



"Vivir como si no tuviera sentimientos, yo no tengo ese talento, yo sí siento todavía": Por qué humanizar la enseñanza del inglés nos salva del burnout

"Living as if I Had No Feelings, I Don't Have That Talent, I Still Feel": Why Humanizing English Language Teaching Saves Us from Burnout

Jardel Coutinho dos Santos ^{1*}

¹ Universidad Técnica Estatal de Quevedo, Ecuador, Quevedo;
<https://orcid.org/0000-0002-8626-7229>

* Correspondencia: jcoutinhod@uteq.edu.ec

<https://doi.org/10.70881/hnj/v4/n2/131>

Cita: Santos, J. C. dos. (2026). "Vivir como si no tuviera sentimientos, yo no tengo ese talento, yo sí siento todavía": Por qué humanizar la enseñanza del inglés nos salva del burnout. *Horizon Nexus Journal*, 4(2), 125-143. <https://doi.org/10.70881/hnj/v4/n2/131>

Recibido: 05/05/2026
Revisado: 15/06/2026
Aceptado: 17/06/2026
Publicado: 22/06/2026



Copyright: © 2026 por los autores. Este artículo es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la [Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. \(CC BY-NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

Resumen: Este artículo analiza la relación entre emociones docentes, trabajo emocional, burnout y humanización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. A partir de una revisión integrativa crítica de 123 artículos indexados en Scopus, publicados entre 2015 y 2026, se examina cómo la literatura reciente ha conceptualizado el desgaste emocional del profesorado de inglés y qué principios pueden orientar una enseñanza más humana y sostenible. Los hallazgos identifican cinco tendencias principales: regulación emocional, burnout, trabajo emocional, bienestar docente y humanización pedagógica. El análisis muestra que el burnout en EILE no debe entenderse solo como consecuencia individual de falta de resiliencia o autorregulación, sino como un fenómeno emocional, pedagógico e institucional asociado con la invisibilización de las emociones docentes, la positividad obligatoria, la actuación superficial y condiciones laborales que exigen disponibilidad afectiva sin suficiente reconocimiento. Como aporte conceptual, se propone el Modelo HEB- EILE, organizado en cuatro dimensiones: reconocimiento emocional, cuidado relacional, agencia docente y justicia institucional. El artículo concluye que humanizar la enseñanza del inglés implica reconocer que enseñar lenguas requiere sentir, vincularse, decidir y trabajar en condiciones institucionales que sostengan al docente y al aprendizaje.

Palabras clave: enseñanza del inglés; burnout docente; trabajo emocional; emociones docentes; pedagogía humanizadora.

Abstract: This article examines the relationship between teacher emotions, emotional labor, burnout, and the humanization of English language teaching. Drawing on a critical integrative review of 123 Scopus-indexed articles published between 2015 and 2026, the study analyzes how recent literature has conceptualized English teachers' emotional exhaustion and what principles may support a more humane and sustainable approach to teaching. The findings identify five major thematic trends: emotion regulation, burnout, emotional labor, teacher well-being, and humanizing pedagogy. The analysis shows that burnout in ELT should not be understood merely as an individual consequence of insufficient resilience or emotional self-regulation, but as an emotional, pedagogical, and institutional phenomenon associated with the invisibilization of teacher emotions, compulsory positivity, surface acting, and working conditions that demand affective availability without

adequate recognition. As a conceptual contribution, the article proposes the HEB-ELT Model, organized around four dimensions: emotional recognition, relational care, teacher agency, and institutional justice. The article concludes that humanizing English language teaching means acknowledging that language teaching involves feeling, relating, deciding, and working under institutional conditions that sustain both teachers and learning.

Keywords: English language teaching; teacher burnout; emotional labor; teacher emotions; humanizing pedagogy.

1. Introducción

La enseñanza del inglés como lengua extranjera (EILE) ha sido tradicionalmente analizada desde categorías metodológicas, lingüísticas y didácticas, tales como la planificación de clases, el desarrollo de competencias comunicativas, la selección de materiales, la evaluación del aprendizaje y la gestión de la interacción en el aula. No obstante, esta aproximación resulta insuficiente para comprender la complejidad afectiva, relacional e institucional del trabajo docente en EILE. Enseñar inglés no implica únicamente enseñar gramática, vocabulario, pronunciación o habilidades comunicativas; también supone sostener emocionalmente un espacio donde los estudiantes negocian miedo, vergüenza, inseguridad, deseo de participación, frustración y exposición pública ante una lengua que todavía no dominan (Santos y Luque-Agulló, 2025). En este sentido, el aula de inglés no es solo un escenario de aprendizaje lingüístico, sino también un espacio de intensa circulación emocional.

La investigación reciente ha mostrado que las emociones constituyen una dimensión central de la enseñanza de lenguas, pues inciden en la identidad profesional, la práctica pedagógica, la regulación emocional, el bienestar docente y el desarrollo profesional del profesorado de lenguas (Tao et al., 2025). Desde los enfoques comunicativos, humanistas y afectivos en la enseñanza de lenguas, se ha insistido en la necesidad de crear ambientes de aprendizaje seguros, motivadores y libres de ansiedad. La hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982) contribuyó a consolidar la idea de que variables como la motivación, la autoconfianza y la ansiedad pueden incidir en la adquisición de una segunda lengua. Investigaciones recientes sobre ansiedad en lenguas extranjeras confirman que este fenómeno continúa siendo relevante en los procesos de aprendizaje, especialmente en actividades orales, evaluativas e interaccionales (Yu, 2024). Sin embargo, este énfasis en reducir la ansiedad del estudiante ha recibido menos atención desde una pregunta igualmente necesaria: ¿qué ocurre con las emociones del docente que debe sostener ese ambiente pedagógico?

Esta pregunta resulta especialmente pertinente porque el profesorado de inglés suele ser interpelado no solo como mediador lingüístico, sino también como motivador, cuidador, regulador emocional y garante del bienestar afectivo del aula. En muchos contextos educativos, se espera que el docente proyecte entusiasmo, paciencia, cercanía, optimismo y control, incluso cuando experimenta agotamiento, frustración, inseguridad o sobrecarga laboral. Esta tensión remite al concepto de trabajo emocional propuesto por Hochschild (1983), entendido como el esfuerzo de gestionar, modular o exhibir emociones de acuerdo con las expectativas sociales y laborales de una profesión. En el campo de la enseñanza de lenguas, estudios recientes han señalado que el trabajo emocional del profesorado puede tener efectos significativos en su bienestar, agencia, satisfacción laboral y permanencia profesional (Blake & Dewaele, 2023; Zhang & Zhang, 2024).

