



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE HISTORIA GEOGRAFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE INGLÉS

**EMOTIONAL EXPERIENCES ENGLISH PRE-SERVICE TEACHERS FROM
UMCE FACED DURING THEIR FINAL PLACEMENT WITHIN THE CONTEXT
OF THE PANDEMIC AND ONLINE CLASSES**

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESOR/(A) DE INGLÉS

AUTORES:

Daniela Alfaro Castillo

Constanza Miqueles Basso

Nicolás Ramírez Bown

Natacha Torrejón Jiménez

PROFESORA GUÍA:

Lery Verónica Mejías García

UMCE CAMPUS MACUL, SANTIAGO - CHILE

NOVIEMBRE, 2021

2021

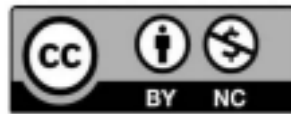
Daniela Alfaro Castillo

Constanza Miqueles Basso

Nicolás Ramírez Bown

Natacha Torrejón Jiménez

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores.



Atribución – No comercial

CC BY- NC

The author gives license to partial or total reproduction of this material, for academic purposes, by any means of procedure, as long as it is properly credited.

Acknowledgments

We would like to thank all those who directly and indirectly supported us throughout our undergraduate program in order for this process to end successfully, especially our families and friends for their encouragement and faith placed in our work. We also want to thank Ms. Lery Mejías for her feedback and support throughout and during the most crucial moments that we lived during the research process. We appreciate her wisdom and her willingness regarding emotional education, as her teachings will always be present in our practice as educators and our hearts. Finally, we want to express the happiness that this research causes us as a group, since without the collective support we received from each other during the various challenging circumstances we had to face, this would have not become the fulfilling experience we savour today. We are closing a cycle full of ups and downs, but that has strengthened the bonds among us and has taught us the importance of companionship and love in academic life. Today we are closing this stage with great pride and stronger than ever, infinite thanks.

Daniela Alejandra Alfaro Castillo

Constanza Daniela Miqueles Basso

Nicolás Ian Ramírez Bown

Natacha Victoria Isabel Torrejón Jiménez

Agradecimientos

Nos gustaría agradecer a todos y todas quienes de forma directa e indirecta nos apoyaron durante toda nuestra carrera para que este proceso terminara de manera exitosa, especialmente a nuestras familias, amigos y amigas por su aliento y fé puesta en nuestro trabajo. También queremos agradecer a la Profesora Lery Mejías por su retroalimentación y sus palabras de apoyo durante los momentos más cruciales que vivimos durante el proceso de investigación. Agradecemos su sabiduría y disposición en lo que respecta a la educación emocional, sin duda sus enseñanzas estarán siempre presentes en el ejercicio de la docencia y nuestros corazones. Finalmente, queremos expresar la felicidad que nos provoca esta investigación como grupo, ya que sin el apoyo colectivo recibido durante complejas y diversas circunstancias que enfrentamos, esta no se habría convertido en la satisfactoria experiencia que disfrutamos hoy. Nos toca cerrar un ciclo lleno de altos y bajos, pero que fortaleció los lazos entre nosotros y nos enseñó la importancia que tiene el compañerismo y el amor en la vida académica. Hoy cerramos esta etapa con mucho orgullo y más fuertes que nunca, infinitas gracias.

Daniela Alejandra Alfaro Castillo

Constanza Daniela Miqueles Basso

Nicolás Ian Ramírez Bown

Natacha Victoria Isabel Torrejón Jiménez

Resumen

Considerando las cuarentenas y los efectos en el aprendizaje que tuvieron las clases en línea debido a la pandemia del COVID-19 en Chile, además de la poca experticia de los profesores en formación respecto a cómo enfrentar la docencia en un contexto de emergencia, el propósito principal de este estudio fue identificar, categorizar y analizar las experiencias emocionales de seis profesores de Inglés en formación de la Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación en su práctica profesional dentro del contexto de pandemia y clases en línea. Los datos para este estudio cualitativo fueron recolectados a través de una entrevista grupal cuyo análisis permitió identificar y categorizar las emociones experimentadas por los participantes. El análisis de los datos arrojó una distribución de emociones en la cual las positivas (53,5%) superaron a las negativas (41,8%) y ambiguas (4,7%). Mediante este análisis se concluyó que la práctica final fue considerada en general como una experiencia positiva y que los múltiples desafíos que planteó la pandemia no parecieron entorpecer la experiencia. Cabe destacar que la gran mayoría de las emociones negativas fueron identificadas previo al proceso de la práctica profesional, como fue el caso del miedo, ira, tristeza y ansiedad; siendo esta última la predominante. Estas emociones negativas podrían ser reguladas si existiesen programas de apoyo inicial previo al proceso de la práctica final. Respecto a esto, se presentan algunas sugerencias.

Palabras claves: Educación Emocional, Desafíos Emocionales, Profesores en Práctica, Docencia remota de Emergencia, Clases en Línea, Práctica Profesional.

Abstract

Considering the quarantines and the effects on learning that online classes had due to the COVID-19 pandemic in Chile, in addition to the little expertise of pre-service teachers regarding how to face teaching in an emergency context, the main purpose of this study was to identify, categorize and analyze the emotional experiences of six pre-service English teachers from Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación in their final placement within the context of pandemic and online classes. The data for this qualitative study were collected through a group interview, whose analysis allowed to identify and categorize the emotions experienced by the participants. The data analysis yielded a distribution of emotions in which the positive emotions (53.5%) outweighed the negative (41.8%) and ambiguous ones (4.7%). Through this analysis, it was concluded that the final placement was considered mostly a positive experience and that the multiple challenges posed by the pandemic did not appear to hinder the process. It should be noted that the vast majority of negative emotions were identified prior to the final placement process, such as fear, anger, sadness and anxiety; the latter being the predominant one. These negative emotions could be regulated if there were initial support programs prior to the final placement process. In this regard, some suggestions are presented.

Keywords: Emotional Education, Emotional Challenges, Pre-service Teachers, Emergency Remote Teaching, Online Classes, Final Placement.

Table of Contents

Introduction	9
Theoretical Framework	11
COVID-19 Pandemic and its Educational Context	11
Virtual Education	20
The Emotional Experience in Education	22
Methodological Framework	29
Participants	30
Instruments	31
Google form questionnaire	31
Group Interview	32
Procedures	33
Research Ethics	33
Questionnaire Analysis	34
Interview Analysis	36
Data Analysis	38
Categories	38
Fear	41
Anger	43
Sadness	45
Disgust	46
Anxiety	47
Embarrassment	49
Joy	51
Love	52
Happiness	54
Surprise	56
Conclusions	58
Implications	60
Limitations	62
Suggestions for Further Research	62
References	64
Appendix	72
Appendix A: Questionnaire “Emotional Experiences Pre-Service Teachers from UMCE Faced during their Final Placement within the Context of the Pandemic and Online Classes.”	72

Appendix B: Interview Questions “Emotional Experiences Pre-Service Teachers from UMCE Faced during their Final Placement within the Context of the Pandemic and Online Classes.”

76

Appendix C: Transcribed Interview

78

Introduction

The COVID-19 pandemic has been a complex phenomenon that has brought consequences all around the world. In March of 2020, safety measures were taken globally to prevent the spread of the virus, such as new restrictions for social interaction and restrictions in domestic and international transport (Adhanom, 2020). As a consequence, education shifted to an online modality, where both teachers and students were faced with new challenges (Aristovnik et al., 2020).

On March 15th 2020, the number of learners that had to stay at home due to the closure of educational institutions at all levels reached 147,932,887 from 33 countries, and it reached its peak on April 14th 2020, with 1,257,763,807 learners from 117 countries (UNESCO, 2020). In relation to primary and secondary education, close to half the world's students were affected by partial or full school closures, and over 100 million additional children will fall below the minimum proficiency level in reading as a result of the health crisis (UNESCO, 2021). Regarding higher education, the pandemic has affected students in different areas, such as their academic work (e.g. switch to online lectures/tutorials, closed libraries, changed communication channels for teachers and administrative staff, new assessment methods, different workloads and performance levels etc.), social life (e.g. no meetings with friends, university colleagues, relatives, no parties, no travelling, staying trapped overseas etc.), their financial situation (losing a student's job, worries about their own financial situation, and about future education and career) and emotional health (fear, frustration, anxiety, anger, boredom, etc.) (Aristovnik et al., 2020).

Following the same line, Chile has not been the exception when it comes to the effects of the pandemic in the EFL context and its consequences on pre-service teachers and their final placement. In this regard, it is key to acknowledge that the exposure to the pandemic has

affected both the academic and emotional performance of teachers, pre-service teachers and students (Bruna, Villarroel & Hojman, 2021).

All of the above motivated us to do this research and explore the emotional experience of pre-service English teachers from UMCE during their final placement in the exceptional conditions of a pandemic and online classes.

This qualitative study has been organized into five chapters. The following chapter reviews the literature available on the COVID-19 pandemic and the educational context, virtual education, and the emotional experience in education. The third chapter describes the methodological framework: overview, participants, and instruments involved in the study. The fourth chapter presents the data analysis based on the participants' discourse. Finally, the last chapter discusses the conclusions drawn from the analysis, implications, limitations and suggestions for further research.

Theoretical Framework

COVID-19 Pandemic and its Educational Context

The COVID-19 pandemic and social distancing have disrupted almost every part of our lives, and education has not been the exception. Educational institutions around the world have been forced to close and adopt Emergency Remote Teaching methods during 2020 and 2021. This has posed a variety of challenges for educators and learners alike, as they have not been provided with enough instances and time to adapt to what was first believed to last only a couple of months.

Aristovnik et al. (2020) illustrate the impact of the pandemic on higher education students from 63 countries, who have been heavily affected in their habits regarding academic work, academic life, social life, as well as their financial situation and emotional health. Regarding the latter, the exposure to the pandemic has had an impact on higher education students' mental health, primarily affecting the students' ability to communicate and express their feelings, leading them to experience alexithymia and other symptoms of depression and anxiety (Tang et al., 2020).

In the context of lockdown and enforced social distancing, different countries have adopted various strategies and have used different technologies to carry out pre-service teachers' placement experiences. As an emergency remote teaching measure, some Australian Initial Teacher Education (ITE) programs situated in higher education contexts have incorporated virtual reality (VR) technology to replace face-to-face teaching placements. Sasaki et al. (2020) explain this project as:

The original aim of the project was to evaluate the integration of a VR simulation in an ITE course for pre-service teachers studying via both the

online and on campus modes of delivery. Previous studies have demonstrated that education simulations can increase pre-service teachers' self-efficacy (Theelen, van den Beemt, & den Brok, 2019), therefore it was hypothesised that the VR simulation would facilitate PSTs' feelings of confidence and preparedness to embark on their practicum experience. (p. 331)

The measure consists of teaching within a simulated classroom environment via VR: each student has an avatar and a personality, and the pre-service teacher has 15 minutes to carry the class out, which is recorded and then sent to the supervisor teacher. Given that some practicums are occurring outside the campus during the COVID-19 pandemic, VR simulation is a viable option in this context.

It is worth mentioning that, in order to adapt the placements to the health protocols, other countries have taken measures to replace the placement experience. Likewise, they have been attempting to enhance pre-service teachers' feelings of confidence and preparedness in this context, where the pandemic not only has brought issues in the technical aspects of teaching but also has brought problems in terms of emotional health (Sasaki et al., 2020).

In the case of England, people were forced to stop having face-to-face contact, which meant that some schools were closed to all except to vulnerable students, students with Special Educational Needs (SEN), and the children of key workers of the country. This resulted in some schools abruptly closing and forcing pre-service teachers' placements to be interrupted, where most of them completed only one-third of the process. However, the leaders of ITE programs rapidly began an adaptation process, which focused on online pedagogy and educational protocols for the pre-service teachers. Even though their response was quick, the development took around 8 to 9 weeks, which offered students the time for reflection and reading, as well as, the confection of their online portfolios through the virtualization of online learning. Nevertheless, this quick solution raises the query of whether

it is possible to teach and prepare teachers without the pre-service teachers being in the classroom for a significant time, which points out the issues of authenticity in teacher education and what it means to be in the classroom (la Velle, Newman, Montgomery & Hyatt, 2020). Consequently, la Velle, Newman, Montgomery & Hyatt (2020) concluded that:

The opportunities for development of a new pedagogy for online teacher education opened up dramatically. Yet, working online from home brought new pressures on both tutors', trainees', and teachers' workloads and domestic circumstances. The pressure for the universities to adapt quickly has meant that as yet there has been little opportunity to consult, collaborate or reflect. (p. 11)

Chile has not been the exception when experiencing the negative effects the pandemic brought to the educational area. To contextualize, the Chilean government announced the suspension of all the educational activities in the country during March and April 2020. The measures implemented by the government after the announcement of suspension were based on the curricular prioritization and the virtualization of the school. The guidelines given by the Ministry of Education (MINEDUC, 2008) required that all the educational activities had to continue through online classes and programs such as *Aprendo en Linea* (Salas et al., 2020). It is worth highlighting that Chile has one of the highest levels of connectivity in Latin America (57% of homes have access to the internet). However, it is still a low percentage considering that around 4 out of 10 students do not have internet access, thus they have not been able to connect to online classes (Murillo & Duk, 2020, p. 12). In the context of educational and social inequality in Chile, there is a high probability that the sanitary emergency has been experienced under unequal conditions, and as a consequence, it has negatively affected the most vulnerable population, which reduces the emotional, economic,

and social well-being of the Chilean students. The lack of internet coverage in rural areas of Chile, on the other hand, has not been taken into account during this pandemic, which is a clear example of how social inequality has diminished the expected learning. It is also worth mentioning that the purpose of online learning in Chile has been reduced only to completing tasks, such as: homework, completing guidelines, complying with deadlines, and other examples, instead of prioritizing meaningful learning (Salas et al., 2020). Moreover, 63% of Chilean students claim to have experienced boredom, 41% say they have felt anxiety or stress, followed by frustration and annoyance (35%), while 21% say they have felt calm and only 3% indicate that they have felt "happy" to be at home (Education 2020, 2020). Following the same line, meaningful and lasting learning cannot be acquired if the learners feel scared or stressed, since this clearly prevents them from having the affective and cognitive conditions of reception and action necessary to elaborate or build knowledge. Consequently, in order for the learners to perform in academic terms, it is suggested to monitor the mental health of the most vulnerable children and adolescents during the time of exposure to the pandemic (Salas et al., 2020).

The pandemic not only has affected the learners but also the teachers, whose exposure to the pandemic has brought them different types of issues to deal with. Historically, the teaching profession in Chile has been traversed by the tensions inherent to the political structure of the school system and teaching work. Moreover, teachers' demands for better salaries, better teaching materials for schools with limited financial resources, the reduction of teachers' workload, and better working conditions have been part of a critical challenge for years. Consequently, the COVID-19 pandemic takes place in a scenario that was already stressed, unequal and overwhelming for the teaching profession. Additionally, it cannot be assumed in advance that teachers have the necessary space, internet connection capacity, or the digital competencies to teach online. Therefore, e-learning has become a difficult

responsibility for teachers (Salas et al, 2020). Indeed, not all educators are prepared in terms of skills in the use of digital devices, and as Murillo & Duk (2020, p.13) say, few teachers know how to design the learning processes in virtual environments. In addition to that, not all of them have the resources to access online material or to teach online lessons. Furthermore, even if teachers counted on all the technological resources, they would be utterly exhausted to keep offering more personalized attention that many of their students require within the online modality (Murillo & Duk, 2020). To sum up, online lessons have become another stressful aspect to add to teachers' everyday's tasks.

Regarding teachers' routines and their increase of work, the *Centro de Investigación y Mejoramiento de la Educación (CIME)* from *Universidad del Desarrollo's* Psychology Department surveyed the emotions felt by teachers who work from their homes during the pandemic, and these were the main results: 77% of teachers declared feeling stress, 49.8% of teachers felt frustrated, 41% of teachers felt angst, 31.4% of teachers felt helplessness, 27,1% of teachers felt insecurity, 17.3% of teachers felt disorientation, and 9.8% of teachers felt boredom (Bruna, Villarroel & Hojman, 2021). Considering these results, Viviana Hojman, a researcher from CIME states that:

Los resultados indican que los docentes de mayor edad presentan mayor sintomatología en problemas de salud mental. Nuestra hipótesis es que los docentes más jóvenes tienen un mayor dominio de las herramientas tecnológicas, ya que se encuentran más familiarizados con éstas. La pandemia nos obligó a tener que dominar estas nuevas tecnologías contra el tiempo y, muchas veces a través del ensayo y error, lo que impactaría en que los docentes se sentirían más estresados, especialmente el año 2020, en que se hizo este estudio. [The results show that eldest teachers demonstrate

higher symptomatology regarding mental health problems. Our hypothesis is that younger teachers have a better command of technological resources since they are more acquainted with these tools. The pandemic forced us to master these new technologies, and many times, through trial and error, which would have an impact on teachers' stressful feelings, especially during 2020, the year in which this study was conducted] (Bruna, Villarroel & Hojman, 2021, p. 5).

Under these circumstances, it is important to highlight that teachers play an essential role during and after crisis periods, as they are responsible for supporting the learners and establishing basic communication channels to enable the accomplishment of educational and learning objectives (López de Lérída, 2018). The aforementioned evidence indicates that during this crisis, teachers have been harmed due to the high emotional involvement, the increase of stressors of the teaching labour, and the lack of resources that may facilitate distance work. Actually, Veronica Villarroel says:

[...] sin duda la presencia de estas emociones puede tener efectos nocivos, especialmente cuando se cronifican, generando aversión y desmotivación hacia el proceso educativo. Es relevante que, tanto docentes como estudiantes, perciban la clase como un espacio de “encuentro”, que los contiene emocionalmente y entrega seguridad. Se espera que las interacciones sean positivas, se empaticen con el otro, exista interés por escuchar y expresarse. [Definitely, the presence of these emotions may have harmful effects, especially when they become chronic, triggering reluctance, and demotivation towards the educational process. It is relevant that, both teachers and learners perceive the lesson as the moment of “encounter”,

that supports them emotionally and gives them safety. It is expected that these interactions may be positive, and they may empathize with each other, and that they may get interested in listening to each other and expressing themselves] (Bruna, Villarroel & Hojman, 2021, p. 2).

In light of the aforementioned reflection, it can be illustrated how hindered teachers have been by the exposure to this pandemic. Nonetheless, ITE programs have not been the exception during this emergency context, since pre-service teachers have been afflicted by the absence of instances to practice in a real classroom environment. The role of pre-service teachers during this emergency is essential, as they are the ones who are facing this pandemic by the appliance of technological tools that were not part of their university curricula (Almonacid-Fierro et al., 2021; Murillo & Duk, 2020)

In addition, the final placement experience for Chilean pre-service teachers is explained by Barahona (2016) as:

The last experience, referred to as the practicum, is usually the placement where pre-service teachers take on more responsibilities of the classroom teacher. The practicum is characterised by the placement of pre-service teachers in a school for a semester (approximately 16 weeks). During that time, pre-service teachers have to act as fully formed teachers, i.e. prepare lessons, materials and teach English to at least one group of students. Pre-service teachers are usually supported by a university lecturer who acts as a supervisor and a school teacher who acts as a mentor. The roles of university educators and school teachers are not very clear. Here it is important to note that most SLTE programmes lack a mentoring and

induction process; therefore, there is no systematic procedure for creating partnerships with schools. (p. 30)

Additionally, it is stated that the last placement experience is the most important stage of the ITE undergraduate program, as it shapes pre-service teachers' identity for the future, and provides them with the opportunity to face real-life experiences and challenges regarding the teaching profession. However, one of the challenges that arise during this final placement, especially for some university staff, is that the teacher-induction process is done through independent collaborative agreements with the schools; in other words, schools accept the task more as a favour than as a professional responsibility (Barahona, 2016). Bearing this in mind, these and other challenges have been accentuated by the COVID-19 pandemic, as it is explained by Morrison & Sepulveda (2020):

[...]despite the opportunity to discover and learn new technologies, the challenges prospective teachers encountered outweighed the benefits overall. The lack of previous experiences in the subfield of virtual education, the lack of preparation by their teacher education programme, and the possible lack of expertise from both the school teachers and the university supervisors might have also directly contributed to making this experience more challenging and frustrating. (p. 28)

Moreover, Almonacid-Fierro et al. (2021) identified more challenges related to the final placement during the COVID-19 pandemic, such as: the lack of technological infrastructure, lack of teacher qualification in ICT, and the constant adaptation of contents and learning objectives for online lessons. For these reasons, the authors concluded that this was the result of a sociocultural and economical gap accentuated by the pandemic, which both teachers and students lived. As a result, the consequences of these challenges in

pre-service teachers are related to (1) the limited learning opportunities of this final placement, (2) the lack of instances to evaluate if the learning objectives of the lesson were achieved, (3) the lack of instances to provide and receive feedback, (4) the frequent updating of pre-service teachers' teaching methods to promote and motivate the learners' participation and well-being, and finally (5) the lack of interactions among supervisors, guiding teachers, pre-service teachers, and learners (Almonacid-Fierro et al., 2021; Morrison & Sepulveda, 2020).

All in all, this leads us to reflect upon the need for interventions and policies that focus on teachers' well-being in the context of the pandemic that we are experiencing. Nevertheless, there are no effective control measures taken by MINEDUC that protect teachers' mental health during these emergency circumstances in Chile, yet, the only measures about teachers' mental health are taken by each educational institution, where the administrative staff from each school take decisions based on their own reality and needs (Araya & Vargas, 2020). Likewise, it is possible to reflect upon strategies for the prevention and care of teachers' mental health, such as (1) monitoring the e-learning environment, (2) promoting online support networks to manage occupational stress, (3) stimulating the notification of mental health problems, (4) discussing preventive measures of working conditions during the pandemic, (5) and preparing educators so that they know how to act in this context (Dos Santos Santiago Ribeiro, Scorsolini-Comin, & Dalri, 2020). It should be noted that the need for intervention for the creation of policies that protect teachers' mental health should not only be considered in emergency scenarios but also in their daily work, which is characterized by the responsibility of educating in any difficult and stressful context (Salinas et al., 2020; Murillo & Duk, 2020). Additionally, remote mode only further accentuates the aforementioned needs.

