



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA

**“EFL Teaching and Motivation in Higher Education during Emergency
Online Learning”**

Informe Final de Seminario de Grado para Optar al Grado de Licenciado en Lengua y

Literatura Inglesas

Alumnos Participantes

Pedro Ignacio Acevedo Arce

Olivia Isabel Cáceres Medina

Manuel Alejandro Correa Martínez

Daniela Cecilia Montefinale Middleton

Javier Ignacio Nieto Velásquez

Catalina Esperanza Reyes González

Javiera Andrea Sepúlveda Rosales

Ulises Nicolas Zepeda Romero

PROFESORA GUÍA

ROSA ISABEL BAHAMONDES RIVERA

Santiago Chile

Diciembre 2020

Acknowledgments

Aún recuerdo lo nervioso que estaba cuando entré por primera vez al campus y lo seguro que me sentía el último día que estuve allí. ¿Te acordái cuando nos paseábamos por los pastos de filo antes de clases y jugábamos cartas acompañados de música muertos de risa? Lo recuerdo muy bien. De cierta forma lo extraño. Llegar cada mañana con la mochila llena de textos, pasar a leer a la biblioteca un rato antes de clases, comprar mi almuerzo en la salida de ciencias, saludar a los profes cuando nos topábamos en el campus, llegar tarde a alguna clase o simplemente no llegar de lo cansado que estaba, quedarnos un largo rato en los pastos al terminar la jornada.

Fue un tiempo duro, sin duda. Veo el pasado y siento nostalgia. Pienso en todas las metas cumplidas a lo largo de mi paso por la universidad. El pasar un ramo complicado, entender alguna teoría de lingüística, resolver dudas, leer los libros de lite a tiempo, escuchar lo que los otros tengan que decir, apoyarnos entre compañeros, conocer con quien comparto clase, entrar a ramos deportivos, mejorar mi inglés, irme de intercambio, y terminar la tesis. Siento que mi paso por el programa, la facultad, y la universidad me ayudó un montón a descubrir quién soy y quién quiero ser. Aún queda camino por delante.

Quiero agradecer a mi familia por siempre brindarme todo su apoyo sin importar que sea. Mamá, Papá, Fran, Monse y Oli, los amo un montón. A mis amigos, los quiero mucho a todos. Y obvio, que estaré siempre para ustedes. También agradecer a todos los profesores que me hicieron clases y con quienes compartí momentos de real aprendizaje. Sobre todo, cuando me incentivaron con creces a realizar el semestre de intercambio en Praga. Una experiencia inolvidable. También, agradezco a nuestra profesora guía Rosa Bahamondes quien nos contuvo y ayudó para llevar a cabo este proyecto. Por último, chiquillos del seminario. Tenemos un muy lindo proyecto. Les agradezco por la buena convivencia y trabajo en equipo. ¡Lo logramos!

Pedro Ignacio Acevedo Arce

En mi recuerdo quedarán aquellas ventanas en los pastos de filo, las tardes en la biblioteca de ciencias y los almuerzos en el casino. Si bien este año estuvo opacado por la pandemia y la incertidumbre que trajo a nuestras vidas, esto no le quita lo especial y desafiante que fue llegar a fin de año y decir: esta es nuestra tesis ¡terminamos! Sin duda alguna este año quedará plasmado en mi memoria por el resto de mi vida. Sola jamás podría haber llegado a esta instancia, es por eso que entre las personas que quiero agradecer este logro está mi mamá, la mujer que me dió a luz, me enseñó a leer y a ser la persona que soy ahora. Gracias por haber sido un pilar fundamental y haberme brindado tu apoyo incondicional incluso en las adversidades. También agradezco a mi papá, mis hermanos, Giovanni y Giovanka, a mi madrina y a la prima Monse por brindarme palabras de aliento cuando las necesitaba. A mis abuelitas en el cielo espero llegar a ser la nieta de la que se sientan orgullosas. No puedo llevarme el crédito de lo que fue un trabajo en equipo, gracias Catalina, Ulises, Javier, Javiera, Pedro, Manuel y Daniela por su arduo trabajo y dedicación. Nos tocó un contexto complicado, tuvimos dificultades pero aún así ¡lo logramos chiques! A la novena integrante del equipo, nuestra querida profesora Rosa muchas gracias por su tiempo, sus consejos, su paciencia, su incondicional apoyo y por todas las veces que nos levantó el ánimo cada vez que nos veía desanimados. Gracias

también a las chicas, Konny, Pame, Frani, Mery, Carla, Cari, Cata y Lore que hicieron de mi paso por la universidad mucho más ameno, gracias por ayudarme siempre y por todos aquellos momentos memorables que compartimos. No puedo terminar sin agradecerles a los profesores que nos transmitieron su conocimiento a lo largo de la licenciatura, en especial a las profesoras de lengua Natalia Tranchino, Ximena Tabilo, Carmen Nabalón, Pascuala Infante e Irina Ilyukhina. Muchas gracias a todos. A las futuras generaciones de Lengua y Literatura Inglesa ¡Nunca se rindan, todo es posible!

Olivia Isabel Cáceres Medina

Agradezco a Dios, por nunca soltar mi mano, ni en los momentos más difíciles. Gracias a mi papá, por poner el hombro ante la incertidumbre de cómo íbamos a pagar la U y apoyarme para seguir lo que yo quería estudiar. Gracias a mi mamá, por las oraciones y el cariño que siempre estuvieron para contenerme y animarme. Gracias a la Negrita, mi hermanita bella, por aceptar y comprender que su hermano tenía que estudiar y no podía pasar tiempo con ella. Tus abrazos siempre fueron los mejores en los fines de semana de estudio. Gracias a mi esposa, por tu servicio, tu amor y comprensión las noches largas de escritura, sin tu fortaleza mis debilidades me hubiesen ganado en los momentos críticos de mi último año en la universidad. Mención especial a mi mami y papi, mis abuelos, por aceptarme en su casa durante tres años. No estaría hoy aquí si no hubiese sido por su apoyo. Sin ustedes este proceso no hubiese sido posible, fueron mi apoyo y eso jamás lo olvidaré.

Finalmente quiero agradecer a la profesora Rosa Bahamondes por aguantarme por cuatro años siendo mi mentora por PACE. Jamás olvidaré cuando me dijo “hit the ground running cuando entres a clases”. Siempre me impulsó a ser un mejor alumno y profesional. Gracias por ayudar a hacer de mí el profesional que soy.

Manuel Alejandro Correa Martínez

Enfrentándome al último fin de semestre dentro de la carrera, me cuesta asimilar lo rápido que pasó todo, y casi no se siente como un final. Me llena de nostalgia pensar en los momentos que pasamos junto a todas las personas entre quienes compartimos, en mayor o menor medida, un poco de nosotros. Con cada clase, cada trabajo, cada almuerzo o cada junta, escribimos una historia común. Cuando entré por segunda vez a la universidad, solo quería hacerlo bien, cumplir y demostrarme que era capaz de lograr las cosas que me propusiera. Muchas veces parecía que no podría hacerlo, y temí tanto no llegar. Al final, lo hice. Estoy aquí. Y abrazo a la Daniela del pasado, porque sé que lo necesita. Abrazo también a todas las personas que, mirando hacia atrás, hicieron un mundo de diferencia. Sin ellas, estoy segura que no lo habría logrado. Tengo tanto que decirles, tanto orgullo, afecto y gratitud hacia ustedes. A pesar de que la pandemia no me permita abrazarles, quiero que sepan que les guardo en un lugar cálido dentro de mí. Espero que, más temprano que tarde, podamos volver a encontrarnos.

No puedo comenzar una lista sin agradecer a mis amigas. A mis guays hermosas; Camila, Fernanda, Daniela, Javiera, Francisca, Ivanna y Constanza, que han estado siempre. Son parte de mi familia, y habernos encontrado y crecido juntas es de las cosas que más agradezco en la vida. Tenerlas es un privilegio. Las amo y extraño mucho. A mis niñas adoradas de la U; Javier, Isidora, Javiera, Gabriela, Natalia, y a mis dos Catalinas. Quiero

que sepan cuánto agradezco haberles conocido, y cuánta diferencia hicieron con tan solo estar ahí. Sin ustedes, no estaría hoy terminando este camino. Me muero de ganas de verles de nuevo, y hacer todo lo que planeamos. Mención honrosa a Javier, quien se volvió parte de mi hogar. Su compañía y paciencia son invaluable para mi.

Por supuesto, quiero agradecer a mi familia, por amarme y aguantarme siempre, sobre todo este año, que era todo tan difícil. A mis papás, gracias por aceptarme a pesar de no estar de acuerdo con muchas de mis decisiones, y quererme de todas maneras. Agradezco especialmente a mi mamá, quien se esfuerza como nadie y hace todo por mi y mis hermanas, demostrándome siempre que nos ama profunda e incondicionalmente. También mi gato, Teo, por darle una luz especial a mis días. Y por último, a todas mis hermanas, a quienes adoro; Adri, que también termina la u este año, te admiro y te mereces el cielo, ¡lo logramos! A Lorena, a quien extraño siempre y nunca veo tanto como me gustaría. A Ale y Marce, quienes me acompañan cada día, y han hecho este año más soportable. Las amo mucho.

Quiero agradecer también a mis compañeres de tesis; Javier, Olivia, Pedro, Javiera, Manuel, Catalina, Ulises. Los admiro profundamente por su trabajo, estoy muy orgullosa de todes por lo que hemos logrado. ¡Al fin lo hicimos! Y por último, quisiera agradecer a las excelentes profesoras que, quizá sin saberlo, me salvaron muchas veces. A Ximena Tabilo, por su entrega y preocupación. A Rosa Bahamondes, por estar siempre pendiente de nosotres, y por enseñarme a aprender. A Natalia Tranchino, por su voluntad de oro, su calidez humana y dedicación, y por el afecto que constantemente me ha demostrado. A Pascuala Infante, por hacerme sentir persona, y verme cuando yo misma no podía hacerlo. Sus palabras me permitieron avanzar muchas veces, y mi gratitud y cariño hacia usted son eternos.

Daniela Cecilia Montefinale Middleton

La publicación de este trabajo no sólo simboliza el fin de la ardua investigación realizada junto a mis compañeros durante este año tan particular, sino que también marca el fin del último capítulo de mi experiencia universitaria. Por esto mismo, quiero agradecer a todas las personas que me han ayudado y permitido llegar hasta este momento. En primer lugar, agradezco a mis padres, Juana y Hardy, por brindarme su apoyo y amor incondicional a lo largo de estos 21 años. Sin ellos no sería la persona que soy hoy en día ni estaría en el lugar en el que me encuentro. Asimismo, agradezco a mis abuelos, Inés y Fredy, por estar ahí para mí a cada momento, enviándome su cariño desde la distancia, quizá sin entender completamente de qué se trataba mi carrera, pero no por ello apoyándome y queriéndome menos. Igualmente, agradezco a mi hermano Gustavo y a mis perritas Cuchi, Guille, Polly y Luli por su cariño y compañía. Tal vez no podamos entendernos entre nosotros, pero los lazos que nos unen son fuertes y verdaderos, haciéndonos hijos y hermanos de un mismo hogar. Por otro lado, quiero agradecer también a la familia Montefinale-Middleton, quienes me abrieron sin reparos sus puertas y su hogar con los brazos abiertos, convirtiéndose en mi única familia en una ciudad donde no conocía a nadie y cada calle era nueva para mí. Sin ustedes, no sé qué habría sido de mí en Santiago. De igual manera, doy gracias a la universidad por juntar mi camino con el de personas únicas y maravillosas que recordaré con mucho cariño. Agradezco a mis profesoras, Natalia Tranchino, Pascuala Infante, Rosa Bahamondes, Irina Ilyukhina y Ximena Tabilo por su formación, su amabilidad y por

ayudarme cada día a crecer como persona durante estos cuatro años. Realmente espero llevar conmigo todo lo que me han entregado para devolverlo al mundo de igual manera. Finalmente, agradezco también, de todo corazón, a Javiera, a Daniela, a ambas Catalinas, a Gabriela, a Natalia, y a Isidora por todo el apoyo, las risas y el cariño que me han brindado. Juntos empezamos este camino hace cuatro años y aunque hoy lo terminemos separados por la pandemia, saldremos de esta experiencia tan unidos como siempre.

Javier Ignacio Nieto Velásquez

Mi experiencia universitaria se resume en gran medida a haber conocido personas que se convirtieron en mi modelo a seguir o en pilares que me centraban, me calmaban, me escuchaban y me alentaban a seguir aquí.

En primer lugar, quiero agradecer a las profes Irina Ilyukhina, Pascuala Infante, Ximena Tabilo y Rosa Bahamondes por demostrar que se puede ser una profe cercana, espontánea, creativa y a la vez trabajar en lo que te gusta, por siempre enseñarnos todo con ganas de que seamos cada vez mejor, y desde el día uno, tratarnos como iguales.

