



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Historia, Geografía y Letras
Departamento de Inglés

CRITICAL FACTORS IN THE FINAL PROFESSIONAL PRACTICE OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS FROM UMCE

Seminario para optar al grado y/o título de Licenciatura en Educación con mención en Inglés y
Pedagogía en Inglés

Autoras:

Daniela Andrea Contreras Letelier, Macarena Paz Gómez Estay, Constanza Valentina Inostroza
Mandiola, Marina Belén Luna Mendoza, Octavia Ignacia Salinas Junes, Javiera Ignacia Parra
Márquez.

Profesora guía:

Lery Veronica Mejías García

Santiago de Chile, Marzo de 2025

2025

Daniela Andrea Contreras Letelier

Macarena Paz Gómez Estay

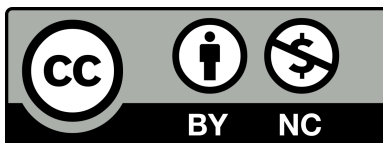
Constanza Valentina Inostroza Mandiola

Marina Belén Luna Mendoza

Octavia Ignacia Salinas Junes

Javiera Ignacia Parra Márquez.

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

Acknowledgments

Quiero agradecer a quienes han sido un apoyo incondicional y fundamental en mi vida: a mi familia, especialmente a mi padre y mis hermanas, gracias por estar presentes; a mi pololo gracias por ser un apoyo emocional y siempre prestarme tu compu. Finalmente dedico este logro a mi madre quien, aunque no esté físicamente, sé que estaría orgullosa de lo lejos que he llegado.

Daniela Contreras L.

Primero me gustaría agradecerle a mi tía Paz y a mi abuelo Víctor que son quienes me enseñaron el amor por la pedagogía. Tata, donde sea que estés, sé que estarías muy orgulloso de tener otra profesora en la familia. También quiero darle las gracias a quienes me han apoyado incondicionalmente cada momento. A mi mamá por esforzarse siempre para que yo pueda tener lo que necesito y cumplir mis sueños, a mi mami por estar pendiente de mí y ofrecerme su ayuda, a mi papá por brindarme su apoyo cada vez que lo necesito, a mi pololo por ser mi compañero durante 8 años y estar siempre ahí para mí, a mi perro Buddy por ser la alegría de la casa y subirme el ánimo, y a todos quienes de una o otra forma han sido parte de mi proceso. Siempre voy a estar agradecida con ustedes y lo que hacen por mí día a día, los amo.

Macarena Gómez E.

Agradezco a mi madre, Valentina.

Constanza Inostroza M.

Agradezco a mi familia por todo su apoyo durante toda mi vida, inclusive en momentos tan importantes como este. A mi madre, que desde que nací día a día es una luz de inspiración, apoyo incondicional y amor en mi vida. A mi padre, que es el amigo que llegó a alegrar nuestra pequeña familia en el momento menos esperado. Y, por último, dedicar este logro a mi Luna, mi ángel guardián, mi motivación en este mundo, espero que estes orgulloso de tu Riyi.

Marina Luna M.

Quiero cerrar este ciclo agradeciendo a mi familia, un pilar fundamental en mi vida. ¡Mamá, papá al fin lo logré! Gracias por creer y confiar en mí desde el minuto uno, por darme contención y amor cuando más lo necesitaba. Gracias Jae y Sofi por su amor incondicional y el aliento que me daban en los momentos más difíciles de mi vida. Agradezco a mi abuela Rebeca por darme aliento de vida. Gracias por confiar en mí. Tata, sé que está descansando, pero aun así me acuerdo de usted y le dedico este logro. Gracias por siempre haber creído en mí. Además, quiero agradecer a mis amigos Cata, Pablo y Betsa por estar siempre ahí, por cada aliento, abrazo, consejo y risa. Gracias Javiera, lo lograste a pesar de ser una etapa tan compleja. Agradezco tu resiliencia y fortaleza. Finalmente, agradecer a Dios por darme la oportunidad de haberme permitido terminar esta etapa.

Javiera Parra M.

Agradezco al Lukas y su PC, al café, a Atlas.ti, a mi gata, al rosado, a mi mamá, a mi papá, a la técnica pomodoro, a mí misma y a mi energía.

Octavia Salinas J.

Abstract

This research aimed to identify, categorize and analyze the critical factors experienced by three English pre-teachers from Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) during their final practicum. Using a single case study with a qualitative approach, four video recorded sessions were conducted in which sculptures and soliloquies were used as a sociodrama tool to represent participants' perceptions and emotions during their practicum experience. To analyze the spoken discourse of the participants, the recorded sessions were coded using the software Atlas.ti to optimize the identification and categorization of the critical factors that arose in the participants' practice. The study highlights a number of critical factors in the participants' experience, mainly related to the role of the guide teacher in schools and how the lack of time availability for mentoring duties, affecting their teaching identity. It also explores other critical factors such as how participants built their perceptions and relationships with their students, the university and practicum center's relation, and the support the university and tutor gave to the pre-service teachers during the process. These findings emphasize the need for curriculum and national policies improvements. Some suggestions for future research were presented.

Key words: Pre-service Teachers, Critical Factors, Final Practicum, Sociodrama.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo identificar, categorizar y analizar los factores críticos experimentados por tres Profesoras de Inglés en formación inicial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación durante su práctica profesional. Mediante un estudio de caso único de enfoque cualitativo, se llevaron a cabo cuatro sesiones videograbadas en las que

se utilizaron esculturas y soliloquios como herramientas del sociodrama para representar las percepciones y emociones de las participantes durante su experiencia de práctica. Para analizar el discurso hablado de los participantes, las sesiones grabadas fueron codificadas utilizando el software Atlas.ti para optimizar la identificación y categorización de los factores críticos que surgieron durante la práctica de las participantes. El estudio evidencia una serie de factores críticos en la experiencia de las participantes, principalmente relacionados con el rol del profesor guía en las escuelas y cómo la falta de disponibilidad de tiempo para las tareas de mentoría afecta su identidad docente. También explora otros factores críticos, como la forma en que los participantes construyeron sus percepciones y relaciones con sus estudiantes, la relación entre la universidad y el centro de práctica, y el apoyo que la universidad y el tutor brindaron a los profesores en formación durante el proceso. Estos hallazgos enfatizan la necesidad de mejoras en el currículo y en las políticas nacionales. Fueron presentadas algunas sugerencias para futuras investigaciones.

Palabras clave: Formación inicial Docente, Factores Críticos, Práctica Profesional, Sociodrama.

Table of contents

1. Introduction	8
2. Theoretical Framework	10
2.1 Critical Factors	10
2.2 CF Associated with the Final Placement Worldwide	12
2.3 CF Associated with the Final Placement in Chile	14
2.3.1 Final Placement Among English Pre-service Teachers	16
2.4 Categorization of Critical Factors	17
2.4.1 External Factors	17
2.4.1.1 Mentor Support	18
2.4.1.2 Observing Model Lessons	19
2.4.1.3 Providing Feedback	20
2.4.1.4 Absenteeism	20
2.4.2 In-classroom Factors	21
2.4.2.1 Emotional Factors	21
2.4.2.1.1. Anxiety	21
2.4.2.1.2 Identity	23
2.5 Critical Factors Management	25
2.5.1 Peers Mentoring	26
3. Methodological Framework	27
3.1 Research Questions and Objectives	27
3.2 Sociodrama	28
3.2.1 Role theory	29
3.2.2 Identification and Analysis of Critical Factors in the Final Placement	32
3.3. Research Design	33
3.3.1 Methodology	33
3.3.1.1. Qualitative Research	33
3.3.1.1.1 Single Case Study	34
3.3.1.2. Sampling Strategy	34
3.3.1.2.1 Case	34
3.3.1.2.2 Participants	35
3.3.1.3. Researcher Implication	36
3.3.1.4. Video Recorded Sociodrama Sessions	37
3.4. Procedures	38
3.4.1. The Sociodrama Process	38
3.4.1.1 The Sculptures	39
3.4.2. Information Processing Procedures	40

3.4.3. Analysis Strategy	40
3.4.3.1 Thematic Analysis (Atlas.ti®)	41
3.4.3.2 Sculptures Analysis	42
4. Analysis and findings	43
4.1 Sculpture Analysis	43
4.1.1 Session 1	43
4.1.2 Session 2	49
4.1.3 Session 4	61
4.2 Coding Analysis	67
4.2.1 Practicum Process	68
4.2.2 School (Practicum Center)	73
4.2.3 Guide Teacher	75
4.2.4 Classes	79
4.2.5 Students	81
4.2.6 Identity	84
4.2.7 Other Teachers	86
4.2.8 UMCE Tutor	87
4.2.9 University	90
4.3 Findings	92
4.3.1 Guide Teacher	92
4.3.1.1 Time Availability	94
4.3.1.2 Teacher Identity	95
4.3.2 UMCE and School Relation	97
4.3.3 Relationship and Perceptions Regarding Students	98
4.3.4 University and UMCE Tutor Support in Pre-service Teachers	101
5. Conclusions	103
5.1 Limitations and recommendations for future research	107
6. References	109
7. Annexes	120
Annex A: Authorization for SIBUMCE Reproduction	120
Annex B: Recorded Sessions Transcription	121

1. Introduction

The final professional practice is a crucial moment in the training of future English teachers at the Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE). This represents a period in which theory and practice converge in a scenario full of challenges which include various critical factors.

Although teaching constitutes a complex process of multiple changes and demands (Izarra- Vielma, 2019), the professional practice period is a particularly vulnerable time for students in training (Sanhueza et al., 2023). Educational research has documented the importance of the final practicum as an essential component of teacher training for decades, and tells us that it is a period characterized by a constant contrast between what is stated and what is lived, between what is studied in the classroom and the actual experience, which is often disorienting for future teachers (Muchnik-Rozanov & Tsybulsky, 2021). In the specific context of English pedagogy, there are additional challenges that pre-service teachers must face such as anxiety about teaching foreign languages, and expectations of language proficiency (Li et al., 2023).

Bearing in mind the previous information and that research on the final professional teaching practice in Chile is not abundant and even less prolific on critical factors that affect future English teachers in the context of UMCE, the following research question arises: Which are the critical factors experienced by UMCE English pre-service teachers during their final practicum? This is why our general objective is to analyze the critical factors that three English pre-service teachers from UMCE experienced during their final practicum and our specific objectives are to identify and categorize these factors considering the challenges pointed out by the literature which tells us that the final practice is essential "to build their pedagogical

competence as teachers in the real classroom context" (Nguyen, 2021, p. 31). Furthermore, according to the Organización de los Estados Iberoamericanos de la Educación, Ciencia y Cultura (2021), the main challenges include the articulation between theory and practice, the need for adequate support and supervision, and the diversity of socio-educational contexts.

We developed a qualitative single case study as well as a purposive homogeneous sampling technique targeting participants with similar characteristics pertinent to the investigation. Specifically, the sample includes three fifth-year students from the English Department at Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, also part of the research team. To collect the data, 4 video recorded sessions were held in which sociodrama was used, specifically soliloquy and sociodramatic sculptures as a tool so that the participants could best express their experience in professional practice.

This study has been organized into five chapters. The following chapter reviews the relevant literature available on critical factors associated with the final placement worldwide, in Chile and among English pre-service teachers. The third chapter details the methodological framework used in this study: objectives, participants and instruments involved in the study. The fourth chapter presents the data analysis and the findings for critical factors during the final placement. Finally, the last chapter discusses the conclusions drawn from the analysis, implications, limitations and suggestions for further research.

2. Theoretical Framework

The final placement is a critical phase in the education of English pre-service teachers, and it involves several critical factors that influence their professional development and effectiveness in the classroom. Although teaching is a complex, unstable space marked by multiple changes and demands (Izarra-Vielma, 2019), the student in practice is even more unstable (Sanhueza, C et al., 2023). This is because the training process is characterized by a continuous contrast between what is declared and what is lived, as well as between the theory studied in class and practical experience, which is often disorienting. During this process, there are recurring events that question their beliefs and educational theories, which are not always integrated into pedagogical reflection (Muchnik-Rozanov & Tsybulsky, 2021), or lack tools for effective support (Bilbao & Monereo, 2011; Correa Molina , 2011). This period of learning and practice allows future teachers to apply their theoretical knowledge in real classroom settings under the supervision of experienced mentors and the guidance of their academic instructors. This helps them consolidate their understanding and pedagogical skills.

2.1 Critical Factors

In turn, the occurrence of critical incidents can lead to the analysis of the underlying critical factors associated with pre-service teachers' final placement. Even though it is not as described in the literature, we can still define a critical factor as “of the greatest importance to the way things might happen” (critical) and “that influences what happens” (factor) (Cambridge Dictionary, n.d.). Based on this interpretation, we can conclude that critical factors are the

common points that trigger different relevant situations, affect the way they occur, bear various consequences, and can arise from the same nature of elements and feelings.

A teacher may face many challenges and adversities inside the classroom to which they often do not have a timely or adequate response, becoming difficult to manage over time, thus affecting their professional practice (Kröyer, Ó., 2013). Therefore, these troubles require developing a set of strategies, skills, attitudes, and abilities to survive in the educational system. Every day, teachers face a variety of contingencies. These eventualities can be classified into two categories: first, according to whether or not the situation is expected, that is to say, if it follows a natural behavior or if it is something that does not happen frequently; second, according to whether or not the contingency impacts the emotional area of the person, that is to say, if it destabilizes the person emotionally or if they can maintain the emotional control (Gajardo et al., 2017). These unexpected and destabilizing events and problematic situations are called “critical incidents.” “A critical incident is an unpredictable and challenging situation that destabilizes the recipient and mobilizes the teacher to adopt some emergency measure, which generally occurs automatically and without much thought” (Del Mastro & Monereo, 2014, p6). Consequently, it takes the educator by surprise, and they will not have a fully adjusted response (Kröyer, Ó., 2013). It may affect the teaching activity, generate serious obstacles in the daily routine, and put their own identity as a teacher in crisis. Carles Monereo (2010) says that a critical incident is “an event bounded in time and space that, when it exceeds a certain emotional threshold of the teacher, puts in crisis or destabilizes his or her identity-in-action.” (p. 159). On the other hand, other authors define a critical incident as “a time of crisis that can lead to important lessons to be learned in which teachers can obtain a lot of learning in order to have self-awareness and growth as professionals” (Kroyer et al., 2013, p.76-77). Naiker (2014) argues that critical incidents help

teachers understand how their beliefs, views, attitudes, and personal experiences influence their teaching and why it is important for teachers to develop their teaching theories. Moreover, when teachers interpret these events, they are given the opportunity to reflect on the situation, allowing them the window to improve their teaching practice.

2.2 CF Associated with the Final Placement Worldwide

The final placement is an essential part of pre-service teachers' education "to build their pedagogical competence as teachers in the real classroom context" (Nguyen, 2021, p.31). This complex process involves different factors that will affect pre-service teachers, not only in terms of accomplishing educational goals but also regarding the formation of theories, guidelines, and regulations, that is to say, the school leadership team expect pre-service teachers to apply theories inside the class considering what they learnt at university, following the regulations in the educative context in their final placement and creating assessments to evaluate students. In that sense, pre-service teachers, as the central axis of the practicum, must deal with multiple issues at once when performing their pedagogical duties. On one hand, they must show a deep knowledge of the corresponding course or level, possess leadership based on moral and cognitive authority that encourages teamwork, respect others, and be willing to make decisions together. At the same time, it is necessary for them to show skills, techniques, and effective strategies to facilitate the learning, teaching, or evaluation processes based on ethical and moral values (Escobar, 2007).

Furthermore, Li et al. (2023), who studied Foreign Language Teaching Anxiety (FLTA) in China, mentions that "pre-service EFL teachers tend to experience FLTA before, during, and

after their teaching activities”(p.2). That is the reason why pre-service teachers undergo a high level of anxiety, which provokes bewilderment and gradually debilitates the sense of teacher identification. What is more, in the study pre-service teachers with FLTA identified four potential factors: evaluation anxiety, that is to say, the feeling of being observed and assessed, anxiety of being unfamiliar with students, anxiety caused by a big class and anxiety owing to using a new teaching technique. Moreover, thanks to the “Foreign Language Teaching Anxiety Scale” (FLTAS) and semi-structured interviews in the study, five factors have been identified that are “Self-Perception of Language Proficiency,” “Teaching Inexperience,” “Lack of Student Interest,” “Fear of Negative Evaluation,” and “Difficulties With Time Management”, being “Fear of Negative Evaluation” reaching the highest level of anxiety among pre-service teachers.

On the other hand, a study conducted by Buendía et al. (2020) in Colombia demonstrated that the most predominant critical factors shaping EFL pre-service teachers’ identity configuration were value and belief systems, personality traits, pedagogical decisions, context, reflective practice, and critical incidents which affected the identity formation process of the pre-service teachers. Additionally, Aykac et al. (2017) found other critical factors that affected Turkish pre- service teachers’ teacher identity and their perception of the teacher identity they have developed, and these were: close social environment, their own school process before higher education, teaching experience, personal characteristics, features of the profession, and media effect.

Regarding the challenges that pre-service teachers must face during their final placement, Moussaid and Zerhouni (2017) state that the study and “knowledge of pre-service teachers’ problems during the practicum is supremely important to the design and implementation of an effective field experience” (p.144). Based on this, they conducted a study in Morocco, where

they aimed to answer questions like: “What were the frequent practicum problems of Moroccan EFL pre-service teachers?”. Results revealed seven main themes and 23 sub-themes, which were common regarding teaching methodology, classroom management, getting prepared, reaching out, content adequacy, self-concerns, practice school, and context of placement. This last theme is further subdivided into “mentor support”; this section examines pre-service teachers’ reflections, which have to do with positive feedback about the support they received from teachers' mentors during final placement. However, the data also highlighted some instances of dissatisfaction with certain mentors, particularly concerning issues such as observing model lessons, providing feedback, and absenteeism (Moussaid & Zerhouni, 2017).

2.3 CF Associated with the Final Placement in Chile

In the context of Chile, some of the critical factors associated with the final placement of future teachers are closely linked to the “Marco para la Buena Enseñanza” (MBE) (Mineduc, 2021), due to all the skills and standards a teacher is expected to have, are defined in this framework, which provides a set of criteria to guide effective teaching practice. This connection exists because these challenges often test the very competencies that the MBE promotes, pushing pre-service teachers to apply and strengthen their skills in real classroom settings. According to Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2021) the main challenges are the articulation between theory and practice, the need for an adequate support and supervision, and as Bastías and Iturra (2023) emphasize, the importance of establishing formal collaborative alliances between universities and practicum centers.

A considerable challenge is how the theory being taught at university is far removed from what occurs in practice; this leads many pre-service teachers to feel unprepared for their encounters with “reality shock” situations (Díaz Larenas et al., 2015). Studies say that in Chile the practical training of teachers often shows a lack of integration between theory and practice (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021). The absence of a unified model combining theory and practice prevents prospective teachers from constructing an adequate practical vision around their future professional development (González & Fuentes, 2011). The MBE emphasizes the importance of teachers mastering disciplinary content and teaching methodologies to transmit that knowledge effectively, this is shown through the category of institutional competencies as a consequence of the need to bring theory and practice closer (Mineduc, 2021).

One more important point to consider is the quality of supervision and support during practice, since guide teachers play a vital role in providing constructive feedback and guidance (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021). This is also present in the MBE, which emphasizes collaboration and teamwork, highlighting the importance of feedback and continuous learning between peers and mentors (Mineduc, 2021).

Another important aspect is the establishment of formal alliances between universities and practice centers, as Bastías and Iturra (2023) point out, these collaborations are fundamental to ensuring quality practical training for future teachers. These partnerships allow practicum processes to take place in a situated learning environment, where students can apply theoretical knowledge in real contexts under the guidance of experienced teachers.

2.3.1 Final Placement Among English Pre-service Teachers

The final placement is critical for English pre-service teachers since it positively or negatively influences their development as future teachers. Regarding English teachers in Chile, there are the “Pedagogical and Disciplinary Standards for English Pedagogy”, which establish a framework for the training and evaluation of English teachers at high school and elementary school levels. This framework is of immense importance to pre-service English teachers in their final practice since it provides them with the standards of what they should integrate in their formation process and implement in their practicum. Moreover, the criteria address several dimensions that match the issues and critical factors associated with the final placement of English pre-service teachers in Chile. For instance, the “Pedagogical and Disciplinary Standards for English Pedagogy” Standard A, indicates that future teachers must achieve an advanced level of English proficiency, equivalent to the C1 level of the Common European Framework of Reference (CEFR), which is a standard that not all pre-service teachers are able to meet, since one critical issue is the lack of proficiency in English among pre-service teachers, along with lack of the necessary pedagogical knowledge and skills expected by the schools (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2021), hindering their confidence and competence to work appropriately (Barahona, 2014). In consequence these standards generate a greater lack of confidence in pre-service teachers, these linguistic and pedagogical insecurities are worse in an environment where English as a foreign language is not always relevant (Martin, 2016).

In the case of pedagogical resources, the integration of them in English teaching represents another important challenge. Many teachers face difficulties with their practicum

centers when it comes to inserting these elements due either to lack of school resources (Díaz et al., 2015).

Furthermore, pre-service teachers must be in contact with a primary education system, with challenges arising from constant changes in syllabus and educational policies, as well as modifications in their role within the Chilean curriculum (Barahona, 2014). Together, these characteristics constitute an intricate and demanding teacher professional environment that has enduring implications for the ways in which future teachers understand their profession and the possibilities of realizing themselves as effective English teachers in Chile.

2.4 Categorization of Critical Factors

As there is not much specific information regarding the categorization of critical factors during pre-service teachers' professional practicum, based on the literature reviewed we decided to categorize them according to whether they are external to the classroom setting or inside the classroom based on the literature found, and adapt it to the Chilean reality.

2.4.1 External Factors

In the following section, we will look into some problems or “critical factors” during pre-service teachers' final placement, which we have classified as “external factors,” as we believe they relate to situations outside the classroom setting, such as the context of the final placement, the tutor-mentor and pre-service teacher relationship, and feedback provision, among other factors.

2.4.1.1 Mentor Support

As mentioned in Zabala & Cid (1998) as cited in Ponce & Camus (2019), tutoring “is understood as a process that guides the path to professional development for teachers, ensuring the connection between academic discourse and professional practice (theory and practice), all through the creation of a formative space where dialogue and reflection are the main elements” (p.116). Ponce & Camus (2019), in order to emphasize the role of the mentor teacher, as a crucial sphere, in the context of the final placement, argued that mentor teachers not only supervise students' socialization in their professional field, but also guide their journey through continuous dialogue and reflection, both individually and within group settings. In that sense, the mentor teacher is the one who assumes a guiding role together with the university tutor teacher, offering pre-service teachers the space of their classroom, professional experience, and the possibility of receiving feedback regarding multiple observations and evaluations (Leatham et al., B. E. 2010, as cited in Flores, Pérez & Villalobos, 2023).

In addition, as mentioned in Grossman et al. (2009) as cited in Hidalgo (2016), the practicum process is understood as what we do, who we are and what we think. Therefore, as pre-service teachers we develop many ways of understanding and skills, establishing relationships and constructing our identity. For this reason, learning a profession depends not only on offering opportunities to learn by doing in low-risk contexts but also having feedback from experienced teachers who share the tradition and helping them to understand and reflect based on their perspectives.

Nevertheless, according to Flores et al. (2023), in their recent qualitative research conducted in Chile, they aim to understand how Chilean mentor teachers (mentioned as collaborating teachers) perceive their role. Their findings revealed various issues regarding how

participants define their role, emphasizing a lack of awareness about their specific responsibilities related to pre-service teachers. Additionally, they recognize that “instituciones formadoras” do not provide any guidelines to help them to define their role more precisely as a collaborator in the training of pre-service teachers. Another significant finding related to this study is the tension expressed by mentor teachers, who express an intention to be involved in the training of future educators in an educational system that does not provide institutional time for this purpose.

Along this line, Ponce & Camus (2019) highlight the pressing need for more research in the field, stating, “there is an insufficiency of studies on tutoring in the practicum, and those available are still very scarce and somewhat limited” (p. 117). Regarding the lack of alignment in how mentor teachers should assume their role, it is essential to consider how this may affect pre-service teachers in their final placement. For instance, Moussaid & Zerhouni (2017) identified three positive and negative aspects that revealed how the figure of mentor teacher could have an impact on Moroccan pre-service teachers in the context of final placement.

2.4.1.2 Observing Model Lessons

In this aspect, regarding the previously mentioned study, during each teaching practice observation, mentor teachers play a crucial role under the training program to model a variety of lessons. However, the data revealed instances where pre-service teachers experienced reduced observation time, observed repeated lessons, or in the worst cases, had no observation opportunities at all (Moussaid & Zerhouni, 2017). Also, they mention that “all the mentors

provided model lessons on various skills, but few failed to give the same modeling experience to each group of trainees” (p.146).

2.4.1.3 Providing Feedback

These authors also discovered that “trainees preferred to receive plenty of written and oral feedback, more performance-based than content-based, specific and helpful, honest and constructive, and encouraging and motivating” (Moussaid & Zerhouni, 2017, p.146). In this aspect, the researchers mentioned that most mentors provide extensive feedback. However, there were a few occasions when pre-service teachers stated a need for feedback that was either provided or delivered in a manner perceived as unpleasant. Moreover, according to the data, some pre-service teachers received feedback as “very negative” and “discouraging” at times when they actually needed positive and constructive feedback instead. As a result, some pre-service teachers felt frustrated by their mentors' feedback, with a lack of empathy, and failed to appropriately assess their work in a positive developmental setting.

2.4.1.4 Absenteeism

In the previously mentioned study, the authors found that “some trainees or pre-service teachers reported that their mentors were sometimes either absent during some of the lessons or observed only parts of them. This absence (complete or partial) had a negative impact on pre-service teachers' performance in terms of feedback and class control (Moussaid & Zerhouni, 2017, p.147). In light of the above, these findings showed the importance of mentor teachers presence inside the classroom as another set of eyes and as an authority to prevent student misbehaving and provide an appropriate final placement environment for pre-service teachers.

2.4.2 In-classroom Factors

For the purpose of this research, in-classroom factors will be understood as various elements within the classroom environment that can impact a pre-service teacher's experience and performance.

2.4.2.1 Emotional Factors

One of the factors that is always present and directly influences the pre-service teacher at the moment of being inside the classroom is emotionality (Casassus, J. 2007); this factor affects the responses and actions taken at the moment of any given situation, critical or not, inside the classroom. Teachers are expected to manage their emotions, feelings, and affections in a way that allows them to balance the subjectivity and intersubjectivity inherent to the dynamics of the classroom and the school (Escobar, 2007). Presented as a challenge, the lack of Emotional intelligence in the formation of a teacher may result, in many cases, in the performance of damaging or even harmful reactions inside the educational role the teacher performs and even the human field being developed inside the classroom (Valencia et.al. 2023).

2.4.2.1.1. Anxiety

Anxiety has been conceptualized in various ways over the years. Spielberger (1983) as cited in Li et al. (2023) defines it as a negative emotional condition characterized by nervousness, tension, apprehension, and worry. This broad definition encompasses a wide range of emotional experiences, indicating that anxiety can manifest in numerous forms. Furthermore, anxiety can be understood as a single emotion that manifests in various ways.

Regarding anxiety in the teaching role, the concept of Foreign Language Teaching Anxiety (FLTA) has garnered increasing attention in the field of language education, particularly

concerning the teaching of foreign languages. This concept, while still emerging and not universally defined, highlights the unique anxiety faced by foreign language teachers. Tüfekçi-Can and Dilek (2018) describe FLTA as the sense of incompetence in teaching and practicing a foreign language effectively in an authentic classroom setting. This anxiety extends beyond the typical nervousness associated with teaching, including concerns about proficiently using the foreign language as a teaching tool. FLTA encompasses teachers' apprehensions regarding their management of vocabulary, syntax, pronunciation, and other language domains, which are essential for effective language instruction. (Li et al., 2023) Despite its recognition, FLTA has not been extensively studied and is often subsumed under general teaching anxiety in research.

However, the specific focus on foreign language teaching adds a layer of complexity, as teachers must manage the typical stresses of pedagogy and the additional pressure of mastering and teaching a foreign language. This dual burden can lead to significant emotional distress, characterized by feelings of agitation, uneasiness, and apprehension, especially when teachers perceive deficiencies in their language proficiency.

For this study, it was decided to explore the aspect of anxiety from the perspective of English pre-service teachers. Based on various studies, we found that Pre-service teacher anxiety is associated with a stressful preparation process, which can negatively affect their future vocational beliefs, career development, and, in worse cases, their psychological well-being. (Li et al., 2023) However, FLTA can sometimes motivate teachers by transforming teaching pressure into motivation. The gathered research highlights that understanding the root causes of anxiety, such as lack of experience, nervousness speaking the foreign language, being compared to native teachers, negative evaluation, and uncertainty during the process, among others, is crucial for

teacher education programs to support their students better, leading them to build confidence and develop effective teaching strategies. (Pasaribu & Harendita, 2018)

2.4.2.1.2 Identity

Among the many factors a teacher may face during their pedagogical practicum and formation, one of the most prominent is the finding and development of their teacher's identity. Since the beginning of the teacher formation, pre-service teachers have started building the basis of how they will perform and identify as teachers. Furthermore, Aykac et al. (2017) say that the concept of identity has been used to reference different ideas, frameworks, and factors contributing to our understanding of how teachers configure their professional identity and teaching identity construction is an intersection of the personal and the professional identity. Taking into consideration that the previously "imagined" or "desired" identities teachers had before starting their process, may cause conflict between the natural unfolding of their personality and how they will manage their resources to face challenges in front of a classroom (Buendía et al., 2020), understanding that these previously imagined identities sometimes can fall into an underestimation of the role and standards they are expected to fit and fulfill as educators (Beltman et al., 2015). Buendía et al (2020) confirm not only that identity is a complex process but also that it is a dynamic, multifaceted, and changing concept. This process is constantly evolving, indicating that before, during, and even after the moment of facing critical incidents, this factor will be continuously understood and re-shaped by the teacher, giving them constant new tools to adapt and change their response in action, through time and reflection over their practicum process.

More importantly, "... the context plays an important role in identity construction along with relationships forged and the feelings experimented during the process." (Buendía et al, 2020, p.586). Aykac et al. (2017) suggest that the formation of a teacher's identity begins at birth and changes over time through the impact of family, surroundings, and the educational system, which are in sync with the growth of individual traits. In other words, it is the mix of personal and professional personality formed throughout an individual's life and education career progression, which refers to understanding the identity that teachers are expected to have and uphold; that is to say, teachers' identity is related to the character that they possess and the characteristics that they have. Therefore, pre-service teachers shape their identities not only by their experiences inside the classroom but also by merging their beliefs, values, and lifestyles related to the teaching profession with their viewpoints, which are heavily influenced by their family, work, and societal context. Teaching identity is an unstable and constant process of change and development throughout the evolution of learning-teaching. Besides, how pre-service teachers develop their teacher's identity is crucial for how they will teach and their attitudes toward changes in education when they become teachers in the future.

While forming an identity inside the classroom, the pre-service teacher also faces a significant difference between the theory and practice seen during their career education years (Nguyen 2021), as not only schools may ask for different ground rules, but also the context of the class can hinder the performance of many aspects of the theory seen. This mix of theoretical knowledge and practice experience can be effectively implemented and used by pre-service teachers as a tool in order to have a balanced approach between them instead of granting a privilege to one above the other at the moment of forming their techniques and strategies inside

the classroom (Allen et al., 2014) this being crucial for developing an adaptable and responsive teaching practice to the diverse needs of students and educational environments.

2.5 Critical Factors Management

As mentioned, a variety of situations and conditions can affect pedagogy students in different ways. Kilgour et al. (2015) describe how final-year pre-service teachers reflected on difficult situations that occurred during their placement. After that process, they recognized that sharing their experiences helped them to decrease levels of uncertainty and complexity during their teaching role, showing how important it is for teachers to find a way to deal with the feelings triggered by critical incidents. In this context, the following studies explain how applying different strategies provides teachers with the tools to control the negative feelings that may appear during this process.

Nguyen (2017) conducted a study in Vietnam, where a group of English pre-service teachers, called the “treatment group,” was assigned to a form teacher and a school mentor to guide the pre-service teachers toward classroom management and English language teaching. Another group, called the “control group,” did not receive interventions from a formal peer mentoring instance. During their formal mentoring meetings, the “treatment group” reviewed topics related to professional and non-professional issues, which became an important part of their practicum process. They identified how, by listening, counseling, trusting, supporting each other, and even considering each other as friends, this group reported more effectiveness in their psychosocial support as they were also trained to mentor. On the contrary, those in the “control group” perceived limited emotional support. With Nguyen's findings, we can identify the

different perceptions both groups have, whether they have or not, the instances to share their problems and feelings, recognizing critical factors during the final placement, and helping to deal with them.

2.5.1 Peers Mentoring

One of the most mentioned strategies to deal with critical factors in the educational context is peer mentoring. It has been used in different case studies, in different manners, but with similar results. In her research, Manrique (2019) explains that an experiential workshop allowed pre-service teachers to share their practicum experiences through experiential psychodrama in Argentina. Its objective was to analyze this proposal, making it known as a methodological tool that explores the artistic and therapeutic area, with the guidance of 2 college professors of pedagogy programs. The data collection was done through an observation registry of 10 2-hour meetings, 6 professor interviews, and final interviews with the pre-service teachers. Some of the topics covered during the sessions were empathy, the inability to connect with other people and with themselves, the suffering they felt inside of the educational institutions, various forms of abuse and how they confronted them, their search for their teacher identity, the adaptation process to the school, setting limits, the feeling of loneliness, helplessness, and exhaustion. A high level of enjoyment of the meeting was observed, encouraging pre-service teachers to reflect on their experiences during their placements through play, shared conflicts, and feelings.

Nguyen and Hudson (2012) studied how pre-service teachers in Vietnam found a valuable opportunity to develop their teaching methods through peer observation of their teaching and feedback meetings at least once a week, identifying it as even more helpful than

their school mentor's guidance. During the sessions, the participants started to share not only their professional issues but also their personal ones with their peers. Sharing and receiving feedback became an important part of their professional development and practice, indicating that this support assisted them in “reducing stress,” “feeling better,” “making the practicum go smoothly,” and “not feeling alone” by building confidence. This is because, during the meetings, they realized they shared similar situations during their placements, and they developed an empathetic understanding of each other's affairs.

3. Methodological Framework

3.1 Research Questions and Objectives

Having done the literature review of our interests, we stated the research question and the objectives that lead our investigation as follows:

Which are the critical factors experienced by UMCE English pre-service teachers during their final practicum?

General objective:

- To analyze the critical factors that three English pre-service teachers from UMCE experienced during their final practicum.

Specific objectives:

- To identify the critical factors that three English pre-service teachers from UMCE experienced during their final practicum.

- To categorize the critical factors that three English pre-service teachers from UMCE experienced during their final practicum.

To answer our research question, we conducted a simple case study which included three participants in a sequence of four sociodrama sessions. We analyzed the collected data qualitatively in the form of content analysis and analysis of body sculptures which emerged from sociodrama as a means of getting deeper into the emotions these pre-service teachers experienced, during their practicum.

3.2 Sociodrama

As specified by Castillo (2013), sociodrama is an instrument created and used by Jacobo Levy Moreno for the first time in 1926. It is based on Moreno's psychodrama principles, who recognized in theater a non-experimented potential instrument for identifying problems and healing therapeutic patients, through the performance of their feelings and experiences associated with their pathology, in front of more people, also patients.

Vaimberg Grillo and Lombardo Cueto's (2015) compilation of Moreno and others' work, points out the dramatical instant as an opportunity to develop imaginative thought, creative capacity, and increase an active disposition towards life. At the moment of confronting difficult situations, there is the possibility to connect with the body and emotions, progressing in the ability to tolerate the pain transforming it into acts of reparation. The authors explain that the techniques described by Moreno were used even before his time. Ancient ceremonies, which included dancing and participation in shamanic rituals, were conducted with the intent of gaining

wisdom from ancestors. These practices were not aimed at creating fiction but were focused on healing.

Nowadays, sociodrama is a tool used not only in therapy, but also in pedagogical, social, political and cultural contexts. Because of its versatility, we considered it appropriate for our research as it would allow us to recognize and analyze the emotions that participants expressed through their bodies while engaged in a sociodramatic exploration regarding their final practicum experience.

3.2.1 Role theory

Another important concept related to the theory of psychodrama which is relevant for this study is the role theory. This theory is one of the fundamental pillars of psychodrama, which includes a taxonomy regarding the process through which we enact roles in life. Jakovina & Jakovina (2017) mention that Moreno characterizes role “as the functioning form the individual assumes in the specific moment, he reacts to a specific situation in which other persons or objects are involved. The symbolic representation of this functioning form, perceived by individuals and others, is called the role” (p.156).

The psychodramatic concept of role is quite relevant for our study as it sheds light in terms of understanding how the teaching role is gradually performed initially by pre-service teachers and later by in-service teachers. This transition process of acquiring the teaching role among pre- service teachers, which we have been exploring in this final stage of final placement, can be explained and understood through the different stages of Moreno's role-theory development. Jakovina & Jakovina (2017) explain there are five distinct stages: role perception, role expectation, role taking, role playing and finally, role creating. The first one can be seen

when a person observes someone playing a role and understands it as such (e.g, a teacher, a mother). Through the role perception, we can observe how someone else performs a role and from that we can identify the traits, duties, and behaviors that go along with that role thanks to this observation. The second stage, role expectation, refers to the moment when a person begins to imagine themselves in that role. During this stage, we as individuals can reflect on ourselves and visualize what it would be like to act, feel, and think like a teacher as in our case, for example. The third stage, role taking, takes place when someone assumes a pre-existing role, such as a teacher, with no improvisation. As we move into the role taking stage, we actively assume the role, frequently imitating the seen behaviors with hardly any significant personal input. The fourth stage, role playing, occurs when an individual feels more confident in performing the role and can showcase different variations of the role that they are assuming. An illustration of this would be a teacher who has been teaching for several years, gains confidence and begins to experiment with different variations of the role. Finally, role creating, in which a person performs a role with a high degree of spontaneity and creativity, allowing the role to become a personal form of expression.

These stages of transition in the development of a role, as described above, are highly pertinent to the teaching role. Also, they provide meaning especially to the complex final placement framework, in a challenging transition process that brings pre-service teachers closer to becoming in-service teachers. According to Solis et al (2016), in this period of time, “students leave a familiar institution, where they have established relationships and feel supported by their peers, and move to a new institution with unfamiliar culture, where they need to take on a completely different role and experience feelings of isolation” (p.332). Moreover, they argue that novice teachers face different challenges such as establishing interpersonal relationships,

learning the school culture, and handling multiple tasks, in addition to fulfilling their role as educators. In that sense, Escobar (2007), adds that the final placement for novice teachers is a complex process, where they must balance multiple and simultaneous aspects of their new pedagogical role. For instance, novice teachers:

Must demonstrate a strong conceptual understanding of the content in each curricular area relevant to their level of instruction; they must show leadership, which includes establishing moral and cognitive authority to foster collaborative working relationships and the ability to make collaborative decisions. (p.183)

Solis et al (2016), also mention that the novice teacher's experience in their first encounters with the school context depends on their ability to adapt to the institution and overcome challenges regardless of the preparation that the teacher education institution has given them and the support that they receive from the institution where they work. They also mention "novice teachers must face a work reality almost in a shocking situation that makes them experience a series of difficulties that they must overcome with their own resources or with external assistance" (p.333).

The concepts of role theory are fundamental for understanding the complexities of the teaching role and help us comprehend the transition process that pre-service teachers must undergo to become in-service teachers. As outlined, Moreno's stages (role perception, role expectation, role taking, role playing, and role creating) offer a framework for understanding how pre-service teachers manage their changing identities within an educational setting. These conceptual perspectives, which provide insights into the complex processes of role enactment and adaptation in the teaching profession, will be crucial in our next data analysis.

3.2.2 Identification and Analysis of Critical Factors in the Final Placement

To understand the use of sociodrama as a tool for our research, it is essential to highlight the relevance of working and expressing emotions and internal subjective experience with the body. According to Vaimberg, R., & Lombardo, M. (2015), in psychodrama, the body is seen as the main foundation for mental development and the space where personal and communal experiences are dealt with and changed. It is a dynamic phase where emotional encounters are depicted. The authors explain that psychodrama employs a biopsychosocial framework, merging biological, mental, and social aspects, enabling the body to serve as a vehicle for recalling memory, emotions, and individual and shared past experiences. By portraying scenes, the body helps in expressing and changing subjective experiences, enabling creative exploration of unconscious aspects. These considerations lead us to use sociodrama as the body not only a means of expression, but also a way to access and transform internal and collective aspects of the participants, which significantly enriched the research process.

According to Rabelo (2021) sociodrama originates from an individual's inner world and aims to express this private reality through a shared dramatic experience, moving "from the inside out" to turn subjective sensations into objective realities. One of the key components of Psychodrama is that it is sought by individuals experiencing symptoms of conflict. Sociodrama, on the other hand, arises from social events and collective interactions, allowing each individual to come forward by action or subjectively through a reality shared by all, moving "from the outside in", which attempts to make objective reality more subjective.

An important technique used in sociodrama is sculpture. Espina (1996) explains that this technique allows us to express in a metaphorical way how we relate with other people. López and Población (1997) define the sculpture as the symbolic expression of the bonding structure of

a system, through the instrumentalization of the bodies. We can consider the sculpture as the model that the “sculptor” makes of his internal scene and how he has internalized it. This technique provides a significant amount of information, giving the possibility to explain, interpret and reformulate the modeled phenomenon. We decided to use it in our research as the main strategy to gather data regarding the subjective and collective experience of pre-service teachers during their final placement.

By following the mentioned psychodrama and sociodrama principles, the pre-service teachers of our research were able to exhibit their inner perceptions regarding their practicum process, giving them the opportunity to materialize their feelings using their bodies, and also to express abstract concepts that many times are hard to put into words. Once they revealed how they felt about different situations, it was easier to identify from that what critical factors were at stake.

3.3. Research Design

3.3.1 Methodology

3.3.1.1. Qualitative Research

“Qualitative research is a way of learning about social reality” (Leavy, 2014, p.2), that is to say, it is a situated activity that locates us as observers into the world in order to interpret it and transform the world in a naturalistic manner through a series of representations or phenomena (Denzin & Lincoln, 2005). In other words, Qualitative research evidences and describes in detail the social practices such as values, interpretative schemas, mental maps, belief

systems and norms of people's lives with the intention of understanding the diverse realities that participants experience and explaining their own world (Omona, 2013, p.171).

We decided to use a qualitative research method as it allows for the exploration of participants' experiences, feelings, emotions and perceptions which in this case are key to grapple with the subjective experience regarding the final practicum's critical factors.