Regarding the case of pre-service teachers, COVID-19 also shined a light on the inequality existing in terms of teaching experiences that pre-service teachers have had in Chile since some ITE programs have provided pre-service teachers with the opportunity to have regular contact with their learners through synchronous online teaching while others have lost complete contact with both learners and supervising teachers. As a consequence, ITE Chilean programs need to urgently develop strategies to supervise and monitor this online placement in collaboration with schools in order to make it a meaningful and enriching learning experience, since several aspects of teaching could not be developed under these unusual circumstances (Morrison & Sepulveda, 2020). Furthermore, the findings suggest that ITE Chilean programs should have the right preparation, support and guidance for their pre-service teacher to experience unexpected events that might arise in the future. Even though this context has allowed both the university staff and pre-service teachers to incorporate new technologies and methodologies into the classroom, it is important to take into consideration that online teaching cannot replace the nature of education, which is meant to be face-to-face in order to provide human interaction (Robinson & Rusznyak, 2020).

Virtual Education

As previously stated, the COVID-19 social distancing measures have brought alternative educational methodologies through the incorporation of technology (Salas et. al, 2020). For this reason, it is worth defining and contrasting the different types of approaches existing, such as: e-learning and Emergency Remote Teaching (ERT), and their effects on the pre-service teachers' experience regarding their final placement.

On the one hand, among the main characteristics of e-learning, we can find it as a type of education that uses the internet as the technology for distributing information. Moreover, in this type of education, it is essential the use of web browsers to access information and the utilization of both synchronous and asynchronous navigation elements, in order to allow one of its advantages: flexibility in learning pace and responsibility for learners' own learning. In addition, it provides other different advantages such as savings in travel costs (Cabero, 2006).

On the other hand, ERT responds to the necessity of an alternative teaching method during a crisis. ERT provides a temporary shift that uses remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face, and that will return to that format once the emergency has abated. Moreover, the importance of ERT relies on its quick response to an unexpected crisis, which allows students to keep obtaining a certain degree of knowledge of the lessons until the crisis subsides. This type of education created in this way should not be mistaken for long-term solutions but accepted as a temporary solution to an immediate problem (Hodges et al., 2021). The main differences between these two types of education are: (1) e-learning modality is meant to be remote while ERT is only used in emergency situations, (2) e-learning modality is meant to be a long-term program while ERT is meant to be a short-term solution, (3) and e-learning modality is a voluntary program chosen by the learners while ERT students and teachers may not have a choice due to the emergency situation they are living (Hodges et al., 2021).

Furthermore, the ERT modality has different strengths, weaknesses, opportunities and challenges for its implementation. Regarding its strengths, it can be said it has a quick response to an emergency, which allows the educational system to keep functioning in an online modality. However, this modality possesses weaknesses, such as: the lack of teacher preparation, lack of socialization, and that not all the focus is on learning, as a result of the emergency context. In addition, ERT provides different opportunities when implemented,

such as diverse types of communication channels (online, radio, television, etc.), individuals can enjoy more of the comforts of their homes, and it works as a distraction from the emergency context. Finally, ERT presents some threats to its development, as it is a short term solution. Most of the time there is a lack of resources, work/study spaces tend not to be respected, as they blend with the house environment, it can produce more stress and anxiety, and it is a mandatory situation for both teachers and learners. (Hodges et al., 2021)

At this point in time, Chile has not had a vast experience when it comes to ERT through online lessons, especially when we talk about the online final placement that has taken place during this emergency. Nonetheless, what has been experienced and analyzed shows that the use of technological tools in the classroom has been a challenge for pre-service teachers, due to the lack of preparation they have had. Also, the variety of experiences lived by the pre-service teachers does not allow other researchers to equate the different perspectives regarding the effects that ERT has had on the pre-service teachers and their students, apart from the fact that ERT in Chilean pre-service teachers has brought more challenges than benefits to their final placement experience (Morrison & Sepulveda, 2020).

The Emotional Experience in Education

The concept of emotions has been explored since the early 300 B.C. with Aristóteles, and the 17th century with René Descartes (Bolaños, 2016; Bisquerra, 2010). However, it was not until the 20th century that emotions were fully studied and made it possible to explain the motivations and actions that underlie specific social and cultural processes and how the individual and society are related (Bolaños, 2016). Moreover, during this century the approaches and increasing studies related to the concept of emotions have increased its intellectual production and institutional weight in the academic world (Moscoso, 2015).

Although it is difficult to trace the origin of what we know as “Emotional Education” it should be noted that the concept was introduced during the 1990s, after Goleman’s first publication in 1995 (Goleman, 1995). Daniel Goleman was one of the major exponents of emotional education during the 20th century, coining the concept of emotional intelligence in 1995. Thanks to the technology of that time, such as the brain scan, Daniel Goleman was able to define and better understand emotions through the functionality of the brain. This contribution of neurobiological data allowed him to better understand the way the brain’s emotional centers incite anger, sadness and other emotions. In addition, without going any further, such resources and scientific research have allowed clinical psychologists to focus on concepts such as Intelligence Quotient (IQ), which, as Goleman (1995) suggests, has been expressed independently in different individuals according to how they solve problems in their daily lives:

What can we change that will help our children fare better in life? What factors are at play, for example, when people of high IQ flounder and those of modest IQ do surprisingly well? I would argue that the difference quite often lies in the abilities called here emotional intelligence, which include self-control, zeal and persistence, and the ability to motivate oneself. And these skills, as we shall see, can be taught to children, giving them a better chance to use whatever intellectual potential the genetic lottery may have given them. (p. 19)

For this reason, Daniel Goleman’s learnings about Emotional Intelligence are very significant, due to the fact that emotional competencies are as valuable as cognitive skills. All in all, our emotional intelligence determines the potential capacity that we will have to learn practical skills based on one of the following five elements: self-awareness, motivation, self-control, empathy and the ability to relate (Goleman, 1995).

Following the same line, emotional education has as its main objective the development of emotional competencies. We understand emotional competencies as the set of knowledge, abilities, skills and attitudes necessary to become aware of, understand, express and regulate emotional phenomena appropriately. In addition, developing emotional competencies requires continued practice. For this reason, emotional education begins in the first moments of life and must be present throughout the entire life cycle. Therefore, it should be present in early childhood education, primary, secondary, family, adult training, socio-community media, organizations, and elderly people (Bisquerra, 2011). Bisquerra (2011) describes emotional education as a response to social and emotional needs that are not sufficiently met in ordinary school and academic areas. Among these needs is the presence of anxiety, stress, depression, violence, drug use, suicides, risk behaviors, etc. All of this is, to a large extent, a consequence of emotional illiteracy.

Two of the great exponents of emotional education in the Spanish language are Rafael Bisquerra and Juan Casassus, both of them have contributed substantially to the development of different methodologies to teach emotional competencies as part of the educational curricula.

Bisquerra's main ideas regarding emotional education are related to set objectives and designing programs for the acquisition of emotional competencies within the educational field. His approach has a more practical purpose, which makes emotional intelligence available for teachers and parents to develop emotional competencies alongside their students and caretakers. Bisquerra's approach is based on Goleman's initial principles regarding emotional intelligence, as well as neuroscientific foundations, such as: IQ, Theory of Multiple Intelligences, and others. Bisquerra presents a series of competencies of emotionality, which are the following: Emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, social competence and competencies for life and well-being. In order to develop Bisquerra's

emotional competencies, a person has to learn the ability to become aware of their own emotions and the emotions of others, including the ability to capture the emotional climate of a given context. In order to achieve that purpose, a person has to identify and properly name emotions by having an emotional vocabulary that allows them to verbalize the different emotions that a certain person is feeling, rather than just categorizing them into feeling “good” or “bad” due to emotional illiteracy (Bisquerra, 2010).

In addition, Bisquerra (2010) designed a taxonomy that gathers in a methodical manner the diverse emotional theories existing, from Descartes in 1647, up to TenHouten in 2007. This taxonomy categorizes all the emotions into primary and secondary emotions, and into negative, positive, ambiguous and aesthetic emotions; this last category of emotions has been little studied. In this taxonomy, emotions are classified based on how they are experienced depending on the context and circumstances. For instance, negative emotions are experienced in the face of events that are considered as threats, losses, or daily difficulties, which require energy and action to face the event urgently. On the other hand, positive emotions are experienced in the face of events that provide a feeling of well-being, which results in joy and pleasure. In the case of ambiguous emotions, these can be considered as positive or negative depending on the reason that causes the emotion (Bisquerra, 2010).

On the other hand, Casassus (2007) aims at the development of emotional education in both teachers and students by the acquisition of emotional competencies through the development of emotional awareness. This requires special teacher education to achieve it, through experiencing and interacting with certain values, such as: self-confidence, responsibility, active listening, receptivity, and non-judgmental behavior. Casassus’ method attempts to encourage the individual to learn about emotional competencies from the understanding of the nature of emotions and what they are meant for. Following the same line, he mentions how emotions and reactions are conditioned by certain cultural patterns, and it is

through these patterns that human beings classify their emotions as positive or negative. The process in which a person becomes emotionally aware is called deprogramming, which according to Casassus consists of disconnecting from what we have installed in our brains by our own behavior adopted from the cultural patterns. According to Casassus (2007), involving emotions in education means to involve one's own body, new spaces, atmospheres, looks and expressions. The author's invitation then challenges us to rethink school practices and definitions of education, towards a more humanistic and supportive future, with democracy and peace.

Teachers are key agents in the creation of bonds among students and a healthy social climate. Following the same line, positive relationships between teachers and students can even partially compensate for the emotional attachment deficit produced by the absence of primary care figures (Karreman & Vinherhoets, 2012). Teachers are also significant in the process of creation and development of students' self-esteem, since they help students achieve academic success, and most importantly, they help students promote the use of their own competencies and talents (Berger, Milicic, Alcalay & Torretti, 2014; Marchant, Milicic & Álamos, 2015). Moreover, Goleman (1995) states that since families no longer offer children emotional safety in life, schools are left as the one place communities can turn to for educating children in their lack of emotional and social competencies.

The importance of developing the emotional competencies of teachers has been raised with the aforementioned evidence. However, there is little or nothing in the standard education of teachers that prepares them for this challenge. Indeed, emotional literacy programs typically give prospective teachers several weeks of special preparation in the approach (Goleman, 1995). Nevertheless, in Chile, ITE programs usually offer little theoretical and practical training in socio-emotional learning and strategies that favor it (Gaete, Gómez & Bascopé, 2016), thus not making it possible to achieve what Casassus

proposes. Consequently, this situation produces a lack of emotional management in Chilean classrooms, which might lead to a lack of self-discipline from the students, as well as the absence of responsibility, communication, and an atmosphere of caring (Nelsen, Lott & Glenn, 2000). In summary, at the moment, there are not enough empirical or theoretical references that seem adequate to formulate measures regarding the characteristics that Initial Emotional Teacher Education could have in Chile (Bächler, Meza, Mendoza & Poblete, 2020).

Notwithstanding the foregoing, among the perceived training needs both by teachers and prospective teachers, are the bonds: teacher-student bonds, teacher-parent bonds, bonds between peers, school climate, discipline, how to help students to develop a life project and the growing problems in the area of mental health (Milicic & Arón, 2017; Marchant, Milicic & Soto, 2020). The challenge that arises is how teachers can give students safety, how they can create an environment in which students feel that they belong, feel supported and safe. The feeling of belonging to an institution, the feeling of being part of a community, generating meaningful relationships within it, are all elements that point to a positive school attachment. A safe school attachment is related to an interpersonal context in which there is respect and appreciation for the other. Playful spaces and enjoyment constitute spaces of closeness and intimacy that allow for the creation of positive and nurturing interpersonal bonds and a sense of belonging (Hamm & Faircloth, 2005).

Finally, as previously stated, emotional education is of deep importance for our research due to the consequences that the COVID-19 pandemic has brought into pre-service teachers' mental health. Unlike what Casassus (2007) shows us, emotional education from Bisquerra's (2010) perspective shows us a way of perceiving education from a binary paradigm that allows us to classify emotions into more concrete and representative categories, which fits our objectives. Moreover, Morrison & Sepúlveda (2020) showed in

their study the effects of the pandemic on pre-service teachers, those consequences had an impact on mental health and increased the challenge that the final placement entails. The aforementioned authors facilitate the understanding of the key figures of our research. The approaches of these authors allow us to develop the technical aspects of what our research is, taking emotional education into consideration.

Methodological Framework

Overview

The objective of this investigation was to explore the emotional experiences that pre-service English teachers from UMCE lived during their final placement within the context of the pandemic and online classes, as present in their discourse. Additionally, to achieve this goal, three specific objectives were set: (1) To identify the different emotional experiences pre-service teachers faced during their final placement within the context of the pandemic and online classes, as present in their discourse. (2) To categorize the different emotional experiences pre-service teachers faced during their final placement within the context of the pandemic and online classes, as present in their discourse. (3) To analyze the different emotional experiences pre-service teachers faced during their final placement within the context of the pandemic and online classes, as present in their discourse.

The methodology applied was framed within the qualitative paradigm, more specifically the hermeneutic-phenomenological approach, since it refers to the human experience as it is lived (Wilson & Hutchinson, 1991). Also, according to the objectives of this investigation, the methodology used adjusts to the parameters for analyzing the experience of the participants through their discourse in the context of the COVID-19 pandemic and online classes. This allowed us to interpret basic aspects of the discourse with the purpose of creating meaning and achieving a sense of understanding concerning the experience narrated (Wilson & Hutchinson, 1991). Qualitative instruments, such as the group interview and the Google Questionnaire, were used in order to collect data which include subjective perceptions from a group of English pre-service teachers (Groom & Littlemore, 2011), regarding their emotional experience during their final placement in the context of the COVID-19 pandemic and online classes.

As far as the methodological design is concerned, we chose Case Study, as it is considered to be a method that provides an opportunity to analyze a concrete situation within a specific context, as it is this case, also considering the heuristic factor of unveiling new aspects of a determined topic (Crowe et. al, 2011; Groom & Littlemore, 2011). Finally, the scope of the study was transversal because of its descriptiveness, and as it was carried out at the end of the process in which the participants were immersed the interview was held on December 9th, 2020.

Participants

The target population of this investigation was selected by the following inclusion criterion: Pre-service teachers from the English department at UMCE, who were having their final placement during the second semester of 2020; which resulted in 23 students.

Thereafter, the participants were selected by a Google Form Questionnaire, which was sent via email to all 23 students, which only 17 of them answered. The questionnaire was designed to identify who applied to the inclusion criterion: Pre-service teachers who were teaching online sessions. The email that was sent contained information about the research goals and informed consent. To consult the questions that were asked in the questionnaire See Appendix A.

Furthermore, to select the participants of the interviews it was taken into consideration how representative that sample should be. Due to the nature of online interviews that should not last longer than one hour (Manuel Amezcua; 2002; Brown & Edmunds, 2011), and considering that all the participants should have the opportunity to share their views, it was impractical to have all 17 participants together in just one interview. Also, it was considered that 6 to 8 people should be enough in order to have a minimum

interaction dynamic among the interviewees to have the necessary data to analyze (Iñiguez, 2008; Brown & Edmunds, 2011). Thus, 6 participants were selected not only because of the number of people needed for this study but also their availability.

Instruments

The instruments chosen were a Google Questionnaire and a Group Interview. On the one hand, given the nature of the study, it was necessary to determine demographic factors through a Google Questionnaire about the target population, because of the necessity to keep categorizing and finding the relation between the data drawn out from the interview and the answers from the questionnaire. On the other hand, the main objective of the group interview was to identify, through discourse analysis, the emotional experiences participants experienced during their final placement in the context of the COVID-19 pandemic and online classes. In other words, the choice of having a group interview instead of individual interviews was because of the high number of participants, which in the end would have been extenuating and not feasible due to the margin of time. These instruments were chosen in order to work with enough collected data just in one instance.

All of these questions within the two data collection instruments were properly validated by an expert, See Appendix A & Appendix B.

Google form questionnaire

The questionnaires included seven questions that aimed at determining the demographic factors (Gender; Age; Type of Educational Establishment; Name of the school where the placement was taking place; Grades in which the pre-service teachers taught; The

placement format they had: (1) virtual classes, (2) pre-recorded classes, (3) design of teaching material).

Group Interview

Group interviews allow the participants to better elaborate their emotional experiences by being socio-emotionally immersed with others and also considering they all lived through the same experience (Kelly & Barsade, 2001).

Likewise, it was also considered the fact that the group interview can trigger different dynamics that in turn can cause agreement with certain emerging concepts during the interview. As Frey & Fontana (1991) explains:

The one-to-one interviews have certain advantages, but researchers can utilize the opportunity to conduct group interviews, either in formal or natural settings, in order to obtain opinion or attitude at another level, (i.e. group consensus or disagreement on reality). Norman Denzi indicates that groups create their own structure and meaning and a group interview provides access to their level of meaning, in addition to clarifying arguments and revealing diversity in views and opinions. (p. 179)

Due to the COVID-19 pandemic and to protect the participants' and the researchers' health it was decided to conduct the interview via Google Meet. In addition, the group interview was recorded and it was meant to last a maximum of one hour and thirty minutes, as it is suggested by different authors (Manuel Amezcua; 2002; Brown & Edmunds, 2011).

Finally, it was decided to conduct this interview using participants' L1, which is Spanish. This is explained by the number of brain connections established in early childhood, which results in the link between L1 and emotional arousal, which can help the development of this investigation in terms of emotions (Harris et. al, 2003).

The group interview contains a set of 5 questions:

1. ¿Cuáles eran tus expectativas y/o preocupaciones previo a comenzar la práctica profesional?
2. ¿Cómo contrastas tus expectativas y/o preocupaciones iniciales de la práctica profesional con la experiencia real?
3. ¿Cuáles fueron tus desafíos más grandes durante la práctica profesional en el contexto de las clases virtuales y la pandemia de COVID-19? ¿Por qué?
4. ¿Qué fue lo que disfrutaste durante la práctica profesional en el contexto de las clases virtuales y la pandemia de COVID-19? ¿Por qué?
5. Después de realizar tu práctica profesional en formato virtual, ¿Te ves trabajando en este formato o trabajando como un/a profesor/a en la modalidad virtual?

Pregunta de Back-up: ¿Y cómo te hizo sentir eso?

Procedures

Research Ethics

The first measure taken regarding the research ethics of this study was to provide a written informed consent through the questionnaires, containing the details about this study and its implications (see Appendix A).

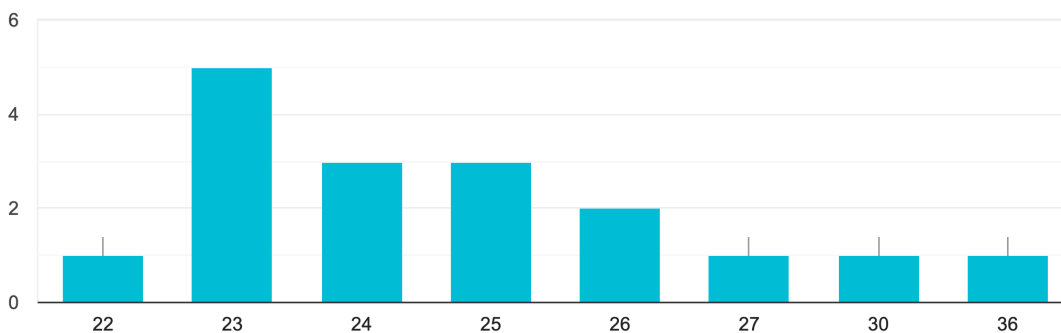
The second measure taken was to orally inform the participants that their identity would remain anonymous and that they would be cited using enumeration (e.g. Participant 1, Participant 2, etc.). This was informed before the virtual interview.

Questionnaire Analysis

From the total of 23 students, only 17 of them submitted their answers to the questionnaire. The purpose of this questionnaire was aimed at selecting the participants for the interviews. We agreed on focusing on those people who had virtual classes and that were in similar conditions, such as the type of educational establishment and the placement format they had. The similar conditions we looked for were that the participants had their placement within a public school, and also whose placement format consisted of synchronous lessons. The process we followed to select the participants through the questionnaire, was to identify them by checking all the answers and then reaching the ones who complied with the aforementioned conditions. Out of the eligible research participants, 8 of them were selected according to the established conditions; however, we only contacted 6 of them, and the other two were there in case any of the participants denied our invitation to participate in our interview.

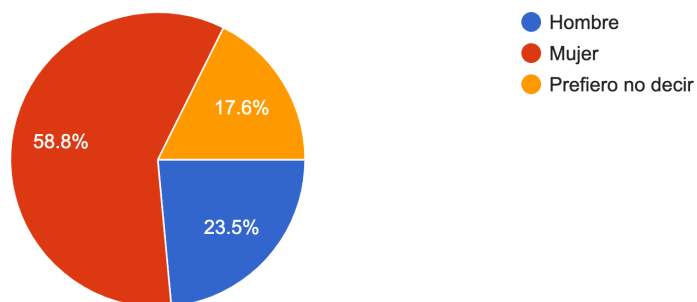
¿Cuál es tu edad actual? (Solamente ingresar dígitos numericos)

17 respuestas



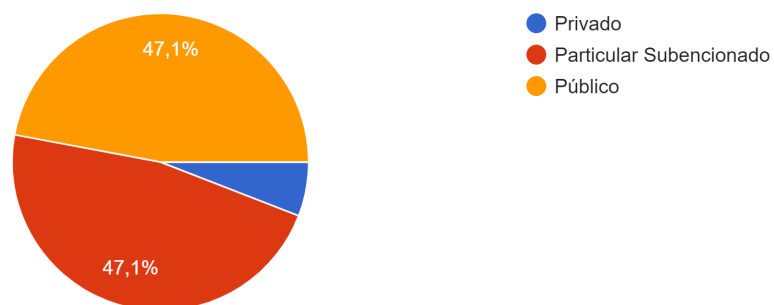
¿Cuál es tu género?

