los profesores. Asimismo, Li y Lv (2022) investigaron la relación entre la resiliencia, la regulación emocional y su éxito en el contexto chino. Los hallazgos mostraron una correlación directa y positiva entre la regulación emocional, la resiliencia y el éxito de los profesores de inglés como lengua extranjera.

En lo que concierne las investigaciones que involucran las creencias de autoeficacia, estas se han estudiado en relación con diversas variables, entre ellas las ERE. Fathi y Derakhshan (2019) analizaron la predicción del nivel de estrés en profesores de inglés como lengua extranjera en función de sus creencias de autoeficacia y regulación emocional. Los resultados revelaron que la autoeficacia del profesor y la regulación emocional podían explicar el 22.1% y el 14.2% del estrés de los profesores de inglés como lengua extranjera, respectivamente.

Li (2023) investigó el efecto de la autoeficacia, la resiliencia y la regulación emocional en el agotamiento del profesor. Los hallazgos del estudio respaldan el marco teórico que sugiere una relación negativa entre la autoeficacia y la resiliencia del profesor y el agotamiento profesional, mientras que la regulación emocional del profesor influye de manera indirecta en el agotamiento a través de la resiliencia. Este estudio confirma la importancia de la autoeficacia y la resiliencia para mitigar el agotamiento, lo cual coincide con investigaciones previas.

Uno de los efectos más atribuidos de las creencias de autoeficacia docente recae sobre el logro de los estudiantes. Kim y Seo (2018) realizaron un metaanálisis para comprobarlo. Los autores concluyeron que efectivamente la autoeficacia del docente incrementa el rendimiento académico de los estudiantes. Aunque también reconocen que puede haber resultados distintos si se consideran aspectos como la variabilidad de otros factores, la escala de autoeficacia utilizada por el investigador, los subfactores de autoeficacia del docente y la cantidad de años de experiencia en la enseñanza.

Burić et al. (2020) investigaron la relación entre las emociones de los docentes y las creencias de autoeficacia (CAD) y encontraron que estas se encuentran claramente interrelacionadas. No obstante, la dirección de esta relación no es bidireccional como planteaban las teorías previas; en realidad, es asimétrica: niveles elevados de creencias de autoeficacia anticiparon niveles elevados de emociones positivas como la alegría y el orgullo, mientras que niveles elevados de emociones negativas entre los profesores, tales como la ira, el agotamiento y la desesperanza anticiparon niveles bajos de creencias de autoeficacia.

Deng et al. (2022) examinaron la relación causal entre la regulación emocional de los docentes, las creencias de autoeficacia, el compromiso y la ira. Los hallazgos demostraron que la regulación emocional en los profesores de idiomas puede prever de manera positiva y significativa las creencias de autoeficacia y el compromiso en su labor. Asimismo, la influencia de la regulación emocional sobre la ira de los docentes resultó ser significativamente negativa. Esto implica que una mayor implementación de la regulación emocional permite a los profesores manejar mejor su ira.

Bandura postula en su teoría de la autoeficacia que esta proviene de cuatro fuentes, sin embargo, son pocos los trabajos que las investigan en su conjunto. Thompson y Dooley (2019) lo hicieron mediante una investigación cualitativa con profesores japoneses de secundaria. Los resultados indicaron que la retroalimentación social de los colegas es la fuente principal de autoeficacia, especialmente para los docentes novatos, lo cual podría reflejar influencias culturales en el contexto japonés. También se identificaron las experiencias personales y vicarias de enseñanza como fuentes formadoras de autoeficacia, así como las experiencias de aprendizaje previas. Un aspecto destacable es que la acción colaborativa resultó un desafío clave, lo que sugiere que el desarrollo profesional debería enfocarse en fortalecer las creencias de los docentes sobre la capacidad colectiva, un hallazgo que parece relacionado con la cultura japonesa.

Como se mencionó anteriormente, los estudios sobre docentes en formación son mucho menos numerosos y también se estudian en relación con diversos factores. Kula (2022) realizó un estudio correlacional para identificar la relación predictiva entre las creencias de autoeficacia, las actitudes hacia la profesión docente y la motivación para enseñar en profesores en formación.

Los hallazgos apuntan a que existe una relación significativa entre las creencias de autoeficacia, las actitudes hacia la enseñanza y los niveles de motivación para la docencia y que estos aspectos mejoran a medida que lo hace el rendimiento académico. Por su parte, Cania et al. (2024) realizaron una investigación cuantitativa para determinar las creencias de autoeficacia docente de los profesores en formación de inglés como lengua extranjera (EFL) a medida que avanzan en sus prácticas de enseñanza. Los hallazgos revelaron que su autoeficacia se encuentra en un nivel medio y que se sienten más eficaces en términos de estrategias instruccionales.

Se considera que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas conlleva una gran carga emocional, dado que no solo involucra la cognición de las personas sino también sus identidades y creencias. Por ello, la enseñanza de idiomas requiere una mayor comprensión emocional por parte de los docentes en comparación con aquellos que imparten otras materias (King y Ng, 2018). Desafortunadamente, como puede observarse en esta revisión de literatura, los trabajos sobre futuros profesores son escasos y los realizados en México, prácticamente inexistentes.