3.3.1.1.1 Single Case Study

We utilized a qualitative single case study for this research design that intended to seize the intricacy of a study and gain insights from real-world context, focusing on natural conditions that are crucial to a specific situation being studied. (Gaya, 2016) A case study examines and gathers detailed and extensive data from multiple sources, which helps in developing a thorough understanding and identifying key factors that are particularly useful in generating new ideas for lines of investigations and contributing to the development of new theories, especially when creating new theoretical frameworks. Furthermore, we selected a qualitative single case study as it allowed us to focus on a specific case of interest, whose primary objective was to uncover and identify critical factors that impact the final practicum of English pre-service teachers at UMCE.

3.3.1.2. Sampling Strategy

3.3.1.2.1 Case

In order to select the case and participants of this study, we decided to choose a purposive homogeneous sampling technique, as explained by Rai & Thapa (2015). This method is appropriate when the research question is focused on the specific characteristics of a particular

group of interest, which is then examined in detail. Additionally, Etikan et al. (2016), argued that the previously mentioned method “focuses on candidates who share similar traits or specific characteristics” (p. 3). For instance, the sample in homogeneous sampling would share similarities in factors such as age, cultural background, occupation, or life experiences. The main goal is to concentrate on these specific similarities and their relevance to the research topic.

In this regard, these characteristics make this sampling technique appropriate for the purpose of our research, which focuses on understanding the experiences of fifth-year pre-service teachers from UMCE during their final placement. Specifically, it explores how critical incidents impacted their professional development and classroom practices.

In the light of the above, we have chosen this sample technique because it aligns with the objective of focusing data collection on individuals who meet the previously mentioned characteristics and context.

3.3.1.2.2 Participants

The unit of study for this research was pre-service English teachers currently in their fifth year of English Pedagogy at Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). The sample consisted of three participants, all of whom were between 22 and 25 years old. All the participants identified with the female gender and sociodemographically corresponded to low socioeconomic status (40% of vulnerability according to Registro Social de Hogares (RSH), n.d). Two participants did their final practicum in a public school and the other one did it in a private school, in high school (7th to 12th grade). Just one student of the pre-service teachers finished successfully her final practicum during the first semester of 2024.

In order to select the participants for this investigation, the students who matched the predefined requirements: being enrolled at UMCE and currently pursuing a degree at the university in fifth year of English pedagogy, specifically doing their final practicum.

Furthermore, we were carefully selective at the moment to elect the participants of our study because although there is a large number of pre-service English teachers at UMCE, due to their activities many of them did not have enough time to actively participate during all the sessions, limiting it to a very small number of participants. We ruled out participation in the research due to the high complexity of coordination and the urgency of starting data collection and 100% of attendance was strictly necessary for each data collection session. It would have been more complicated to involve students outside of the researchers' group, as we do not know if they would have taken it seriously, so we decided to restrict the participants to research team members only.

3.3.1.3. Researcher Implication

Unlike traditional approaches that seek to minimize personal influence to find generalizable patterns, we decided to use a socio-clinical methodology as the researcher's involvement and subjectivity is a key component in knowledge construction (Massa, 2019). In this framework, co-construction plays a central role, emphasizing the collaborative nature of knowledge production. The researcher and participants engage in a dynamic exchange, where both are indispensable for generating insights from their reactions and emotions throughout the process.

As the researchers of this study, it is crucial to highlight our roles as pre-service teachers and subjects of our own investigation as part of the implications of our research; this, as our

background and context influenced how we analyzed the data and interpreted the findings, bringing this unique insider perspective into this investigation. Considering the aforementioned it is exactly why we were capable of giving deep insights into our findings, but this also required us to be critically aware of any biases and our constant subjectivity throughout the research and the analysis process.

It is also important to note our status as fifth-year English pedagogy students at UMCE, highlighting that during our teacher education, we took two courses as part of the newly redesigned syllabus: “Classroom climate and socioemotional skills” as well as “Classroom management strategies”, which have been a crucial part of the newly designed syllabus implemented since 2019. This plays a significant role in our education, as we are the second generation of students close to graduating having undergone studies under this new curriculum. (UMCE, s.f) As far as we know, our study program is one of the very few in Chile that includes these two courses as a part of its curriculum. Understanding the implications of these elements as well as our particular context is essential, as they shape both our approach to the analysis of data as well as bring a different understanding to this particular research.

3.3.1.4. Video Recorded Sociodrama Sessions

For this research, we implemented 4 video-recorded sessions. We used these video-recorded sociodrama sessions as a data collection tool where participants shared their experience in their practicum process through body sculptures. This process was recorded via laptop, where each session lasted between 50 and 70 minutes. There were seven participants involved in the sociodrama sessions; professor Lery Mejias, a psychodramatist, who was in charge of guiding the sessions, identified in this study as “Group Coordinator”, and six seminar

participants-researchers. Among these, three were in the process of their final practicum and served as the main subjects of the study, identified in this study as “Participants”, while the other three were responsible for taking notes and asking questions during the sessions, these were identified as “Researchers”. We utilized video-recorded sessions as a data collection tool, as we considered it the most appropriate method for our study as the focus of the video lies in capturing material for further coding, interpretation, evaluation, or profiling of the subjects (Penn-Edwards, 2015). These recordings were crucial for the posterior analysis of the content and the sculptures, since carrying out the analysis would not have been possible without the recorded material. Video recordings closely represent reality and offer superior perspectives capturing details that might be missed in real-time observation, making it a useful tool for comprehensive analysis. We used Spanish for the sessions for clear and comfortable communication.

3.4. Procedures

3.4.1. The Sociodrama Process

In this research the sociodrama sessions were divided into 4 instances, all of them being recorded. Through the involvement of the participants in said sessions and more specifically, in the creation of sociodramatic sculptures, it was possible to explore and identify the critical factors that arose during the final placement. Nonetheless, just 3 out of the 4 sessions implemented sociodrama strategies, since due to technical difficulties regarding the sessions’ location, the 3rd session could not be done in the university preventing us from having the necessary physical space for it.

3.4.1.1 The Sculptures

In the context of sociodrama, sculptures are a technique of physical representations of emotions and situations that participants express with their body. These sculptures, which we used as an expressive tool were performed both individually and in groups, and their purpose is not aesthetic, but rather focus on the authenticity of expression and how this facilitates personal and collective analysis (Espina, 1996).

Before starting with the sculptures, it is necessary to have a preliminary conversation where participants can share their experiences and emotions about the practicum. This is known as “caldeamiento” (Andrés M., 2022, p. 25). After sharing and discussing the specific topic of the session, the sculptures are explained, along with the process of performing them. The purpose of the activity is then clarified to help connect the participants' emotions with their bodies. The focus of the activity is to enhance the autonomous development of expression, without the need for it to be immediate or “perfect” (López & Población, 1997). Throughout the process, the group coordinator guides the participants with questions to help them evolve their sculptures. One by one, as the participants perform, there is a moment of “feeling” the sculpture, that is expressing out loud what they feel and represent by it, doing a soliloquy (Espina, A. 1996). This involves expressing how the body feels, and identifying the sensations around it while the group coordinator asks guided questions. After each one of the participants expresses their soliloquy, the expert gives her interpretation and guidance, asking questions about the sculptures and adding things she observes. Once all phases of the sculptural process are complete, we dedicate time to process as a group the sculptures, asking how the observers felt, and what they understood and echoed with each one (Andrés M. 2022). The rest of the group also share their visions as outsiders, explaining what they perceive in the course of the sessions.

To express and represent different situations, there were two main types of sculptures used in each of the sessions:

- Real sculpture: This was used to represent the emotions experienced in response to different situations during the final practicum through somatic resonance. The participants were asked to create individual or group sculptures depending on what the group coordinator considered necessary (López & Población, 1997)
- Wished sculpture: The participants used it to represent how they would like to feel or to show a better or ideal sensation for the situation or the conflict. This could include a resolution to the real sculpture, and it could be performed as a group or individually (Espina, A. 1996).

3.4.2. Information Processing Procedures

Once the video-recorded sessions were completed, we moved on to transcribing each one word by word in a Word document. Furthermore, with the verbatim transcription we tried to accurately capture not only what the participants said but also how they expressed themselves including the pauses they made when they talked and other nuances.

3.4.3. Analysis Strategy

For proper analysis purposes, we decided to identify the 3 participants as follows:

- Participant 1 (P1): Finished her final practicum successfully in a public school.
- Participant 2 (P2): Finished her final practicum unsuccessfully in a private school.
- Participant 3 (P3): Dropped out her final practicum in a public school.

3.4.3.1 Thematic Analysis (Atlas.ti®)

In order to analyze the experiences shared by the participants in the video recorded sessions we used the program, Atlas.ti® which is a tool used for the analysis of qualitative studies, in this case, via text, helping the user to analyze, organize, group and interlink ideas and information.

The analysis for the study was carried out in an inductive approach (Linneberg et al. 2019), generating theory based on collected data. The analysis process, as being inductive, used the program to start by labeling small extracts, to then continue to intertwine and compare these codes, “coding and analysis of data is the underlying operation [toward] the generation of theory” (Glaser, & Strauss, 1967, p. 43).

- Open Codification: The first step consisted of re-reading the whole transcriptions of the recorded sessions, then selecting sections of the participants’ narrations and writing them in short sentences as a way to gather the important information we could gather in their speech, using the programme to label these extracts (Moser T. et al. 2019 p47).
- Axial Codification: After selecting the extracts with the information we previously labeled, we arranged them into groups of categories (Adu, P. 2021), understanding the similarities of content among the statements of each participant.
- Selective Codification: After this grouping, the Atlas.ti program helped us to understand the correlation of each category and statements by generating “webs” of information, seeing how the statements could fit in more than one category, and finding similarities and contradictions between them. With this, we organized

bigger topics, refining even more the information to start analyzing the results (Moser T. et al. 2019 p.52).

Finally, after coding and grouping each piece of information we extracted from the transcriptions, we started the process of analyzing the results of the codification. We interpreted and developed theories based on the web created by the program, looking for similarities and contradictions, in order to find more concrete conclusions about the information gathered in the recorded meetings.

3.4.3.2 Sculptures Analysis

After researching criteria to analyze the sculptures and not finding explicit steps, we turned our attention to interpreting body language and the soliloquies that accompanied the sculptures. Every gesture, every shift in posture within the sculptures revealed unconscious elements that complemented the verbal narrative.

- **Sculpture:** In order to analyze the sculptures, we re-watched the recorded sessions and paid close attention to the actions, expressions and changes in the body language of the participants to interpret was not communicated with words. On some occasions, we relied on the book “Body Language” (Pease & Pease, 2006) that explains body language in detail.
- **Soliloquy:** We analyzed it along with body language, we paired the things the participants said and how what they expressed orally related to the topics previously discussed. We paid close attention to linking the topic and previously shared experiences with the sensations and feelings the participants expressed.

4. Analysis and findings

4.1 Sculpture Analysis

4.1.1 Session 1

This session took place on April 29th of 2024, by that moment, the participants were around their 7th and 8th week of practicum. During this session the participants performed three different sculptures about the beginning of their practicum experience. For the first sculpture the participants had to show how they felt at the beginning of the practicum.

Figure 1

How the participants felt at the beginning of the practicum



Note. The participants from left to right are 1 and 2, and Participant 3 is sitting on the floor.

Through the soliloquy Participant 1 relates she feels that she is going to be attacked, and the main feeling she has is anguish. This is consistent with what her body posture says since she is with her hands crossed in front of her, her gaze down and her back hunched which shows distress, a lack of confidence, and fear of exposure and or judgment which could be linked to the insecurity of her role as a pre-service English teacher for the fear of being attacked by students. However, her body language tells us even more, we can see that her tightly clenched hands and fingers can be seen as a sign of vulnerability and need for protection.

Participant 2, who has a rigid posture from feet to waist is touching the shoulder of Participant 3 and, at the same time, hiding her face with her gaze downwards could be interpreted as a sign of stress, anxiety, distress, sadness and frustration regarding her role as a pre-service English teacher. In the soliloquy, Participant 2 conveys her thoughts, and she mentions she feels not only frustration and sadness at the moment to do the sculpture but also tension in her shoulders and legs because of coping with everything she was doing. In this sense, it is possible to say that this is in harmony with her body language, where feelings of frustration and sadness are demonstrated not only through her body but also through her speech.

Finally, Participant 3's posture, with her legs crossed, hands on her head and face hidden by her hands, signs of anguish, nervousness, insecurity, and sadness could be linked to the frustration of her role as a pre-service English teacher. Participant 3 conveys through the soliloquy her body sensations as sadness and frustration in which she found it hard to breathe, therefore, it is such as a sensation of respiratory distress and desperation which is not perceived in the sculpture.

The three participants show similarities at the moment of making the sculpture. First, they are hunched over with their gaze downward, hiding their faces from the people. Both said

that they felt shortness of breath and pressure in their chest, shoulders, and back at the moment of making the sculpture, which could demonstrate a sense of defeat in front of the situation and signs of insecurity, anxiety, grief, sadness, or a defensive attitude to avoid the situation.

Figure 2

Moving from the main sculpture to a “liberation”



Note. The participants from left to right are 3, 1, and 2.

In Figure 2 we can see that the participants change their posture to one of “liberation”. The idea of this “liberation” sculpture was to satisfy the need that participants had at that time in their bodies, in other words, what their bodies wanted to do. Here we can appreciate Participant 1 has her head tilted and relaxed with a leftward tilt as well as her hands on both sides of her body could be linked to feelings of relaxation, calmness, and security. Her legs are open and straight which could indicate feelings of serenity and comfort. Finally, her shoulders are straight, therefore, signs of security and confidence are reflected in that posture. She felt something in her chest, but her legs were more stable.

Participant 2's posture is the same posture as Participant 1, except for her arms which are intertwined behind the back. She felt more serene and relaxed, her legs and back are no longer tense. As previously mentioned, Participant 2's posture could demonstrate feelings of serenity, comfort, relaxation, calmness and security, however, her arms interlocked behind her backs could indicate confidence and security to the group.

Participant 3's posture is a little more relaxed with her eyes closed, back straight and arms interlocked behind her back, indicating calm, safety and confidence; however, both of her legs are straight and together, which could indicate little, small signs of nervousness, anxiety or tension in the body. She indicated that she felt steadier in this posture. No participant used the soliloquy to verbalize their inner thoughts about what they felt in this sculpture.

Figure 3

Group sculpture, change from the beginning of their practicum to the current date



Note. The participants from left to right are 3, 1 and 2.

Regarding Figure 3, in this sculpture, participants tried to illustrate the change from the beginning of their practicum to the current date. Here, Participant 1's posture is a bit relaxed;

however, both of her arms are intertwined with both participants and straight shoulders are seen. Signs of empathy, protection or support, and a positive attitude could be appreciated in this posture. Participant 2 has a relaxed posture which could manifest calm and security. Her head is slightly tilted in the direction of Participant 1; this could demonstrate signs of support for the partner, protection and security. Participant 3 has a tense posture, right hand behind her back and eyes closed. In addition, you can see the intertwined hand in Participant 1. Signs of nervousness, stress or discomfort are seen, moreover, her hand in her back could mean anxiety or insecurity. However, Participant 3 seems to be trying to relax thanks to a deep breathing and, at the same time, eyes closed. Besides, perhaps she wants to demonstrate a need to be supported, understood or protected. The soliloquy allows participants to relate their feelings about the group sculpture. Participant 1 mentions that through this posture she feels relieved, her chest has relaxed, and her legs feel stronger. In some way, her account matches what her body posture conveys, where the signs of protection and support may be related to her feelings of relief, strengths, and relaxation. Meanwhile, Participant 2 relates that in the posture she feels calmer and relaxed and adds that she no longer feels tension in her back or legs. This is in harmony with her body language, where the feeling of calm and security is expressed in how this sculpture helped her release the accumulated tension in her body. Regarding Participant 3, she only mentions that in this posture she feels more stable, but through analysis of her body language, we noticed signs of stress, anxiety or insecurity. In this sense, the message conveyed by her body language does not align with her internal thoughts, which could indicate a disconnection between her emotional state and her body expression.

Figure 4

Final group sculpture, the experience of being heard and not judged by their peers



Note. The participants from left to right are 1, 3 and 2.

Concerning Figure 4, to represent feelings of acceptance and understanding, participants are given the task of creating a sculpture that symbolizes the experience of being heard and not judged by their peers. The difference between this sculpture and the previous one was the decision that participants made (they considered the above sculpture did not illustrate 100% of their emotions). In the picture, we can see a group hug in which Participant 1 hugs Participant 3 and, at the same time, rests her head on Participant 2. In addition, she caresses the back of both participants. Demonstrations of support, empathy, and comfort are recognized by Participant 1, as well as feelings of trust and security. Through the soliloquy, Participant 1 discloses her feeling of “company”, and her body sensation was “relaxed”. Participant 2’s posture is relaxed; she is

resting her head on Participant 3 while smiling. In the soliloquy, she described her body sensation as “calm” and “confidence”. This posture could signal a need to support or comfort her peers or simply feel supported and comforted by her classmates. The smile could mean both sides, discomfort or tranquility in expressing such a sculpture. Finally, Participant 3 has her arms under the shoulders of the other participants, with her back bent forward and her head resting on Participant 2. Feelings of need for support, comfort, protection, or empathy could be appreciated, in addition to indications of trust, confidence, security, surrender, or submission. Participant 3 expresses through the soliloquy her body sensation as “relaxed” and felt support thanks to this sculpture.

The three participants show similarities at the moment of making the sculpture. First, it is the intense group hug. Then, resting their heads on the participants. All the participants embrace each other and care for each other’s backs. The feelings that emerged from this are calm, confidence, relaxation and more stability. In this regard, these postures are consistent with what participants tried to express through their words.

4.1.2 Session 2

This session took place on May 13th of 2024, that is to say, 2 weeks after the first session. By that moment, the participants were around their 9th and 10th week of practicum.

Figure 5

Sculpture of which factor has a major impact on their practicum process



Note. The participants from left to right are 3, 1, and 2, and the chairs from left to right are 1, 2, and 3.

With reference to Figure 5, the physical positioning and gestures in this sculpture represent what factors; UMCE tutor (chair 1), Guide teacher (chair 2) or the students (chair 3) have impacted the participants the most during their practicum. Participant 3 positions herself behind the "Guide teacher" chair, stating through soliloquy, that it signifies a negative impact on her self-esteem and confidence. Her posture, hands behind her back, can be interpreted as frustration and an attempt to manage her emotions.

Participant 1, on the other hand, situates herself between the students and the guide teacher chair, indicating verbally through the soliloquy that they have had a positive impact on her experience thanks to the autonomy provided by her guide teacher at the school, this is reflected particularly in her relaxed body posture with her two hands on her waist.

Lastly, Participant 2 placed herself between the students and the guide teacher, her posture reflects a combination of frustration and anxiety. She highlights, during soliloquy, that her interactions with the students were the most significant part of her experience in the practicum process so far, while also maintaining a good relationship with her guide teacher. However, although she says she values her teacher's guidance, and the positive interactions with her students, her body posture indicates the opposite, as her head tilted towards the ground reveals a critical or negative attitude, while her hands clasped together in a low position against her belly indicate frustration or contained anxiety.

Figure 6

How Participant 3 perceived her relationship with their UMCE tutor



Note. Only Participant 3

In relation to Figure 6, Participant 3 had to show how she perceived their relationship with their UMCE tutor. In this instance Participant 3 placed herself as if she was the UMCE tutor while viewing the chair as a representation of herself. She stood beside the chair with her arms crossed tensely and her head down looking at the chair. Her posture reveals an internalized perspective of being undervalued, highlighting the participant's perception, that she verbally expressed through the soliloquy, of the tutor seeing her as inferior and unworthy, all of these is reinforced by her downward gaze, which conveys a mix of negative emotions such as criticism, frustration, and even anger. On the other hand, while the arms crossed can signal self-comfort, in this specific case the tension in her body indicates a defensive barrier, as if she is closing up and restraining all ways of approaching her. The combination of these gestures recreates a vivid image of the participant's feelings of, not only lack of support during her process, but a sense of being constantly scrutinized by her tutor.

Figure 7

How Participants 1 and 2 perceived their relationship with their UMCE tutor



Note. The participants from left to right are 1 and 2.

With reference to Figure 7, participants 1 and 2 had to show how they perceived their relationship with their UMCE tutor, with the chair representing the tutor. In this sculpture Participant 1 positioning herself in front of the chair, arms crossed in a "waiting" stance, this can indicate a mix of anticipation and frustration. She directs her gaze at the chair as if her UMCE tutor was seated there, her crossed arms convey a defensive and hostile posture, signaling dissatisfaction, and as she expressed during the soliloquy of this sculpture, lack of empathy and clear guidance from her tutor. Her rigid body posture highlights her emotions of unfulfilled expectations and unresolved problems, as she is in a stance of actively "waiting" for responses from her tutor. On the other hand, Participant 2 represents a contrast compared to Participants 1 and 3. She positioned herself beside the chair with a relaxed stance, her arms loosely crossed at

the point of her belly, conveying a sense of ease regarding her relationship with her tutor, and a feeling of patience and optimism in the future development of the relationship. She mentions, during soliloquy, that with her posture she wants to express a sense of clarity and support that her tutor has provided her with during her practicum process. However, her hands resting in a low position, may indicate hopeless frustration or unease, perhaps related to the challenges at her practicum, thanks to this sense of freedom in will but no proper guidance from her tutor. Her gestures suggest her positive outlook and hope in the relationship with her tutor, but at the same time, also hinting a sense of awareness and tension.

Figure 8

Sculpture regarding how the participants would like their relationship with their UMCE tutor to be



Note. The participants from left to right are 3, 2 and 1.

Concerning Figure 8, the sculpture tries to demonstrate through body language how the participants wanted the relationship with their tutor at UMCE to be. Participant 3 positions

herself beside the chair with her hands hanging loosely at her sides, a gesture that can signify resignation. Her posture, seemingly neutral, suggests an absence of tension in her arms that is in contrast with her stated desire, through soliloquy, for more support and understanding from the UMCE tutor; this can be interpreted as an internal struggle between expressing verbally what she desires and what her body demonstrates as her needs. In contrast, participants 1 and 2 both adopt postures that express comfort and a positive relationship with their UMCE tutors. Participant 1 stands beside the chair with her hands relaxed at her sides and her head straight with her sights directed to the front of the room, signifying a sense of equilibrium, trust, mutual understanding, and a collaborative relationship with her UMCE tutor.

On the other hand, Participant 3 maintains her posture from the previous sculpture, reflecting on her body, and mentioning during the soliloquy, her sense of ease and confidence in her relationship with her UMCE tutor. These 3 contrasting postures highlight the importance of mentor-mentee dynamics during the practicum process, as the participants body language serves us as a window through their emotions that suggests the needs of supportive interactions, without major challenges in their professional practice journey thanks to the role of the university tutor.

Figure 9

Sculpture of how the participants feel regarding their guide teacher



Note. The participants from left to right are 2, 3 and 1.

In relation to Figure 9, here the participants had to show how they feel regarding their guide teacher, and the chair represented the teacher. Starting with Participant 2, by standing semi-erect with her hands behind her back next to the chair makes a formal and respectful gesture to her teacher guide. Her posture indicates that she is ready to hear instructions with respect and some dependence, demonstrating a passive role with the guide teacher (Pease & Pease, 2006). This is confirmed by the soliloquy which the participant relates, that her position is since she is waiting for the teacher to tell her what to do. Also, her sculpture and what she says shows that she is waiting for the validation of the teacher to act, which may reflect that her autonomy is limited or that she prefers to follow clear instructions to avoid errors.

Concerning Participant 3, the fact that she chose to position herself behind the chair with both hands on her head suggests that she has a tense and insecure relationship with her guide teacher. This is because being behind the chair may indicate that she feels inferior, for “being behind” the teacher and on the other hand, the hands on the head show mental overload or

confusion, possibly due to not knowing how to respond to the guide teacher's expectations or demands. This is confirmed when she mentions through the soliloquy that she is in a state of shock not knowing what to do.

The sculpture of Participant 1 through a relaxed posture, one hand on the chair and the other on the hip, represents confidence and comfort. During the soliloquy she mentions that she feels free and relaxed. By resting her hand on the chair, she indicates that she feels the teacher's guide is a help, someone she can trust. She does not feel submissive to her but rather perceives her as an ally. Her hand on her waist indicates that she feels complete security and confidence in herself and that she is comfortable with her environment; she does not feel intimidated or restricted.

Figure 10

Sculpture regarding how Participant 2 would like her relationship with her guide teacher to be



Note. Only Participant 2

Regarding Figure 10, it follows the same dynamic as before, where the chair represents the guide teacher, only now they must position themselves as to how they would like the relationship with the guide teacher to be. In this occasion Participant 2 positions herself next to the chair and adapts a relaxed posture with her hands at her side, which denotes comfort and openness. During the soliloquy, she says she would like the guide teacher to be her partner, more like a companion. We can confirm this since being next to the chair shows that she would like a relationship as colleagues, where they see each other as peers.

Figure 11

Sculpture regarding how participants 1 and 2 would like their relationship with their guide teacher to be



Note. The participants from left to right are 3, and 1

Participant 3 by placing herself in the same position as Participant 1, next to the chair, leaning with one arm on it and the other on her hip, she indicates during the soliloquy that she would like the relationship with her guide teacher to be collaborative, where both work together

and she can feel her teacher as a help, just as Participant 1 feels with her guide teacher, which is something that the Participant 3 not only shows with her sculpture but also mentions. Besides, this posture reveals her preference for a more horizontal relationship, where her contribution is valued, since Participant 3 with the previous sculpture indicated to us that she feels a certain inequality or tension in the relationship with the guide teacher, also she says that she feels that her guide teacher's actions could come from competition and that she feels more important than her, which confirms what she indicates with her body.

On this occasion, Participant 1 does not make any changes to her sculpture, which suggests through the soliloquy that she feels comfortable with the relationship she has with her guide teacher. This reinforces the idea that she already perceives the relationship as balanced and satisfactory, showing acceptance of the bond as it is.

Figure 12

Sculpture of how the participants feel their relationship with the students is



Note. The participants from left to right are 2, 3, and 1.

Respecting Figure 12, the participants had to show how they feel their relationship with the students is, with the chair representing the students. In this sculpture, Participant 2, by positioning herself next to the chair with one arm in her waist and the other one in her chin, she projects an attitude of observation and availability. Participant 2 reveals through the soliloquy that it is a position in which she feels attentive to the children but also relaxed. Her posture and facial expression, with a smile on her face, indicate a closeness to the students. She maintains an attitude of supervision and attention, avoiding being too strict in order to foster an atmosphere of trust and openness in the classroom.

In the case of Participant 3 she is positioned behind the chair with both hands on the back of the chair, with this stance she sets a clear boundary with the students behind them. However, with her hands she shows us closeness and support for the students. Showing authority and presence, indicating that she is available when students need her, both emotionally and in terms of learning. All this is reaffirmed with what she expresses during the soliloquy, indicating to us that with this posture she wants to show that she will always be the teacher and not the friend of the students, but that she will be there for them when they need her whether in the emotional or academic field and that she feels comfortable being like this.

Participant 1 by crouching down to the side of the chair she shows an attitude of closeness and support, as if trying to “level up” to her students, both literally and symbolically. In the soliloquy, she conveys her thoughts by saying that she took that position to show closeness and support to the students and that she feels comfortable with the relationship. Also, the sculpture indicates that she is trying to have a horizontal and close relationship with her students, where there is no authority barrier. We can think that her intention is to build a relationship of

trust and empathy, where students do not see her as an unattainable figure, but as someone they can easily turn to.

4.1.3 Session 4

This session took place on July 9th of 2024, that is to say, 4 weeks after the third session. By that moment, the participants had already finished their practicum.

Figure 13

How Participant 2 from the present (end of practicum) looks at Participant 2 from the past (beginning of practicum)



Note. Only Participant 2.

In the first sculpture of Session 4, Participant 2 had to show how she, from that present who was finishing her practice process, saw herself from the past who was beginning her practicum process. On this occasion she comments that she is in a comfortable position to settle down and looks up because she wants to do more. Then she makes a posture with the intention of wanting to stand up but comments that she cannot because something in her is not ready to make that movement, she uses the soliloquy to relate that all of this generates anxiety and fear. We can see

all this reflected in the sculpture in which Participant 2 sits on the floor, with a serious face and looking up. This posture suggests that she is in a position of rest and comfort, where she does not have an active role, but rather a passive one. The fact that she is sitting shows us that she does not yet feel the confidence necessary to stand up, which symbolizes the transition towards a more active or independent role as a teacher. However, looking up represents the goals and aspirations that she has, which indicates the need to want to move forward and improve, in order to take an active role in the practicum process.

In the second sculpture of Session 4 Participant 2 had to show how she felt at the moment of the practicum.

Figure 14

How Participant 2 felt at the moment of the final placement looking towards the new process of the future



Note. Only Participant 2.

In Figure 14, after getting up Participant 2 positioned herself upright with her arms relaxed at her sides, and her hands interlaced behind her back. Then Participant 2 was asked to create a sculpture that represents how she feels today regarding the final placement and how she feels when thinking about the new process the following semester. After receiving the instructions, Participant 2 maintains her firm and upright posture, relaxes her interlaced hands from behind her back, and positions them at her side. This body language expresses a sense of confidence, secureness, and empowerment to face new challenges in her role as an English teacher in the near future. More so, this posture demonstrates a full occupation of Participant 2's personal space, with her limbs fully extended. The lifted chin could indicate a sense of control and power. Through the soliloquy Participant 2 expresses that the feelings she associates with this position are tranquility, expectation, and happiness, as she knows and is confident that she will be able to accomplish this process successfully and according to her expectations.

It can be inferred by analyzing this sculpture and the soliloquy that Participant 2 is, in some way, better prepared to face future challenges in her teaching role.

Figure 15

Participant 2 and her sculpture of the transition between the beginning and the end of the final placement process



Note. Only Participant 2.

In Figure 15, Participant 2 is requested to create a sculpture of the transition between the position where she was sitting, unable to stand up, and the moment when she was already standing with an upright posture. The sculpture should capture this process of transition, demonstrating how the body occupies and adapts to space during this change in position.

She mentions that she had to completely change the sculpture she was in, as she would not have been able to stand up in her previous position. Furthermore, through Soliloquy Participant 2 verbalized that in this posture, she felt like she was organizing her body to stand up while still supporting herself on the floor, symbolizing what she believes she already has and relies on to give herself the ability to rise. Although the end of the final placement was initially negative, she recognized that it had a positive aspect, it gave her the push she needed to want to get up, activating something inside her that motivated her to keep going.

As mentioned before, this sculpture is intended to represent the transition that Participant 2 experienced during these two processes. In this context, it is possible to compare the transitions of these sculptures with the stages outlined by Jacob Levy Moreno, particularly the concepts of role taking and role playing. Initially, Participant 2 expresses feelings of uncertainty regarding the role but progressively gains confidence in her abilities to face future challenges because of her recent experiences.

Figure 16

First part of the sculpture: How Participant 1 sees herself in the present while reflecting on her experience



Note. Only Participant 1.

To create the sculpture, Participant 1 positions herself with one arm on her waist and the other relaxed, shifting her weight to the left hip with her chest open. At first glance, this posture shows confidence, power or authority, as well as an enthusiasm to take action. Additionally, she positioned her legs slightly apart, with her feet firmly planted on the ground, reflecting a desire

to occupy the space with her body. This position might indicate that she is confident in her own space and in control of the situation (Pease & Pease, 2006). When she was asked to express her inner thoughts through the soliloquy, Participant 1 mentioned that with this posture she feels relaxed, confident, and determined. She also adds that placing her hand on her waist shows that she is self-reliant. In this sense, it can be said that by comparing the sculpture to the soliloquy, there is a close relationship between what Participant 1 feels and what she tries to express with her body. This demonstrates a feeling of strong determination and enthusiasm to achieve something, giving her the sense of being ready for whatever comes next.

Figure 17

Second part of the sculpture: How Participant 1 feels today, with the final placement already completed



Note. Only Participant 1.

Concerning Figure 17, Participant 1 positions herself with her arms crossed and her head inclined to one side. Her legs, which were slightly apart before, are now together. The expression

on her face shows signs of sadness or melancholy. The body language used by Participant 1 to express her current emotional state demonstrates signs of vulnerability, as it reflects a need to comfort or protect oneself. It could be interpreted as a form of self-soothing behavior in response to an emotionally charged situation, such as the final placement. Furthermore, the inclination of her head could indicate that Participant 1 is attempting to process or reflect on something painful or confusing. The sad or melancholy facial expression may indicate a sense of loss or the desire for something that no longer exists. Through Soliloquy, Participant 1 verbalized that in this position, she feels that she is showing love to herself, but at the same time, she feels downhearted because she has no energy. She also mentioned that when she thinks about the process of the final placement, feelings of sadness begin to emerge. Participant 1 also adds that although her body urges her to let go, she still does not feel ready to do so. In this case, by comparing what she verbalized regarding her sculpture, we could associate the tilt of her head not only with trying to process something painful but also with the feeling of discouragement that the final practice process caused in her.

4.2 Coding Analysis

This section presents the analysis of the codes generated with Atlas.ti, which give way to the critical incidents experienced by the participants during their final practice, which we separated into the following categories:

4.2.1 Practicum Process

The participants recognized that the practicum process issues impacted them both positively and negatively. With 66 repetitions, participants expressed that at the beginning of their final practicum they had different starts. Participant 2 declared the beginning of her practicum was without fears and worries, and in an atmosphere of “confidence”.

“**P2:** Emm... Yo empecé la práctica la verdad sin como tantos miedos ni preocupaciones, eeh... Sentía que entraba igual un poco en un ambiente de confianza quizás porque mi profesora guía era compañera del colegio de mi mamá entonces me recibió así como si fuese su hija, así súper como cariñosa conmigo, y tratando de enseñarme entonces en ese sentido desde el momento uno me sentí súper bien recibida y desde ahí empecé por ejemplo ya a conversar con los otros profesores, y me sentía super bien eeh también al llegar a los cursos, eeh los cabros como que me preguntaban “Ooh miss y usted es practicante, ay si que bueno, y va a estar con la miss Paula” “Sí voy a estar con ella” “Ah yaa” y como que super buena onda.” (Session 1, Page 7)

However, Participant 3 had a very contrasting way to start her practicum, stating the welcome was cold and she was separated from the English teachers’ spaces.

“**P3:** Llega la profesora, era la... El momento del desayuno de los profes, el descanso yyy... Bueno con una cara horrible, no me quería recibir, se notaba en su cara que no me quería recibir, eeh me dijo “Ya, este es mi horario, este es mi horario, bla bla bla bla y listo” y después dijo “Me quitaron mi desayuno” y se fué (...) Esa fue mi bienvenida.

Entonces, produjo sentimientos de ansiedad, de miedo, de soledad, (...) Luego de eso ehh pasaron... Pasó un día, en el cuál yo estaba cerca de ella todo el tiempo para poder aprender de ella, y ya va al segundo día, que me toca, que fué un Miércoles, porque yo iba Lunes, Miércoles y Viernes, el Miércoles va y me dice “Tú no puedes estar acá, tienes que ir a la sala de profesores...” (Session 1, Page 12)

Regarding Participant 1, she had no observation weeks and was assigned 4 courses in the first weeks of adaptation, she describes it as shocking. .

“**P1:** Bueno. Em bueno por mi parte yo empecé altiro, como no me dieron semanas de observación en mi colegio, me tiraron altiro eeh... Igual fue un poco chocante porque me dieron cuatro cursos, yo esperaba igual tener como dos cursos del mismo nivel al menos, pero me tiraron cuatro cursos distintos entonces las primeras semanas fueron una adaptación heavy, como no tuve ese tiempo de observar y conocer a los niños como de a poco fue como “me dicen sus nombres y empezamos la clase” (Session 1, Page 4)

In session 2, emotions marked the participants' practicum process. Even though Participant 3 postponed her practicum before the first portfolio submission (evaluation of the pre-service teacher in their final practicum process), she still left with a feeling of stress because of it.

“**P3:** O sea, yo justo dejé la práctica cuando empezó la entrega del portafolio porque yo estaba ya en un momento de colapso y se entregaba el portafolio como en 3 días y estaba súper estresada también. Todos sabían cosas diferentes y si estaba todo el mundo... Aparte que igual la profe, bueno, nuestra tutora no explicó detalladamente la cosa, incluso en ningún momento nos explicó, sólo dijo que había que seguir lo que salía en e-virtual.” (Session 2, Page 30)

On the other hand, Participant 1 left her practice calm, thoughtful, and empathetic, feeling grateful for her process.

“**P1:** Yo estoy así como más tranquila, como con las historias que contaron las chiquillas, como con mi experiencia, siento que tengo mucho por agradecer, entonces me siento como tranquila y como empática a la vez... También me voy como muy pensativa porque hoy salieron cosas muy distintas, no hubo cómo muchos factores en común sino que al menos por mi parte siento que hubieron cosas bien distintas(...)” (Session 2, Page 48)

Some problems with the authorities were identified in session 3, such as being alone all day with the class, changing the schedule to support school activities, attending school on days not corresponding, and so on. Therefore, Participant 1 had to draw on her experiences to guide the activities, in which she indicated that her practicum process had been more autonomous than something about following roles.

“**P1:** (...) Estuve todo el día sola, estuve todo el día a cargo de los chiquillos, de que no se pusieran a pelear dentro de las actividades, hicieron dramatización incluso, terminé agotada, con dolor de cabeza, muy frustrada, porque lo único que recibí de la profe fue como, eh cuando llegó le dije como profe tengo las autorizaciones y no sé qué y me dijo ya “¿Cómo te fue? ¿Todo bien?”, “Sí todo bien pasó como esto” y dijo “ Ah ya gracias te pasaste” y se fue. Fue lo único que me dijo la profe y me sentí super frustrada y eso. (...) Emm... Pucha traté igual de verlo del lado positivo eeh, dije esta es una experiencia que quizás me sirve pa’ crecer porque igual los chiquillos se portaron bien conmigo, yo se los agradecí caleta eeh... Fue como la primera convivencia que tuve con el curso emm... Entonces traté como verlo más del lado positivo que orientarme como en la negatividad de la frustración que me había generado, como la ansiedad” (Session 3, Page 56)

When one of the researchers who participated observing the sessions asked the participants if there is anything that makes them feel worried about the closing of the practicum, Participant 2 expressed feeling concerned about it.

“**P2:** Yo creo que en mi caso el tema como de tener que empezar a cómo ponerme más de acuerdo con algunas cosas con la otra profesora que tengo como estos conflictos, porque estas últimas dos semanas han tenido muchas pruebas y es como prueba de, prueba de listening prueba de use of english, prueba de no sé qué entonces como que todas esas cosas se hacen en conjunto, entonces ya, dejo de como de interactuar solamente con mi profesora guía, sino que tengo que hacer como cosas con ella también para poder darle

cierre a la asignatura, como el cierre de semestre de la asignatura, o el cierre de mi práctica también.” (Session 3, Page 67)

During session 4, many thoughts, reflections, and self-perceptions arose at the end of the participants’ practicum process. On one hand, Participant 1 felt denial in closing the process because of the strong emotional burden she felt regarding leaving the students. Therefore, she said that she avoided talking about it in order not to feel sad.

“**P1:** Que como que no quisiera como hablar de eso, como que algo me dice “no, no vayas para allá porque te vas a poner triste” una cosa así porque pienso en el último día y me acuerdo de muchas cosas, pero otras cosas como que igual las tengo como borrosas, entonces como que no sé, he estado muy muy bloqueada con eso. No he querido pensar como en el final.” (Session 4, Page 80)

On the other hand, Participant 2 had a mix of emotions and reflections. She indicated that her practicum closing was peaceful, and she felt more prepared today as an English teacher. Moreover, her reflection about herself was that she found it difficult to recognize and take initiative in some aspects, such as planning, and that she needed more initiative when she recognized the signs to leave her practicum center.

“**Coordinadora de Grupo:** Y ¿Qué reflexión haces tu **P2** respecto de ti?”

P2: Lo primero es que quizás yo debería haber cómo tenido la convicción de decir como, “No puedo seguir en este centro de práctica”, porque igual eso fue como algo que me iba desmotivando un poco en el camino, a pesar de que quizá no quería admitirlo” (Session 4, Page 72)

4.2.2 School (Practicum Center)

As the participants started to mention the environment inside the schools and how the environment reacted to their presence there, many issues were identified, with 48 repetitions.

During the first session, most of the topics were related to their preconceptions about the schools, showing emotions like anxiety, fear and loneliness. Participant 3 mentioned that she was afraid that the other teachers could have excluded her, but on the contrary, it was her own guide teacher who was rough with her. It was the only session participant 3 talked about school things.

“P3: Desde ahí me di cuenta que todo iba a empezar mal. Llega la profesora, era la... El momento del desayuno de los profes, el descanso y... Bueno con una cara horrible, no me quería recibir, se notaba en su cara que no me quería recibir, eeh me dijo “Ya, este es mi horario, este es mi horario, bla bla bla bla y listo” y después dijo “Me quitaron mi desayuno” y se fué”. (Session 1, Page 12)

Since the first session, Participant 2 pointed out the administrative aspects that complicated her process.

“P2: (...) me dijo [Profesora guía] **“P2** sabís’ que mi jefa, la jefa del departamento de Inglés dijo que tú no puedes hacer dos horas seguidas de clases” Porque como el colegio es

particular, eeh los apoderados se sienten con el derecho de opinar sobre todo entonces van a decir “Cómo va a estar haciendo las clases una practicante”. Entonces ahí se podían meter en problemas (...)” (Session 1, Page 8)

Another issue that came with the school indications was that Participant 2 ended up doing 30 pedagogical hours per week, instead of the 20 hours that the university required. Then, in the second session, she indicated how the school restricted her material and classes preparation since it was important for them that all the students had the same lesson, and even the same tests and evaluations as mentioned in Session 3. During the last session, she mentioned more issues, like the fact she was not allowed to do orientation classes to her students, and that she was not warned about those conditions when she entered the school on the first day. In this last session she also expressed a lack of initiative to leave school when her first fears emerged in Session 1, she never really thought she was going to fail her practicum due to these factors.

On the other hand, Participant 1 just mentioned school concerns during the first and third sessions. At the beginning of her process, she indicated that she did not have observation classes, since the first day she started with her teaching labor and being in charge of the students and kept like that during the semester. Then many weeks later, during Session 3, she explained how the school asked her to do things that were not part of her practicum duties, such as being with a class the entire day and receiving authorizations and money for an educational outing. This situation made her feel frustrated and that she was not being considered seriously, as she would have liked to be told about these situations in advance.