La discrepancia sostenida entre lo que el docente siente y lo que se espera que muestre puede producir disonancia emocional. Cuando esta disonancia se normaliza como parte del desempeño profesional, el docente puede recurrir a formas de actuación superficial, es decir, a la exhibición externa de emociones pedagógicamente deseables sin una correspondencia auténtica con su experiencia subjetiva. Esta actuación no constituye una estrategia interpersonal neutra, sino una práctica emocionalmente costosa. En contextos marcados por sobrecarga laboral, presión institucional, evaluación constante, exigencias administrativas, precarización y demandas de innovación permanente, la obligación de sostener una fachada afectiva positiva puede intensificar el agotamiento emocional y erosionar el sentido de agencia profesional. En contextos de EILE, investigaciones recientes han mostrado que el agotamiento emocional docente se relaciona con demandas institucionales, regulación emocional, presión profesional y estrategias de afrontamiento que no siempre resultan suficientes para sostener el bienestar del profesorado (Zhao & Wang, 2024).

En este marco, el burnout docente no debe comprenderse únicamente como una consecuencia individual de falta de resiliencia, mala gestión del tiempo o insuficiente autocuidado. Desde la perspectiva clásica de Maslach y Jackson (1981), el burnout se manifiesta a través del agotamiento emocional, la despersonalización y la disminución de la realización personal. No obstante, revisiones recientes han ampliado esta comprensión al mostrar que el burnout docente se vincula estrechamente con el trabajo emocional, las demandas laborales sostenidas, las condiciones organizacionales y la falta de recursos institucionales de apoyo (Kariou et al., 2021; Kurrle & Warwas, 2025). En la enseñanza del inglés, estas dimensiones adquieren una configuración particular: el agotamiento no proviene solo de enseñar contenidos lingüísticos, corregir tareas o preparar clases, sino también de sostener una identidad profesional emocionalmente disponible, motivadora y afectivamente estable. El docente de inglés se agota, entonces, no únicamente por lo que enseña, sino por la forma en que debe sentirse, o aparentar sentirse, mientras enseña.

La relevancia científica de esta investigación radica en que el bienestar docente se ha consolidado como un campo prioritario en la investigación educativa contemporánea, debido a su relación con la calidad de la enseñanza, la permanencia del profesorado, el clima institucional y la sostenibilidad de los procesos educativos (Kurrle & Warwas, 2025). En el campo específico de EILE, se ha insistido en la necesidad de comprender el bienestar docente desde perspectivas ecológicas, relacionales y contextuales, evitando reducirlo a rasgos individuales o a estrategias aisladas de autocuidado (Mercer, 2021; Sadeghi & Pourbahram, 2024). Asimismo, las revisiones actuales sobre emociones de docentes de lenguas muestran que aún se requiere mayor elaboración conceptual sobre la relación entre emoción, trabajo emocional, agencia, burnout y desarrollo profesional en la enseñanza de lenguas (Tao et al., 2025). Por tanto, estudiar la humanización de la enseñanza del inglés como respuesta al burnout docente aporta a una discusión vigente, pertinente y necesaria dentro de la investigación contemporánea en EILE.

La frase de la canción que da título a este artículo, “Vivir como si no tuviera sentimientos, yo no tengo ese talento, yo sí siento todavía” (Karol & Solís, 2025), permite nombrar una experiencia frecuentemente invisibilizada en la literatura pedagógica: la imposibilidad ética y humana de separar completamente la profesionalidad docente de la sensibilidad.

Lejos de representar una debilidad, sentir en el aula puede entenderse como una condición constitutiva de la enseñanza. El problema no radica en que el docente sienta, sino en que las culturas escolares, universitarias y formativas le exijan sentir de manera funcional, medida y productiva, mientras deslegitiman el cansancio, la vulnerabilidad, la frustración o el dolor como parte de la experiencia profesional. En este sentido, el burnout no expresa únicamente una crisis individual, sino también una tensión entre las demandas afectivas del oficio y las condiciones institucionales que regulan, reconocen o invisibilizan dichas demandas.

Frente a esta problemática, el presente artículo propone que la humanización de la enseñanza del inglés constituye una respuesta crítica ante el burnout docente. Humanizar la enseñanza no significa convertir el aula en un espacio terapéutico ni desplazar los objetivos lingüísticos del aprendizaje. Tampoco implica romantizar el sufrimiento del profesorado o reducir el bienestar docente a estrategias individuales de autocuidado.

Humanizar la enseñanza del inglés supone reconocer al docente y al estudiante como sujetos afectivos, biográficos y relacionales; implica aceptar que la adquisición de una lengua extranjera ocurre en medio de emociones, historias, miedos, expectativas, vínculos y condiciones institucionales concretas. Desde esta perspectiva, el bienestar docente deja de ser un asunto periférico y se convierte en una condición pedagógica para la sostenibilidad del aprendizaje.

Este artículo se desarrolla como una revisión integrativa de la literatura sobre emociones docentes, trabajo emocional, burnout y pedagogías humanizadoras en el campo de la enseñanza del inglés y de lenguas extranjeras. El estudio toma como corpus de análisis investigaciones previas, revisiones teóricas y estudios empíricos publicados sobre la dimensión emocional del profesorado de lenguas.

El propósito no es medir el burnout ni describir experiencias individuales mediante datos primarios, sino construir una síntesis crítica que permita comprender cómo la deshumanización emocional del trabajo docente contribuye al desgaste profesional y cómo una pedagogía humanizadora puede ofrecer principios para resistirlo.

En consecuencia, el artículo se orienta por tres preguntas centrales: ¿cómo ha conceptualizado la literatura reciente las emociones docentes, el trabajo emocional y el burnout en la enseñanza del inglés y de lenguas extranjeras? ¿Qué factores pedagógicos, relacionales e institucionales aparecen asociados al desgaste emocional del profesorado de inglés? Y, finalmente, ¿qué principios de una enseñanza humanizadora pueden derivarse de esta literatura para prevenir o mitigar el burnout docente?

A partir de estas preguntas, el texto argumenta que humanizar la enseñanza del inglés no es un complemento afectivo de la pedagogía, sino una necesidad ética, institucional y profesional. En un campo que trabaja con lenguaje, identidad y relación, enseñar como si no se tuviera sentimientos no solo es insostenible: es profundamente deshumanizante.

2. Metodología

2.1 Diseño del estudio

El presente artículo se desarrolló mediante una revisión integrativa crítica de la literatura, orientada a analizar cómo la investigación reciente ha conceptualizado la relación entre emociones docentes, trabajo emocional, burnout y humanización de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este diseño fue seleccionado porque permite reunir estudios empíricos, revisiones previas y aportes teóricos con el propósito de construir una comprensión conceptual del fenómeno, más que medir efectos o establecer relaciones causales.

El estudio no incluyó participantes humanos ni recolección de datos primarios. Los artículos científicos constituyeron las unidades de análisis. La revisión estuvo guiada por tres preguntas: ¿cómo se han conceptualizado las emociones docentes, el trabajo emocional y el burnout en la enseñanza del inglés y de lenguas extranjeras? ¿Qué factores pedagógicos, relacionales e institucionales aparecen asociados al desgaste emocional del profesorado? ¿Qué principios de una enseñanza humanizadora pueden derivarse de esta literatura para prevenir o mitigar el burnout docente?