En relación con lo anterior, solo se halló la investigación de Arizmendi et al. (2016), quienes tuvieron como propósito examinar si los profesores novatos que se están preparando para convertirse en futuros docentes de inglés como lengua extranjera manejan sus emociones negativas durante el inicio de sus prácticas de enseñanza, y en caso afirmativo, cómo lo hacen. Encontraron que los participantes emplean estrategias tanto preventivas como reactivas, como, por ejemplo: selección de situaciones, cambio cognitivo, modificación de la experiencia emocional y modificación de la expresión emocional. La decisión de seleccionar ciertas situaciones parece estar influida por la percepción que los docentes novatos tienen de su identidad profesional. Si tienen poca confianza en su capacidad para enseñar o en su dominio del idioma, tienden a evitar trabajar con estudiantes de cierta edad o nivel lingüístico para evadir sentirse desafiados o amenazados. Estos también utilizan otras estrategias emocionales que requieren comprensión, inteligencia y esfuerzo emocionales al interactuar con los estudiantes.

Se encontraron dos trabajos sobre emociones de los futuros profesores de inglés. Mugford et al. (2016) investigaron, entre otros aspectos, la importancia de los sentimientos y emociones de los estudiantes en formación.

Los resultados mostraron que éstos experimentan un amplio abanico de emociones tanto negativas como positivas, aunque la mayoría enfatiza más éstas últimas y parece tratar de sublimar las primeras. En el mismo tenor, Méndez (2022) efectuó un estudio de caso para investigar las necesidades emocionales de los maestros de inglés en formación durante sus prácticas de enseñanza. Encontró que las emociones negativas experimentadas por participantes están vinculadas a un bajo autoconcepto, bajo nivel de competencia y falta de vocación.

En lo que respecta a los estudios sobre creencias de autoeficacia en México, únicamente se encontraron tres estudios cuyos participantes fueron profesores en formación. Cocca y Cocca (2016) compararon profesores noveles con experimentados y encontraron diferencias en su sentido de autoeficacia según los años de experiencia y nivel educativo, pero no en cuanto a la formación. Reyes-Cruz y Murrieta-Loyo (2019) investigaron el sentido de autoeficacia de profesores de inglés en formación y su relación con las experiencias de dominio. Los resultados revelaron que la mayoría de los participantes se sienten muy eficaces en la enseñanza y que esta percepción se sustenta en el nivel de inglés y las experiencias de desempeño. No obstante, se encontraron inconsistencias entre los tres aspectos anteriores que sugieren una sobrevaloración de la autoeficacia.

En el mismo tenor, Reyes-Cruz (2020) investigó los estados emocionales de futuros docentes de inglés y su relación con sus creencias de autoeficacia, y encontró que estos experimentaron estados emocionales negativos al inicio de sus prácticas, y que la activación emocional derivaba del acto de impartir clases. El sentido de autoeficacia inicial era bajo y fue creciendo gradualmente a lo largo del periodo de prácticas. Las emociones también evolucionaron de negativas a positivas durante este lapso. Reyes halló que las emociones negativas parecen generar un bajo sentido de autoeficacia, mientras que las emociones positivas hacen lo contrario.

Las investigaciones anteriormente revisadas coinciden en que las ERE son cruciales para los profesores tanto en la interacción con estudiantes como en la autogestión emocional. De igual manera, consideran efectivas las estrategias de reevaluación para aumentar emociones positivas y reducir negativas, mientras que desaconsejan la supresión de las emociones por sus efectos adversos. Asimismo, es evidente que existe relación estrecha y relevante entre las creen-

cias de autoeficacia docente y la regulación emocional. También salta a la vista la escasez de trabajos sobre el tema en México, a pesar de su importancia para la formación de futuros profesores de inglés, de ahí la pertinencia de esta investigación.

Marco teórico

La teoría de las creencias de autoeficacia de Bandura (1997) se centra en la percepción que tiene un individuo sobre su capacidad para llevar a cabo con éxito una determinada tarea o alcanzar un objetivo específico. En el contexto de futuros profesores de inglés, durante sus prácticas docentes, las creencias de autoeficacia pueden influir significativamente en su desempeño y en la forma en que enfrentan los desafíos en el aula. Según Bandura, las creencias de autoeficacia se forman a través de la evaluación de las propias habilidades, experiencias previas, experiencias vicarias, retroalimentación recibida y estados fisiológicos y emocionales. Por ejemplo, un futuro profesor de inglés puede tener creencias altas de autoeficacia si ha tenido éxito en clases anteriores, ha recibido elogios por su capacidad para explicar conceptos difíciles y ha superado desafíos en el aula.

Bandura sugiere que las personas pueden fortalecer su autoeficacia observando a otros que realizan con éxito la tarea en cuestión. Por ejemplo, un futuro profesor de inglés puede aumentar su confianza al observar a un mentor o profesor experimentado que demuestra habilidades efectivas de enseñanza durante las prácticas docentes. Bandura (1997) también destaca el papel de la persuasión social en la formación de creencias de autoeficacia. Un futuro profesor de inglés puede recibir retroalimentación positiva de sus compañeros, supervisores o estudiantes, lo que refuerza su confianza en sus habilidades para enseñar, aunque también puede ocurrir en sentido contrario, es decir, recibir comentarios negativos que normalmente disminuirían sus creencias de autoeficacia.