4.2.3 Guide Teacher

Guide teacher was one of the most mentioned and relevant topics during the recorded sessions, reaching a total of 55 codes assigned to this topic throughout the 4 sessions. Participant 1 refers to this figure describing her as someone who advises about students and methodologies. On the other hand, Participant 2 mentions the figure of her guide teacher as a role model that she would like to follow. However, Participant 3 alluded to the guide teacher as someone who provokes feelings of fear and anxiety caused by the negative reception she perceived from her guide teacher. In addition, Participant 3 also expressed feelings of rejection by her guide teacher. During the sessions she mentioned:

“**P3:** El tema está en que me excluyeron, y dijeron “Tú vas a la sala de todos los profesores” donde están todos los profesores de... Historia, ciencias de... Mmh bueno, y el tema está en que ehh, me dijo “Tu no puedes estar acá porque el jefe de UTP me va a retar”. Yaa dije yo. Pero soy su practicante, o sea cómo nos vamos a comunicar, como... Eeh no, los miércoles. Y yo ahh ok. Ehh pasó el tiempo y yo me di cuenta de que llevaban a su amiga de Historia todos los días, a cada rato a la oficina y ahí me di cuenta que claro, que me excluyeron”. (Session 1, Page 12)

Additionally, Participant 3 mentioned that she received mostly negative feedback from the guide teacher. This caused her feelings of fear and anxiety before performing her classes. Furthermore, she expressed concern about the lack of support from the guide teacher at the moment of planning lessons, and at the same time, the teacher demanded that the lesson plans be ready two weeks in advance, as she did not have time to review them in a short period of time.

In the second session, participants expressed different perspectives regarding their relationship with each of their guide teachers. On one hand, Participant 1 mentioned that the guide teacher gave her autonomy in terms of lesson planning and interactions inside the classroom. Thanks to this sense of autonomy, Participant 1 felt more comfortable in her role within the classroom. Moreover, she mentioned a lack of feedback she received from the guide teacher about her lessons, but she interpreted this lack of feedback positively, as it made her feel that she was doing it right.

“Coordinadora de Grupo: ¿Y cómo te hace sentir eso ya que no estás teniendo mucho feedback de nadie?

P1: Por el momento, me siento tranquila, siento como que si hubiese algo malo como si me tuvieran que corregir algo ya lo hubieran hecho, al menos mi profe del colegio” (Session 2, Page 40)

On the other hand, Participant 3 mentioned that her guide teacher had a negative impact on her, creating a sense of panic and fear of facing the same situation in her professional future. Participant 3 also states that a large part of the bad experience that she faced during her period at the school was due to her guide teacher.

“P3: Lo pasaba bien, o sea es que lo pasaba entre bien y mal. Bien por los estudiantes porque habían estudiantes que me hacían reír, a veces mal por estudiantes que se portaban

feo, y por la profesora que también estaba todo el rato pensando en como qué estará pensando ella, como será que me está... que me irá a criticar ahora, ¿Lo estaré haciendo bien? ¿Lo estaré haciendo mal?” (Session 2, Page 32)

Similarly, both Participant 2 and Participant 3 express a desire to have had a relationship with their respective guide teachers that focused more on co-teaching and offered more autonomy.

Participant 2 mentions aspects related to the lack of autonomy coming from the school rather than her guide teacher.

During the third session, only Participant 1 and 2 share their perceptions and experiences regarding their guide teacher. In this context, Participant 1 expresses feelings of frustration due to her teacher's absenteeism during a session, leaving her completely alone to face the class. This situation causes Participant 1 to feel uncomfortable and devalued, as she was informed about this change at the last minute, which disrupted the established dynamics. Furthermore, the teacher arrived later than expected, which reinforced her perceptions of a lack of concern and support from the teacher for having left her alone.

“**P1:** (...) Entonces llegué al día siguiente y la profe lo que hizo fue pasarme material. Así literalmente en la mañana, a las 8 de la mañana, me paso un plumón, una cartulina y me dijo te acabo de mandar el PPT y lo que hay que hacer, me paso una hoja con la planificación y me dijo no sé a qué hora vuelvo y estuve todo el día sola con los chiquillos. Eh, fue frustrante, me sentí pasada a llevar, la profe no llegó hasta después de

las 1 y media. Yo la tenía que esperar igual para decirle cómo me había ido” (Session 3, Page 55)

Considering these situations, Participant 1 reflects on her guide teacher’s attitude, mentioning that she would not like to repeat her guide teacher’s behaviors in the future. Moreover, she also reflects on her own process, stating that it has been a learning journey guided more by herself rather than being guided by her guide teacher.

Nevertheless, Participant 2 reflects in this session the treatment she expects from teachers. She states that she is not seen as equal due to her role as a trainee, but despite this, she still expects cordial treatment from her guide teacher.

In the final session, only Participant 2 mentions the figure of the guide teacher. The topic is related to the lack of commitment shown by the guide teacher during the mentoring process. She also states that the guide teacher repeatedly did not participate in feedback sessions due to other commitments.

“**P2:** (...) Porque en muchas ocasiones mi tutora le escribía a mi profesora guía para ver mis clases y ella le decía que, que no podía (...) Mi tutora fue a ver la clase y le dijo: “oye ¿te puedes quedar? tenemos que darle el feedback” y dijo: “no, no me puedo quedar porque tengo clases particulares.” y se fué.” (Session 4, Page 71)

This final session is somewhat complex because Participant 2 discusses the difficult outcome regarding her process, where she was informed online that she had failed her final placement due to the negative feedback provided by her guide teacher.

“**P2:** (...) Super bien y el día que me despido mi profesora guía me dice “**P2** por protocolo del colegio necesito tener una reunión con tu tutora para poder entregarle tu evaluación” “ah ya” le dije yo, eh voy a avisar porque me dijo “le mandé un correo, pero no me ha contestado” “ya, entonces yo le aviso para que se junten, para que coordinen” “ya” me dijo, “super bien, que te vaya super bien”, me abrazó. Ya, me fui, yo contenta, como normal a mi casa porque había terminado el proceso de práctica”. (Session 4, Page 70)

As a result, this caused feelings of confusion in Participant 2, as she states that before all this happened, the guide teacher had only mentioned that she needed to talk to the UMCE tutor in order to submit the evaluation. She did not anticipate that the feedback from the guide teacher would be negative and lead to the failure of her final placement.

4.2.4 Classes

As the participants started to mention the environment inside the schools and how they reacted to their presence there, many issues were identified within the 19 mentions this topic had during the sessions.

During the first session, most of the topics were related to their prior thoughts about the schools, showing emotions like anxiety, fear and loneliness. Participant 3 mentioned that she was afraid that the other teachers could have excluded her, but on the contrary, it was her guide teacher who was rough with her.

“**P3:** Desde ahí me di cuenta que todo iba a empezar mal. Llega la profesora, era la... El momento del desayuno de los profes, el descanso y... Bueno con una cara horrible, no me quería recibir, se notaba en su cara que no me quería recibir, eeh me dijo “Ya, este es mi horario, este es mi horario, bla bla bla y listo” y después dijo “Me quitaron mi desayuno” y se fué”. (Session 1, Page 12)

It was the only session where Participant 3 talked about topics around school.

From the first session, participant 2 pointed out the administrative aspects that complicated her process. According to what she said:

“**P2:** (...) me dijo [Profesora guía] “**P2** sabís’ que mi jefa, la jefa del departamento de Inglés dijo que tú no puedes hacer dos horas seguidas de clases” Porque como el colegio es particular, eeh los apoderados se sienten con el derecho de opinar sobre todo entonces van a decir “Cómo va a estar haciendo las clases una practicante” Entonces ahí se podían meter en problemas ...” (Session 1, Page 8)

Another issue that came with the school indications was that Participant 2 ended up doing 30 pedagogical hours per week, instead of the 20 hours that the university required. Then, in the second session she indicated how the school restricted her material and classes preparation, since it was important for them that all the students had the same lesson, and even the same tests and evaluations as mentioned in Session 3. During the last session, she mentioned more issues, like the fact she was not allowed to do orientation classes to her students, and that she was not

warned about those conditions when she entered the school on the first day. Also, this last session she expressed that she lacked the initiative to leave school on time, and she never thought she was going to fail her practicum due to these factors.

On the other hand, participant 1 just mentioned school concerns during the first and third session. At the beginning of her process, she indicated that she did not have observation classes, since the first day she started with her teaching labor and being in charge of the students and kept like that during the semester. Then many weeks later, during Session 3, she explained how the school asked her to do things that were not part of her practicum duties, such as being with a class the entire day, receiving an authorization and money for an educational outing. This situation made her feel frustrated and that she was not being considered seriously, as she would have liked to be told about these situations in time.

4.2.5 Students

Regarding the topic of students, this having 72 repetitions, at the first and second session, the three participants mentioned their constant fear and anxiety at the early stages of the practicum. This comes mostly from the narrow age gap between the participants and the students. Being a “young” teacher figure made them doubt their ability to establish trustworthy relationships while maintaining an authority role inside the classroom, the fear of not being treated with respect had an impact on their self confidence, causing them a sense of uncertainty about how they were going to balance an approachable attitude with the firmness needed to manage the classroom. Considering this, Participant 3 mentions that:

“**P3:** (...) ya los de cuarto medio me producían mucha ansiedad porque eran grandes (...) me sentía como de su edad ¿En qué sentido? en que yo me veo mas chiquitita, cara de niña, de jovencita entonces no... Llegue el primer día e incluso me dijeron “Ay y ¿Ella es la profe?” me dijeron “Pero si es una niña, parece nuestra compañera” Entonces cada vez llegaba otra inseguridad y otra y otra y otra.” (Session 1, Page 13)

However, in Session 3 as they progressed in their practicum process, the participants noticed that their youth became an advantage. Their generational closeness allowed them to connect easily with the students’ interests and preferences, facilitating the design of effective strategies for both lesson content and classroom management, also encouraging a more dynamic and understanding relationship, where they were able to balance an understanding and empathetic attitude with the firmness needed to establish an authority figure inside the classroom. In this sense, their initial perception of weakness was transformed into a strength that improved the learning climate and helped them to establish a good perspective of themselves as effective teachers. Regarding this new sense of connection with the students, Participant 1 mentioned that in her school days she also had a young teacher and that it echoed a lot with what she was doing during her practice and what her teacher did with them at the time.

“**P1:** (...) En la media tuve un profe que era así, tenía una relación así con nosotros. Eh... Siento que quizás fue porque igual era joven, y éramos su primera jefatura, fuimos 3ro y 4to medio con él, y él era así con nosotros y súper respetuoso, también esta relación como de “yo te entiendo, yo también pasé por eso” que no quiere decir de como que, no sé, que desde mi punto

de vista te voy a ver como con aires de grandeza o algo así, pero sí soy tu profe, sí te estoy enseñando algo.” (Session 3, Page 59)

At the end of the practicum Participants 1 and 2 expressed that they developed a strong emotional connection with their students. Throughout the practicum, the students were a constant source of motivation and the main reason why the participants continued to put effort into their daily work; in this sense, this positive connection had an impact in their performance and teaching role self perspective. However, at the end of the practicum the participants left with a huge emotional impact, for example; Participant 1 manifested feeling a deep emptiness when she had to abruptly leave her students, even perceiving that she had “abandoned” them. This experience shows the depth of emotional commitment that can be built up during the professional practicum and how the disruption of this bond with the students can be difficult to process.

“**P1:** (...) honestamente no he querido pensar en eso, he estado muy muy bloqueada haciendo otras cosas, pensando en otras cosas porque me da mucha pena, siento que dejé, como que ya, como que uno se despidió y cómo “qué hago ahora” me sentía así mal. Cuando llegué a mi casa y vi a mi mamá fue como “mamá terminé” y me miró y me dijo así como “Ya pero ¿Estás contenta?” yo le dije “No sé” y me puse a llorar, estaba llorando y llorando y llorando, no podía parar de llorar porque me sentía muy vacía, sentí como “Qué hago ahora” si no los veo, los extraño, no era como levantarse los Lunes e ir a clase, estar pensando que los vas a ver. Entonces, después de todo ese proceso he estado en un bloqueo muy profundo, no he querido pensar en nada con respecto a eso.” (Session 4, Page 79)

Despite the emotional distress, this connection reaffirms their vocation thanks to the positive feedback that they received at the end of their practicum from their students, regarding the impact they made in the classroom.

4.2.6 Identity

Even though all participants experienced different situations in their practicum, they all expressed the similar topics at the moment of defining their identity, based mostly on their beliefs about their guide teacher, along the lines of “This is who I want to be”, “This is who I don’t want to be”, and “This is who I would liked to have in a classroom”. They were defining their identity on the grounds of what they aspired to be or what they rejected. 36 codes from the 4 sessions were classified into this category. Participants indicated that they expected a friendly environment, they said that teachers should be kind between colleagues and with their students, this being part of being a person.

In Sessions 1 to 3 Participant 2 expressed that she saw her guide teacher as a role model, she identified positive traits she aspired to learn from her. These traits include the good relationship the guide teacher built with her students, demonstrating a balance between being kind and firm, allowing the classroom to be a space to joke while learning without losing focus, focus nor crossing limits.

Even though Participant 2 recognizes that she has control over every-day aspects of the classroom, she struggles with having an assertive response in front of unexpected situations. She expresses having trouble at recognizing the moment for being proactive in terms of planning or

identifying when the moment is for her to take the initiative. These aspects were influenced by being the pre-service teachers along with some school restrictions, such as “less responsibility”.

“**P2:** (...) iniciativa en hacer esas cosas, o sea ya empezando a hacerlo no es que me cueste tanto pero como darme cuenta de que tengo que empezar a hacer esas cosas como ¡¿ahora ya?! es como un poco más difícil. (...) está bien, yo estoy practicando, soy practicante tengo que cumplir con ciertas cosas, pero no sentía que era como una exigencia estar ahí así a las 8:00 sentada en el escritorio no sé qué (...) además que me costaba mucho hacerlo en este colegio como que no me daban las oportunidades para poder hacerme cargo y empezar yo a como hacer autónoma con esas cosas, no me daban el espacio de hacer eso”. (Session 4, Page 74)

Also, Participants 2 and 3 shared different situations where they could not react according to the circumstances, particularly when they were expected to act as authority figures to the students. Participant 2 expressed how she did not feel confident enough to take that role:

“**P2:** Como que no supe que hacer. Como ya... Sé que tengo que hacer algo, pero qué digo, cómo lo hago. (...) Entonces fue en eso como que estaba pensando, ya ¿Qué hago, qué digo? La profe reaccionó al tiro.

Coordinadora de Grupo: ¿Y cómo te hizo sentir el hecho de que la profe haya reaccionado y tú no pudiste?

P2: Mmh... No sabría explicarlo. Como que solamente sentí que yo debería estar haciendo eso, como que no fui capaz de hacerlo” (Session 2, Page 37)

Participant 3 experienced a similar situation, where her guide teacher interrupted her class, facing a scenario in which one student pushed another, causing an accident.

“**P3:** Un 7mo. Y uno [un estudiante] empujó al otro y lo botó al suelo, con mesa, con silla con todo y cayó de boca. Entonces ahí yo no alcancé ni a reaccionar solo que, porque estaba revisando, me doy vuelta y la profesora “A ver a ver a ver” y se lo llevó. Entonces para mí la situación fue super frustrante porque dije, yo también estaba en la situación de **P2**. Yo debí haber reaccionado. ¿Por qué no reaccioné? Fui muy lenta en haber reaccionado. Entonces, para mi al menos esa situación fue super frustrante. Me sentí como incapaz por esa instancia.” (Session 2, Page 37)

4.2.7 Other Teachers

Around the topic of other teachers, we can appreciate that the initial posture of two of the participants (1 and 3) is anxiety and fear. With 16 mentions, they expressed emotions regarding the possibility of exclusion in the teachers-room.

“**P3:** Luego llego a la sala de profesores y yo me sentía muy ansiosa, con miedo a que me excluyeran, a que me trataran como sujeto, como ellos sujeto de autoridad por sobre mí debido a que yo solo era una practicante.” (Session 1, Page 12)

Even though the emotions prior to the start of the practicum were mostly “negative”, with further sessions the topic around the teachers room was reviewed and both participants 1 and 3 expressed a good welcome from the teachers and even that on some occasions the other teachers gave more guidance instead of the guide teacher.

On the other hand Participant 2 expressed that given the closeness to her guide teacher, as she was a friend of a relative, she felt confident in the interactions with other teachers in the school at the start. However, in further sessions she started experiencing “trouble” with the teacher that supervised the other half of the class, making her feel uncomfortable with comments around the topic of her way of teaching, and making her feel aside by the fact of being a pre-service teacher.

“**P2:** (...) quizá ellos no me ven como pares, porque yo soy como “La Practicante”... Pero siento que igual tiene que existir ese como... Trato cordial porque al final estamos trabajando, si bien, ella quizá no me vea como su par, estamos trabajando juntas.” (Session 3, Page 53)

4.2.8 UMCE Tutor

Another topic that emerged was the figure of the UMCE tutor, having 26 repetitions in total. This figure is in charge of guiding their practice on behalf of the University, by having weekly meetings in which the pre-service teachers could clarify doubts regarding the process and the elaboration of the online portfolio. The incidents that emerged were mainly related to the guidance and support pre-service teachers received from their tutors and the administrative challenges they faced. The three participants had a different range of perceptions around their own tutor.

In the first session, Participant 1 revealed that the main problem she had with the UMCE tutor was the lack of clarity in the instructions, mainly regarding requirements and dates for the portfolio submission. Participant 1 commented that the tutors were uninformed, and that they all gave different instructions for writing the portfolio, meaning more or less work depending on the teacher. She felt frustrated due to the ambiguity in the guidance she received from the tutor. This made participant 1 feel overwhelmed, as she felt that the situation was not being managed properly. She argued that the instructions available in the guidelines differed from the instructions given by the tutor.

“**P1:** (...) a mí me entró la sensación de que ellos estaban tan desinformados como nosotros... Entonces era como un despelote gigante y al final como que todos sentían que estaban haciendo más o menos trabajo que el otro... Los tutores los tienen muy desinformados y es como que genera un pánico colectivo que a mi parecer se podría evitar muy fácil.” (Session 2, Page 27)

This not only caused confusion for Participant 1, but also affected her emotionally, she felt lost and not sufficiently supported during the process.

“**P1:** Entonces yo igual me sentí como un poco botada, como muy perdida en lo que estaba haciendo”. (Session 2, Page 28)

Feedback from tutors also emerged as a critical issue for participant 1, particularly when it was inconsistent or unclear. Participant 1 described feeling confused after receiving contradictory evaluations from her tutor:

“**P1:** Mi profe que me fue a ver de la u me dió el feedback ahí como diciéndome en qué podía mejorar, que cosas estaban bien, eh... Como que yo sentí que me había ido súper bien porque me dijo muchas cosas positivas, como que no había prácticamente nada negativo. Después cuando me llegó la rúbrica vi que los puntos bajaron como mucho.”

(Session 2, Page 26)

This created a feeling of confusion and disorientation in the intern regarding her performance, which could affect her confidence in the process and ability as a future teacher.

In the case of participant 2, she commented that she felt comfortable with her tutor. This may be because she was supportive during her practicum process.

“**P2:** Entonces después de que hablé con mi tutora UMCE le conté cómo era la situación en el colegio y me dijo “No **P2** no te preocupi’, vamos a hacer esto, eeh ¿Cómo son las clases en tu colegio?”, “No, en 45 minutos se puede hacer una clase con inicio desarrollo y final”, “Ya no importa, no te preocupi’ yo te evalúo con eso” y me dió al tiro todas las soluciones y ahí fue como... Sentí un alivio la verdad.” (Session 1, Page 8)

“**P2:** Pero en verdad después de hablar con la profesora que es mi tutora UMCE, como que me sentí... Me sentí mucho mejor. Sí. Bueno y después de hablar también con mi mamá y con mi pololo que me estuvieron apoyando hartito en eso.” (Session 1, Page 10)

With this we can see the support presented by the tutor and the importance that this generated in her, since talking to the tutor allowed her to feel better.

For participant 3, one of the main problems was the absence of her tutor during a critical period of her practicum. She mentioned that there was no support from her tutor because of the strike and she found out about the situation when she had already left the practicum.

“**P3:** Cada vez que nos juntábamos, no podía hablar al respecto porque estábamos... Estábamos hablando como de el tema de las visitas, luego de eso cuando ya pasó el momento cuando estaba en el peak del problema los profes se fueron a paro, debido a la situación... Entonces yo no podía contarle mi situación porque estaba en paro. Entonces no sabía que hacer, me sentía desorientada, abrumada.” (Session 1, Page 14)

4.2.9 University

Through the sessions the participants experienced a feeling of a lack of a formal space provided by the University for students focused only on sharing their practicum experiences, this topic had 24 repetitions.

The participants showed that sharing experiences with people living similar situations helped them to process their feelings and emotions in a better way. Participant 2 said that the change has been drastic, from previously being able to see her classmates every day and having

opportunities to share her experiences at university, into not having the space or time to see each other and not being able to talk about what they are experiencing in the practicum.

“**P2:** (...) el cambio fue como super drástico así de pasar de venir todos los días a la universidad, tener clases, compartir con los profes, compartir con tus amigos, con los compañeros, conversar, a pasar: a la práctica profesional, que uno viene una, dos veces a la semana un ratito a la universidad nosotros el otro día con la P3 con nuestros amigos conversábamos “ya ni nos vemos” osea nosotros nos juntamos de repente a hacer otras cosas pero no es como que tengamos el tiempo de juntarnos, conversar de la práctica, cómo te ha ido, no... Es super drástico el cambio de pasar a conversar con tus amigos que te entiende, que están estudiando lo mismo, que están pasando lo mismo que tú a que ya no nos veamos un ratito, un día a la semana un ratito y no poder alcanzar a tener el tiempo de conversar todas las cosas que nos pasan , es como que uno siente que falta ese quizá ese acompañamiento, quizás ese momento de compartir, que el otro te entienda, tu entender al otro, quizá darse consejos, ese momento realmente se siente mucho la falta de ese tipo de cosas. y en verdad el estar aquí, estar compartiendo eso, sentir que la **P1** que la **P3** y las chiquillas me entienden me hace sentir mejor.”
(Session 1, Page 17)

Additionally, Participant 1 believes that the University does not prepare them for what she believes “teaching really is”, since the experience of her practicum has been emotionally difficult for her, also implying that there is a gap between academic preparation at UMCE and the emotional challenges experienced inside the classroom, as in matters of the figure of the teacher with students and the educational environment.

“**P1:** (...) a nosotros nos enseñan a hacer clases pero tampoco nos relacionan como con la edad que uno tiene como “ustedes van a salir y van a ver a los niños como que ahora están mucho más grandes, uno no los ve tan chiquititos” eh... Entonces como que esas cosas o lo aparte de la sala de profes como que uno no lo ve acá entonces en verdad es una experiencia que uno tiene que vivir para saber como, que es.” (Session 1, Page 7)

4.3 Findings

Through this process, by categorizing the critical incidents, we were able to identify the different critical factors these pre-service teachers from UMCE not only mentioned, but also expressed with their bodies during video recorded sociodrama sessions. Even though their experiences were significantly different between each other, the situations they mentioned corresponded to similar topics. That is why we decided to categorize the critical factors as we analyzed them, in order to do it in a more organized way.

4.3.1 Guide Teacher

The guide teacher was one of the most important critical factors identified during the sessions, both through the analysis of the sculptures and the coding of the transcripts. In the literature review for our theoretical framework, the relevance of the guide teacher and how they should assume their role as a supportive mentor to the pre-service teacher was mentioned, as well as the need for more research in this topic, since there are limited studies available on guide teachers in relation to the final professional practicum (Ponce & Camus, 2019). In this sense, we were unable to find research that discusses the opinions and experiences of pre-service teachers

regarding their guide teachers at the practicum center, and the emotional impact that they may have had on them during the process. This gap in the literature that we found not only suggests the need to explore the experiences of pre-service teachers to better understand the role and influence of the guide teachers in the final professional practicum, but also, the needs of research that includes the guide teachers experience and perceptions regarding their role.

For this reason, our findings in relation to this factor are difficult to contrast with the literature of our theoretical framework. In our coding analysis, the role of the guide teacher was identified by the participants, during all sessions, as one of the most critical factors of the final practicum, and was even particularly relevant in sculptures of the Figure 5, 9 10 and 11. During Figure 5, the participants had to position themselves behind chairs, which represented different critical factors, in relation to the most significant factor they considered in their practice, and most of them leaned towards the guide teacher, mentioning them as a constant source of stress, but also as an influential element during their process. As for Figure 9, it addressed the participants' emotions regarding their guide teacher, and the main results were emotional factors, such as frustration, fear, anxiety and the feeling of being judged constantly by this figure, rather than academic aspects per se. Finally, Sculpture 10 and 11 allowed participants to express how they would like their relationship with their guide teacher to be, in which most of them expressed the desire for a closer and more human relationship, emphasizing the importance of a positive and supportive connection that pre-service teachers need during their practicum process. All of this is also evidenced in the impact that the guide teacher had on Participant 3, who had a bad relationship and experience with this figure, which negatively influenced her process to the point of leaving her practicum unfinished.

4.3.1.1 Time Availability

As previously seen, mentioned in Zabala & Cid (1998) as cited in Ponce & Camus (2019), Mentor support is a crucial sphere, in the context of the final placement because it not only supervises students' socialization in their professional field, but also guides their journey through continuous feedback, dialogue and reflection, both individually and within group settings. One of the factors we identified inside the process was the little time guide teachers count on to support and accompany the pre-service teacher in their practicum process. For this reason, guide teachers' time availability is significant by the fact that this time is needed to develop every aspect of the pre-service teacher formation. During the sessions, the 3 Participants referred to an absence of feedback regarding their lesson planning and performance, which had a negative impact on their confidence when teaching, accompanied by feelings such as anxiety, fear and frustration.

Another important point is the absenteeism (complete or partial) of the guide teacher, as it can have a negative impact on pre-service teachers' practicum (Moussaid & Zerhouni, 2017, p.147). Participant 1 indicated how she was left alone with the students, doing an unsupervised job, and even though she tried to focus on the good side of it, she recognized that the situation made her feel anxious, frustrated and insecure about how to correctly handle it.

This lack of time availability affected pre-service teacher's practicum. When the mentor was not at the practitioner's disposal, rather because of a lack of commitment to the pedagogy student process, or because the school did not consider time enough for it, putting at risk the pre-service teacher's formation.

4.3.1.2 Teacher Identity

Considering the teacher's identity, we could find information about this critical factor thanks to our exhaustive investigation. This aspect refers to the construction of ideas, frameworks and factors that contribute to the professional identity of teachers. Moreover, the concept of identity is an intersection between the personal and professional dimensions (Aykaç et al., 2017). The experiences the participants had around building their identity were mostly aspects around role taking and role playing. Role taking occurs when a person assumes a role, often imitating behaviors that are observed, which do not necessarily involve a personal contribution. Role playing on the other hand, refers to when a person feels more confident in their role and can showcase various variations of it (Jakovina & Jakovina, 2017). The relation and perception that all Participants had about their guide teacher affected the creation of their teacher identity, as the participants were able to identify the characteristics, they think a teacher should or should not have around their students and colleagues. This was the most mentioned aspect with the development of their role taking. Even though Participant 2 saw her guide teacher as a role model, by her being in control of every aspect of the classroom, caused the pre-service English teacher to lack the confidence to react to unexpected situations because she was not perceived as an authority figure in the classroom, similarly to what happened with Participant 3's guide teacher. This kind of situation caused Participant 3 to lose self-confidence due to constant negative feedback and the lack of opportunities for her to become an authority figure. It deeply affected how the participants performed their teaching and classroom management skills inside the classroom.

Sculptures related to the guide teacher manifested that it is a figure with a big impact in the participants' experiences which was crucial in our investigation and in their teaching identity.

Furthermore, we can see several perspectives regarding teacher identity. For example, in Sessions 1 to 3, Participant 2 expresses that she considers her guide teacher a role model. However, in Figures 1, 5, and 9, in the sculptures, she indicates frustration, sadness, and tension in her body. These feelings are related to the role of guide teacher which could suggest that this is a complicated, dynamic, multifaceted, and changing practicum process, as mentioned in the theoretical framework (Buendía et al., 2020).

Finally, both Participants 2 and 3 experienced a negative impact on their teaching performance and role-taking throughout their practicum process. Although they assumed a pre-existing role, this role did not allow them to fully embody the position of a teacher. Their development during the role-playing stage was hindered by complications, such as the challenging relationship they had with their guide teacher. In Figure 5 (related to what factor has a major impact on their practicum process), we can observe that Participant 3 experienced a harmful consequence on her self-esteem and confidence, while Participant 2's sculpture revealed frustration and anxiety in her body. However, Participant 1 indicated that her experience with her guide teacher had a positive impact on her role as a teacher due to the autonomy provided by her at the school, which demonstrates that she viewed her guide teacher as a positive role model. Additionally, this positive relationship and autonomy allowed Participant 1 to take on her role as a teacher, which not only helped her create a positive teacher identity but also build her role-playing skills, that is to say, the ability of the participants to assume and embody the role of a teacher during their practicum process. These skills involve practicing and carrying out the responsibilities and attitudes expected of a teacher. Therefore, we can conclude the context, especially the relation with the guide teacher, does influence the identity construction along with relationships forged and the feelings experienced during the process (Buendía et al, 2020).

4.3.2 UMCE and School Relation

The relationship between the university and the practicum center is another critical factor that we identified. Even though in the previous investigation in the literature review we did not find information about problems between university requirements and school availability to fulfill those requirements, the participants in our investigation had to face various challenges that arose due to the inadequate or insufficient relationship and coordination between the university and the school. This is why, by analyzing the experiences of the participants, we can identify how this factor affected their performance and the practicum process.

Since the first session Participant 2 indicated her concern, despite exceeding the amount of pedagogical hours in the school asked by the university, the school put restrictions around planning, she was not allowed to prepare her own material most of the time, she was restricted to teach only to 10th grades, in contrast with the two different levels that the university required in order to complete the final practicum. In addition, she was not allowed to take the orientation classes, which restricted her pedagogical autonomy and her comprehensive training as a teacher. All of this is due to the lack of clarity or prior communication about what the school required, since Participant 2 and the university were not informed from the beginning of the limitations and conditions that the practice center had. Although this critical factor was presented only within the experience of Participant 2, in her case, it was the most relevant factor since it was the main reason why she failed in her practicum process. This lack of institutional clarity, combined with the restrictive working conditions, significantly influenced the performance and emotional well-being of the future teacher. This was evident in the first session and the first sculptures made, where participants had to express with their bodies how they felt at the beginning of their practicum, as seen in Figure 1. Participant 2 expressed feelings of frustration, sadness and

physical tension, all due to how stressful and demanding the process had been. In the same exercise, as can be seen in Figure 2, she showed that she would like to feel more relaxed, reflecting a clear contrast with what she had experienced.

Participant 1 also faced challenges that did not correspond to what the university asked her to do. From the first day, she had to do the entire class without the opportunity to previously observe lessons. In the third session, she mentioned that she was given responsibilities outside of what corresponded to her practicum duties. This made her feel frustrated and undervalued since she would have liked to have had this mentioned to her before, wishing for greater respect for her limits. All of this denotes a lack of alignment and communication between the expectations and

requirements of the university and what the practicum center offered, since the latter did not respect or comply with what the UMCE requested, thus harming the experience of Participant 1.

4.3.3 Relationship and Perceptions Regarding Students

In the following section, we will reveal some findings from this study regarding how pre-service teachers construct their perceptions and relationships with students in a context as complex as the final placement (Escobar, 2017).

According to the data analyzed from the sociodramatic sessions, we were able to identify in the very initial phase of the final placement that the participants expressed concerns about how they might be perceived by the students with the slight age difference they had with them. This perception triggered anxiety among participants, as they did not perceive themselves as an authority figure to their students. As pointed out earlier in the coding analysis, this critical factor,

which initially triggered feelings of insecurity at the beginning of the final placement, was later recognized as a potential advantage rather than a threat. In consequence, this allowed participants to connect more meaningfully with their students over the process.

According to the analysis of the sculptures in Figure 12, where the participants had to represent how they felt about their relationship with their students during the final placement, it was observed that they had problems implementing with their students the concept of authority. On the one hand, Participant 2 refers to her attempt to not be too strict to create an open trusting environment with her students. In this sense, Participant 2's perception is to ensure that students feel comfortable without being overwhelmed by rigidity. In this regard, Participant 1 expresses the desire for closeness and equality that she would like to establish with her students. Additionally, she mentions that the image she would like to project is that of an approachable person, so her students do not perceive her as someone they cannot trust. In this representation, the perception of authority that Participant 1 has is also addressed, and she mentions that she would prefer a less hierarchical and more collaborative form of authority. In this way, her goal in the classroom is to establish relationships with a balance between being kind and firm with her students. Finally, when analyzing Participant 3's sculpture concerning her students, the concept of authority stands out. However, it is possible to observe her effort to communicate support and accessibility to her students. In other words, this could be interpreted as her attempt to establish a balance between authority and warmth in the relationship she would like to build with her students.

As we mentioned earlier, the final placement for pre-service teachers is a complex process, where they must balance multiple and simultaneous aspects of their new pedagogical role (Escobar, 2017). For instance, they must show leadership, which includes establishing moral

and cognitive authority to foster collaborative working relationships (Escobar, 2017). Based on this, the data shows that, when having their first interactions in the classroom, it was extremely important for the participants how their authority figure was perceived by the students and how to exercise it to establish relationships with them.

Along the same line, another critical factor identified in the previous data analysis, especially at the end of the final placement, is related to the emotional bonds that Participants 1 and 2 developed with their respective students and classes. As Casassus, J. (2017) states, one of the factors that always present and directly influence the trainee teacher in the classroom is emotionality. Through the pre-service teachers' accounts, it is evident how the emotional variable drives different dimensions of their learning process, such as discovering the principles that motivate them as educators and how these principles manifest in their decision-making in the classroom. In the cases studied, the pre-service teachers mention actions that generate environments of respect, transparency, and closeness, which foster a strong willingness to cooperate among the students, as well as a high appreciation for this type of bond.

By observing this, it becomes clear that teaching and learning today are strongly influenced by the emotional dimension of human experience. In this case, both students and the pre-service teachers had their learning process triggered by the type of bond they built. In the first case, it was by finding and being part of a space where they are recognized as subjects of rights and respect. In the second case, it was by finding and building professional, close, and supportive bonds as part of their teacher strategy.

The outcome of these chain decisions and discoveries leads to a much more complex teaching-learning process which requires a holistic approach that values not only the knowledge

provided by the discipline but also the construction of bonds in a more human dimension, without losing sight of the leadership and authority required in the teaching role.

4.3.4 University and UMCE Tutor Support in Pre-service Teachers

As Nguyen and Hudson (2012) stated, the possibility of sharing similar situations in groups during pre-service placement helps to develop an empathetic understanding of each other's affairs, causing them to reduce stress and feel better among other beneficial aspects. The participants showed corresponding ideas according to their experiences shared during the sociodrama sessions. Participants stated feeling a lack of a formal space oriented exclusively around pre-service teachers sharing their weekly occurrences, taking into consideration that they felt that the UMCE Tutor meetings were more oriented around the building of the portfolio and formal aspects of the practicum.

In terms of the “gap” between academic preparation at UMCE and the emotional challenges experienced inside the classroom, Valencia et.al. (2023) stated this lack of preparation could damage the performance of the pre-service teacher or even present harmful reactions inside the educational role the teacher performs.

Concerning the UMCE tutor, in the literature review we did not find information about the impact of the university tutor, but the analysis of the coding and sculptures showed different perceptions. Figure 5 showed that given the factors of Guide teacher, UMCE tutor and students, UMCE tutor had the least impact for them in their practicum process. In terms of the relationship with the Participants with their tutor in Figure 6 and 7, Participants 1 and 3 stated feeling inferior and unworthy, and also lack empathy and clear guidance on evaluations, according to what the

coding indicated. On the other hand, Participant 2 in Figure 7 stated her relationship as clear, supportive and understanding.

Moussaid & Zerhouni (2017) stated pre-service teachers expected “helpful” feedback to develop their lessons, describing it as specific and helpful, honest, constructive, encouraging and motivating. Participant 1 in the opposite stated that her UMCE tutor gave unclear instructions and also feedback that did not match the evaluation score, this made her feel insecure and confused during the process.

Absenteeism was experienced by Participant 1, as seen in the Literature review, Moussaid & Zerhouni (2017), this absence (complete or partial) has a negative impact on pre-service teachers’ performance as said before, by not having real feedback on how to improve their lessons, Participant 1 added that the space with her UMCE tutor was focused the arrangement of visits to the school rather than the practicum experience itself.

5. Conclusions

In this research, we aimed to identify, categorize, and analyze the critical factors in the final professional practice of pre-service English teachers from UMCE. We began by exploring what the literature exposed previously to understand what is meant by critical factors and how they manifest themselves at a global and national level, specifically in the professional practice of pre- service English teachers. Based on this, we formulated the central question of our research:

Which are the critical factors experienced by UMCE English pre-service teachers during their final practicum?

To answer this question, we analyzed the critical factors that three female English pedagogy students from UMCE faced during their final practicum. Based on qualitative research, we applied a single case study on these three participants, who were also part of the same research team. We conducted 4 sociodrama sessions in which the participants created individual and group sculptures to represent their experience regarding the critical factors during their practicum. The sessions were video-recorded for analysis purposes. To analyze the spoken discourse of the participants, we used the Atlas.ti software, which allowed us to code the information to optimize the identification of the critical factors that arose in the participants' practice. On the other hand, the sculptures were analyzed from the researchers' interpretation, focusing on the implicit meanings that the participants' body language conveyed. This sociodrama approach, which combines verbal accounts and body expressions, allowed us to identify, analyze and categorize the critical factors present in the pre-service teachers' final practicum.

Through this study, we were able to understand and recognize the impact that the guide teacher has on pre-service teachers in order to during the final practicum, either positively or negatively. In this regard, we identified some difficulties, such as the limited availability of time that guide teachers have in order to provide adequate mentoring to future teachers. This lack of time is mostly related to the fact that educational institutions do not provide non-teaching hours for teachers to carry out their mentoring duties. As a result, teachers who host pre-service teachers take on additional workload, either voluntarily or as required by the institution. This study points out that this issue could lead to a negative experience for both the guide teacher and the pre-service teacher.

Furthermore, we were able to analyze that the previous factor could be closely linked to an emotional dimension, even influencing the development of the participants' teacher identity. The participants shaped their teacher identity based on two main influences: first, their own pre-existing understanding of what it means to be a teacher, and secondly, the impact of the relationship and the perception each participant had of their respective guide teacher as a role model. These elements play a crucial role in this process, as it significantly influenced the creation of their teaching identity.

As illustrative evidence of this, due to the challenging relationship with their guide teacher, two of the participants faced struggles in the development of their teacher role. This was evident by the lack of confidence the participants demonstrated and experienced when faced with unexpected situations in the classroom, as they were not perceived as authority figures. This lack of assurance could have resulted from the repetitive negative feedback they received from the guide teachers and the overall control the teacher employed over every aspect of the classroom.

Consequently, these circumstances prevented pre-service teachers from fully assuming their role as educators.

In contrast, we observed that the freedom and trust the guide teacher gave to one participant, whether due to lack of time or intentional choice, could allow her to reflect and make decisions regarding her teaching practice. First, this autonomy facilitated the development of the authority necessary to manage the classroom effectively, shaping her responses to incidents in the classroom. We believe that, during her practicum, Participant 1 was able to fully assume and embody the role of a teacher in the classroom which helped her in the development of a strong teacher identity. Subsequently, this sense of autonomy allowed her to discover her strengths and teaching style, even creating meaningful and respectful connections with her students.

To exemplify the belief mentioned above, in the very early stages of the final placement, a range of emotions and sentiments were expressed by the participants. However, among the most significant expressions were those connected to the anxiousness of facing a classroom and the fear that their students would not take them seriously. Nonetheless, as weeks progressed, this initial fear gradually decreased particularly in the participant who was given the freedom to embrace her role as an educator. As a result, this situation allowed her to form genuine emotional bonds with their students. The high quality of the bond not only facilitated the pre-service teacher's experience but also created an appropriate learning environment.

This leads us to conclude that the role of the guide teacher during the final practicum stage is essential in several aspects of the pre-service teacher's socialization process. As we were able to evidence the lack of previous studies on this matter during the literature review, we consider there is a need for further studies to explore the perspectives of pre-service teachers and

guide teachers during the final placement. Besides, we suggest considering the implementation of new public policies for guide teachers in this regard. This would allow for structural improvements to teachers' workloads, time, and guidelines to be incorporated in the mentoring programs of the pre-service teachers, both from the university and from the practicum center. This would ensure that mentors had adequate time and compensation to properly support and guide pre-service teachers during their practicum experience.

The findings of this research show us that the relationship between the university and the practicum centers must be strengthened, as we were able to demonstrate the discrepancy between what the university required from the participants to pass their professional practice, versus what the school offered and the different challenges that this brought with it. The lack of clarity about the conditions and requirements from the beginning of the process has affected the integral development of future teachers, as it happened with Participant 2. This indicates that the final practicum experience could improve significantly if the university had greater control and more supervision of the practicums, ensuring that there are clear and viable agreements that adapt to what is required for an appropriate process. On the other hand, it is necessary to standardize and strengthen the instances of accompaniment and meetings between the UMCE tutor and the guide teacher, since constant communication between them would allow for timely monitoring of the progress of the pre-service teacher, along with the provision of constant and useful feedback. This could also allow for the resolution of problems as they arise, so that they do not emerge at the end of the process as it happened with Participant 2. Finally, we consider that the results highlight the importance of creating monthly if not weekly spaces in which pre-service teachers may have the opportunity to share their experiences with their peers during the practicum process, so they receive emotional support from peers going through similar contexts, this

including intermediate practicum participants and final practice participants. This could contribute to a more optimal development of the final professional practice of future teachers since it would help them relieve stress and they could feel supported by the stories and experiences of their peers.

5.1 Limitations and recommendations for future research

This research has considered from the beginning possible limitations related to both the participants and the methodology that we implemented. We recognize that the participants presented homogeneous characteristics: they are between 20 and 25 years old, female, and also members of the research team. Due to the qualitative characteristics of this study and the involvement of the researchers, we emphasize the presence of a gender perspective, and that this analysis applies only to the specific context of this study, without generalizations to other fields or populations. We believe it would be important to consider quantitative data collection in future research, in order to complement the information. This would provide other perspectives of the participants' experiences allowing a broader data collection for wider and diverse educational contexts to enable a better understanding of critical factors pre-service teachers must face in Chile.