2.2 Fuente de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda bibliográfica se realizó en Scopus, por ser una base de datos reconocida internacionalmente en los campos de educación, lingüística aplicada, psicología educativa y formación docente. Se buscaron artículos publicados en revistas revisadas por pares entre 2015 y 2026, utilizando combinaciones de términos relacionados con docentes de inglés, emociones docentes, trabajo emocional, regulación emocional, burnout, bienestar y pedagogía humanizadora.

La cadena principal de búsqueda fue la siguiente:

```
TITLE-ABS-KEY(("English language teacher*" OR "EFL teacher*" OR "ESL teacher*" OR "language teacher*" OR "foreign language teacher*") AND ("teacher emotion*" OR "emotional labor" OR "emotional labor" OR "emotion regulation" OR "emotional dissonance" OR "surface acting" OR "deep acting") AND (burnout OR "emotional exhaustion" OR wellbeing OR "well-being" OR "teacher well-being"))
```

2.3 Criterios de selección del corpus

Se incluyeron artículos que cumplieran con los siguientes criterios: a) estar publicados en revistas académicas revisadas por pares; b) abordar docentes de inglés, docentes de lenguas extranjeras o profesorado de segundas lenguas; c) tratar al menos uno de los conceptos centrales del estudio: emociones docentes, trabajo emocional, regulación emocional, burnout, bienestar docente, vulnerabilidad, cuidado pedagógico, agencia docente o pedagogía humanizadora; d) haber sido publicados entre 2015 y 2026.

Se excluyeron documentos que no correspondieran a artículos de revista, estudios centrados exclusivamente en estudiantes sin conexión explícita con emociones o bienestar docente, trabajos sobre burnout docente general sin relación transferible al campo de la enseñanza de lenguas, textos de opinión sin base académica y registros duplicados. Tras aplicar estos criterios, el corpus quedó conformado por 123 artículos indexados en Scopus.

2.4 Estrategia de análisis

El corpus fue analizado mediante síntesis temática crítica. En primer lugar, se revisaron títulos, resúmenes y palabras clave para identificar conceptos recurrentes y relaciones entre categorías. Posteriormente, los artículos fueron organizados en torno a ejes temáticos vinculados con emociones docentes, regulación emocional, trabajo emocional, burnout, bienestar, agencia, vulnerabilidad, cuidado y condiciones institucionales.

El análisis permitió identificar seis temas interpretativos: 1) el docente de inglés como sujeto emocional; 2) la pedagogía de la positividad obligatoria; 3) el trabajo emocional como dimensión invisible de EILE; 4) el burnout como consecuencia de la deshumanización profesional; 5) el riesgo de individualizar el bienestar docente; y 6) la humanización de la enseñanza del inglés como marco de sostenibilidad profesional. Estos temas fueron integrados posteriormente en el Modelo HEB-EILE, propuesto como una herramienta conceptual para comprender la humanización de la enseñanza del inglés como respuesta al burnout docente.

3. Resultados y discusión

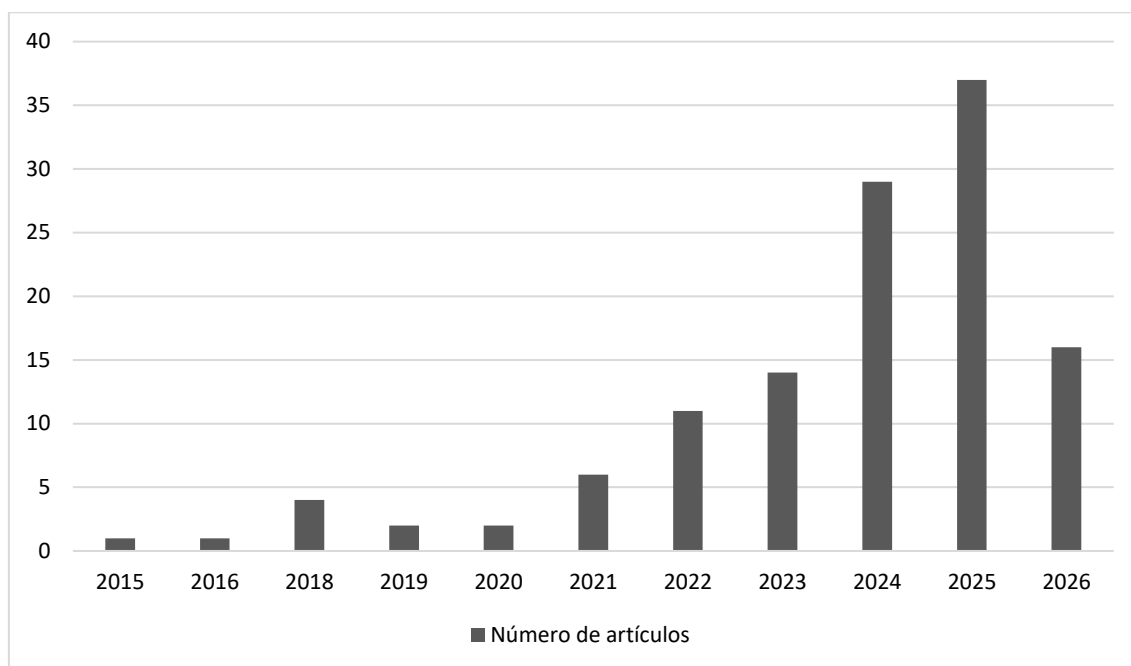
3.1 Caracterización general del corpus

El corpus analizado estuvo conformado por 123 artículos indexados en Scopus relacionados con emociones docentes, trabajo emocional, burnout, bienestar, regulación emocional y enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente en contextos de enseñanza del inglés como lengua extranjera o segunda lengua. Todos los documentos recuperados correspondieron al tipo documental “artículo” y fueron publicados en inglés.

El periodo de publicación abarcó desde 2015 hasta 2026, lo que permitió observar la evolución reciente del campo y su consolidación como una línea de investigación emergente en la lingüística aplicada, la psicología educativa y los estudios sobre formación docente.

La distribución temporal de las publicaciones evidenció un crecimiento progresivo y marcado en los últimos años. Entre 2015 y 2020 se identificó una producción limitada, con un número reducido de artículos por año. Sin embargo, a partir de 2021 se observó un aumento sostenido de publicaciones, con una expansión especialmente visible entre 2024 y 2025.

El año 2025 concentró el mayor número de artículos del corpus, seguido por 2024 y 2026. Este patrón sugiere que el interés académico por las emociones del profesorado de lenguas, el bienestar docente y el burnout se ha intensificado recientemente, posiblemente como respuesta a transformaciones laborales, pedagógicas e institucionales posteriores a la pandemia y al creciente reconocimiento de la dimensión afectiva de la enseñanza. En la Figura 1 se presenta la distribución de los artículos seleccionados según el año de publicación.