17 respuestas



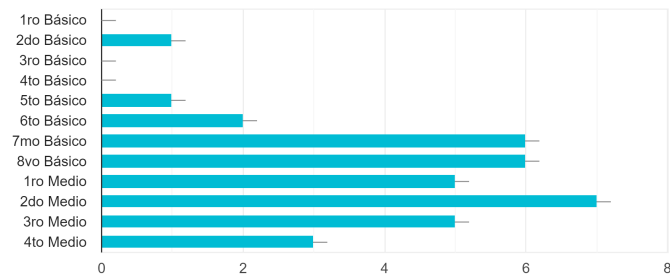
Seleccione el tipo de establecimiento educacional en el que usted realizó su práctica profesional

17 respuestas



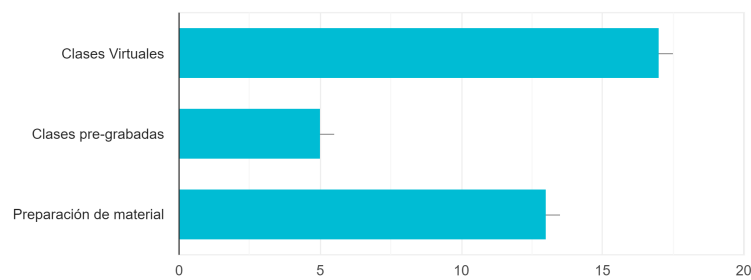
Seleccione curso(s) en los que enseñó

17 respuestas



Seleccione el(los) formato(s) de práctica que usted tuvo

17 respuestas



Interview Analysis

After the interview was conducted, the research team transcribed it keeping the anonymity of the participants and taking into consideration every detail they reported (To see the Transcribed Interview see Appendix C). Once the interview was transcribed, we established preliminary categories based on Bisquerra's Emotional Taxonomy (Bisquerra, 2010). The particular reason for this choice was because it gathered in a methodical manner the diverse emotional theories existing, from Descartes in 1647, up to TenHouten in 2007.

Bisquerra's Taxonomy uses varied emotional theories that combine different perceptions on how emotions are organized. Generally, a common classification used to organize emotions is to divide them into primary and secondary emotions. This helped us to establish a connection between the participants' reported experiences by speech and the emotional dimension.

Finally, we revised the classification made with Bisquerra's Taxonomy and established the final categories used to analyze the interview.

CUADRO 3.6
Clasificación psicopedagógica de las emociones

EMOCIONES NEGATIVAS	
<i>Primarias</i>	
Miedo	temor, horror, pánico, terror, pavor, desasosiego, susto, fobia
Ira	rabia, cólera, rencor, odio, furia, indignación, resentimiento, aversión, exasperación, tensión, excitación, agitación, acritud, animadversión, animosidad, irritabilidad, hostilidad, violencia, enojo, celos, envidia, impotencia, desprecio, acritud, antipatía, resentimiento, rechazo, recelo
Tristeza	depresión, frustración, decepción, aflicción, pena, dolor, pesar, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desgana, morriña, abatimiento, disgusto, preocupación
Asco	aversión, repugnancia, rechazo, desprecio
Ansiedad	angustia, desesperación, inquietud, inseguridad, estrés, preocupación, anhelo, desazón, consternación, nerviosismo
<i>Sociales</i>	
Vergüenza	culpabilidad, timidez, vergüenza ajena, bochorno, pudor, recato, rubor, sonrojo, verecundia
EMOCIONES POSITIVAS	
Alegría	entusiasmo, euforia, excitación, contento, deleite, diversión, placer, estremecimiento, gratificación, satisfacción, capricho, éxtasis, alivio, regocijo, humor
Amor	aceptación, afecto, cariño, ternura, simpatía, empatía, interés, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, respeto, devoción, adoración, veneración, enamoramiento, ágape, gratitud, interés, compasión
Felicidad	bienestar, gozo, tranquilidad, paz interior, dicha, placidez, satisfacción, serenidad
EMOCIONES AMBIGUAS	
Sorpresa	La sorpresa puede ser positiva o negativa. En esta familia se pueden incluir: sobresalto, asombro, desconcierto, confusión, perplejidad, admiración, inquietud, impaciencia. Relacionadas con la sorpresa, pero en el otro extremo de la polaridad pueden estar anticipación y expectativa, que pretenden prevenir sorpresas.

Data Analysis

Categories

The following chapter presents the analysis of each category that emerged from the interview conducted:

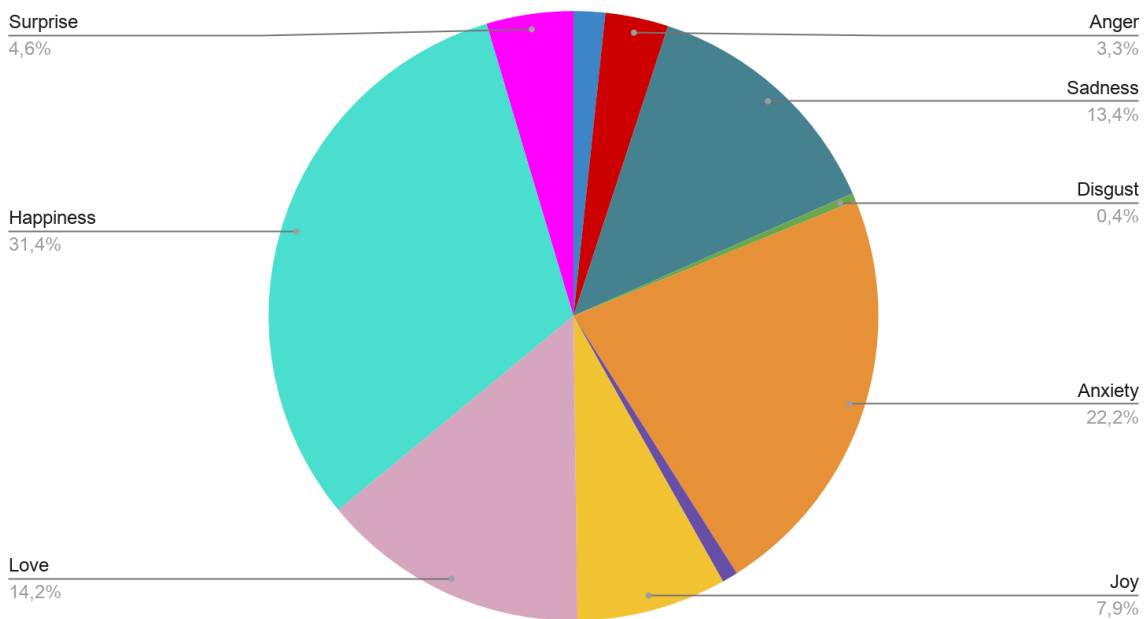
- Fear (Total of 4 repetitions)
 - Fear (2 repetitions)
 - Panic (2 repetitions)
- Anger (Total of 8 repetitions)
 - Helplessness (2 repetitions)
 - Rejection (6 repetitions)
- Sadness (Total of 32 repetitions)
 - Frustration (12 repetitions)
 - Disappointment (3 repetitions)
 - Affliction (1 repetition)
 - Sorrow (1 repetition)
 - Self-pity (1 repetition)
 - Discouragement (1 repetition)
 - Reluctance (11 repetitions)
 - Dejection (1 repetition)
 - Displeasure (1 repetition)
 - Concern (1 repetition)
- Disgust (Total of 1 repetition)
 - Contempt (1 repetition)
- Anxiety (Total of 53 repetitions)

- Anguish (2 repetitions)
- Restlessness (3 repetitions)
- Insecurity (13 repetitions)
- Stress (9 repetitions)
- Worry (16 repetitions)
- Longing (5 repetitions)
- Nervousness (5 repetitions)
- Embarrassment (Total of 2 repetitions)
 - Guilt (1 repetition)
 - Cringe (1 repetition)
- Joy (Total of 19 repetitions)
 - Enthusiasm (7 repetitions)
 - Content (2 repetitions)
 - Delight (2 repetitions)
 - Gratification (3 repetitions)
 - Satisfaction (5 repetitions)
- Love (Total of 34 repetitions)
 - Acceptance (5 repetitions)
 - Affection (1 repetition)
 - Tenderness (2 repetitions)
 - Empathy (4 repetitions)
 - Interest (4 repetitions)
 - Trust (3 repetitions)
 - Affinity (6 repetitions)
 - Gratitude (9 repetitions)

- Happiness (Total of 75 repetitions)
 - Well-being (4 repetitions)
 - Enjoyment (6 repetitions)
 - Tranquillity (29 repetitions)
 - Bliss (2 repetitions)
 - Placidity (5 repetitions)
 - Satisfaction (26 repetitions)
 - Serenity (3 repetitions)

- Surprise (Total of 11 repetitions)
 - Amazement (4 repetitions)
 - Bewilderment (1 repetition)
 - Wonder (1 repetition)
 - Anticipation (3 repetitions)
 - Expectation (2 repetitions)

Primary Emotions



Fear

Fear Distribution



In this category, fear refers to the emotion that emerges upon facing a real and imminent danger. Its function serves to flee from the aforementioned threats, assuring survival. Consequently, the individual is predisposed to seek protection and ask for help (Bisquerra, 2010).

Within this interview, fear represented 1.7 % of the emerged emotions. This category is third to last, thus it is one of the least experienced emotions by the individuals. Likewise, fear was categorized two times: Fear and Panic. And the following quote represents how fear was felt during the placement according to participant N°4:

“It happens to me uhm... to have to moderate the emotions that the pandemic provoked, especially within myself, ok? [*asks to make sure that the idea was understood*]. That I’m very afraid of getting sick, dying and killing my whole family... *Uhm* it had happened to me that, I don’t know, that I go to the

supermarket and I come back ‘Ah I’ve got COVID and... the end has come’, and that, stuff like that.”¹

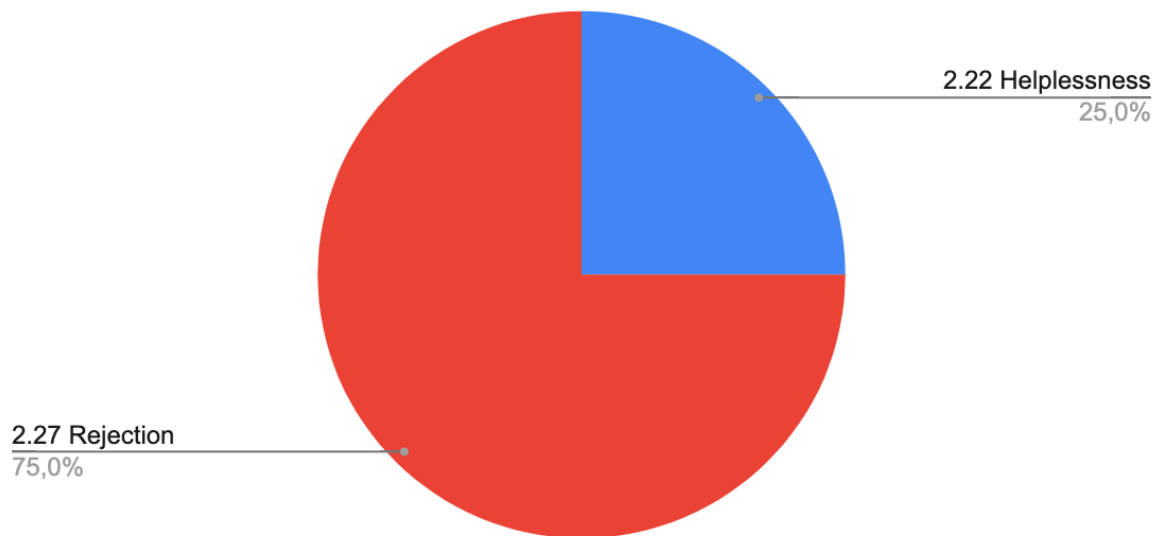
Both times fear was implicitly described throughout the interview, it referred to the social context the individuals were facing, specifically, the COVID-19 pandemic and the possibility of getting infected, spreading the virus, or the imminent death. Thus, fear was mostly related to the social context and not the final placement experience.

Moreover, some of the participants experienced the emotion of fear of failure and getting COVID-19, at the beginning of the placement. Nevertheless, it can be concluded that they overcame that emotion towards the end of the placement, as they realized they were able to adapt to those situations. All in all, it can also be concluded that instead of focusing on their fears, they focused their attention on other topics related to the process which contributed to their learning experiences, such as their responsibility, their knowledge, and their teaching skills.

¹ Translated by the researchers.

Anger

Anger Distribution



In this category, anger is an emotion that emerges from an obstacle that is shown in front of an individual, specifically when this obstacle represents a threat to the individual's boundaries. The consequent behaviour that emerges from anger is the action of attacking, whose outcome might end in destruction (Bisquerra, 2010).

Anger represented 3.3% of the emerged emotions. Moreover, according to the participants' testimonials, anger was categorized two times into: Rejection and Helplessness. The following quote represents how anger was felt during the placement, according to participant N°2:

“In my case, I was like 1², that I was on ‘I don’t want to do my practicum online’ team due to the fact that during the four years at university they taught us to teach face to face, so having to think on activities to teach through the computer it was for me like... and well at the beginning, if I think on how I felt

² Refers to participant N°1.

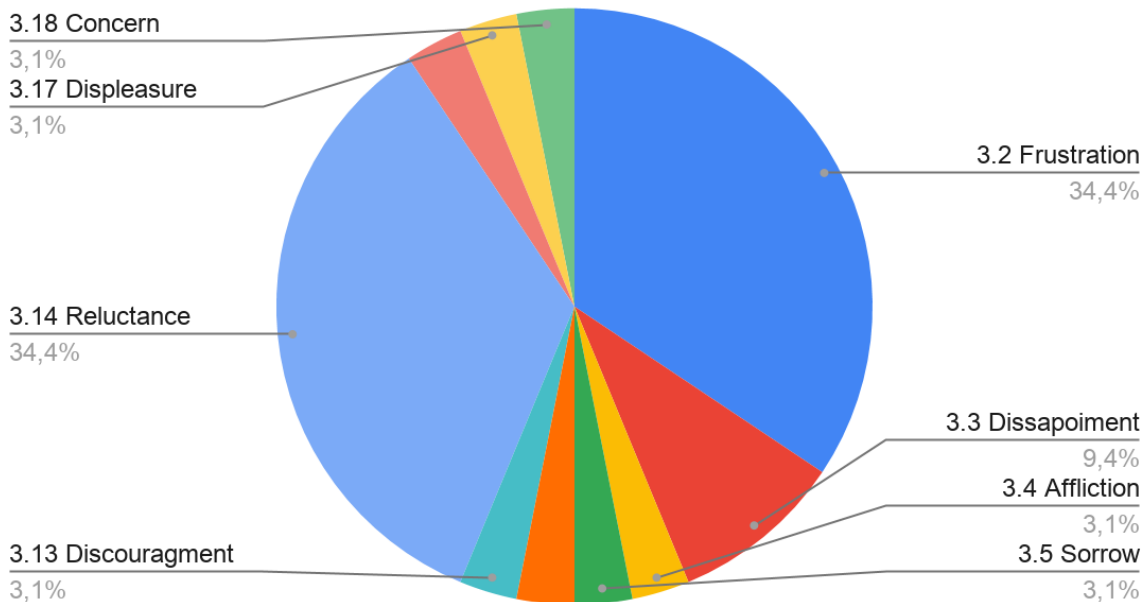
at the beginning and to know that I had to do the practicum online, I was angry, I was frustrated, I didn't want to.”³

In this case, it can be stated that anger emerged from the fact that pre-service teachers were not able to put into practice what they had learned during the four years that lasted their undergraduate program. It can be worth noticing that this negative emotion, as it is categorized by Bisquerra, emerged before experiencing the practicum itself, inciting a negative predisposition towards the practicum. Also, it can be noticed that within the quote the pre-service teacher that was interviewed mentioned feeling frustrated about the aforementioned situation; however, according to Bisquerra, the feeling of frustration can be categorized as a secondary emotion within the primary emotion of sadness. Hence, when the participant refers to the feeling of frustration, the pre-service teacher conversely feels the emotion of helplessness, because the secondary emotion that is specified in this case belongs to the primary emotion of anger instead of sadness, according to the theory.

³ Translated by the researchers.

Sadness

Sadness Distribution



In this category, sadness is an emotion that emerges from the loss of esteem, a person or an object. This emotion provokes the individual to seek reconciliation, having as an effect the reintegration of the individual to the group or context where the person experienced the loss. Also, the function of sadness is related to being able to moderate the body activation levels and allows people to adopt a more leisurely state, to examine the situation in depth (Bisquerra, 2010).

Sadness represented 13.4% of the emerged primary emotions. Moreover, it was categorized into 10 different sub-categories, being Frustration and Reluctance the most reported secondary emotions in the interview, followed by Disappointment, Affliction, Sorrow, Discouragement, Displeasure, and Concern. The following quote represents how sadness was felt during the placement, according to participant N°6:

“Of course, one says ‘he/she doesn’t connect’, one knows that there is a percentage who don't want to, or cannot connect to the class, but now it’s like they really cannot do it. Also, I thought from my point of view ‘ok...if [Internet company] fails, I’m going to connect myself from the cell phone or I’m going to...’ I have solutions at my fingertips, but they don’t have them, even though they are fifteen years old, they are kids who depend on an adult.”⁴

The experience mentioned by participant N°6 refers to the secondary emotion of concern. Yet, most of the participants referred to the emotion of frustration during the interview, as they experienced situations associated with their students not having the resources nor the emotional support needed, due to the sociopolitical context in which they all are. The feeling of frustration emerged from the loss of possibilities of improving the situation for themselves and their students, within the context they were situated.

Disgust

In this category, disgust refers to the emotion that emerges from the presence of a situation, a person, or an object that is considered by the individual as horrible. The physiological effects of this emotion are to vomit and a reaction of setting aside. Whereas the psychological effects are related to rejecting what triggers repugnance. The function of this emotion is associated with rejecting whatever causes in the individual a feeling of discomfort or being poisoned, which protects the human from being harmed (Bisquerra, 2010).

Disgust represented 0.14% of the emerged emotions. It was categorized in only one secondary emotion which is Contempt. The following quote represents how disgust felt during the placement, according to participant N°1:

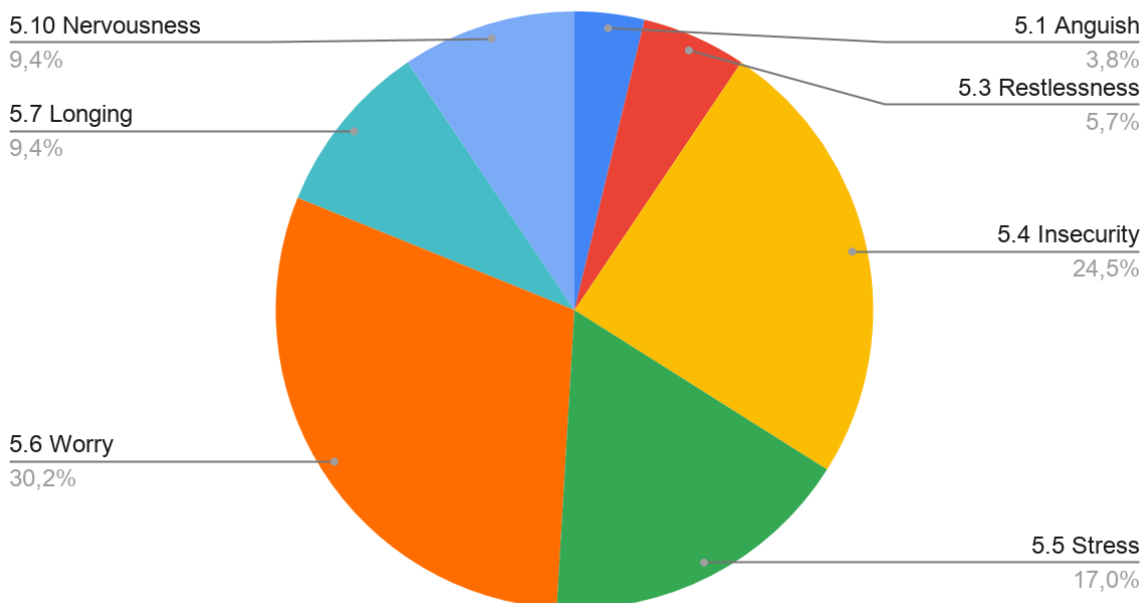
⁴ Translated by the researchers.

“For example like ‘look those clothes look awful on him’ or ‘look at that, or whatever, you get me?’”⁵

The context in which this quote was taken referred to the situation where participant N°1 remembers when their school classmates used to make fun of the appearance and the clothing choices the teachers had, making the participant realize that they might face the same situation now that the pre-service teacher might become the new target. Hence, disgust is associated with situations where the visual sense perceived it as esthetically horrible, according to the participant’s point of view.

Anxiety

Anxiety Distribution



In this category, anxiety is an emotion that emerges when the individual faces an uncertain danger. Its natural function is the self-protection of the individual and serves the positive function of alerting people from potentially harmful situations.

⁵ Translated by the researchers.

Although the definition of anxiety might seem similar to fear, these may differ, which makes it relevant to distinguish them. Fear is experienced when facing a real and imminent danger that can be overwhelming for the individual, putting into danger its survival. While anxiety is more diffuse, existential in nature; it is the assumption of a hypothetical danger, but an unlikely one (Bisquerra, 2010, p. 93).

Anxiety represented 22.2% of the emerged emotions. It was the most reported negative emotion in the interview and the second most reported emotion. It was categorised into seven secondary emotions, being Worry and Insecurity the most reported ones, followed by Stress, Longing, Nervousness, Restlessness, and Anguish. The following quote represents how anxiety was felt during the placement, according to participant N°5:

“... and I believe that the worries were always like ‘*Pucha*, would I be able to connect with the students through the screen?’, ‘will they, I don’t know, have classes with me?’, ‘how will they react?’, I believe that those were like the biggest worries that I had at the beginning.”⁶

As it can be observed, worry is the identified secondary emotion in the aforementioned quote, as the individual explicitly expresses how upsetting the social context of the COVID-19 was, especially in terms of e-learning and how the outcome might have been concerning the Teacher-Student relationship. In relation to this last topic, what triggered anxiety the most in the participants was indeed the Teacher-Student relationship, and how this can be put into practice; having into consideration that none of the participants had experience regarding e-learning and its methodologies, except for participant N°6.

Additionally, Capel (1997) and Matoti & Lekhu (2016) stated in their studies that pre-service teachers reported more anxiety from the evaluation by their supervisors. Following the same line, it was expected to get similar results as what was stated in the

⁶ Translated by the researchers.

literature; however, the participants from this study did not report anxiety regarding being evaluated at any point during the interview.

Nonetheless, it was observed that the frequency in which anxiety was reported diminished as the interview progressed. This leads to the conclusion that anxiety was experienced only at the beginning of the placement, and that towards the end it was overcome successfully. This can be further supported by what the participants reported during the interview and Preece (1979), who stated that the levels of anxiety in pre-service teachers decrease as they take control of their teaching practices.

Embarrassment

Embarrasment Distribution



In this category, embarrassment is an emotion that emerges from social interaction, unlike other primary emotions. It has many functions, such as: self-protection in the context of social interaction and also as a sign to detect mistakes and feel regret. But, most importantly it serves as an evolutive and adaptation mechanism, as it points out what is

considered as wrong or right according to the social rules within a group of individuals. That is to say, embarrassment allows us to know the rules a person needs to follow in order to find a sense of belonging (Montejano, 2019).