En segundo lugar, a les chiques de siempre que gracias a Lengua nos conocimos, gracias por estar ahí y enseñarme a que en la U también se puede pasarlo bien, y a las chiquillas que conocí gracias a la U pero por las circunstancias de la vida no fuimos compañeras de promoción. A la Dani, Sofi, y Yael por escuchar los mismos quejumbres de siempre y aconsejarme como si fuera la primera vez, por su paciencia y preocupación incondicional. Tódes fueron muy muy importantes y centrales este año especialmente (mucho más de lo que se imaginan), ya que estuvieron ahí cuando más quise rendirme.

En último lugar, pero no menos importante, siempre hay que darse mérito a una misma. A la Cata del 2015 la abrazo porque de seguro aún tenía miedo, sentía que no se la iba a poder, y que no era buena en lo que hacía ¡Míranos ahora! Lo logramos y lo seguiremos haciendo, no te rindas ayer, ni mañana, ni nunca. Te mereces todo por lo que has luchado.

Catalina Esperanza Reyes González

Quisiera agradecer primero que todo a la vida por haberme traído hasta acá, hasta este país y hacia esta carrera. Agradezco a mis padres, quienes me han apoyado siempre en todo y con mucho amor me han alentado para seguir adelante. Debo considerar especialmente a mi mamá, junto a mi tía Claudia, por haberme ayudado tanto durante todo el proceso para poder ingresar a la educación superior en Chile, así como a mi tía Cecilia, mi tía Nora y mi tía Orietta que me alojaron en sus hogares durante mis primeros años aquí. A los buenos amigos que hice durante estos años en la u, cuya compañía y apoyo me ayudó no sólo a afrontar esta etapa universitaria, sino también a sobrellevar la nostalgia por las amistades que dejé atrás al venir a Chile. Dani, Gabi, Javier y Cata, sin ustedes el camino para cumplir esta meta hubiese sido mucho más difícil. También quiero agradecer a mis amigas del colegio, quienes a pesar de estar en distintas partes del mundo, sé que siempre me

apoyan y las pocas veces que podemos coincidir nuestros horarios para poder conversar me suben muchísimo el ánimo. Agradezco también a Aureliano por siempre creer en mí, darme ánimo y brindarme calma cuando más lo necesito. Finalmente, debo agradecer a todas las profesoras de la facultad con quienes tuve el placer de ver clases: Rosa Bahamondes, Natalia Tranchino, Irina Ilyukhina, Ximena Tabilo, Pascuala Infante, de quienes definitivamente aprendí mucho más que inglés y lingüística.

Javiera Andrea Sepúlveda Rosales

Este proceso, que de por sí es complejo, se hizo todavía más difícil por los motivos que todas/os conocemos. En este sentido, el apoyo que todas las personas me y nos mostraron fue aún más fundamental. Mi primer agradecimiento evidentemente es para mi compañero de vida, el incombustible y compasivo Matías, quien estuvo como un tótem a mi lado durante todo estos años de licenciatura, dándome amor y fuerza en todas las partes del proceso, y más, ¡un brindis por ti! Agradezco a su vez a mi abuela Verónica, la mujer más luchadora, amable y bondadosa que he conocido en mi vida, el otro tótem que estuvo conmigo durante todos estos años. A mi madre Paola, otra trabajadora inagotable, por dedicar su vida a mí y a mis hermanos pese a todos los costos personales que eso ha conllevado. Mi más profunda admiración para ti, madre. También agradezco a mis hermanos Benjamín y Martín, por darle vida y diversidad a nuestra familia, junto con mi padre Ulises, por todas sus buenas intenciones, amor y apoyo a la distancia, y al resto de mis familiares, que de una u otra forma siempre estuvieron ahí con una sonrisa y palabras de apoyo. A mi abuelo, el mecánico rebelde, quien pese a no poder acompañarme conscientemente, reconozco en él al varón al que miro como inspiración. Tampoco puedo dejar de mencionar a mi gran amigo Nelson, cómplice y fuente de cariño y amor, así como a todas mis amistades que en algún momento me acompañaron con su ternura, un oído y/o un hombro en algún momento de este proceso: a nuestro LGBT team, Lidia, Ignacio y Alberto, a Giovanna, Pascuala, Gabriela, Luis, Francisca y Mónica. Todo mi amor para toda la vida. Naturalmente, no puedo dejar de mencionar a mis compañeros felinos, sobre todo a la Ali, al Vladi, al Otto y al Ñayki, sin quienes mi vida sería más gris y silenciosa.

No menos importante fue el apoyo y la garra mostrados por nuestra profesora guía, Rosa Bahamondes, quien nunca dejó de demostrar con todas sus fuerzas su profundo compromiso con sus estudiantes y su trabajo, evidenciando una pasión inspiradora que fue fundamental para que no entrásemos en desesperación. Así mismo, agradezco a todo mi grupo, a Catalina, Javier, Daniela, Manuel, Olivia, Javiera y Pedro, por el valor, trabajo y empatía presentados durante todo el proceso ¡son grandes, chiques! También a las profesoras que fueron un respaldo fundamental, que con su compromiso y amor por su quehacer y comunidad inspiran en mí grandes ideas y sentimientos: Pascuala Infante, Ximena Tabilo y Natalia Tranchino, son una luz para nuestro programa.

Finalmente, agradezco a Alexandra Elbakyan, cuyo compromiso por el conocimiento y la humanidad son una fuente de inspiración para este mundo de puertas cerradas y puentes cortados. Gracias, compañera. También agradecimientos y respeto a la energía vital de la sociedad, las/los trabajadores y Pueblos del territorio llamado Chile, y a

la revuelta, por mostrarle al mundo que la esperanza no está perdida y podemos unirnos para construir el mundo digno que tanto anhelamos. Hasta que valga la pena vivir.

Ulises Nicolas Zepeda Romero

TABLE OF CONTENTS

1. ABSTRACT	1
2. INTRODUCTION	2
3. LITERATURE REVIEW	4
3.1. The COVID-19 Pandemic.....	4
3.2. From digital divide to digital inequality	5
3.3. Lockdown side-effects on mental health.....	7
3.4. Theoretical Aspects.....	10
3.4.1. Online Learning.....	10
3.4.2. Types of Online Learning.....	10
3.4.3. CALL.....	12
3.4.4. MALL.....	12
3.4.5. Emergency Online Learning.....	13
3.4.6. Second Language Acquisition.....	14
3.4.6.1. Second Language Acquisition Theories.....	15
3.4.7. Language Motivation.....	18
3.4.7.1. The Socio Psychological Period (1959 - 1990).....	18
3.4.7.2. The Cognitive-Situated Period (the 1990s).....	20
3.4.7.3. The Process-oriented Period (turn of the century to the present day).....	21
3.4.8. The Role of the Teacher.....	23
3.5. Theoretical Framework for this study.....	24
3.6. Purpose.....	26
3.7. Research Questions.....	27
3.8. General Objectives.....	27
3.9. Specific Objectives.....	27
4. METHODOLOGY	29
4.1. Participants.....	29

4.2. Instruments.....	31
4.3. Procedures.....	33
4.3.1. Quantitative phase: Cheng & Dörnyei’s modified motivation survey.....	34
4.3.1.1. Piloting the quantitative instrument.....	34
4.3.1.2. Selection of the participants.....	35
4.3.1.3. Quantitative data collection process.....	35
4.3.1.4. Data processing and analysis.....	35
4.3.2. Qualitative phase: Semi-structured interview.....	36
4.3.2.1. Piloting the qualitative instrument.....	36
4.3.2.2. Qualitative instrument modification in light of quantitative answers.....	36
4.3.2.3. Selection of the participants.....	36
4.3.2.4. Qualitative data collection process.....	37
4.3.2.5. Qualitative data processing and analysis.....	37
4.4. Interpretation.....	38
4.4.1. Descriptive Statistics Interpretation.....	39
4.4.2. Correlative Interpretation.....	39
4.4.3. Tag Analysis.....	39
4.5. Ethical Considerations.....	40
5. RESULTS.....	42
5.1. Quantitative Results.....	42
5.1.1. Motivational Strategies and Teaching Challenges variation between face-to-face and EOL.....	43
5.1.1.1. Motivational Strategies.....	43
5.1.1.2. Teaching Challenges.....	47
5.1.2. Platform usage and Connectivity issues.....	52
5.1.3. Contrasting Descriptive Statistics.....	58
5.1.3.1. Gender and Motivation Strategies.....	59
5.1.3.1.1. Questions with significant variations.....	61
5.1.3.2. Gender and Teaching Challenges.....	63

5.1.3.2.1. Questions with significant variations.....	65
5.1.3.3. Years of Experience and Motivation Strategies.....	68
5.1.3.4. Years of Experience and Teaching Challenges.....	70
5.1.3.5. Years of Experience Correlations.....	73
5.2. Qualitative Results.....	75
5.2.1. The case of Arturo (UP2M3).....	82
5.2.1.1. Challenges perceived by Arturo during EOL.....	84
5.2.1.2. The impact of these challenges on his students’ motivation.....	86
5.2.1.3. Motivation strategies implemented by Arturo to overcome these challenges.....	87
5.2.2. The case of Flavia (US5F4).....	88
5.2.2.1. Challenges perceived by Flavia during EOL.....	90
5.2.2.2. The impact of these challenges on her students’ motivation.....	92
5.2.2.3. Motivation strategies implemented by Flavia to overcome these challenges.....	94
5.2.3. The case of Teo (US3M8).....	96
5.2.3.1. Challenges perceived by Teo during EOL.....	97
5.2.3.2. The impact of these challenges on his students’ motivation.....	99
5.2.3.3. Motivation strategies implemented by Teo to overcome these challenges.....	100
5.2.4. The case of Guillermina (US3F8).....	102
5.2.4.1. Challenges perceived by Guillermina during EO.....	104
5.2.4.2. The impact of these challenges on her students’ motivation.....	105
5.2.4.3. Motivation strategies implemented by Guillermina to overcome these challenges.....	107
5.2.5. The case of Lucrecia (US4F3).....	108
5.2.5.1. Challenges perceived by Lucrecia during EOL.....	110
5.2.5.2. The impact of these challenges on her students’ motivation.....	111

5.2.5.3. Motivation strategies implemented by Lucrecia to overcome these challenges.....	112
6. DISCUSSION OF RESULTS.....	115
6.1. Effects of EOL’s challenges on students’ motivation.....	115
6.2. Difficulties to sustain motivation encountered by instructors.....	117
6.3. Motivation strategies during face-to-face and EOL context.....	121
6.4. Effective motivation strategies used in EOL.....	125
7. CONCLUSIONS.....	130
7.1. From the perspective of EFL instructors, has the implementation of EOL for English language lessons due to the COVID -19 pandemic produced any challenges in students’ motivation for L2 learning? If so, what are those challenges?.....	130
7.2. Which motivation strategies have the EFL instructors used to overcome them?.....	132
8. LIMITATIONS.....	135
9. FURTHER RESEARCH.....	137
10. REFERENCES.....	140
11. APPENDICES.....	151
11.1. Appendix A: Motivation and online-emergency learning Consent Form.....	151
11.2. Appendix B: Survey introduction, instructions and questions/statements.....	153
11.2.1 Appendix B: Screenshots of main survey sections on Google forms.....	160
11.3. Appendix C: Interview Questions.	163
11.4. Appendix D: Arturo (UP2M3)’s Interview Transcript	167
11.5. Appendix E: Flavia (US5F4)’s Interview Transcript.....	177
11.6. Appendix F: Teo (US3M8)’s Interview Transcript.....	191
11.7. Appendix G: Guillermina (US3F8)’s Interview Transcript.....	201
11.8. Appendix H: Lucrecia (US4F3)’s Interview Transcript.....	215

TABLES

Table 1: Motivo a mis estudiantes a definir metas de aprendizaje a corto plazo realistas y específicas para sí mismos (ej. aprender 5 palabras cada día).....	43
Table 2: Brindo a mis estudiantes la oportunidad de evaluarse a sí mismos (ej. puntuarse a sí mismos de acuerdo con su desempeño general).....	44
Table 3: Involucro a mis estudiantes lo más posible en el diseño y desarrollo del curso de lengua (ej. entregarles oportunidades para que elijan el método de evaluación; que decidan con quién quieren trabajar).....	44
Table 4: Enseño a mis estudiantes diversas técnicas de aprendizaje que harán su aprendizaje más fácil y efectivo.....	45
Table 5: Hago que las tareas sean desafiantes mediante la inclusión de actividades que requieran que los estudiantes resuelvan problemas o descubran cosas (ej. puzles).....	45
Table 6: Hago que las tareas sean atractivas al incluir elementos novedosos o de fantasía para despertar la curiosidad de los estudiantes.....	46
Table 7: General frequency of use of motivational strategies which rely on metacognition, classroom environment and tasks.....	47
Table 8: Conocer a los/as estudiantes nuevos.....	48
Table 9: Crear un canal de comunicación fluido entre usted y toda la clase.....	48
Table 10: Comunicar las instrucciones para una evaluación.....	49
Table 11: Incorporar actividades novedosas para que realicen los/as estudiantes.....	49
Table 12: Hacer que mis. estudiantes realicen actividades grupales durante la clase.....	49
Table 13: Crear y realizar actividades que fomenten la participación de los/as estudiantes.....	50
Table 14: Crear oportunidades para que los/as estudiantes se autoevalúen.....	50
Table 15: Enseñar a los/as estudiantes estrategias de automotivación, para mantenerse motivados cuando enfrenten distracciones.....	51
Table 16: General overview on challenging has it been to deal with communication, tasks and metacognitive abilities.....	51
Table 17: Motivation Strategies: Metacognition.....	59
Table 18: Motivation Strategies: Classroom Environment.....	59
Table 19: Motivation Strategies: Task Related.....	60