Figura 1*Distribución de los artículos por año*

3.2 Tendencias temáticas del corpus

El análisis del corpus permitió identificar cinco tendencias temáticas centrales: regulación emocional, burnout, trabajo emocional, bienestar docente y humanización pedagógica. Estas tendencias no aparecen de manera aislada, sino como dimensiones interdependientes de una misma problemática: la enseñanza del inglés exige al docente una gestión afectiva constante, pero dicha exigencia no siempre es reconocida como parte estructural del trabajo profesional. Por ello, los resultados no solo describen temas recurrentes en la literatura, sino que también permiten discutir cómo el burnout docente se configura a partir de la interacción entre demandas emocionales, condiciones pedagógicas, relaciones institucionales y formas de reconocimiento profesional.

La primera tendencia identificada fue la centralidad de la regulación emocional. Estudios como los de Shen (2022), Fathi, Greenier y Derakhshan (2021), Heydarnejad et al. (2021), Greenier, Derakhshan y Fathi (2021), y Ma y Liu (2024) muestran que la regulación emocional se relaciona con ansiedad, aburrimiento, burnout, bienestar psicológico, compromiso (engagement) y autoeficacia. Estos trabajos evidencian que el profesorado de inglés necesita estrategias para gestionar emociones no placenteras y sostener su práctica en contextos emocionalmente demandantes. Sin embargo, la discusión no debe reducirse a la capacidad individual del docente para regularse. Cuando la regulación emocional se presenta únicamente como una competencia personal, existe el riesgo de responsabilizar al profesor por adaptarse a condiciones institucionales que pueden ser insostenibles. Por tanto, la regulación emocional debe comprenderse como una práctica situada, atravesada por las condiciones laborales, las expectativas institucionales y los vínculos pedagógicos.

Esta tendencia coincide con investigaciones desarrolladas en otros campos de la docencia, donde la regulación emocional también ha sido identificada como un componente relevante del bienestar profesional. La literatura general sobre bienestar docente advierte que las emociones del profesorado no pueden analizarse separadas de las condiciones institucionales en las que se enseña. Kurrle y Warwas (2025), en una revisión conceptual sobre bienestar docente, sostienen que el bienestar del profesorado se relaciona con factores personales, relacionales, organizacionales y profesionales. Esto permite discutir que la regulación emocional no debe ser entendida únicamente como una habilidad individual, sino como una práctica dependiente de los recursos disponibles, el apoyo institucional y la calidad del entorno laboral. En este sentido, los hallazgos del corpus sobre EILE dialogan con una problemática más amplia de la profesión docente: se espera que el profesorado regule sus emociones, pero no siempre se transforman las condiciones que producen el malestar.

La segunda tendencia se relaciona con el burnout y el agotamiento emocional. Los estudios de Fathi, Greenier y Derakhshan (2021), Bing et al. (2022), Acheson, Taylor y Luna (2016), Li (2025), Sato, Fernández Castillo y Oyanedel (2022), y Li (2023) permiten comprender que el burnout en docentes de inglés no se limita al cansancio producido por la carga laboral. En EILE, el desgaste también surge de la presión por mantener la motivación del grupo, reducir la ansiedad comunicativa de los estudiantes, sostener la participación oral y responder a expectativas de innovación, rendimiento y disponibilidad emocional. Esta tendencia permite discutir el burnout como un fenómeno afectivo, pedagógico e institucional. En consecuencia, el problema no es solamente que el docente se agote, sino que muchas veces se agota sosteniendo una imagen de estabilidad emocional que el sistema espera de él.

Esta interpretación se fortalece al contrastarla con estudios sobre burnout en otros campos educativos. En educación especial e inclusiva, por ejemplo, el agotamiento docente se ha vinculado con sobrecarga laboral, ambigüedad de rol, escasez de recursos, demandas emocionales intensas y falta de apoyo institucional (Alahmed, 2024; Brunsting et al., 2025). De manera similar, en la docencia universitaria se ha observado que las altas demandas laborales y emocionales incrementan el agotamiento, mientras que recursos como liderazgo justo, apoyo del supervisor y seguridad psicológica pueden reducirlo (Trillo et al., 2025). Estas coincidencias muestran que el burnout no es exclusivo del profesorado de inglés, sino una problemática estructural de la docencia contemporánea. No obstante, EILE adquiere una forma particular porque el docente debe sostener condiciones afectivas que permitan la exposición lingüística, la participación oral, la tolerancia al error y la confianza comunicativa.

La tercera tendencia, especialmente relevante para este artículo, corresponde al trabajo emocional. Ghanizadeh y Royaei (2015), Acheson, Taylor y Luna (2016), Kocabaş-Gedik y Ortaçtepe Hart (2021), Ergül-Bayram y Eveyik-Aydın (2023), King et al. (2024), Armenta (2023), y Benesch y Prior (2023) muestran que la enseñanza de lenguas exige administrar emociones, expresiones y respuestas afectivas. Desde esta perspectiva, el docente de inglés no solo enseña contenidos lingüísticos; también representa una emocionalidad profesionalmente esperada. Debe mostrarse paciente, disponible, motivador y estable, incluso cuando experimenta frustración, cansancio o desgaste. Esta tendencia valida el sentido del título del artículo: “vivir como si no tuviera

sentimientos” describe una forma de trabajo emocional normalizada en la cultura docente. La frase no debe leerse como exageración retórica, sino como síntesis de una expectativa profesional: enseñar como si la sensibilidad del docente no tuviera costo.

La discusión sobre trabajo emocional también encuentra respaldo en investigaciones desarrolladas fuera del campo de EILE. Kariou et al. (2021), en una revisión sistemática sobre trabajo emocional y burnout docente, muestran que la gestión emocional forma parte de la labor cotidiana del profesorado y puede relacionarse con agotamiento cuando se sostiene bajo condiciones institucionales poco favorables. Asimismo, Ntim et al. (2023), en el campo de la educación inicial, encontraron que la actuación superficial se asocia con mayor agotamiento emocional y menor realización personal. Estos hallazgos permiten profundizar la interpretación del corpus: el problema no radica en que el docente experimente emociones, sino en que deba simular de manera constante emociones pedagógicamente aceptables sin reconocimiento, acompañamiento ni condiciones adecuadas de trabajo. En el caso de EILE, esta exigencia se intensifica porque el docente debe proyectar entusiasmo, seguridad y confianza para que los estudiantes se atrevan a comunicarse en una lengua que aún no dominan.

La cuarta tendencia corresponde al bienestar docente y la psicología positiva. Talbot y Mercer (2018), Noughabi, Fekri y Hasankiadeh (2022), Chen y Tang (2024), Zhi y Derakhshan (2024), Xiyun et al. (2022), y Resnik et al. (2026) aportan una mirada necesaria porque no se concentran únicamente en el malestar, sino también en recursos protectores como bienestar psicológico, engagement, emociones positivas, resiliencia, autoeficacia y prácticas laborales positivas. No obstante, esta línea requiere una lectura crítica. Si el bienestar se reduce a atributos individuales, puede invisibilizar factores estructurales como carga administrativa, falta de apoyo, precarización, presión institucional o aislamiento profesional. Por ello, el bienestar docente debe pensarse como una responsabilidad compartida entre el sujeto, la comunidad pedagógica y la institución. En este punto, la humanización de EILE permite ir más allá de una lógica de autocuidado individual y avanzar hacia una comprensión ecológica del bienestar.