Finalmente, los estados fisiológicos y emocionales también le dan información a la persona de qué tan bien o mal se está desempeñando. Bandura (1997) señala que estos influyen diferenciadamente en las creencias de autoeficacia. Por ejemplo, un futuro profesor de inglés puede experimentar ner-

viosismo o ansiedad antes de una clase, lo que puede afectar su percepción de su capacidad para manejar la situación. En resumen, la teoría de las creencias de autoeficacia de Bandura (1997) destaca la importancia de la confianza en uno mismo en el desempeño y la superación de desafíos. Para los futuros profesores de inglés durante sus prácticas docentes, estas creencias pueden influir en su disposición para enfrentar nuevas situaciones, su persistencia ante dificultades y su capacidad para promover un ambiente de aprendizaje efectivo en el aula.

Por otra parte, la autorregulación de los procesos del pensamiento juega un papel fundamental en el bienestar emocional (Bandura, 1997). Gross (1998) define la regulación emocional como los procesos mediante los cuales influimos en las emociones que tenemos, el momento en que las tenemos, cómo las experimentamos y cómo las expresamos. Gross (2002) propone un modelo que clasifica las estrategias en: (a) estrategias de aparición temprana (focalizadas en los antecedentes), por ejemplo, aquellas que versan sobre el contexto, situación y significado atribuido a la fuente de activación, entre otras; y (b) estrategias de aparición más tardía (focalizadas en la respuesta), por ejemplo, sobre los cambios somáticos experimentados una vez que la emoción se inició completamente.

Las estrategias de aparición temprana son: la selección de la situación (elegir un contexto en lugar de otro), el cambio cognitivo (reevaluación de la emoción, comparación social, interpretación positiva, intelectualización, aislamiento, negación), la modificación de la situación (alterar el contexto o el ambiente), el despliegue de la atención (distraerse, concentrarse, rumiar). La estrategia de aparición tardía es la modulación de la respuesta (supresión expresiva, meditar, relajarse).

Algunas reacciones asociadas con las estrategias como la rumiación o la supresión emocional son susceptibles de generar psicopatologías (ansiedad y depresión); otras, como la reevaluación o la relajación, pueden ayudar a lograr un mejor control emocional. Éstas se relacionan directamente con conductas funcionales (autoeficacia, autoestima, etc.). Un futuro profesor de inglés (PIF) puede, por ejemplo, elegir realizar sus prácticas con adolescentes porque hacerlo con niños le resulta estresante. Esta estrategia le permitirá trabajar en un contexto que no le genera estados emocionales negativos. No obstante, puede ser que ocurra algún evento durante las prácticas

que lo lleve a creer que hizo el ridículo y, por ende, sentir vergüenza o miedo. Si la estrategia que elige es pensar todo el tiempo en este momento desafortunado (rumiación), este PIF seguirá teniendo problemas de control emocional que pudieran agravarse.

El modelo de regulación emocional de Gross (2002) describe cómo las personas gestionan y regulan sus emociones en diversas situaciones. Este modelo se puede aplicar a futuros profesores de inglés durante su licenciatura y a las PE que realizan. Al emplear el modelo de regulación emocional de Gross (2002), los futuros profesores de inglés pueden mejorar su capacidad para manejar situaciones estresantes durante sus prácticas, lo que a su vez puede tener un impacto positivo en su desarrollo profesional y bienestar emocional.

Según Gross (1998), las creencias de autoeficacia y la regulación de los estados emocionales están estrechamente interrelacionadas en el proceso de manejo de las emociones. Las creencias de autoeficacia juegan un papel fundamental en el uso y efectividad de estas estrategias e influyen en la regulación emocional de las siguientes maneras:

- a) Elección de estrategias: las personas con altas creencias de autoeficacia tienden a elegir estrategias de regulación emocional más efectivas y adaptativas. Tienen la confianza en su capacidad para manejar sus emociones y, por lo tanto, están más inclinadas a utilizar estrategias como la reevaluación cognitiva o la atención reaprendida, que son más efectivas para modificar la experiencia emocional.
- b) Persistencia en la regulación: las personas con creencias de autoeficacia más altas son más propensas a persistir en sus esfuerzos por regular sus estados emocionales, incluso cuando enfrentan desafíos o dificultades en el proceso. Tienen la confianza en su capacidad para manejar sus emociones y están dispuestas a seguir intentando hasta lograr un resultado deseado.
- c) Resistencia al estrés: las creencias de autoeficacia también pueden influir en la manera en que las personas responden al estrés emocional. Aquellas con altas creencias de autoeficacia tienden a percibir el estrés como menos amenazante y más manejable, lo que les permite regular sus emociones de manera más efectiva incluso en situaciones estresantes.

En resumen, según el modelo de regulación emocional de Gross, las creencias de autoeficacia influyen en la selección, aplicación y persistencia de estrategias de regulación emocional, lo que a su vez impacta en la forma en que las personas manejan y controlan sus estados emocionales. Las personas con creencias de autoeficacia más altas son más propensas a regular sus emociones de manera efectiva y adaptativa, lo que contribuye a su bienestar emocional y su capacidad para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana.