Table 20: Motivo a mis estudiantes a definir metas de aprendizaje a corto plazo realistas y específicas para sí mismos (ej. aprender 5 palabras cada día).....	61
Table 21: Hago que las tareas sean desafiantes mediante la inclusión de actividades que requieran que los estudiantes resuelvan problemas o descubran cosas (ej. puzles).....	61
Table 22: Permito que los estudiantes creen productos o trabajos que puedan exhibir o representar (ej. un póster, un folleto informativo o un programa de radio).....	62
Table 23: Incluyo actividades que requieren que mis estudiantes trabajen en grupo hacia una meta en común (ej. planificar una obra de teatro).....	63
Table 24: Teaching Challenges: Communication.....	63
Table 25: Teaching Challenges: Tasks.....	64
Table 26: Teaching Challenges: Metacognition.....	64
Table 27: Conocer a los/as estudiantes nuevos.....	65
Table 28: Crear un canal de comunicación fluido entre usted y toda la clase.....	66
Table 29: Hacer que mis estudiantes realicen actividades grupales durante la clase.....	67
Table 30: Crear oportunidades para que los/as estudiantes se autoevalúen.....	67
Table 31: Motivation Strategies: Metacognition.....	68
Table 32: Motivation Strategies: Classroom Environment.....	69
Table 33: Motivation Strategies: Tasks.....	69
Table 34: Teaching Challenges: Communicative.....	70
Table 35: Teaching Challenges: Task-Related.....	70
Table 36: Teaching Challenges: Metacognition.....	71
Table 37: Years of experience correlations.....	73
Table 38: Participants' profile.....	76
Table 39: Tags: Classification and Definitions.....	77
Table 40: Tags Frequency.....	81

FIGURES

Figure 1: Main platforms used to conduct the synchronous class.....	52
Figure 2: Additional platforms used to carry out class activities.....	53

Figure 3: Students' connectivity status.....	54
Figure 4: Solutions for students' connectivity issues.....	55
Figure 5: Participants' connectivity issues.....	56
Figure 6: Participants' solutions to connectivity problems.....	57

ABSTRACT

During the COVID-19 pandemic, one of the measures taken to contain the spread of the virus was to replace face-to-face instruction for an online modality known as Emergency Online Learning (EOL). During its implementation in this unprecedented scenario, motivation—a central element to Second Language Acquisition (SLA)—was explored to understand how the English as a Foreign Language (EFL) classroom in higher education was affected by these novel educational circumstances under the premise of Sociocultural theory (SCT), where context influences the learning process. This exploratory mixed-methods study gathered through a survey the perspective of 30 university instructors on their use of motivational strategies and how challenging three classroom-related areas have been in this context in comparison to the face-to-face modality. Then, five university instructors were interviewed to study in more depth their previous survey responses regarding their own teaching experience throughout this year. Results show that instructors faced challenges such as communication and student participation during the online synchronous classes, and dealt with them using motivational strategies, accompanied by constant displays of compassion on the part of instructors to overcome the educational challenges arising from the context.

Keywords: *online teaching, emergency online learning (EOL), face-to-face instruction, students' motivation, motivation strategies, EFL teaching, higher education, second language acquisition, motivation strategies.*

INTRODUCTION

Motivation, as a topic of research in language education, is relatively recent, starting just back in the second half of the last century (Woodrow, 2015). In spite of this, it has been a widely researched topic in second language acquisition (SLA). Even though it has not been easy to narrow down its meaning as a construct, there seems to be a common agreement that motivation concerns the question of why people behave as they do (Dörnyei, 2014). Furthermore, motivation can be affected by many different factors that can be internal and/or external (Dörnyei, 2014). Nonetheless, motivation has never been studied in an emergency context such as that presented due to the virus now widely known as COVID-19.

During March of 2020, a pandemic was declared due to the novel coronavirus discovered in China (World Health Organization, 2020). Safety measures were taken to prevent the spread of the virus. Some of those measures included moving from a face-to-face to an online modality in education. This new modality, henceforth called emergency online learning (EOL), is different from wilfully adopted fully online learning. As this is a novel context used on a worldwide scale, it presents a new external factor to motivation. Thus, it is worth exploring the effects it could possibly have on areas such as motivation.

The present exploratory study will attempt to investigate the effects of EOL on sustaining students' motivation. As a new context, its effects on students' motivation and the different strategies instructors use to sustain it are unknown. Additionally, it presents different challenges as those encountered in a face-to-face modality. Therefore, it is of utmost importance to shed light into these areas. In order to achieve this, this study was carried out with the aim of observing the possible changes in the use of motivation strategies and challenges from a face-to-face context to an EOL context. For this purpose, a

mixed methods study was conducted using a survey and a semi-structured interview. The quantitative data was gathered from 30 university instructors of general English and English for Specific Purposes that had experience in both face-to-face and online classes.

On the quantitative side, survey results indicated that the current context is more challenging for instructors. Correlational statistics followed a similar trend regarding the variables of gender and years of experience. Results show that the use of motivation strategies remained more or less the same. On the qualitative side, the experience of teachers, specifically with students' motivation, was investigated. Results showed possible reasons to explain why the EOL context seems to be more challenging. Participants collectively gave importance to the classroom environment and students participation comparing the two modalities. Additionally, further areas of concern were brought to light. Out of the elements that emerged in this study, instructors' adaptation process to this teaching modality and compassion were the most salient ones.

This study presents the following structure: First, the review of previous literature on every relevant subject matter for this study is presented. Next, the methodology section is presented to give a thorough account of the process of data collection and analysis. In addition, the quantitative and qualitative results will be addressed followed by a discussion of both using the qualitative results to shed light into the quantitative results. Then, we will present the discussion of this study and its limitations, to conclude with several suggestions for future research on motivation in EOL context.

LITERATURE REVIEW

In the following section, the contextual and theoretical background for this study will be provided. There are four main areas to look into. First, the effects of the on-going COVID-19 pandemic on day-to-day life and especially in the educational context. Second, the different modalities of online learning are going to be discussed to conclude this section with a novel method of online teaching known as Emergency Online Learning (EOL). Third, as this study concerns language education, the different theories of second language acquisition (SLA) will be presented. Fourth, models of motivation will be explained and presented. Finally, the theoretical tenets for this research will be presented and explained.

3.1 The COVID-19 Pandemic

The COVID-19 pandemic and its implications in relation to the measures taken to contain the spread of this virus provide the backdrop for this research (World Health Organization, 2020). Because of its rapid spread, countries all throughout the world have gone into lockdown as a safety measure. Under this scenario, not only has people's welfare been compromised, but also their day-to-day activities. Nevertheless, the crisis has not impacted everyone in the same way, with women in particular being hit harder by its consequences. This is especially evident when we take into account the number of hours per week dedicated to work. Barriga et al. (2020) mention that women carry out most of the care work necessary to maintain society (Barriga et al., 2020). Care work, as defined by the International Labour Office (ILO), includes activities such as teaching and nurturing young children, taking care of the elderly, sick and people who require assistance, cleaning, cooking, doing the laundry, along other household tasks (ILO, 2018). Today, this work continues to be unpaid (Barriga et al., 2020). Before the pandemic, Chilean women worked an average of 73.8 hours a week, compared to men's 60.5 (Barriga et. al, 2020). In the case

of Chileans working outside their homes, women carried out unpaid work 41 hours a week, compared with men's 19.9. By all accounts, this inequality in the division of work has only become worse due to COVID-19 (Bustos, 2020).

Although some aspects of day-to-day activities have been aggravated by the pandemic, other activities have survived by adapting to the context. Thanks to the internet—along with recent technological advances in the area of communication—, it has been possible to establish alternatives that allow people to continue with their academic activities in some form. Education-wise, a series of decisions were made in order to secure students' safety while still providing education in some manner. For instance, on March 14th, the president of Universidad de Chile released a public statement announcing the replacement of face-to-face classes for remote online learning (Universidad de Chile, 2020a). However, considering the unexpected nature of the pandemic and the ensuing economic crisis (UNCTAD, 2020), the sudden implementation of this modality has underscored the real magnitude of Chile's digital inequality, especially in terms of access and the disparities regarding digital literacy in the population.

3.2 From *digital divide* to *digital inequality*

By the end of the 20th century, researchers had started paying attention to the social differences highlighted by the disparity in access to the Internet. In this regard, the term *digital divide* was first officially used by the National Telecommunications & Information Administration (NTIA) in their study «Falling through the net: a survey of the “have nots” in rural and urban America» (NTIA, 1995, as cited in Castaño-Muñoz, 2010), thus giving birth to the concept of *digital divide*. It can be described as “the patterns of unequal access to information technology based on income, race, ethnicity, gender, age, and geography” (Mossberger et. al., 2003, as cited in Yaman, 2015, p. 767). This term has become the most

prevalent when referring to social differences regarding the Internet, but it does not come without shortfalls. Over time, with the expansion of the technological infrastructure in most countries, it became clear that the complexities of these differences could not be represented by the digital divide alone. Therefore, some authors have proposed using the term *digital inequality* instead (Di Maggio et.al., 2004, as cited in Castaño-Muñoz, 2010), in order to fully address all kinds of inequalities related to the Internet. Digital inequality can manifest in four different dimensions: access to an appropriate device and internet connection—the classic digital divide—; digital alphabetization or literacy—that is, the difference in knowledge and ability regarding technology and internet use—; amount of time and intensity of use; together with its intended purpose (Castaño-Muñoz, 2010). This type of inequality plays a key role in different outcomes, including education, work and career, entrepreneurship, healthcare access, among others (Robinson et. al, 2015), so efforts should be made to understand its impact in the current educational situation in Chile. For example, before COVID-19, Chileans' access to computers and the Internet was steadily growing, as 11.3% of students' parents declared lacking a computer at home in 2013 (Educación2020, 2020), while in 2017 a 10.9% percent of urban Chileans, and a concerning 23.3% of their rural counterparts, didn't have internet access at home (Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile, 2017). Today, the present situation caused the need of more devices for students, which has led to a complete reversal of the previous trend in terms of connectivity. In March and April of this year, half of Chile's student population was reported to have no or just occasional access to a computer for distant learning, while 47% of them can't even connect to their classes, as they have no or limited connectivity to the internet (Educación 2020, 2020). As we can see, we have at least half of the student

population who could be left behind in terms of their right to an education, while the rest keep learning and attaining knowledge that they will use in the future.

As such, our country's already high levels of inequality (Gammage et al., 2014) have only become more evident with the pandemic as this phenomenon impacted the population in numerous new ways; access to learning being one of them (Universidad de Chile, 2020b). Thus, the academic experience of Chilean university students has been hindered for those who cannot afford quality access to online instruction. This creates a challenging situation in which many students will not access the online lectures due to problems such as lagging video transmission, audio distortion, internet freezing, or simply because they do not possess the technological devices to be able to connect to the internet (Babatunde & Soykan, 2020). Apart from access, *digital literacy* becomes another relevant dimension explaining disparities related to the Internet. Digital literacy can be described as digital skills or competence, regarding technology and internet use (Castaño-Muñoz, 2010). In this sense, not only lack of equipment or internet connection poses a threat for remote or online learning, but also to how capable both students and teachers are to adapt to learning and teaching in a digital medium (Universidad de Chile, 2020a). It is also possible to encounter digital platform management issues, such as not knowing how to configure a microphone and a camera, how to share a screen during presentations, or how to adapt a face-to-face methodology to a video-call where there is no whiteboard or an appropriate physical space to teach (Babatunde & Soykan, 2020).