Esta discusión resulta especialmente importante porque en distintos campos educativos se ha criticado la tendencia a responsabilizar al docente por su propio bienestar sin modificar las condiciones de trabajo que producen el desgaste. Shi Yingying, Omar e Ismail (2025), en una revisión sistemática y metaanálisis sobre docentes universitarios, encontraron una relación positiva entre estrés laboral y burnout. Esto refuerza la necesidad de interpretar el bienestar docente no como una característica psicológica aislada, sino como un fenómeno condicionado por las demandas laborales, los recursos institucionales y la cultura organizacional. En consecuencia, los resultados del corpus sobre EILE deben leerse con cautela: fortalecer la resiliencia, la autoeficacia o el engagement puede ser útil, pero no será suficiente si el docente continúa enfrentando sobrecarga, falta de autonomía, escaso reconocimiento y presión emocional sostenida.

Finalmente, aunque aparece con menor presencia en el corpus, la tendencia vinculada con humanización, cuidado, agencia y vulnerabilidad resulta decisiva para la construcción del Modelo HEB- EILE. Estudios como los de Janes y Chen (2024), Zhang et al. (2026), Irgin (2025), Nazari, Karimpour y De Costa (2025), Zhang y Zhou (2026), y Karimi y Keshvari (2025) permiten comprender que la experiencia docente no puede reducirse a variables psicológicas aisladas. La agencia, la identidad, el sentido de pertenencia, la vulnerabilidad emocional, el apoyo de otros actores y las condiciones de

desarrollo profesional configuran la sostenibilidad del trabajo docente. Esta tendencia justifica la necesidad de hablar de humanización, no solo de regulación emocional, resiliencia o bienestar.

La humanización permite articular las tendencias anteriores porque desplaza la discusión desde una lógica individualizante hacia una comprensión relacional e institucional del burnout. Si en otros campos de la docencia el agotamiento se relaciona con demandas emocionales, falta de recursos, presión administrativa y ausencia de apoyo, en EILE estos factores se combinan con exigencias propias de la enseñanza de lenguas: sostener la motivación, reducir la ansiedad comunicativa, promover la participación oral y mantener un clima de confianza frente al error. Por ello, humanizar la enseñanza del inglés no significa añadir una dimensión afectiva secundaria, sino reconocer que la calidad de la enseñanza depende también de las condiciones emocionales y profesionales bajo las cuales el docente trabaja.

En conjunto, estas tendencias muestran que la literatura sobre docentes de inglés ha avanzado significativamente en el estudio de emociones, regulación emocional, bienestar y burnout. Sin embargo, también evidencian un vacío conceptual: todavía son limitados los trabajos que integran explícitamente estas dimensiones dentro de una propuesta de humanización pedagógica. A la vez, la comparación con investigaciones de otros campos educativos permite afirmar que el burnout no es exclusivo de la enseñanza del inglés, sino parte de una crisis más amplia de sostenibilidad emocional del trabajo docente. Lo específico de EILE es que esta crisis se expresa en la obligación de sostener la motivación, la participación y la seguridad afectiva en un aula atravesada por ansiedad lingüística, exposición oral y miedo al error.

Desde esta perspectiva, la información obtenida en esta revisión puede utilizarse para mitigar el burnout docente en tres niveles complementarios. En el nivel individual-profesional, se requiere formar al profesorado en regulación emocional, reflexión crítica, reconocimiento del trabajo emocional y autocuidado situado, evitando presentar estas estrategias como soluciones exclusivamente personales. En el nivel pedagógico-relacional, es necesario promover aulas donde el error, la vulnerabilidad y la participación sean gestionados de manera compartida, de modo que el sostenimiento emocional del aula no recaiga únicamente sobre el docente. En el nivel institucional, resulta necesario revisar cargas administrativas, número de estudiantes por grupo, tiempos de planificación, autonomía pedagógica, presión evaluativa, apoyo directivo, acompañamiento entre pares y reconocimiento del trabajo emocional como parte real de la labor educativa.

Por esta razón, el Modelo HEB-EILE se propone como una respuesta a ese vacío. El modelo organiza los hallazgos del corpus en cuatro dimensiones: reconocimiento emocional, cuidado relacional, agencia docente y justicia institucional, y sostiene que la prevención del burnout requiere algo más que estrategias individuales de afrontamiento. Requiere una ecología pedagógica donde el docente pueda sentir, decidir, relacionarse y trabajar en condiciones institucionales más humanas. En la Tabla 1 se presentan las tendencias temáticas del corpus y su discusión interpretativa.

Tabla 1*Tendencias temáticas del corpus y discusión interpretativa*

Tendencia temática	Artículos representativos del corpus	Discusión interpretativa
Regulación emocional	Shen (2022); Fathi, Greenier y Derakhshan (2021); Heydarnejad et al. (2021); Greenier, Derakhshan y Fathi (2021); Ma y Liu (2024)	La regulación emocional aparece como una competencia clave para enfrentar ansiedad, aburrimiento, estrés y burnout. Sin embargo, cuando se convierte en exigencia individual permanente, puede reforzar la idea de que el docente debe adaptarse emocionalmente a condiciones institucionales desgastantes.
Burnout y agotamiento emocional	Bing et al. (2022); Acheson, Taylor y Luna (2016); Li (2025); Sato, Fernández Castillo y Oyanedel (2022); Li (2023)	El burnout se relaciona con agotamiento emocional, baja autoeficacia, estrés laboral, desmotivación y demandas institucionales. En EILE, el desgaste no proviene solo de enseñar contenidos lingüísticos, sino de sostener emocionalmente el aula.
Trabajo emocional	Ghanizadeh y Royaei (2015); Acheson, Taylor y Luna (2016); Kocabaş-Gedik y Ortaçtepe Hart (2021); Ergül-Bayram y Eveyik-Aydin (2023); King et al. (2024); Armenta (2023); Benesch y Prior (2023)	El trabajo emocional permite comprender la dimensión invisible de la enseñanza del inglés: mostrar entusiasmo, paciencia y control aun cuando las emociones internas sean distintas. Esta tensión valida la idea de “vivir como si no se tuviera sentimientos”.
Bienestar docente y psicología positiva	Talbot y Mercer (2018); Noughabi, Fekri y Hasankiadeh (2022); Chen y Tang (2024); Zhi y Derakhshan (2024); Xiyun et al. (2022); Resnik et al. (2026)	La literatura destaca factores protectores como bienestar psicológico, engagement, autoeficacia, resiliencia y emociones positivas. No obstante, existe el riesgo de individualizar el bienestar si no se consideran las condiciones institucionales que producen el desgaste.
Humanización, cuidado, agencia y vulnerabilidad	Janes y Chen (2024); Zhang et al. (2026); Irgin (2025); Nazari, Karimpour y De Costa (2025); Zhang y Zhou (2026); Karimi y Keshvari (2025)	Aunque menos frecuente que regulación emocional o bienestar, esta línea es fundamental porque permite pasar de una explicación psicológica del burnout a una comprensión pedagógica, relacional e institucional de la humanización de EILE.