Considering the limitations of this study, we reflected on two recommendations and suggestions for future research: First, since the qualitative nature of the study, and only conducted with three participants to analyze, we propose that further research should be conducted with a larger number of participants, with a broader diversity of genders, age range,

and different placement conditions. Secondly, we suggest further research with a quantitative methodology, in order to complement, or contrast, if a quantitative study, based on numeric data, is consistent, or not, with the qualitative analysis and findings of this study.

Finally, as researchers, we emphasize the lack of studies of the critical factors in the Chilean context that may be triggered by various challenging situations during the final practicum of a pre-service teacher. As we evidenced earlier the process of the final practicum can be a very vulnerable scenario affecting not only emotional dimensions but also identity development in one of the last steps of teacher formation. Moreover, studying these critical factors can help the educational community implement curricular improvements that can address the challenges pre-service teachers experience during their practicum process. As a result, we hope our study contributes to build more perspectives for future conditions improvement around the final practice, so it becomes a valuable learning experience for every future teacher of UMCE and our country.

6. References

- Adu, P. (2021). *Qualitative Data Coding*. <https://www.researchgate.net/publication/353174130>
- Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(2), 136–151. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848568>
- Andrés, T., & Andrés, M. (2022). Acción y cuerpo en el grupo: Una visión psicodramática. *Revista de Psicoterapia*, 33(121), 41-54. <https://doi.org/10.33898/rdp.v33i121.1119>
- Aykac, N., Yılmaz, K., & Demir, S. (2017). Understanding the underlying factors affecting the perception of pre-service teachers' teacher identity: A new instrument to support teacher education. *Üniversitepark Bülten*, 6(1), 67–78. https://unibulletin.com/files/2/articles/article_88/UB_88_article_59314c4e32eef.pdf
- Barahona, M. (2014). Pre-service teachers' beliefs in the activity of learning to teach English in the Chilean context. *Cultural-Historical Psychology*, 10(2), 116–122. https://www.researchgate.net/publication/273770703_Pre-service_teachers'_beliefs_in_the_activity_of_learning_to_teach_English_in_the_Chilean_context
- Bastías, L., & Iturra, C. (2023). La formación práctica de los futuros profesoras(es) de Pedagogía en Educación Básica en Chile: definiciones y temas pendientes en la normativa institucional en torno a la articulación universidad-escuela. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 28, 1103–1132. <https://www.redalyc.org/journal/140/14076813005/html/>

- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25(3). <https://www.iier.org.au/iier25/beltman.pdf>
- Bilbao, G., & Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: Propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135–151. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/276/440>
- Buendía-Arias, X. P., André-Arenas, A., & Del Rosario Rosado-Mendinueta, N. (2020). Factors shaping EFL preservice teachers' identity configuration. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 583–603. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a02>
- Cambridge Dictionary. (n.d.). *English*. In *Cambridge Dictionary*. Retrieved June 20, 2024, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>
- Casassus, J. (2017). La educación del ser emocional (2nd ed.). Cuarto Propio. https://www.academia.edu/33769023/Casassus_Juan_La_Educacion_Del_Ser_Emocional_pdf
- Castillo, B. (2012). Psicodrama, sociodrama y teatro del oprimido de Augusto Boal: Analogías y diferencias. *Revista Teatro*, 26, 117–139. <https://digitalcommons.conncoll.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1315&context=teatro>
- Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., Solís, M. C., Núñez, C., & Walker, H. (2010). La escuela como espacio para aprender a enseñar: Visiones desde los programas de

- formación de profesores de educación media. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 85–105. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100004>
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: Una instancia de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 77–95.
<http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/educacional/article/viewFile/41/21>
- Del Mastro, C., & Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en profesores de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(13), 3–20.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2014.13.117>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). SAGE Publications.
https://books.google.cl/books?id=X85J8ipMpZEC&printsec=frontcover&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Díaz, C., Alarcón, P., & Ortiz, M. (2015). A case study on EFL teachers' beliefs about the teaching and learning of English in public education. *Porta Linguarum*, 23, 171–186.
https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero23/11%20%20Claudio%20Diaz.pdf
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica*, 16, 182–196.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2968746.pdf>
- Espina, A. (1996). El uso de la escultura en la terapia de pareja. *Revista De Psicoterapia*, 7(28), 29–44. <https://doi.org/10.33898/rdp.v7i28.1016>

- Etikan, I. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4.
<https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Flores, C., Pérez, J. F., & Villalobos, P. (2023). Rol del profesor colaborador en contextos de práctica profesional, desde la voz de sus protagonistas. *Sophia Austral*.
<https://doi.org/10.22352/saustral20232901>
- Gajardo, J., Ulloa, J., & Nail, O. (2017). *Análisis de incidentes críticos en la sala de clases: Una oportunidad de aprendizaje profesional docente*. Nota Técnica N°7-2017, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/Nota-te%25CC%2581cnic-a-N%25C2%25B07-L1.pdf&sa=D&source=docs&ust=1741024684830081&usg=AOvVaw1FHsb7H0PmyovBzHMg3WOO>
- Gaya, H. (2016). Developing a qualitative single case study in the strategic management realm: An appropriate research design? *International Journal of Business Management and Economic Research*, 7(2), 529–538.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Developing-a-Qualitative-Single-Case-Study-in-the-Gaya/5249867c00a80fe5af0ea3c842ec6e8539781e62>
- González, M., & Fuentes, A. (2011). Contextos socioeducativos de prácticas y sus aportes a la formación pedagógica del futuro profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 39–52. <https://www.redalyc.org/journal/1550/155059534015/html/>

- Hidalgo, L. A. (2016). Arrojadados en la acción: Aprender a enseñar en la experiencia de práctica profesional. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 11–30.
<https://doi.org/10.4067/s0718-07052016000500002>
- Izarra-Vielma, D. A. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43(1), 1–20.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415012>
- Kilgour, P. W., Northcote, M. T., & Herman, W. (2015). Pre-service teachers' reflections on critical incidents in their professional teaching experiences. *Avondale College of Higher Education*. <https://core.ac.uk/download/pdf/234106027.pdf>
- Kröyer, Ó. (2013). *Análisis de incidentes críticos: Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia*. RIL editores.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=uViLBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA75&dq=an%C3%A1lisis+de+incidentes+cr%C3%ADticos+en+docentes&ots=HPRD8XvsWy&sig=fYd-UhCYGFipeVuu0wv0Rw_ZC40#v=onepage&q=an%C3%A1lisis%20de%20incidentes%20cr%C3%ADticos%20en%20docentes&f=false
- Leavy, P. (2014). *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford University Press.
<https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20The%20Oxford%20Handbook%20of%20Qualitative%20Research%20by%20Patricia%20Leavy.pdf>
- Li, Q., Xie, Z., & Zeng, G. (2023). The influence of teaching practicum on foreign language teaching anxiety among Pre-Service EFL teachers. *SAGE Open*, 13(1).
<https://doi.org/10.1177/21582440221149005>

Linneberg, M., & Korsgaard, S. (2019). Coding qualitative data: A synthesis guiding the novice.

Qualitative Research Journal.

https://www.researchgate.net/publication/332957319_Coding_qualitative_data_a_synthesis_guiding_the_novice

López, E., & Población, P. (1997). *La escultura y otras técnicas psicodramáticas aplicadas en psicoterapia*. Editorial DEF.

https://www.itgpsicodrama.org/publicaciones/Escultura_terapia_familiar.pdf

Manrique, M. (2019). Formación en lectura de cuentos: Impacto en intervenciones en educadoras docentes y no docentes [Story reading training: Impact on interventions of teacher and non-teacher educators]. *Revista Latinoamericana de Investigación en Educación*, 10(2), 1–16. <https://www.redalyc.org/journal/447/44763474008/44763474008.pdf>

Martin, A. (2016). The EFL methodology course in Chile: SLTE in the expanding circle.

Colombian Applied Linguistics Journal, 18(1), 24.

<https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.9471>

Massa, A. (2019). IMPLICATION. In Vandeveldé-Rougale A. & Fugier P. (dir.), *Dictionnaire de Sociologie Clinique* (pp. 353-354). Éditions érès.

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Estándares de la Profesión Docente Carreras de Pedagogía en Inglés Educación Básica/Media.

<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/ingles.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2021). Marco para la Buena Enseñanza.

<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 149–178.

<https://doi.org/10.35362/rie520615>

Moussaid, R., & Zerhouni, B. (2017). Problems of pre-service teachers during the practicum: An analysis of written reflections and mentor feedback. *Arab World English Journal*, 8(3), 305–3562. <https://ssrn.com/abstract=3053562>

Muchnik-Rozanov, Y., & Tsybulsky, D. (2021). Examining future-oriented discourse within reflective narratives as professional identity development for student teachers. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 47(3), 309–321.

<https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1878339>

Naicker, R. (2014). *Critical incidents in teachers' lives: Understanding teacher being*. University of KwaZulu-Natal.

<https://researchspace.ukzn.ac.za/server/api/core/bitstreams/15e0644a-b9ea-4aeb-adf5-61909b322af2/content>

Nguyen, H. T. M. (2017). Peer mentoring for pre-service teachers: Developing professional practice. In *English language education* (Vol. 38, pp. 103–141).

https://doi.org/10.1007/978-3-319-44151-1_6

Nguyen, H. T. M., & Hudson, P. (2012). Critical peer collaboration for EFL pre-service teachers.

In *Co-teaching and other collaborative practices in the EFL/ESL classroom: Rationale, research, reflections, and recommendations* (pp. 231–240).

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17876>

Nguyen, T. (2021). Factors influencing pre-service teachers' learning in the practicum. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 12(6S1).

<https://doi.org/10.32674/jcihe.v12i6s1.3089>

Omona, J. (2013). Sampling in qualitative research: Improving the quality of research outcomes in higher education. *Makerere Journal of Higher Education*, 4(2).

<https://doi.org/10.4314/majohe.v4i2.4>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021).

Estado del arte: Investigaciones sobre formación práctica en Chile OEI.

https://www.google.com/url?q=https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/1826.pdf&sa=D&source=docs&ust=1741057666827239&usg=AOvVaw0MSKaNz15vWB5bWwXhz-tC

Pasaribu, T. A., & Harendita, M. E. (2018). English language anxiety of pre-service teachers:

Causes and coping strategies. *LLT Journal: A Journal on Language and Language*

Teaching, 21(2), 134–147. <https://doi.org/10.24071/llt.v21i2.1261>

Pease, B., & Pease, A. (2006). *El lenguaje del cuerpo*. Amat Editorial.

https://vertov14.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/05/pease_allan_-_el_lenguaje_del_cuerpo.pdf

- Penn-Edwards, S. (2015). Visual evidence in qualitative research: The role of videorecording. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2004.1928>
- Ponce, N., & Camus, P. (2019). La práctica como eje formativo-reflexivo de la formación inicial docente. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(37), 113–128.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622019000200113
- Rabelo, C. M. (2021). Sociodrama and role-play: Theories and interventions. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 29(1), Article e2318–0498.
https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932021000100004&lng=pt&tlng=
- Rai, P., & Thapa, P. (2015). A study on purposive sampling method in research. *Kathmandu School of Law*, 5(1), 8–15.
https://www.researchgate.net/profile/Parthiban_Govindasamy/post/Can-I-use-purposive-sampling-in-a-quantitative-survey-research/attachment/61cd346ff5675b211b1a5e4a/AS%3A1106569999720448%401640838255024/download/A_STUDY_ON_PURPOSIVE_SAMPLING_METHOD_IN+expert+sampling.pdf
- Requena, A. T., Planes, V. C., & Miras, R. M. S. (2006). *Teoría fundamentada “Grounded theory”*: la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional.
<https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/LaConstrucciondeLaTeoriadelAnalisiInterpretacionaL.pdf>

- Sanhueza, C., Campos, M., & Luksic, T. (2023). Impacto emocional de incidentes críticos vividos en el contexto de prácticas de la formación inicial docente. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 28–54. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.4-art.1368>
- Solís, M., Núñez, C., Contreras, I., & Ritterhaussen, S. (2016). Inserción profesional docente: Problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 331–342. https://www.researchgate.net/publication/309165011_Insercion_Profesional_Docente_problemas_y_exitos_de_los_profesores_principiantes
- Tüfekçi-Can, D. (2018). Foreign language teaching anxiety among pre-service teachers during teaching practicum. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(3), 579–595. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/420/255>
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. (n.d.). *Pedagogía en Inglés*. UMCE. <https://pregrado3.umce.cl/index.php/pedagogia-en-ingles>
- Vaimberg, R., & Lombardo, M. (2015). *Psicoterapia de grupo y psicodrama*. Octaedro. https://www.academia.edu/40147450/Psicoterapia_de_grupo_y_psicodrama
- Valencia, M. T. F. (2023). La inteligencia emocional en la práctica pedagógica. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1246–1260. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.588>
- Williams, M., & Moser, T. (2019). The art of coding and thematic exploration in qualitative research. *International Management Review*, 15(1), 45.

<https://www.questia.com/library/journal/1P4-2210886420/the-art-of-coding-and-thematic-exploration-in-qualitative>

Zuric Jakovina, I., & Jakovina, T. (2017). Role theory and role analysis in psychodrama: A contribution to sociology. *Socijalna Ekologija*, 26(3), 151–169.

<https://doi.org/10.17234/socekol.26.3.5>

7. Annexes

Annex A: Authorization for SIBUMCE Reproduction

	UMCE el poder transformador de la educación	UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION SISTEMA DE BIBLIOTECAS – DIRECCION DE INVESTIGACION		
IDENTIFICACION DE TESIS/INVESTIGACION				
Título de obra : <u>CRITICAL FACTORS IN THE FINAL PROFESSIONAL PRACTICE OF PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS FROM UMCE</u>				
Fecha de publicación : <u>28 de Marzo del 2025</u>				
Facultad : <u>Facultad de Historia, Geografía y Letras</u>				
Departamento : <u>Departamento de Inglés</u>				
Carrera : <u>Pedagogía en Inglés</u>				
Título y/o grado : <u>Licenciatura en Educación con c/m en Inglés y Pedagogía en Inglés</u>				
Profesor guía/patrocinante : <u>Lery Mejías</u>				
AUTORIZACIÓN				
A través de este documento autorizo la reproducción total de este trabajo de investigación para fines académicos, su alojamiento y publicación en las plataformas electrónicas que estime conveniente el Sistema de Bibliotecas UMCE para su difusión.				
<u>Constanza Inostroza</u> Nombre/Firma	<u>Javiera Parra</u> Nombre/Firma	<u>Octavia Salinas</u> Nombre/Firma		
<u>Macarena Gómez</u> Nombre/Firma	<u>Daniela Contreras</u> Nombre/Firma	<u>Marina Luna</u> Nombre/Firma		
Santiago de Chile, <u>28</u> de <u>Marzo</u> <u>2025</u>				
Se sugiere realizar el licenciamiento de su trabajo bajo licencia creative commons, más información en: https://www.umce.cl/index.php/dir-biblioteca-recursos-tecnologicos/dir-formulario-de-autorizacion-2				
Imprima más de una autorización en caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento				
* Este documento quedará en los archivos internos de Biblioteca.				

Annex B: Recorded Sessions Transcription

1ra Sesión

Coordinadora de grupo: Comenzamos nuestra primera sesión, lo vamos a hacer de manera muy tranquila y relajada porque, como está es un es una investigación cualitativa es cómo podemos grabar todo y decir: ya de esta sesión no salió nada no tomamos nada, o de esta sesión vamos a tomar esta parte, es como vamos a dejar grabando, con toda la tranquilidad del mundo porque tenemos tiempo para recoger datos ¿Sí? Entonces primero que nada como darles la bienvenida chiquillas, la idea es como en estos “weekly meetings” y toma de datos que las dos personas que van a estar como compartiendo sus vivencias de la práctica, la **P2** y la **P1**, eso, que nos puedan compartir cómo están, cómo se están sintiendo, eem... Y a partir de lo que vayan narrando y relatando, yo voy a ir haciendo alguna intervención eem... En teoría, digo en teoría porque ahora me acaba de entrar la duda, en teoría **R3**, **R2** y **P3** deberían tomar nota de lo que se dice, de lo que les va pasando, lo que ven, lo que les llama la atención, que surge esto, surge esto otro ¿Sí? Y como sin intervenir en principio. Digo en principio porque de repente si surge algo que ustedes como que, les toca y quieren compartirlo: me pasa esto, quiero hacer una pregunta, como que no quisiera restringir a que no lo hagan. ¿Sí? Y eventualmente, yo voy a hacer alguna intervención que sea más desde lo socio-dramático o desde otro... desde otro lugar ¿Sí? Y la idea es que puedan estar, insisto, todas muy tranquilas, relajadas, abiertas... abiertas a lo que emerja, porque esto es como vamos avanzando y vamos a ver lo que emerge en el camino, no está prede... el resultado no está predeterminado, no hay preguntas predeterminadas, estamos como... vamos a explorar. Vamos a explorar lo que emerja, y a partir de lo que emerja vamos a explorar formas de abordar... y eso, sin expectativa de que tenga que resultarles de este modo, o de este otro modo ¿Sí? Eem.. Así que, yo creo que así brevemente, preguntarle a cada una cómo vienen, ¿Cómo vienen **R3**?

R3: Ehh bien, bien como curiosa de lo que salga de estas reuniones, bien expectante de la información.

Coordinadora de Grupo: Ya... **R2**.

R2: Bien, feliz porque hace frío, me gusta. Así que, también expectante. Bien y expectante.

Coordinadora de Grupo: Ya, super. ¿**P1**?

P1: Eeeh bien, o sea igual un poco ansiosa, siento que como somos sujetos más de prueba por así decirlo.

Coordinadora de Grupo: Sujetos de observación.

P1: Si, de observación igual como que es lo que pueda salir me tiene expectante.

P2: Si yo igual estaba ansiosa de empezar porque siento que han pasado hartas cosas y creo que esta instancia nos va a servir mucho de todo a todas.

Coordinadora de Grupo: Okay. ¿P3?

P3: Un poco ansiosa y un poco confundida porque.. O sea como ya estuve como dos meses en practica ehh... Como que no sé qué hacer porque también me sucedieron cosas entonces también me gustaría como compartirlas.

Coordinadora de Grupo: Entonces dale, tú también vas a ser sujeto de observación ¿Sí?

P3: ¿Podría ser hasta cierto punto?

Coordinadora de Grupo: Sí, sí, sí, por lo menos hasta ahora por que las otras sesiones que tengamos capaz que la P2 y la P1 igual compartan cosas con las que tu resuenes y tú también viviste así que sí, démosle, sí, que bueno que lo mencionas. R1, ¿Tú cómo vienes?

R1: No escucho bien, estaba escribiendoles por Whatsapp para no interrumpir pero no escucho bien

R2: Ya, hablemos más fuerte

R1: Puede que hablen muy bajo

Coordinadora de Grupo: Ahh, ya, ya. ¿Cómo vienes tú R1? ¿Ahí me escuchas?

R1: ¿Cuál era la pregunta?

Coordinadora de Grupo: ¿Cómo vienes? ¿Cómo estás R1?

R1: En que sentido como...

Coordinadora de Grupo: ¿Cómo vienes a este encuentro?

R1: Ehh bien, bien, estoy un poco, ay es que se escucha cortado creo, ¿Creo que me preguntaron como estaba?

Coordinadora de Grupo: Si, como vienes a esta reunión

R1: Un poco nerviosa porque siento que como, como que se ha demorado mucho el proceso pero espero que ahora podamos empezar bien y seguir con la Tesis.

Coordinadora de Grupo: Super. Ya R1. Entonces vamos a comenzar, vamos así como libremente cada una que puedan ir compartiendo eem... ¿Cómo ha sido el proceso de la práctica entendiendo que están, que empezaron en Abril cierto?

P2: Mediados de Marzo

Coordinadora de Grupo: Con la observación, con la etapa de observación entonces como si cada una puede ir como libremente compartiendo como ha sido su vivencia de estas dos semanas de observación que tuvieron y como ha sido su vivencia del comienzo de este proceso.

P2: (a **P1**) ¿Quieres empezar tú?

P1: Bueno. Em bueno por mi parte yo empecé al tiro, como no me dieron semanas de observación en mi colegio, me tiraron al tiro eeh... Igual fue un poco chocante porque me dieron cuatro cursos, yo esperaba igual tener como dos cursos del mismo nivel al menos, pero me tiraron cuatro cursos distintos entonces las primeras semanas fueron una adaptación heavy, como no tuve ese tiempo de observar y conocer a los niños como de a poco fue como “me dicen sus nombres y empezamos la clase” ehh... Igual traté de preguntarles al principio como que necesitaban para las clases, si necesitaban algo de mí o de sus compañeros, em, que cosas les gustaban, sus nombres, sus edades, porque igual me interesaba como que sintieran que yo no iba a hacer como solo iba a hacerles clases e ignorarlos por así decirlo si no que igual supieran que tienen un apoyo en mí. Así que yo empecé al tiro fue un proceso muy de choque al principio y ya después cuando me fui acostumbrando cuando pasé todo el miedo por ejemplo el miedo a la sala de los profes, el miedo de los niños más grandes, todo eso ya fue como calmando y ahora siento que estoy en una etapa como muy nivelada, cómo que ya sé cómo voy o cómo me sitúo dentro del colegio. Pero eso, al menos por mi parte, ha sido eso muy resumido como de lo del principio.

Coordinadora de Grupo: ¿Cómo? ¿Tu sientes que eh... Dijiste miedo a los profes, a la sala de profes...

P1: Si...

Coordinadora de Grupo: ...Miedo a los estudiantes más grandes. Y ¿Cómo? ¿Nos puedes contar un poquito que...?

P1: Ehh... Por parte de los profes sentí que me iban a ehh... Sentí que para ellos iba a ser como una persona como muy ajena, como que no me iban a incluir, o como que esta estigma como de “Aaah el practicante, así como como no es profe, no es ni esto ni esto otro, es como ahí”. O La mayoría me decía así como “No, es que a veces a los practicantes los mandan a cubrir, los mandan hacer esto”. A mí igual la primera semana me mandaron hacer un mural y yo así como, “Ya, voy no más”. Eeh pero los profes en sí, tuvieron una muy buena recepción, siento que no me tratan como un practicante, como un pollito por así decirlo, sino que igual me tratan como una colega y eso me hace sentir bien dentro de la sala de profes. Yo tenía mucho miedo a eso.

Coordinadora de Grupo: ¿Tenías miedo a la exclusión?

P1: Sí, tenía mucho miedo a la exclusión de los profes. Pero... por mi parte ehh, traté de ir como con la mejor disposición posible eeh... Y los profes me recibieron súper bien, yo como que igual le agradezco hartito eso, siento que era uno de los mayores miedos que tenía dentro de entrar a un colegio así como ya de lleno a las colaborativas. Como en procesos anteriores no teníamos colaborativas dentro del colegio, yo no sabía cómo era dentro de la sala de clases. Tonces' pa' mi

fue como igual un pasito de a poco, pasito bebé, pero sí se pudo. Así que como...Igual me ayudaron hartito los profes que estaban ahí, eeh... Más los profes que estaban ahí que mi profe tutora en verdad. Como que me recibieron mucho los profes que estaban ahí más que mi profe tutora. Mi profe tutora era como que me dejaba ahí, como que estaba yo en la sala de clases, me decía como que teníamos que planificar y, y era. Tonces igual le tenía como hartito pánico a eso, como sentir que iba a estar con adultos que quizá iban a ver como que alguien estaba interrumpiendo su espacio o algo así. Pero eso, al menos como por esa parte ya como miedo superado.

Coordinadora de Grupo: Emm... ¿Y dijiste miedo a los estudiantes más grandes?

P1: Sí, lo que pasa es que yo en cursos anteriores no me habían dado como media así como cuarto medio, tercero... A lo más que había llegado fue un primero medio. Entonces yo me acordaba de mí media, y yo decía como que ya igual como que ehh... Depende mucho de los niños pero algunos como que no pescan mucho. Como que cuando son más grandes es como más difícil tratar de llamarle la atención, y yo por mis mismas vivencias decía “Pucha mis compañeros y dentro igual me incluye, a veces ni pescábamos a la profe”. Yo porque no me iba como mal entonces era como que hacía la actividad y tenía tiempo libre y mis compañeros como que “Ahh pa’ qué me sirve esto si en verdad como que no... No quiero como algo con relación a esto más adelante. Entonces yo decía esa mentalidad de que yo igual los cacho, para mí como que va a ser como difícil tratarlas desde el otro punto de vista, desde el punto de vista de un profe, como cómo engancharlos, cómo hacerle ver como que si les va a servir o como engancharlas en las actividades. Pa’ mí fue complicado al principio, pero después me di cuenta que a los, a los como los chicos más grandes era más fácil que con los pequeños que tenías que

estar como llamándoles la atención, a los más grandes, al menos en mi experiencia, me resultó más sencillo porque siento que tenía como más cosas en común que hablar. Entonces podía hablar desde otros temas eeh... Que les fueran a gustar y como que fueran a enganchar con eso. Pero fue como miedo al principio, ya después igual mi profe me ayudó hartito en eso, como que dijo: “Mira los niños son así, hay veces que te pescan, hay veces que no pero generalmente los más grandes son como más respetuosos contigo. Al menos eso me dijo mi profe y dije ya, voy con esto, y voy... Me quedo con eso pa’ que como mentalizarme como negativamente. Entonces sí fue un miedo al principio trabajar con niños mayores.

Coordinadora de Grupo: ¿Qué pensabas que iba a pasar?

P1: No sé, yo sentía que básicamente me iban a comer viva yo dije o a lo mejor van a ver como que soy casi de su misma edad por así decirlo porque igual yo hace poquito cumplí 22 y los chiquillos tienen 18 el mayor que tengo en mi curso tiene como 19 entonces quizá no me van a ver como una figura de autoridad por así decirlo dentro de la sala. Entonces a lo mejor como que van a decir ahh como es joven como que no vamos a hacer nada o como que me van a pasar por encima, entonces a mí igual me daba como miedo a veces decirles “oye te voy a quitar el celular” por ejemplo o “oye te puedes ir a sentar” porque sentía que no iban a estar ni ahí conmigo como que iban a decir “ay tení’ como la misma edad que nosotros pa’ que te voy a pescar”. Pero al final los chiquillos como que fueron súper empáticos conmigo y cuando yo

llegué les expliqué mi experiencia de que yo venía aquí a aprender igual que ellos. Dije “yo estoy aprendiendo igual que ustedes y sé que soy joven y todo pero no por eso quiero como que nos faltemos el respeto entre nosotros porque yo igual estoy aquí para tratar de enseñarles algo. Aunque... Aunque hayan momentos en los que ustedes pucha quizá no van a enganchar con la materia, quizás les voy a poder enseñar otra cosa, como algo más humano quizás” pero como que quería que mantuviéramos el respeto entre todos, y los chiquillos igual fueron súper empáticos en eso y como que con eso ya igual me quitaron más el miedo, pero si ese miedo de no poder ser como una persona de autoridad solamente por mi edad a mí igual me daba como pánico al principio, pero igual gracias a ellos como que fueron súper empáticos y mi profe me dijo así como “Ocupalo a tu favor” así como “Ocupa a tu favor que estén más relacionada como a la edad de ellos porque tienes más contexto de donde sacar cosas para engancharlos” y yo así como “Oh profe igual tiene razón.” como que les gusta este tipo de música y yo igual lo cacho entonces como voy a hacer actividades con esto o ciertas cosas, o a veces como cuando uno engancha con los estudiantes como de a uno en uno se acerca al puesto y es como “Oh te gusta eso” como que tienen no sé, tienen un peluchito encima y es como “¿Oh te gusta eso?, a mí también me gusta eso.” y entonces como “oh qué bacán profe.” ¡Y te los ganai’ por ese lado y te pescan la clase! Entonces al final es como ocupalo a tu favor. y yo así como ya profe si como lo voy a hacer, como gracias por el consejo. Pero al principio me dio mucho miedo.

Coordinadora de Grupo: ¿Pero ya estás más tranquila?

P1: Sí ya...

Coordinadora de Grupo: El nivel de miedo de 1 a 10 ¿Cuánto era?

P1: Uy yo tenía como yo creo que un 8, sí

Coordinadora de Grupo: ¿Y ahora cuánto sientes?

P1: No ahora, así como en los días malos por así decirlo como un 2, porque siento como que hay días como que uno dice así como los chiquillos van a resultar bien y hay días que no. Pero depende del día también, si nadie tiene la misma disposición todos los días.

Coordinadora de Grupo: Claro entonces tus miedos tenían que ver con anticipar cosas del futuro que estaban en tu cabeza.

P1: Si.

R2: La ansiedad.

Coordinadora de Grupo: Sí, que se llama ansiedad en el fondo, sí claro. Miedo a cosas que tú te imaginabas que podían pasar que finalmente no pasaron

P1: Sí, o sea siento que son como cosas pequeñas quizás, al menos en el sentir, quizás no, eeeh

que uno no ve acá. Por ejemplo yo no... a nosotros nos enseñan a hacer clases pero tampoco nos relacionan como con la edad que uno tiene como “ustedes van a salir y van a ver a los niños como que ahora están mucho más grandes, uno no los ve tan chiquititos” eeh... Entonces como que esas cosas o lo aparte de la sala de profes como que uno no lo ve acá entonces en verdad es una experiencia que uno tiene que vivir para saber cómo, que es.

Coordinadora de Grupo: O sea toda la experiencia de la escuela es algo que uno tiene que vivir para saber que, hasta que uno no está ahí es un mundo desconocido ¿Sí?... Ya, gracias **P1**, estoy es como en una primera pasada y después vamos a ir profundizando en algunas cositas. **P2**.

P2: Emm... Yo empecé la práctica la verdad sin como tantos miedos ni preocupaciones, eeh... Sentía que entraba igual un poco en un ambiente de confianza quizás porque mi profesora guía era compañera del colegio de mi mamá entonces me recibió así como si fuese su hija, así súper como cariñosa conmigo, y tratando de enseñarme entonces en ese sentido desde el momento uno me sentí súper bien recibida y desde ahí empecé por ejemplo ya a conversar con los otros profesores, y me sentía super bien eeh también al llegar a los cursos, eeh los cabros como que me preguntaban “Ohh miss y usted es practicante, ay si que bueno, y va a estar con la miss Paula” “Sí voy a estar con ella” “Ah yaa” y como que super buena onda. Después ya cuando empezaron las clases empecé a ver como la confianza que tenía ya mi profe guía, la miss Paula, con los estudiantes y ahí empecé como a pensar cosas como “Uuh ¿Yo seré capaz en algún momento como de tener una relación así con mis alumnos?” porque ellos echan la talla así y todo, pero cuando ella se pone así estricta y tienen que trabajar, la respetan. Entonces yo la veía y pensaba así como “Ooh yo quiero ser así cuando grande” (Risas) y, y me empezó a preocupar el hecho de poder llegar a como a hacer eso eeh... De quizás ya tener la buena onda, pero y que los cabros te respeten, y que cuando hay que trabajar y cuando hay que portarse bien y cuando hay que hacer las tareas hay que hacerlas eeh... Pero eso, y bueno después ya más que nada el tema de las cosas administrativas que hemos tenido en el colegio que han sido complicadas

Coordinadora de Grupo: ¿Por qué? ¿A qué cosas administrativas te refieres?

P2: Eeh por el tema de que estoy en un colegio particular, me han puesto muchas restricciones. Partí con el horario así, como mi profe me recibió super bien como “no **P2** si mira tengo todos los segundos medios y tengo un cuarto entonces, no, tú podis’ hacer aquí los segundos eeh podis’ tener aquí los cuartos no sé qué, y ya vení’ Lunes Martes y Jueves” y yo “ah ya super bacan.” Y terminó las semanas de observaciones y me dijo “**P2** sabis’ que mi jefa, la jefa del departamento de Inglés dijo que tu no puedes hacer dos horas seguidas de clases” Porque como el colegio es particular, eeh los apoderados se sienten con el derecho de opinar sobre todo entonces van a decir “cómo va a estar haciendo las clases una practicante” Entonces ahí se podían meter en problemas entonces yo podía hacer solo uno de los dos bloques que están juntos. Entonces básicamente de las cuatro horas en la semana que tienen los segundos medios yo puedo hacer solo dos y ni siquiera juntas. Separadas. Entonces ahí me empecé a sentir super mal, de hecho, el día que me dijeron eso yo llegué llorando a mi casa contándole a mi mamá que me molestaba el hecho de que no hubiesen dejado claras sus reglas desde el principio. Porque es la primera vez que están recibiendo práctica profesional. Habían recibido estudiantes de otras universidades

para prácticas intermedias, pero es primera vez práctica profesional. Entonces decía “Pucha, por qué no dejan esto claro desde el principio, esto significa que no voy a tener que venir solo lunes, martes, jueves, también voy a tener que ir los viernes y además voy a estar haciendo muchas horas porque es que tengo que estar aquí en la reunión de acá tengo que estar en las horas de planificaciones y después tengo clases y al final estoy yendo 30 horas a la semana al colegio, en lugar de las 20. Entonces cuando empezaron a pasar todas esas cosas me sentí super mal, estaba como abrumada y después cuando llegaba contándole esto a mi mamá llegaba llorando y decía. de hecho, hace poco que hablé con mi tutora UMCE que dijo si podía hablar con mi profesora, si el día que me fuera a observar yo podría hacer las dos clases y me dijeron que no. Y eso fue la semana pasada, y me dijeron que no y ese día también llegué llorando a mi casa diciendo que incluso que si las condiciones eeh iban a ser esas por parte del colegio que quizás lo mejor era dejar la práctica para el segundo semestre.

Coordinadora de Grupo: ¿Eso lo pensaste?

P2: Lo pensé, y se lo dije a mi mamá y a mi pololo y los dos me decían “No, pero como **P2** como lo vai’ a hacer, no sé qué” y al final hablé con mi tutora UMCE y las cosas quedaron bastante mejor.

*(Interrupción para revisar conexión con **R1**)*

P2: Entonces después de que hablé con mi tutora UMCE le conté cómo era la situación en el colegio y me dijo “No **R2** no te preocupi’, vamos a hacer esto, ehh ¿Cómo son las clases en tu colegio?”, “No, en 45 minutos se puede hacer una clase con inicio desarrollo y final”, “Ya no importa, no te preocupi’ yo te evaluó con eso” y me dió al tiro todas las soluciones y ahí fue como... sentí un alivio la verdad.

Coordinadora de Grupo: ¿Qué era lo que más te complicaba de esa situación **R2**? ¿Qué fue lo que más te complicó al punto de decir “Ya sabís’ que, mejor hago la práctica el segundo semestre”?

P2: Me complicó el tema de que yo no sabía si bajo todas estas circunstancias que habían dentro del colegio, de que no podía hacer las dos horas seguidas, que el cuarto medio no me lo quisieron pasar de momento porque tenían que ver qué nivel de inglés tengo yo, porque allá las clases son 100% en inglés, eeh llegar a pensar de que quizás bajo todo eso... Esas circunstancias, a final de semestre me dijeran “No ¿sabís’ que?, no alcanzaste a cumplir los requisitos y reprobai’ la práctica”.

Coordinadora de Grupo: Ese era tu miedo, finalmente ese era tu miedo, que con todas estas circunstancias fuese a afectar que terminarás finalmente reprobando la práctica.

P2: Sí.

Coordinadora de Grupo: Y cuando estás contando esto ahora ¿Te conectas con alguna emoción?

Eso... Deja que venga **R2**, deja que venga. Eso es, respira, mantén la boquita abierta, deja que venga.

P2: La verdad el contarle de nuevo como que de nuevo me frustró (Llorando).

Coordinadora de Grupo: ¿Era frustración?

P2: Sí.

Coordinadora de Grupo: ¿Era frustración y miedo **R2**? ¿Como frustración porque no era como te habían dicho?

P2: Sí porque yo empecé en el colegio con expectativas súper altas, y como que llegué ahí, me pasó todo eso y fue súper abrumante pa' mí, frustrante.

Coordinadora de Grupo: ¿Fue abrumante porque significaba mucho por una parte?

P2: Sí. Sí porque sentía que tenía, la universidad me pide tantas cosas, o sea no sé si tantas pero cosas super puntuales para aprobar la práctica y yo sentía que no las estaba cumpliendo.

Coordinadora de Grupo: Mmh entonces era como poner en riesgo todo el proceso

P2: Claro

Coordinadora de Grupo: Dale **R2**.

P2: Sí eso, pero en verdad después de hablar con la profesora Macarena que es mi tutora UMCE, como que me sentí... Me sentí mucho mejor. Sí. Bueno y después de hablar también con mi mamá y con mi pololo que me estuvieron apoyando mucho en eso.

Coordinadora de Grupo: Era como, es como, factores que, como también la frustración de factores que no estaban a tu alcance, que no estaban en tus manos.

P2: Claro, algo que estaba fuera de mi control, porque hubiese sido distinto de yo pensar que pucha, que si me echaba la práctica final este semestre, si hubiese sido responsabilidad mía, es distinto. Pero en este caso que yo, me daba lata que quizás yo podía haber hecho todo lo posible, así ponerle muchas ganas a la planificación, a las clases, hacer todo, dar el 100% de mí que aun así no, o sea me reprobaran la práctica, después de todo eso.

Coordinadora de Grupo: Y también era que, no sé, ¿Qué rol crees que jugó **R2**, esto de que te cambiarán el escenario, que te dijeran una cosa, pero después otra, eso con que te conectó?

P2: ¿De que cuando me tranquilicé un poco después de todo lo que...?

Coordinadora de Grupo: Sí, no, no sé, parece que en un momento tú dijiste "Ay si me siguen cambiando las condiciones como que voy a reprobar la práctica", como esta cosa de que, como

que estás en un contexto donde te cambian las condiciones

P2: Claro po', porque cuando yo entré el primer día me habían dado las condiciones, y que de hecho en ese momento como mi pololo estaba pensando en que hiciéramos un viaje los dos porque tenía unas millas que le iban a vencer, yo dije bajo estas condiciones y que me acuerdo que Kenita había dicho que si uno faltaba podía recuperar horas, y yo le conté a mi profesora que mi pololo tenía ese plan y me dijo "Ah si no hay problema, mira aquí teni Jueves y Viernes... O sea teni todo el Viernes pa recuperar las horas que sí te enfermai', si sali', teni todo el Viernes pa' venir a recuperar" y yo así "Ah ya bacán" y mi pololo compró los pasajes, y después me cambiaron las condiciones y ahora cómo voy a recuperar horas, si ya todas las horas que me pueden dar, todas las horas posible que yo puedo tomar de clases ya las tengo. No me pueden dar más horas. Y hablé eso también con la profesora tutora, le conté del viaje y todo y me dijo "**R2** no te preocupí', porque al final yo cuando esté con la profe en sala, mientras esté ella haciendo su parte de la clase al final igual es como que hacemos co-docencia. Porque yo igual la estoy ayudando y dijo "Escribe igual las planificaciones de esas clases, pon ahí que fue co-docencia, que la clase fue dirigida por la profesora, pero que tu estuviste ahí y te cuentan igual" me dijo, no te preocupes, aparte me dijo "estai' llendo al colegio 30 horas a la semana como no va a ser suficiente"

Coordinadora de Grupo: Claro.

P2: Sí. Así que eso, pero en verdad ahora ya estoy mucho más tranquila, la semana pasada estaba muy mal, y ahora estoy mejor.

Coordinadora de Grupo: ¿Y cómo te sientes ahora que estás contando, después de que estas contando **P2** esto estás compartiendo esta experiencia?

P2: Eeh, no sé, siento que igual me ayuda contarla porque como les decía le había contado a mi mamá, a mi pololo, pero siento que ellos igual tienen una visión distinta de... De las cosas porque ellos no son profesores y no se pueden poner en esta situación. entonces como que compartirlo con también con profesores en formación, siento como que pueden entender más mi situación.

Coordinadora de Grupo: ¿Y eso cómo te hace sentir?

P2: Sí, me hace sentir bien. Tranquila.

Coordinadora de Grupo: Como comprendida.

P2: Sí, comprendida.

Coordinadora de Grupo: Comprendida como "Ah ya, nosotros sabemos a qué te refieres."

P2: Sí.

Pausa para revisar la reunión de zoom dónde está R1.

Coordinadora de Grupo: Es un proceso, yo no sé cómo lo veían ustedes, como se lo imaginaba que iba a ser, pero la práctica final, tiene montones de factores de estrés, mucho más de lo que quizás uno se imagina, o a lo mejor uno se imagina que va a ser muy difícil, pero no sabe en qué ámbitos. Uno se imagina que va a ser difícil en ciertos ámbitos, y uno que ahí, o sea por ejemplo en la situación que describe la **P2** era como, claro, cómo podías haber anticipado eso, ¿No? Era como imposible imaginárselo ¿no? La **P1** como pensando en cosas que iban a pasar, que no pasaron. Como eeh... Tiene mucho que ver también con la incertidumbre, con lo difícil que es manejar la incertidumbre, ¿Verdad? Pero aquí estamos, así que, y bueno todas, bueno la **R3**, la **R2**, **P3**, que van a hacer, **R1**, que van a hacer su práctica después, ahí como, hay hartas cosas para aprender e incorporar, y así y todo van a encontrarse seguramente con cosas distintas. Seguramente. **P3**, ¿Y tú?

P3: Mi práctica empezó horrible.

Coordinadora de Grupo: Ya. Habla más fuerte pa' que te escuche la **R1**.

Coordinadora de Grupo: Todo empezó... Todo empezó un día.

P3: Todo empezó, un día...

P3: ... En que hablé con el jefe de UTP.

Coordinadora de Grupo: Ya.

P3: Le pregunté que si mi profesora, mi profesora guía me podía recibir, si estaba dispuesta a recibirme, y el jefe de UTP me respondió... Me dijo "Ella no manda, el que manda soy yo"

Coordinadora de Grupo: Ya.

P3: Desde ahí me di cuenta que todo iba a empezar mal. Llega la profesora, era la... El momento del desayuno de los profes, el descanso y... Bueno con una cara horrible, no me quería recibir, se notaba en su cara que no me quería recibir, eh me dijo "Ya, este es mi horario, este es mi horario, bla bla bla y listo" y después dijo "Me quitaron mi desayuno" y se fué.

Coordinadora de Grupo: Woow.

P3: Entonces...

Coordinadora de Grupo: ¿Esa fue tu bienvenida?

P3: Esa fue mi bienvenida. Entonces, produjo sentimientos de ansiedad, de miedo, de soledad, de... No sé, muchos sentimientos porque no... No quería empezar así mi práctica, o sea, las

prácticas anteriores fue con mi profesor que me hizo Inglés por muchos años, entonces, él me trató super bien, muy cordial la relación, muy cercana, entonces con ella fue todo súper distinto. Luego de eso eh pasaron... Pasó un día, en el cuál yo estaba cerca de ella todo el tiempo para poder aprender de ella, y ya va al segundo día, que me toca, que fue un Miércoles, porque yo iba Lunes, Miércoles y Viernes, el Miércoles va y me dice “Tú no puedes estar acá, tienes que ir a la sala de profesores, porque eeh...”