3.3 Lockdown side-effects on mental health

It is important to mention as well how the pandemic, along with extensive quarantines, has affected the mental health of students. Before COVID-19 arrived in Chile, the country already had worrying numbers regarding mental health issues (Cofré, 2019;

Rescorla et al., 2011; World Health Organization, 2017, in Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social [COES], 2018). For instance, Chilean infants have the worst mental health indicators in the countries where studies about this have recently been carried out, including OECD countries (Rescorla et al., 2011), while suicide is the second cause of death among Chilean teenagers (Cofré, 2019). Furthermore, Chile is the fourth most depressed country of South America, even though it has the highest Gross Domestic Product (GDP) per capita (World Health Organization, 2017, in Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social [COES], 2018).

According to Álvarez (2020, as cited in Díez & Gajardo, 2020), there were many overlooked side-effects of the lockdown affecting students' emotional, physical and educational well-being. For instance, feelings of vulnerability, isolation, and constant worry, can cause psycho-emotional aspects to be affected, making students have a poor quality of sleep and exhibit symptoms of anxiety and depression (Marelli et al., 2020). Furthermore, adapting their lifestyle to match with the requirements of this new instruction modality has been challenging students' mental health, inducing stress, anxiety, and the need of rethinking their management skills due to the excessive academic load (Gelles et al., 2020). To deal with these new challenges, teachers have paid more attention to their students by showing more compassion (Gelles et al., 2020). Amidst the crisis, becoming more approachable, being receptive with personal concerns, showing empathy and having more flexibility with deadlines has been proved to be beneficial to those students who have been most affected during this context (Gelles et al., 2020) which also might be paramount to make the adaptation process easier for students. Nonetheless, those helping students are also showing signs of an affected mental health. Gelles et al. (2020) mention how teachers have had to manage the workload increase with their tight schedules as a consequence of

adapting their lessons into an online modality. Thus, the increasing feelings of stress and anxiety the global pandemic has brought up, might also be overcome by mutual compassion among students and teachers, while also taking advantage of it to tighten relations among the members of the educational community.

Regarding the Chilean scenario in educational matters, Educación 2020 (2020) carried out a survey to find out what the situation—physical, emotional and psychological—of students in this pandemic was like. When asked “which emotions best represent your mood”, the most reported answers by the students were boredom, with 63.5%, anxious/stressed, with 41%, irritated/frustrated, with 34.6%, lonely/sad/depressed, with 21.2% and scared/worried, with 20.8%. On the other hand, positive emotions such as being calm, accompanied, happy to be home and entertained only ranged between 2.6% and 0.9%. Thus, showing the bleak outlook students have evidenced since the pandemic reached Chile. Furthermore, at least in the last two decades, higher education students have emotionally fared as bad as, or even worse than, their younger peers, as they have a higher prevalence of depression and a higher suicide/suicide attempt rate than the rest of the population (Baader et. al. 2014).

The changes that COVID-19 has brought have had many repercussions, where university students are seemingly suffering its collateral effects. Measures to prevent its spread such as the forced isolation and lockdown have drawn more attention to the disparities in access to education and students' mental health. Regarding the former, digital inequality has highlighted how uneven the ground is in regards to some—if not all—the aspects of digital inequality mentioned by Castaño-Muñoz (2010) as higher education in Chile has been adapted into an online modality. Similarly, the latter has been aggravated by the lack of interaction due to the lockdown expressed through a variety of novel issues such

as the mentioned in the previous paragraph. In this way, COVID-19 has affected life in a macro way—e.g. education—and in a micro, personal way—e.g. mental health—which potentially could be negatively affecting the L2 learning process.

3.4 Theoretical aspects

In the following sections three theoretical areas that are critical to our study are described. The first one concerns the different modalities of online education. The second is an overview of the different theories regarding SLA. Finally, an overview of the different models of motivation in SLA is to be presented. Thus, a thorough background can be provided for this study.

3.4.1 Online Learning

Through globalization, the acquisition and spread of smart devices with internet connection has aided human communication across borders. Nowadays, the internet not only provides a tool for communication, but also a source of information where learning can occur outside more classical settings, such as a classroom or a library. As mentioned, lockdowns as a measure to contain the spread of the COVID-19 virus meant that face-to-face classes were replaced by emergency online learning (EOL)—a model of teaching which had not been used in Chile up until now. Before referring to this particular type of online learning, we will present different types of online learning previously implemented to EOL.

3.4.2 Types of Online Learning

The concept of online learning can be described as a learning method in which the access to material and education comes from an online medium. Sometimes, the term is used interchangeably with the term e-learning, or distance learning (Hockly, 2015). Fully online learning refers to all instances of learning that are carried out completely online,

without face-to-face components, be it formal or informal (Hockly, 2015). A different type of online learning is blended learning, which comprises elements of the former with traditional classroom education, thus benefiting from both methods, and improving the learning experience (Bañados, 2006; Martinic et al., 2019).

Within online language learning we can also find different *delivery models*, such as online language learning communities, virtual worlds, massive open online courses, mobile apps for language learning, and formal online courses (Hockly, 2015). When it comes to EFL learning, no matter the type of delivery, there are two common characteristics: multimodality, defined as “the different ‘modes’ used for meaning-making in digital communication, for example via audio, visual, linguistic, or textual means” (2015, p. 2), and the use of synchronous or asynchronous modes, but most frequently a combination of both. These are used in order to practice abilities related to EFL learning, such as reading, writing, listening or speaking (Hockly, 2015).

Different instances of online learning were documented by Sagheb-Tehrani (2009). In his research, the author concluded that thanks to the material implications of online modalities, many people prefer to opt for them rather than face-to-face instances. One of these reasons, Sagheb-Tehrani (2009) explains, is found in the flexibility and adaptability of online courses to the routines and schedules of their students. Based on this, we find that many adults with full-time jobs seeking to continue their studies or take a course, resort to these methods in order to study and work at the same time. The economic factor is also decisive when studying these instances, since online courses and diplomas are much more accessible to the public in countries where education is not free, being almost a luxury that not everyone can access (Sagheb-Tehrani, 2009).

3.4.3 CALL

Computer-assisted language learning (CALL) is a model that integrates the use of computers with different teaching methods. The basic idea is that through the use of computers, users can engage in different educational programs in both face-to-face and online contexts, according to their age, availability or occupation (Jarvis & Achilleos, 2013). Similarly, for language learning programs, it is possible to find options with either structural, communicative, and/or sociocultural approaches (Gruba, 2008). The main objective of these programs, according to their central focus, is to support language learning with components such as grammar-language drills, task-based interactive activities, and meaningful-collaborative activities. Thus, CALL allows students to interact with online components through self-paced instruction and activities that build on learner's language and digital skills (Gruba, 2008), granting them access to the benefits of face-to-face classes from the comfort of their computers.

3.4.4 MALL

Mobile-Assisted Language Learning (MALL), unlike CALL, is oriented towards the use of hand-held technological devices implemented for language learning programs as defined by Loewen et al. (2019). In general, the use of apps for cell phones or tablets through which learners can connect according to their availability to practice the target-language is characteristic of this modality. These applications base their modality on short and simple exercises that can be done and reviewed anytime and anywhere, allowing their users greater mobility and freedom than CALL. One of the problems of this type of online learning, however, is that it does not allow real-time monitoring progress to their students, and the predominance of a behaviourist approach to language learning is reflected through exercises solely based on assimilation and repetition (Loewen et al., 2019).

3.4.5 Emergency Online Learning

A case of distance learning particularly relevant to our study is emergency online learning. This modality caught our attention due to the current situation in our country where students had to suddenly change their face-to-face classes for a fully online learning modality due to the COVID-19 pandemic. While it is not the first time that EOL has had to be used, this modality has never been adopted in such a widespread way as with the pandemic crisis. Gelles et al. (2020) mention examples of localized EOL adoption, such as during natural disasters—including 2004’s Hurricane Katrina in the US and the 2011 Tōhoku earthquake in Japan—, student protests, war and conflict. Concerning this method, Nadeak (2020) through the study of university students’ online learning in the context of the health crisis, studied some of the tools that were used in the implementation of this modality. Some of the aforementioned modes regarding digital technology have been included in their online courses, together with the use of more informal elements such as mobile apps and social media. Regarding emergency online learning and the use of these technologies, Nadeak (2020) states that some of these methods prevented students’ concentration and independent learning. This serves as evidence for the words of Blake (2008), who says that distance learning environments need student’s preparation with a basic set of technical tools, collaborative environments, and awareness of collaboration among peers to struggle together with mutual tasks. In other words, what this means is that students, in order to overcome any possible distraction caused by the technological tools implemented by teachers during this new online modality, need to go through a period of preparation in the three areas mentioned by Blake (2008).

Because of the Covid-19 pandemic, Emergency Online Learning (EOL) appears as an educational means which we consider needs to be investigated further. It is the first time

that an online learning method has been the only one used to provide access to education worldwide during a health emergency, and it will likely become part of universities backup plans when other types of uncontrollable crises happen, i.e. new pandemics or natural disasters (Hodges et al., 2020). Therefore, we seek to contribute to our understanding of what the impact of EOL is on instruction and which teaching challenges might be influencing the motivation of higher education students in the language classrooms from the point of view of the instructors.

3.4.6 Second Language Acquisition

The field of Second Language Acquisition (SLA), as outlined by Ortega (2011), is a branch of Applied Linguistics which strives to study the human capacity to learn additional language(s) from late childhood onwards, after the first language(s) has already been acquired. It formally emerged in the second half of the 20th century through a renewed interest in the learning and teaching of a second language, in contrast to the fields of First Language Acquisition (FLA) and Bilingual First Language Acquisition (BFLA) (Ortega, 2011). Larsen-Freeman (2011) notes that SLA researchers have carried out a two-pronged agenda, dealing with both the nature of the SLA process and the differences in learners' success. More specifically, Ortega (2011) recounts that investigators in this field have strived to produce answers for four main questions. First, they have looked into the way(s) humans learn one or more languages after they have learned their first(s) language(s). Second, interest has been demonstrated in the similarities and differences between the process of learning an additional language and FLA-BFLA. Third, they have searched for the factors which contribute to the great amounts of variation in the rates and outcomes of additional language learning. Finally, SLA researchers have also delved into the factors

needed for attaining advanced language and literacy competences in a language learned from late-childhood onwards.

3.4.6.1 Second Language Acquisition Theories. The SLA field is composed of several theories that intend to explain how a second language is acquired. In order to provide a general overview of SLA theories, we will present four main theories related to this matter in the following sections: *Behaviorism*, *Universal Grammar*, *Cognitivism* and *Sociocultural Theory*.

Behaviorism, presented by Skinner in the '50s, proposes that human behaviour is shaped by the repetitive input found in their context (VanPatten & Williams, 2015). Regarding learning, every kind of skill is seen as a new behaviour promoted by environment stimuli; positive support reinforces the behaviour adoption, leading to the repetition of it; punishment provokes abandonment of such performances (Budiman, 2017; Namaziandost, 2017; VanPatten & Williams, 2015). Skinner (1957, as cited in Larsen-Freeman, 2011) extended his theory of *operant conditioning* to the field of linguistics by arguing that human learning does not imply mental processes. The human mind, then would be a *black box* that receives input and produces a response accordingly. Thus, language learning would be the result of imitation of input models, new behaviour practice and repetition, and feedback that results in *habit formation* (Budiman, 2017; Larsen-Freeman, 2011; VanPatten & Williams, 2015).

Then, the *Universal Grammar* (UG) theory (Chomsky, 1982) proposed an innate approach to L1 acquisition that is unique to humans, and later it expanded its theory to the field of SLA (Larsen-Freeman, 2011; Birkner, 2015; White, 2015). Regarding L1 learning, Chomsky (1980) claims that all human beings are born with pre-established schemes of language that need to be stimulated (Birkner, 2015; White, 2015), and then processed by

the *language acquisition device* (LAD) (Chomsky, 2007, as cited in Crain et al., 2017). In terms of SLA, the aim is to find out to which extent UG is involved in the acquisition process (Ortega, 2011; Larsen-Freeman, 2011). Coming from this tradition, Krashen's *Monitor Model* (1982) claims that language acquisition takes place at an unconscious level with the presence of meaningful and comprehensible input (Ortega, 2011). There are five hypotheses within this model: The Monitor Hypothesis, The Acquisition-Learning Hypothesis, The Input Hypothesis, The Natural Hypothesis, and the Affective Filter Hypothesis (VanPatten & Williams, 2015). Nonetheless, UG for SLA only focuses on the formal aspect of the learning process, and solely on the individual learning it—under the assumption that everyone follows the same steps aided by UG.

In turn, *Cognitivism* holds that language is a fundamental part of cognition related to abstraction, attention, categorization, memory, metacognition, reflection, and thinking (Bjerg, 2014; Hijazo-Gascón & Llopis-García, 2019). It explains language from a semantic-pragmatic angle over syntactic patterns, ascribed to its use-in-situ instead of an isolated ability. What is more, this theory separates the analysis of mind and environment to characterize each of them—learner-internal and learner-external—(Ortega, 2011). Additionally, this theory emphasizes environmental constructs, such as negotiation of meaning and editing learner's speech in context (Ortega, 2011). In this manner, Cognitivism highlights the relevance on the learning process and its involvement with cognition—abstraction, attention, categorization, memory, metacognition, reflection, and thinking—(Bjerg, 2014; Hijazo-Gascón & Llopis-García, 2019). In a nutshell, the cognitivist theory sets focus to both intake and production sought by the language learning process, as well as the importance of internal and external mutual associations and independence in human cognitive principles (Ellis, 2020).