Embarrassment represented 0.8% of the emerged emotions. This emotion was categorized into: Cringe and Guilt. The following quote represents how embarrassment was felt during the placement, according to participant N°1:

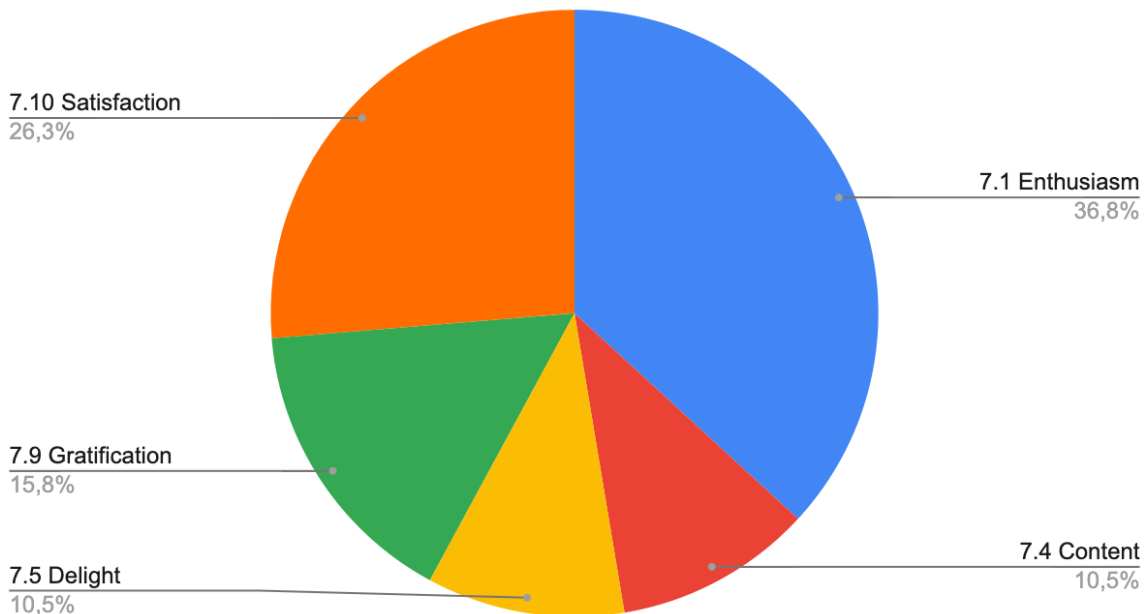
“So that relieved pressure I had, almost like karma really, like this stuff of ‘don’t do the same things I did, please’, you get me?”⁷

In the case of embarrassment, it was observed that both times where this primary emotion was found it emerged from different situations that participant N°1 reported. Nevertheless, none of those situations was related to e-learning, nor COVID-19. Having said that, in the case of cringe, the situation was related to the fact that the guiding teacher did not perform as N°1 expected, criticizing his methods and lack of interest. Secondly, in the case of guilt, the situation was related to the rejection that participant N°1 felt when describing his experience as a student in high school, from which he now felt regret.

⁷ Translated by the researchers.

Joy

Joy Distrubution



In this category, joy is a positive emotion that emerges from the alleviation of discomfort or the achievement of a goal. It is usually associated with the establishment of social interaction; in addition, its primitive function is related to reproduction, and it also has a socializing function, this last one facilitates the process of creating new bonds with others, which makes it indispensable for the survival of humankind (Bisquerra, 2010).

Joy represented 7.9% of the emerged primary emotions. This emotion was categorized into 5 secondary emotions, being Enthusiasm and Satisfaction the most reported ones by the participants, followed by Gratification, Content, and Delight. The following quote represents how joy was felt during the placement, according to participant N°4:

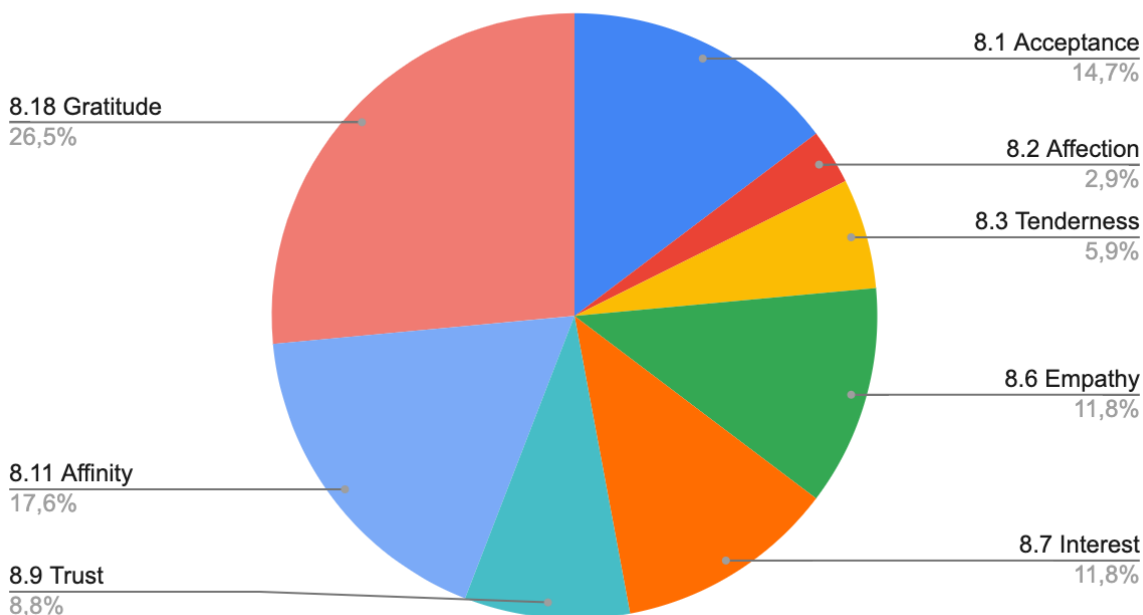
“But what I enjoyed the most was...and I think it would have been the same in a regular classroom, doing the activities, laughing with the boys and girls, seeing them turning on their cameras because they wanted to participate, turning on

their microphones, answering, playing, seeing them motivated to doing the activities, that was the what I enjoyed the most...”⁸

As it can be observed, the last quote refers to the bonds that pre-service teachers established with their students, which provoked a sensation of delight among the participants. In the case of the secondary emotions of delight, content, and enthusiasm, it can be stated that those were associated with the meaningful bonds both pre-service teachers and students had with each other, establishing an atmosphere of caring. In the case of the secondary emotions of gratification and satisfaction, it can be stated that both were associated with the performance and positive results pre-service teachers accomplished during the placement process.

Love

Love Distribution



⁸ Translated by the researchers.

In this category, love is a positive emotion that refers to the feeling of affection or inclination towards a person or an object, this emotion involves the feelings of friendship, partnership, understanding, and concern for the well-being of another person or object. Love is considered as a multidimensional expression, consequently love is subdivided into different types, such as: erotic love, infatuation, sexual attraction, maternal, paternal, fraternal love, subsidiary, social, etc. Moreover, this emotion evolved out of our need to bond with one another in order to increase our ability to survive and to preserve the human species (Bisquerra, 2010).

Love represented 14.2% of the primary emerged emotions. It was distributed into 8 secondary emotions, being Gratitude the most reported one, followed by Affinity, Acceptance, Interest, Empathy, Trust, Tenderness, and Affection. The following quote represents how love was felt during the placement, according to participant N°2:

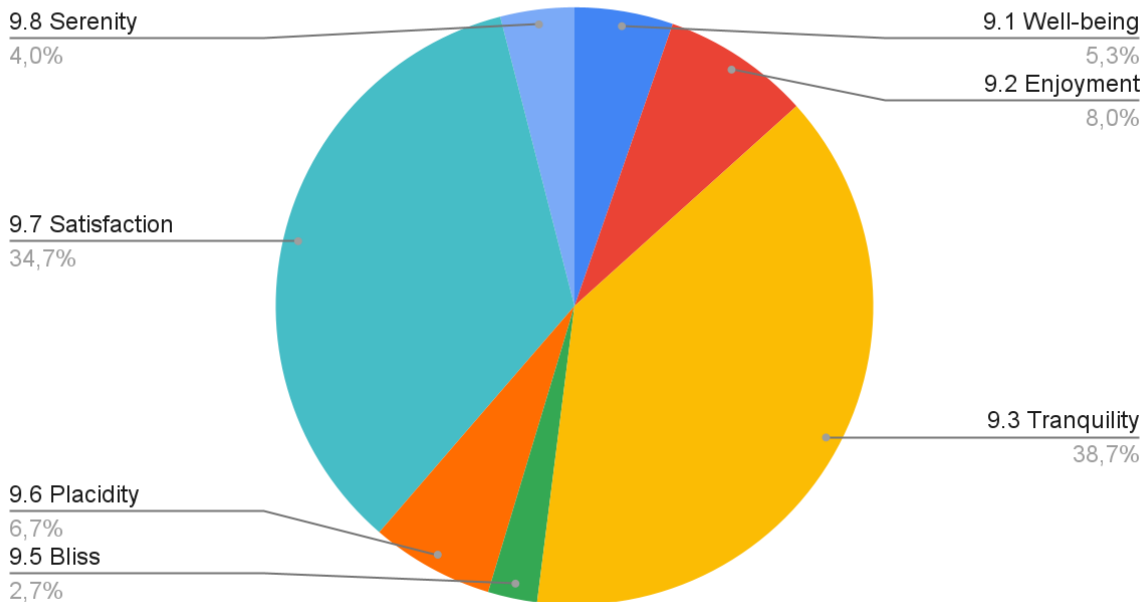
“Actually, at the end, I asked them “one word to finish the class” and one student said ‘now I have more hope to be able to study’. Being able to solve doubts, to help someone, I loved it.”⁹

This quote represented gratitude, given the sensation that brought the fact of being able to help others. Most of the participants associated the feeling of love with the bonds they were able to establish with their students during the placement, taking into consideration the complexity of establishing bonds in the virtual context. Furthermore, in this category, the participants referred to the technical and emotional tools learned throughout the whole process of the placement, where they identified those tools as essential knowledge they will be able to use for the rest of their professional lives.

⁹ Translated by the researchers.

Happiness

Happiness Distribution



In this category, happiness is a positive emotion that emerges from the achievement of a person's goals, the fulfilment of exhilaration, or the prolonged sensation of well-being. It is associated with an enduring state of mind, and it is a more general state than joy. It is important to make the difference between joy and happiness, due to the similarities that exist among them. On one hand, joy usually comes accompanied by the feeling of euphoria, whereas happiness is considered as a longer-lasting feeling, rarely related to the presence of euphoric expressions. Happiness is considered as the basic motivation of humankind, its function is linked to the individual's emotional regulation and well-being. Also, it is contemplated as the pioneer emotion of emotional education (Bisquerra, 2010).

Happiness represented 31.4% of the primary emerged emotions, being the most reported primary emotion throughout the interview. This emotion was distributed into seven secondary emotions, being Tranquility and Satisfaction the most reported ones, followed by

Enjoyment, Placidity, Well-being, Serenity, and Bliss. The following quote represents how happiness was felt during the placement, according to participant N°3:

“I think the word that sums up my experience is growth, because I also had to open myself to a level of consciousness to accept the mistakes I made, and it also has a lot to do with me as a person. So now, I feel so much better at a professional level and at an integral level as a human being.”¹⁰

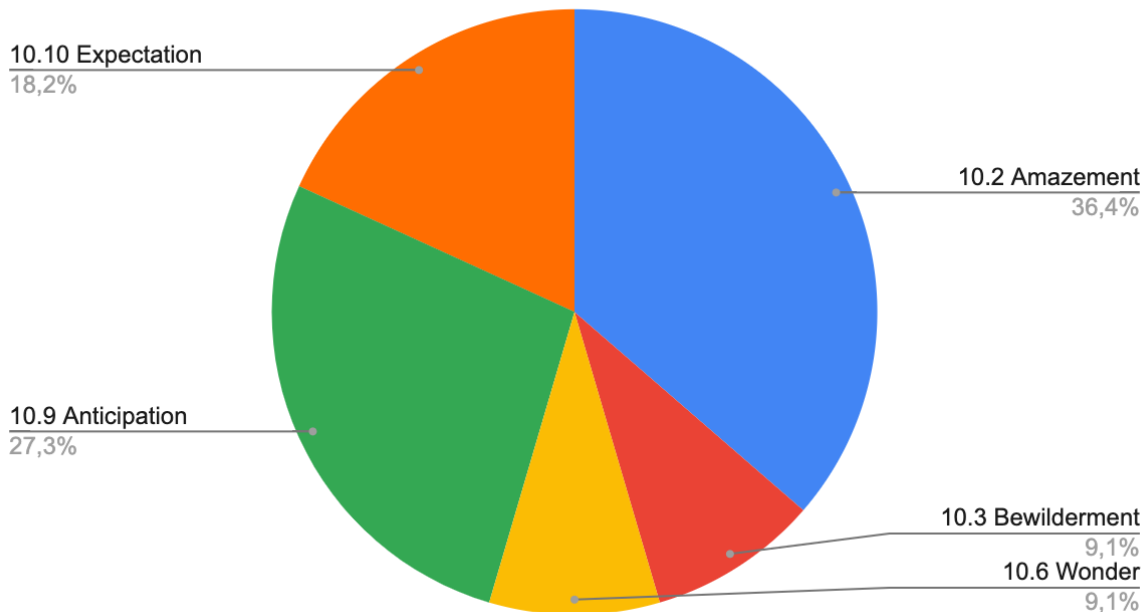
This quote was identified as satisfaction since the participant revealed the path to emotional growth that the placement provided and the pleasure derived from that process. In the case of Happiness, it can be stated that most of the reported secondary emotions were associated with the participants' performance and results, more specifically, with the emotional and professional growth they had during the placement, this last one brought the prolonged sensation of well-being and fulfilment of goals among the pre-service teachers. Most of the participants reflected upon their own expectations versus their realities, which in all the cases ended up having good results and good experiences despite the difficult context they had to face.

Moreover, it can be stated that the situations that triggered Happiness were associated with what Bisquerra (2011) calls the meaning of having a significant life, which means having a life where my actions correspond to my values, my interests, and my life projects. The feeling of being valuable for others, the feeling of accomplishing the objectives each one of the participants had, and the feeling of enjoying the job they chose, those feelings were associated with experiencing what a significant life implies.

¹⁰ Translated by the researchers.

Surprise

Surprise Distribution



In this category, surprise is considered as an ambiguous emotion due to its complexity, since it can be interpreted as negative or positive, depending on the circumstances. Surprise can be described as a sensation caused by the unexpected or the unknown, whose effect consists of the individual's vigilant state, whose function serves as an anticipation method. In addition, its function is also associated with how the human adapts itself to the uncertain (Bisquerra, 2010).

Surprise represented 4.6% of the primary emerged emotions. It was categorized into 5 secondary emotions, being Amazement the most reported one, followed by: Anticipation, Expectation, Bewilderment, Wonder. The following quote represents how surprise was felt during the placement, according to participant N°1:

“In the end, I realized that my expectations were met in a totally different way, regardless of everything else.”¹¹

¹¹ Translated to the researchers.

In this case, this quote was identified as amazement, due to the experience after contrasting the final results to the initial expectations, given the number of circumstances that occurred, that participant N°1 never anticipated. Most of the participants associated the feeling of surprise with the contrast existing in their expectations versus their realities, which in most of the cases resulted in better experiences than what they had anticipated. Whereas in the case of anticipation, where the participants related this emotion to the feeling of being vigilant about situations they might encounter, such as the technical aspects of e-learning itself.

Conclusions

Firstly, the study reveals that positive emotions were more reported than negative ones, according to Bisquerra's categorization of emotions. Throughout the study we expected negative emotions to be the most reported ones, since the online placement and the COVID-19 pandemic were unexpected situations that the pre-service teachers had to face, considering they had no previous e-learning experience nor had they faced a global emergency before. Despite these beliefs, negative emotions such as anxiety, fear, and anger represented 41,8% of the emotions reported by the participants throughout the interview; on the contrary, 53,5% of the reported emotions were considered as positive, leading us to conclude that the final placement was mostly considered as a positive experience and that the many challenges posed by the pandemic did not seem to greatly hinder the placement process.

Secondly, according to the analysis of the participants' discourse, most negative emotions were reported prior to the placement experience. The primary emotions of fear, anger, sadness, and anxiety were related to the expectations the participants had previous to the placement, being anxiety the most reported primary emotion before the placement took place. In the case of fear, this was specifically related to the fear of failure; in the case of anger, this emotion was related to the participants' feeling of not being able to put into practice what they had learned during the undergraduate program; in the case of sadness, it was mainly related to the online context in which the pre-service teachers had to teach; and finally, in the case of anxiety, this emotion was triggered by the preconceived idea of how to establish a teacher-student relationship and not knowing how to achieve it through online platforms. In conclusion, these negative emotions were strictly related to the context before experiencing the placement process and their expectations.

Thirdly, the participants reported that during the placement process they experienced both positive and negative emotions, such as fear, sadness, love, and happiness. During the process, the emotion of fear emerged due to the COVID-19 pandemic. It is relevant to consider that outside the participants' academic process, they had to actively take precautions to avoid getting infected. This exposure to the virus could have affected not only their academic performance but also their own and their families health. The reason behind the emergence of sadness, during the placement process, was related to the lack of possibilities the participants felt they had to help their students either in terms of connectivity or in terms of their learning process, leading the participants to experience frustration. Regarding the emotion of love, it can be stated that gratitude was felt due to the many different aspects the participants learned during their placement, such as the methodological strategies, the administrative work, soft skills related to the field, and the bonds they managed to establish with their students. Finally, happiness was related to the feeling of satisfaction and tranquillity the participants felt when they realized they were able to perform as they expected and even better. The participants' perceptions about themselves improved as they were able to adapt to the circumstances and the schools they were in, that was when the feelings of self-achievement and self-confidence were experienced.

Subsequently, at the end of the placement, most of the emotions that emerged were considered positive, except for two specific cases. Surprise, joy, love, and happiness were related to an overall vision of the process as the participants reflected upon what they had learned and how their expectations were exceeded in most of the cases. For instance, surprise is considered as an ambiguous emotion by Bisquerra since it can be considered as both positive and negative, however, throughout this study surprise was linked to positive experiences related to the reflection the participants had after they finished the placement process. Following the same line, it can be stated that surprise emerged from amazement

within the context of contrasting the expectations versus the actual practicum experience itself, especially when realizing that the placement was much better than expected. In the case of joy, it can be stated that the emergence of this emotion was caused by the positive results of the participants' performance and how this was reflected in their students' motivation. Regarding the emotion of love, the participants accomplished their desire to establish significant bonds with their students, which as was aforementioned, was a concern they had previous to the placement process. Finally, happiness was related to the satisfaction felt when finishing the placement, where the participants proved themselves that they were able to achieve what was expected, regardless of the difficult context.

Implications

Based on the conclusions, this study has two major implications: (1) The online experience combined with the COVID-19 pandemic made domain B and C from *Marco de la Buena Enseñanza* by MINEDUC (2008) harder to achieve, causing a feeling of frustration among pre-service teachers. (2) It is worth mentioning that a stronger orientation program might have an impact on reducing the occurrence of the most negative emotions reported prior to the beginning of the final placement.

Firstly, domain B from *Marco de la Buena Enseñanza* refers to creating a proper environment for learning. The COVID-19 context hindered the achievability of this domain since many school students did not have either social or material resources to count on a proper environment for learning. It is worth mentioning that learning is favoured in a climate of equity, which is not achieved in this context either. Consequently, pre-service teachers felt frustrated regarding their students' education and vulnerable contexts, as this situation was out of the pre-service teachers' control and there were not many measures that they could take about it. Conversely, domain C refers to reaching all of the students, which is an aspect

that the pandemic context and the online classes hindered, especially in terms of learning socialization. It is key to highlight the number of times that pre-service teachers reported the worry and the anguish they felt about their students' educational situation and well-being, due to the critical sanitary context which exposed the structural inequality of the Chilean educational system. Therefore, it can be stated that the pre-service teachers did not feel prepared enough to tackle these situations, thus we suggest UMCE's English Pedagogy program may include emotional coping strategies in order to better prepare pre-service teachers to face difficult situations during the placement and to work in vulnerable conditions.

Secondly, the evidence gathered from this research identified the emotional patterns pre-service teachers displayed during the placement, which illustrated that the most challenging stage of the placement was at the beginning, where only negative emotions were reported. Consequently, UMCE's English Pedagogy undergraduate program could provide emotional support prior to the placement experience, as well as during the process. Nonetheless, it is important to clarify that feeling anxiety or fear, as a pre-service teacher, is considered as something statistically normal; however, that does not mean that emotional support is not helpful for the pre-service teachers' preparation. The orientation initial program could provide pre-service teachers with anxiety coping strategies, in addition to instances to reflect upon their emotional challenges, such as weekly meetings with tutors which would allow for emotional expression to take place and to get the necessary support. All in all, as negative emotions were predominant prior to the placement, UMCE's English Pedagogy programs could pay closer attention to the early events of the process in order to tackle any problem that might arise.

Limitations

The major limitation the research group encountered during the study was the lack of variety in terms of data collection instruments. There are other data collection instruments that could have helped the research team to provide further detail regarding the emotions experienced by the participants, such as individual interviews, which might have been useful to gather more concrete answers regarding what triggered certain emotions. This could have helped enrich the analysis of the different categories that emerged from the participants' experience.

Suggestions for Further Research

Based on the limitations, we suggest that this research should be replicated with a new group of participants within similar conditions, which means conducting another interview with different people having their final placement in the context of online classes, bearing in mind the inclusion of a wider variety of data collection instruments, such as individual interviews. Moreover, having individual interviews after the group interview would enrich the analysis of a wider range of emotional experiences and a deeper understanding of them. Additionally, we believe that personal interviews might reveal more important details to consider in this research, as well as giving us the opportunity to explore other issues concerning the emotional experience of the placement in a pandemic context.

In addition, as a second suggestion, this research should be replicated with a new group of participants within similar conditions, which means conducting another interview with a group of different people having their final placement in the context of online classes, where a second interview is held in order for the participants to provide more detailed information regarding what triggered the different emotions reported by them. It is worth

mentioning that there is always a possibility that some doubts may arise during the first interview that can be answered in a second opportunity.