Método

Esta investigación se efectuó en una institución pública de educación superior en el sureste de México, con el propósito de examinar las estrategias de regulación emocional que los futuros profesores de inglés utilizan durante sus prácticas docentes y su relación con la autoeficacia docente. Esta universidad ofrece una licenciatura enfocada en la formación de profesores de inglés, donde los estudiantes realizan prácticas de enseñanza durante los últimos dos semestres de su formación. Estas prácticas consisten en periodos de observación, microenseñanza y práctica directa con grupos reales en niveles escolares variados, como jardines de niños, escuelas primarias y secundarias.

El diseño del estudio se enmarca en un enfoque cualitativo exploratorio, que se justifica debido a la escasa investigación previa sobre el tema (Hunter et al., 2019), con el propósito de familiarizarse con el fenómeno estudiado y adquirir nuevas perspectivas para formular preguntas más precisas en futuras investigaciones. En particular, se identifica una brecha en la literatura académica respecto de la relación entre las estrategias de regulación emocional y las creencias de autoeficacia en futuros profesores de inglés en el ámbito internacional y nacional.

La muestra fue seleccionada por criterio, los estudiantes invitados a participar fueron aquellos que ya habían completado su primera práctica y estaban en aquel momento cursando la segunda. La muestra final estuvo compuesta por 10 participantes, cinco hombres y cinco mujeres, con edades comprendidas entre los 21 y 23 años. Se utilizó una guía de entrevista semiestructurada como instrumento (Brinkmann y Kvale, 2014), la cual incluía pre-

guntas sobre datos demográficos, creencias de autoeficacia y estrategias de regulación emocional. Adicionalmente, se realizaron preguntas complementarias según lo relatado por los participantes. La guía fue validada inicialmente con base en la teoría; posteriormente, se piloteó y, finalmente, se solicitó la opinión de dos expertos en el tema (Mora, 2023), realizando ajustes según los resultados obtenidos.

El procedimiento de investigación involucró la explicación de los objetivos del estudio a los participantes, la obtención de su consentimiento informado y la programación de entrevistas individuales. Estas duraron entre 70 y 100 minutos. Se garantizó la confidencialidad de la información y se utilizaron seudónimos para proteger la identidad de los participantes, también se les explicó que el uso de los datos sería confidencial y con fines estrictamente de investigación. La participación fue voluntaria y se garantizó el derecho a retirarse en cualquier momento. Los audios y transcripciones quedaron bajo resguardo en un repositorio protegido. Solo el equipo de investigación tuvo acceso a la información, con fines exclusivamente académicos.

Para el análisis de datos, se emplearon matrices como herramientas (Hernández y González-Miguel, 2020) y se siguieron las fases propuestas por Braun y Clarke (2022). Se llevó a cabo un proceso de exploración y familiarización con los datos. Posteriormente se procedió a un primer ciclo de codificación guiado por códigos preestablecidos por la teoría. Por ejemplo, en el caso de las estrategias se detectaron aquellas centradas en los antecedentes y las centradas en la respuesta. Posteriormente, se clasificaron por tipo, es decir, la familia de estrategias centradas en la respuesta como la rumiación, la supresión emocional o la modulación de la experiencia emocional. Este proceso fue refinado. Finalmente, los resultados se contrastaron con la teoría de la autoeficacia y el modelo de regulación emocional de Gross (1998).

La estrategia para asegurar la credibilidad de los datos (Ahmed, 2024) consistió en recurrir a la revisión por parte de los participantes (Creswell y Creswell, 2018) para que confirmaran la veracidad y adecuación de las transcripciones. De igual manera, se co-construyó con los estudiantes la interpretación de algunos pasajes de sus entrevistas que resultaban confusos (Brown y Coombe, 2015). La validación se realizó mediante la doble codificación (O'Connor y Joffe, 2020). La confiabilidad en este estudio se aseguró utilizando una pista de auditoría (Carcary, 2020). La

transferibilidad se estableció garantizando la precisión de los datos a través de descripciones completas, claras y precisas.

Resultados y discusión

El primer objetivo de este trabajo fue determinar las estrategias de regulación emocional que utilizan los futuros profesores de inglés en el contexto de sus prácticas de enseñanza. La mayoría dijo realizar acciones que pueden interpretarse como estrategias de control emocional, aunque ninguno de ellos mencionó las palabras estrategias o regulación de las emociones. Hubo estudiantes cuyas estrategias se enfocaron en los antecedentes (participantes 2, 3, 4). Por ejemplo, el participante 3 utilizó específicamente la modificación de la situación:

Fue un desafío el ambiente que había en mi segunda práctica. ¿Cómo evitas que se suban a las mesas o que estén colgándose o dándose de golpes? E incluso, te pueden tocar a ti mismo por estar ahí en medio. Todo eso implica más esfuerzo y más habilidades, porque da miedo y nervios no saber qué hacer. Cuando yo me di cuenta de que eso pasaba frecuentemente, me puse de acuerdo con mi compañera de práctica para hacer actividades que permitieran a los niños sacar su energía de formas más positivas. Aunque al principio fue difícil enfrentar estas situaciones, ya cuando empezamos a prevenirnos, nos sentíamos relajadas: ya sabíamos cómo era el ambiente y qué hacer.