Finally, the *Sociocultural Theory* (SCT) main purpose is to demonstrate how biological gained mental capacities—as involuntary concern and memory—improve on unique human cognitive capacities—as intentional memory, voluntary concern and planning—which humans are able to control (Storch, 2017). In this manner, SCT views language acquisition as both cognitive processes and social interaction that reinforce each other, where biological gained capacities and human cognitive capacities work toward the same goal. The blooming of the higher human mental activity happens in contextualized communicative experiences, within a community, mediated by tools, physical or symbolic, used to create new grounded interactions (Lantolf et al, 2015; Storch, 2017). In this way, cognition is developed through agency of interaction enclosed by the social environment. Originally, Vygotsky's *SCT* (1962, as cited in Ortega, 2011) stresses that the human mind is irreversibly social in nature; new knowledge first arises in the social plane, and then it is gradually *internalized* by the individual (Ortega, 2011). Additionally, as language is seen as a cognitive tool, the cognitive process has two parts: interaction among community members—social speech—, and coordination of tasks and actions, such as language learning, internally—private speech—(Storch, 2017).

Furthermore, SCT contains relevant incidental concepts associated with SLA such as *The Zone of Proximal Development* (ZPD), which is the contrast between current learner development and the potential development guided by external proper assistance or collaboration (Pathan et al., 2018; Storch, 2017). ZPD's exploratory process and theoretical tools may help teachers to understand learners' evolving capacities through carefully harmonised dynamic assistance, i.e. scaffolding their learning process (Lantolf et al., 2015; Storch, 2017). Thus, L2 would be learned through a process of *co-construction* between the learners—or 'novices'—and someone who has a greater knowledge of the language—or

‘expert’—(Myles, 2014). Even though the ZPD has been seen by most researchers as involving social interaction between a novice and an expert who will transmit an ability, it can also be seen as collective work to build opportunities for the learners to develop mental abilities (Lantolf, 2000). Subsequently, an additional SCT concept is *Mediation*, which is the application of tools to augment the introspective process, thus, language learning is seen as a mediated process (Lantolf et al., 2015; Pathan et al., 2018; Storch, 2017). Hence, language learning under this theory is socially-mediated in social speech and self-mediated in private speech. Along with *Mediation*, Lantolf et al. (2015) state that the *Internalization* of external mediated forms to achieve a task emanate through individuals’ self-regulation—voluntary direction over learner’s will to be more proficient. Therefore, *Internalization* is not the imitation of actual external performances, such as the teacher’s class. Instead, the L2 learners treat the knowledge co-constructed with the teacher and modify it to a unique collaborative resource (Lantolf et al., 2015; Myles, 2014; Storch, 2017)

3.4.7 Language Motivation

Motivation is of great significance for Second Language Acquisition (SLA) because it determines both the initial impetus to learn an L2 and maintains the driving force among the learning process (Dörnyei & Ryan, 2015). In regards to Language Motivation, there are several theories that have emerged throughout the late 20th century. In this section we will provide a historical overview of the Language Motivation theories according to the descriptions of periods provided by Dörnyei & Ryan (2015) we find: *The Social Psychological Period* (1959-1990); *The Cognitive-situated Period* (the 1990s); and *The Process-oriented Period* (turn of century to the present day).

3.4.7.1 The Socio Psychological Period (1959 - 1990). In the first place, Gardner’s *Socio-Educational Model* (1985) focuses on “how motivation is related to the other learner

characteristics and language achievement” (Dörnyei & Ryan, 2015, p. 75). Thus, motivational intensity or effort, desire to learn the language and attitudes towards learning the language are the *energy-centre* that combines will and task enjoyment (Dörnyei & Ushioda, 2011). By setting goals, Gardner (1985) associates motivation with orientation through both *Integrative* orientation—beneficial disposition toward the L2 group and devotion to interact with the community—and *Instrumental* orientation—practical view of learning the L2 (Dörnyei & Ushioda, 2011). In addition to this, one of the main assumptions of Gardner’s model is the concept of *Integrative Motivation*, as “motivation to learn a second language because of positive feelings towards the community that speaks that language” (Gardner, 1985, as cited in Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 42). This concept integrates the feeling of group cohesiveness, attitudes towards the second language, and motivation reflected in the effort and desire to learn the second language (Dörnyei & Ushioda, 2011). In this way, motivation, in Gardner’s model, is settled within aspects of the second language acquisition process such as: antecedent factors, individual differences variables, language acquisition contexts and learning outcomes (Dörnyei & Ryan, 2015). Additionally, goal orientation is presented as a driving factor of motivation presenting two types of orientation: *instrumental* and *integrative motivation* (Gardner, 1988, as cited in Woodrow, 2015). Even though these orientations were not core ideas to the model, some researchers used it as a core construct for the model in their research projects (Woodrow, 2015).

Afterwards, Clément’s *Self-Confidence Model* (1980) is concerned with both individuals’ motivation in multi-ethnic settings—contexts where there is a combination of L1 and L2 individuals—, and efforts to learn and use the target language (Dörnyei & Ryan, 2015). The quality of the contact in the setting shapes the desire and motivation for

acquiring the target language i.e., the better the input, the higher the motivation to learn the target language (Dörnyei & Ushioda, 2011). In other words, the feeling of security increases the efforts towards what the learner can achieve.

Furthermore, Giles and Byrne's *Intergroup Model* (1982) addresses the motivation to acquire a second language because of the individual's sense of identification with the target language's community (Dörnyei & Ushioda, 2011; Dörnyei & Ryan, 2015). There is a differentiation between communities in this model: the target language is related to a dominant group, from that perspective, the model reflects the desire of the minority to acquire the language of the dominant group (Dörnyei & Ushioda, 2011).

Finally, Schumann's *Acculturation Model* (1978, 1986) inspects multi-ethnics settings and focuses on learners' acculturation, which is the "social and psychological integration of the learner with the target language group" (Schumann, 1978, p.29, as cited in Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 45). The degree of distance—social and psychological—between the language learner and the target language speakers could shape the acquisition process of the target language by the language learner (Dörnyei & Ushioda, 2011).

In sum, *The Social Psychological Period* is characterized by the analysis of the combination of psychological variables, such as attitudes and identification, in the learning context (Dörnyei & Ushioda, 2011; Dörnyei & Ryan, 2015).

3.4.7.2 The Cognitive-situated Period (the 1990s). Firstly, Deci & Ryan's *Self-Determination Model* (1985) puts into the spotlight the individuals' psychological needs such as autonomy, relatedness and competence (Dörnyei & Ryan, 2015). Additionally, as Dörnyei (2014) notes, Noels (2001) overcomes the previous conception of motivation by explaining it in terms of *intrinsic* and *extrinsic* motivation. The first one refers to the desire to do something because "it is inherently interesting or enjoyable" (Ryan & Deci, 2000, as

cited in Al-Ghamdi, 2014 p.7), or, in other words, doing something just for the sake of it. Conversely, extrinsic motivation refers to the pursuit of something as a means to an end (Dörnyei, 2014), or, as Al-Ghamdi (2014) explains, to do it because of its potential benefits. As a matter of fact, Noels (2001) concludes that extrinsic/intrinsic orientations influence the *self-determination* perspective, as the ones mentioned by Dörnyei and Ushioda (2011) in their studies, as perceptions of competence, freedom of choice, anxiety, travel, friendship and instrumental orientations (Dörnyei & Ushioda, 2011).

Following these developments, Weiner's *Attribution Model* (1992) establishes that both subjective attributions of past successes, and failures, shape the motivational aim towards eventual management (Dörnyei & Ryan, 2015). Specifically, positive or negative L2 outcomes from the past are linked with future second language learning processes (Dörnyei & Ryan, 2015).

Finally, Dörnyei's *Task Motivation Model* (2002) takes into account how cognitive processing mechanisms are involved in the learning process using a task-based framework as the unit of analysis (Dörnyei & Ushioda, 2011). Additionally, Dörnyei (2005) complements this framework by considering that the engagement of tasks both constitutes the L2 learning process and activates levels of motivation mindsets.

In short, *The Cognitive-situated Period* depicted the conceptual gap between motivational thinking in the L2 field and in educational psychology (Dörnyei & Ryan, 2015). Likewise, the cognitive perspective drove attention, in more detail, towards how abilities, achievable tasks, limitations, past performances, possibilities, and potentials are important factors to consider in Language Motivation.

3.4.7.3 The Process-oriented Period (turn of the century to the present day).

Formerly, Dörnyei & Ottó's *Process Model* (1998, as cited in Dörnyei & Ryan, 2015)

highlights motivation as an evolutionary development. The model divides the motivational process into progressive temporal segments: initial wishes and desires, goals and intentions, final accomplishment and evaluation of the process (Dörnyei & Ryan, 2015). Hence, the primary assumption of this model is the process-oriented approach divided in these three segments: *Preactional* phase—choice of motivation to accomplish a goal/task; *Actional* phase—motivation execution; and *Post-actional* phase—final evaluative and retrospective process of the whole—(Dörnyei & Ushioda, 2011).

Subsequently, Dörnyei's *L2 Motivational Self-System* (2005) is based on the assumption that “the way people imagine themselves in the future plays an important role in energizing them in the present, and understanding L2 motivation in such-related terms” (Dörnyei, 2020, p. 47). This proposal applies the concept of *possible selves* stemming from research in the field of psychology to the study of L2 learning motivation. In short, *possible selves* represent the different ideas that humans have regarding: what they might become in the future; what they wish to become; and what they do not want to become, or what they are afraid they will become (Dörnyei, 2014). Following this path, Dörnyei's construct is divided in three dimensions: *The Ideal L2 Self*, desirable learner's self-image visualization; *The Ought-to L2 Self*, learner's visualized self-image; and *The L2 Learning Experience*, actual learner's experience in the learning context (Dörnyei & Ryan, 2015).

Finally, Ushioda's *Person-in-context Relational View Model* (2009) sets focus on people's real agencies within the complex system of social relations with micro and macro-perspectives of analysis (Dörnyei & Ryan, 2015). Ushioda (2014) underscores the importance of self-regulation and metacognitive know-how in learning an L2, as long-term motives for learning a language are not enough in themselves for sustaining motivation throughout the learning process. Therefore, the author does not deny the real importance of

long-term objectives in providing an underlying rationale for being motivated for learning an L2; instead, she focuses on the regulation of motivation and how it can be sustained through time (Ushioda, 2014). For this, the role of short-term goals is crucial for regulating and sustaining the L2 motivation.

Additionally, Ushioda (2014) explains that learners should be involved in the language learning process by choosing and planning their own interim objectives, in this way, learners gain the ability to track and visualize their progression in time, and a sense of agency of control over their own learning, together with the feeling of autonomy and competence. Thus, the whole process will help learners build metacognitive awareness of their own development in the target language, and metacognitive skills in the planning and regulating of their learning (Ushioda, 2014). Moreover, these newfound feelings of autonomy and competence can help foster and strengthen *Intrinsic motivation* for learning, which in turn can “help further sustain day-to-day engagement in L2 learning” (Ushioda, 2014, p. 36). The agency-building process must be achieved by guiding learners into stepping outside of negative or detrimental patterns of thinking; this is done by carrying out problem-focused dialogues, where a learner can externalize their thoughts and fears regarding the learning of the target language (Ushioda, 2014). The process of regulating and sustaining motivation entails not just a focus on teach and long-term goals, but also entails the ability to adapt and effectively respond to the challenges, demands and setbacks of the natural learning process (Ushioda, 2014).

3.4.8 The role of the teacher

The existing literature on the topic suggests that the levels of motivation in different groups of students are strongly linked to the leadership role by which they are led. In this way, we can find that, according to the role that teachers choose to develop, they can affect

not only the general behavior of the group of learners, but also impact on the motivation that they develop for the class.

The basis is that the teacher is the leader of the class and can take on different types of leadership roles. Lewis et al. (1939, as cited in Dörnyei & Muir, 2019), distinguish between three types of leadership. The first one is the Laissez-faire leadership. This is when “the teacher performs very little leadership behavior at all” (p. 726). Students under this leadership are more frustrated, and they tend to be less productive due to the psychological absence of the teacher. This is a very poorly motivated group. Secondly, there is autocratic leadership, that is that the teacher has complete control over the classroom. In this group, motivation seems to be there only when the leader is present. As soon as the teacher leaves the room, students stop working. Furthermore, even though students work the most, their work is not of the best quality. The last type of leadership in this model is democratic. Here, some of the functions are shared with group members by involving in the decision-making of aspects of the class. Under this type of leadership, students kept on working even without the teacher in the classroom and their work was deemed superior to that of the autocratic. This model of motivation though centered on the teachers’ role, is also concerned about the impact of this on the dynamic of the group. An example of this, as described by Dörnyei and Muir (2019), is that the communication between group members is better in a democratic group over an autocratic one, a democratic leadership leads to a better relationship with the teacher, while there is a high level of hostility in a group with an autocratic leader.