Thirdly, there is a question regarding positive emotions, such as happiness and joy, as it is not clear whether the emergence of positive emotions is related to the participants' personal attributes or the tools given by UMCE's English Pedagogy undergraduate program. Since this query has not been answered, we suggest investigating in this area in order to unveil this unknown information.

Finally, we, as researchers, hope that our investigation contributes to the development of emotional literacy among pre-service teachers not only because of the transformative potential of the final placement and its impact on the future teaching practice but foremost because of the affective nature of the teaching profession which cannot be confidently embraced without fairly developed emotional competencies.

References

- Adhanom, T. (2020, March 11th). *WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19* [written speech]. World Health Organization. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Almonacid-Fierro, A., Vargas-Vitoria, R., Mondaca, J., & Sepúlveda-Vallejos, S. (2021). Professional practices in times of Covid-19 pandemic: Challenges for Physical Education initial teaching training. *Retos*, 42, 162-171. <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index>
- Amezcuca, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería clínica*, 13 (2), 112-117. DOI:10.1016/S1130-8621(03)73791-7
- Araya, M. y Vargas Gallegos, B. (2020). *Protección de la salud mental en contexto COVID-19 Recomendaciones para las comunidades educativas* [Archivo PDF]. <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/11/Protecci%C3%B3n-de-la-salud-mental-en-pandemia-recomendaciones-para-las-comunidades-educativas.pdf>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. DOI: 10.3390/su12208438

- Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L., & Poblete, O. (2020). Evaluación de la Formación Emocional Inicial Docente en Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 75-106. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>
- Barahona, M. (2016). *Routledge Research in Education: English Language Teacher Education in Chile: A Cultural Historical Activity Theory Perspective* (pp. 112-136).
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. & Torretti, A. (2014). Learning and wellbeing program for third and fourth grade students: Impact description and evaluation. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177. <https://www.researchgate.net/publication/279028962>
- Bisquerra Alzina, R., (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. (pp. 89-93).
- Bisquerra Alzina, R., (2011). *Educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brouwer. (pp.183).
- Bolaños, L. (2016). El estudio socio-histórico de las emociones y los sentimientos en las Ciencias Sociales del siglo XX. *Revista De Estudios Sociales*, (55), 178-191. DOI: 10.7440/res55.2016.12
- Brown, G., & Edmunds, S. (2011). *Doing pedagogical research in engineering*. Engineering Centre for Excellence in Teaching and Learning. Loughborough University. (p. 218). https://repository.lboro.ac.uk/articles/book/Doing_pedagogical_research_in_engineering/9487958
- Bruna, D., Villarroel, V. & Hojman, V., (2021). Emociones y salud mental de los profesores en la educación remota en pandemia. Un estudio en el sistema escolar chileno. *Centro de Investigación y Mejoramiento de la Educación*.

<https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2021/05/Emociones-y-salud-mental-de-los-profesores-en-la-educacion-remota-en-pandemia.-1.pdf>

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. (3)1. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v3i1.265>

Capel, S. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, 39(2), 211-228. DOI: 10.1080/0013188970390208

Casassus, J. (2007). *La Educación del Ser Emocional (2nd ed.)*. Cuarto Propio.

Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., & Avery, A. S. (2011). The Case Study Approach. *BMC Medical Research Methodology*, 11(100). <http://www.biomedcentral.com/1471-2288/11/100>

Dos Santos Santiago Ribeiro, B. M., Scorsolini-Comin, F., & Dalri, R. de C. de M. B. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index De Enfermería*, 29(3), 137-141. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008

Educación 2020. (2020). "Estamos conectados". *Testimonios y experiencias de las comunidades educativas en tiempos de pandemia*. Santiago. <http://oped.educacion.uc.cl>

Frey, J. H., & Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *The Social Science Journal*, 28 (2), 175-187. [https://doi.org/10.1016/0362-3319\(91\)90003-M](https://doi.org/10.1016/0362-3319(91)90003-M)

Gaete, A., Gómez, V., & Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile?. *Temas De La Agenda Pública*, (11).
<https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Qu%C3%A9-le-piden-los-profesores-a-la-formaci%C3%B3n-inicial-docente-en-Chile.pdf>

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence* (10th ed.). Bantam Dell.

Groom, N., & Littlemore, J. (2011). *Doing applied linguistics: A guide for students*. Taylor & Francis.

Hamm, J., & Faircloth, B. (2005). The role of friendship in adolescents' sense of school belonging. *New Directions For Child And Adolescent Development*, (107), 61-78.
 DOI: 10.1002/cd.121

Harris, C. L., Ayçiçeği, A., & Gleason, J. B. (2003). Taboo words and reprimands elicit greater autonomic reactivity in a first than in a second language. *Applied Psycholinguistics*, (24) 4, 561–579. DOI:10.1017/S0142716403000286

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2021). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Retrieved 24 September 2021, from
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Iñiguez, L. (2009). *La Entrevista Individual*. PDF document.
<http://psicologiasocial.uab.cat/lupicinio>

- Karreman, A. & Vinherhoets, A. (2012). Attachment and well-being: the mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 821-826. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.06.014>
- Kelly, J. & Barsade, S. (2001). Mood and Emotions in Small Groups and Work Teams. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 86(1), 99-130.
- la Velle, L., Newman, S., Montgomery, C. & Hyatt, D., (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*. 596-608. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1803051>
- López de Lérída, S. (2018). Tensiones docentes en el año del terremoto y tsunami de 2010 en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 259-276. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400014>
- Marchant, T., Milicic, N. & Álamos, P. (2015). Competencias socioemocionales: capacitación de directivos y docentes y su impacto en la autoestima de alumnos de 3o a 7o básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 213-218. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2885>
- Marchant, T., Milicic, N., & Soto, P. (2020). Educación Socioemocional: Descripción y Evaluación de un Programa de Capacitación de Profesores. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 185–203. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.008>
- Matoti, S. & Lekhu, M., (2016). Sources of anxiety among pre-service teachers on field placement experience. *Journal of Psychology in Africa*, 26(3), 304-307. DOI:10.1080/14330237.2016.1185921

- Milicic, N. & Arón, A. M. (2017). Clima social escolar: ¿Un espacio tóxico o un espacio nutritivo?. Ciudad de México: Somos Maestras.
http://www.buentrato.cl/pdf/est_inv/conviv/ce_aron2.pdf
- MINEDUC, (2008). Marco para la buena enseñanza (7 ° y 8 ° básico , I, II, III y IV medio) Ed. CPEIP, Santiago, Chile.
- Montejano, S. (2019). Psicología de las emociones: la vergüenza. Retrieved January 30th 2021, from <https://www.psicoglobal.com/blog/psicologia-emociones-verguenza>
- Morrison, A. & Sepulveda-Escobar, P. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, (4)43, 587-607. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820981>
- Moscoso, J. (2015). La Historia de las Emociones, ¿De qué es historia?. *Vínculos De Historia. Revista Del Departamento De Historia De La Universidad De Castilla-La Mancha*, 04, 15-27. DOI:10.18239/vdh.v0i4.147
- Murillo, J. & Duk, C., (2020). The Covid-19 and the Educational Gaps. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 11-13.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011>
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. (2000). *Positive Discipline In The Classroom* (3rd ed.). New York, New York: Three Rivers Press.
- Robinson, M., & Rusznyak, L. (2020). Learning to teach without school-based experience: conundrums and possibilities in a South African context. *Journal Of Education For Teaching*, 46(4), 517-527. DOI: 10.1080/02607476.2020.1800408

- Preece, P. (1979). Student Teacher Anxiety and Class-Control Problems on Teaching Practice: a cross-lagged panel analysis. *British Educational Research Journal*, 5(1), 13-19. doi: 10.1080/0141192790050102
- Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: Psychosocial Impact on School in Chile. Inequalities and Challenges for Latin America. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 38(2). doi: <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>
- Sasaki, R., Goff, W., Dowsett, A., Parossien, D., Matthies, J., & Di Iorio, C. (2020). The Practicum Experience during Covid-19 -- Supporting Initial Teacher Education Student's Practicum Experience through a Simulated Classroom. *Journal Of Technology And Teacher Education*, 28(2), 329-339. <https://www.learntechlib.org/primary/d/216244/>
- Tang, W., Hu, T., Yang, L., & Xu, J. (2020). The role of alexithymia in the mental health problems of home-quarantined university students during the COVID-19 pandemic in China. *Personality And Individual Differences*, 165, 110131. doi: 10.1016/j.paid.2020.110131
- Theelen, H., Beemt, A., & Brok, P. (2019). Using 360-degree videos in teacher education to improve preservice teachers' professional interpersonal vision. *Journal Of Computer Assisted Learning*, 35(5), 582-594. doi: 10.1111/jcal.12361
- Education: From disruption to recovery. (2020). Retrieved 20 October 2021, from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

Wilson, H.S. and Hutchinson, S.A. (1991) Triangulation of Qualitative Methods: Heideggerian Hermeneutics and Grounded Theory. *Qualitative Health Research*, 1, 263-276. <http://dx.doi.org/10.1177/104973239100100206>

Appendix

Appendix A: Questionnaire “Emotional Experiences Pre-Service Teachers from UMCE Faced during their Final Placement within the Context of the Pandemic and Online Classes.”

Consentimiento Informado: Somos estudiantes de 5to año de la carrera de Pedagogía en Inglés de la UMCE. Para cumplir con el desarrollo de nuestro seminario/tesis y requerimos de participantes que sean parte del estudiantado del Departamento de Inglés y hayan tenido su práctica profesional durante el año 2020 en contexto de pandemia y clases online.

Al completar el siguiente formulario y la entrevista posterior ayudarás al desarrollo de nuestra investigación que tiene como objetivo explorar las experiencias emocionales que profesores en formación viven durante el contexto de pandemia y clases online por medio de su discurso.

La participación en este estudio es voluntaria. Si accedes puedes, igualmente, retirarte en cualquier momento; ya que según tus respuestas podrás ser parte de los sujetos requeridos para el 2do proceso de entrevista.

Debido a la modalidad de análisis cualitativo tus dichos en la entrevista pueden ser citados textualmente. Sin embargo tu IDENTIDAD SERÁ RESGUARDADA bajo enumeración (ej. "participante 1, participante 2, etc).

Ante cualquier duda, sugerencia y/o comentario puedes contactarnos al los siguientes correos electrónicos

nicolasianrb@gmail.com

constanzamiquelesbasso@gmail.com

danielaalfaro350@gmail.com

natacha.vi.nt@gmail.com

1.1. ¿Cuál es tu nombre? (Ingrese su nombre en este orden: Primer nombre - Primer apellido - Segundo apellido): __

1.2. ¿Cuál es tu edad actual? (Solamente ingresar dígitos numéricos): __

1.3. ¿Cuál es tu género?

- Mujer
- Hombre
- Prefiero no decir
- Otro: _____

1.4. ¿Cuál es el nombre del establecimiento educacional en donde usted realizó su práctica profesional?: _____

1.5 Seleccione el tipo de establecimiento educacional en el que usted realizó su práctica profesional.

- Privado
- Particular Subvencionado
- Público

1.6. Seleccione curso(s) en los que usted realizó su práctica profesional

- 1ro Básico
- 2do Básico

- 3ro Básico
- 4to Básico
- 5to Básico
- 6to Básico
- 7mo Básico
- 8mo Básico
- 1ro Medio
- 2do Medio
- 3ro Medio
- 4to Medio

1.7. Seleccione el(los) formato(s) de práctica que usted tuvo:

- Clases Virtuales.
- Clases Pre - Grabadas.
- Preparación de Material.
- Instrumento de validación

Pertinencia de las preguntas demográficas con los objetivos:

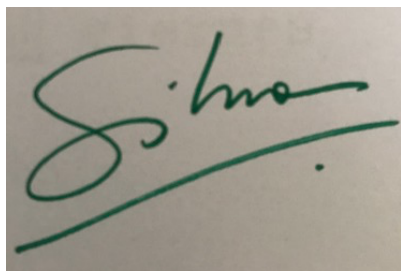
Suficiente: Medianamente suficiente: Insuficiente:

Observaciones:

Nombre completo: Leandro André Silva Bravo

C.I.: 16.267.487-0

Firma:

A photograph of a handwritten signature in green ink on a light-colored surface. The signature is written in a cursive style and appears to read 'Silva'. Below the signature is a long, horizontal, slightly wavy line that extends across the width of the signature.

Appendix B: Interview Questions “Emotional Experiences Pre-Service Teachers from UMCE Faced during their Final Placement within the Context of the Pandemic and Online Classes.”

Questions:

1. ¿Cuáles eran tus expectativas y/o preocupaciones previo a comenzar la práctica profesional?
2. ¿Cómo contrastas tus expectativas y/o preocupaciones iniciales de la práctica profesional con la experiencia real?
3. ¿Cuáles fueron tus desafíos más grandes durante la práctica profesional en el contexto de las clases virtuales y la pandemia de COVID-19? ¿Por qué?
4. ¿Qué fue lo que disfrutaste durante la práctica profesional en el contexto de las clases virtuales y la pandemia de COVID-19? ¿Por qué?
5. Después de realizar tu práctica profesional en formato virtual, ¿Te ves trabajando en este formato o trabajando como un/a profesor/a en la modalidad virtual?

Pregunta de Back-up: ¿Y cómo te hizo sentir eso?

Pertinencia de las preguntas de la entrevista grupal con los objetivos:

Suficiente: X Medianamente suficiente: Insuficiente:

Observaciones:

Me parecen adecuadas las preguntas, sin embargo creo que es relevante agregar una pregunta sobre la experiencia emocional en general respecto al proceso de práctica, para luego preguntar por los aspectos que disfrutaron y luego preguntar por los desafíos (en el

cuestionario

solo

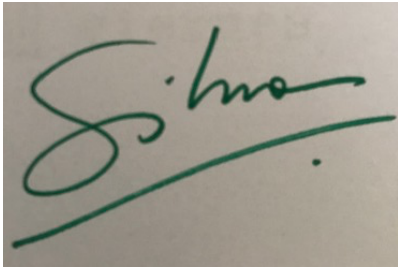
está

esto

77
último).

Nombre completo: Leandro André Silva Bravo

C.I.: 16.267.487-0

A photograph of a handwritten signature in green ink on a light-colored surface. The signature is written in a cursive style and appears to read 'Silva'. Below the signature is a long, horizontal, slightly wavy line.

Firma:

Appendix C: Transcribed Interview

[00:04] **Presentador:** Durante esta entrevista deben mantener los micrófonos desactivados, a no ser que quieran hablar *porfis* y voy a partir preguntando: ¿Cómo han estado? Me gustaría saber cómo han estado. Yo sé que el año ha sido difícil y me gustaría saber cómo han estado dentro de todo.

[00:40] **1:** Estoy súper bien, encuentro que ya me saqué como un peso de encima enorme al terminar la práctica. Como de no tener que planificar y todas esas cosas, como que trabajo más como con mis propios horarios entonces me gusta mucho eso y como que no le tengo que responder a nadie y puedo trabajar a mi manera y estoy mucho más relajado en ese sentido, así que eso, estoy súper bien.

[01:01] **Presentador:** Bueno, me alegro

[01:07] **2:** Yo me sumo a las palabras de **1**, también estoy súper. Más relajado, por el hecho que ya no tengo que estar planificando las clases de la semana que viene, pensando en los contenidos, en qué actividades van a ser entrete para los estudiantes. pero a la vez también tengo el peso del portafolio que estoy creando, entonces es como una mezcla de sentimientos.

[01:29] **Presentador:** Ya veo, gracias **2**. ¿Alguien más?

[01:38] **3:** Yo les voy a responder. Bueno, he estado súper bien y también terminando la práctica y se quita un peso gigante de encima. Hay como ansiedad en verdad de como que me queda tan poco por hacer como para sacar la carrera, que como que quiero que se acabe ahora ya, así que espero cumplir con las últimas cosas, los pasos burocráticos que significan como sacar una carrera, todo el trámite y ahí voy a estar muchísimo mejor.

[02:13] **Presentador:** Pero ¿Dentro de todo bien?

[02:15] **3:** Sí, dentro de todo igual organizando la vida todo se hace un poco más *tranqui*, así que...eso. Como que he aprendido en la pandemia, a organizarme un poco más para estar como más tranquila, así que todo bien (**9.3**).

[02:30] **Presentador:** Que bueno, gracias

[02:31] **3:** Muchas gracias

[02:38] **4:** Yo igual estoy súper bien, como un poquito lo mismo que decía **1**, que igual es bacán tener como el tiempo como más a tu disposición, hacer las cosas como según tus necesidades, eso te relaja al tiro. Lo único que, de repente, cuando terminamos la práctica me pareció un poco estresante fue que yo dije: “*Putá*, hice muy poco, en verdad tuve pocas clases y fue poco lo que tuve que hacer, igual estoy estresada y me imaginaba cómo iba a ser cuando sea yo la encargada de todo y esté haciendo todo yo solita”. Entonces ahí yo tuve un

momento de “Ay Diosito ayuda” y después volví en mí y bueno ya ahora haciendo el portafolio, organizándome, como decía la **3** también, súper importante, así que contenta po y ansiosa de terminar este proceso también.

[03:36] **5:** Bueno yo he estado muy bien también. Siempre me ha gustado mucho estar en la casa, así que el tiempo de pandemia para mí no ha sido tan difícil. El proceso de práctica también fue muy bueno, así que en realidad encuentro que todo ha ido bastante bien, la organización ha sido clave y eso. He estado muy bien.

[03:58] **Presentador:** Que bueno, gracias **5**. ¿**6**?

[04:18] **6:** En general bien, a mí el tiempo de pandemia me afectó, en general, mucho porque yo solía trabajar, estudiar y todo lo que hacía era fuera de mi casa. Entonces, pasé de estar en un colegio que yo trabajaba el año pasado a estar en un computador todo el día, pero lo mismo que los demás chiques, ahora poder organizar mi tiempo, porque la clase en sí te pide mucha organización, por lo menos mi *profe* me exigía mucho el tema de la planificación, ahora quiere que la ayude a planificar el año que viene, entonces ahí estamos como... Pero de todas formas ahora tengo un poco de poder sobre mi tiempo, que antes no tenía .

[05:06] **Presentador:** Importante, que bueno. Gracias **6**, bueno, gracias por sus respuestas. Ahora vamos a pasar a una breve actividad para que se familiaricen con las preguntas que les vamos a hacer y es una actividad en donde yo les voy a decir que dejen la cámara encendida aquellos que... Entonces ustedes la dejan encendida si es que cumplen con lo que estoy diciendo. Entonces la primera sería: Dejen la cámara encendida aquellos que hayan tenido buena comunicación con la administración del colegio.

[05:45] ***3** apagó cámara*

[05:46] **1:** ¿Administración *meaning* como la parte más burocrática del colegio?

[05:52] **Presentador:** Claro, jefa, jefe de UTP, Dirección...

[05:55] ***1** asiente*

[05:58] **Presentador:** Ya perfecto, **3** ¿Si puedes prender de nuevo tu cámara por favor? Mientras voy a hacer la segunda que es: Dejen la cámara encendida aquellos que puedan concluir que su práctica profesional fue una experiencia amena.

[06:22] *Nadie apagó cámara*

[06:25] **Presentador:** Muy bien, ya veo. Luego la tercera es: Dejen la cámara encendida aquellos que puedan concluir que fueron bien recibidos por los estudiantes.

[06:38] *Nadie apagó cámara*

[06:44] **Presentador:** Perfecto. Dejen la cámara encendida aquellos que hayan preferido la modalidad online en vez de las instancias anteriores que habían sido presenciales.

[06:54] *Solo 4 dejó la cámara encendida*

[07:00] **Presentador:** Bien, pueden volver a encender sus cámaras, por favor. La última es: Dejen la cámara encendida aquellos que puedan concluir que su práctica profesional haya aportado de manera positiva en su desarrollo profesional.

[07:21] *Nadie apagó cámara*

[07:26] **Presentador:** Bueno, entonces ahora vamos a pasar con lo más importante, que son las preguntas. Así que bueno, paso a hacer la primera pregunta que es: ¿Cuáles eran tus expectativas y /o preocupaciones previo a comenzar la práctica profesional?

[07:51] **3:** Bueno yo creo que lo... ¡ay! ¿Eran preocupaciones?

[07:58] **Presentador:** Expectativas y/o preocupaciones

[08:00] **3:** Ah, expectativas y/o preocupaciones. Buenos las expectativas siempre eran ojalá ser bien recibida . Yo tenía mucho miedo, porque como estuve en el Liceo Lastarria pensé que eran como niños, no sé, que me iban a hacer alguna broma machista, no sé, como que tuve ese rollo en la mente, pero al final fue todo lo contrario y siempre pensé que me iba a ir bien y que me iban a recibir de buena forma. La preocupación máxima fue en verdad el enfrentarse a algo completamente nuevo que fue esta modalidad online. Había muchas ansiedades e incertidumbres, yo creo que esa era la preocupación de no poder quizá rendir de la mejor forma vía online, no sabía bien qué tipo de cosas como que iba a hacer, qué actividades...Bueno igual después en el camino todo se fue esclareciendo, pero eso fue como un poco preocupante antes de empezar el proceso .

[09:07] **Presentador:** Entonces podrías decir que sentías miedo y ansiedad al principio.

[09:10] **3:** Sí, mucho.

[09:13] **1:** Presentador, te pido si podrías *porfa* repetir la pregunta, es que justo me interrumpieron con una llamada. *Sorry*.

[09:17] **Presentador:** Si, no hay problema. Era: ¿Cuáles eran tus expectativas y /o preocupaciones previo a comenzar la práctica profesional? Gracias **3**.