4. Modelo conceptual propuesto: Modelo HEB-EILE

A partir de los hallazgos de la revisión, se propone el Modelo HEB-EILE: Humanización contra el Burnout en enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este modelo conceptual busca explicar cómo la humanización de la enseñanza del inglés puede

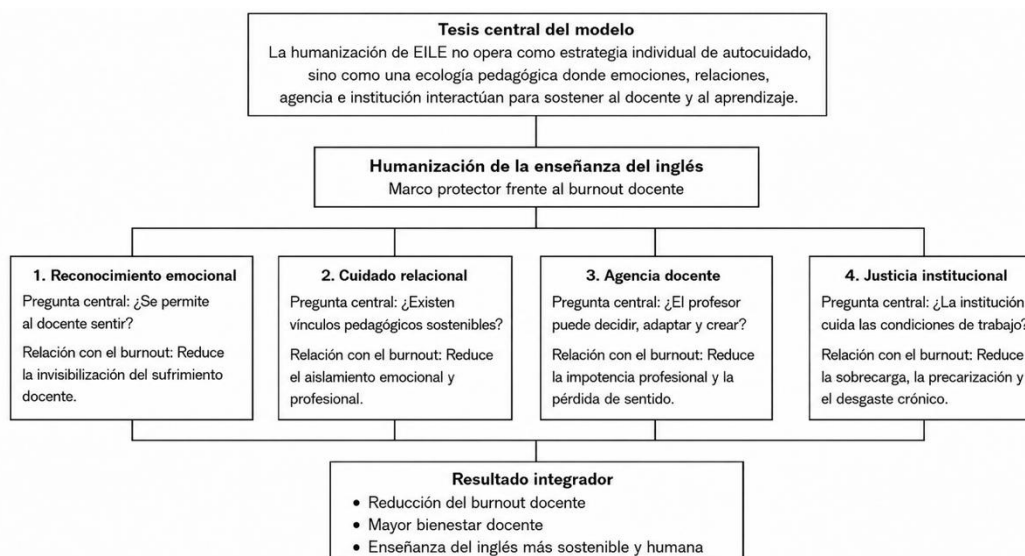
funcionar como un marco protector frente al burnout docente. Su premisa central es que el desgaste profesional del profesorado de inglés no surge únicamente de la carga laboral o de la dificultad metodológica de enseñar una lengua extranjera, sino también de la invisibilización de sus emociones, de la fragilidad de los vínculos pedagógicos, de la reducción de su agencia profesional y de las condiciones institucionales que sostienen o deterioran su experiencia laboral.

El Modelo HEB-EILE parte de una comprensión ecológica del burnout docente. En lugar de entender el agotamiento profesional como una falla individual de resiliencia, autorregulación o motivación, el modelo lo interpreta como el resultado de una interacción entre dimensiones emocionales, relacionales, pedagógicas e institucionales. Desde esta perspectiva, humanizar la enseñanza del inglés no significa simplemente incorporar actividades más empáticas o promover el bienestar como una responsabilidad privada del profesor. Significa construir condiciones pedagógicas e institucionales que permitan al docente enseñar sin tener que negar su propia humanidad.

El modelo se organiza en cuatro dimensiones interdependientes: reconocimiento emocional, cuidado relacional, agencia docente y justicia institucional. Estas dimensiones funcionan como ejes de humanización y, al mismo tiempo, como factores protectores frente al burnout.

Figura 2.

Modelo HEB-EILE: Humanización contra el burnout en la enseñanza del idioma inglés



Nota. El modelo articula cuatro dimensiones interdependientes: reconocimiento emocional, cuidado relacional, agencia docente y justicia institucional.

La primera dimensión, reconocimiento emocional, se refiere a la legitimación de las emociones docentes como parte constitutiva de la enseñanza del inglés. En muchos contextos educativos, el profesorado es esperado como un sujeto emocionalmente estable, positivo y disponible, incluso cuando experimenta cansancio, frustración, ansiedad o desmotivación. Esta expectativa puede producir una forma de silencio emocional que intensifica el agotamiento. Reconocer emocionalmente al docente implica aceptar que sentir no constituye una deficiencia profesional, sino una condición humana y pedagógica. Desde esta dimensión, prevenir el burnout exige dejar de

interpretar las emociones docentes como obstáculos y comenzar a entenderlas como información relevante sobre las condiciones en que ocurre la enseñanza.

La segunda dimensión, cuidado relacional, alude a la calidad de los vínculos que se construyen en el aula y en la comunidad educativa. En la enseñanza del inglés, el docente suele cuidar la participación, la confianza y la motivación del estudiante, especialmente porque aprender una lengua extranjera implica exposición, error y vulnerabilidad. Sin embargo, este cuidado puede volverse emocionalmente costoso cuando se dirige únicamente hacia el estudiante y no incluye al profesor. El cuidado relacional propone una comprensión más recíproca y sostenible del vínculo pedagógico. No se trata de desplazar la responsabilidad del bienestar docente hacia los estudiantes, sino de reconocer que las interacciones basadas en respeto, empatía, participación y reconocimiento mutuo pueden disminuir el aislamiento emocional y fortalecer el sentido de pertenencia profesional.

La tercera dimensión, agencia docente, se refiere a la capacidad del profesor para tomar decisiones pedagógicas, adaptar materiales, interpretar su contexto, crear estrategias y participar activamente en la construcción de su práctica. La ausencia de agencia puede intensificar el burnout porque produce una sensación de impotencia profesional: el docente ejecuta demandas, cumple indicadores y responde a presiones externas, pero pierde capacidad de decisión sobre su propio trabajo. En cambio, cuando el profesor posee margen para decidir y crear, la enseñanza puede recuperar sentido, pertinencia y autonomía. En el Modelo HEB-EILE, la agencia docente opera como un factor protector porque permite transformar la experiencia de enseñanza en una práctica significativa y no únicamente en una obligación performativa.

La cuarta dimensión, justicia institucional, constituye el componente estructural del modelo. Esta dimensión reconoce que la prevención del burnout no puede depender exclusivamente de la voluntad, resiliencia o vocación del docente. Las instituciones educativas desempeñan un papel decisivo en la configuración del bienestar profesional mediante la distribución de cargas laborales, el reconocimiento del trabajo emocional, el apoyo directivo, la autonomía pedagógica, la estabilidad laboral y las condiciones materiales de enseñanza. Desde esta perspectiva, una institución humanizadora no solo exige que el docente cuide a sus estudiantes, sino que también cuida las condiciones que permiten al docente sostener su práctica sin deteriorarse emocionalmente.