3.5 Theoretical Framework for this study

Regarding a SLA theory, the SCT is the one that best suits the context of EOL. This theory stands out for taking into account the social context and its impact on the learning process, i.e., learning always occurs and it is influenced by its context. Taking this into

account, this extreme context for language education deserves to be looked into. Therefore, looking at this scenario from the SCT viewpoint allows for considering the context and its effect on the learning process.

This theory highlights the co-construction of learning (Vygotsky, 1978; 1986 as cited in Myles, 2014) rather than the teacher having the only active role. Additionally, both regular face-to-face and online classes are made up by a large number of students more often than not, so the expert-novice dynamic between peers could enhance and support the learning experience. In this way, the scaffolding could include peer interaction regardless of where they are in order to get to their ZPD. Thus, instead of overlooking the social context, the SCT aims at using the learning environment to aid the learning process. Following this path, factors that might provoke a change in motivation, for example mental health, could be treated and overcome with peer contact to prevent isolation (Pathan et al., 2018).

Moreover, the *L2 Motivational Self-System* could provide a deeper understanding of the phenomenon we are trying to describe since it states that what people expect to be in the future plays an important role in how motivated they currently are (Dörnyei, 2014). During the pandemic, It would be interesting to see how learners' possible selves can be affected during the pandemic as opposed to during regular times. Additionally, Ushioda's *Person-in-context Relational View Model* has some elements that can complement Dörnyei's model, especially in relation to *metacognitive awareness*—which is now central, as metacognitive abilities, such as self-regulation, are paramount to the learning process outside a face-to-face classroom (Ushioda, 2014). Thus, these motivation models along with the SCT consider the impact of context on the individual's learning process.

As previously stated, the SCT and *L2 Motivational Self-System*, and *Person-in-context Relational View Model* are of deep importance for our study due to their concerns

about the relationship between learners within context. Seeing motivation models from an SCT point of view, Kim (2009) explains the social role in Dörnyei's model (2005) in which the *Ideal L2 self* concept can shape the learner's purposes to learn a second language.

Therefore, learners' mediated performance, with the aim to facilitate the learning process, depends on their background purposes; the *Ought-to L2 self* concept can be forged by the influences of the social interactions and/or the collaborative dynamics within the class group (Dörnyei, 2014). The *L2 learning experience*, from this perspective, exhibits the L2 learner's self-image standing within the ZPD throughout proper scaffolding. Following this path, the L2 learner can improve their own L2 learning motivation (Kim, 2009).

Furthermore, Ushioda (2014) remarks the relevance of teacher-guided —scaffolding—and social-interactive processes to mediate learners' motivation and metacognitive abilities. In this outlook, motivation would be eminently social, influenced by a learner's own, and 'imposed' ideas regarding their possible future selves. In sum, since context is highly relevant, especially now, these models will help us explore what has happened in the language classroom regarding students' motivation.

3.6 Purpose

It seems relevant to explore Emergency Online Learning in the EFL classroom as it has not been researched much before the COVID-19 pandemic, given that online teaching appears as the only available method to access education in this context. Additionally, we are interested in investigating EOL's impact on motivation. For the purpose of this research, our interest lies on whether teachers perceive that motivation has affected tertiary education students during the EOL's context in Chile.

Therefore, the purpose of this study is to identify the challenges teachers have faced in light of the implementation of an emergency online learning method in the context of the

COVID-19 pandemic to sustain students' motivation. An explanatory sequential mixed methods design will be used, and it will include the collection of quantitative data first, and then the quantitative results will be supported by qualitative data.

3.7 Research questions

1. From the perspective of EFL instructors, has the implementation of EOL for English language lessons due to the COVID-19 pandemic produced any challenges in students' motivation for L2 learning? If so, what are those challenges?
2. Which motivation strategies have EFL instructors used to overcome them?

3.8 General Objectives

1. To identify the ways in which students' motivation has been affected by the emergent challenges caused by the implementation of the Emergency Online Model.
2. To identify which difficulties instructors have encountered to sustain motivation in their classes.
3. To identify if the use of motivation strategies has changed in the emergency online teaching in contrast to the ones used on face-to-face teaching.
4. To identify what motivation strategies instructors consider more effective in this context of emergency online learning.

3.9 Specific Objectives

1. To identify which are the challenges in regards to students' motivation the participants have described as a consequence of emergency online lessons.
2. To explore the experiences that participants have had in relation to student motivation in emergency online lessons in contrast to face-to-face lessons.

3. To compare the motivation strategies the participants have used in their lessons before and during this emergency context.
4. To explore the possible changes or updates the participants have applied regarding their use of motivation strategies in emergency online lessons vs. face-to-face ones.

METHODOLOGY

In this section we will present our methodology. We will describe the instruments and procedures chosen to carry out the data collection. Together with this information, we will also present our data analysis processes. As we mentioned above, the present study, exploratory in nature, seeks to contribute to our understanding on how the challenging and unprecedented scenario of the COVID-19 pandemic might influence the motivation of university students due to implementation of emergency online learning, as perceived by their English teachers.

In terms of our methodological approach, we consider this research to be benefited from a *mixed methods approach*. This methodological approach allows the integration of both quantitative and qualitative data to provide more thorough conclusions (Ivankova & Greer, 2015), as it consists of two phases, one quantitative followed by a qualitative collection of data and analysis. This type of investigation—*explanatory sequential mixed methods research*—aims to gather quantitative information, whose results will be supported or confirmed by the qualitative data gathered in the following phase (Creswell, 2014; Ivankova & Greer, 2015). It is expected that the integration of both methods applied in each phase of this study will build on each other to determine if, from the point of view of their instructors, EFL university students' motivation is affected by the implementation of emergency online learning, and if so, how teachers have dealt with it.

4.1 Participants

The general sampling criteria chosen to select the participants for this study were the following:

- University English Language instructors who were teaching, at least, a General English Course (GE) or an English for specific purposes course (ESP) during the pandemic. They would be classified into the following age ranges: 24 - 35; 36 - 47;

48-60; and 61 and above. Age ranges were inspired by the Ministry of Education's classification of teaching experience in sections (Ministerio de Educación, n.d.).

- Have taught an English Language course prior to the pandemic (i.e. face-to-face) and are currently teaching at least one course during the emergency online learning context in Chile.
- Have training in English teaching and/or English linguistics.

Given the exploratory nature of our investigation and the limitations due to the pandemic, a sample of university English Language teachers was asked to participate in this study through email invitations. Both phases of the study were carried out online.

The first one was the quantitative phase, where data was collected through a survey distributed via Google Forms, and the second one, the qualitative phase which required to interview participants was done through Zoom—a video call meeting software.

In order to guarantee the validity of the quantitative phase of our study, we contacted as many university teachers as possible who fit the participant criteria stated above. We also relied on the technique known as snowball sampling (Dörnyei, 2007) to secure our core goal of at least 30 participants (Dörnyei, 2007). These participants received a link to an informed consent form and to our 'Motivación en el contexto de Enseñanza Online de Emergencia por la pandemia COVID-19' survey.

For the qualitative phase, the criteria chosen to narrow down the number of 30 participants to 5 in order to fit in the qualitative standards for our online semi-structured interview will be specified in the procedures section.

4.2 Instruments

For the purpose of the present research, a series of items from Cheng & Dörnyei's (2007) *Motivational Strategies Questionnaire* were selected. Since the present study focuses on the motivation of higher education students, some items regarding teachers' personal motivation as well as questions that were not applicable to university teachers were excluded from the survey. Moreover, in order for the survey to fit the current global scenario of the pandemic, some of these questions were adapted and some others were added. This instrument became a 6-part survey to draw information about the strategies used by teachers regarding motivation and the challenges faced in face-to-face and online emergency learning classrooms. In the survey, instructors were presented with a list of motivational strategies used to motivate learners and statements regarding classroom dynamics in pedagogical contexts. Part 1 asked participants how often they have used the motivational strategies listed in their own teaching practice in a face-to-face classroom dynamics. Contrastingly, Part 2 asked participants how often they have used the motivational strategies listed in their own teaching practice in the current emergency online learning classroom dynamic. Part 3 asked about different challenges teachers have faced, such as communication problems, encouraging participation, among others, in a face-to-face classroom dynamics. On the other hand, Part 4 asked about the same challenges of Part 3, but now during the emergency online classroom dynamic implemented this year. In sections 1 and 2 participants had to choose from a Likert scale ranging from hardly ever (1 point) to very often (5 points), how frequently the strategies listed have been used during their classes. In part 3 and 4 they had to choose from a Likert scale ranging from very hard (1 point) to very easy (5 points), how challenging the statements listed have been for them to carry out or deal with during their classes. In part 5 teachers were asked short open-

ended questions regarding platform usage for online classes and connectivity issues.

Finally, part 6 asked participants for basic personal information: name, gender, age range, number of years teaching EFL, level of studies, and place of work.

The following is a sample of the questions that were asked in the survey:

- Motivo a mis estudiantes a que comprendan que, en general, la razón principal del fracaso es el no haber hecho el esfuerzo suficiente, más que la falta de habilidades.
- Hacer que mis estudiantes realicen actividades grupales durante la clase.
- ¿Qué plataforma/s usa primordialmente para hacer su clase online sincrónica?

In order to draw more information from the participants, a series of personal semi-structured interviews were conducted among a group of selected teachers. The interviews were carried out by two groups from the team of researchers. One group consisted of two members and the other one consisted of three members. One of the members was in charge of asking the questions, while the other interviewer(s) was(were) taking notes and paying attention to the overall direction of the conversation. This person had to make sure that all the questions would be asked by the main interviewer. These interviews took place via Zoom. These sessions were recorded in two devices and were about 50 to 80 minutes long. Eight participants were invited to be part of this qualitative stage of our research, but only six were finally interviewed, because the other two participants postponed the meetings many times or stopped answering our emails. The interview process was carried out with the five participants who were asked and encouraged to provide full answers that provided deeper information than what was previously shared during the survey stage.

Regarding the interviews, the main areas covered in these sessions were the challenges instructors had faced in order to conduct classroom tasks; characteristics of their classroom environment; inclusion of metacognition and motivational strategies during this emergency online learning context. Some questions were added considering the information gathered on the surveys, such as connectivity issues, feedback on students' competence, and so on.

At first, the interview primarily sought to know if motivation has been an issue in online classes and if so, the way in which participants have dealt with it. In consideration of the interviewees' elicitation of natural data and the exploratory nature of the study, all material was presented in Spanish, therefore, Cheng & Dörnyei's *Motivational Strategies Questionnaire* (2007) selected items were translated. The translation process will be described in the procedures section.

The following is a sample of the questions that were asked to our participants.

- Pensando en sus estudiantes, generalmente, ¿Cuentan con dificultades para conectarse o mantenerse dentro de las clases online? Por ejemplo, no cuentan con cámara, problemas de conectividad, etc.
- ¿Qué factores asociados a este contexto considera usted que pueden incidir en la motivación de sus estudiantes?
- ¿Hay alguna diferencia en la forma en la que usted ha tenido que motivar a sus estudiantes a participar de forma online comparada con la presencial? ¿Cómo? ¿Podría dar algún ejemplo?

4.3 Procedures

The division of tasks among the researchers, due to the limitations presented by this EOL, was crucial for this section. The first stage consisted of contacting and obtaining participants' consent to participate in our study, alongside with a follow up email to those who were selected for the interviews. Simultaneously, some of the researchers were in charge of translating the selected items from Cheng & Dörnyei's (2007) *Motivational*

Strategies Questionnaire and the design of Parts 3 and 4 for the quantitative stage. The survey required a piloting stage where feedback was collected to edit any possible ambiguities in both the instructions and questions. The second stage consisted of the design of semi-structured interview questions. A group of designated researchers from our team was in charge of creating a comparison table to come up with questions which elicited answers that followed the research objectives. As the purpose was to obtain more elaborate responses than the ones gathered from the survey, some questions were created by rephrasing some of the survey items.

In the following subsection we will present our procedures in chronological order to account for the decisions taken by the research group to construct both the quantitative and qualitative phases.