[09:33] **1:** Ya bueno, voy a responder. Yo creo que... En verdad pasa que yo era como del *team* en verdad como “No quiero hacer la práctica *online*”, “En verdad me carga”, “Voy a esperar lo que sea necesario para hacerla como en persona”, porque como que “Esto no es lo mío”, “No estudié cuatro años para esto”, “Me rehúso a hacer la práctica *online* bajo todo costo”. La cosa es que después resulta que no sé cómo, terminó como que al final como que asumimos que había que hacer la práctica *online* y ahí fue como que cambié un poco el

switch y ahí como que... Bueno, obviamente no la quería hacer *online* por lo mismo porque, como que mi expectativa era un poco esto como de, más que enseñar el inglés en sí y todo eso, era como crear un lazo como con los estudiantes y las estudiantes, ¿*Cachái?* Como que eso era lo que más me preocupaba, como poder llegar a ellos como personas, ¿*Cachái?* Entonces fue como “*Pucha, online* obviamente no voy a poder hacer esto”, ¿*Cachái?* “Quizá me va a frustrar más, no sé” (3.2) y después como que cuando ya tocó hacerla *online*, como que en verdad cambié el *switch* y dije como “ya, filo”, ¿*Cachái?* Como que onda, ni siquiera estoy seguro que en Marzo del otro año... Bueno obviamente habían conversaciones entremedio con 5 que está aquí presente, que era así como “Ni siquiera sabemos si el otro año vamos a hacerla presencial o no” ¿*Cachái?* O sea, por temas personales también tenía que ojalá como titularme lo antes posible, terminar el proceso. Entonces dije “ya vamos” y en verdad una vez que ya empezó, igual que la 3, me di cuenta que en verdad no era tan terrible. No era tan terrible como yo pensaba, si bien, la llegada es mucho menos, ¿*Cachái?* Porque onda habían clases que a veces se conectaban seis, ¿*Cachái?* Pero, no sé, siento que si bien no te respondían, no prendían la cámara, etcétera, como que sentí como que de alguna forma igual llegabas, ¿*Cachái?* Como que igual estabas ahí, como que ellos sabían que tú estabas ahí y eso, entonces encuentro que mis expectativas al final como que se cumplieron de una manera totalmente diferente y como a pesar de como todo, pero yo creo que... No sé en verdad, pero no me arrepiento de haberla hecho *online*.

[11:32] **Presentador:** Ya veo, y esa situación inicial que tú... Como de negación. ¿Qué te hacía sentir concretamente?

[11:40] **1:** Ansioso. Sí, cien por ciento.

[11:45] **Presentador:** Gracias 1

[11:48] **4:** Yo quería aprovechar, seguir después de 1, porque yo al contrario de lo que le pasó a **1**, bueno, en el primer momento supe que tenía que darla *online*, sí o sí porque no quería esperar más y quería salir rápido de la carrera, entonces esa era la primera razón por la que dije: “Ya, hay que hacerla *online*, hay que hacerla *online*” y además siempre me gusta como “Ya, si me toca esto, por algo es”, “Algo tendré que aprender de esta situación, por algo está pasando esto, así que vamos”, entonces partí como con buena expectativa de la experiencia. Por un lado, también pensaba que por ejemplo hacer la práctica *online* significaba que no iba a tener tanto que preocuparme por, de repente las interrupciones que existen en el aula, porque cada uno iba a estar en su casa, entonces no se generaba que no te estén pescando, o sea, claramente muchos no te estaban pescando porque tenían la cámara apagada, pero no tener los “grupitos” conversando o peleando o todo ese tipo de cosas no se iban a ver, entonces iba a ser, como para mí, un contexto un poco más relajado en ese aspecto. Claramente igual era una decepción no poder ir a la clase en sí, no poder ver cómo la profe lidiaba con estas cosas como para haber aprendido algo al respecto, pero al final todo salió bien. Me encantó, siento que adquirí herramientas que me van a ser útiles siempre, ya sea *online* o en vivo y en el

fondo fue desde antes una experiencia positiva y durante también fue una experiencia positiva para mí, así que creo que la expectativa y la realidad se adecuaron.

[13:22] **Presentador:** Y al ser todo positivo ¿Cómo te sentías en ese momento?

[13:28] **4:** Yo me sentía... Obviamente la ansiedad siempre está, porque bueno, está la ansiedad cuando vas a ir a clase en vivo, cuando vas a hacerla *online* o cuando cualquier cosa que pase uno se siente ansioso, entonces igual estaba ansiosa, pero en general también me sentía como que sentía que había una cierta ventaja porque manejaba herramientas electrónicas, me manejaba en el computador, sabía de herramientas que me podían servir, entonces eso me hacía sentir un poco quizá más segura que haber llegado al aula así no más y como un poco “corta” de herramientas de apoyo, entonces en ese sentido igual yo me sentía bien con esto de la práctica *online*.

[14:07] **Presentador:** Entonces con un sentimiento de seguridad también.

[14:09] **4:** Claro, sí. Ansiedad, seguridad, felicidad, emoción, todas esas cosas.

[14:16] **Presentador:** Gracias 4.

[14:18] **5:** Bueno en mi caso yo al principio tenía como la expectativa de “Tal vez vamos a volver a lo presencial”, yo creo que esa fue como mi expectativa de “Ya, tal vez vamos a volver a lo presencial” al principio, antes de empezar la práctica. Esa fue la única expectativa que en realidad tenía y las preocupaciones yo creo que siempre fueron así como “*Pucha*, a través de la pantalla ¿Podré conectar con los estudiantes?”, “¿Ellos van a querer, no sé, tener las clases conmigo?”, “¿Cómo van a reaccionar?”, yo creo que eso era como la preocupación más grande que tuve al principio, pero nada, todo salió muy bien y como decía la **4**, siento que como profes tenemos que adaptarnos y de esta experiencia de verdad saco lo mejor. Llegué mucho a los estudiantes. Después me decían “*Miss* quiero conocerla el próximo año”, “*Quédese acá*”. Entonces igual quedé súper contenta, incluso hubo como dos semanas que no hice clases por temas de aniversario del colegio y esas semanas andaba así pero triste, no quería nada, yo decía “*Putita*, quiero hacer las clases a los chiquillos”, el martes, nos veíamos el martes, lo pasábamos bien, entonces, siento que aprendí mucho mucho de mí y de los estudiantes durante las clases. Siento que aprendí totalmente el cómo voy a ser como profe y quedé como muy contenta de cómo fui como profe durante este tiempo, porque igual me adapté mucho al profe, o sea el me dio mucha libertad igual, pero aprendí demasiado, así que eso. Las preocupaciones que tenía al principio creo que lograron ser resueltas al final del proceso de práctica.

[15:50] **Presentador:** Entonces fue un proceso donde tus sentires fueron cambiando. ¿Cierto?

[15:54] **5:** Sí, fueron cambiando, porque al principio estuve con bastante preocupación con respecto a lo que les había dicho de, tal vez no conectar con los estudiantes, pero ya una vez que el proceso comenzó a avanzar la conexión también fue aumentando con los estudiantes .

[16:10] **Presentador:** Gracias 5.

[16:13] **2:** En mi caso, yo era como el 1, que estaba como en el equipo que yo no quería hacer mi práctica *online* por el hecho de que durante los cuatro años a nosotros nos enseñaron a cómo enseñar *face to face*, entonces el tener que después pensar en actividades para realizar a través del computador era como para mi... De hecho durante el período que tenía que planificar, fue algo que me produjo mucha ansiedad porque el pensar en muchas actividades que se me venían en la mente que eran muy entretenidas, pero que se tenían que implementar en la sala de clases me frustraba mucho y bueno al principio, si pienso en cómo me sentía al principio y saber que tenía que hacer esta práctica *online*, yo estaba enojado, estaba frustradísimo, yo no quería y en el momento en el que me asignaron un colegio fue cuando se me pasó, así como de la nada y ahí, bueno, en el momento en que me asignaron el colegio yo tenía varios recursos que podía utilizar para implementar actividades de manera *online* y eso yo creo que también me ayudó a que disminuyera como mi enojo, mi frustración.

[17:17] **Presentador:** Ya veo

[17:18] **2:** Y después ya, esas eran mis expectativas. ¿La otra cuál era?

[17:23] **Presentador:** Eran expectativas y/o preocupaciones.

[17:27] **2:** Y las preocupaciones eran más que nada eso, las actividades, el poder llegar a los estudiantes, el escuchar que muchos estudiantes no se estaban conectando, porque mis primos también estaban yendo a clases y me contaban que eran diez estudiantes los que se conectaban, ver que muchos no tenían los recursos para conectarse o que quizá los tenían pero no se conectaban también era como muy frustrante, porque me preguntaba “¿Qué está pasando con la educación de esos niños?”, el ver que solamente se enviaba una guía mensual y no existía una instancia para explicar esa guía era “¿Qué está pasando con ellos?” (3.18).

[17:58] **Presentador:** Claro. Entonces, sentimiento de preocupación también.

[18:02] **2:** Sí.

[18:03] **Presentador:** Ya veo, gracias 2. ¿6?

[18:07] **6:** A ver.. varias cosas. Primero, yo llevo en la universidad más tiempo del reglamentario, entonces yo quería hacer la práctica como fuera. Si me decían que era por carta... que tenía que ir a la casa de cada estudiante yo lo iba a hacer. A ese nivel. Y esperaba que fuera *online* y quería hacerla *online* no solo por el tiempo sino porque ya había hecho clases *online*. Entonces, como que me manejaba. Sabía qué actividades podía adaptar. Si bien, con otra cantidad de niños, otro sistema, pero ya sabía ya que “esta actividad sirve, esta no sirve”, que aplicaciones si me sirven. Como...no sé..Kahoot, porque les gusta porque es competencia. Ya. Y tú dices competencia y les encanta. Competencia de lo que sea pero les encanta. Les gusta. Porque sí.

Y lo más probable...y también quería esto porque yo decía “ya, práctica presencial ya tuve, tuve tres prácticas presenciales...”. Que si bien no eran lo mismo, yo ya sé cómo es una sala de clases, yo sé que va a haber desorden, sabes que va a haber el grupo que habla, y tú tienes que manejarlo. Pero no estábamos preparados para una clase *online* y yo siento que ahora sí estamos preparados, o por lo menos yo me siento preparada. Y si el próximo año encuentro trabajo y me dicen la modalidad es híbrida, tienen que hacer dos días clases *online* y dos días clases presenciales lo voy a poder hacer.

Entonces a pesar de la ansiedad y “pucha, puede salir mal..., y si los chiquillos no se conectan, se me cae el internet..., ladra el perro..”, todas esas cosas que no están a mi alcance manejarlas. Yo creo que sí me sirvió bastante. Y también eso agregarle , todos esos miedos nuevos: “¿y si VTR falla...toda la semana?, y no lo alcanzo a hacer porque me faltan las horas. ¿Qué hago?. Yo no lo puedo manejar. No puedo cambiarme de casa y decir “ah.. me cambio a otro lugar”. No puedo hacerlo. No puedo instalar internet en una casa que no es mía, porque yo no vivo sola.

[20:22] **Presentador:** Entonces, básicamente, ¿se podría decir que te sentías al mismo tiempo segura y preparada, y sentías ansiedad como por las cosas que estaban fuera de tu control?

[20:33] **6:** Exacto. Bueno, y también mencionar ahí que yo tuve igual ayuda de parte de la universidad. Del psicólogo..., del psiquiatra también, porque ellos me ayudaron así como “Cálmate. Vamos a paso...paso a paso”, “Esto va ser así, así y así”. Entonces, esa ayuda que te presta la universidad, para mí fue esencial también. Ellos me decían “Mira, lo más probable es que pase esto. Hazlo de esta forma...”. Eso ayuda también.

[21:03] **Presentador:** Ya veo. Gracias 6.

[21:07] **Presentador:** Bueno, ahora vamos a pasar a la segunda pregunta que igual en cierta manera como que respondieron en esa pregunta pero ...para que la profundicen un poco más, qué es: ¿Cómo contrastan tus expectativas y/o preocupaciones iniciales de la práctica profesional con la experiencia real?; que es básicamente cómo se sentían en un principio y luego cómo se sintieron al final de proceso.

[21:37] **2:** Yo, personalmente, fue totalmente enriquecedor. El aprender todas las actividades que aprendí fue lo mejor, porque varias de ellas se pueden implementar dentro de una sala, en la vida real. Me gustó mucho haber podido llegar a los estudiantes. De repente, muchas veces me tocó que en consejo de curso varios estudiantes tenían dudas que yo podía responder, y eso a los chiquillos les gustaba mucho. Les gustaba demasiado el saber que uno estaba preocupado por ellos les encanta. Les encanta que uno les demuestre atención- Cada vez que nos conectábamos... “¿Cómo están?, ¿Cómo estuvo su fin de semana?”; y así es como uno poco a poco se los va ganando. Tuve estudiantes que nunca conocí. Básicamente, eran un

círculo más en *Google Meet* con una inicial de su nombre; pero ellos sabían que uno estaba ahí para responder sus dudas. Y me encantó demasiado.

[22:27] **Presentador:** Ya veo, gracias.

[22:30] **5:** Sumándome a lo del 2, fue una experiencia muy enriquecedora. Al principio como les había comentado, la preocupación estaba en el poder conectar con los estudiantes que es como la preocupación mayor. Pero al final de la experiencia me di cuenta que hubo una conexión porque ellos me agradecían..., me dejaban mensajes muy bonitos de lo agradecidos que estaban..., lo mucho que les habían gustado las clases y las actividades. Entonces siento que esa preocupación fue resuelta con éxito al final de la de experiencia. Obviamente, me hubiese gustado mucho haberlos conocido en persona..., haber vivido esta experiencia en persona, pero por algo pasan las cosas. Tenemos que aprender. Estamos en un mundo totalmente digitalizado y tenemos que aprender de esto. Y como había mencionado el 2 también, todas las herramientas que ocupé a través de las clases *online* también sirven para las clases presenciales, así que toda esta experiencia es totalmente..., fue una experiencia tremenda para mí, para mi proceso como profe para después cuando yo haga clases presenciales. Eso.

[23:48] **Presentador:** Entonces, ¿el sentimiento inicial, concretamente, mutó?

[23:54] **5:** Siento que mutó, no sé..., como que mutó a alegría, felicidad, amor. Fueron como muchos sentimientos en conjunto porque, no sé, llegar a ese momento en que si no les hacía clases una semana a los chiquillos y a las chiquillas, estaba como “pucha, estoy aburrída..., los extraño. Quiero hacerles clases..., que nos veamos”, porque lo pasábamos bien. Entonces siento que mutó a algo como de felicidad, algo enriquecedor.

[24:27] **Presentador:** Muchas gracias, 5.

[24:31] **1:** Lo que pasa es que me siento un poco como el *Grinch* de las clases. Como que me gustaba hacer clases pero *nica* al punto de la 5 (ríe). Como que si tenía fines de semana libres no era como “los [inaudible]...”. ¡No!, era así como “ay..” (suspira de alivio); pero yo creo que fue porque como que me pasó que se me cambió toda la situación.

Como que uno hace la práctica como de inglés y orientación, ¿cierto?. Y me pasó que yo en orientación..., ni siquiera pensaba en orientación en verdad. Yo ni siquiera..., no sabía que iba a pasar, como que no estaba ni ahí con orientación. Siempre he pensado obviamente como en enseñar inglés que es como la especialidad pu, cachai?. Si bien, claro, como que partí juntando como hartas herramientas, como le he preguntado a otras personas “Oye, ¿que página ocupan?”, etc; estaba super entusiasmado, creo que no terminé tan...creo que en inglés, al menos, la mutación fue como un poco más negativa. Como que si bien estoy agradecido, etc...como que ese entusiasmo después se volvió un poco en frustración de no poder hacer todo eso que quería, ¿cachái?, porque de verdad no se podía .

Onda, más que por los niños y las niñas era por el profe jefe, ¿cachái?; porque los niños yo les decía cosas, ¿cachái?, les proponía y los niños eran super motivados, a pesar de que

poquitos respondían, ¿cachái?, eran super motivados pero el profe me decía como “1, no puedes hacer eso”, “1, no hagas tal cosa”, “1...”, onda como “1, hace los ppt en español” ¿cachái?, como que “1, solo hace *Google Forms*”, entonces era como que..., pucha como que en verdad la tercera clase era como, puta, ya se que es lo que tengo que hacer, es lo mismo en verdad, ¿cachái?, como que qué lata.

Entonces no sé si habrá sido por eso, porque dejé de lado un poco eso porque ya sabía lo que tenía que hacer pero orientación se convirtió yo creo que como en el *peak*. Yo creo que en mis clases de orientación, como que en verdad las vería ochenta veces. Como que no se que pasó que, de hecho con el feedback que me daban...ese sentimiento sí que mutó mucho más como en algo positivo. Como que pasó desde ni siquiera a existir para mi, pasó a ser, onda, pasó a ser como el *peak* de mi...como de mi práctica. ¿Cachái?, onda como que el profesor de orientación del Peda me decía como “1, como que quizá *deberiai* especializarte en esta área, como educación emocional, por la manera en que llegas a los niños”. Como que no sé, casi como...cosas que por ejemplo yo admiro cosas como, no sé, de la profe Lery por ejemplo. Como que de alguna manera u otra también me daba un feedback parecido a eso. No quiero decir que soy como la Lery, para nada, pero como que apuntaba pa’ allá, ¿cachái?. Como que me daba un *feedback* apuntando *pa’* allá; y como que obviamente me hacía sentir super bien, como que los niños participaban caleta...caleta, los niños de orientación muchísimo. Entonces como que después eso me pasaba que inglés era como “puta, estoy obligado a hacer un *PPT* igual, con un *Google Forms* igual”, y sería...

En cambio, en orientación, no. En orientación como que me daban un tema y, onda, sé libre, ¿cachái?, que dijeron así como que mi creatividad era *bacán*, que habían temas que eran super fomes pero yo había encontrado formas como de hacerlo entretenido. Entonces como que me di cuenta, que de verdad, como que me enamore más un poco de esa como jefatura *slash* orientación *slash* consejo de curso, ¿cachái?. Como que esa área terminó sorprendiéndome, como que me gustaba mucho ¿cachái?. En verdad la parte del inglés como que..claro... si bien fue algo negativo, no lo veo como una pérdida de tiempo, por una cuestión de que el profe me limitaba no más, ¿cachái?. No va a ser así siempre. Eso. No sé si respondí a la pregunta.

[27:46] **Presentador:** Sí, gracias 1.

[27:50] **4:** Bueno, en mi caso yo creo que la mayor mutación que hubo fue de una ansiedad inicial. De hecho al principio con la 5, practicábamos las clases antes de hacerlas [ríe]. A ese nivel de como nerviosismo. Pero yo creo que el nerviosismo de cualquier escenario hubiese estado igual de nerviosa. Y pasó algo que es super importante que es como darte cuenta que puedes hacer las cosas, como un sentimiento de seguridad super grande. Entonces pasar de creer como casi que “voy a hacer el ridículo”...”todos los niños se van a dar cuenta que no sirvo para nada” a “¡oh!, lo puedo hacer y salió super bien” y los niños estaban felices y la profe igual, y yo estaba feliz. Entonces te da como esa sensación de seguridad para lo que viene después. Como pa’ saber en otro año “ya..sí..me da nervio pero igual voy a poder hacerlo. Si pude hacer esto voy a poder hacer esto otro.

Entonces siento que ese fue como el mayor cambio. Y quedar con el cariño...porque por ejemplo, lo que hablaban de construir los lazos, si bien igual era un poco más difícil, igual se daban circunstancias, por ejemplo en mi caso, de repente que mostraran a los perritos, o yo los hacía dibujar y ahí prendían las cámaras y mostraban sus dibujos y miraban el del otro y “uy que lindo te quedó”... y puras cosas así. Y así se iban despidiendo y habían unos que se quedaban al final y decían “profe me voy a cambiar de casa” igual buscaban sus momentos como para contarte sus cosas, ¿cachái?. Después que uno se acordara y les preguntará al día siguiente “¿Cómo estuvo el cambio de casa?!” o “¿Cómo está tu perrito?” o cosas así. Igual te daba el contexto como para generar algo. Obviamente no era con todos pero al final, ni en la sala tú llegas a tener esa conexión con todos los niños, ¿cierto?.

Entonces, igual era como una mini-realidad. Así que esa sería mi respuesta.

[29:39] **Presentador:** ¿Se podría decir entonces fue un sentimiento que mutó a reafirmación y seguridad?

[29:45] **4:** Exacto.

[29:48] **Presentador:** Gracias, 5.

[29:52] **6:** Yo creo que lo que más mutó fue mi percepción de los chiquillos, en general. Porque a través de una página *online* pude dar cuenta de algo que yo no había percibido antes. Si bien yo todas las prácticas las he hecho en colegios municipales, vulnerables, acá pasó que “no, es que no se pueden conectar no porque les falle el internet sino porque perdieron el trabajo los papás y se tuvieron que cambiar de casa y cero posibilidad”. Iban a buscarlos y “no, no están no se encuentran porque tuvieron que...” o sea, un sistema que los chiquillos están como abandonados a la suerte y pude ser consciente de eso. De ello. Y entonces los que podían, iban, no sé, y dejaban la guía presencial en el colegio y esas yo las iba a buscar al liceo y las corregía en la casa y le mandaba después la planilla a la profe. Pero también están los chicos que no podían porque, no sé *po*, se tuvieron que cambiar...el liceo estaba en Pudahuel y ya no vivían ahí tenían que ir donde la tía la abuelita, o sea de allegados a, no sé, Talagante. No iban a recorrer toda esa distancia por una nota. Porque la salud está primero también.

Entonces, muchas veces eso, pasa inadvertido. Tú sabes que hay necesidad, tú sabes que hay distintas realidades. Pero como que no choca tan de frente. A mi me pasó eso como que sentí que a pesar de que no había contacto visual y que yo no los veía, y que si yo me encuentro con ellos en la calle probablemente no los conozca, pero ellos a mi sí. Pero yo a ellos no porque para mí eran un “círculito” con las iniciales. Pero sin embargo, ellos te conocen de otra forma o no sé habían...Me tocó una chica que se conectó en noviembre, las últimas dos semanas: “por fin tengo internet móvil, así que quiero hacer todas las tareas que debo”.

Entonces es como *pucha*, no es como que no quiera, no se puede.

[32:10] **Presentador:** Claro, entonces ¿básicamente cambió tu expectativa inicial hacia tus estudiantes?

[32:17] **6:** Claro, uno dice “ya, no se conecta”, uno sabe que hay un porcentaje que no quiere, un porcentaje que no puede, pero ahora es como de verdad no se puede. También, yo lo veía desde mi punto de vista: “ ya...me falla *VTR* me conecto del celular o hago ..” tengo soluciones a mi alcance, pero ellos no la tienen porque aunque tengan quince años igual son niños que dependen de un adulto.

[32:42] **Presentador:** Claro, ese sentimiento inicial de que no se conectarán...¿cómo era?, ¿Cómo te hacía sentir que no se conectara y luego entender que por tal razón...?

[32:52] **6:** Claro, no sé al principio era como pucha “¿pero cómo, por qué no?”, y la profe no sabía y no quería decirme tampoco, porque es la privacidad de los niños, de los estudiantes, de ellos. Ellos mismos mandaban un *mail* o por *Classroom* y me decían “oye, es por este motivo”. Entonces también es un grado de confianza que hubo ahí. Porque si bien la profesora no se sentía en capacidad de dar información personal, lo mismo chicos te decían “no, es por este motivo”. Entonces también es como un vínculo que se creó más allá de que tanto inglés aprendieron o qué tanto pudiera llegar a las clases de orientación (**8.9**).