En el mismo sentido, la participante 4 utilizó la estrategia de cambio cognitivo:

Al principio de la práctica, sí, como que yo tenía la idea de ser una profesora sería para que me hicieran caso los niños. Un día, un niño se me acercó y me preguntó por qué era una maestra regañona; ya ves que los niños te dicen todo directamente. Observé también que los alumnos no querían estar en mi clase. Entonces, estuve pensando cuál sería la mejor manera de trabajar con ellos. No me lo tomé como una ofensa, sino que busqué la manera de adaptar

mi enseñanza a lo que les gusta a los niños. Así, tus emociones se vuelven positivas, aunque trabajar con niños es impredecible. Pero, ya que no te lo tomas personal, sientes que puedes con tus emociones.

La participante 2 utilizó la estrategia de “despliegue de la atención”, particularmente “distraerse”, a este respecto comentó: “Yo me sentí al principio muy nerviosa y con miedo, pero para ayudarme trataba de distraerme, de pensar cosas bonitas como que cuando todo esto pasara sería mejor profesora y podría encontrar un trabajo como tal”. También hubo practicantes que utilizaron estrategias enfocadas en la respuesta (4, 10) y una de ellas fue la “reevaluación” (Gross, 1998). Por ejemplo, la participante 10 comentó:

Bueno, creo que, como a todos, en la primera semana fue un poco complicado, pero dije: “Bueno, es algo que voy a hacer en el futuro todos los días”. Lo tomé más como una experiencia en la que tenía que mejorar. Fui muy tímido empezando las prácticas, pero, si nos ponemos a buscar lo negativo, encontrarás muchas [situaciones]; pero siempre hay que buscar mejorar y motivarse. (Participante 10)

Solo la participante 4 dijo utilizar tanto la reevaluación como la modulación de la respuesta. Uno dice:

“Voy a ir a dar clase, pero no debo molestarme, ese será siempre mi trabajo”. Pero luego los niños empiezan a saltar, gritar, tirarse debajo de la mesa; entonces, uno, como maestro, trata de controlar al grupo y de controlarse uno mismo, de lidiar con lo que siente. (Participante 4)

La estrategia más recurrente fue la supresión emocional, cuatro de los participantes (1, 5, 6 y 7) describieron reacciones que se pueden categorizar como supresión. Por ejemplo, el participante 7 recordó:

Algunas veces los estudiantes no se comportan como yo espero; entonces, me empiezo a enojar, pero pongo cara de que estoy tranquilo, hasta contento, pero por dentro estoy molesto, a veces mucho, pero ni modo que se los deje ver.

Por su parte, la participante 5 rememoró:

A veces me frustraba el hecho de que no me cumplieran mis alumnos cuando pedía la tarea. Obviamente, no podía mostrar mi enojo y frustración; me controlaba y trataba de hacerles entender que debían cumplir. Pero, como yo le ponía tantas ganas, me costaba entender que ellos no siempre iban a reaccionar a la misma altura.

Otra estrategia mencionada por el estudiante 8 fue una que puede catalogarse como rumiación:

Yo me irritaba mucho porque soy perfeccionista; quiero que las cosas sean perfectas. Una vez, mis estudiantes pronunciaron pésimamente en una actividad que hicimos, justo cuando la teacher fue a supervisar mi práctica. Todo salió mal. Me la pasaba pensando todo el tiempo en eso, me avergonzaba mucho y hasta creí que me iban a reprobar. Ya no sé cómo lo superé, pero fue difícil.

Otro aspecto que destaca es que algunos estudiantes mencionaron utilizar inicialmente estrategias que la literatura científica desaconseja (rumiación, supresión). Con el transcurso del tiempo las cambiaron por otras más funcionales, tal es el caso del practicante 6, quien recordó:

Nos tocó un grupo muy rebelde. Nos enojábamos con ellos debido a cómo se portaban, pero tratábamos de que no se notara. Después de un cierto tiempo, empezamos a pensar en cómo manejar la situación. Inventamos que, cuando eso pasara, una de nosotras iba a dar la clase y la otra iba a tomar el control del grupo: estar en la parte de atrás del salón, pegar un pedacito de papel en la pizarra e ir apuntando a los niños que se estaban portando mal. Esto funcionó; las emociones negativas disminuyeron y nos sentimos menos estresadas.

Los datos muestran que los futuros profesores utilizan una variedad de estrategias de regulación emocional, algunas de las cuales son más efectivas que otras. Las estrategias proactivas como la modificación de la situación y el cambio cognitivo (reevaluación) son consideradas funcionales y reco-

mendadas por la literatura. En contraste, las estrategias como la supresión emocional y la rumiación son desaconsejadas debido a sus efectos negativos a largo plazo (Bielak y Mystkowska-Wiertelak, 2020; Jiang et al. 2016; Cozupal et al., 2023). Sin embargo, es positivo observar que algunos practicantes logran modificar sus estrategias desadaptativas a medida que ganan experiencia, lo cual sugiere la importancia de la formación continua y el apoyo en la gestión emocional durante las prácticas docentes.