El Modelo HEB-EILE propone que estas cuatro dimensiones no actúan de manera aislada. El reconocimiento emocional permite nombrar el sufrimiento docente; el cuidado relacional reduce el aislamiento; la agencia docente fortalece el sentido profesional; y la justicia institucional crea condiciones de sostenibilidad. En conjunto, estas dimensiones configuran una ecología pedagógica de humanización. Dicha ecología permite desplazar la comprensión del burnout desde una lógica individualizante hacia una lógica sistémica, donde el bienestar docente depende de la interacción entre emociones, vínculos, autonomía y condiciones institucionales.

La tesis central del modelo puede formularse del siguiente modo: la humanización de EILE no opera como una estrategia individual de autocuidado, sino como una ecología pedagógica donde emociones, relaciones, agencia e institución interactúan para sostener al docente y al aprendizaje. En consecuencia, humanizar la enseñanza del inglés implica superar la imagen del profesor como animador inagotable, gestor

emocional permanente o sujeto profesional sin vulnerabilidad. Implica, más bien, reconocer que el docente de inglés puede sostener el aprendizaje de otros solo cuando su propia experiencia emocional, relacional y laboral también es sostenida.

Desde este modelo, la prevención del burnout docente requiere intervenciones en varios niveles. En el nivel emocional, es necesario legitimar las emociones docentes y abrir espacios para su expresión y análisis. En el nivel relacional, se deben promover comunidades de aula y de trabajo basadas en el cuidado, la colaboración y el reconocimiento. En el nivel pedagógico, se requiere fortalecer la agencia docente y evitar modelos excesivamente prescriptivos que reducen al profesor a ejecutor de metodologías. En el nivel institucional, resulta indispensable revisar cargas laborales, demandas administrativas, políticas de evaluación, apoyo directivo y condiciones de trabajo.

5. Conclusión

El presente artículo sostuvo que el burnout en la enseñanza del inglés como lengua extranjera no debe comprenderse únicamente como resultado del cansancio individual, la falta de resiliencia o las dificultades para regular emociones. A partir de una revisión integrativa y crítica de la literatura, se argumentó que el burnout en EILE constituye un fenómeno emocional, pedagógico e institucional, vinculado tanto a la gestión afectiva del aula como a las concepciones de buena enseñanza, las condiciones laborales, el apoyo organizacional, la autonomía profesional y el reconocimiento del trabajo emocional docente.

Desde esta perspectiva, humanizar la enseñanza del inglés implica reconocer al docente como sujeto emocional, al estudiante como sujeto biográfico y al aula como un espacio relacional atravesado por emociones, historias, tensiones y vulnerabilidades. En consecuencia, la vulnerabilidad no debe entenderse como una falla de la profesionalidad docente, sino como una dimensión constitutiva del proceso educativo.

El aporte central del artículo fue proponer el Modelo HEB-EILE como herramienta conceptual para comprender la humanización de la enseñanza del inglés como respuesta al burnout docente. El modelo articula cuatro dimensiones: reconocimiento emocional, cuidado relacional, agencia docente y justicia institucional. Estas dimensiones permiten desplazar la discusión desde una visión individualizante del bienestar hacia una comprensión ecológica de la sostenibilidad profesional, en la que prevenir el burnout no depende solo de fortalecer la resiliencia individual, sino también de transformar las relaciones pedagógicas y las condiciones institucionales que sostienen la labor docente.

En síntesis, el bienestar docente debe asumirse como condición de posibilidad del aprendizaje y no como una responsabilidad privada del profesor. Si la enseñanza del inglés exige cuidado, motivación, sensibilidad y vínculo, las instituciones también deben garantizar condiciones emocionales, laborales y profesionales que permitan ejercer la docencia de manera ética, sostenible y humana.

Contribución de los autores: Conceptualización, JCDS; metodología, JCDS; análisis formal, JCDS; investigación, JCDS; redacción del borrador original, JCDS; redacción, revisión y edición, JCDS; supervisión, JCDS. Todos los autores han leído y aceptado la versión final del manuscrito.

Financiamiento: El proceso investigativo no ha recibido financiación externa.

Conflicto de intereses: El autor declara no tener ningún conflicto de intereses

Declaración de disponibilidad de los datos: Los datos están disponibles previa solicitud al autor de correspondencia: jcoutinhod@uteq.edu.ec

Declaración de uso de inteligencia artificial: Se emplearon herramientas de IA generativa solo para tareas mecánicas de edición y verificación lingüística; el análisis, la selección de literatura y la argumentación son responsabilidad exclusiva del autor.

Referencias Bibliográficas

Acheson, K., Taylor, J., & Luna, K. (2016). The burnout spiral: The emotion labor of five rural U.S. foreign language teachers. *The Modern Language Journal*, 100(2), 522–537. <https://doi.org/10.1111/modl.12333>

Alahmed, T. (2024). Burnout of special education teachers in Saudi Arabia's inclusive education schools. *Frontiers in Education*, 9, 1489820. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1489820>

Armenta, Á. R. (2023). Emotional labor practices: A case study of EFL teachers in Mexico. *MEXTESOL Journal*, 47(1), Article 11. <https://doi.org/10.61871/mj.v47n1-11>

Benesch, S., & Prior, M. T. (2023). Rescuing “emotion labor” from (and for) language teacher emotion research. *System*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.102995>

Bing, H., Sadjadi, B., Afzali, M., & Fathi, J. (2022). Self-efficacy and emotion regulation as predictors of teacher burnout among English as a foreign language teachers: A structural equation modeling approach. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.900417>

Blake, C. E., & Dewaele, J.-M. (2023). Research on language teachers' emotion labour and emotional well-being: A critical analysis and suggestions for further research. *The European Educational Researcher*, 6(1), 43–59. <https://doi.org/10.31757/euer.613>

Brunsting, N., Giani, M. V., Jeannite, D., Mathews, H. M., & Ruble, L. (2025). Special education teachers' conceptualizations of burnout: An iterative thematic inquiry analysis. *Research in Special Education*, 2. <https://doi.org/10.25894/rise.2745>

Chen, S., & Tang, L. (2024). EFL teachers' engagement: The impact of well-being and emotion regulation. *Heliyon*. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e27338>

Ergül-Bayram, P., & Eveyik-Aydın, E. (2023). The relationship between the emotional labor and burnout levels of EFL teachers at university preparatory schools. *TEFLIN Journal*. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v34i2/226-244>

Fathi, J., Greenier, V., & Derakhshan, A. (2021). Self-efficacy, reflection, and burnout among Iranian EFL teachers: The mediating role of emotion regulation. *Iranian Journal of Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2021.121043>

Gannoun, H., & Deris, F. D. (2023). Teaching anxiety in foreign language classroom: A review of literature. *Arab World English Journal*, 14(1), 379–393. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no1.24>