Coordinadora de Grupo: ¿Acá dónde, no puedes estar acá a dónde?

P3: Es que, tenía la oficina ella y la profesora Pollet, estaban ellas 2 y supuestamente había un aforo, no sé de dónde sacó el aforo. El tema está en que me excluyeron, y dijeron “Tú vas a la sala de todos los profesores” donde están todos los profesores de... Historia, ciencias de... Mmh bueno, y el tema está en que eh, me dijo “Tu no puedes estar acá porque el jefe de UTP me va a retar”. Yaa dije yo. Pero soy su practicante, o sea cómo nos vamos a comunicar, como... Eeh no, los miércoles. Y yo ahh ok. Pasó el tiempo y yo me di cuenta de que llevaban a su amiga de Historia todos los días, a cada rato a la oficina y ahí me di cuenta que claro, que me excluyeron. Entonces estaba con su compañera de Historia, eh hh cahuineaban por ahí y por acá porque cuando yo estaba lo hacían entonces quizá, no sé estoy suponiendo que quizás como yo estaba ahí quizás, no sé, las ponía incómodas un espacio que no era seguro, no sé. Luego llegó a la sala de profesores y yo me sentía muy ansiosa, con miedo a que me excluyeran, a que me trataran como sujeto, como ellos sujeto de autoridad por sobre mi debido a que yo solamente era una practicante. El mismo sentimiento que **P1** dijo anteriormente. Pero em... Sin embargo me trataron super bien, me incluyeron, fue todo súper distinto, fue un ambiente muy amable, muy gentil de su parte, el profesor de educación física me dijo “**P3** ven siéntate, únete a nosotros” que se yo y no se que “juntemos las mesas” entonces todo fue super bonito. Luego al momento de llegar las clases, el tema de las planificaciones la profesora me dejaba sola, me daba feedback negativo siempre, recibí de ella una pura clase un feedback positivo, pero siempre era negativo, negativo, negativo. De eso no rescataba nada positivo. entonces un feedback negativo que es como cada vez me sentía más débil por así decirlo, más insuficiente, insegura en todo sentido, “Pucha, que estoy haciendo mal?” por lo menos los micro teachings que hacíamos acá la profesora, claro, nos corregía algunas cosas pero eran positivas y negativas, no era todo negativo entonces eso me produjo tanta ansiedad que iba ya todos los días ya con miedo a realizar clases. Las planificaciones no sabía cómo iban, la profesora no me las revisaba y lo único que me decía

“Acuérdate de los niños PIE solo acuérdate de eso.” Pero no me decía si estaban buenos, si estaban malos, si era creativo, si era... no sé, la actividad si estaba correcta o no para el nivel, nada. entonces era como me sentía sola, sentía que estaba haciendo el trabajo como a la vida y tampoco me sentía...

Coordinadora de Grupo: A ciegas.

P3: A ciegas claro, no podía yo sentirme también suficiente, tenía, el autoestima se me fue lejos, o sea el autoestima muy baja debido a toda la situación que viví y tampoco la profesora me daba ideas o me ayudaba como a las actividades, solo me decía el contenido “mira, este contenido lo tienen que ver tal fecha y necesito que me lo envíes dos semanas antes de que sea la clase y tiene

que ser antes del Miércoles porque el Miércoles es el único día que yo tengo para revisar. Resulta que yo me enfermé, me dio pielonefritis aguda, y mientras yo estaba enferma ella me pidió que yo antes del Miércoles 10 yo le tenía que enviar la prueba de los séptimos a tal hora. Y yo enferma tuve que realizar la prueba.

Coordinadora de Grupo: ¿Ella sabía que tú estabas enferma?

P3: Ella sabía que yo estaba enferma. Y se la envié. Bueno luego se quejó, se quejó con que no le enviaba las planificaciones a tiempo, que ella no tenía tiempo para revisarlas, que yo me tenía que acomodar al horario de ella, que, y yo le decía “Pero profe, mis horas de planificación son Miércoles y Viernes, yo llego a la casa a planificar porque no me alcanza el tiempo y aun así intento enviárselas lo antes posible” “No pero es que tienen que ser dos semanas antes y tienen que ser antes del Miércoles, porque si no, no te las voy a revisar.” Entonces bueno me sentí, me sentía super mal hasta que decidí dejar la práctica porque me dieron, después de todo el suceso, fui al psiquiatra le conté toda mi situación, estaba muy mal, el colegio me ponía muy mal, los estudiantes me... habían unos estudiantes que bueno yo me reía demasiado, habían otros estudiantes que no pescaban mucho que hacían la clase imposible pero igual me reía con ellos, era imposible no enojarse y ya los de cuarto medio me producían mucha ansiedad porque eran grandes y me pasó lo mismo que **P1** que era.. era... me sentía como de su edad. ¿En qué sentido? en que yo me veo más chiquitita, cara de niña, de jovencita entonces no... llegue el primer día e incluso me dijeron “¿Ay y ella es la profe?” me dijeron “Pero si es una niña, parece nuestra compañera” entonces cada vez llegaba otra inseguridad y otra y otra y otra. Entonces no... pasaron tantas cosas la verdad que tengo demasiadas cosas que contar. Pero eso fue como lo primordial, me dieron una licencia de una semana para pensarlo para poder regular mis emociones, ver que iba a hacer con la práctica, con mi vida personal, y hablé con la directora del departamento que es también la coordinadora de práctica y le pregunté, le dije “Sabe que estoy en esta posición, ya llevo dos licencias y no sé qué hacer.” Y me dijo “Ya, esas dos licencias las vas a tener que recuperar y van a quedar para el segundo semestre porque dudo que alcances a cerrarlo el primero.” Me empecé a angustiarse, no sabía que hacer, la profesora me trataba mal, no, era todo... yo me quedaba con la sensación de que me decía tal cosa y después con su compañera Pollet me iban como a pelar entonces sentía como miedo, ansiedad, de todo un poco y yo dije acá no es un espacio correcto para mí. Entonces me dijo “lo único que veo, la única solución es: dejar la práctica.”

Coordinadora de Grupo:¿Quién te dijo eso?

P3: La profesora Kenita. Me dijo “postérgala, déjala, bójala.” me dijo “sanate tu primero, esa profesora no es una profesora guía y el establecimiento lo vamos a sacar de los establecimientos de práctica, de la lista.” Me dijo, y bueno me dio la tranquilidad y me dijo que ella tenía un colegio en puente alto, que me podía servir y entonces ahí ya quedé un poco más relajada con respecto al asunto. Pero igual me sentía frustrada, me sentía enojada porque llevaba un mes y medio, casi dos meses, planificando, llorando, y todo porque nos pedían una planificación por clase y yo tenía al principio cuatro niveles distintos entonces eran cuatro niveles distintos... No me acuerdo si eran cuatro niveles distintos más el de orientación o tres niveles distintos más el de

orientación. No me acuerdo. pero el tema es que no me acuerdo si eran 4 o 5, pero el tema eran muchas planificaciones entonces me empezaba a abrumar y ahora me sentía miserable, como que no pude terminar el proceso, luego pensaba que no, que la culpa tampoco era mía, pero luego dije pucha quizás el feedback negativo me lo merecía porque quizás si lo estaba haciendo muy mal, entonces me entraron muchas dudas y aquí estoy, esperando la siguiente práctica.

Coordinadora de Grupo: ¿Y cómo te sientes al contarnos, al compartir esto **P3**?

P3: Me puedo desahogar, bueno igual me desahogue harto, con muchas personas, pero me siento más tranquila al expresar lo que siento, porque... no tengo un por qué. No entiendo lo que pasa en mi cabeza, simplemente es así.

Coordinadora de Grupo: ¿Te sientes mejor? Reconoces que te sientes mejor ¿Y que rol cumplió tu tutor o tutora UMCE en este proceso?

P3: Cada vez que nos juntábamos, no podía hablar al respecto porque estábamos... Estábamos hablando como del tema de las visitas, luego de eso cuando ya pasó el momento cuando estaba en el peak del problema los profes se fueron a paro, debido a la situación...

Coordinadora de Grupo: Los honorarios.

P3: Sí, entonces yo no podía hablarle y contarle mi situación porque estaba en paro. Entonces no sabía que hacer, me sentía desorientada, abrumada.

Coordinadora de Grupo: Pero tu tutor guía no se enteró de esto, tu tutor UMCE no se enteró.

P3: Se enteró cuando yo ya había dejado la práctica.

Coordinadora de Grupo: Pero no tuviste en el fondo, durante este proceso, no te sentiste acompañada. O sea, no hubo acompañamiento, no estoy diciendo que tenga toda la culpa pero finalmente no hubo.

P3: Sí, no hubo.

Coordinadora de Grupo: ¿Qué les pasa a ustedes tres cuando se escuchan? cuando escuchan a la otra?

P1: Por mi parte siento que hay hartas cosas en común, bueno sobre todo con la **P3**, que problemas como administrativos, más administrativos del colegio no tuve yo al menos, tuve como más problemas con mi tutor, o sea problemas con el profe guía. De la UMCE, esas cosas, pero siento que como vivimos hartas cosas en conjunto como que uno se siente más acompañado. Siento como que ah no soy yo, como, no soy el problema por así decirlo. No solamente me pasa a mi y si otra persona lo pudo superar yo también, si yo lo pude superar por que tu no. siento que es como un acompañamiento que como que uno no tiene. Como que esta

instancia es como la instancia de acompañamiento. Por ejemplo, yo tengo solo una amiga más que yo hablo que está en práctica, mi pareja no está en práctica, entonces como que vivencias que comparto puedo compartir con ella. Pero más allá de eso yo no tengo a quien recurrir que sienta lo mismo que yo siento. Entonces siento que la instancia igual como lo dice la **P3** sirve caleta porque uno se desahoga sin saber cómo porque uno se siente bien después de eso pero yo creo que va de la mano con que se siente que todos vivimos lo mismo y todos estamos en el mismo terreno. Eso.

Coordinadora de Grupo: El concepto, no sé si alguien se acuerda el año pasado de shared humanity, que lo veíamos con las sesiones de self compassion, no sé si se acuerdan. Pero como que el eso que describes tú, el saber que yo estoy en un contexto y saber que otras personas han vivido lo mismo y que me entienden y que me escuchan y que no me juzgan, eso me hace sentir mejor. Como es un lugar en que me siento acogida, siento que encuentro donde yo puedo depositar esto que a mí me pasa, esto que estoy viviendo, esto que he estado viviendo.

P1: Al menos yo siento que no es lo mismo que compartir con alguien que ya terminó el proceso porque para mí compartir con alguien que terminó el proceso a veces cae en el “Ah pero esto ya pasó, o sea como que va a pasar, tu tranquila “ pero no es como... ya tu viviste eso pero no estai’ entendiendo que yo necesito como ese apoyo de que “llora conmigo” no es como ah pero ya pasó o sea como yo pasé por eso ya va a pasar, como ese complejo como de un poco superioridad que tiene la gente cuando ya pasó ese proceso, por eso yo prefiero hablar con gente que está viviendo el proceso más que ya lo haya terminado. O cuando hay gente que me habla que todavía como está en un proceso que ya termine trato de escuchar más que de dar consejos porque yo se que en ese momento tu no vai’ a querer que alguien te diga como que va a pasar, tu quieres que alguien te diga así como vívelo, como que siéntelo, como que llora con eso porque tenís’ que llorar, tenís que vivir el proceso, tenis que vivirlo tu. Entonces a mí me pasa eso siento como que siento que estamos todas en el mismo terreno y eso a mí me relaja más que alguien que ya lo haya terminado me esté dando consejos desde un punto de vista en donde yo todavía no llego.

Coordinadora de Grupo: Es como el acompañamiento de pares. ¿Sí?

P1: Sí.

Coordinadora de Grupo: Como sentirse acompañada por los pares.

P2: Si yo también siento eso porque ehh siento que el cambio fue super drástico, así como de pasar de venir todos los días a la universidad, tener clases, compartir con los profes, compartir con tus amigos, con los compañeros, y conversar, a pasar: a la práctica profesional, que uno viene una, dos veces a la semana un ratito a la universidad nosotros el otro día con la **P3** con nuestros amigos conversábamos “ya ni nos vemos” o sea nosotros nos juntamos de repente a hacer otras cosas pero no es como que tengamos el tiempo de juntarnos, conversar de la practica, como te ha ido, no... Es super drástico el cambio de pasar a conversar con tus amigos que te entiende, que están estudiando lo mismo, que están pasando lo mismo que tú a que ya no nos veamos un ratito, un día a la semana un ratito y no poder alcanzar a tener el tiempo de conversar

todas las cosas que nos pasan , es como que uno siente que falta ese quizá ese acompañamiento, quizás ese momento de compartir, que el otro te entienda, tu entender al otro, quizá darse consejos, ese momento realmente se siente mucho la falta de ese tipo de cosas. Y en verdad el estar aquí estar compartiendo eso, sentir que la **P1** que la **P3** y las chiquillas me entienden me hace sentir mejor, mucho mejor.

Coordinadora de Grupo: Es super interesante ya en el sharing para que puedan participar **R1**, **R3** y **R2**, igual pueden participar ahora que les pasa con esta narración inicial porque es interesante observar... antes de decir eso no se si quieren compartir algo ustedes.

R3: Yo quería compartir algo que se me vino a la mente, el hecho de que que impresionante lo que las personas pueden generar en un ambiente, y que al final es como... El trato que te da una simple persona puede cambiar, bueno lo dije de la misma forma jaja pero a lo que me refiero es que todo como, no sé ambientes malos eso como uno siente el miedo de cómo el profe me imagino que también en enfermería que también se dan como tratos malos dentro de los mismos trabajadores como que me hace pensar en eso po', que al final de cuenta es las personas quienes generan como ese como ambiente, y si no se da eso todo pa' atrás como que muere, no sé cómo explicarlo ahora pero es como así por encima, como un pensamiento que todavía no lo...

Coordinadora de Grupo: Elaboras mucho

R3: Eso, sí.

R2: Eso yo creo que igual lo tenemos, así como a parte de expresarlo en palabras lo tenemos bien internalizado porque por ejemplo la **P3** dijo que su bienvenida fue me quitaron el desayuno fue como "ya, partimos mal" entonces cómo desde ese punto en adelante no sé qué apoyo se puede esperar de una persona si te trata así de esa manera. en cambio no se po', por ejemplo le pasó lo contrario a la **P2** que la profe tuvo toda la disposición y todo el ánimo y bacán y arreglamos todo pero también desde otro punto que haya sido la organización del colegio le haya cortado como todo lo que podría haber hecho también le ha afectado de alguna manera a la práctica entonces hay un pequeño ecosistema donde si una cosa falla como que todo el resto puede salir super mal, o puede percibirse y sentirse super mal po' y eso afecta directamente después así como ya después de toda la organización en cómo te desarrollas tú en la sala con los alumnos y todo.

Coordinadora de Grupo: No quiero... Voy a decir después lo que iba a decir quisiera invitarlas a las tres... **R1** perdón, no sé si nos has estado escuchando y si quieres compartir algo.

R1: Yo quería decir algo con respecto a lo último que dijeron que claro, si uno se pone a pensar es impactante como el hecho de estar viviendo lo mismo con personas y compartir y sentir ese apoyo incluye tanto porque claro ahora cuando están haciendo la práctica no tienen ese apoyo, poder estar juntos, no como en los años anteriores que ya estaban pasando por momentos estresantes de pruebas, y todo eso pero se veían constantemente para poder hablarlo, quizás sería

bueno cómo implementar algo así en la universidad , que se de ese instante de poder conversar con tus pares respecto a la práctica.

Coordinadora de Grupo: Como que se vislumbra algunas sugerencias ya, como que se vislumbra algunas sugerencias de que se pudiese ayudar, facilitar el proceso de la práctica final cierto, ya, yo las quiero invitar a las 3 a que se pongan de pie y las quiero invitar a que se pongan una escultura...

La coordinadora de grupo invita a las 3 practicantes a pararse y representar las siguientes esculturas:

Instrucción: primero una posición que ilustre cómo se han sentido durante todo este proceso, teniendo en cuenta que la escultura se construya intuitivamente y en grupo.



Luego de adoptar la postura, se les pida que describan las sensaciones físicas de esta postura:

P3: Tristeza y frustración. Es una postura incómoda y le cuesta respirar. una sensación de ahogo. Desde esta postura la palabra que ilustra su postura es: Frustración.

Al estar en esta postura la profe le pregunta: ¿qué quiere hacer el cuerpo? **P3** dice: estirarse y respirar. **P3** cambia la palabra Frustración a Desesperación

P2: Tristeza y frustración, el contacto y el estar acompañada la hace disminuir un poco la sensación. se siente cabizbaja, sin la emoción y expectativas que tenía de la práctica, la sensación

del cuerpo es tensa, tensión en los hombros, siente que pesan, y las piernas se sienten tensas de sostener, de sobrellevar todo lo que está haciendo. la palabra de la **P2** para ilustración es Frustración

P1: Angustiada, le duele la espalda de los hombros a la cintura, piernas tensas pero tiritando y siente una necesidad de mover las manos, pero las agarra pero no quiere soltar algo, no sabe que, quizás sí misma, algo que no quiere mostrar ni compartir por miedo a que la ataquen. le duele el pecho, quiere estirarse. Su palabra para ilustrar la pose es : Angustia.

Ahora la coordinadora de grupo les pide a las chicas que se relaje, que hagan lo que pide el cuerpo, pueden cambiar la pose como quieran e incluso pararse si es necesario, siempre respirando y sintiendo el cambio que están haciendo con el cuerpo. Luego de que se relajan, les pide volver a unificar la escultura. les pide expresar cómo se sienten desde esta postura:

P2: Más tranquila y relajada, la espalda y la espalda ya no están tensas.

P1: Siente alivio, se le relajó más el pecho y la espalda, sus piernas están más firmes.

P3: Más estable pero aun igual un poco tiritona.



Finalmente, la coordinadora de grupo les pide transformar la escultura 2 para ilustrar la sensación de haber podido compartir sus experiencias sin haberse sentido juzgadas entre sus pares. las chicas proceden a abrazarse. la profe les recuerda respirar y sentir el cuerpo. luego verbalizar cómo se sienten en esta nueva postura.

P2: Describe la postura con tranquilidad y confianza, el cuerpo se siente tranquilo

P3: Describe la postura con apoyo, el cuerpo se siente relajado

P1: Describe la postura con compañía, el cuerpo se siente relajado.



Luego de ver estas esculturas, todas se vuelven a sentar en los asientos y se abre el espacio de compartir.

Coordinadora de Grupo: ahora abrimos el espacio de compartir lo que cada una le paso desde sus distintos roles; desde observar, desde estar, desde narrar, desde compartir si? El espacio está abierto para compartir qué les pasó, que sintieron.

R3: A mí me pasó que me sentí incómoda viendo las esculturas.

Coordinadora de Grupo: ¿Cuál?

R3: La que estaban haciendo las niñas.

Coordinadora de Grupo: Pero cuál porque hicimos tres.

R3: Las del principio no tanto, pero después como que mirar que estaban mostrando de otra forma sus sentimientos me genero ... como que ni siquiera podía mirarlo porque me daba como no sé qué.

Coordinadora de Grupo: Es como que tu empatizaste físicamente con la contracción.

R3: Puede ser pero como que no sé., me generó incomodidad verlas, como que ni siquiera pude estar como mirando atentamente porque era como que no sé, no sé cómo explicarlo.

P1: Es como cuando sientes que estás viendo algo que no deberías ver porque es muy íntimo de esa persona.

R3: Claro, algo así.

R2: No, yo al contrario me atrapé en las esculturas porque me pasó que en la primera que hicieron yo estaba pensando mucho en que estas emociones como que se sienten hartas en el pecho, porque las que eligieron fue desesperación, frustración y angustia, y por lo menos para mí yo siento que esas son emociones bien del pecho. entonces cuando pasaste y les dijiste “¿Qué sientes?”, “ah que no puedo respirar, que se me aprieta el pecho, que estoy incómoda, fue como que representaron muy bien las palabras que querían representar, siento que fue como muy acertadas las esculturas o posiciones que hicieron, también como que sentí empatía en el sentido que no se po’, y la **P3** estuvo harta rato así hecha como bolita entonces dije “ay debe ser super incómodo” entonces después al liberarse respiré con ella, como que sentí un poco más el alivio, lo sentí bien representativo. me generaron como las emociones que querían transmitir. Las transmitieron bien.

Coordinadora de Grupo: ¿Cómo están ustedes? ¿Cómo se sienten? porque han verbalizado hemos escuchado, ahora fuimos al cuerpo, que les pasó con el trabajo en el cuerpo...

P2: Yo siento que liberé un poco los sentimientos y las sensaciones que venía trayendo desde que empecé la práctica, como que sentí que tenía muchas cosas aquí y que las pude liberar un poco, y me siento más tranquila, y más relajada.

Coordinadora de Grupo: ¿Sientes que pudiste liberar en el verbalizar y en el hacer las esculturas? ¿En ambas?

P2: Sí, en las dos cosas.

Coordinadora de Grupo: **P3, P1,** ¿Qué les pasó con el trabajo del cuerpo?

P1: Yo por lo menos cuando hice la primera escultura sentí que me dolía más como desde ese punto de vista de haberlo vivido. siento que como que concentré todo lo que viví y lo sentí más fuerte que haberlo vivido durante todo el proceso, siento que dije “oh y yo tenía todo esto aquí en el pecho” ehh y volver a vivirlo, como sentir todo eso fue como “no puedo creer que haya tenido todo esto en el pecho como tanto rato “y como ahora sentirlo y darme cuenta de eso fue como verdaderamente hay cosas que pueden cambiar como liberarse por así decirlo, la compañía,

como abrazar a las chiquillas no me sentí incomoda, a mí generalmente el contacto físico es igual incómodo, pero sentía como que necesitaba que me abrazaran y necesitaba abrazarlas como pa decirles “Gracias por estar y aquí estoy pa’ ti”

P3: Yo sentí que sentí el mismo dolor psicológico, dolor mental que sentía cuando estaba en práctica, cuando tuve mi peak de todos los sentimientos que pude haber sentido, cuando me hice bolita, pero fue de manera física, lo sentí esta vez de manera física. luego cuando me libere fue

cuando sentí que postergue la práctica, se liberaron esos sentimientos de desesperación, ansiedad, de miedo, luego al abrazarlas me sentí acompañada y me recordó a cuando muchas personas me aconsejaron y me dijeron “bueno que pierdes, que pierdes eso no te hace menos persona” entonces me sentí acompañada, me sentí apoyada

Coordinadora de Grupo: En tu caso **P3**, el haber tomado la decisión de dejar la práctica esta como gráficamente representado, esta cosa de sentirme desesperada y ah, okay, me desenrollo, hay una metáfora del cuerpo, el cuerpo representa “okay, suelto la práctica” y cómo por eso te pregunté también si es que querías hacer otro cambio en tu postura corporal.

P3: Sí, yo creo que después de que mis piernas tiritaban fue, debe ser quizás, debe representar el miedo a que me pasara de nuevo.

Coordinadora de Grupo: ¿Cuándo te tiritan las piernas?

P3: Cuando me levanté y le dije que me sentía más estable pero mis piernas seguían como tiritonas, entonces quizás deben representar que sigo con ese miedo o quizás con esa culpa del pasado.

interrupción ajena.

Coordinadora de Grupo: el que las piernas tiritan ahí, no es que te de miedo, es, cuando el cuerpo tiembla, es un mecanismo natural del cuerpo para liberar tensión. así que es al revés, me pare y me tiritan las piernas, maravilloso que pase eso, maravilloso porque esa tensión acumulada en el cuerpo el cuerpo la está liberando cuando tu tiritas, así que chiquillas cuando tiritan agradezcan, uy que bueno que estoy tiritando, pase miedo y me puse a tiritar agrádzcanlo porque es el mecanismo más sano que tiene el cuerpo de liberar tensión. Sí.

Cierre de la sesión.

2da Sesión

Coordinadora de Grupo: Ya, comencemos porque igual nos queda como una hora, entonces vamos a... así que **P1** siéntate nomas sigamos con lo que tenemos. Así que bueno, ¿quién quisiera comenzar, quienes están en ejercicio de su práctica **P2**, **P1**?

P2: Bueno, empiezo yo. Estoy bien. Eeh hay un par de cosas que me preocupan porque la semana pasada tuve la primera como visita, me hicieron como la visita uno y dos porque como mi colegio es tan complicado y había costado mucho ponerse de acuerdo en una fecha, me dieron altiro la clase de inglés y la clase de orientación el mismo día, entonces la hice súper bien pero me complicó mucho el tema de que en el colegio me dan me dicen tienes que hacer esto, esto y esto entonces como que no tengo muchas libertades a veces como para planificar las clases y para esta clase que me iban a ir a observar me dijeron así como “no mira has la introducción, has la unidad 2 eeh ocupa este video y haces esta actividad” y como que las 2 cosas no me calzaban mucho pero como

que me habían dicho que tenía que hacer eso, porque la otra mitad del curso tiene que tener exactamente la misma clase, dije ya, voy a ver cómo le hago y siento que no me quedó tan bien la clase, De hecho, hay cosas que, por ejemplo... del video no pude hacer como... como preguntas o cosas como para realmente utilizar el video eeh entonces estaba realmente super complicada en ese sentido y de hecho la tutora UMCE me dijo “la clase estaba super bien, también tienes buen dominio del inglés, buen classroom management pero como que el video como que lo pusiste y no lo usaste tanto” y yo como si pero es que no tenía tiempo como para hacer todas las cosas que me pedía el colegio. Entonces, como que fue pasando así de una cosa a otra un poco rápido, y hoy día mi profe guía me dijo que había sentido lo mismo eeh entonces que había decidido con la otra profesora que desde ahora no me iban a decir, así como has esto, esto y esto, me van a decir “la clase es sobre tal cosa así que prepárala tú” que pienso que es lo que debieron haber hecho desde el principio pero bueno. Igual me da lata porque la clase que me pasó eso de que no me sentí cómoda con eso fue la que me fueron a evaluar, entonces ahí no sé.

Coordinadora de Grupo: ¿Qué te generó P2?, ¿Cómo te sentiste?

P2: Me dio un poco de ansiedad como estar usando una clase que no me sentía como conforme con eso y ansiedad también tampoco, o sea, yo tampoco sé que no es la mejor clase que haya hecho ni probablemente tampoco la que voy a hacer entonces eso me daba ansiedad pero hoy en día ya lo superé un poco.

Coordinadora de Grupo: Eso fue la semana pasada...

P2: Sí, el jueves.

Coordinadora de Grupo]: Y te dejó eso como... como fue un hito importante, ¿No? Como...

P2: Sí... Sí porque más encima fue la primera clase que me iban a evaluar y justamente la primera clase con la que no me sentía conforme, entonces como que todo... todo se dio mal.

Coordinadora de Grupo: Y te quedaste con... Con una sensación de... Porque me imagino que mientras como que te generó ansiedad ¿Y posteriormente qué te pasó?

P2: No sabría decirle exactamente cómo qué sentimiento o emoción, pero sentía como que no no había dado mi 100% no había como demostrado todas las cosas que he aprendido y todas las cosas que sé hacer y qué puedo hacer en una sala de clases.

Coordinadora de Grupo: Mmh... ¿Como frustración?

P2: Sí, puede ser.

Coordinadora de Grupo: ¿Sí?

P2: Sí, la verdad es que sí.

Coordinadora de Grupo: ¿Y después de esa visita no has tenido reunión con tu tutora para darle la clase?

P2: No porque fue el Viernes la reunión con la tutora y yo estaba en clases todavía a esa hora., entonces no me pude conectar.

Coordinadora de Grupo: Ya... ¿Algo que quieran decirle a la **P2** o preguntarle?

P1: Al menos por mi punto de vista, yo creo que sí, uno se preocupa por las notas o por cuando te vayan a ver y todo, pero tienes que quedarte tranquila, cuesta mucho pero tienes que tratar de pensar que lo que te van a ver es una clase de miles que vas a hacer entonces no es todo lo que demuestra cómo tú has hecho las clases o lo que has aprendido y lo otro es que las rúbricas por ejemplo, siempre van a buscar la perfección cosa que en un sistema escolar chileno no vas a encontrar.

Coordinadora de Grupo: Ya... Eeh gracias **P1**. Igual tratemos cuando hablemos como em... También de hablar como qué nos pasa, qué te pasa a ti cuando tú escuchas a la **P2** más que como del ya **P2**, tranquila, pero ¿Qué te pasa a ti cuando escuchas a la **P2**? ¿Qué te genera a ti?

P1: Me genera como empatía pero siento que cuando me entraron a evaluar estaba como en las mismas. Igual como me preparé yo para la clase sola también tuve como la disponibilidad de saber mi tiempo y saber lo que estaba haciendo pero... A la vez después igual uno queda como con esa lucha de que quizás no lo hiciste bien y esas cosas entonces como que siento que puedo sentir lo que tú estás sintiendo.

Coordinadora de Grupo: ¿La empatía en la ansiedad?... ¿La empatía en la frustración...?

P1: Sí.

Coordinadora de Grupo: ¿Y qué nos comentas tú emm... **P1** de esta semana? Porque la semana pasada no hablamos de esto, no tuvimos el encuentro que estamos teniendo ahora. Han pasado dos semanas desde que....

P1: Ehh... Bueno, me fueron a evaluar hace rato creo, como a finales de abril creo o la primera semana de abril, osea, la primera semana de mayo. Fue un proceso difícil de entender porque yo llegué súper feliz entendiendo de que me había ido súper bien con el feedback que me había dado el profe, y después...

Coordinadora de Grupo: ¿El feedback que te había dado tu profe guía del colegio?

P1: No, mi profe guía no me dio ningún feedback como de esa clase. Mi profe que me fue a ver de la u me dio el feedback ahí como diciéndome en qué podía mejorar, que cosas estaban bien, ehh... Como que yo sentí que me había ido súper bien porque me dijo muchas cosas positivas, como que no había prácticamente nada negativo. Después cuando me llegó la rúbrica vi que los

puntos bajaron como mucho, yo creí que eran con nota, el profe nunca especificó que era como formativo entonces no tenía nota y esa rúbrica era parte de otra rúbrica que tenía más puntos, entonces no era solamente esos puntos sino que eran otros puntos y yo igual me sentía como mal porque yo dije “ya, el profe no puso la nota, sólo puso el comentario “y... Se demoró igual una semana en subirme la rúbrica, en realidad se demoró como una semana y media, dos semanas. Yo le pregunté así como “profe, sabe qué, ¿y no sabe mi nota?” y me dijo así como “no, es formativa” y yo así (no me pudo haber dicho antes, estuve como con ansiedad durante dos semanas cachando como me había ido) a mis compañeros le dieron nota y yo así como “ya bueno, mejor” pero igual estaba como súper ansiosa porque yo decía así como “ya pero con estos puntos que me estas dando tengo un 5, ¿cómo voy a haberme sacado un 5? ¿cómo la rúbrica iba a ser tan mala?” y después caché que eran como documentos que ellos hacían que eran de la U y estaba el puro despelote con los documentos. Y... Eso igual me tiene frustrada, como la administración de la U, me tiene bastante frustrada, pero...

Coordinadora de Grupo: ¿Qué cosas de la administración de la U?

P1: Ehh... No sé si a la **P2** le ha pasado, pero siento que tienen a los profes guías como muy desinformados y como que cada uno...

Coordinadora de Grupo: ¿A los profes guías de las escuelas?

P1: No, de la U.

Coordinadora de Grupo: De la U, ya. Tutor.

P1: Los tutores los tienen muy desinformados y es como que genera un pánico colectivo que a mí parecer se podría evitar muy fácil.

Coordinadora de Grupo: ¿Por qué dices pánico colectivo **P1**?

P1: Porque uno, no tiene... Por ejemplo, la gente que me tocó a mí de mi tutor, no los conozco. Entonces yo no hablo con ellos; yo no tengo relación con ellos pero si tengo relación con otros amigos que están en el mismo sector como de la práctica. Entonces conversando con ellos, cuando me llega alguna duda o algo que me surge durante, no sé, la semana ehh o con la misma entrega del portafolio de la entrega pasada eh dicen no pero a mí me dijeron esto; no po' si eso no se hace. ¿Cómo? pero a mí me dijo esto mi tutora, pero yo le dije ah ya tu tutora te está pidiendo eso. Y después era como pero ¿Por qué tu tutora te está pidiendo eso? Y mi tutor me pide esto. Entonces era como, preguntarle a otro amigo que a lo mejor le dieron bien la instrucción, no a mí no me dieron la instrucción; ¿Pero cómo no te van a dar la instrucción? no es que a mí no me dieron la instrucción; a mí me pasaron el puro formato. Y yo así, ya ¿Y tú? Y me decía: No a mí me dieron esta instrucción. Y yo así, a mí dieron esta otra instrucción. Entonces era como un despelote gigante y al final como que todos sentían que estaban haciendo más o menos trabajo que el otro. Y yo dije ya es como que cada profe, cada tutor ve cómo evalúa a sus alumnos pero en sí me daba lata que por ejemplo mis otros compañeros tuvieran que hacer mucho más trabajo del que yo tenía que hacer o que quizás era como injusto tanto para ellos como para mí, no sé,

entonces era como muy extraño. Ehh, hablé con mi tutor igual como que tengo la facilidad eso sí de... Como que el nos dio esa facilidad de poder comentarle todas las dudas que tenemos y mi tutor como que dijo como que, básicamente él estaba haciendo como que lo habían mandado de la u, el igual preguntaba cosas, que también él una vez estuvo en práctica, entonces también nos entendía, eh igual contó el problema que hubo y nos dieron más plazos pero al fin y al cabo era como que, al menos mi tutor nunca me dio las instrucciones, eh nos explicó así como incidente crítico, incidente crítico, ya después cuando vimos la rúbrica que estaba ... Desde mucho antes, eh fue como, profe la puede explicar? ah ya yo se las explico y ahí explico y después fue como, ya pero como que lo que yo hice, todo el trabajo que hice lo tuve que borrar. Mi primer trabajo que había hecho lo tuve que borrar entero porque yo seguía las guidelines de la, del que habían subido al portafolio, mi profe no me entregó como las instrucciones de lo que había que poner en el portafolio con esas

guidelines sino que me explico otra cosa y yo en base a lo que me había explicado y en base a lo que salía en los documentos de la u, hice mi trabajo y le dije que profe sabe que terminé. En realidad fue como me falta la conclusión, necesito saber cómo quedo. Esto no se hacía así. Pero ¿me puede explicar como se hace? Ya se hace así, así así. Y yo así como gracias profe pero me lo explico como dos días antes de entregar. Entonces fue una frustración constante eh yo pidiéndole igual ayuda a mi profe guía del colegio porque igual había como datos que uno tenía que preguntarle a ella, había cosas que tenía que ver en el colegio; había que haber aplicado algo que nunca aplicamos porque el profe nunca nos dijo que había que aplicarlo, otros compañeros sí lo habían aplicado; habían otras personas que estaban pidiendo el libro virtual. Fue el medio despelote y fue como, a mí me entró la sensación de que ellos estaban tan desinformados como nosotros y me dio lata por ellos, me dio lata por mis compañeros, me dio lata por mí. Y yo dije: “Esto se pudo haber hablado si hubiesen hecho una sola reunión, una sola reunión todos juntos, diciéndonos, explicándonos las mismas cosas a todos”, porque yo encontraba super injusto que mi compañera tuviera que hacer un análisis SOAR, cuando yo no lo tuve que hacer. Entonces tuve muchos problemas con la cuestión del portafolio y eso me generó mucho estrés en mi práctica.

Coordinadora de Grupo: ¿Estrés dirías tú?

P1: Sí.

Coordinadora de Grupo: ¿Hay algo más que estrés?

P1: Me veo así como honestamente, me daba rabia, como que yo sentía que era todo tan como, no sé como tan disparate por así decirlo. O que yo sentía igual mucha rabia con los profes porque yo decía ellos igual tampoco no tienen la culpa, yo sé que quizás hay como mucho malentendido entre todos, porque somos muchas persona y para controlar muchas personas o para darle la misma instrucción a muchas personas es difícil pero me daba rabia porque lo único que estaba pidiendo no era más allá de que, que me explicaran como lo que habían subido y el profe no lo hizo hasta un par de días antes de entregar el trabajo. Entonces yo igual le había preguntado antes varias cosas y tuve que preguntar como a externos para hacer mi trabajo, cuando tengo a mi tutor ahí. Entonces yo igual me sentí como un poco botada, como muy perdida en lo que estaba haciendo.

Al final tuve que hacer el trabajo como muy apurada. porque el trabajo que ya había hecho lo tuve que eliminar entero porque no era así y fue como muy frustrante. Y cuando ya lo entregue fue como muy sea lo que sea. Así como ya lo que venga no más. Yo sé que quizás para la próxima entrega va a ser distinto eh y efectivamente, ahora nos están explicando bien las guidelines. Al menos mi profe se ha estado guiando por lo que está subido en el doc. No sé como le ha ido a la **P2** pero al menos a mí me dio mucha frustración.

Coordinadora de Grupo: Porque si esta todo subido en E-virtual porque, lo hago como una pregunta que me da curiosidad, ¿Por qué hay como esta disparidad de entender lo que hay que hacer si está todo subido?

Lo que pasa es que las instrucciones de E-virtual, al menos yo guiándome por las instrucciones de E-virtual, hice una propuesta. La primera entrega del portafolio era como el análisis del colegio, el análisis de los alumnos eh y de lo que estaba ahí se entendía como hacer una propuesta eh de lo que te pedían ahí, del incidente crítico, del análisis y de todo eso, se entendió como que había que hacer una propuesta, al menos yo lo entendí así. Igualmente yo pregunté como a mis compañeros como le decía, a mis amigos por lo mismo y me decían “Yo me voy a guiar por lo que me dijo mi profe y mi profe no me dijo esto” y yo así como, mi profe no me lo ha explicado con el documento de E-virtual, pero yo sé que si es ese documento. Pero yo sé que hay que seguir ese documento

Coordinadora de Grupo: Claro, y es el oficial digamos.

P1: Yo dije “Voy a seguir este documento”.

Coordinadora de Grupo: Tal cual...

P1: Ehh y después caché que la explicación del profe era completamente distinta entonces tampoco estaba muy claro, tenía como pasos y como un resumen de cada paso pero no decía cómo aplicarlo. Ahí decía como elaboración de propuesta y yo así como ah ya, entonces tengo que hacer una propuesta pero en ningún momento ni mi profe ni en el guidelines yo caché o al menos no sé si fui sólo yo que había que haberla hecho, como que desde un principio cuando uno llegaba al colegio ya tenía que haber empezado a hacerla, entonces llegó el momento que dijo “Ya, entonces” yo le dije al profe... “Profe me la puede explicar” ya, me la explicó. Me dijo, yo le dije ahh es que yo pensé que tenía que hacer una propuesta entonces todo lo que tengo está malo y me dijo “ Ahh ya, entonces mira, si tu hiciste algo como de recolección de datos, eso ponlo” yo le dije “Profe en ningún momento desde el primer día que tuvimos la práctica no nos dijeron que teníamos que recolectar datos según cualquier criterio”, “Entonces como que trata de pensar en algo que hayas hecho” y yo así como “ya a ver qué hice” luego dije “ ahh ya, hice un cuestionario cuando partimos las clases”, ya, esto lo voy a aplicar, esto lo voy a hacer como que lo apliqué. En verdad como que en ningún momento como que uno no aplicó nada, mucha gente no aplicó nada, entonces fue como por qué estamos todos tan perdidos si el documento está ahí, todos leímos el documento, por qué todos tienen ideas distintas, por qué todos están haciendo algo distinto, por qué todos piensan que se está haciendo de otra manera. Entonces al final dije así como ya, quizás el documento no está bien explicado y aparte de eso como que el tutor no fue muy atento al menos

en mi caso, no sé la **P2** al menos.

Coordinadora de Grupo: Ya **P1**, ¿Cómo te sientes al decir esto?

P1: Ooh, mejor jajaja

Coordinadora de Grupo: Jajaja ¿Te sientes mejor al decirlo?

P1: Sí, es que de verdad hubieron momentos súper tensos, yo estuve todo el fin de semana trabajando, borrando lo que ya había hecho, con una rabia tremenda. Le hablaba a mi tutor y mi tutor siento que como que no me escuchaba o no me entendía lo que le estaba diciendo y yo le decía profe yo no le estoy echando la culpa a usted o le estoy diciendo que usted tuvo mala comunicación con nosotros sino que me hubiese gustado como que de un principio quizás hubiésemos seguido eso, como sugerencia para la próxima. Era como yo también fui estudiante, yo también los entiendo, ustedes tienen que decirme esto a mí no tienen que estar hablando con sus compañeros o diciéndole a otras personas y es como si eso es lo que te estoy diciendo, entonces igual siento que a veces los tutores como que no entienden lo que uno les dice.

Coordinadora de Grupo: Obviamente ha sido tu experiencia. y ¿**P2**, qué te pasa con esto que dice la **P1**?

P2: Ehh, o sea entiendo que se haya, porque escuché mucha gente que se ha sentido de esa forma o que las instrucciones eran como distintas pero en mi caso fue como otro porque yo como desde el principio me guie con las guidelines que estaban y después cuando tenía dudas, fui a preguntarle a la tutora y me explicó cómo eran las cosas pero en base al mismo documento, entonces como que no era que lo que estaba haciendo estaba malo sino como que me dijo “no, mira esto quiere decir esta cosa entonces” ahh ya, y como que lo mejoré o lo desarrollé un poquito más, entonces mi caso como que no fue así como, no hubo confusión pero si hubiese estado en ese caso, me hubiese estresado mucho.

Coordinadora de Grupo: **P3**, tú ya no estás haciendo la práctica pero qué te pasa con esto que dice la **P2** o la **P1**.

P3: O sea, yo justo dejé la práctica cuando empezó la entrega del portafolio porque yo estaba ya en un momento de colapso y se entregaba el portafolio como en 3 días y estaba súper estresada también. Todos sabían cosas diferentes y si estaba todo el mundo... Aparte que igual la profe, bueno, nuestra tutora no explicó detalladamente la cosa, incluso en ningún momento nos explicó, sólo dijo que había que seguir lo que salía en e-virtual.

Coordinadora de Grupo: ¿Estamos bien **R2**, **R1**? Que interesante porque esta es nuestra segunda sesión y no sé si comparten conmigo **R1**, **R2**, **R3**, que como que lo que han hablado, nada tiene que ver con los estudiantes. ¿No? Como que viste como en la práctica las cosas van: Ya, ¿Cómo han estado? Eh hoy día, tu **P2** hablando de esta como, mi profesor guía del colegio dice esto, y mi tutora después me dice esto otro. Ese es el factor estresante, y frustrante ¿Cierto? Y por acá, la **P1** refiriéndose como a la administración de la universidad me tiene chata, como hablando de

esta...