4.3.1 Quantitative phase: Cheng & Dörnyei's modified motivation survey

4.3.1.1. Piloting the quantitative instrument. In order to ensure a clear, pertinent, and comprehensive battery of questions for the survey, we carried out a pilot test for our instrument, applying Dörnyei's (2007) three quantitative piloting steps: *drawing up an item pool*, *initial piloting of the item pool*, and *final piloting (dress rehearsal)*. After this, we selected 6 pedagogy students known by the research team, all of which have had classroom experience during the 2019-2020 COVID-19 pandemic. These volunteers helped us carry out the piloting of the instrument by reading every question and answering them, offering feedback in return about intelligibility, coherence and cohesiveness, along with studying the pertinence of some questions. Although Dörnyei (2007) suggests a thorough piloting of the quantitative instrument, we could only carry out those three steps mentioned above due to time constraints and other limitations related to the context.

4.3.1.2. Selection of the participants. The whole selection process was highly dependent on the conditions generated by the pandemic. Invitations to take part in this project were sent by email to over 120 potential participants. The return rate was only 30 participants. Along with this invitation, a link to the consent form and the survey were sent to each participant. Any follow-up explanation needed by the participants was also provided via email.

4.3.1.3. Quantitative data collection process. Participants were asked to fill in the informed consent in a Google Form together with the survey (see Appendix B). Both forms were sent via the Internet on Google Forms.

4.3.1.4. Data processing and analysis. All survey items from part 1, 2, 3, and 4 were close-ended and quantified using a 5-point Likert scale (see Appendix B). The answers were coded using minimum value = 1; maximum value = 5. In parts 1 and 2 participants were requested to indicate the frequency of certain strategies and practices used in their classes (Hardly ever = 1; maximum value = Very often)—different from Cheng & Dörnyei's (2007) scoring that goes from one to six. In parts 3 and 4 participants were asked to indicate the extent to which they agreed with statements related to the difficulty of implementing elements concerning the role of the teacher into their classes (Very hard= 1; Very easy=5). Part 5 consisted of open-ended questions with short, multiple choice and checkbox answers which asked about their use of learning platforms; video conferencing apps to teach lessons; and connectivity issues (see Appendix B). Part 6 regarded the characterization of participants for later data tabulation. This information related to the background of the participants varied, so those were coded accordingly to reflect that variation. The data from the survey was gathered from an auto generated spreadsheet

provided by Google Forms. This was later analyzed using Microsoft Excel to obtain descriptive statistics, i.e., mean, mode, median, and standard deviation. IBM SPSS Statistics 26.0 software was used to provide graphs and to correlate participants' teaching experience and gender with the survey items. Tables with results and corresponding interpretations will appear in the Analysis section.

4.3.2. Qualitative phase: Semi-structured interview

4.3.2.1. Piloting the qualitative instrument. After contacting the eight selected participants to ask them to participate in the interview, one of them did not meet the requirements of the sample criteria, given that in this present year, the participant had been teaching another subject different from English Language. Nonetheless, the information elicited from its interview was used as a pilot for us to test the technique of analysis chosen, and as an overall discussion of the potential qualitative findings.

4.3.2.2 Qualitative instrument modification in light of quantitative answers. After we analyzed the preliminary results of our quantitative instrument, we used those results as a guide in order to modify our previously designed interview to focus on critical topics. We assessed if our interview questions were adequate for giving depth to the quantitative results, so we could add or eliminate initial questions, or apply any other change we deemed necessary.

4.3.2.3 Selection of the participants. The participants were selected for the interview in light of their answers' score in the survey, following these criteria:

- They answered the survey in full.

- According to the variation present in their answers, which could exhibit little or great variation in their teaching behavior or motivational strategies on face-to-face and online instruction.

The participants which fulfilled these criteria were sent a follow-up email, with an invitation to be a part of the qualitative phase of our study. A Zoom meeting invitation link was sent to carry out the semi-structured interview to those who answered back; date and time were arranged to fit preferences and schedule of the participants. Finally, five out of the eight participants agreed to participate in the interview—although a sixth participant was interviewed, its transcript will not be considered in the results as it was used as a pilot interview.

4.3.2.4. Qualitative data collection process. A semi-structured interview was carried out individually with each of the six participants, depending on their time availability. The interviews were carried out through Zoom. Each interview included two or three members of the research team: one fulfilling the role of the main interviewer, while the other served as a moderator and co-conductor of the interview, keeping track of the answers and redirecting the overall direction of the interview whenever it was needed. The interviews were recorded using the built-in sound recording system of Zoom.

4.3.2.5. Qualitative data processing and analysis. The interviews were manually transcribed using *Otranscribe*, a website which allowed us to do this task with ease. By uploading the audio of the interviews to the website, and through a combination of keys set by the website, we were able to stop, rewind, or play back the audio multiple times to transcribe and also to check the transcripts' grammar, spelling and punctuation.

Once reviewed, transcripts were thoroughly examined to identify themes related to our research questions (Ritchie & Lewis, 2003) which, in the first place, supported the quantitative results, and secondly, offered more exhaustive answers to our hypothesis. To ensure a thorough analysis, a pilot analysis was conducted with one of the interviews—the first one transcribed—by the whole research team. Then, the researchers discussed common trends found in those five remaining transcripts, which were later coded as tags. A summary table of tags and their corresponding definitions appears in Table 39.

The qualitative data analysis was carried out using a coding system for the different themes related to our research objectives. These codes became the tag-system that we used and they are composed of macro and micro categories. In addition to this, each tag has its own identification number, as Table 39 shows, and the tag's frequency can be found within brackets in the comments on each interview analysis—e.g. '[x]' after the tag identification number (see Appendices D to H). Consequently, the total tags frequency from the interviews was displayed in table 40. Finally, with the purpose to characterize and describe participants' experiences, we presented each interview as a case with participants' profile followed by a description of each case that included subtitles that referred to our research theme: Challenges perceived by the participant during EOL; the impact of those challenges in their students' motivation; and Motivation Strategies implemented by the participants to overcome these Challenges.

4.4. Interpretation

For the following section, we will present first the quantitative results, and subsequently, the qualitative analysis to provide explanations and depth to our findings.

This will allow us to show how the data resulting from the interview helps to explain the survey results.

4.4.1 Descriptive Statistics Interpretation

Descriptive statistics were used to analyze the results gathered from the quantitative instrument. Mode, mean, median and standard deviation were used as formulae in Microsoft excel to show results. As our objective was to search for the frequency of use of motivational strategies and how challenging some pedagogical practices can become for classroom dynamics due to the implementation of online classes during this EOL context, mode and mean were the primary measures accounted for.

4.4.2 Interpretation of Correlations

The variables of gender and years of teaching experience were the only variables we ran correlations for. Microsoft Excel formulae were used to correlate the participants' gender to some of the findings which presented most variation between face-to-face instruction and during this EOL context. Additionally, IBM SPSS Statistics 26.0 software was used to correlate years of teaching experience to the items of the survey that presented a significant variation between the contexts aforementioned.

4.4.3 Tag Analysis

Tag analysis or indexing (Ritchie & Lewis, 2003) was the technique chosen to analyse the qualitative data. A set of tags was created and distributed in an index-like (see Table 1) to explore the thematic areas studied in the quantitative phase of the study, which data is meant to be further enriched by the depth of the quality of the answers given during the semi-structured interviews.

Due to the exploratory nature of this investigation, salient information given by the participants regarding the pandemic effects on the students or themselves which was not

directly related to the aims of the study was coded individually and initially classified as Emergent Theme. Additionally, the topic of consequences of the implementation of the online instruction with both inside and outside classroom implications that steered away from our objectives, were coded using the same procedure. These were finally included as tags on their own within the entire distribution of tags based on their concurrence in the interviews. Tags often appeared as clusters or simultaneously next to each other in the same statement. According to Ritchie et al. (2003) this phenomenon indicates that the topics described by tags might be intertwined or show a “sign of some interconnection between themes or issues that should be noted for later associative analysis” (2003, p. 225), thus providing a higher degree of depth to the interpretation of qualitative findings. Therefore, results of our qualitative data will also be presented in terms of frequency of occurrence within a table in order to provide a broader view of these topics.

4.5 Ethical Considerations

All measures have been taken to protect the confidentiality of the participants in this study. Their answers will remain anonymous for the public. This is assured on the consent form sent out in their email invitation to our research (see Appendix A). Each participant was assigned a pseudonym for anonymity’s sake. Additionally, any particular piece of information that could identify a participant has been removed and substituted for a general concept. However, information regarding the type of the university, gender, and teaching experience in years will be shown, therefore, codes will accompany the assigned pseudonyms for each of the five interviewed participants when mentioned in the qualitative analysis.

For our study, the assigned pseudonyms and respective codes for the final five chosen interviews to analyze our qualitative results are Arturo (UP2M3), Flavia (US5F4), Teo (US3M8), Guillermina (US3F8), and Lucrecia (US4F3). Either way, all participants were reminded of this measure at the beginning of each interview, telling them that all data collected was going to be used exclusively for the purposes of this investigation. Additionally, no recordings or transcriptions that reveal their identity will be shared and these records will be kept in a safe place.

RESULTS

In the following section, results for the data gathered during the quantitative and qualitative phase of the study are presented, respectively. Quantitative data results will be displayed in tables with their corresponding explanations. Qualitative data results will be presented in different sections that are aligned with the main themes according to our research questions.

5.1. Quantitative Results

As presented in the methodology section, the *'Motivación en el contexto de Enseñanza Online de Emergencia por la pandemia COVID-19'* survey was the instrument designed for the quantitative phase of our study. It included three primary sections which sought to collect data about the participants' frequency of use of motivational strategies; their teaching challenges previously encountered in both face-to-face instruction modality and currently during the Emergency Online Learning context; and their usage of platforms and possible connectivity issues and the solutions they tried, if needed. Results were obtained from a sample of 30 participants. These results have been arranged according to the research objectives in the following sections: *Variation among survey items of Motivational Strategies and Teaching Challenges; Platform Usage and Connectivity issues; Contrasting Participants' Gender and Years of Experience with survey items; and Correlations with Years of Experience across survey items.*

5.1.1 Motivational Strategies and Teaching Challenges variation between face-to-face and EOL

The tables presented below correspond to the items from the first two sections of the survey, which showed an increase or decrease in some areas in the EOL context compared to the face-to-face context.

Since we were looking for main trends, the mode was the main type of descriptive statistic that supports our results. However, other descriptive statistical measures such as the mean and median were also calculated to corroborate the trends indicated by the mode and provide a holistic perspective from the entire data set. Numbers assigned to the results gathered on the first two sections of the survey go from a minimum of 1 to a maximum of 5 as the survey items were measured on a Likert scale ranging from 1 to 5.

5.1.1.1 Motivational Strategies. The following tables will show the variation between the frequency of use of individual items regarding the data collected from the section of motivation strategies on the survey.

Table 1
Motivo a mis estudiantes a definir metas de aprendizaje a corto plazo realistas y específicas para sí mismos (ej. aprender 5 palabras cada día).

	Face-to-face Instruction	Emergency Online Learning (EOL)
N=30		
Mode	4	3
Mean	3.83	3.50
Median	4	3
Std. Deviation	1.01	1.13

Table 2

Brindo a mis estudiantes la oportunidad de evaluarse a sí mismos (ej. puntuarse a sí mismos de acuerdo con su desempeño general).

	Face-to-face Instruction	Emergency Online Learning (EOL)
N		
Mode	4	2
Mean	3.30	2.83
Median	3	3
Std. Deviation	1.17	1.41

Table 3

Involucro a mis estudiantes lo más posible en el diseño y desarrollo del curso de lengua (ej. entregarles oportunidades para que elijan el método de evaluación; que decidan con quién quieren trabajar)

	Face-to-face Instruction	Emergency Online Learning (EOL)
N=30		
Mode	4	2
Mean	3.23	3.23
Median	3	3
Std. Deviation	1.13	1.22

Tables 1, 2 and 3 show variation regarding the frequency of use of survey items that referred to motivational strategies. Tables 1, 2 and 3 show variation regarding the frequency of use of survey items that referred to motivational strategies. Table 1 exhibits a slight variation on how frequently participants encourage their students to set themselves realistic short-term learning goals, which declined on one point during EOL ($M_o=3$), i.e., it

was relatively harder to use this technique in the online context than in the face-to-face modality ($Mo=4$). Whereas, Tables 2 and 3 exhibit an evident decline in the use of motivational strategies which sustain motivation through metacognitive abilities and tasks design, respectively. Table 2 shows a variation of two points on the frequency of instances of self-assessment for students from face-to-face instruction ($Mo=4$) to the EOL context ($Mo=2$). A similar phenomenon is presented in Table 3, where the strategy of involving students with the design and development of the program declined by two points from face-to-face instruction ($Mo=4$) to the EOL context ($Mo=2$). Although these three items displayed a negative variation—i.e. they were less frequently implemented—when these motivational strategies were to be adapted to the EOL context, other items did represent a positive variation—i.e. they were more frequently implemented.

Table 4

Enseño a mis estudiantes diversas técnicas de aprendizaje que harán su aprendizaje más fácil y efectivo.