Los resultados anteriores coinciden con los de Mugford, Sughrua y López-Gopard (2016) y Arizmendi et al. (2016), quienes también encontraron que los practicantes tienden a modular sus emociones negativas. De igual manera, la reevaluación como estrategia de cambio cognitivo también se encontró en el estudio de Chan (2004) y Akbari et al. (2017), aunque con profesores en servicio. Desde el punto de vista de Bandura (1997), los estudiantes que buscaron formas de manejar sus estados emocionales exhibieron un control de las emociones elevado al interpretarlas como generadas por una situación que requería mayor preparación o enfoque. Lo anterior, les permitió emprender acciones que los llevaran a mejorar sus estados emocionales.

El segundo objetivo fue comprender la relación que guardan las estrategias de regulación emocional utilizadas por los practicantes y sus creencias de autoeficacia. En un estudio paralelo al aquí reportado, Reyes-Cruz (2020) encontró que la mayoría de estos mismos estudiantes habían iniciado sus prácticas con creencias de autoeficacia bajas debido fundamentalmente a su falta de preparación pedagógica para enseñar a niños. No obstante, con el paso del tiempo los practicantes fueron ganando confianza y, en la segunda práctica, nueve de los 10 dijeron haber incrementado su eficacia. Las razones argüidas fueron varias, aunque las que parecerían haber tenido mayor impacto en las creencias de autoeficacia se relacionan de manera significativa con las estrategias de regulación emocional. Al final, siete dijeron sentirse altamente capaces y tres medianamente capaces para enseñar inglés.

En este caso, los estudiantes que dijeron sentirse altamente capaces, también se mostraron, aunque de forma intuitiva, más estratégicos. Unos utilizaron la estrategia de “selección de la situación” (Gross, 1998), ya que, en lugar de realizar sus prácticas en jardín de niños, las hicieron en secundaria y les fue mejor en este último nivel. La participante 1 mencionó:

Yo, aunque me esforcé, no pude realmente adaptarme a los niños al 100%. Por eso, para la segunda práctica, elegí dar clases en secundaria; sentía que podía controlar mejor al grupo. Así fue: me desempeñé mejor, y eso hizo que creyera más en mí, que me sintiera capaz de ser profesora de inglés.

Por otra parte, la participante 2 eligió repetir la experiencia de dar clases a niños porque se sentía más capaz que en otros niveles.

Ahora hay más aspectos positivos en mi práctica porque ya conozco el nivel, me siento mucho más tranquila y esto influye en que mi enseñanza a los niños sea más efectiva. Si me cambiara de nivel sería como empezar de nuevo, y no, no me conviene ahora.

También, el participante 10 mencionó que al principio de las prácticas le fue mal, pero reflexionó sobre la situación y se dio cuenta que tenía que mejorar y aceptar los desafíos de su futuro trabajo. El uso de la estrategia de “reevaluación” le sirvió para mejorar sus creencias de autoeficacia.

Al inicio no me sentía tan capaz; las cosas no me salían del todo bien, pero, como yo siempre le busco, trato de mejorar. Traté de analizar las cosas que me salían mal, encontrar la manera de mejorar y verlo positivamente, como una parte del proceso. Eso me ayudó a irme sintiendo cada vez más capaz de hacer bien mis prácticas y mi futuro trabajo.

El participante 7, quien fue el único en no sentirse tan capaz al final de la segunda práctica, tampoco mejoró en sus estrategias. Él recurrió a la supresión de sus emociones para mantenerse en el aula cuando la situación se tornaba difícil, a este respecto comentó:

No me siento muy capaz aún. No me gustó tener que aguantarme cada vez que los niños hacían algo para que no lo notaran. No creo que vaya a trabajar como maestro; si lo llego a hacer, más que nada sería por necesidad.

Los resultados coinciden con los Filatov y Pill (2015) y Reyes-Cruz y Murrieta-Loyo (2019), quienes hallaron que las prácticas incrementaban el

sentido de autoeficacia. En lo que respecta a la relación entre las estrategias de regulación emocional y las creencias de autoeficacia, los hallazgos concuerdan en que las estrategias de regulación emocional están estrechamente vinculadas a las creencias de autoeficacia (Deng et al., 2022; Reyes-Cruz y Murrieta-Loyo, 2019; Burić et al., 2020). Del mismo modo, coinciden con Gkonou y Miller (2019) y Jiang et al. (2016) en que el uso de la estrategia de supresión emocional resultó ineficaz y está asociado con bajos niveles de autoeficacia.

Desafortunadamente, los practicantes que acertaron en las estrategias utilizadas lo hicieron de manera casuística, no porque hayan sido formados para ello. “Las estrategias de control emocional requieren de habilidades cognitivas y conductuales que se tienen que aprender y aplicar de manera estratégica y persistente” (Bandura, 1997, p. 150). Este aspecto fundamental en la formación de profesores fue dejado al azar y ello explica que algunos participantes hayan recurrido inconscientemente a estrategias disfuncionales. También hubo casos de estudiantes que de forma intuitiva utilizaron estrategias funcionales, mostraron resiliencia ante los problemas y persistieron en su interés de regular sus emociones, tal como lo sugiere (Gross, 1998). Si estos estudiantes hubieran contado con una formación explícita, seguramente habrían sacado un mejor provecho de sus prácticas.