P2: Que no se ponen de acuerdo.

Coordinadora de Grupo: Que no se ponen de acuerdo, que la plataforma según su descripción que tienen en el portal es una, pero la explicación dice otra, y el otro tutor, otro tutor dice otra cosa, como que esta hoy día la sesión basada también recibiendo factores que no tienen que ver con el rol docente en el aula. ¿Sí? Y lo digo como constatándolo, no estoy diciendo que no debería ser así, no estoy diciendo, solo como lo constato como un, yo lo escucho y digo buaa... Como que los factores que, las cosas que están trayendo como para acá, las cosas que les generó frustración, que les generó rabia, que les generó ansiedad tiene que ver con factores que no tiene que ver con lo que está pasando en la sala de clases.

P2: Así es.

Coordinadora de Grupo: Eem... ¿Qué les pasa cuando digo eso? Cuando como, nuestro esto digamos.

P2: Sí yo... le encuentro toda la razón porque en verdad yo... Quizás emm como que fuera de la sala empiezan todos los problemas, y me frustró, y me estresa pero como que entro a la sala y tengo como tan buena con los estudiantes que a veces se me olvidan un poco esas cosas, y como que disfruto ahí el momento de hacer la clase, hablar con él... De hablar con ellos en inglés, entonces como que esa parte la disfruto mucho y... Y quizás ya después me pongo a pensar como pucha, esta parte de la clase la podría haber hecho distinta pero en el colegio me dijeron que era así y ahí como que ya empiezo a... A pensar en todas esas cosas que, como que me frustran, que me ponen ansiosa.

Coordinadora de Grupo: ¿A ti te pasa algo similar **P1**? ¿Qué te pasa cuando estás en la sala de clases con los estudiantes?

P1: Ehh... siento que disfruto más en la sala de clases que en las horas colaborativas jajaja me gusta mucho estar con los chiquillos, siento que son como, al menos conmigo han sido super simpáticos, son super buena onda, me pescan eeh... hacemos la clase ehh... igual uno como que trata de enseñarles lo más que puede. Es como, yo no, es como si uno tuviera que hacer algo... es como, no sé tener que presentarse a un concurso y cuanto estai' concursando, no sientes nada, y después ya cuando salis' es como ooh... a mi me pasa eso, yo como entro a la clase así como ya, tengo que hacer esto, tengo que hacer esto, tengo que hacer esto, que no se vaya a olvidar pasar esto, que no se te vaya a olvidar decirles esto, pero en el momento que estai' ahí es como dejarte

fluir no más, como que decir ooh ya, se me olvidó esto, ya, se los voy a escribir, se los escribo, y ya después es como que termina la clase y como ooh... Pucha sentí como ansiedad antes, pero en la clase la pasé super bien y después salí y eso como ooh... Como tristeza de como que... A mí se me hace super corto el tiempo, como que me dan ganas de tener más tiempo ahí.

Coordinadora de Grupo: Hay un... Hay un contraste ¿Cierto? Hay un contraste bien grande, por lo menos hoy día. Como que el espacio de estar en la sala de clase, de estar haciendo clases, estando en el rol docente dices uy que, me encanta, me gustaría tener más tiempo ahí, lo paso tan bien, y las cosas que las están estresando no tiene que ver con eso, son 2 dimensiones distintas que les generan eeh... emociones distintas. ¿Qué te pasaba a ti **P3**?

P3: La verdad es que me pasaba algo distinto. O sea es que la profesora no... al no apoyarme ni nada me generaba mucha ansiedad estar en la sala haciendo clases, si se me pasaba a lo largo del tiempo pero aun así no disfrutaba mucho por algunos estudiantes y por el tema de... Em... Porque no lo disfrutaba emm... Por el tema del nerviosismo de que la profesora que estaba viendo. Entonces también se me agotaba la pila la... De la batería social, entonces para mí era justo y necesario las horas que tenía de clases. Por ejemplo, todo el día desde las 8 de la mañana hasta las 4 de la tarde para mí era suficiente, porque ya se me agotaba la pila, era como que no quería ni llegar a mi casa porque como que, si, lo pasaba bien y todo pero...

Coordinadora de Grupo: Aah pero lo pasabas bien...

P3: Lo pasaba bien, o sea es que lo pasaba entre bien y mal. Bien por los estudiantes, porque habían estudiantes que me hacían reír, a veces mal por estudiantes que se portaban feo, y por la profesora que también era como todo el rato pensando en como qué estará pensando ella, como será que me está... que me irá a criticar ahora, ¿Lo estaré haciendo bien? ¿Lo estaré haciendo mal?

Coordinadora de Grupo: Qué porcentaje... ¿Qué porcentaje de tu experiencia, de lo que estás diciendo **P3**, qué peso tenía cada cosa? Si lo pones así como en un...

P3: Eem... Yo siento que lo de la profesora, era un... no sé, 60%, 70%

Coordinadora de Grupo: Así lo sentías tú.

P3: Y lo de los estudiantes bueno, un 10% porque no todos eran así, había desmotivación, había...

Coordinadora de Grupo: ¿Y dónde está lo otro? Claro porque tu dijiste 70, faltan 30, que es ese 30.

P3: el 10% con los estudiantes que se portaban mal y la otra felicidad era como el 20% de los estudiantes que me hacían reír, o... No en todos los cursos habían estudiantes que me hacían reír, habían estudiantes que se ponen muy serios y habían otros que eran muy desmotivados entonces me costaba levantarles el ánimo, me costaba demasiado y eso me preocupaba demasiado.

Coordinadora de Grupo: Entonces espérate, 70% la profe, lo que te generaba si, como la ansiedad, la preocupación, 10 % los que se portaban mal y 20% los estudiantes que...

P3: Los estudiantes que me subían el ánimo.

Coordinadora de Grupo: Que te subían el ánimo, estos otros que te costaba levantarles el ánimo

¿Dónde están?

P3: En los que se portaban mal, no digo que se portaban mal pero el momento más dificultoso para mí entre los estudiantes que se portaban mal, que para mí ya era, por ejemplo un alumno una vez me respondió feo y yo no supe qué hacer porque me dio miedo como llamarle la atención, el tema es que pensé que me iba a tratar mal por ser la practicante entonces no hallé qué decir y como “Ya pero haga lo que le estoy diciendo”. Pero no fue la manera en que debí haberme referido a él.

Coordinadora de Grupo: Me puedes contar qué fue lo que sentiste cuando te respondió feo danos un ejemplo.

P3: Es que estábamos haciendo una actividad, y en esa actividad él no quería participar, estaba conversando todo el tiempo, estaba interrumpiendo la clase, lo tuve que cambiar de puesto dos veces, es un estudiante que dentro de la sala de clases se cree el más choro, pero cuando uno lo saca afuera es un pollito, entonces yo no sabía esa faceta de él, hasta que mi profesora me la contó.

Coordinadora de Grupo: ¿Qué en la sala se hace el más choro?

P3: Y que sacándolo solito, era un pollito. Entonces yo solamente lo veía como choro, entonces igual me intimidaba un poco porque yo dije pucha quizá que me va a hacer.

Coordinadora de Grupo: Pero ¿qué te respondió?

P3: Me respondió, me dijo “Yo le dije haga su tarea porque ha estado conversando todo el rato” y me dijo “que acaso que no ve que eso estoy haciendo”, entonces yo así “No, no lo veo, haga la tarea por favor” entonces fue como, la profesora le comenté la situación y dijo “Es que no debiste haber hecho eso, debiste haberle dicho: esas no son formas de hablarle a tu profesora, ni a un adulto, ni a cualquier persona, no son formas de contestar”, pero claro, en el momento como que me asusté y fue como... Con mi hermana puedo pararle los carros pero con gente... No, no puedo. Con alumnos así no puedo.

Coordinadora de Grupo: Entonces esa situación demostraría ahí un desafío para ti.

P3: Claro, el tener como suficiente autoridad por así decirlo como para poder decirle “Oye, no. Necesitamos respeto mutuo” me falta como establecer límites.

Coordinadora de Grupo: ¿Eso tu lo sabes ahora a partir de la reflexión o lo sabías de antes **P3?**

P3: Lo supe en ese momento con este alumno. Porque yo pensé que iba a poder hacerlo pero en el minuto me di cuenta que no.

Coordinadora de Grupo: O sea ahora sabes.

P3: Sí, ahora sé.

Coordinadora de Grupo: Ahora sabes que ese es un desafío para ti. Poner límites a un estudiante que no te responde bien, respetuosamente, adecuadamente.

P3: Aparte que igual era un segundo medio, entonces se creía grande y se veía grande, no es como por ejemplo los niños chicos de 7mo básico que ellos me responden y yo les decía “Oye, basta, eso no son maneras de responder, oye haz esto, haz esto otro” con ellos sí podía, el tema es que los de segundo medio hacia arriba me intimidan, porque se ven igual que yo, entonces segundo tercero y cuarto me intimidan más. Sobre todo cuarto medio.

Coordinadora de Grupo: ¿Alguna reacción chicas? acerca de esto.

P2: La verdad es que entiendo a la **P3** porque siento que a mí también me falta un poco así como de poner límites y ser un poco como autoridad dentro de la sala de clases, a pesar de que no ha pasado como que un estudiante me responda mal ni nada, pero por ejemplo el otro día les tenía como un warm up un juego del Wordle y como que uno tiene que adivinar la palabra y tiene como seis oportunidades para adivinarla, entonces esta era de cinco letras, de cinco o de seis pero el tema es que les dije “Ya, están jugando como equipo entonces tienen que decir que palabras quieren..” “Train” era la palabra, si, cinco letras. entonces estaban adivinando... y un cabro viene y dice “Nigga! “y yo así como que lo escuché pero no supe reaccionar, la profe los paró altiro. Les dijo “A ver cabros, ustedes no pueden andar diciendo eso” porque más encima en el colegio hubo un problema con esa palabra, porque el año pasado había un estudiante de intercambio y un cabro estaba jugando un partido y se pusieron a pelear y el chico era afroamericano y le dijo “nigga” entonces eh y el cabro obviamente avisó allá a su colegio y el tema es que el colegio de allá de

Estados Unidos, suspendió los intercambios con el San Ignacio por culpa de este hecho, y fue justamente en ese curso, que es además la jefatura... Entonces em... Ahí la profe intervino, dijo disculpa **P2** que te pare la clase, pero aquí pasa esto, ustedes saben que no pueden decir esa palabra, aquí ya hubo un conflicto... Y yo, así como, pensaba: yo debería... como que yo debería haber sido capaz de, como de hacer esa intervención y no lo hice. Y como que la profe después terminó y dijo ya **P2** disculpa que interrumpa tu clase y yo así como: no profe, si estoy de acuerdo... Pero como que sentía que yo debería haber hecho esta intervención, porque yo sabía de la historia del tema del intercambio.

Coordinadora de Grupo: Estabas al tanto.

P2: Sí, estaba al tanto de esa situación. Entonces siento como que de repente me falta un poquito ese tipo de cosas.

Coordinadora de Grupo: Poner límites.

P2: Claro.

Coordinadora de Grupo: ¿P1?

P1: Creo que a mí no me complica mucho poner límites, eeh debe ser porque igual los chiquillos igual son como más respetuosos conmigo o eeh... O si es que a lo mejor inconscientemente igual tengo como una figura de autoridad dentro de la sala, pero poner límites con los chiquillos no me complica eeh... Generalmente cuando hay como comportamientos, no sé eeh... Disruptivos, no sé, se ponen a comer en clases, o sacan el teléfono, yo les digo a ver como ya... Les digo chiquillos eeh... Usted así como, ¿Me pidió permiso para comer en clases? Usted tuvo tiempo en el recreo así que lo guarda. La otra vez me pasó con un niño que me dijo: “Profe es que no tomé desayuno”, entonces ya, lo voy a dejar comer, pero por favor nada en el suelo, tú comes tranquilo, no ensucies nada, terminas y guardas lo... No sé, era como un...

Coordinadora de Grupo: ¿De qué curso?

P1: 4to medio. Y me trabaja. Porque estaban haciendo una actividad, y me dijo “Ya profe, muchas gracias. Eeh los teléfonos. “Chiquillos, guarden los teléfonos, porque no estamos en horario de recreo, ustedes no tienen por qué estar con el teléfono afuera”, “Ya profe”. Lo vuelven a sacar y es como “Ya, chiquillos, estoy advirtiéndolo por segunda vez, a la tercera te lo voy a quitar, y te lo estoy avisando”. Lo vuelvo a ver, y es como “Ya, pásame el teléfono”, “No, pero profe”, “Pásame el teléfono por favor”, “Pero profe por favor”, “Pásame el teléfono, porque yo lo voy a guardar, y después cuando toquen para recreo te lo voy a devolver, si es para que tú trabajes”, “Ya profe”. Como cosas así. Trato de hacerles como más tratos que darles como “Ustedes me hacen esto o me hacen esto”, si no como darles condiciones. Así como “Ya, chiquillos si se portan bien, o si hacemos esto bien, si terminamos antes la actividad, podemos jugar un Kahoot”, “¡Ya profe bacán!” Y trabajan tranquilos. Siento que, que hacerles como tratos o tratar de explicarles el por qué es ehh... Mejor que decirles no, porque si me dicen, así como ya, pero ¿Por qué no puedo comer en clases? Porque vas a distraer a tus compañeros con el papel, o puede haber un compañero que tenga hambre y va a querer comer. O ¿Por qué no puedo estar con el teléfono? Porque estás tratando de aprender algo, o estas ehh... Tienes que prestar atención a esto, porque si estás con el teléfono, no vas a prestar atención y puedes distraer a tu compañero que está al lado, o puedes distraer al compañero que está más adelante que de roja va a ver que tu estai’ jugando en el teléfono. Entonces como tratar de explicarles el por qué más que decirles “No”. Al menos eso hago yo, y a mi me funciona.

Coordinadora de Grupo: Mmmh...

P2: O sea es que por lo menos yo siento que el problema no es con ese, con ese tipo de cosas que uno sabe que va a pasar dentro de la sala de clases, de que estén comiendo, de que el teléfono porque esas son cosas que uno sabe que van a pasar, pero eso de que alguien, por ejemplo como dice la **P3** que un alumno te responda mal, o ese tipo de situaciones que me pasó ahora, siento que no tengo como la rapidez quizás, de pensar cómo tengo actuar contra, o sea ante ese tipo de situaciones. Porque yo sé por ejemplo que decís’ tú de que si están comiendo, decir “Oye ya porfa, guarda la comida”. Ese tipo de cosas siento que sería capaz de afrontarlas, pero estas situaciones que uno no, no las ve venir dentro de la sala es como más difícil.

Coordinadora de Grupo: ¿Qué te pasó cuando el estudiante dijo eso “nigga”? ¿Qué te generó?

P2: Es como que, como que me quedé así como... como tiesa jaja como ¿Y ahora qué hago? ¿Que digo? Y la profe reaccionó antes que yo.

Coordinadora de Grupo: Mm...

P2: Como que no supe qué hacer. Como ya... Sé que tengo que hacer algo, pero qué digo, cómo lo hago. A parte que fue en un momento que estaban como todos tirando palabras como al aire, entonces fue como... Como que fue una entre todas las palabras que estaban diciendo y mi profe estaba justo sentada al lado de él, por eso...

Coordinadora de Grupo: Reaccionó al tiro...

P2: Claro, reaccionó al tiro. Pero yo igual lo escuché, así como clarito, clarito lo escuché decirlo. Entonces fue en eso como que estaba pensando, ya ¿qué hago?, ¿qué digo? La profe reaccionó al tiro.

Coordinadora de Grupo: ¿Y cómo te hizo sentir el hecho de que la profe haya reaccionado y tú no pudiste?

P2: Mmh... No sabría explicarlo. Como que solamente sentí que yo debería estar haciendo eso, como que no fui capaz de hacerlo.

Coordinadora de Grupo: Aah...Entonces esperate, pero, el evento te devuelve de que chuta, no fui capaz de resolverlo, no fui capaz de abordarlo.

P2: Sí.

P3: Entonces ¿Te sentiste frustrada?

P2: Sí puede ser.

P3: Porque o sea, a mí me pasó algo similar en que la profesora eem... Me interrumpió y no, ni si quiera me dijo como permiso **P3**, llegó y... entró y me sentí super frustrada porque fue cuando le quise revisar, que muchos alumnos hicieran como una filita, en 7mo, y empezaron como a, empecé a revisar uno por uno los cuadernos, eso no hay que hacerlo nunca, ya lo aprendí. Entonces yo iba revisando, revisando y de la nada veo que de atrás una niña, "Siéntese, oiga usted cuál es su nombre, ya vaya a sentarse" le dije como 5 veces "Ya, vaya a sentarse, le estoy diciendo que se vaya a sentar, es que es porfiada, vaya a asentarse" y no se sentaba, tenía pidulle y el tema está en que después...

Coordinadora de Grupo: ¿Quién decía eso? de "Vaya a sentarse".

P3: Yo.

[41:30] Coordinadora de Grupo: Tú, ya

P3: “Vaya a sentarse por favor, su nombre. Ya, escriba y todo...” Nada. Y después más atrás, donde ven que uno se para, todos se paran. Entonces dos niñitos se pararon, y uno empujó al otro y lo botó...

Coordinadora de Grupo: ¿Qué curso?

P3: Un 7mo. Y uno empujó al otro y lo botó al suelo, con mesa, con silla con todo y cayó de boca. Entonces ahí yo no alcancé ni a reaccionar solo que, porque estaba revisando, me doy vuelta y la profesora “A ver a ver a ver” y se lo llevó. Entonces para mí la situación fue super frustrante porque dije, yo también estaba en la situación de **P2**. Yo debí haber reaccionado. ¿Por qué no reaccioné? Fui muy lenta en haber reaccionado. Entonces, para mí al menos esa situación fue super frustrante. Me sentí como incapaz por esa instancia.

Coordinadora de Grupo: Mmh... En esa instancia te sentiste incapaz.

P3: Claro. Y ahí dije ¿Qué error cometí? Y claro, después la profesora ahí me dio un... Me dijo “No, ¿sabes qué? debiste haber hecho esto, esto otro, y listo. Pero por esa situación me sentí bastante frustrada, no sé si te pasó lo mismo.

P2: Sí, un poco sí.

Coordinadora de Grupo: Es que claro, a parte que también, porque aquí lo han estado, y lo trajeron también la sesión pasada eso que tú dices **P3**, como que el vínculo con el profesor guía del colegio hace una super diferencia ¿Cierto? Porque claro, la **P3** está con toda esta situación con esta relación con esta profe que fue muy difícil para ella, en una situación que es distinta para ti. Esta profe tiene un trato distinto, te dice “Perdón **P2**, permiso pero” ¿Cierto?

P2: Sí

Coordinadora de Grupo: Pero aun así tú te sentiste... Wow, no lo hice bien ¿Sí?

P2: Sí

Coordinadora de Grupo: Y ahora que lo dicen ¿Qué les pasa?

P2: No sé, yo siento que como que me libera un poco el compartirlo porque siento que... Que al hablarlo con la **P3** por ejemplo que le pasó una situación...

P3: Similar.

P2: Similar, pero como más heavy todavía ehh... Como que siento que no... No soy la única a la

que le está pasando esto, y que quizás, pienso yo, podría ser algo que eventualmente pueda como resolver o solucionar, o como aprender a reaccionar más rápido ante ese tipo de situaciones. Pero me deja más tranquila saber que no es algo como mío, algo solo de mí.

Coordinadora de Grupo: Otra vez como “Shared humanity”

P2: Sí

Coordinadora de Grupo: ¿O no? No estoy sola. **P1**, y tú ¿Qué onda tu relación con el profesor o profesora guía, qué está ahí desde la escuela? ¿En estas situaciones?

P1: Eeh...

Coordinadora de Grupo: Cuando tú les dices “Oye no, pásame el teléfono” no de que hay como... El profe que está mirando, está de lejos, está...

P1: Eeh... Generalmente la profe se quedaba como sentada en el puesto del profe, y soy la que me doy vueltas, hago la clase... Pero en verdad siento que hay como... Como que me apoya igual harto, en el sentido de que yo se que está ahí si es que necesito algo, como que si pasa cualquier cosa, pero... También sé que no me va a interrumpir si es que no ve como algo como que tenga que por lo que interrumpir, y me da como todas las facilidades del como de, hacer las cosas. Como que si tu tienes que demostrar autoridad hazlo, si tu quieres anotar me dices eeh...

Coordinadora de Grupo: Es como que ehh... Te da el espacio de autonomía

P1: Sí, me da mi espacio ehh... Por ejemplo yo llego con mi clase y yo le tengo compartido como mi, ¿Cómo se llama? Mi drive con las eeh... Con las planificaciones, entonces yo sé que la profe quizás las lee eeh... Y yo llego y hago la clase y es como “Ah bacán, te salió bien”. Tampoco es como que reciba mucho feedback de ella pero siento que me da mucha autonomía para hacer las cosas. Entonces como me da esa autonomía eeh... A mí me da la sensación de que tengo que hacer como lo mejor posible porque para los niños como que estoy yo a cargo. Entonces la profe puede estar como ayudándome ahí como al lado, no sé, revisando cosas si es que hay que revisar, pero al fin y al cabo como que hacerse cargo de lo que le estoy entregando a los niños, el contenido, soy yo, entonces trato de hacer lo mejor posible, trato de tener las clases lo mejor como planteadas posible, porque sé que la profe va ehh... A estar ahí como ayudándome, pero no me va a decir ni una pauta, no me va a decir como lo que tengo que hacer, o... ¿Cómo se llama esto? O darte mano como que a veces ni siquiera sabe lo que yo voy a hacer en la clase. Entonces yo llego, hago la clase y es como “¡Oh, te salió bien!” y es como, “Pero si le compartí la...” “¡Ay no la vi! Jajaja es como “¡Ay ya, bueno!” Jajaja. Entonces como que siento que ella confía en mí y eso igual como que me da como más ganas de hacer la clase, porque no solamente estoy como haciendo una clase para los niños que no saben a lo que van, si no que para la profe que también como que va a sentir la clase como si fuera un alumno más, porque ella tampoco tiene como mucha idea de la clase. Yo le puedo decir “Profe voy a a hacer esto, esto y esto” Y me dice “Ya, bacán” Eeh... Pero no me pregunta el cómo o en qué momento o si te tinca hacer esto, o podemos cambiar esto por esto, yo soy la que le pregunta así como “Podemos hacer esto, o podemos hacer esto otro”. Cosas así.

Coordinadora de Grupo: Te da harta autonomía, pero no te guía mucho.

P1: Mmh sí... Me da harta autonomía, pero no me guía mucho, entonces como en verdad el verdadero feedback que puedo recibir de clases, es el feedback del profe guía, que por ejemplo esa clase que fue...

Coordinadora de Grupo: El profe guía, el tutor UMCE

P1: El profe tutor. El profe tutor la primera vez que fue como me dio harto feedback, y de detalles como muy específicos eeh... Y yo me di cuenta como que la profe quizás o no le molestan esos detalles o como que verdaderamente esos detalles no interrumpen mi clase o mi trabajo. Así que... No me da ni buen ni mal feedback, finalmente me dice como cosas buenas, como cuando me dice cosas me dice cosas buenas, entonces yo siento que quizás no lo estoy haciendo mal, a ella le gusta como lo estoy haciendo entonces tampoco como que me corrige nada y no me interrumpe. Y las cosas mínimas como que me dijo mi tutor era como que ehh... Quizás como cambiar el *pace* de la clase, como... Porque mis clases son como muy smooth, como muy pasamos de esto a esto y esto a esto y él dijo así como “Me gustaría algo más disruptivo entre medio, así como, no sé una actividad donde hagan así, cachai”. Y yo así “Ya”, dijo “Porque yo caché que tú eres así po’, eres como muy smooth, las transiciones están super bien, que el inicio desarrollo y final, pero quizás necesitamos algo como para el fin de la clase, como para cambiarlo porque engancha más. Es un consejo”. ah ya. “Y lo otro que haz más gestos con las manos porque tu estas un poco más acostumbrada como a ir caminando así (*se cruza de brazos*) y a explicar de repente pero vas caminando así (*se cruza de brazos*)” y yo como ahh ya, y ese fue el feedback. Entonces tampoco tengo mucho feedback de como nadie si estoy haciendo las cosas como ...

Coordinadora de Grupo: ¿Y cómo te hace sentir eso ya que no estás teniendo mucho feedback de nadie?

P1: Por el momento, me siento tranquila, siento como que si hubiese algo malo como si me tuvieran que corregir algo ya lo hubieran hecho, al menos mi profe del colegio, y siento que las primeras clases fueron como así un poquito como “mira quizás deberíamos como tratar de hacer el closure” porque me costaba un poquito hacer el closure antes ehh por que la clase terminaba como muy al lote o “tratar de decirle así como a los chiquillos mira sabis’ como que este curso le cuesta un poco el inglés así que trata de repetírselo en español o tratar de ejemplificarles harto” y yo ahhh ya. entonces como que siento que todo lo que la profe me dijo antes como que ya lo había puesto en práctica y cuando llegó el otro profe como que habían otros detalles entonces al final yo siento como que mientras no me digan nada malo es porque lo estoy haciendo bien. eso pienso. trato de mantenerme en esa vía.

Coordinadora de Grupo: Ya, vamos a hacer una cosita las voy a invitar a que se pongan de pie.

La **Coordinadora de Grupo** a las participantes a ponerse de pie, colocan tres sillas en la sala para representar distintas cosas:

- La primera silla, de izquierda a derecha representa los tutores UMCE y la universidad.

- La segunda silla representa el o la profesor/a guía (del colegio).
- La tercera silla, representa la sala de clases y los estudiantes.

La **Coordinadora de Grupo** les pide a las participantes que se posicionen detrás de la silla que creen que representa el factor que tuvo, ha tenido y está teniendo más relevancia/peso en su proceso de práctica profesional final, ya sea un factor positivo o negativo, pueden posicionarse en puntos medios entre sillas igualmente.



P3 se posiciona detrás de la segunda silla (la que representa su profesora guía) y al preguntarle por su decisión expresa:

P3: Porque mi profe guía tuvo un gran impacto en mi práctica profesional, fue un impacto negativo que me dejó el autoestima un poquito baja, con inseguridades, entonces por eso elegí este espacio porque me dejó la inseguridad de que va a pasar el siguiente semestre si la profesora por ejemplo, hablé con la profesora Kenita (directora de carrera y coordinadora de práctica) y me dijo que me van a llevar a un colegio que tiene convenio con el pedagógico así que yo me puse a pensar en ¿qué pasa si la profesora es muy exigente? ¿Qué pasa si pasa esto de nuevo? entonces empecé como a sobre pensar debido a lo que pasó con esta profe.

P2 se ubicó tras la tercera silla (Alumnos y colegio), pero algo inclinada igualmente a la segunda (Profesora guía), al preguntarle por su decisión expresó:

P2: Estoy como en la de los estudiantes pero igual tirada un poquito para la de la profe, em, porque al final siento que de toda esta experiencia el momento en el que más pienso cuando estoy en la sala, cuando estoy fuera con los estudiantes, que fue como, que han sido como bonitas interacciones, que es entretenido compartir con ellos, que de repente te tiren tallas, cuando hacen las actividades que les digo, es como la parte que más...

Coordinadora de Grupo: Es más gratificante.

P2: Claro. Igual estoy tirada un poquito para acá (Indicando la segunda silla) porque mi profe ha sido super buena a pesar de que no he tenido tanta libertad como se busca, o que ha estado todo súper pauteado un poco por parte del colegio como “no, tienes que hacer esta clase y esto y esto y esto” la profe igual ha sido super buena onda conmigo y me he sentido super cómoda con ella.

Coordinadora de Grupo: Si le pidieras algo a la profe guía sería que te diera más espacio.

P2: Sí, pero sé que no lo puede hacer por las reglas del colegio.

Coordinadora de Grupo: Bueno no importa, es para ti, ¿cierto? tener un poco más de autonomía y más espacio para...

P2: sí, me gustaría eso.

P1 se ubica detrás de la tercera silla (La que representa los estudiantes y el colegio), inclinada hacia la segunda silla (Profesor guía) también. y al preguntarle su decisión, expresa:

P1: Estoy en el mismo lugar que la **P2**, siento que durante esta experiencia como lo que me ha hecho reafirmar mucho querer seguir como terminar la carrera y trabajar en un futuro son los niños, como que siempre estoy pensando en el momento en que llego a la clase y salgo triste cuando ya terminó, entonces como que extraño la siguiente clase, y al lado de la profe porque siento que igual gracias a ella he podido desarrollar varias cosas, como con esta libertad que me está dando puedo ahondar en muchas cosas y puedo ser muy creativa con lo de las actividades, como paso la materia, entonces siento que eso me ha ayudado caleta, quizás sí pediría como un poquito más de feedback, pero por otro lado me siento súper cómoda en la clase y siento que es gracias al espacio que ella me está dando, porque igual otros profes puede que no les guste como que uno se apodere de la clase por así decirlo, pero en cambio ella no ella como que, ella desde el primer momento me dijo “Bueno después de las observaciones tú vas a hacer las clases tú vas a ser como la profe y yo te voy a estar apoyando. Al final como que nuestros roles se van a invertir.” y yo así como si, como que profe no me haga esto, decía como si porque era como, que era el momento de la práctica en donde tenía que hacer todo lo posible como para yo cachar antes de. Entonces sí estoy como aquí entre medio.

Coordinadora de Grupo: Ya, super.

La **Coordinadora de Grupo** les pide ahora que, silla por silla vayan posicionándose corporalmente en respecto a “Que les pasa con este tema”, teniendo en cuenta la distancia y la postura corporal.

- La primera silla (La de la universidad y profesor/a tutor/a)



Las tres se posicionan mirando en dirección a la silla, sin tocarla, **P3** y **P1** a brazos cruzados y **P2** con los brazos más relajados.

P3: Estoy en una postura en la que miro desde arriba, pero no estoy tan preocupada de ella.

Coordinadora de Grupo: Entonces tu eres el tutor UMCE y este eres tú (Apunta la silla) Te pusiste al revés. Ya, ok, no importa, no importa. ¿Tú te estás viendo que tú estás acá y que el tutor UMCE te está mirando desde arriba? ¿cómo qué dijiste?

P3: Como si no estuviera tan feliz, así que eso.

Coordinadora de Grupo: Eso, vamos. **P1.**

P1: Estoy como esperando, estoy como ya como...

Coordinadora de Grupo: Estás detrás del tutor, detrás de la UMCE, detrás del tutor. No es como, porque si la silla está acá, como que el tutor está mirando para allá. Ya, pero si pensamos que el tutor UMCE está sentado mirando de aquí para allá, ¿Dónde te pones?

P1 se posiciona nuevamente.

Coordinadora de Grupo: Claro, ¿Y esa postura qué dice?

1: Estoy esperando como que, no sé, como que sea un poco más empático con nosotros, o como que nos deben las respuestas a las dudas que tenemos, porque siento que es como todo el rato lo mismo.

Coordinadora de Grupo: ¿**P2?**

P2: Mmh... Si, como al lado y así como esperando también pero en la buena onda porque igual hemos tenido como buena comunicación y ha estado la profe dispuesta a responder dudas y todo.

Entonces, es como que ella al mismo tiempo que está esperando como las cosas de mi colegio, que pueda ir a verme y todo, yo como que también espero como las cosas de ella, la retroalimentación sobre las clases, el portafolio y eso.

Coordinadora de Grupo: Ya. Si yo ahora les digo cómo les gustaría que fuera, ¿dónde se ponen y cómo se ponen?

P1, P2 y P3 nuevamente cambian de posición.



Coordinadora de Grupo: ¿Qué significa estar ahí?

P1: Al menos para mí, es estar como que siento que estamos en la misma página. Como que no estamos perdidos el uno con el otro y sabemos como lo que está pasando. Estamos como conectados.

P3: Por mi parte, estoy feliz de que me haya ayudado a sobrellevar todo el tema de la práctica. Y le pediría que al menos me pudiera haber dado consejos que me ayudaran a tomar una decisión muy determinante.

Coordinadora de Grupo: Ahora dónde está tu tutor, ¿Tú sigues sentada ahí?

P3: No, lo cambié.

Coordinadora de Grupo: Lo cambiaste.

Coordinadora de Grupo: Okay, ¿P2?

P2: No, yo sigo un poco igual porque en verdad he estado bastante cómoda por cómo ha sido mi

relación con mi tutora.

Coordinadora de Grupo: Okay, Salgan de ahí. Sacúdanse y vamos a la siguiente silla.

- Segunda silla, representa el profesor guía del colegio



P3: Atrás de la silla, con las manos en la cabeza.

P2: A un lado de la silla, con ambas manos atrás.

P1: Apoyada en la silla, con una mano en la cintura.

P3: Estoy detrás de ella, paniqueada, sin saber qué hacer, con todos los pensamientos revueltos en mi cabeza, así que estoy terriblemente... terrible. No sé cómo explicarlo pero con muchas emociones en mi cabeza, sin saber qué hacer.

P2: Yo estoy como a un lado, pero igual un poquito atrás de ella, estoy así como siguiéndola pa' todas partes, esperando a que me diga que tengo que hacer porque, porque tiene que decirme que hacer para yo poder hacer mi practica dentro del colegio.

P1: Yo estoy chill, estoy como libre, como relajada, como... siento como una libertad con la profe entonces es un apoyo pa' mi, y yo un apoyo para ella, pero me da la libertad de sentirme como ella.

Coordinadora de Grupo: Mira la postura corporal como así (pone una postura relajada), como chill, como muy como, se me viene la palabra como muy cotidiano, como nada, y tomando ahí la silla es como llevarme, partner, buena onda sí. ... ¿Cambiarían algo?



P2: Me gustaría poder estar como al mismo nivel de ella, así como no tener que depender siempre de lo que me dice que tengo que hacer, un poco más como partners en lugar de como que ella esté como que ella esté o sea el rol de profesora guía y yo practicante.

Coordinadora de Grupo: ¿Entonces esa sería tu postura?

P2: Sí, como al lado de ella y un poquito más relajada.

Coordinadora de Grupo: Ahh, ya. No tan así (*Se pone rígida*), era como más (*Relaja y suelta el cuerpo*). ¿P3?

P3: La mía sería igual que P2, me ganaría aquí, ojalá así (Imita a P2, con una mano apoyada en la silla y la otra en la cintura), pero... si es que se puede, Pero es más que nada porque me gustaría que hubiera co-docencia y no este tema de competencia, que yo sentía que había, no sé si llamarlo competencia, celos o el tema de “yo soy más que tú” no sé cuál de esas tres eran, pero ojalá estar así, relajada, y que hubiera co-docencia.



- Tercera silla: estudiantes y colegio

P3: Con las manos en los hombros “del alumno”.

P2: Con una mano en la cintura y la otra en la pera, como analizando al estudiante.

P1: Agachada a un lado y con la mano en la silla.



Se le pregunta a **P1** que expresa con esta posición

P1: Yo espero como ponerme cerca de ellos para reflejar cercanía y como apoyada, tratando de dar lo mejor.

Coordinadora de Grupo: ¿Y cómo te hace sentir esa postura?

P1: Como cómoda, me siento como cercana, siento que puedo transmitir esa cercanía a ellos, como que no es alguien que les esté mirando de arriba sino es alguien que está mirándolos a su nivel

diciendo “yo estoy aquí” como, “no me veas como una figura muy grande sino que estoy como aquí”.

P3: Yo lo veo más que nada que quizá siempre va a estar el límite de que yo soy su profesora, no voy a ser nunca su compañera ni su amiga, pero si puedo estar para la persona cuando me necesite, ya sea en el ámbito emocional o en el tema del aprendizaje, siempre estar ahí disponible. Dándole apoyo.

Coordinadora de Grupo: ¿Así es como tú te sientes en relación a los estudiantes?

P3: Claro, me siento cómoda.

P2: Yo de hecho estaba pensando yo creo que esta es una posición que tomo mucho durante las clases porque igual estoy así como pendiente de lo que están haciendo, que estén trabajando, pero igual estoy como media relajada de que de repente los escucho hablando de otras tonteras, en inglés, hablar de otras tonteras así como “¿oye de qué están hablando?” “no miss, es que pasa esto y esto” “ahhh buena, pero sigan trabajando” entonces como... igual estoy pendiente de ellos, de que trabajen, de que hagan sus cosas pero relajada también, como en la buena onda.

La **Coordinadora de Grupo** les agradece por su participación en la actividad y vuelven a ordenar las sillas para volver al círculo de conversación inicial.

Coordinadora de Grupo: ¿Qué se llevan de esta sesión chicas? igual le voy a dar la palabra a la **R1**, a la **R2** y a la **R3**. ¿Qué se llevan de esta sesión? ¿Cómo estamos? con las protagonistas primero.

P2: Yo me voy como tranquila y un poco relajada de que estemos compartiendo estas cosas y quizás pensar un poco más en las cosas que me están pasando, me siento con eso.

P3: Yo me voy más tranquila porque al poner las tres sillas pude recordar que hice un ticket de salida donde le pregunté a los estudiantes si... que como se sintieron durante la clase y que aspectos podría mejorar y el 90% me respondió cosas positivas y el 10% que eran dos niños uno que se quedó dormido y el otro que sabía demasiado inglés que obvio lo iba a encontrar aburrido si sabía demasiado inglés incluso hasta me hablaba en inglés que quedé impactada, entonces recordé eso y fué gratificante el ver claro, estaban entendiendo, hice la pega bien por el feedback de los estudiantes. Entonces me siento un poco más relajada.

Coordinadora de Grupo: como que trajiste a la memoria esa otra parte que estaba como nublada por la profe guía parece o no.

P1: Yo estoy así como más tranquila, como con las historias que contaron las chiquillas, como con mi experiencia, siento que tengo mucho por agradecer, entonces me siento como tranquila y como empática a la vez porque siento como que quizás me gustaría mucho que las chiquillas tuvieran como otro tipo de experiencias. También me voy como muy pensativa porque hoy salieron cosas

muy distintas, no hubo como muchos factores en común sino que al menos por mi parte siento que hubieron cosas bien distintas, entonces salieron varias cosas interesantes.

Cierre de la sesión.

3ra Sesión

Coordinadora de Grupo: Esta es nuestra tercera sesión, eh..., de compartir, de compartir en esta parte del proceso de la práctica final que cosas emergen para ustedes dos, **P2** y **P1**, las que están como en este proceso... Para terminarlo. Entonces emm... Eso, como que quisieran compartir de esta parte sobre todo pensando en que nos reunimos hace tiempo atrás y que están en otro momento y que seguramente otras cosas han pasado que, que quisieran compartir de cómo ha sido esta parte. ¿Qué traen?, ¿Qué emerge?, ¿Qué les surge compartir?

No sé, yo como que tengo que hacer un poco una recapitulación de las cosas que ya he compartido y las cosas que no... Emm... El último tiempo en la práctica emm.. La verdad es que ha estado bastante tranquilo, no me ha tocado hacer muchas cosas porque están como en época de pruebas los chicos, entonces las pruebas ya las tienen listas de antes, no me ha tocado planificar tanto... Emm... Por ese lado igual estoy súper tranquila, como que no estoy con muchas cosas, o sea, las clases, las pruebas igual tengo como que escribirlas en formato planificación pero no es como que tengo que sentarme a pensar que hacer, y... Como que las cosas un poquito más complicadas que me han tocado últimamente han sido como un poco eh... La relación, no con mi profesora guía, sino que como con la compañera que es la que le hace la clase a la otra mitad del curso, porque en mi colegio como que dividen, a, el curso de 35 lo dividen en dos y cada curso, o sea, cada mitad tiene su profesora y... Al final son como 15, 17 alumnos por sala, entonces como que con la otra profesora es un poco complicado el tema, la relación... Ella es como eeh... estudió en la UMCE pero es como super estricta como...

Coordinadora de Grupo: ¿Ella estudió en la UMCE?

P2: Sí.

Coordinadora de Grupo: Ya... ¿Cómo se llama?

P2: Se llama Natalia Leal.

Coordinadora de Grupo: Ah ya... No me suena, ya, okay...

P2: Y... La verdad es que como su forma de ser no me calza mucho como con el perfil del profesor UMCE, ehh... Es como súper estricta, Ehh... A los chicos, bueno, habla las clases 100% en inglés como que no les ayuda mucho y al final ellos igual están aprendiendo entonces como que a veces yo los intento ayudar y como que me reta, entonces me siento mal igual porque yo... O sea, al final yo estoy ahí para ayudar a los chicos, para que ellos aprendan, para enseñarles, y ella es como súper... No sabría definirlo en una palabra...

Coordinadora de Grupo: Pero que no te deja interactuar, de qué modo... Ella ¿De algún modo ella dificulta tu...?

P2: Sí, un poco porque...

Coordinadora de Grupo: Tu trabajo...

P2: Por ejemplo, la otra vez estábamos en una prueba y era sobre listening, o sea, escuchando y en una de las preguntas decía algo de “Dishes” y un niño me preguntó así como “Ehh... miss, ¿Qué significa dishes?” y yo le dije “Dishes is like when you eat and you put the food on the dishes and then you wash the dishes” “Ah, okay, plato” me dijo, y ella viene así, se me para adelante y me dice “No vocabulary”... Y yo así como... “Mmh... ya...”, tampoco le estaba diciendo la palabra en español, le estaba explicando en inglés que es lo que era, entonces quedé así como super descolocada, y ese tipo de... como de interacciones y de situaciones, he tenido con ella y me hace sentir super incómoda.

Coordinadora de Grupo: Mmm... Como que hay un... Hay un choque de... De miradas, de visiones y... Pero ella está en el rol de autoridad...

P2: Claro... Pero por ejemplo mi profesora guía igual... Es como yo, ella también le explica a los niños en inglés las palabras... Igual me da lata como que ella no intervenga... Así como... De que cuando...

Coordinadora de Grupo: Porque, ¿Están las dos juntas...?

P2: Es que por ejemplo cuando ellos tienen prueba estamos las tres en la sala.

Coordinadora de Grupo: Okay... Ya...

P2: Cuando tenemos clases estamos separadas... Entonces yo en clases he visto como es mi profesora guía, que hace ese tipo de cosas de explicarles en inglés que significa tal palabra... Y cuando tenemos prueba tenemos ese tipo como de choque... porque mi profesora guía si les explica así cómo no... Así como mismo lo hice yo, si ayuda a los chicos eh... Y ella como que me reta porque yo lo hago, la otra profesora, siendo que no tiene nada que ver, porque ella no es mi profesora guía. Me da lata igual que mi profesora guía no le diga nada así como “Oye, es que nosotras lo hacemos así, está bien que lo haga”. Entonces como que eso me trae un poco de conflicto.