[33:37] **Presentador:** Muchas gracias 6.

[34:03] **3:** Es un poco...siento un poco parecido a la 4, como que también me reafirmó el hecho de que hay cosas que si soy capaz de hacer y cosas que voy a poder enfrentarme como de manera positiva y las voy como ...como pueda hacerlas de buena forma. Como desempeñarme a hacer clases ya sea como en la modalidad *online* o presencial, si es que me preparo lo suficiente va a ser y va a salir bien...Eso un poco, evolucionó un poco a la confianza de saber de que si es que me preparó lo suficiente lo voy a poder hacer bien. Entonces ahora cambio la disposición a las cosas futuras que voy a hacer y que hago incluso, no sé a planificar, ya sea crear material...ese tipo de cosas, como que antes me encerraba en el “qué lata hacer esto”y ahora es como “no, no es tan latoso, es bacán, es entrete y me gusta hacerlo y puedo hacerlo bien”.

Entonces también evolucionó la emoción de preocupación e incertidumbre a seguridad y confianza en tu trabajo. También me siento como más desarrollada...me refiero a no como desarrollada si no como un poco más segura profesionalmente, como que ahora si me siento profe. Hace tiempo no me sentía así, o no me sentía segura si quería como desempeñarme en la docencia. Pero ahora si estoy segura, y eso es muy bueno, porque da claridad.

[36:05] **Presentador:** ya.. Gracias. Bueno, antes de pasar a la siguiente pregunta, quiero hacer una pregunta corta que es básicamente ..quería saber si..cual es básicamente su percepción de cómo se veían como profes, ¿se reafirmó o cambió dada la práctica profesional?

[36:35] **1:** ay.. yo creo que la mía se reafirmó. O sea que desde siempre he tenido mucha seguridad en mí como académicamente, ¿cachái?. Como que ese es un aspecto mío en el que

tengo un poco más de seguridad que en otros aspectos de mi vida. Entonces siempre me he considerado un buen profe y que siempre puedo ser siempre mejor ¿cachái?, como que no tenía tanto miedo al comienzo. Como por esa parte ¿cachái?. Como que la parte académica y profesional no era lo que más me daba miedo. Y como que me reforzó eso, pero onda por un tema de comparación, ¿cachái?, como que al momento de ver las clases y no sé como, de mi profe de inglés que era mi profe guía decía como “weeeon”, osea como que de verdad como que no sé...me hacía reafirmar en ese sentido de que “weon, tengo una creatividad ahí..”.

Weon ni siquiera hablaba inglés el profe, ¿cachái? como que cuando lo hacía a veces igual cometía errores *piola* pero como que no. Se notaba que como que no estaba seguro de sí mismo, entonces no sé como que por un poco esa comparación fue como *jguau!*. Fue como “tiene años de experiencia y aún así como que se siente así. No tiene creatividad para crear cosas,¿cachái?” como que no sé, a veces los chiquillos querían hablar y los hacía callar, cuando de verdad quieren hablar de la clase. Y ahí como que de verdad me reafirmó un poco ese sentimiento como de decir como que “erí seco en lo que *hací* y...sigue mejorando y listo” ¿cachái?. Así como que me reafirmó ese sentimiento, como al ver que... en comparación, como por un tema de reflejo con el profe.

[38:05] **Presentador:** Gracias 1.

[38:08] **2:** En mi caso no sé si reafirmar es la palabra que utilizaría. Porque no es como que en algún momento dudé o algo así, si no que siempre a lo largo de todas las prácticas que tuve desde la número uno hasta a la práctica número 3 que tuve, siempre me gustó demasiado el tema de clases presenciales. Siempre sentí que llegaba a los estudiantes de alguna u otra manera. Solamente fue una práctica en que sentí que no llegué porque fueron 4 clases y no logré como tener un vínculo mayor con los chiquillos de ahí. Pero las otras dos instancias fueron las más extensas y en las que pude realizar las clases, en las que pude conversar con los estudiantes siempre sentí que llegaba. Entonces eso como que volvió a suceder ahora y no fue como una reafirmación, si no que como que lo esperaban de alguna u otra manera.

[38:52] **Presentador:** Gracias 2

[39:04] **4:** En mi caso yo sí creo que se consolidó un poco más, porque yo, a diferencia de 1, siempre he tenido inseguridad, ¿cachái?. Entonces pa’ mi pensar en enseñar significa altiro así como “puta, me voy a equivocar” o...siempre es una inseguridad, sobretodo como con el inglés. Quizás como con la creatividad siempre ha sido como... soy un poco más segura con respecto a eso, pero como en el inglés altiro me pongo nerviosa, ¿cachái?. Y es algo que me juega en contra. Pero como decía con la respuesta anterior. Darme cuenta que al final lo logré...estuvo todo super bien, me ayudo un poco a ir como fortaleciendo mi idea de “yo como profe”. Porque al final la pedagogía me gusta mucho... a lo largo de la carrera le he tomado un amor súper grande. Eh... pero me ha costado creer que yo voy a poder hacerlo, ¿Ya? (pregunta para asegurarse de que se entiende la idea), Entonces como que eso me ayudó a fortalecer esa imagen (pausa breve) mía. También me pasaba como a 1, que veía las clases

de la profe y sí obviamente no eran clases perfectas, también hablaba en Español y... y... y no usaba casi elementos electrónicos, pero aprendí otras cosas de ella *po*. Por ejemplo, como la llegada que tenía con los y las estudiantes *¿cachái?* Que de repente yo podía hacer una clase súper dinámica, entretenida con ochenta páginas, aplicaciones, juegos y toda la cuestión... y los niños incluso participaban de repente más con ella que simplemente les decía así como “Ya. ¿Cuál es la palabra que falta en esta oración?”, y ellos participaban y yo sentía que era simplemente porque la querían mucho... y eso es súper importante. Como que ella podía hacer la clase más *fome* del mundo, pero ellos la querían tanto, que participaban con ella . Entonces eso igual es un uhm... como un aprendizaje súper importante, que de repente vemos a muchos profesores que creen que porque se saben la materia están al otro lado... y uhm no es así. De repente hay es o no de repente (autocorrección), siempre es una mezcla de todo. Es el saber, el como tú llegas a los estudiantes, cómo le presentas la materia y todo... entonces siento que una parte de todo ese conjunto que se necesita para ser profe, se vió fortalecida en esa experiencia... definitivamente.

[41:17] **Presentador:** Gracias 4.

[41:24] **5:** Eh... ya ahora me toca a mí, voy a prender la cámara, no estoy en mi casa ahora. Eh... bueno mi percepción que yo tenía antes como profe y siempre me había visto como una profe que tal vez iba a ser como media tímida eh... por personalidad tal vez, y yo dije “Putá voy a tener que hacerme la pesada nomás *po*, no me va a quedar de otra voy a tener que hacerme la pesada y filo”. Y después me di cuenta que no *po*, en este momento así como de práctica yo dije “*Weon*, tal y como soy es como estoy llegando a los estudiantes y cómo ha funcionado todo”. No tuve que poner una máscara encima de mi *¿cachái?* Sino que fue como con la manera en la que yo soy... ehm, en ningún momento tuve así como... timidez, nada sino que fue como “*Weon*, como yo soy eh... fue como llegué a los estudiantes”. Y en cuanto a mi proceso como de manera pedagógica o de mi Inglés, nunca he tenido tampoco así como muchas, eh... cuestionamiento acerca de eso, así que igual no fueron como un gran tema para mí, además de que tuve todo el tiempo el apoyo de mis amigos y mis amigas, 1, el 2, la 4. Entonces... yo creo que eso fue súper importante para este proceso y mi familia también, entonces... creo que quedé contenta porque no tuve que poner una máscara, ni hacerme la pesada, ni nada en ningún momento, sino que solamente fui... fui yo.

[42:47] **Presentador:** Gracias. Gracias 5. ¿6? (esperando que responda)

[42: 55] **6:** Sí, eh...

[42:57] **1 (sonríe):** Apaga la cámara 5.

[42:58] **6:** Eh... mi visión de profe como que la... las dos cosas. Por un lado como que reafirmó lo que yo creía, de mí de que era... y por otro lado como que... no sé como que... por ejemplo eh... yo tuve problemas porque los chiquillos participaban en Español. Entonces

yo intentaba que me hablaran en Inglés, pero la profe les decía “Participen en Español nomás”, y yo quedaba así como “*Pucha...* ¿Y después cómo me evalúan a mí eso?”. Pero, claro si llego yo en Noviembre, no antes, Septiembre y les digo “Háblenme todo en Inglés”, y estuvieron años hablando en Español en la clase es como difícil que me hagan caso. Entonces como que lo poco que logré, eh... yo me hice la idea de que era bueno, y reafirmó mi idea de que ser profe es más allá de lo que tu enseñas; va más allá de si enseñas Inglés, o Historia, o lo que sea... eh, es más allá. Es conectar con los chiquillos, es darles tiempo, es a veces algo tan simple como decir “Ya nos queda una evaluación ¿Qué prefieren? Tengo esta y esta opción?”. Que a mí me da lo mismo qué evaluar, pero a ellos no les da lo mismo porque tal vez hacer un poema es súper complejo y prefieren analizar una canción porque... porque sí nomás, porque tienen quince años y porque es mucho más entretenido que armar y que crear algo. Y esas pequeñas cosas las valoran. Y a mí me quedó claro porque... una vez un chiquillo llegó tarde a una clase y me dijo “No... vine a la clase, la mejor clase”, y yo así “¿Qué quiere? ¿Qué quiere de mí? Porque usted no es así”, y me dice “No... si de verdad es la mejor clase, porque nos hace elegir como nos va a poner la nota”. Eso.

[44:58] **Presentador:** Gracias 6. Emm... ¿3 no sé si quieres responder esto? Como ya en la pregunta anterior básicamente la respondiste.

[45:06] **3:** Uhm sí, básicamente eso, eh... no me, no me percibía a mí misma como una profe hasta ahora que... ya habiendo pasado obviamente todo este proceso. Y eso que yo igual no hice tantas clases síncronas, sincrónicas, sino que trabajamos más con cápsulas. Y cuando llegó la hora de hacer clases estaba súper súper nerviosa y dije así como “¿Qué voy a hacer? No sé”. La cuestión es que al final planifiqué, practiqué, todas esas cosas que no hacía antes y todo salió súper bien, incluso ehm... cuando la tutora me supervisaba me hacía notar como que habían cosas que... que... que habían mejorado, que habían como bueno no sé, cosas como que quedaban más claras, etc. Entonces todas esas... y lo otro que se me ocurre ahora hablando... hablando en este momento, es que me abrí a los errores, como que abrí mi mente para que me dijeran qué estaba mal, para *full* tomarlo en consideración y mejorar. Antes era como un poco, no sé si es como ego pero no me quería equivocar y es como “Así no se aprende, así como así nunca voy a saber”, como que es... no sé, era como un poco iluso y tenía tanto miedo a equivocarme, que al final no, no le ponía empeño, no me esforzaba, me quedaba como estancada. Entonces como abriéndome ahora a los errores y, y abriéndome a esa... al *feedback* de la profe, de los tutores, etc, me ayudó un montón para tomar todas esas cosas en consideración y hice exactamente lo que me dijeron, y me validaba a mí misma por eso también, porque los resultados eran buenos. Así que ha sido súper enriquecedor, sin lugar a dudas.

[47:00] **Presentador:** Gracias 3. Ehm... bueno, nos van quedando treinta y cinco minutos y quedan dos preguntas, así que... eh, si es que pueden ser un poquitito más sintéticas, aún que lo han hecho bastante bien. Así que voy a pasar a la siguiente pregunta. ¿Cuáles fueron tus desafíos más grandes durante la práctica profesional en el contexto de las clases virtuales y la pandemia de COVID-19? ¿Por qué?

[47:27] **1:** ¿Me la puedes repetir presentador porfi?

[47:28] **Presentador:** ¿Cuáles fueron tus desafíos más grandes durante la práctica profesional en el contexto de las clases virtuales y la pandemia de COVID-19? ¿Por qué?

[47: 41] **4:** En mi caso, bueno fueron lo que yo les había dicho, como esa inseguridad que les contaba. Me pasa que ehm... tener que regular las emociones que generaban ya de por sí el tema de la pandemia, sobre todo en mí ¿Ya? (pregunta para asegurarse de que se entiende la idea). Que a mi igual me da mucho pánico enfermarme, morirme y matar a toda mi familia. Entonces, estaba todo el tiempo como que “Ya, tengo que planificar”, y de repente no sé por distintas cosas, ehm me ha pasado no sé voy al súper mercado y llego “Ah tengo COVID y... llegó el fin”, y así, cosas así. Entonces todo ese estrés y esa ehm... ansiedad emocional y todo ese difícil momento que estamos todos viviendo al final como individuos personalmente, adecuarlo a que hay que seguir adelante, hay que hacer las planificaciones, hay que hacer las clases, hay que poner la mejor cara. Entonces eso me afectó bastante, fuera de todo lo que ya era difícil de hacer las clases online ¿Ya? (pregunta para asegurarse de que se entiende la idea). Pero hacer como ese equilibrio emocional y... y el trabajo fue un desafío súper grande, sí.

[48:48] **1:** *Sabí* que...

[48:48] **Presentador:** Ehm...

[48:49] **1:** ¿Puedo responder o le ibas a preguntar algo más a la 4?

[48:51] **Presentador:** No, no. Gracias.

[48:52] **1:** Ah ya. Me quiero colgar del eje de la 4. Como que ahora que lo dijo me hizo mucho sentido, creo que fue como lo mismo. Pero no, no, no en ese sentido porque no... no reacciono de la misma manera al tema del virus, sino que a otra cuestión que es que yo tengo un estilo de vida muy acostumbrado a salir y desestresarme al momento de salir y no pasar tiempo en mi casa, ¿cachái? Tengo el estilo de vida que si puedo trabajar en no sé, en una biblioteca en vez de mi casa lo voy a hacer, ¿cachái? Y ha sido así siempre porque me gusta, ¿cachái? Me estresa estar en la casa, para mí la casa es como... no sé, trabajar en el escritorio cuando tengo la cama acá atrás, en verdad, es como para mí imposible, ¿cachái? Entonces como que me pasó ese tema de las emociones también, pero claro, no tanto por el pánico que existe afuera y por el tema como de la posible muerte básicamente de la extinción de la raza humana, no sé. Eh... no tanto eso, sino que el tema como de tener que lidiar el encierro, ¿cachái? El encierro con las mismas personas veinticuatro siete, ese tema... ese tema en verdad, ¿cachái? Como el estrés de estar encerrado en general, ¿cachái? No poder salir a no sé, bueno al comienzo en verdad de la práctica, ahora en verdad sí. Pero al comienzo ese, ese no poder salir, ¿cachái? Como... a no poder salir tranquilo ¿cachái? Porque tenías esos

permisos como, no sé ciertas horas cómo funcionaban, etc. ¿cachái? Y más que eso... más que todo, eso ¿cachái? Como... no sé aparte hay pequeños detalles también que... no sé como antes de empezar la práctica... creo que me fui un poco de la pregunta, pero bueno con esto termino. Que era como antes de comenzar la práctica, estando allá en Inglaterra y todo como que no sé, comprar ropa que era así como “Ay, con esta ropa voy a ser profesor y me voy a ver súper fabuloso”, como que... y tenía como no sé *outfits* pensados como para hacer clases y la *wea* ¿cachái? Y también fue un poco después como “Terminé haciendo todas las clases absolutamente en pijama con una camisa encima”, tal y como estoy ahora ¿cachái? Entonces como que... eh también eso... no, no sé si iba a la pregunta pero lo quería agregar, eso (se ríe un poco).

[50:43] **Presentador:** Pucha... sí porque fue un desafío que tuviste al momento de realizar tus clases. Gracias 1.

[50: 50] **2:** Ehm, en mi caso yo lo mencioné anteriormente, ya lo había pensado. Que era el pensar en actividades que funcionaran en el contexto *online*. Porque si por ejemplo el *Kahoot* funciona pero no todos mis estudiantes se podían conectar porque estaban desde el teléfono. Eh... entonces uno tiene que buscar alternativas “Chiquillos los que no tengan... eh, los que no puedan conectarse, participen en el chat”, y ese tipo de cosas eran... era para mi era como súper, me producía ansiedad y era súper frustrante sentarme a planificar y que no se me viniera ninguna actividad a la mente, que no haya utilizado previamente, porque tampoco la idea es saturar la misma actividad una y otra vez, eh... para poder llevarla a cabo. Eso para mí fue un desafío enorme y creo que hasta el día de hoy me va a seguir costando porque no quiero seguir utilizando una y otra vez la misma, el mismo recurso (autocorrección).

[51: 41] **Presentador:** Mmmh, ya. Muchas gracias 2 por esa apreciación.

[51:51] **3:** Uhmm...

[51:51] **5:** Ehm... dale 3.

[51: 54] **3:** ¿En serio? Ya. Ehm... bueno, voy a leer la pregunta de nuevo porque ya se me olvidó. Los desafíos ¡ah! Los desafíos... eh, bueno yo igual soy una persona súper, eh... que le gusta mucho salir y no estar en la casa, compartir y todo. Entonces ya estar en la casa por más de cinco días seguidos ya era extrañísimo, aumentaban los niveles de ansiedad, y de esa ansiedad que no *sabí* qué puede suplir como tu necesidad como abstracta de algo que no *sabí* que *querí*, pero algo *querí*. Entonces... habían días que no quería hacer nada, simplemente estar echada en mi cama viendo anime todo el día, y lo hice (se ríe). Entonces como que aprendí a tener paciencia igual como con mis emociones, ah... si es que no quería hacer nada simplemente no lo hacía, y después cuando me sentía mejor volvía al trabajo. Y después, como también organizarme fue otro gran desafío porque soy una persona bastante como dispersa y..., bueno para sobrevivir a esto, me compré *planners*, pizarras y toda la cuestión y eso me ha ayudado un montón como para materializar todas las ideas o las “*to do list*”, todas

esas cosas. Y... y eso, más que todo, paciencia, aprender a organizarme y... tener paciencia con mis procesos y las emociones. ¡Ah! lo otro. Como me empecé a organizar mejor, ya estaba como diariamente dispuesta a trabajar un ratito en la práctica, bueno igual tenía que hacer todos los días cosas. Pero... designaba como un horario, como onda si hacía menos calor, o etc, algún lugar como un día, o sea una hora mejor del día. Me sentía con más energía y todos los días hacía como un trabajo. Y después cuando tenía que entregar algo, ya tenía la cosa hecha y era como “*Wow 3 del pasado, bacán, estoy muy orgullosa*”, y... y eso. Ha sido igual un desafío gigante en todo sentido pero ha resultado bien.

[54: 07] **Presentador:** Qué bueno, wow. Gracias 3.

[54: 12] **5:** Ya, ahora sí. Eh... bueno yo creo que el desafío más grande fue el adaptarme a las clases *online*, porque el profe constantemente me decía así como “5 acuérdate de grabar la clase, acuérdate por favor”, y eran cosas que en realidad yo nunca estaba acostumbrada, obviamente, a hacerlas. Yo creo que eso fue como... lo que más me costó y como mencionaba el 2, el adaptar las actividades, el... el... el buscar y no utilizar así como las mismas actividades siempre, yo creo que eso fue lo que más me costó en realidad durante este proceso.

[54: 46] **Presentador:** Mmm... y 5 ¿Ese desafío de adaptarte a las clases *online* cómo te hacía sentir?

[54: 52] **5:** No, al principio como que el profe me decía así como “5...”, después ya me acostumbré, ponía un papelito en... al lado de la cámara, eh... lo dejaba ahí y decía como “Acuérdate de grabar las clases”. Y ponía un papelito ahí para acostumbrarme, era como la única solución porque si no lo ponía se me olvidaba ¿cachái? Y dije “Ya, filo. Tengo que hacerlo nomás”, y si no me acuerdo tengo que poner el papel. Lo ponía así en el momento que me acordara horas antes lo hacía¿cachái? Fue... fue cosa de acostumbrarme nomás (10.9).

[55: 18] **Presentador:** ¿Y te sentías quizás como el 2 entonces?

[55: 21] **5:** ¿Ah?

[55: 22] **Presentador:** ¿Te sentías como el 2 al final entonces? ¿Como frustración? ¿Por la adaptación?

[55: 25] **5:** Claro. Claro es que no sé si frustración. Era como que entendía la situación, entendía que las clases tenían que quedar grabadas porque así los estudiantes que no se conectaban las podían ver *po*. Entonces... lo entendía, solamente que yo no estaba acostumbrada... y ninguno estaba acostumbrado a todo esto *po*, entonces... por eso.

[55: 45] **Presentador:** Gracias 5. ¿6?

[55: 49] **6:** Ehm, sí. Eh, lo primero... ehm, fue adaptarme yo al contexto pandemia antes que adaptarme yo como estudiante en práctica al contexto pandemia . Porque al igual que nombraron los chiquillos, yo salía, yo estaba nunca en mi casa. Trabajo, la U, el fin de semana Valparaíso, lo que sea. Pasamos a estar *full* encerrados y... por ahí por Mayo, Junio, *full* encerrados no salíamos a nada, igual nos dio COVID. Entonces fue una frustración tan grande, porque era como “*Pucha* no hago nada, de verdad no salíamos ni a comprar el pan”, y fue un *delivery*. Eh... tener familiares en el hospital fue muy difícil, entonces... (pasa una moto).

[56: 38] **Presentador:** Se escucha.

[56: 39] **6:** Perdón. Yo lo único que agradezco es que eso no se dio cuando empecé la práctica. Porque sino, no lo hubiese podido hacer. Porque... no hubiese podido. Acá en mi casa mi papá estuvo tres semanas hospitalizado por COVID y... casi se muere. Entonces yo con esa presión encima no hubiese podido hacer clases. Entonces después de eso tuvimos que hacer un trabajo como familia, por así decirlo. Porque mi mamá también es profe y ninguna estaba en condiciones de hacer ni media clase, ni de asistir a una clase. Y menos iba a yo poder contener a alguien, si no me podía contener a mi misma. Entonces fue un tema súper complejo y una vez que ya se superó eso, ya partió la clase, la práctica online con todo, eh... el mayor desafío que las clases fueran dinámicas, que fuesen al alcance de todos, que las entendieran y que no fueran siempre la misma lata. Eh... tratar de que no todas las clases sea un *PowerPoint* con vocabulario, porque es fome. A mi me daría “lata” ir a una clase así. Intentar hacer esa clase que a mi me gustaría ir. Esa clase que es a las ocho de la mañana, sin asistencia pero tú vas igual porque te gusta ir, porque el profe hace bien la pega. Intentar hacer esa clase fue como un desafío que no sé si lo cumplí, yo creo que habría que preguntarle a los chiquillos. Pero intenté hacer eso, así como que no quiero ser como el profe que... yo tuve que hacer... que era como lista de verbos, vocabulario, prueba. Porque es una lata y no se aprende tanto, según yo.