- Ghanizadeh, A., & 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*. <https://doi.org/10.1080/22040552.2015.1113847>
- Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System*. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446>
- Heydarnejad, T., Zareian, G., Ghaniabadi, S., & Adel, S. M. R. (2021). Measuring language teacher emotion regulation: Development and validation of the Language Teacher Emotion Regulation Inventory at Workplace (LTERI). *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708888>
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Irgin, P. (2025). Understanding emotional well-being and self-directed professional development of language teachers in a private school: An ecological perspective. *International Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1111/ijal.12703>
- Janes, S., & Chen, J. (2024). Enacting teacher emotion, agency, and professional identity: A netnography of a novice Chinese language teacher's crisis teaching. *Australian Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.29140/ajal.v7n1.1333>
- Karimi, M. N., & Keshvari, Z. (2025). Emotional vulnerability in early-career language teachers: A comparison across teachers with varying career motivational profiles. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105220>
- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12760. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312760>
- Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional labor and burnout among teachers: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12760. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312760>
- Karol G, & Solís, M. A. (2025). Coleccionando heridas [Song]. *On Tropicoqueta*. Bichota Records; Interscope Records.
- King, J., Almukhaild, H., Mercer, S., Babic, S., Mairitsch, A., & Sulis, G. (2024). Teacher emotions and the emotional labour of modern language teachers working in UK secondary schools. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2024-0080>
- Kocabaş-Gedik, P., & Ortaçtepe Hart, D. (2021). "It's not like that at all": A poststructuralist case study on language teacher identity and emotional labor. *Journal of Language, Identity and Education*. <https://doi.org/10.1080/15348458.2020.1726756>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Kurrle, L. M., & Warwas, J. (2025). Teacher well-being—A conceptual systematic review (2020–2023). *Education Sciences*, 15(6), 766. <https://doi.org/10.3390/educsci15060766>

Li, L. (2025). Burnout among Chinese EFL university instructors: A mixed-methods exploration of school climate, job demands, and emotion regulation. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1549466>

Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: A mediation model. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079>

Li, X., Xiao, W., Sun, C., Li, W., & Sun, B. (2023). Does Burnout Decrease With Teacher Professional Identity Among Teachers in China? *Journal of Career Development*, 50(5), 983–996. <https://doi.org/10.1177/08948453221138937>

Liu, D., & Du, R. (2024). Psychological capital, mindfulness, and teacher burnout: Insights from Chinese EFL educators through structural equation modeling. *Frontiers in Psychology*, 15, 1351912. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1351912>

Ma, Y., & Liu, Z. (2024). Emotion regulation and well-being as factors contributing to lessening burnout among Chinese EFL teachers. *Acta Psychologica*. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104219>

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Mercer, S. (2021). An agenda for well-being in ELT: An ecological perspective. *ELT Journal*, 75(1), 14–21. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa062>

Nazari, M., Karimpour, S., & De Costa, P. I. (2025). Contributions of significant others to second language teacher well-being: A self-determination theory perspective. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. <https://doi.org/10.1515/iral-2023-0158>

Noughabi, M. A., Fekri, N., & Hasankiadeh, F. K. (2022). The contribution of psychological wellbeing and emotion-regulation to foreign language teaching enjoyment. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.889133>

Ntim, S. Y., Qin, J., Antwi, C. O., Aboagye, M. O., Chen, S., & Mensah, E. T. (2023). Early childhood educators' emotional labor and burnout in an emerging economy: The mediating roles of affective states. *Heliyon*, 9(3), e14053. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14053>

Resnik, P., Moskowitz, S., Dewaele, J.-M., & Botes, E. (2026). "A rising tide lifts all boats": The role that positive workplace practices and teacher well-being play in foreign language teacher emotions. *The Modern Language Journal*. <https://doi.org/10.1111/modl.70049>

Sadeghi, K., & Khezrlou, S. (2016). The experience of burnout among English language teachers in Iran: self and other determinants. *Teacher Development*, 20(5), 631–647. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1185028>

Sadeghi, K., & Pourbahram, R. (2024). Exploring factors affecting English language teacher wellbeing: Insights from positive psychology. *System*, 122, 103274. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103274>

- Santos, J. C. dos & Luque-Agulló, G. (2025). Beliefs and Practices of Ecuadorian EFL Preservice Teachers About Teaching Speaking Skills. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 27(2), 137–153. <https://doi.org/10.15446/profile.v27n2.116833>
- Sato, M., Fernández Castillo, F., & Oyanedel, J. C. (2022). Teacher motivation and burnout of English-as-a-foreign-language teachers: Do demotivators really demotivate them? *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891452>
- Shen, G. (2022). Anxiety, boredom, and burnout among EFL teachers: The mediating role of emotion regulation. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.842920>
- Shi Yingying, S. Y., Omar, M. K., & Ismail, N. (2025). Job stress and burnout among lecturers: A systematic literature review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1673812>
- Talbot, K., & Mercer, S. (2018). Exploring university ESL/EFL teachers' emotional well-being and emotional regulation in the United States, Japan and Austria. *Chinese Journal of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0031>
- Tao, J., Xu, Y., Wang, S., & Gao, X. A. (2025). The emotions of language teachers: A systematic review of studies between 2015 and 2024. *Language Teaching*, 58(4), 450–473. <https://doi.org/10.1017/S0261444825000205>
- Trillo, A., Ortega-Jiménez, D., Ocampo-Vásquez, K., Ramírez, M. R., Mansanillas, T., & Bretones, F. D. (2025). Emotional exhaustion in university teachers: Contributing aspects and mediating mechanisms. *SAGE Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/21582440251359784>
- Warner, C., & Diao, W. (2022). Caring is pedagogy: Foreign language teachers' emotion labor in crisis. *Linguistics and Education*, 71, 101100. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101100>
- Xiyun, S., Fathi, J., Shirbagi, N., & Mohammaddockht, F. (2022). A structural model of teacher self-efficacy, emotion regulation, and psychological wellbeing among English teachers. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.904151>
- Yu, Q. (2024). Foreign language anxiety research in *System* between 2004 and 2023: Looking back and looking forward. *Frontiers in Psychology*, 15, 1373290. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1373290>
- Zhang, L., Sun, L., Chen, H., & Jiang, C. (2026). "The emotional roller coaster of learning to teach": a narrative case study on a Chinese foreign language teacher's emotional labour and regulation strategies in teacher professional learning community. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 54(3), 284–307. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2026.2660232>
- Zhang, Y., & Zhang, L. J. (2024). "Good for me to leave it for good": A longitudinal study on how emotion labor in teaching contributes to a beginning EFL teacher's resignation. *TESOL Quarterly*, 58(4), 1460–1492. <https://doi.org/10.1002/tesq.3289>

Zhang, Y., Zhou, D., & Zhao, N. Y. (2026). Two roads diverged: Negotiating neoliberalism, emotional vulnerability, and agency in language teachers' turnover decisions. *Teaching and Teacher Education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105618>

Zhao, X., & Wang, Y. (2024). EFL teachers' perceptions of emotional exhaustion and associated regulation strategies: A phenomenological analysis. *Innovation in Language Learning and Teaching*. <https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2391377>

Zhi, R., & Derakhshan, A. (2024). Modelling the interplay between resilience, emotion regulation and psychological well-being among Chinese English language teachers: The mediating role of self-efficacy beliefs. *European Journal of Education*, 59, e12643. <https://doi.org/10.1111/ejed.12643>