Coordinadora de Grupo: Y ¿Qué te genera a ti cuando eso pasa?

P2: No sé, cómo incomodidad... como... no sabría definirlo bien, como que me descoloca su manera de ser.

Coordinadora de Grupo: Como... Y como... Si pudieses ponerle una palabra... Su manera de ser tú la sientes... O su manera de hablarte, su manera de intervenir tú la sientes...

P2: Mmm...

R2: Hostil.

P2: Sí... Sí como hostil, y en verdad como que ella no me pesca así, me pesca muy poco, por ejemplo hoy día teníamos prueba y fui a buscar las pruebas a la fotocopidora, y las traje, y mi profesora guía me dijo “Ya dale la otra mitad de pruebas a la miss Natalia porque son de ella” y como que me acerque a entregárselas... “¿Si?” me dijo “Ehh... sus pruebas para que le ponga nombre a las NE” “A ya, gracias” como que si es muy hostil conmigo.

Coordinadora de Grupo: Es como... vamos a decir; a lo menos es no amable.

P2: Claro...

R2: Apática, ¿Cierto?... Pelemos.

Coordinadora de Grupo: Pero apática es más como que tiene que ver con no tener energía como mhh... Alguien apático es como que no tiene sabor a nada ¿No? Pero como... Hay una cosa no amable... Pareciera ser que hay una cosa no amable, que tú detectas como no amable contigo, y no amable con los estudiantes.

P2: Sí

Coordinadora de Grupo: ¿Sí?

P2: Sí porque al final eso de decirme “No vocabulary” a lo que perjudica es a los estudiantes.

Coordinadora de Grupo: Sí. Por eso te digo, hay dos razones por las que la actitud de esa profesora a ti te toca y te incomoda, es la falta de “Kindness”.

Mm-hm

Coordinadora de Grupo: ¿Si?, es como falta de “Kindness” contigo y falta de “kindness” con los estudiantes.

P2: Sí

Coordinadora de Grupo: ¿Sí? Ya, y como eso te hace...

P1: Te hace sentir...

Coordinadora de Grupo: No, no, no es como... De algún modo lo has dicho, te descoloca como... Es porque... Es como que tú te pararas en el rol docente desde un lugar distinto desde donde ella se para, es como que... Pareciera que estás visualizando o se te está haciendo evidente que para ti esta situación, como que te está haciendo de espejo para ti de que “Uy esto es hostil” y yo como profesora, construyendo mi identidad docente, considero que hay un contraste entre lo que yo considero que es la identidad docente, que es como desde un lugar de amabilidad de “Kindness”... Que ella te está mostrando como... “¿Por qué me molesta esto?” Es porque... Ah... Como que yo... No me relaciono, no resueno con esa forma.

P2: Mm-hm.

Coordinadora de Grupo: ¿Sí?

P2: Sí.

R3: ¿Puedo hacer una pregunta?

Coordinadora de Grupo: Sí

R3: ¿Y ella con sus otros pares como es?

P2: Eh... Nooo, tiene un trato cordial, de hecho con mi profesora guía como que hablan así como amiguis, pero mi profesora guía me dice que es como un poco complicado trabajar con ella.

R3: Ah ya...

Coordinadora de Grupo: Ahh claro... o sea hay una cosa ahí de carácter ¿Cierto? Entonces a ti te hace sentido esto que digo?, ¿Tú piensas que un profesor, un buen profesor, tenga que ser amable?...

P2: Ehh... Sí... La verdad es que sí... Más que el tema de... De amabilidad... Porque quizá uno... A veces como que no le nace ser amable quizá con todas las personas, tener como un cierto de cordialidad... porque al final ... Quizá... Bueno quizá ellos no me ven como pares, porque yo soy como “La practicante” ... Pero siento que igual tiene que existir ese como... Trato cordial porque al final estamos trabajando, si bien, ella quizá no me vea como su par, estamos trabajando juntas.

Coordinadora de Grupo: ¿Y de dónde se instala en ti que un profesor debería ser cordial y amable?

P2: Ehh... Como desde el punto de que uno debiese tener una buena relación para poder trabajar en conjunto.

Coordinadora de Grupo: Claro, pero ¿dónde aprendiste eso? que un profesor debería ser amable y cordial con sus pares y con sus estudiantes.

P2: Yo creo que más por el hecho de ser profesor, yo creo que es como parte de ser persona también.

R2: Un trato más humano.

P2: Sí.

Coordinadora de Grupo: Mm-hm, sí me imagino pero como de tu registro, ¿De dónde viene eso? como de wow aquí hay un contraste como que esto choca con mi visión de una de las cosas que tiene que tener un buen profesor.

P2: Porque es lo que vengo viviendo desde hace tiempo por ejemplo en la universidad, donde compartimos ese espacio. La mayoría de las personas con las que uno convive, tienen ese trato cordial, así como: ¿Oye sabi' que necesito ayuda con esto? Ya sí, no sé tengo mis apuntes, oye hagamos el trabajo juntos, yo hago esto. Como que uno siempre tiene, trata de tener buena relación con las personas con las que tiene que compartir y hacer cosas.

Coordinadora de Grupo: Gracias **P2**, jajaj seguramente vamos a ir hilando ahí con... Eso tú lo traes hoy día a este encuentro como algo que te ha generado, ¿Qué te ha generado esto tu dirías?

P2: ¿Incomodidad, podría ser?

Coordinadora de Grupo: Incomodidad, mhh (*Asintiendo con la cabeza*) Incomodidad, tensión. Ya. Gracias **P2**. ¿**P1**?

P1: Emm... Ay, a ver... Hay como dos situaciones que me han pasado que fueron como mis últimos incidentes críticos. Eh... Que yo que creo que la más me marcó... la que estoy procesando todavía la que me pasó la semana pasada pero la que más me marcó fue como el día de la convivencia escolar.

Coordinadora de Grupo: ¿El día de la convivencia escolar?

P1: Sí. Ehh, resulta que durante la semana el director entró a la sala en una clase que tuvimos en la mañana con la profe y le dijo a la profe así como: Sabe qué emm que si **1** puede venir el viernes que es el día de la convivencia escolar y así no viene el jueves, porque yo voy los jueves, entonces así hacemos el cambio. Ehh que es el mismo horario de las 8 a las 1 para que apoye porque es el día de la convivencia escolar están todo el día con actividades ehh dentro del mismo curso la jefatura.

Coordinadora de Grupo: ¿Qué curso era este?

P1: 8vo, el 8voA. Y después la profe me dijo, porque yo encontré raro que haya ido como de la nada a la sala, entremedio de la sala, cuando nosotras estábamos haciendo clase y terminó la clase y yo le dije así como profe qué pasó? ¿Por qué entró el director a la sala? Y me dijo no es que

pidió si podías hacer el cambio para apoyarme a mi y no sé qué. Y yo le dije cómo ningún problema, como sí hacen el cambio voy a estar el día con usted y le dije no, ningún problema. Me dijo si no, nos podemos de acuerdo en las actividades se tiene que ver, todavía las tiene que mandar. Eso fue como un martes, a más tardar las mandan el jueves y eso era como a la semana que sigue. Ehm y yo le dije si, ningún problema, todo bien, todo okey. Eh, pasó la semana y resulta que me dijo como, el jueves resulta que todavía no estaban las actividades y que era el viernes de la otra semana y me dijo: “¿Puedes venir el jueves también?” Porque el jueves subsiguiente los chiquillos se van de paseo. Entonces no hay clases ese día. Y yo le dije para recuperar, para tener mis horas bien, eh voy a ir el jueves y el viernes y resulta que pasó la semana, llegó el jueves de la otra semana, en la colaboración de la mañana porque tuvimos colaboración, la clase de orientación colaboración y en la colaboración de la mañana la profe me dijo así como emm que ya estaban las actividades, me contó de qué iban a ser las actividades, que se iba a hacer, no me mando nada ni nada sino me dijo; no mira vamos a hacer esto y no sé qué y blablabla. Y yo dije ya piola bacán. Eh después en la tarde tenemos como en el último bloque tenemos convivencia y tal, sí, tenemos convivencia y no sé qué.

Coordinadora de Grupo: ¿Qué significa tenemos convivencia?

P1: Eh... El día de la convivencia escolar son como los dos primeros bloques de la mañana hasta el primer recreo son actividades, después actividades de nuevo después del otro recreo y la última convivencia es como convivencia curso como...

Coordinadora de Grupo: Ahh, comida, hay como cositas para comer, a eso te refieres con convivencia, ya okey.

P1: Sí. Las actividades de la mañana son de convivencia escolar; Las actividades de la tarde que es como el último bloque son como convivencia de los chiquillos y me dijo de que iban a tratar las actividades, que si iba a hacer y que ahora en la clase que tenemos ahora vamos a ver que quieren traer los chiquillos que van a aportar para la convivencia de la tarde, hay que informales que tienen que venir con buzo, cosas así. Todo bien todo tranquilo hasta que ya estuvimos conversando y me dijo que había que poner de acuerdo a los chiquillos, ya los chiquillos se pusieron de acuerdo y cuando nos estábamos yendo de la sala como cuando iban a tocar, la profe dice así como eh ya y recuerden que mañana es el día de la convivencia por eso hicimos todo esto, tiene que venir con buzo y se tiene que portar bien con la profe **P1**. Y yo quedé así como, ¿Por qué portarse bien conmigo? (risa) Entonces cuando salimos a recreo yo le dije: “Profe ¿Por qué, cómo?... Porque les dijo que se tenían que portar bien porque iban a estar a cargo de ella. Y yo le dije: “¿Por qué le dijo eso a los chiquillos? Me dijo no porque mañana tengo que irme a un seminario de convivencia escolar y me voy en la mañana como a las 9 más o menos y no sé a qué hora vuelvo, pero vuelvo a la convivencia. Y yo así como profe usted sabe que yo no me puedo quedar sola con un curso, porque soy practicante, porque puede pasar cualquier cosa y yo no puedo hacer eso. Me dijo que no, que no había ningún problema porque ya lo tenía conversado con el director y todo y me dijo que ella se iba como desde las 9 y media y que iba a estar como en los dos bloques no más con los chiquillos, que era como el bloque de al medio. Y yo le dije así como ya, si usted me dice que va a llegar y que son dos bloques como de la otra actividad donde había que leer como unas cartas y

yo le dije así como ya, pero que ella tuviera claro que no estaba como dentro de mí reglamento y no era algo que yo pudiera hacer y me dijo que sí que no había ningún problema. Entonces llegué al día siguiente y la profe lo que hizo fue pasarme material. Así literalmente en la mañana, a las 8 de la mañana, me paso un plumón, una cartulina y me dijo te acabo de mandar el PPT y lo que hay que hacer, me paso una hoja con la planificación y me dijo no sé a qué hora vuelvo y estuve todo el día sola con los chiquillos. Ehh, fue frustrante, me sentí pasada a llevar, la profe no llegó hasta después de las 1 y media. Yo la tenía que esperar igual para decirle cómo me había ido, los chiquillos inclusive me pasaron como unas autorizaciones que tenían que pasar de la actividad de la próxima semana y esas autorizaciones eran con plata, entonces yo tenía que pasarle esa plata a la profe. Fueron como 3 personas que me pasaron la plata entonces eran como 5.000 mil por niño, eran 15 lucas que yo tenía en mi poder con las autorizaciones de esos niños, que yo tenía que pasarle a la profe y la profe me dijo que no sabía a qué hora llegaba. Yo me tenía que ir a las 1 porque a las 1 se supone que termina mi horario y la profe llegó recién como a las 1 y media si es que. Entonces estuve todo el día sola, estuve todo el día a cargo de los chiquillos, de que no se pusieran a pelear dentro de las actividades, hicieron dramatización incluso, terminé agotada, con dolor de cabeza, muy frustrada, porque lo único que recibí de la profe fue como, eh cuando llegó le dije como profe tengo las autorizaciones y no sé qué y me dijo: “Ya, ¿Cómo te fue? ¿Todo bien?” “Sí, todo bien, pasó como esto y esto” y dijo: Ah ya, gracias te pasaste” y se fue. Fue lo único que me dijo la profe y me sentí super frustrada y eso.

Coordinadora de Grupo: Y ¿Qué hiciste con esa frustración? Como qué... (*Movimiento de la mano ondulante*)

P1: Emm... Pucha traté igual de verlo del lado positivo ehh, dije esta es una experiencia que quizás me sirve pa’ crecer porque igual los chiquillos se portaron bien conmigo, yo se los agradecí caleta eeh... Fue como la primera convivencia que tenía con el curso emm... Entonces traté como verlo más del lado positivo que orientarme como en la negatividad de la frustración que me había generado, como la ansiedad.

Coordinadora de Grupo: ¿Qué te generó, qué fue lo que te generó frustración?

P1: Eeh, que no se me hayan dicho las cosas desde antes y como que hayan pasado a llevar como, como mí, no sé como buena disposición quizás, como siento que si me hubieran dicho desde un principio, no es como que yo hubiera dicho así como “No”, pero si les hubiera podido conversar de antes y que quizás yo necesitaba un profe ahí conmigo, porque habían profes que podían estar conmigo, habían profes en colaboración durante toda la mañana que podían estar conmigo. Pero como que no se me hayan informado, no hayan sido claros conmigo, y después de todo el esfuerzo como que hice para que saliera a flote por así decirlo en las actividades emm... Que fue así como “Ya gracias”

Coordinadora de Grupo: Sentiste que fue mucho esfuerzo, fue un esfuerzo muy grande para el cual no te preparaste, no porque no te, si hubieses sabido quizás te hubieses preparado, y después termina con una falta de reconocimiento a ese esfuerzo extra que tuviste, que tuviste que hacer

P1: Claro, o sea yo no esperaba como que me aplaudieran, me abrazaran ni nada de eso, pero siento que fue como muy dura y muy tajante en preocuparse como por cómo estaba igual porque... Ella sabía igual que era como mi primera experiencia así, si yo las prácticas anteriores igual las tuve con ella y nunca me había pasado algo así, entonces para mí fue como muy deshumano que no me haya preguntado cómo estaba, porque de verdad me dolía la cabeza, estaba frustrada, estaba cansada, estuve todo el día con los chiquillos tratando de como que no pasaran las cosas a mayores si es que hubiera habido algún problema, tratando de emm... Dar las actividades que eran de resolución de conflictos donde yo tenía que básicamente acordarme de mi época escolar para yo decirle a los chiquillos cosas. Pero siento que no se preocupó así como cómo me había ido así genuinamente y fue como “Ah ya, me quitaste una pega de encima, gracias”

Coordinadora de Grupo: Mmh... ¿Que sientes que te, qué cosas sientes que hicieron que tu hayas podido estar toda esa mañana con los niños?

P1: Emm... Básicamente los chiquillos, como que tuvieron una super buena disposición porque igual sabían como que no, no iba, yo iba a estar como con ellos, por lo que les había dicho la profe, y de que yo no había estado con niños como por toda la jornada, solo con ellos, entonces se hicieron respetar hartito entre ellos. Por ejemplo emm... Si yo tenía que hablar decían así como “Shh” se callaban entre ellos, como que me prestaron atención y me dieron como ayuda, y eso igual se los agradecí caleta porque si hubiesen estado así como super despreocupados, y, o como ellos, como niños eeh... Pa’ mi yo creo que hubiera sido un poco más difícil.

Coordinadora de Grupo: ¿Y qué sientes que hizo posible eso? O sea, ¿Qué cosas pasaron antes que hicieron posible que les niños hubiesen tenido esa actitud?

P1: ¿Antes? ¿Como durante el semestre?

Coordinadora de Grupo: (*Asiente*) Porque es como, fueron muy solidarios finalmente, ¿Verdad?

P1: Sí (*Asiente*).

Coordinadora de Grupo: Fueron como muy solidarios contigo, entonces ¿Qué cosas hicieron posible esa actitud solidaria de ellos?

P1: Mmh... Pucha yo igual siempre he tratado de ser super transparente con los niños entonces desde un inicio, eeh... Cuando me presenté y todo, les dije como “Es mi práctica, así como ustedes están aprendiendo, yo también, vamos a aprender en conjunto, si ustedes necesitan algo, lo que necesiten yo lo voy a tratar de mejorar, porque para esto estoy trabajando acá, por eso estoy haciendo estas cosas, entonces siempre, siento que desde un inicio siempre hemos tenido una relación eeh... Así como con los otros cursos igual, como una relación súper respetuosa, de entendimiento eem... Porque los chiquillos, siento al menos yo, que les he dado la facilidad de que me digan si es que necesitan algo o como... Hacerlos más participe de sentirse como que los escucho, porque siento que es como parte de mi identidad docente, me gusta eso. Y yo digo así como, me gustaría darle confianza a los chiquillos como de que verdaderamente como que se

desarrollen o tengan esta tranquilidad, y... Al fin y al cabo, siento que igual ese curso como que rindió frutos durante todo el semestre, porque la otra vez estaba enferma, y estaba con mascarilla y me costaba hablar, y los chiquillos así como “Ya chiquillos, presten atención porque la profe está enferma” o “Profe” tenía un alumno que estaba delante mío y decía así como “Profe si usted dice algo y no lo puede decir, me lo dice a mí y yo lo repito” cosas así. Entonces, ellos también son súper preocupados de mis evaluaciones, por ejemplo yo les dije que la próxima clase me iban a ir a evaluar, entonces yo les dije “Chiquillos, me van a ir a evaluar, no se preocupen porque me van a ver a mí, no los vienen a ver a ustedes, ustedes actúen como si fuera un día normal, solamente es un profe más en la sala , que inclusive si ustedes tienen alguna duda, o le quieren conversar, el profe les va a hablar, pero no se preocupen porque es una evaluación para mí, no es para ustedes , entonces si ustedes se quedan tranquilos, eso a mí me deja tranquila y yo quedo en paz, y ya podemos hacer la clase, todo bien , como siempre”. Entonces he tratado de ser como super transparente con ellos con todo el proceso y siento que ha funcionado bien.

Coordinadora de Grupo: Mmh... Entonces ¿Cuál es el factor aquí si pudiéramos ponerle un nombre? ¿El factor que ha hecho posible eso? No te pregunto a tí, le pregunto al resto.

R3: Como esa forma de establecer un vínculo con él... Con los alumnos.

Coordinadora de Grupo: Es el vínculo (*Asiente*). Finalmente es el vínculo. Entonces como que, lo que hace posible que puedas sostener esa situación, esas jornadas sola eeh... Ahí es como un “Cashback”, así como la maquina “Tin” y sale acá la... Como sale el, ahí capitalizaste lo que has invertido en el vínculo con los estudiantes.

P1: Sí, recién ahora como que lo veo así, igual me hace sentido.

Coordinadora de Grupo: ¿Sí? Es como, y pareciera ser que, es interesante porque las dos están trayendo, porque en este vínculo... Le pregunto al resto, ¿Qué tipo de vínculo, cuáles son las características de este vínculo, que la **P1** está contando ahora, ¿Qué característica tiene este vínculo que estableció la **P1** con sus estudiantes?

R1: El respeto mutuo.

R2: Sí el respeto mutuo es algo bien prominente.

Coordinadora de Grupo: Sí (*Asiente*) En términos de simetría y asimetría en el vínculo ¿Como dirían, que es un vínculo más bien asimétrico o simétrico?

R1: Simétrico.

R3: Yo digo asimétrico igual pero con un grado de... Porque igual nunca van a ser como igual en la relación.

Coordinadora de Grupo: (*Asiente*) Tal cual. No puede. No debe.

R3: Pero si es como con algún porcentaje de asimetría como de...

R2: Aunque... Yo los separaría porque sabemos que el vínculo de estudiante y profe nunca puede ser al mismo nivel, no puede ser...

Coordinadora de Grupo: No puede ser simétrico, o sea no puede, debe, no debe.

R2: Y es raro también que se de eso por la figura de autoridad que se da en el aula, pero es un tipo de simetría en el que la **P1** por ejemplo no los trata como cabros chicos, que pórtense bien y porque sí. Les explica así como “Miren, yo estoy practicando, me cuesta un poco quizás, entonces si ustedes me ayudan, yo voy a hacer las clases amenas, y todos vamos a aprender y bacán”. Les explica más o menos, por qué les pide las cosas que les pide, y eso yo creo que como que elimina un poco el tema del adulto centrismo, de que los niños tienen que hacer caso porque son los niños, si no que les está explicando “Yo hago esto porque necesito esto y no vengo aquí para torturarlos para como, ser profe porque la pasen mal, yo estoy aquí formándome también y ustedes me están ayudando a ello” Entonces es como, siento que, una relación asimétrica pero que tiene como unos parámetros que le ayudan a que sea un entendimiento mutuo dentro del aula.

Coordinadora de Grupo: Entonces la pregunta (A **P1**) ¿Dónde aprendiste a hacer eso? ¿Cómo aprendiste a hacer eso?

P1: Eeh... Yo diría que, pensando en lo que quizás a mí me hizo falta, en lo que me hizo falta durante mi escolaridad, o como me hubiese gustado que hubiesen sido ciertas cosas eeh... siento que me gustaría entregar a los chiquillos cosas que a mí me hubieran ayudado más en mi proceso de aprendizaje que... Como dice la **R2**, a mi como que me cargaba que me dijeran “Es que yo soy adulto, es que sí” o “Porque yo soy el profe y yo mando”. Es como, a mí no me gustaba eso y yo creo que a los chiquillos tampoco. Igual les doy como su autoridad de decirles “chiquillos yo sé que...” No sé, por ejemplo el otro día tuvimos un problema con un profe y yo les dije que, no puedo hacer más allá que conversar con la profe jefe, porque yo tengo un tiempo aquí, yo después me voy, ustedes saben que yo vengo 3 veces a la semana, pero si ustedes necesitan conversar o algo, ustedes saben que pueden contar conmigo, o podemos buscar alguna solución, y yo los voy a escuchar. Porque... No... Voy a llegar y decirles “No porque el otro profe tiene razón”, entonces tienen ustedes un problema con un profe, ustedes también son humanos, ustedes también están aprendiendo. Entonces siento que a mí también me faltó eso, siento que a los chiquillos les va a servir, y al momento de como que me retribuyen eso emm... Es como satisfactorio, lo digo así como “Oh, lo estoy haciendo, les estoy entregando eso que como yo quería entregarles”.

Coordinadora de Grupo: Entonces lo hiciste desde lo que a ti te hubiese gustado, ¿Nunca tuviste como algún referente, como...? porque esa, en alguna parte sale, sale de eso como que tienes...

P1: Sí, emm... En la media tuve un profe que era así, tenía como una relación así con nosotros. Eeh... Siento que quizás fue porque igual era joven, y éramos su primera jefatura, fuimos 3ro y

4to medio con él, y él era así con nosotros y super respetuoso, también esta relación como de “Yo te entiendo, yo también pasé por eso” que no quiere decir de como que, no sé, que desde mi punto de vista te voy a ver como con aires de grandeza o algo así, pero sí soy tu profe, sí te estoy enseñando algo. Entonces sí, sí tuve un referente con respecto a eso.

Coordinadora de Grupo: ¿Resuenas **P2** con lo que está trayendo la **P1** hoy día? Así como el yo veo, veo aquí algo como que emergió hoy día como trae las dos, las dos traen algo similar, ¿No?

P2: Sí como el tema de, como del respeto el y como la forma de tratar de como convivir con, dentro de este espacio educativo. En el caso de la **P1** es como con los estudiantes, en mi caso con la profe.

Coordinadora de Grupo: No, lo que ella trae también es de la profe.

P2: O sea claro pero, ella está explicando, se explayó que agradece el trato que tiene con los alumnos que tiene de compartir y de eso.

Coordinadora de Grupo: Es como el contraste del respeto y la cordialidad de la colaboración en el vínculo con los estudiantes y como el contraste con el incidente crítico con la profesora, que es la no, el no respeto, consideración, que es lo mismo. Como que las dos tienen referentes de que el rol docente, la identidad docente tiene que ver con ser en esencia una persona amable y respetuosa ¿Sí? como tanto con los pares como con los estudiantes... ¿Verdad? Interesante como se empieza a relevar, como a relevar, perdón. Interesante como se empiezan a relevar como factores ¿sí? Factores, podríamos hablar de factores críticos y de factores facilitadores ¿Sí? como que eso también quizás después en el análisis pueda emerger como ¿Cuáles son los factores críticos y cuáles son los factores facilitadores?

R2: Tengo una duda ¿Crítico es necesariamente negativo?

Coordinadora de Grupo: Eh, yo diría.

R2: ¿Sí?

Coordinadora de Grupo: Sí, porque son como factores como que tensionan.

R3: Yo busqué harta, hartito sobre factor crítico y salía factor crítico de éxito, salía mucho eso.

Coordinadora de Grupo: ¿En serio?

R3: Sí

Coordinadora de Grupo: Aah, bueno.

R2: Entonces podríamos dividir el hecho de factores críticos en positivo y negativo entre comillas

¿o no?

Coordinadora de Grupo: Sí, sobre todo, sobre todo si la literatura lo dice y está bien si po', en mí, en conceptualización los factores críticos eran, como yo los entendía eran negativos pero si la literatura lo manifiesta así entonces, como viste como después se pueden organizar. Como yo los puse así como factores críticos y factores facilitadores pero como quizás como, como todo se da en la vida como en un contraste y en una polaridad así cuando donde hay oscuridad, la oscuridad existe, o sea, la oscuridad no puede existir, no, lo voy a decir al revés. La luz no puede existir si no hay oscuridad. ¿Cachai? Si fuera pura luz no bueno, seguramente no estaríamos acá, pero eh... Y claro solo oscuridad no se sostiene, se apaga todo. Es como, como los dos lados.

R1: El Ying y el Yang.

Coordinadora de Grupo: ¿Cómo?

R1: El Ying y el Yang.

Coordinadora de Grupo: Es como el ying y el yang, como dos caras de una misma moneda, es como viste como el incidente que trae la **P1** es un incidente como que, lo que ella primero menciona es toda la frustración que le generó esto, como, vamos a decir que “Muestra la oscuridad” y simultáneamente está ocurriendo la luz. Es como dentro de su frustración y de todo lo que está pasando ese día, estaba siendo ilumi... Estaba, emergía la luz del vínculo con sus estudiantes ¿Sí? entonces como aquí el vínculo con los estudiantes es algo que la literatura, nosotros lo vimos en clima de aula, la literatura es super contundente en eso. El vínculo con los estudiantes es el factor más importante y aquí la **P1** lo trae como, ella ahí capitaliza eso, ahí como que, había, había una línea, una, una, una cuenta corriente donde ella fue haciendo depósitos, depósitos, depósitos, depósitos y ahí va: “Vengo a buscar mi platita” Y *PUM* le llegó de vuelta los intereses. Como que ella utilizó los intereses de esta cuenta de banco donde ella fue depositando, ella fue invirtiendo en, en el vínculo y ahí *FUÁ*, listo ¿Sí? ¿Qué les surge con esto? para que compartan si quieren.

R2: Yo creo que es bacán igual, porque yo, yo aún no hago mi práctica pero, igual me ha pasado en las prácticas anteriores, las intermedias, que trataba de aplicar los mismo que hacía **P1**, por ejemplo no sé, si había un alumno que no estaba haciendo lo que le pedía, no era un “hazlo porque te lo estoy pidiendo” si no: “Oye, sabis' que, siempre dices que no sabes inglés, inténtalo, ¿Cachai? No te estoy pidiendo que hagai' todo perfecto ahora pero, intenta leerlo, si algo no entiendes te lo explico. Intentemos hacerlo juntos o te lo estoy pidiendo porque necesito que lo hagas o si no te vas a sacar un dos y tu vai' a estar triste no yo. Te lo estoy pidiendo por tu bien al final”. Ehh, y

eso igual funciona harto con la mayoría diría, no con todos porque hay algunos que les da lo mismo igual y da lo mismo lo que les digai' como que les va a dar lo mismo igual, pero igual como que facilita un poco más la pega de, de que hagan un poco lo que tú quieres que hagan, ehh y de una manera que encuentro yo que es mucho más sana que no sé po', una vez, ay tengo un profe que era mi profe del colegio que es mi tatuador ahora, entonces mientras me tatuaba hablamos casos de profes y le dije po: “No que a veces la práctica no sé que” y él me dijo una cosa

que a mí me chocó un poco pero me dijo “Mira, la técnica para que te pesquen es que primero tu los meai’ y después tu les haci’ cariño” y yo así como ¿Cómo? “No tu tení’ que llegar pesá y que eri la profe pesá y pesá y pesá, y después te ponís’ más buena onda para que te tengan miedo y que después hagan lo que tu quieres. Yo dije “ya igual eso es como terapia como de shock, no sé si de shock, pero, pero ya no estás creando un vínculo cercano desde el inicio, estás creando un vínculo desde, desde el miedo así como “Oh la profe era pesada, si no hacemos lo que quiere se va a poner pesada y cagamos”. Entonces, es como cuático ver como distintos profes ven el acercamiento con los alumnos y como hacer que funcione, porque al final yo creo que todos queremos que hagan, sea de una manera o la otra, todos queremos llegar al objetivo de que el alumno haga lo que nosotros necesitamos para ellos mismos, que lean, que hagan los ejercicios, que hagan las pruebas, pero, pero es cuático ver como cada uno tiene sus propios acercamientos y cómo eso después a largo plazo pueden ehh, surgir distintas cosas porque no sé si somos pesados a largo plazo, quizás no funciona para varias veces ser pesado, pero después no sé por dónde llega un reto de que puchis los alumnos ya no quieren hacer nada porque los reta siempre porque eres desagradable o, o si uno es demasiado blando demasiado buena onda, ya los alumnos no quieren hacer nada porque no eres la profe que reta y saben que no los vas a retar a pesar de que no hagas nada, entonces es como difícil buscar también un balance.

Coordinadora de Grupo: ¿Cuál es el balance que hablábamos el año pasado?

R2: ¿En el manejo de aula? ¿El balance?

Coordinadora de Grupo: Lo vimos todo el año este balance.

R1: No recuerdo.

R2: Nos van a retar.

Todas: (Risas)

Coordinadora de Grupo: Estas son las cosas que son muy frustrantes para mí como profe. Trabajé todo el año en eso.

R2: Yo sé que lo vas a decir y nos vamos a acordar.

Coordinadora de Grupo: Ah sí, pero es como, pero lo están diciendo ¿Cómo se llama eso?

R2: Es que sabe lo que me pasa con la u profe, yo siento que lo internalizo todo pero no te lo puedo decir por nombre, pero si tú siempre me dices todo lo que estás diciendo lo vimos y yo en mi corazón quedó, lo estoy diciendo ahora lo estoy expresando pero...

Coordinadora de Grupo: Es qué tiene que pasar también por la corteza frontal por aquí con el lenguaje.

R2: No tengo, resbala. Mi cerebro es así.

Coordinadora de Grupo: ¿Qué decía, cuál era el balance, que positive discipline decía que había tratar con discipline?

R2: Había uno acerca de praising and encouraging

Coordinadora de Grupo: ¿Y cuál sería el opuesto entre praising and encouraging?

R2: Punishment and...

Coordinadora de Grupo: Sí, punishment.

R2: Punishment y algo más era.

Coordinadora de Grupo: Sí, no pero punishment está bien, está bien, la veíamos como solution vs punishment, lo veíamos ¿cierto? Praising and encouraging vs punishing ¿cierto? ya, bien vamos por ahí. Entonces ¿cuáles son los grandes conceptos?

R2: ¡Si yo puse atención!

Coordinadora de Grupo: ¿Cuáles son los grandes conceptos? El equilibrio between being kind and firm simultáneamente. Un buen vínculo tiene ese equilibrio. Si el vínculo está cargado para el kindness y le falta firmness, el vínculo guatea y si está cargado para el otro lado, lo mismo el profesor buena onda, que tatata, no nadie aprende con un profesor buena onda, porque no hay un contexto, no hay límites seguros para aprender y un profesor que sólo firm y no kind, nadie aprende tampoco porque da mucho miedo es muy inseguro. Entonces un contexto seguro para el aprendizaje requiere de un rol docente que tenga el equilibrio between being kind and firm.

R3: Ayer conocí a una profesora, tuve que ser vocal de mesa y que trabajaba en el colegio donde estaba haciendo vocal de mesa y ahí estuvimos hablando y ella me decía que si me daba un consejo, si me daba un consejo que era que había que hacer uno mismo, pero sí, siendo firme y como no pasando a llevar como tú forma de ser firme, y como si vais a decir algo, hazlo, pero como yo creo que es como lo mismo que estamos hablando ahora me resuena con eso. Entonces uno mismo, pero ser firme.

Coordinadora de Grupo: Sí y ahí es como yo siento que ese es uno de los grandes desafíos del profe lograr ese equilibrio porque la mayoría estamos cargados para un lado o para otro.

R2: Yo creo que cuesta mucho estar en un equilibrio total, en todo, en la vida.

R1: Sí, es difícil. A mí me cuesta mucho ser firme, demasiado.

R2: A mi igual. Mi profe el tatuador siempre todas las veces después de la práctica me decía muy bien, pero aprende a retar. No sé retar.

R1: A mi igual me decían lo mismo.

Coordinadora de Grupo: Yo me acuerdo que las pocas personas que fueron a clase, cuando vimos esto también había una tendencia a declararse que tenían más dificultad en ser firmes como que hay una valoración del ser kind que es súper importante como aquí la **P2** y la **P1**, lo trajeron hoy día hay una valoración del rol docente en being kind, check súper bien. Sí, pero también, bueno, en este en esta conversación que estamos teniendo emerge el being firm, si eso falta, la sala de clase, deja de ser un lugar seguro.

P1: Siento que eso forma dependiendo como la experiencia que uno tiene y la experiencia que pasan en el aula, siento que una forma como las propias reglas dentro de situaciones que van pasando y en esas situaciones que van pasando uno aprovecha como de tomar como carácter por así decirlo porque si los chiquillos están no sé tomando jugo en la sala o comiendo algo una parte como de no de retarlos pero si esos “Chiquillos tuvieron todo el recreo para comer este no es su horario para comer”. Eso es igual poner un límite y a la vez explicarles el por qué, porque me distraes con el papel o porque distraes a otro compañero, así que por favor, guárdalo. Ya si no lo guarda, “guárdalo, por favor” y así, y es como eso es ciertas situaciones que van pasando son las que uno como que tiene que aprovechar como de decir así como ya de esto me voy a colgar para que cachen los demás o como para que se note como la cierta como manejo que uno tiene aquí en ciertas situaciones como con los teléfonos o a veces cuando llegan atrasado cuando se tiran garabatos en la sala, todas esas oportunidades que uno está son las que como que aprovecha uno como para formar esa como parte de la firmeza. También como no tratar de perder el kind cuando uno hace esas cosas, pero sí ponerse firme en eso para que ellos sepan que tú también uno también tiene límite.

Coordinadora de Grupo: Sí, being firm and kind ¿Como, cuando estamos hablando de todo esto ustedes están compartiendo su experiencia, estamos hablando de todo esto cómo, cómo se van sintiendo? ¿Qué les pasa cuando hablamos de todo esto cuando ustedes nos comparten esto y estamos como...?

P2: No sé yo siento que como que se siente bien que todas estén como que al conversar esto como que todas acordamos que como en ciertas cosas que al final todos pensamos que sí debería ser así o sí está pasando esto y todo lo vemos como de la misma manera y también me voy dando cuenta de cosas que van pasando durante la práctica que quizá en el momento como que uno no le puso tanta atención, pero ahora como conversando y reflexionando como que me hacen sentido así, pues por eso estas cosas son así o por eso mi profe guía hace esto como que eso me va pasando.

Coordinadora de Grupo: ¿De qué te diste cuenta en el diálogo, por ejemplo que no, no habías traído al comienzo, **P2** en tu caso?

P2: Por ejemplo está este rato que han estado conversando, me ha dado como cuenta desde hartas instancias que tiene mi profe guía con los estudiantes que no sé si la había comentado así como que en algún momento pensaba así como yo quiero ser como ella cuando grande.

P3: Yo 23 años, jajaja.

P2: Claro, jajaja. Porque me gusta mucho el trato que tiene ella con los estudiantes y ahora conversando este tema me doy cuenta que como que ya tiene súper bien el balance entre ser firm and kind y como que todos los días veo ese tipo de interacciones y todos los días lo demuestra, por ejemplo, hoy día está hicimos, tuvieron prueba y muchos terminaron antes y uno sacó un sándwich para empezar a comer colación y así como no sé po' Pedrito cariño yo sé que tú tienes hambre, pero yo también tengo harta hambre y si no lo guardas, me voy a comer la mitad de tu sándwich. Entonces como dice tipo de cosas que uno del momento se ríe un poco, pero si no lo piensa como que están ahí en el como en el punto en el balance son del tipo de interacciones que uno quisiera tener como con los estudiantes.

Coordinadora de Grupo: Entonces desde ese punto de vista, **P2**, tú has tenido una profesora guía que ha sido como un buen modelo.

P2: Sí.

Coordinadora de Grupo: ¿Cierto? de, para construir un vínculo, para construir un buen vínculo.

P2: Sí.

Coordinadora de Grupo: Como ella tiene ese balance tú ves que tiene, hay una buena relación con los estudiantes.

P2: Sí, de todas maneras.

R2: ¿Eso crees tú que está como formando un poco tu identidad? así como cuando tú piensas en cómo a ti te gustaría hacer tú ¿Te identificas totalmente con ella?

P2: Si como les digo, yo quiero ser como ella cuando grande.

Coordinadora de Grupo: ¿Y tú **P1**, que te va pasando cuando conversamos esto cuando compartes y todo?

P1: Me di cuenta como también eso del cashback, siento como que no le había prestado atención a eso siento que lo hacía como tan de inercia, de querer como lo mejor para los chiquillos que en verdad no esperaba algo a cambio entonces ahora como que me hayan dicho así como no, pero mira, mira lo que como con lo que sembraste fue como "Oh" como que no me había dado cuenta de eso.

Coordinadora de Grupo: Así como mágico.

P1: No, fue como, así como "Oh" pucha de verdad que no lo había tomado cuenta porque de

verdad como que quería lo mejor para ellos como en el trato, entonces igual fue como aclarador, esclarecedor, pero eso y bueno al contrario de la **P2** yo no quiero ser como ella cuando grande, me he tratado de formar a golpes y porrazos, así que siento como que igual estoy más orgullosa de mi proceso. Yo siento que ha sido como tan personal ha habido, ha sido algo como tan, tan solita así como tan de ya toma yo me doy la mano a mí misma, y vamos que le da como más valor a mis progreso como que siento yo que me da más valor a mi progreso.

R2: Entonces igual, aunque sea como negativa así como que no te guste mucho, cómo es tu profe igual es una manera de ir formando tu identidad al contrario la **P2**, a ella le gusta como es a ti no entonces va formando tu propia identidad a partir de eso.

Coordinadora de Grupo: Claro, sí, es como por contraste o por...

P1: Asimilación.

Coordinadora de Grupo: Interesante que la que las dos traen hoy día como la importancia del being kind. Si, después salió en el discurso compartido el tema de being firm pero, pero las dos trajeron como la incomodidad que les generó el lack of being kindness ¿cierto?

R2: Yo quiero hacerles una pregunta. Ahora que ya les queda la última semana ¿hay algo que los tenga así como preocupadas para el cierre o hay algo que esté más relacionado a la última semana que sea como crítico para ustedes?

P2: Yo creo que en mi caso el tema como de tener que empezar a como ponerme más de acuerdo con algunas cosas con la otra profesora que tengo como estos conflictos, porque estas últimas dos semanas han tenido muchas pruebas y es como prueba de, prueba de listening prueba de use of english, prueba de no sé qué entonces como que todas esas cosas se hacen en conjunto, entonces ya, dejó de como de interactuar solamente con mi profesora guía, sino que tengo que hacer como cosas con ella también para poder darle cierre a la asignatura, como el cierre de semestre de la asignatura, o el cierre de mi práctica también.

Coordinadora de Grupo: Yo, el problema que he tenido últimamente es que a veces pienso y me da pena, siento como que dejar a los chiquillos y no saber cómo van a continuar, pero así decirlo, me da como lata, no saber cómo, cómo seguir en el proceso, cómo van a seguir ellos.

R2: Si eso, eso igual es súper importante porque entra dentro de los puntos que pusimos porque tú, tú creaste ya un apego emocional igual con los chicos y yo creo que algo que va a quedar para todo. Yo creo que te van a recordar su primer curso de la práctica final, po cachai, entonces es una carga emocional igual bien grande el hecho de terminar la práctica en sí.

Coordinadora de Grupo: Sí no sé qué voy a hacer ese día, no sé cómo voy a aguantar el llanto.

R2: Yo igual.

P1: Porque siento que me pegué tanto a los chiquillos como que no continuar con el proceso con ellos, no estar hasta fin de año con ellos y cosas así.

Coordinadora de Grupo: ¿Lo traes desde que te va a dar pena porque los vas a extrañar o además es otra cosa?

P1: Según yo es porque los voy a extrañar y voy a extrañar cómo hacer clases también cómo hacer clases con ellos, hacerles clases a ellos.

Coordinadora de Grupo: Ya, pero no es que te preocupes ¿Qué les va a pasar a ellos ahora que yo no estoy?

P1: Ahora último sí, un poco sí me pasa, pero no es como que no sepa que van a eh, lo van a aprender como a lo que van, que es como aprender el inglés, sino que es como me pasa que no sé cómo les va a pasar en lo emocional siento que lo voy a dejar, no, porque los va a dejar ya con un vacío, sino que me refiero a que siento que sin un apoyo emocional para los chiquillos que quizás la profe como que no les está dando mucho. Entonces me da como como igual como mucha pena como saber qué va a pasar con eso porque ya teníamos por ejemplo, he tenido muchas niñas en mi en el curso que se han puesto a llorar y yo he estado con ellas y ya le he hablado y ya como que tenemos seguimiento de las cosas y es como más “profe hoy día me siento súper bien”, “en serio que bacán ¿y cómo lo has hecho?” y cosa así y ellas mismas me dicen como que aprecian eso, que aprecian eso como que uno las escuche y me pasa eso, siento que los voy a dejar como...

Coordinadora de Grupo: Como que sientes una responsabilidad.

P1: Sí, siento una responsabilidad con ellos.

Coordinadora de Grupo: Has asumido un rol de sostén emocional y te sientes responsable.

P1: Sí.

Coordinadora de Grupo: De que ahora ya no va a estar ese rol para ellos.

P1: Sí, eso me pasa eso, eso mismo me pasa.

Coordinadora de Grupo: Entonces, no es solo de que los vas a extrañar, sino que te sientes un poco responsable de su bienestar emocional.

R2: Claro po', si generaste un vínculo y ya de un día para otro vas a tener que cortarlo igual.