[58: 16] **Presentador:** Bueno. Gracias 6 por haber compartido una experiencia como la que tuviste. Y me alegro que... bueno dentro de todo, todo haya salido bien. Bueno, y... la pregunta final es ¿Qué fue lo que disfrutaste durante la práctica profesional en el contexto de las clases virtuales y la pandemia de COVID-19? ¿Por qué? Eh... presentadora 2 si lo puedes escribir también (afirma con las manos).

[58: 45] **6:** Ehm ¿3 vas a hablar tú?

[58: 51] **3:** Sí, pero dale nomás amiga.

[58: 53] **6:** Ya. Ehm, lo que disfruté... no tener que movilizarme por medio Santiago, lejos, lejos. Estar... despertar, una ducha rápida, ir a mi *living* y ahí estaba la clase en mi hogar . Lo malo; la pega se metió en mi casa. Lo bueno; no tenía que viajar, el pase no lo uso de Marzo

no importa, maravilloso. Y eso igual deja tiempo, porque la hora que me demoraba en viajar de ida y la hora vuelta, son dos horas que son para mí. Para planificar, para dormir, para jugar con el perro, lo que yo quiera hacer. Y eso ha bajado un poquito también el nivel de ansiedad porque sino era como... no tenía la presión del “Voy tarde. Voy a llegar tarde, no voy a poder hacer la clase bien, voy a perderme el *warm-up* porque voy tarde”. No, llegaba a la hora. Eso

[59: 46] **Presentador:** Gracias 6. ¿3? ¿Tú querías hablar?

[59: 52] **3:** Sí voy. Muchas gracias presentador. Ehm... yo también disfruté demasiado eso que decía la 6. Porque igual me ha costado como la cosa de la puntualidad y todo, y ahora en verdad no quería embarrarla, así que eso fue lo mejor de la, de todo yo creo. Eh todo muy rápido, no tener que movilizarse, gastar plata para movilizarse y todas esas cosas, diez de diez. Ehm, ¿qué más disfruté?, bueno, disfruté una experiencia en particular que fue en un consejo de curso, que fue como de sexualidad, y me gustó porque había un profesor haciendo como la charla de sexualidad pero obviamente como pasando por alto muchos otros aspectos quizás como más feministas, o no sé, más modernos, y me gustó como intervenir desde esa perspectiva, entonces me gustó intervenir y decirle “chiquillos”, que son todos hombres y todo, esas cosas que él no estaba diciendo y esa respuesta fue super bien recibida, como que me expliqué bien y los chiquillos lo percibieron también, como que empezaron a escribir en el chat “oh gracias por hacerte el tiempo por responder preguntas”, eh no sé, “me gusta lo que habla” y eso me validó pero así muchísimo. Entonces sentía como un *boost* de así como *wiii*. Eso era como la intervención pedagógica que quería hacer y no había tenido la oportunidad de hacerlo por la cosa de las cápsulas y todo. Así que eso también lo disfruté muchísimo.

[61: 30] **Presentador:** Me alegro, que bueno. Gracias 3.

[61: 33] **4:** Eh para mí también, como decían las chiquillas, era bacán el hecho de tener, o sea, levantarte y estar...listo. Pero lo que más disfruté fue, y que creo que igual hubiese sido en una sala regular, hacer las actividades, que...como reirme con los chiquillos, las chiquillas, que... verlos que prendían las cámaras por querer participar, que prendían los micrófonos, que respondieran, que jugaran, que los viera motivados por hacer las actividades, eso fue lo que más disfrutaba. Como que podía estar muy nerviosa al principio, y después así se me iba la clase, super rápido, porque claro, porque trataba de hacer hartas cosas dinámicas y ver que ellos respondían hartos y que la estaban pasando bien, que eso para mí es super importante, fue por lejos lo mejor. Así que ese sería el punto que yo destacaría.

[62:19] **Presentador:** Gracias 4.

[62:20] **1:** Yo igual quiero responder ahora. Sí, obviamente me sumo el tema de las chiquillas porque, del tema de no moverse porque a mí me tocó, bueno, los miércoles tenía clases a las 8.55 y los jueves tenía clases a las 8.15, entonces como se imaginaran, ni yo quería ir, ¿cachái?. Entonces, como que, claro, tenía la posibilidad de, ya bien indigno en verdad, pero

pa' que estamos con cosas, la clase era a la 8.15 y yo a las 8 me levantaba, me mojaba el pelito, para que pareciera que me había bañado, ¿cachái?, me mojaba la cara, me ponía un poquito de maquillaje rápido, que no se nota en la cámara, ¿cachái?, y uff el profe está radiante pero en realidad me había levantado quince minutos antes y estaba podrido, ¿cachái?. Entonces en ese sentido fue mucho mejor porque claro, si esa clase de las 8.15 hubiese sido en persona, yo me hubiese tenido que levantar a las seis de la mañana, ¿cachái?. Entonces como que, por ese lado fue un poquito más cómodo, también el tema de la ropa como les he dicho, para mi es como súper importante que me voy a poner, tengo que andar cómodo, que como a la vez no se me marque nada, ni sea como porque... *Weon*, iba en un colegio de hombres entonces como que sé lo idiotas que pueden ser en algún momento como con los profes, ¿cachái?, hasta el punto como de criticar hasta lo más mínimo, ¿cachái?, y yo mismo lo he hecho, ¿cachái?. Así como onda de “mira esa *wea* le queda mal” o “mira eso no sé qué” o lo que sea, ¿cachái?, entonces eso igual me pone ansioso, ¿cachái?. De hecho, por eso a mi me gusta hacer clases como con delantal, por lo mismo, ¿cachái?, porque sé lo cruel que pueden llegar a ser los alumnos porque yo era así, ¿cachái?. Entonces como que por ese lado siempre era como “*weón*, siempre me van a ver solo de los hombros para arriba” y era cosa de que me cambie la camisa como todos los días y uff... listo, ¿cachái?. Entonces me quitó un poco como esa presión que yo tenía como de, casi como *karma* en verdad, como esta huea de que “no vayan a hacer lo que yo hice, por favor”, ¿cachái?. Y lo otro, lo que más disfruté fue el tema de orientación, que es un poquito parecido a lo que dijo 3, de poder hacer entretenidos los temas *fomes*, ¿cachái?. Como que de hecho me dieron ese *feedback* tal cual, como que era un tema como del SENDA, como del tema de una *wea* que se llama “piloto automático”, que era como de básicamente como típica... que era como que ya... la explicación era como los chiquillos están en la “edad del pavo” y tienen que despertar, como que esa era como la explicación más o menos del tema. Era súper *fome*, ¿cachái?, como que no...era un cuestionario, en cambio yo como que le incluí videos, y les hacía preguntas más cómo, y les daba tiempo como para discutir. Y onda el profe al final me daba *feedback* también, y me decía como “*weón*, te participan alumnos que en la perra vida han participado”, o sea que “en la vida han participado”, como que no... yo esas cuestiones como que oh no sé, ¿cachái?. Por un lado igual, me autosaboteaba un poco diciendo como “ya... no, si no te ilusiones tanto, si en verdad es porque eri el profe nuevo, el profe joven y como que llegai más”, pero después era como “no po *weon*”, ¿cachái?, como que le puse empeño, la clase fue entretenida, como que la adapté para lo que, como para lo poco que los conocía, como para saber lo que sabían y les gustaba, ¿cachái?, y eso. Y llegaron igual... igual la llegada también se puede como decía 4 por otros lados, ¿cachái?, como que ahora tengo pendiente apenas termine el año una partida de *Among Us* con los chiquillos del octavo, ¿cachái?, no sé, como que intentaba eso. No sé, eso. Siento que es lo que más disfruté, aparte como no sé, con el 4to medio, si lo pensai, los niños tenían ¿cuánto, 18? y yo tengo 22, entonces no hay mucha diferencia, como que cuando salió la serie *Emily in Paris* como que yo estaba vuelto loco por la serie y como que se las comenté una vez y había un grupo de niñas que también la amaba, ¿cachái?, como que en esos 10 minutitos de...como del comienzo de la clase en el que hay que esperar que lleguen más alumnos hablábamos de la

serie y era *bacán* porque teníamos como...no había una brecha generacional tan grande, *¿cachái?*, eso. Eso creo fue lo más disfruté.

[65:49] **Presentador:** Gracias 1, y me alegro también. Ehm ¿2 o 5?, no sé cual.

[65:56] **2:** Ehm, yo...Ehm bueno, yo vivo lejos, siempre me he demorado como 2 horas a todos los lugares donde tengo que ir pero para mi eso no fue tema esta vez, no fue como que “que rico que no tengo que viajar”, yo creo que fue porque quizás estaba acostumbrado a tener que viajar constantemente, entonces...Si tú me preguntas a mí qué fue lo que yo más disfruté diría que fueron las clases en sí. El saber que iba a llegar el momento de la semana que yo tenía que conectarme y enseñarle a los estudiantes a mi me producía una felicidad enorme. Día lunes y día miércoles eran días que yo quería que llegaran en la semana, quizás no tanto al momento de planificar la parte con teoría y tener que mandárselo al profe jefe y al tutor de la universidad, para mi eso era super latero, pero para mi crear el ppt, el tener que llegar el día lunes a presentarle la clase me gustaba mucho y particularmente me gustaba, las dos veces que me acuerdo, el día de orientación del día miércoles que estaban como, estaban super preocupados por estudiar, por querer becas y todo, y yo como “¿pero y averiguaste esto, buscaste información?, mira acá tienes un link para encontrar información” y me decían “oh profe no sabía de eso, voy a investigar mucho más ahora que me lo dice” como que... De hecho al final le preguntaba cómo “una palabra para terminar la clase” y la estudiante dijo “que ahora ya tengo más esperanza para poder estudiar”. El poder resolver sus dudas, poder ayudar a alguien, a mi me encantaba .

[67:18] **Presentador:** Que bueno, me alegro 2, y gracias. ¿5?

[67:25] **5:** Ya ahora vengo yo. Ehm...Bueno una parte que a mi me gustó en realidad eran como los momentos más pequeños cuando partíamos la clase yo llegaba 15 minutos antes y podíamos conversar con los chiquillos y las chiquillas que se conectaban, o de estar entre medio, me contaban sus anécdotas de temas que estábamos viendo, o me contaban las cosas que les gustaban, el poder conversar y conocerlos un poco más yo creo que fue como mi parte favorita de este proceso .

[67:52] **Presentador:** Ya veo, gracias 5. Eh...bueno, quería ver si podíamos hacer una reflexión final antes de finalizar con esta entrevista. Quizás unas breves palabras, y quizás resumir toda la experiencia en... no sé... una palabra, si es que es posible.

[68:17] **1:** Ehm... sí. Esperame, ¿me lo *podí* repetir una última vez, porfa?

[68:20] **Presentador:** Una reflexión final de todo el proceso.

[68:23] **1:** Ya. Eh sí, quería decir que, bueno primero que todo, como reflexión gusta que hayan como instancias de reflexión, *¿cachái?*. Que siento que igual como que igual íntimas, a lo que me refiero es que somos un grupo corto, como por ejemplo no sé, la otra vez cuando

estábamos hablando con la Kenita no iba a dar el mismo discurso que estoy dando ahora porque éramos como 80 *weones*, ¿cachái?, entonces como que no era la idea. En cambio ahora como que se siente más seguro, aparte es bacán porque *sabí* que *estai* contribuyendo como a la tesis de ustedes, ¿cachái?, de tus compañeros, compañeras, y si tuviera que decir un concepto sería como refle... ¿reflectivo es la palabra?.

[69:01] **Presentador:** Eh...sí. Reflexivo.

[69:04] **1:** No sé cómo se dice, eso. Esa palabra. Como de poder reflexionar como cuestionarse lo bueno, lo malo, y todas esas cosas.

[69:12] **Presentador:** Gracias.

[69:12] **4:** Presentador, ¿es sobre la práctica o sobre esta situación...como esta experiencia?

[69:19] **Presentador:** Ambas dos.

[69:20] **1:** Ay, yo lo entendí como esta situación.

[69:21] **Presentador:** Ambas dos.

[69:21] **4:** Yo lo entendí por la práctica.

[69:25] **1:** Ah ya bueno, si es por la práctica entonces... no sé. Ehh... en general, ya en general yo creo que... no también, yo creo que también me iría por el tema reflectivo porque a mi. Porque me pasó que a mi me tocó un poquito diferente un aspecto, que mi profe guía es el Leo, ¿cachái?, y el Leo está haciendo un doctorado para el cual a mi me hizo casi que hacer como un *Blog de la Feña*, ¿cachái?, que después de cada clase yo tenía que grabarme, ¿cachái?, mandándole videos como a diario de como yo me sentía, ¿cachái?, para su doctorado, no en lo que yo pienso, no podía hablar de como de la mente, todo el rato era como “me siento así, *asá, asá*”, ¿cachái?, y tenemos una carpeta en que yo le tenía que subir como no sé, si estaba muy estresado porque y no sé, di vuelta una *wea* y algo se me rompió, ¿cachái?, subía una foto o algo así, o si estaba intoxicándome con café para funcionar una foto del café, ¿cachái?, como con el mensajito como me siento así y *asá*. Entonces igual fue un poco como invasivo, ¿cachái?, como toda la experiencia por eso, porque al final quisiera o no después de cada clase lo tenía que hacer, a pesar de que a veces tenía mucho miedo, porque bueno... a veces da miedo como en verdad cuestionarse a uno mismo y como hablar consigo mismo, como que tenía que hacerlo, ¿cachái?, y hacer un video como “oye *sabí* que en verdad, onda mirame como estoy, ¿cachái?, estoy en pijama, estoy *pal pico*, como en verdad no quiero hacer nada, estoy cagado de calor, no quiero trabajar, pero mañana tengo que hacer esta clase, así que me siento así, *asá, y asá*”, entonces durante toda la práctica fue súper así, ¿cachái?, yo creo que por eso, porque me veía en la obligación de tener que reflexionar al respecto, ¿cachái?, eso.

[71:07] **Presentador:** La reflexión entonces. Gracias.

[71:10] **4:** En mi caso yo diría como aprendizajes, porque aprendí mucho durante la práctica, de la profesora, de los profes guías, de mí misma, de los estudiantes y las estudiante, y acá también *po*, acá también en verdad como viendo las experiencias de todos nosotros compartiendo, y de verdad que también ha servido como un aprendizaje importante, al final todo es un granito de arena que se suma en este proceso que es ser docente que es siempre estar aprendiendo y enseñando. Muchas gracias.

[71:45] **2:** Yo le quiero tomar la palabra a 4, y decir aprendizaje también, lo había pensado, que bueno... Básicamente todo fue aprendizaje como dice ella. El aprender a utilizar estas nuevas herramientas de reuniones, el tener que estar conectando pantalla, el tener que implementar actividades, todo fue aprendizaje y todo suma .

[72:05] **Presentador:** Gracias. Eh, una última pregunta que de hecho había visto, si la pueden responde rápido.

[72:09] **6:** Faltó yo.

[72:09] **Presentador:** No no, si si. Es una pregunta que olvidé de la entrevista, pero es super corta. Es si es que se verían trabajando en un formato virtual después de toda esta experiencia.

[72:23] **4:** Respuesta corta sí. Eh... sí, muy preparada para cualquier contexto creo yo y eso me hace sentir muy feliz.

[72:33] **1:** Yo igual me siento super preparado, o sea siento que como que si ya lidié con, o sea en verdad como en general, como que siento que si ya lidié con el 2020 en general como que me las puedo todas, como que y si pude hacer clases así como en el contexto tanto como personal como mundial, *¿cachái?*, como que en verdad creo que si me la puedo, y sí.

[72:54] **5:** Eh... yo también me siento muy preparada para trabajar en un, como en formato online, así que respuesta corta, sí.

[73:04] **Presentador:** Gracias.

[73:06] **2:** Yo no sé. No sé porque me pongo en el contexto de que ahora las clases se adecuaron a una hora semanal que tenía clases en algunos casos 45 minutos y no me quiero imaginar en un contexto de tener clases hora y media online con los estudiantes, que bueno, yo terminaba con la vista cansada al final del día y yo el día lunes tenía 3 clases, eran 3 horas frente al computador, entonces esas 3 horas se convertirían en 4 horas y media, y además del tiempo de planificar, el tiempo de conectarme a la tesis, en las reuniones de apoderados de la escuela que asistí, entonces cansa demasiado la vista, y también es agotador emocionalmente

el estar encerrado aquí en el computador. Entonces, sí, estoy preparado, pero para el contexto que actualmente viví donde teníamos que reducir los objetivos, donde teníamos que reducir las clases, entonces eso es como lo que me cuestiono, si en alguna circunstancia donde tener que estar, no sé, 4 horas y media en un computador, ¿me va a funcionar?.

[74:05] **Presentador:** Mmm, gracias. ¿6?

[74:09] **6:** Ehm, sí, yo me siento preparada para dar, en el contexto de dar clases *online*, sabiendo que en ninguna parte la clase dura más que una hora. He conocido varias experiencias y los colegios más estructurados lo que han hecho es que hacen un horario así como clase todo el día *blah blah blah* y tienen no sé, inglés dos veces a la semana por curso, y ahí depende del empleador también si te coincide todo el día de corrido o saltado, pero por lo general no dura más de una hora porque los chiquillos no se concentran más de una hora, y dan unos recreos espaciados por lo que he sabido así como los colegios así como particulares que pagan hartas lucas y los papás exigen las clases, sé que es así. Entonces sabiendo eso, yo creo que si me siento preparada porque al principio tenía la misma duda, así como “oye, yo no podría estar una hora y media en frente del compu”, me tuve que comprar unos lentes, y los asuntos, pero sabiendo que eso, yo digo “ah ya, sí, sí podría”, y si me dicen híbrido, yo creo que habría que ver, pero probablemente también podría.

[75:20] **1:** ¿Híbrido es mixto?

[75:22] **6:** Claro, porque se supone que volverían a clases presenciales los ramos más importantes, entonces tú tendrías que hacer un día clase *online* con ciertos cursos, y con otros presencial, dependiendo de quien necesite más apoyo emocional o que necesite más la materia así presencial. Probablemente yo me imagino que PIE debería ser presencial, me imagino yo.

[75:50] **Presentador:** Gracias 6. ¿3, tú te ves trabajando en un formato *online* después de este proceso?.

[75:59] **3:** Ehm, es que si tuviera que hacerlo, lo haría. Como que por lucas o por..., yo creo que más por lucas así como “necesito una pega” aceptaría esto de trabajo *online*, pero igual me gusta a pesar de que igual no tengo tanta experiencia, sí creo que me gusta más la cuestión presencial porque me gusta más, no sé como explicarlo en verdad pero, me gusta ver las caras, no conocí ni una cara en todo este proceso, ninguna cara, o sea eran solo iconos y nombres, a los cuales les tuve cariño, o sea les tengo cariño y todo pero me gusta más involucrarme emocionalmente con la gente, con los estudiantes todo el rato, pero preferiría una cuestión presencial. Pero claro, como te digo si tuviera que aceptar un trabajo y lo necesito *online*, le damos.

[77:02] **Presentador:** Ya veo, gracias 3. Bueno ahora sí 6 si quieres hacer la reflexión que tenías.

[77:17] **6:** Eh, no. Es que estaba justo leyendo el mensaje de... Ya, más que nada lo resumiría como una experiencia enriquecedora porque creo que si bien se vio por una situación excepcional que es una pandemia, yo creo que más de algún lugar se va a quedar con este modelo, tal vez no todos los días, tal vez no en todas las clases, pero más del algún lugar va a decir “¿sabes qué? funciona”, y a mi me pasa lo mismo que 3, yo prefiero la clase presencial porque tienes muchas más posibilidades pero también creo que es una realidad que al menos el próximo año va a seguir así una parte.

[77:58] **1:** Cuando llueva, y se inunde el colegio van a...

[78:00] **6:** Claro. Llueve, clases online porque se puede hacer, ya se hizo, se hizo en un contexto que nadie sabía nada y nadie estaba preparado, cuando las personas estén preparadas se va a hacer. Entonces, es algo de que si llega a pasar de nuevo, esperemos que no, pero si pasa lo podrías hacer.

[78:20] **Presentador:** Claro, muchas gracias 6. ¿5?, brevemente. Si puedes decir las palabras.

[78:33] **3:** Oye, ¿puedo decirlo yo primero? Así como aprovechando. Yo creo que la palabra que más resumiría mi experiencia es crecimiento, porque también tuve que abrirme a como nivel de consciencia como para aceptar esto de los errores, y también tiene que ver mucho con mi ser personal. Entonces ahora me siento mucho mejor a nivel profesional y a nivel integral como de ser humana.

[79:10] **Presentador:** Gracias 3.

[79:13] **5:** Ya ahora sí porque delante de me había ido el internet. Yo resumiría todo el proceso de la práctica en la...con el concepto de adaptación ya que tuve que obviamente adaptar todo lo que sabía y había aprendido durante los 4 años de universidad a una herramienta tecnológica sin que... por eso. Yo lo resumiría con el concepto de adaptación.

[79:39] **Presentador:** Ya, muchas gracias 5. Bueno, y justo estamos en la hora así que muchísimas gracias a todos, todas, todes, por haber asistido a esta reunión, sus respuestas van a ser muy valiosas para nuestro seminario, y bueno eso. Nuevamente muchas gracias por su participación. Y espero que estén muy bien dentro de lo que queda de este año y el próximo que quizás quién sabe cómo va a ser el contexto en el que nos encontremos.

[80:10] **1:** Toca madera.

[80:14] **4:** Muchas gracias chiquillos, en verdad fue una gran experiencia y esperamos haber sido un aporte para ustedes.

[80:21] **1:** Y cualquier duda que necesiten o lo que sea también nos preguntan no más. Cualquier información en caso de que les haya faltado en caso de, no sé, cualquier cosita.

[80:30] **Presentador:** Muchas gracias.

[80:32] **2:** Ya chiquillos muchas gracias y mucho éxito en lo que se venga.

[80:38] **Presentador:** Gracias, gracias. Bueno, chao, que les vaya bien, gracias.