Conclusiones

El presente estudio ha proporcionado una comprensión más profunda de las estrategias de regulación emocional que utilizan los futuros profesores de inglés y su relación con las creencias de autoeficacia en el contexto de sus prácticas de enseñanza. Los resultados indican que los participantes, aunque de manera intuitiva, emplearon diversas estrategias de regulación emocional que influyeron significativamente en su sentido de autoeficacia. Aquellos con creencias de autoeficacia más altas tendieron a utilizar estrategias más funcionales, como la reevaluación cognitiva y la modificación de la situación, mientras que quienes tenían creencias más bajas recurrieron con mayor frecuencia a estrategias menos adaptativas, como la supresión emocional y la rumiación.

Este estudio contribuye a la literatura existente al resaltar la interrelación entre la regulación emocional y la autoeficacia en el ámbito de la formación

docente. Desde una perspectiva teórica, los hallazgos respaldan y amplían el modelo de regulación emocional de Gross (2002) y la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), demostrando que la capacidad de los futuros profesores para manejar sus emociones está estrechamente vinculada con su autoeficacia percibida. En términos prácticos, estos resultados sugieren la necesidad de integrar de manera sistemática la formación en regulación emocional dentro de los programas de formación docente. Se propone que los formadores de docentes incorporen módulos específicos que enseñen a los futuros profesores técnicas de regulación emocional, como la reevaluación cognitiva y la modificación de la situación, para mejorar su capacidad de enfrentar los desafíos emocionales en el aula.

Para fortalecer la preparación emocional de los futuros profesores de inglés, se recomienda la implementación de talleres y entrenamientos específicos enfocados en el desarrollo de habilidades de regulación emocional. Estos talleres deben incluir prácticas de autorreflexión, simulaciones de situaciones complejas en el aula y técnicas de manejo del estrés. Además, sería conveniente realizar evaluaciones continuas de las creencias de autoeficacia de los futuros docentes, con el fin de identificar y abordar de manera anticipada cualquier inseguridad o déficit percibido en su preparación para la enseñanza.

Aunque este estudio ofrece hallazgos valiosos, presenta limitaciones que deben ser consideradas. La muestra fue relativamente pequeña y limitada a un contexto específico, lo que podría restringir la generalización de los resultados. Investigaciones futuras podrían ampliar este trabajo explorando la relación entre la regulación emocional y la autoeficacia en diferentes contextos culturales y educativos, así como utilizando metodologías mixtas para obtener una visión más completa de estos fenómenos. Además, sería interesante investigar el impacto a largo plazo de la formación en regulación emocional en la efectividad docente y el bienestar emocional de los profesores en servicio.

En el contexto más amplio de la educación de lenguas en América Latina, estos hallazgos subrayan la importancia de considerar no solo las competencias lingüísticas, sino también las competencias emocionales de los docentes. Mejorar la formación en regulación emocional no solo tiene el potencial de incrementar la autoeficacia de los futuros profesores, sino también de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y de promover un ambiente educativo más positivo y productivo.

En resumen, esta investigación resalta la necesidad urgente de un enfoque más integral en la formación docente que incluya la regulación emocional como un componente esencial. Al hacerlo, no solo se mejorará la preparación y el bienestar de los futuros profesores, sino que también se contribuirá a una educación de lenguas más efectiva y equitativa en la región.

Referencias

- Ahmed, S. K. (2024). The pillars of trustworthiness in qualitative research. *Journal of Medicine, Surgery, and Public Health*, 2, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.gjmedi.2024.100051>
- Akbari, R., Samar, R. G., Kiany, G. R. y Tahernia, M. (2017). A qualitative study of EFL teachers' emotion regulation behavior in the classroom. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(4), 311-321. <https://doi.org/10.17507/tpls.0704.10>
- Arizmendi Tejeda, S., Gillings de González, B. S. y López Martínez, C. L. de J. (2016). How Novice EFL Teachers Regulate their Negative Emotions. *HOW*, 23(1), 30-48. <https://doi.org/10.19183/how.23.1.299>
- Bach, A. y Hagenauer, G. (2022). Joy, Anger, and Anxiety during the Teaching Practicum: How are these Emotions Related to Dimensions of Pre-service teachers' self-efficacy? *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12(2), 223-242. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00343-9>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.
- Bielak, J. y Mystkowska-Wiertelak, A. (2020). Language teachers' interpersonal learner-directed emotion-regulation strategies. *Language Teaching Research*, 1-24. <https://doi.org/10.1177/1362168820912352>
- Braun, V. y Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis: A practical guide*. Sage.
- Brinkmann, S. y Kvale, S. (2014). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3 ed.). Sage.
- Brown, J. D. y Coombe, C. (Eds.) (2015). *The Cambridge guide to research in Language teaching and learning*. Cambridge University Press.
- Burić, I., Slišković, A. y Sorić, I. (2020). Teachers' Emotions and Self-Efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01650>
- Cania, F., Indahyanti, R. y Cahyono, B. Y. (2024). EFL Pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs During Teaching Practicum. *International Journal of Indonesian Education and Teaching*, 8(1), 88-100. <https://doi.org/10.24071/ijiet.v8i1.5051>
- Carcary, M. (2020). The Research Audit Trail: Methodological Guidance for Application in Practice. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 18(2), 166-177. <https://doi.org/10.34190/JBRM.18.2.008>