P1: Igual he intentado de decirles de a poquito pero igual ponte tú, uno igual trata de no decírseles porque empiezan a gritar “¡No, que no se vaya!” y es como ya me pasó ya como que en verdad no he querido tocar mucho ese tema porque en una mi profe se tiró un comentario desatinado,

porque fue como “chiquillos saben que ya me queda poquito ya ustedes saben que me vienen a evaluar la próxima semana” fue como hace una semana atrás “y es mi última evaluación y se termina mi proceso de la práctica como ustedes ya saben que yo este semestre es mi último semestre con ustedes” Empezaron a gritar, ”que no, que la profe no se vaya que por que no la contratan” y la profesora como ya, pero para que para que pase eso me tienen que matar a mí o la otra profe”. y yo: “fin del comunicado chiquillos, sigamos con la clase”. Y yo así como, ¿cómo le dice eso a los niños?

Coordinadora de Grupo: ¿Y cómo tomaste ese comentario? ¿Qué te pasa con ese comentario?

R1: Cómo pasivo agresivo.

P1: ¿Cómo pasivo agresivo? No sé, yo la verdad intenté como que pasara piola para los chiquillos aunque igual se dieron cuenta porque quedaron así como “Uy”.

Coordinadora de Grupo: Pero ¿Qué te pasó a ti? ¿Cómo lo viviste tú?

P1: No sé, fue como me sirves como que me sirves por ahora, pero no quiero que me quites el lugar, una cosa así, al menos eso sentí yo. Como que me sirves ahora porque no sé, me ayudai’ a hacer las clases.

Coordinadora de Grupo: Ya y ¿Que te generó eso a ti? Te sentiste...

P1: Fue como oh, no sé, pucha. Con lo que más resoné que como si alguna vez yo fuera y estuviera en su lugar y estuviera como con un alumno practicante no voy a hacer eso, fue lo que más como que me quedo.

Coordinadora de Grupo: Sí, pero ¿Por qué? ¿Por qué te generó?...

P1: Ay no sé.

R1: ¿Incomodidad, tristeza?

P1: No tanta tristeza, sino que me generó mucha incomodidad.

Coordinadora de Grupo: Incomodidad es una palabra como bien amplia. ¿Cómo que te tocó en eso?

Ya, yo creo que oficialmente la sesión de recoger estas reflexiones la podemos dejar hasta acá.

Cierre de la sesión.

4ta sesión

Coordinadora de Grupo: Habiendo terminado este proceso, ¿Cómo te sientes? mirando hacia

atrás, ¿Cómo miras el proceso? ¿Quién quiere partir? ¿Quién quiere comenzar?

P2: Parto yo. Ya, partiendo por el principio el cierre de la práctica fue en general súper tranquilo, le llevé un regalito a mis alumnos, me despedí de ellos, mi mamá le mandó un regalo a mi profesora guía, le mandó unos chocolates como para agradecerle todo, súper bien y el día que me despidió mi profesora guía me dice “**P2**, por protocolo del colegio necesito tener una reunión con tu tutora para poder entregarte tu evaluación” “Ah ya” le dije yo, le voy a avisar porque me dijo “Le mandé un correo pero no me ha contestado” “Ya, entonces yo le aviso para que se junten, para que coordinen” “Ya” me dijo, “Súper bien, que te vaya súper bien”, me abrazó, ya, me fui, yo contenta, como normal a mi casa porque había terminado el proceso de práctica. Tengo entendido que al día siguiente, tuvieron la reunión y eso fue como un miércoles y a mi el día viernes me llega un correo de Kenita diciendo que necesitaba tener una reunión de carácter urgente por mi práctica, y yo le dije “Ya, súper nos vemos el lunes entonces” y yo me conecto a la reunión y ahí ya empezó todo mal, porque me dijo que habían tenido la reunión con el colegio, que habían dicho que yo llegaba tarde, que yo faltaba a clases, que yo no tenía proactividad, que no creaba mi material, entre muchas otras cosas. Que esto a ellos los tomaba por sorpresa que no estaban al tanto de todo esto que comentaban en el colegio y que entonces habían decidido reprobarme la práctica, yo quedé así como en shock porque algo no me esperaba para nada porque en ningún momento mi profesora guía daba alguna señal o me dijo algo así como “**P2**, sabís’ que estás haciendo esto mal, tienes que tener ojo” como cualquier cosa en verdad, entonces quedé como en shock, no sabía que decir, y como que ya siguieron hablándome, diciéndome lo que había pasado en la reunión, y en el momento que pude decir algo fue como “Es que no entiendo nada” porque en algún momento ya, se los comenté a ustedes también yo en algún momento vi el tema de que quizás las condiciones que me estaba dando el colegio y las cosas que me estaban pidiendo hacer no iba a ser lo suficiente para cumplir los requisitos que tenía la práctica, y también se lo comenté a mi tutora, y ella me comentaba que tenía que seguir, que no todo era tan malo, y en el momento como que trataba de verlo así y como que me sentía mejor con eso, pero quizás debí haber estado más alerta de que todas estas cosas de verdad eran como graves, y que de verdad iba a ser un impedimento para poder aprobar mi práctica. Entonces cuando empecé así como “Es que no entiendo nada” y no sé qué, ahí como que ya la reunión tomó como otro tono, yo me puse a llorar, me sentí mal la verdad, las palabras que usaron, o no sé bien si las palabras pero el tono en el que se me habló igual fue como fuerte, entonces me sentí super mal en el momento, me puse a llorar. Después de eso como que ya me dijeron que no iba a ser la primera ni la última que reprobara la práctica, que tenía que sí o sí darla el próximo semestre o el próximo año, yo le dije que no tenía dudas, que quería terminar el proceso este año, em, así que le dije que quería hacerla ahora pero que como que no pude dar ningún comentario al respecto de lo que me estaban diciendo porque me dijeron que era

irresponsable, que por culpa mía el colegio no iba a recibir más practicantes, entonces me dió lata porque me decían “Por tu irresponsabilidad no van a recibir más practicantes” “Esto es super grave, nunca nos había pasado”, entonces me sentí muy muy mal. Después de esto se lo comenté a mis amigos, se lo comenté a mi mamá, a mi pololo, a mi tía que también supervisa práctica acá en la universidad, y todos me decían que las cosas que habían pasado en el colegio eran, con el colegio en verdad, eran completamente irregulares, porque en muchas ocasiones mi tutora le escribía a mi profesora guía para ir a ver mis clases y ella le decía que no, que no podía, porque

ese día había prueba, que había sé qué cosa planificada, el día que me fue a ver no se quedó a darme feedback porque tenía una clase particular, entonces lo que me decían es que...

Coordinadora de Grupo: ¿Quién tenía la clase particular?

P2: Mi profesora guía. Claro. Mi tutora fue a ver la clase y le dijo “Oye ¿te puedes quedar? tenemos que darle el feedback y dijo “No, no me puedo quedar porque tengo clases particulares.” Y se fue. Entonces como que no estaba muy comprometida en ese sentido con mi proceso de práctica, entonces me comentaban que daba lata porque el colegio desde el principio debería haber indicado las condiciones que ellos podían darme, y las que no podían darme para en algún momento decir así como no, sabes que, las cosas que como que pide el colegio no se adaptan para lo que necesita la universidad para ser un centro de práctica así que no puedo hacer la práctica ahí. Todos me decían que eso es lo que debería haber pasado, y ...

Coordinadora de Grupo: ¿Qué cosas no cumplía el colegio?

P2: Que no me dejaban planificar; de que no me dejaban hacer los dos bloques de horas seguidas porque los apoderados se podían quejar de que un practicante estuviera haciendo la clase, que fueron las palabras que ellos usaron para decirme eso; que no me pudieron dar más de dos niveles, que es lo que pide la universidad también; que no podía crear yo las evaluaciones, no me dejaban revisarlas tampoco, o sea me dejaban poner así como está bueno, está malo, pero no me dejaban poner puntaje, poner la nota, nada. Entonces con ayuda de mi tía redacté esta carta que como que indicaba un poco mi punto de vista a todas las cosas que habían pasado y también contando como me sentía yo, que en verdad en esa reunión que tuvimos me sentí súper mal y defenderme un poco porque me dejaron súper mal parada, que era irresponsable y no sé qué no sé cuánto y entonces escribí la carta y la mandamos, en verdad yo en esa carta indicaba que... que no era como que yo estuviera buscando así... que sí o sí me aprobaron la práctica si no que yo indicaba cómo habían sido de mi punto de vista y les decía que como, que ahora con todos los antecedentes que yo estaba contando más los antecedentes que tiene la universidad que si es que la reprobación se consideraba realmente como la... como que se corroboraba en cuanto a los antecedentes presentados, que yo estaba dispuesta a hacer la práctica de nuevo, como tratando de mejorar lo que tenía que mejorar, pero que también la universidad tenía como un rol ahí y también el centro de práctica había tenido un rol ahí, la profesora guía y todo, como que no era solo mi culpa todo este tema. Entonces cuando tuvimos la reunión ayer, la profesora Kenita me agradeció que fuera tan respetuosa en plantear todas estas cosas, que ellos también habían hecho como su mea culpa y me decía que quizá cuando empezamos a ver todas estas señales, aparte de como habérselas comentado a ella, me deberían haber sacado al tiro del centro de práctica, no como haber dejado que yo terminara todo esto porque decían “**P2** al final lo que tú sufriste fue como una serie de eventos desafortunados en el colegio y nosotros también hicimos el mea culpa, también nos dimos cuenta de algunas cosas que nosotros podemos mejorar y en verdad esperamos que como que este proceso tú lo termines bien, lo termines en un colegio donde tú puedas aprender, donde puedas como llevar bien a cabo este proceso y eso, terminar bien el tema de la práctica”.

Coordinadora de Grupo: ¿Tú con qué sensación te quedas **P2**?

P2: Ahora estoy tranquila, igual como cuando pienso en cómo pasaron todas las cosas como que me angustio un poco, pero ahora estoy tranquila.

Coordinadora de Grupo: Porque la práctica se reprueba por distintas cosas.

P2: Si, o sea. al final lo que me indicaron ayer... porque, mi profesora guía de nota me puso un 3,5, de nota como de la asignatura de inglés, pero no entregó evaluación de orientación, entonces al final no sé... quizá, yo igual hubiera podido aprobar la práctica porque en el portafolio tenía buenas notas, el 3,5 igual es como que se puede... es como un rojo quizá mejorable, como que se puede subir... pero yo no tenía evaluación en orientación porque el colegio no me dejaba hacer clases de orientación, porque ellos tenían todo planificado, porque a veces yo quería entrar a clases de orientación y la profesora me decía “No, no entres, quédate en la sala de profes porque va venir la psicopedagoga” entonces... Aparte de que ellas planifican esas clases ni siquiera me dejaban entrar a esas clases a veces, entonces yo no tenía planificaciones para subir, no tenía nada, y obviamente ella tampoco me evaluó en eso, pero eso fue por algo que el colegio no me permitía hacer.

Coordinadora de Grupo: ¿Y qué reflexión haces tu **P2** respecto de ti?

P2: Lo primero es que quizás yo debería haber cómo tenido la convicción de decir cómo, “no puedo seguir en este centro de práctica”, porque igual eso fue como algo que me iba desmotivando un poco en el camino, a pesar de que quizá no quería admitirlo, porque por ejemplo, ya, el colegio decía “Se presentaba tarde en repetidas oportunidades” ya, ¿llegaba tarde a qué?, a mi clase de las 10 de la mañana llegaba a las 8:30, entonces, ¿A que llegaba tarde?, pero quizá si no hubiese sido como fueron las cosas como que no hubiese sido algo que me complica estar como más horas en el colegio, porque ellos decían, llegaba tarde porque no sé, la jornada empezaba a las 8, pero yo llegaba a las 8:30 pero siendo que yo tenía clase a las 10, o sea, llegaba tarde a hacer mis horas no lectivas que estaba haciendo más de 10 de las que me pide la universidad, entonces, siento que quizás ese tema de quizás no haber dicho “No, no puedo seguir aquí” y que eso empezara como a desmotivarse igual me hizo empezar como a despreocuparme un poco de ciertos aspectos quizás...

Coordinadora de Grupo: Entonces tus haces también una reflexión de que...

P2: Si

Coordinadora de Grupo: De que hubo descuido por tu parte ¿No?

P2: Si...

Coordinadora de Grupo: Yo sé **P2** que estas como muy ahí en la emoción, porque esto ha sido bueno bien reciente y todo pero es como... ¿Cómo esta experiencia te sitúa respecto de tu rol docente? como... esta experiencia ¿Qué te muestra en el fondo?, ¿Qué te muestra el rol docente?,

porque, o sea, más allá de que sea la práctica, ¿cierto? pero entendemos que en la... en todos los periodos de práctica, en los procesos de práctica vamos como construyendo un rol docente ¿verdad?, entonces, ¿Cómo te..., esta experiencia, te sitúa o te re sitúa respecto de tu rol docente? o ¿Qué aspectos del rol docente te muestra esta experiencia?

P2: No sé, no sabría...

Coordinadora de Grupo: ¿Qué te dice esta experiencia? ¿Qué tiene que hacer un docente, como se espera de un docente?... y ¿Cuán cerca o cuán lejos te sientes de eso que se espera del rol docente?

P2: Ay no sé, siento igual como que es complicado responderla porque quizá como... el ser responsable con las actividades que uno tiene que llevar a cabo en el colegio, de planificar de estar ahí para poder hacer la clase. Más allá de eso igual estar comprometido con los estudiantes en varios aspectos quizás. Eh... y en algunas, de alguna forma igual me siento, en esa parte me siento un poco más cerca de...

Coordinadora de Grupo: ¿En cuál parte?

P2: Como de generar esa cercanía y confianza con los estudiantes. Porque de hecho una de las cosas que me destacaron era que, como que había logrado acercarme mucho a los estudiantes, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales. Como esas cosas más de interacción humana no me cuestan.

Coordinadora de Grupo: Con los estudiantes.

P2: Claro.

Coordinadora de Grupo: Si, tu sientes que ahí check.

P2: Sí.

Coordinadora de Grupo: Ahí tengo una fortaleza, ya.

P2: Sí y quizás me cuesta como un poco más el tema de cómo de ver, que parte de todo esto igual es como el trabajo de como de estar ahí en el colegio haciendo cosas, como planificando, organizando. Siento que me cuesta como un poco tomar la iniciativa en hacer esas cosas, o sea ya empezando a hacerlo no es que me cueste tanto pero como darme cuenta de que tengo que empezar a hacer esas cosas como ¡¿ahora ya?! es como un poco más difícil.

Coordinadora de Grupo: O sea como que se abre otra dimensión del rol docente.

P2: Ajá.

Coordinadora de Grupo: ¿Sí? o sea como que el rol docente, como que claro es principalmente

lo que nosotros hacemos con les estudiantes, no cierto? pero en esta experiencia se te muestra otra dimensión del rol docente.

P2: Sí

Coordinadora de Grupo: ¿Sí? ¿Y cómo te sientes? Bueno, estás diciendo que te sientes como ahí como eso de que es un desafío más grande.

P2: Sé, además que me costaba mucho hacerlo en este colegio como que no me daban las oportunidades para poder hacerme cargo y empezar yo a como hacer autónoma con esas cosas, no me daban el espacio de hacer eso, porque al final yo quizás me quedaba esperando toda la semana, porque era tan estructurado lo que ellos tenían que hacer; lo que tenían que enseñar; el material que tenían que usar que a veces yo preguntaba así como ehh y quien toca hacer, no la otra semana esta la clase de no sé cuánto. Y ya y tengo que planificar la clase yo- eh si, pero es que está todo el material, el material lo hizo la otra profesora- eh quise tu podrías hacer esto- y yo así como que me, decía ya tengo que planificar esta clase pero no sé la, la clase que planificó la otra profesora que iba antes. Entonces me costaba empezar hacer cosas yo porque no sentía que tenía el espacio en ese colegio para poder hacerlo

Coordinadora de Grupo: Y si pensabas por ejemplo que necesitabas la clase anterior, la pedías.

P2: Sí, en general me la mandaban el mismo día de la clase o el día antes, cuando me la mandaban.

Coordinadora de Grupo: Entonces estamos mirando los factores críticos ¿cierto? como mirando hacia atrás este cierre, como ehh ¿inesperado cierto? para ti por lo menos. Emm cuando piensas en los factores críticos que te emergen acá.

P2: El colegio.

Coordinadora de Grupo: Como la institución educativa aparece como factor crítico, pero como la institución educativa es como bien general, qué cosa como de la institución educativa.

P2: Quizás como las normas que tienen, los reglamentos y también el tema de los profesores guías que si bien, si bien no sé con mi profesor guía quizá como muy buena onda y todo pero nunca se acercó a darme feedback, nunca me comentó como su impresión de las clases que yo daba o de que quizá estaba fallando en algo o no sé cómo cualquier cosa. Siento que quizá, eso mismo les comentaba ayer en la reunión con la profesora Kenita y a mi tutora que a veces igual uno se deja llevar por el colegio, así como ohh colegio particular con buenos estudiantes, con mucha trayectoria súper reconocidos pero esas cosas no necesariamente indican que es un buen centro de práctica, como de que realmente un colegio esté preparado para recibir practicantes, porque ese colegio hasta yo sé ha vetado a la mitad de las universidades para recibir practicantes. Como que los únicos practicantes que reciben porque la jefa del departamento de inglés hace clases ahí pero a todas las otras universidades las han vetado, así como “No, no recibimos más practicantes de esa universidad”.

Coordinadora de Grupo: Si tu pudiese pedir algo... ¿Qué le pedirías?, si algo se pudiese como... es como...si existiese la posibilidad hipotética de que tu pudieses hacer la práctica en ese centro otra vez supongamos, que cosas crees tú que ayudarían para que tu proceso fuese... mejor, fuese un mejor proceso.

P2: Que me dejaran asumir realmente el rol de profesora, porque siento que me veían más como una ayudante quizás que como docente.

Coordinadora de Grupo: ¿Y que significaría que te dejaran asumir el rol?

P2: Que me dejen planificar, que me dejen tomar como de más cerca a los estudiantes porque... es lo mismo yo, tenía interacción, buena interacción con ellos y todo pero todo como desde el punto de vista como de una ayudante, o sea, de repente se me acercaban a preguntarme si podían ir al baño y yo me sentía incomoda de decirles que si porque yo no me sentía la profesora, me sentía una ayudante, entonces era como “No, pregúntale a la miss Paula”.

Coordinadora de Grupo: Y parece que por lo que dices te habría ayudado tener más retroalimentación más permanente de lo que estaba fusionados bien, de lo que no estaba funcionando bien, ¿sí?

P2: Si.

Coordinadora de Grupo: Como, porque por lo que tú narras, como que esto te hubiese tomado por sorpresa, como que tú no te hubieses enterado de que el proceso no iba bien.

P2: Si, o sea, yo era como consciente de las cosas que estaba pasando y al comentárselas a mi tutora, eh... como...

Coordinadora de Grupo: A que te refieres con que eras consciente.

P2: Como de que por ejemplo, del tema que no me dejaban hacer las clases de orientación, ni planificar, ni todo esto, en verdad el tema de por ejemplo, ya, eso de llegar tarde y todo eso nunca lo vi como un problema porque en verdad yo no sentía que era que estuviera llegando tarde, no era que... a mí me hacían ir 4 días a la semana al colegio, entonces yo estaba haciendo horas de más en el colegio, y no era que como que llegara tarde a clases, era como que llegaba a las 8:30 a estar en la sala de profesores haciendo mis cosas, y eso ellos lo vieron como llegar tarde porque ellos entran a las 8, pero a ellos les pagan por estar ahí a las 8, o sea, yo... Está bien yo estoy practicando, soy practicante tengo que cumplir con ciertas cosas, pero no sentía que era como una exigencia estar ahí así a las 8 sentada en el escritorio no sé qué, aparte igual el colegio igual me quedaba lejos entonces en ese sentido me relajaba un poquito más, porque, quizás a veces, no sé, ya, el no correr para llegar a la micro me atrasaba 10 minutos, entonces no lo veía como un gran problema.

R1: P2, ¿Y en algún momento ellos te dijeron...

P2: Nada, no me dijeron nunca nada.

R1: ...Como, tienes que llegar a este horario?... ¿No?

P2: No, nada, si de hecho, por ejemplo dicen que faltaba a las reuniones de planificación que tenían ellos los viernes, a mí de principio ni siquiera me habían hecho ir los viernes, me habían dado el lunes, martes y jueves, y después cuando me dijeron “No es que no puedes hacer las 2 horas de clases seguidas vas a tener que venir el viernes también”, nunca me dijeron tú tienes que venir aquí a la reunión los viernes, y en el momento que me lo dijeron , que fue como en Mayo, empecé a llegar temprano para ir a la reunión y mi profesora no estaba, entonces llegaba temprano a la reunión y llegaba a estar sentada, haciendo nada, o sea, haciendo mis cosas en verdad, pero porque mi profesora no estaba entonces dicen “No, nunca fue a las reuniones”, porque nunca me dijeron.

Coordinadora de Grupo: Entonces pareciera que aquí también había un tema de encuadre, como que se necesitó un encuadre, claro, transparente, para todes los involucrados, ¿no?, como por ejemplo esto, que tenías que llegar a las 8, que tenías que ir a las reuniones los viernes, ¿cierto? Como finalmente parece que comunicación, como que estás diciendo que pareciera como que se evidenciara que aquí hubo los errores, los problemas sucedieron por falta de encuadre y de comunicación, muchos, no sé si todos. Muchos de los problemas, de las dificultades tuvieron que ver con eso, con una falta de encuadre, como expectativas de que es lo que hay que hacer y qué es lo que se debe o no se debe hacer.

P2: Claro, porque yo al final estaba cumpliendo con lo que se había, o sea, en términos de horario y todo eso, estaba cumpliendo con lo que sabía que me pedía la universidad, que era la cantidad de horas y todo eso pero el colegio nunca me dijo así como “No, es que si tú quieres hacer la práctica aquí tienes que sí o sí llegar a las 8:00”, entonces yo daba por hecho que al cumplir con lo que me estaba pidiendo la universidad, al estar esa cantidad de horas en el colegio estaba bien pero al parecer no.

Coordinadora de Grupo: Entonces es bueno hacerte la pregunta, ¿Cuáles son los aprendizajes para ti ahora **P2**?

P2: Mhh...

Coordinadora de Grupo: A partir de estos incidentes críticos digamos.

P2: En este sentido como de quizás no volver a repetir la misma situación en cuanto a los problemas que tuve con el colegio, quizás como comunicar más el tema de cómo delimitar bien cómo van a ser las cosas, mhh... y yo hacer todo lo que pueda como para cumplir con eso.

Coordinadora de Grupo: O sea, hacer todo lo que tengas que hacer no lo que puedas ¿verdad? Si el colegio dice tatata, tienes que estar aquí a las 8, es como... ¿cierto?

P2: Justamente.

Coordinadora de Grupo: ¿Quizás desde tu lugar ahora como qué harías distinto? ¿Preguntarías? ¿Qué harías ahora?

P2: Si, como estar más segura, como preguntar y no quedarme con dudas o incertidumbre como para no pensar o adelantarme a que estoy haciendo las cosas bien como sin realmente saberlo.

Coordinadora de Grupo: Porque se necesita saber lo que se espera.

P2: Justamente.

Coordinadora de Grupo: ¿Cierto? Se necesita saber lo que se espera y el colegio A seguramente espera cosas distintas que el colegio B y lo que tú te imaginas que se espera está en el plano de lo imaginario, entonces pareciera ser que aquello, necesito tener claridad de lo que se espera ¿no? A qué hora, a qué reuniones debo venir, tengo que venir a las reuniones de apoderado ¿sí? y no quedarnos en el asumir o suponer. Bueno, ahí me vuelvo a Positive Discipline “Checking instead of Assuming”, como que ahí hay una máxima que se aplica no sólo a la interacción con los estudiantes sino que se aplica. Quizás sea una máxima para la vida ¿no? Checking instead of assuming, ¿sí? ¿Hace sentido eso? Más allá de los detalles como ya, pero entonces ¿qué me llevo de experiencia de aprendizajes para esto a partir de estos incidentes críticos? ¿Qué experiencias de aprendizajes me llevó respecto del rol docente, respecto de las dimensiones del rol docente? ¿verdad?

P2: Si.

Coordinadora de Grupo: ¿Te hace sentido eso?

P2: Si, bastante.

Coordinadora de Grupo: P1.

P1: Le quiero preguntar algo a la P2.

Coordinadora de Grupo: Dale, pregúntale si quieres.

P1: ¿Después de todas las reuniones y todo lo que pasó no has vuelto a hablar con tu profe guía del colegio?

P2: Mmh... no.

P1: ¿No? ¿Nada?

Coordinadora de Grupo: ¿Cómo? Repite la pregunta.

P1: ¿Cómo no has hablado con tu profe guía del colegio?

P2: No, mi mamá estaba muy enojada y dice “Más encima le mandé un regalo”

P1: ¿Qué, se supone que eran amigas?

P2: No, eran compañeras del colegio. No amigas, amigas pero...

R1: Claro, porque ella en ningún momento te dijo como todo eso que pensaba, igual es como... Podía habértelo dicho antes.

Coordinadora de Grupo: Ya... ¿Cómo te sientes después de hablar esto, compartirlo con el grupo?

P2: Más tranquila. Como que ya había decantado un poco las emociones y estaba tranqui, me sentía tranquila pero ahora estoy como más tranquila y nada, expectante de lo que venga en este nuevo proceso.

Coordinadora de Grupo: Expectante, activamente expectante ¿verdad? ¿cierto? como tomando los aprendizajes respecto de lo que a ti te toca como decir, cómo me paro frente a este proceso de una manera distinta. Bueno, vamos a hacer unas esculturas si es que alcanzamos. Dale **P1**.

P1: Eh... ¿Cómo terminé la práctica? Muy triste. Terminé demasiado triste, me dio mucha pena dejar a los chiquillos, los chiquillos igual me dieron un regalo. Ese día llovió entonces tampoco fueron muchos niños a clase, tampoco pude alcanzar a despedirme de todos. Mi profe me llenó la evaluación, todo tranquilo. Después, durante esa semana tuve la última reunión con mi profe guía de la UMCE como para hablar de la última entrega del portafolio, como la última reflexión y todo, pero honestamente no he querido pensar en eso, he estado muy muy bloqueada haciendo otras cosas, pensando en otras cosas porque me da mucha pena, siento que dejé, como que ya, como que uno se despidió y como “¿Qué hago ahora?” me sentía así mal. Cuando llegué a mi casa y vi a mi mamá fue como “mamá terminé” y me miró y me dijo así como “Ya, pero ¿estás contenta?” yo le dije “no sé” y me puse a llorar, estaba llorando y llorando y llorando, no podía parar de llorar porque me sentía muy vacía, sentí como “¿Qué hago ahora?” si no los veo, los extraño, no era como levantarse los lunes e ir a clase, estar pensando que los vas a ver. Entonces, después de todo ese proceso he estado en un bloqueo muy profundo, no he querido pensar en nada con respecto a eso.

Coordinadora de Grupo: No te has querido conectar.

P1: No, nada. La última evaluación del portafolio fue como, o sea, la última entrega del portafolio fue como “Ya, lo tengo que hacer porque lo tengo que hacer, hay que entregarlo y listo” pero he estado tan bloqueada, como tan piloto automático que no he querido pensar en eso.

Coordinadora de Grupo: ¿Y cuando estás diciendo esto que estás diciendo ahora, qué te pasa cuando te escuchas decir esto?

P1: Que como que no quisiera como hablar de eso, como que algo me dice “No, no vayas para allá

porque te vas a poner triste” una cosa así porque pienso en el último día y me acuerdo de muchas cosas, pero otras cosas como que igual las tengo como borrosas, entonces como que no sé, he estado muy muy bloqueada con eso. No he querido pensar como en el final.

Coordinadora de Grupo: No te has querido conectar con la emoción.

P1: No...

Coordinadora de Grupo: Pareciera ser que, por todo lo que dices y compartiste en otras sesiones, se construyó un vínculo ahí con los niños ¿no? y... sabemos que cuando hemos construido un vínculo importante y el vínculo se termina ¿Qué es lo que viene?

R2: Negación.

Coordinadora de Grupo: No, esa es una reacción.

R1: El duelo.

Coordinadora de Grupo: El duelo. Puede ser un duelo, dependiendo de la experiencia, un duelo más corto, un duelo más largo pero viene un duelo. Viene la tristeza, lo natural es que viene la tristeza.

P1: Sí, porque además como que pensaba que no los dejo porque yo quiera dejarlos, yo feliz me hubiera quedado haciéndoles clases sino que porque terminaba mi proceso. Y me sentía muy triste, demasiado triste. Los chiquillos me hicieron un ramito de flores, me dieron como un discurso, que es como mi curso jefe que tenía que era el 8vo. Igual Les llegaron regalitos, me decían así como “profe no cambie, sea igual, por favor vuelva” y yo así como “chiquillos, yo no los dejo porque quiera, si en verdad tengo que irme. Espero como haberles enseñado cosas bonitas y haber sido un buen rol para ustedes” pero me fui con mucha pena, mucha tristeza. Si tampoco quería indagar mucho porque es como que durante esa semana fue como que “ya, estoy descansando” y después era como “los chiquillos volvieron a clases, ¿Cómo van a estar? ¿Cómo les va a ir? ¿Van a estar bien con estas situaciones? ¿Van a poder superar esto?” todas estas cosas siento como que si los hubiera dejado botado pero como que no era mi intención.

Coordinadora de Grupo: Mmh como que hay una cosa de culpa de abandono.

P1: Sí, siento como si los hubiera abandonado aunque no era que yo quisiera abandonarlos.

Coordinadora de Grupo: Mmh entonces hay un... como esta cosa del vínculo te hizo tomar un rol como de protección de ellos ¿sí? hay un rol ahí como de hacerse cargo y sentir que te vas como que hay una cosa ahí de sentir que los abandonas, un poquito culpa.

P1: Sí... Así que ha sido como algo feliz porque terminé un proceso, pero a la vez demasiado triste como. Como que no me cabe en la cabeza como que tenga esas dos emociones tan...

Coordinadora de Grupo: Juntas.

P1: ...Tan juntas. A la vez estoy super feliz por haber terminado, peor no me puedo sentir completamente feliz porque los dejé. Una cosa así.

Coordinadora de Grupo: Sentimientos encontrados.

P1: Sentimientos encontrados.

Coordinadora de Grupo: Como que hay una parte tuya que cierra un proceso, y que está feliz de cerrar un proceso...

P1: Sí.

Coordinadora de Grupo: ...Y hay otra parte tuya que se niega a cerrar un proceso ¿sí?

P1: Claro.

Coordinadora de Grupo: ¿Cierto? como negación ahí.

P1: Sí.

Coordinadora de Grupo: Como la dificultad de aceptar que un proceso se termina... ¿Y cómo se siente el cuerpo cuando estás hablando de esto?

P1: Como un poco tenso, siento como pesado...

Coordinadora de Grupo: Es como el... No quiero entrar ahí, no quiero entrar ahí, es la tensión y el cansancio del cuerpo de sostener algo que... es insostenible.

P1: Sí.

Coordinadora de Grupo: O sea, no sé si es insostenible, se puede sostener, pero tiene viste, como que el cuerpo da ahí, acuso recibo de que es mucho gasto energético para el cuerpo, el contener reprimir esa emoción. **P2,** ¿Cómo estás para hacer una escultura? dos esculturas que te quiero pedir

P2: Jaja sí.

Coordinadora de Grupo: Individuales en este caso porque, como son dos temáticas eeh... distintas ¿no? entonces, como tu... si yo te pido que te pongas de pie **P2** (**P2** se para) y te pido que te pongas acá al centro, un poco más adelante **P2**, para mostrar cuándo, porque, tu experiencia ha sido distinta...Entonces es como, si tú ahora mirando hacia atrás digamos cierto miras tu proceso, cómo fue tu proceso y cómo estás ahora y cómo te paras para mí... hacia el proceso anterior, son

como... son dos **P2** ¿sí? si tu desde esta experiencia miras a la **P2** que estaba en la práctica, ¿Cómo la ves? ¿Qué escultura es?

P2: Mmh...

Coordinadora de Grupo: Desde esta perspectiva miras a la **P2** que estaba haciendo la práctica, ¿Cómo la ves?

P2: Mmh... ay jaja me voy a agachar jaja.

Coordinadora de Grupo: Sí, sí dale.



Coordinadora de Grupo: Eso, asúmela, respira ahí como si quieres cierra los ojitos, cierra los ojitos para sentir... esta es la imagen de la **P2**... Es como, la **P2** de hoy día mira atrás y mira a la **P2** y la ve así ¿sí? en esa postura ¿qué estás sintiendo? ¿Qué está pasando con esa **P2**?

P2: Es como que... que es una posición cómoda para descansar. Como para... no se si como descansar sea la palabra pero como para establecerse, pero así como mirando hacia arriba, como que quiere hacer más, cómo moverse más.

Coordinadora de Grupo: Encuentra una forma en el cuerpo de poder comunicar eso de que poder hacer más, querer hacer más.

P2: Como así quizás (cambia un poco la posición)

Coordinadora de Grupo: ¡Ahh! ya... como me quiero parar a ir hacia... ya y en esta postura **P2** ¿Cuál es la emoción?

P2: Ehm, quizá un poco de angustia de no poder hacerlo.

Coordinadora de Grupo: ¿Hay algo que frena? ¿te quieres parar pero hay algo que te frena?

P2: Como que quiero hacerlo, intento hacerlo y no puedo.

Coordinadora de Grupo: ¿Por qué no puedes?

Desde el cuerpo, si hay un impulso, que es lo que, si hay un impulso que quiere moverse, quiere hacer más, pero parece que algo lo impide. ¿Qué es?

P2: Emm

Coordinadora de Grupo: Desde tus sensaciones.

P2: Pero como ¿físicamente?

Coordinadora de Grupo: Sí desde tu sensación, hay un impulso de querer pararse a hacer y no poder.

P2: Como que no estoy físicamente como en el momento, en la posición de poder hacerlo.

Coordinadora de Grupo: Ahhh ya, entonces hay un impulso del cuerpo a moverse y ponerse en acción, pero como que algo en ti no está listo para hacer ese movimiento.

P2: Sí.

Coordinadora de Grupo: ¿Eso?

P2: Sí.

Coordinadora de Grupo: ¿Sí? y eso ¿Qué te genera?

P2: ¿Ansiedad? ¿un poco de ansiedad quizás?

Coordinadora de Grupo: Ansiedad como que me quiero parar pero no puedo. Hay algo en mí que hace que no me pueda parar. ¿Sí?

P2: Sí.

Coordinadora de Grupo: Y esa ansiedad siéntela un poquito más. ¿Es ansiedad solamente?

P2: ¿Sí? principalmente si, quizá un poco de temor también.

Coordinadora de Grupo: Ya **P2**, salte de esa postura, lentamente, lentamente, siente el cuerpo y ve si necesitas moverte, escucha que necesita hacer, saliendo de esa postura, no sé si necesitas sacudir un poco.

Coordinadora de Grupo: Ya entonces ahora te voy a pedir que hagas la escultura de la **P2** de

hoy día mirando hacia el nuevo proceso.



Coordinadora de Grupo: Ubica bien donde quieres poner la mirada, donde sientes que están los brazos. Eso, siente esa postura, esa posición **P2**. Eso cierra los ojitos y estando en esa posición dínos qué te está pasando, ¿qué estás sintiendo?

P2: Como que siento que ya estoy más lista, más preparada para empezar a moverme, o sea, como hacer cosas y eso. Como mirando hacia el frente, como lista para recibir lo que venga.

Coordinadora de Grupo: Okey, ya **P2** y cómo te hace sentir eso. ¿Cuál es la emoción asociada a eso?

P2: Ehh, quizás como más tranquila, como que he dicho muchas veces que estoy más tranquila hoy día. Eh me siento tranquila y me siento, expectante bueno también lo dije, y eso como, en verdad me siento como tranquila y como contenta porque sé que tengo la convicción de que voy a poder terminar bien este proceso y voy a poder completarlo como según mis expectativas, porque me siento lista para poder hacerlo.

Coordinadora de Grupo: Eso, entonces mira **P2** da un paso adelante, mira parece que aquí hay tres momentos: La **P2** antes como que quiere moverse pero siente que hay algo en ella que no está preparado para que pueda y está este momento donde ya se paró ¿sí? Entonces quisiera que salgas de aquí y pongas en este espacio entre las dos esculturas lo que hizo posible, es como el espacio de transición de estar así de estar aquí a estar acá, para ver qué es lo que hizo posible el movimiento.

P2: Ay no sé si tengo tanta fuerza jaja en las piernas como para mantener una posición. Así como parándome.

Coordinadora de Grupo: ¿Ya? dale trata de buscar una postura que más sostengas.



Coordinadora de Grupo: Respíralo ahí **P2** para sentir qué ha hecho, ¿Qué ha generado el movimiento de estar sentada a intermedia para pararte?, porque aquí hay un impulso, algo se movió.

P2: Sí, además que cambien la posición en la que estaba, porque en la forma en la que estaba sentada no iba a poder pararme.

Coordinadora de Grupo: Sí, estabas, ya dale.

P2: Entonces cambié la posición en la que... como que organicé todo mi cuerpo para poder pararme

Coordinadora de Grupo: Sí.

P2: Y también como apoyándome en como en el piso como en lo que yo sé que ya tengo, entonces me apoyo en eso para poder levantarme.

Coordinadora de Grupo: Mmm eso. ¿El evento del cierre de la práctica a dónde está? tuvo algún efecto en este movimiento

P2: Ehm no sé si directamente, quizá como que al final como se resolvieron las cosas y como también después de haber como sido algo muy malo que me hizo sentir tan mal, después de eso como que también salieron cosas positivas que me ayudaron como a poder apoyarme para levantarme.

Coordinadora de Grupo: Ya entonces **P2** desde ahí párate.

P2: Sí, por favor.

Coordinadora de Grupo: Párate a la postura. Entonces pareciera ser que este evento activó algo en ti, porque lo que no te permitía avanzar era algo tuyo ¿sí? algo tuyo, algo que decía “No estoy preparada”. Pareciera ser que todo este evento algo hace que activa en ti un movimiento que a ti te activa para avanzar.

P2: Ajá.

Coordinadora de Grupo: Entonces como que este proceso habla de ti, ¿sí? ya. puedes tomar asiento. No vamos a poder procesar mucho esto hoy día, creo que vamos a necesitar otra sesión para conversarlo, para ... no tiene que ser acá, podemos hacerlo online, como para procesar un poquito todo esto, porque creo que esto muestra hartito, ¿o no? ¿cierto? Se muestra hartito. ¿P1? Ponte de pie, tenemos super poquito tiempo. Lo mismo P1, la P1 de ahora, que ha cerrado el proceso mira a la P1 que está haciendo la práctica, ¿Cómo la ve? ¿Cómo es esa, cómo se ve esa P1?



Coordinadora de Grupo: ¿así?

P1: Sí.

Coordinadora de Grupo: ¿Y cómo te sientes ahí en esa postura?

P1: Como relajada, pero mostrando también como que tengo confianza, como que estoy haciendo algo con confianza, convicción, parada así de frente.

Coordinadora de Grupo: ¿Que sientes con esa manito ahí?

P1: Que me estoy apoyando igual como en mí, como que me estoy apoyando, recordando varias cosas, em, pero a la vez trato como demostrar como, como confianza.

Coordinadora de Grupo: ¿Tratas de demostrar confianza o sientes confianza?

P1: Ambas.

Coordinadora de Grupo: Y esta sensación en el cuerpo es ¿de qué? ¿de emoción?

P1: Es como una emoción de impulso fuerte más que nada

Coordinadora de Grupo: ¿Eso te hace sentir tranquila, entusiasmada, alegre...?

P1: Es como entusiasmada, como que (*retoma su postura*)

Coordinadora de Grupo: Ya. estoy pará y lista pa' lo que...

P1: Si, pa' lo que venga.

Coordinadora de Grupo: Pa' lo que venga, me siento así confiada. igual interesante **P1** porque estás con el pecho despejado, ¿no?

P1: Sí.

Coordinadora de Grupo: Como “Estoy abierta, estoy abierta en confianza y experiencia” ya. y si mostramos a la **P1** de hoy, que terminó su proceso de práctica;”

P1: Sería como así.



Coordinadora de Grupo: Cuando te pones ahí, ¿Qué pasa, P1?

P1: Como que siento que me estoy como dando cariño a mí, pero igual estoy como cabizbaja porque no tengo energía, trato de pensar en lo que fue el proceso y me da pena, como que estoy como ya como (*suspira*)

Coordinadora de Grupo: Desde esa postura del cuerpo ¿Qué te pide el cuerpo? ¿Qué le gustaría al cuerpo?

P1: Como soltarse, sí.

Coordinadora de Grupo: Entonces parece que esto es también contención, contención de aguantar, ¿no?, el cuerpo parece que te pide soltar.

P1: si, soltar.

Coordinadora de Grupo: ¿Y tú sientes que puedes?

P1: Siento que todavía no estoy preparada para hacerlo. Ahora he estado como haciendo varias cosas, siento que necesito volver no sé, a clases quizá, tomar otro ritmo con otras cosas...

Coordinadora de Grupo: O quizás necesitas un tiempo de soltar y estar en eso, sin actividad.

P1: Claro, o sea, eso sería.

Coordinadora de Grupo: Porque el cuerpo te está pidiendo que sueltes, cuando dices que vas a clases, no es soltar, es ponerse en movimiento.

P1: Sí.

Coordinadora de Grupo: Si, el cuerpo está pidiendo ... ¿sí? ¿Qué te pide el cuerpo? te pide soltar. Y tú dices “No pero creo que voy a ir a clases” como que tu cabeza está queriendo saltarse lo que el cuerpo está pidiendo que es: soltar, ¿sí? y estar, estar en el soltar.

P1: Sí.

Coordinadora de Grupo: Asiento. ¿Cómo te sientes?

P1: Bien, es que algo que en verdad como que no he querido tocar tanto porque como tema sensible, pero si siento que de a poquito tengo que empezar a soltarlo y pensar como lo bueno, si al final fue un proceso bacan, lo pasé bien, fue bonito, tuve buena impresión de los niños, y es como algo que quiero hacer, quiero terminar esto, quiero salir de aquí y poder volver a encontrarme con los niños obviamente en el mismo colegio, pero en la sala de clases.

Coordinadora de Grupo: Aquí juega un poco el apego y el desapego, ¿sí? Que es una variable afectiva. Se juega el apego y el desapego, la voluntad que tenemos para apegarnos a algunos y la dificultad que tenemos para desapegarnos ¿sí? como que parte del rol docente, y aquí aparece otro factor crítico, como ese también es algo que tensiona y desafía al docente, el apego y el desapego. ¿sí? ya.

Cierre de la sesión.