- Chan, D. W. (2004). Perceived Emotional Intelligence and Self-efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1781-1795. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007>
- Chang, M.-L. y Taxer, J. (2020). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching*, 27(5), 1–17. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740198>
- Cocca, M. y Cocca, A. (2016). *Self-efficacy in pre-school and primary teachers: does experience, educational background, and teaching level matter?* [Conferencia]. 8th International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2016.0910>
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Deng, J., Heydarnejad, T. Farhangi, F., y Farid, A. (2022). Delving into the relationship between teacher emotion regulation, self-efficacy, engagement, and anger: A focus on English as a foreign language teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019984>
- Fathi, J., Greenier, V. y Derakhshan, A. (2022). A Structural model of Teacher Self-efficacy, Emotion Regulation, and Psychological Wellbeing among English Teachers. *Frontiers in Psychology*, 13, 904151. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904151>
- Fathi, J. y Derakhshan, A. (2019). Teacher Self-Efficacy and Emotional Regulation As Predictor Of Teaching Stress: An Investigation of Iranian English Language Teachers. *Teaching English Language*, 13(2), 117-143. <https://doi.org/10.22132/TEL.2019.95883>
- Filatov, K. y Pill, S. (2015). The relationship between university learning experiences and English teaching self-efficacy: perspectives of five final-year pre-service English teachers. *The Australian Journal of Teacher Education*, 40(6), 33-59. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n6.3>
- Ghanizadeh, A. y Royaei, N. (2015). Emotional Facet of Language Teaching: Emotion Regulation and Emotional Labor Strategies as Predictors of Teacher Burnout. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 10(2), 139–150. <https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1113847>
- Gkonou, C. y Miller, E. R. (2019). Caring and emotional labour: Language teachers' engagement with anxious learners in private language school classrooms. *Language Teaching Research*, 23(3), 372–387. <https://doi.org/10.1177/1362168817728739>
- Greenier, V. T., Derakhshan, A. y Fathi, J. (2021). Emotion Regulation and Psychological Well-being in Teacher Work Engagement: A case of British and Iranian English Language Teachers. *System*, 97, 102446. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Hascher, T. y Waber, J. (2021). Teacher Well-Being: A Systematic Review of the Research

- literature from the year 2000-2019. *Educational Psychology Review*, 34, 567-597. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hernández, E. y González-Miguel, S. (2020). Análisis de datos cualitativos a través del sistema de tablas y matrices en investigación educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3), 115-132. <https://doi.org/10.6018/reifop.435021>
- Hunter, D., McCallum, J. y Howes, D. (2019). Defining Exploratory-Descriptive Qualitative (EDQ) research and considering its application to healthcare. *Journal of Nursing and Health Care*, 4(1), 1-7. <https://eprints.gla.ac.uk/180272/7/180272.pdf>
- Ji, Y., Oubibi, M., Chen, S., Yin, Y. y Zhou, Y. (2022). Pre-service teachers' emotional experience: Characteristics, dynamics and sources amid the teaching practicum. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.968513>
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S. y Wang, Y. (2016). Teachers' Emotions and Emotion Regulation Strategies: Self- and Students' Perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 54, 22-31. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.008>
- Kim, K. R. y Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(4), 529-540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554>
- King, J. y Ng, K. C. (2018). Teacher Emotions in The Classroom: A Study of English Language Teachers in Hong Kong. En: J. King (Ed.), *Broadening the Second Language Teacher Education Agenda*. Routledge.
- Kozubal, M., Szuster, A. y Wielgopalan, A. (2023). Emotional regulation strategies in daily life: The intensity of emotions and regulation choice. *Frontiers in Psychology*, 14, 1218694. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1218694>
- Kula, S. S. (2022). The predictive relationship between pre-service teachers' self-efficacy belief, attitudes towards teaching profession and teaching motivation. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(4), 705-718. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1068573>
- Li, L. y Lv, L. (2022). The Impact of Chinese EFL Teachers' Emotion Regulation and Resilience on Their Success. *Frontiers In Psychology*, 13, 898114. <https://Doi.Org/10.3389/Fpsyg.2022.898114>
- Li, S. (2023). The Effect of Teacher Self-Efficacy, Teacher Resilience, and Emotion Regulation on Teacher Burnout: A Mediation Model. *Frontiers In Psychology*, 14, 1185079. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>
- Méndez López, M. G. (2022). Necesidades emocionales de futuros profesores de inglés durante su práctica docente. *Innovación Educativa*, 22(88), 121-139. <https://www.ipn.mx/innovacion//numeros-antiguos/innovacion-educativa-88.html>
- Meneses, E. (2023). Resultados de exámenes de nivel de inglés en México: revisión sistemática de investigaciones. *Alternancia. Revista de Educación e Investigación*, 5(9), 53-67. <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/1103/2468>
- Mora, L. A. (2023). Cómo validar una entrevista de preguntas abiertas: una propuesta para investigación filosófica empírica. *Revista Saberes Educativos*, (11), 1-25. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2023.71389>