	Face-to-face Instruction	Emergency Online Learning (EOL)
N=30		
Mode	4	5
Mean	4.30	4.13
Median	4	4
Std. Deviation	0.65	1.04

Table 5

Hago que las tareas sean desafiantes mediante la inclusión de actividades que requieran que los estudiantes resuelvan problemas o descubran cosas (ej. puzzles).

	Face-to-face Instruction	Emergency Online Learning (EOL)
--	--------------------------	---------------------------------

N=30		
Mode	4	5
Mean	4.20	3.83
Median	4	4
Std. Deviation	0.80	1.05

Table 6
Hago que las tareas sean atractivas al incluir elementos novedosos o de fantasía para despertar la curiosidad de los estudiantes.

	Face-to-face Instruction	Emergency Online Learning (EOL)
N=30		
Mode	3	4
Mean	3.63	3.63
Median	3.5	4
Std. Deviation	1.06	1.12

Tables 4, 5 and 6 show an increase of one point in their mode, i.e. the frequency of use of tasks that include motivational strategies increased. In this way, teaching students learning techniques, as shown in Table 4, has been a more frequently used strategy during the EOL context ($Mo=5$).

The six tables presented above showed a significant variation in each of the survey items displayed as they were or not used during the adaptation of English classes into this EOL context. Moreover, this section, consisting of 28 items, showed an overall trend across three main areas of motivational strategies, where the metacognitive one appeared to be the one which significantly decreased in use, as described in Table 7.

Table 7
General frequency of use of motivational strategies which rely on metacognition, classroom environment and tasks

Motivational Strategies	N=30	Face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
		Mean	%	Mean	%
Metacognition		4.16	84	3.83	76
Classroom environment		5.00	100	5.00	100
Task-related		4.57	92	4.57	92

Note: the values signalized by % represent the percentage in relation to maximum score.

Overall, the frequency of motivational strategies related to tasks and classroom environment remained in the same values despite the implementation of online classes during the EOL context, except for those items looked into detail in Tables 3, 5 and 6. Nonetheless, the average of the modes calculated for the frequency of use of motivational strategies to build students' metacognitive abilities exhibited an 8% decline during this EOL context ($M=3.83$) in comparison to the use given in face-to-face instruction ($M=4.16$).

5.1.1.2 Teaching Challenges. The second section of the survey gathered participants' perspectives on how challenging it was to sustain communication, carry out tasks and help their learners build their metacognitive self during face-to-face instruction and during the current EOL context. This involved 14 survey items in total. The results were measured in a Likert scale ranging from 1 to 5, according to how hard the presented challenges are where 1 is hard and 5 is easy. The Tables below will present the results according to the order assigned in this particular section of survey.

Table 8
Conocer a los/as estudiantes nuevos

	Face-to-face Instruction	Emergency Online Learning (EOL)
N=30		
Mode	5	1
Mean	4.36	2.50
Median	4.5	2.5
Std. Deviation	0.76	1.30

Table 9
Crear un canal de comunicación fluido entre usted y toda la clase

	Face-to-face Instruction	Emergency Online Learning (EOL)
N=30		
Mode	5	3
Mean	4.43	3.60
Median	5	3.5
Std. Deviation	0.72	1.13

Tables 8 and 9 exhibit results for communicative challenges, where Table 8 shows a marked variation of 4 points, indicating that meeting new students is significantly harder in this context ($Mo=1$). Table 9 also shows a variation, where maintaining communication between the teacher and his/her students is two points more difficult than in the face-to-face modality ($Mo=3$). The following four tables account for results on task-related challenges.

Table 10
Comunicar las instrucciones para una evaluación

	Face-to-face Instruction	Emergency Online Learning (EOL)
N=30		
Mode	5	4
Mean	4.76	4.26
Median	5	4
Std. Deviation	0.43	0.78

Table 11
Incorporar actividades novedosas para que realicen los/as estudiantes

	Face-to-face Instruction	Emergency Online Learning (EOL)
N=30		
Mode	4	3
Mean	4.43	3.60
Median	5	3.5
Std. Deviation	0.80	1.08

Table 12
Hacer que mis estudiantes realicen actividades grupales durante la clase

	Face-to-face Instruction	Emergency Online Learning (EOL)
N=30		
Mode	5	1
Mean	4.56	2.46
Median	5	3
Std. Deviation	1.08	1.45

Table 13

Crear y realizar actividades que fomenten la participación de los/as estudiantes

	Face-to-face Instruction	Emergency Online Learning (EOL)
N=30		
Mode	5	2
Mean	4.56	2.90
Median	5	3
Std. Deviation	0.67	1.39

Both Tables 10 and 11 exhibited the same variation of one point regarding how it has become a bit more difficult to explain evaluations' instruction effectively ($Mo=4$) and come up with novel activities ($Mo=3$) during this EOL context. Whereas Tables 12 and 13 demonstrated significant variations of four and three points, respectively. Getting students to work in groups appears to be the hardest task-related challenge during this EOL context ($Mo=1$). Finally, Tables 14 and 15 present results with most variation on challenges related to metacognitive abilities.

Table 14

Crear oportunidades para que los/as estudiantes se autoevalúen

	Face-to-face Instruction	Emergency Online Learning (EOL)
N=30		
Mode	5	2
Mean	3.56	2.46
Median	4	2

Std. Deviation	1.33	1.25
-------------------	------	------

Table 15

Enseñar a los/as estudiantes estrategias de automotivación, para mantenerse motivados cuando enfrenten distracciones

	Face-to-face Instruction	Emergency Online Learning (EOL)
N=30		
Mode	4	3
Mean	3.43	2.86
Median	3.5	3
Std. Deviation	0.81	1.04

Tables 14 and 15 account for those challenges related to metacognitive abilities which have been the hardest to overcome during this EOL context. Table 14 exhibits a variation of three points, i.e. instructors think that the creation of instances for self-assessment has been considerably more difficult in this context ($Mo=2$). Table 15 shows that instructors perceive teaching self-motivating strategies more difficult in this context ($Mo=3$). Table 16 below presents the general overview of the difficulties instructors encountered regarding communication, tasks and metacognitive abilities of their students.

Table 16

General overview on how challenging it has been to deal with communication, tasks and metacognitive abilities

Challenges	Face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)		
	N=30	Mean	%	Mean	%
Communication		5.00	100	3.80	76

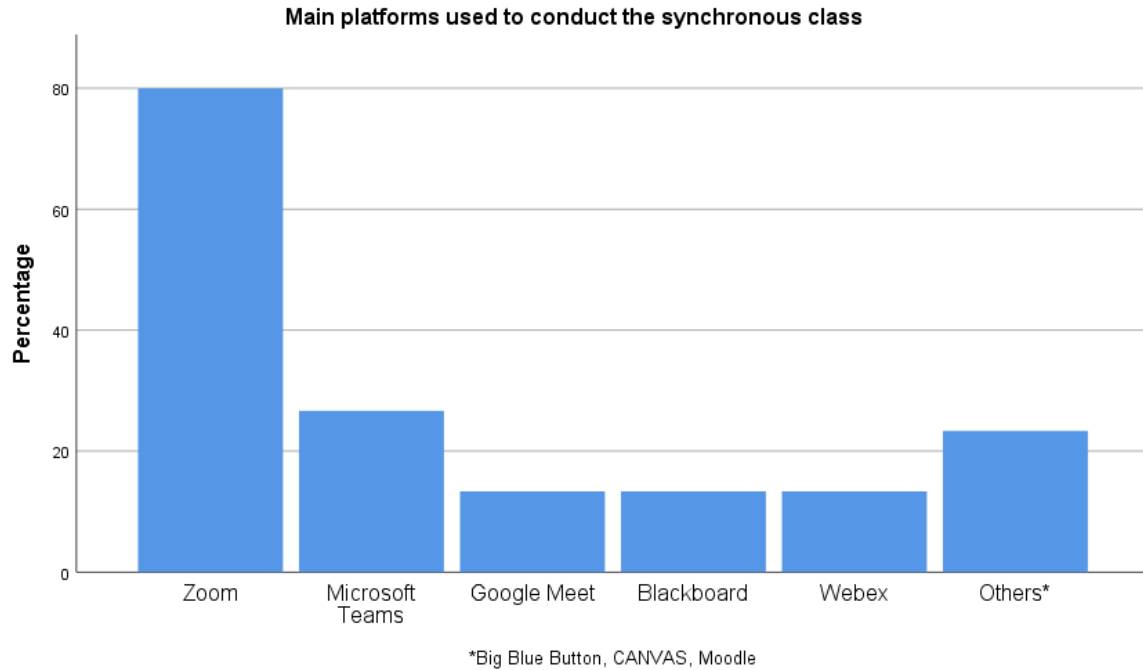
Tasks	4.80	96	3.00	60
Metacognition	3.75	75	2.75	55

Note: the values signalized by % represent the percentage in relation to maximum score.

In general, the implementation of online classes due to the EOL context has been more challenging for teachers in these three areas in comparison to the face-to-face instruction, where tasks ($M=3.00$) have been the most challenging area for participants, followed by communication ($M=3.80$) and metacognition ($M=2.75$), increasing by 36%, 24% and 20% respectively.

5.1.2 Platform usage and Connectivity issues

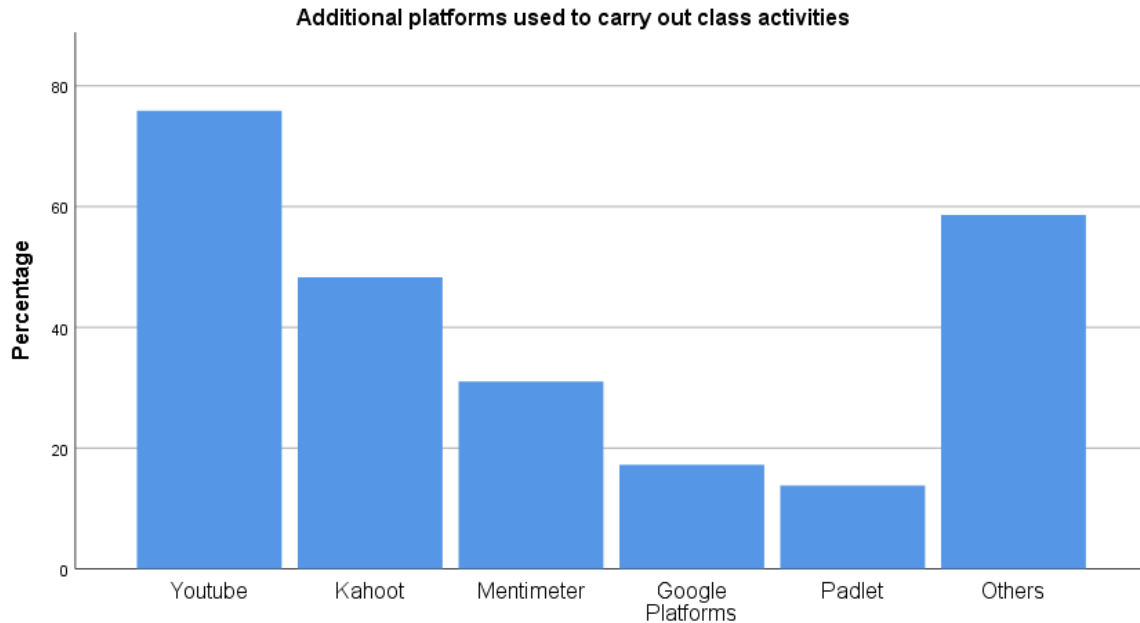
As mentioned in the methodology, Part 5 of the survey asked participants about platform use and connectivity issues. The following graph shows instructors' use of online meeting apps to conduct the online classes.



Note: Others refer to platforms that were mentioned only once.

Figure 1 Main platforms used to conduct the synchronous class

Figure 1 displays the frequency of use of the online meeting apps our subjects used to conduct synchronous classes. Online classes are carried out through these video-call platforms, where Zoom is evidently the most used among different higher education institutions. According to Zoom's website, it offers features for educators such as content-sharing, real-time co-annotation, digital whiteboard, and session recordings (Zoom, 2020).



Note. Additional platforms reunited in Others were not mentioned individually more than once

Figure 2 Additional platforms used to carry out class activities

Figure 2 displays five additional platforms frequently used to carry out class activities, Youtube was the most popular, followed by Kahoot, “a game-based learning platform with user-generated multiple-choice quizzes” (University of Guelph, 2020), Mentimeter, an online platform for “fun and interactive presentations, [where teachers can] visualize [students] responses in real-time” (Mentimeter, n.d.), Google platforms—such as Classroom, Docs, Drive, and so on—, and finally Padlet, a platform to create a “quick bulletin board, a blog, or a portfolio” (Padlet, n.d.) where a different interaction can occur between teachers and students.

¿Sus estudiantes han tenido inconvenientes para mantenerse en clase?
Participants' response

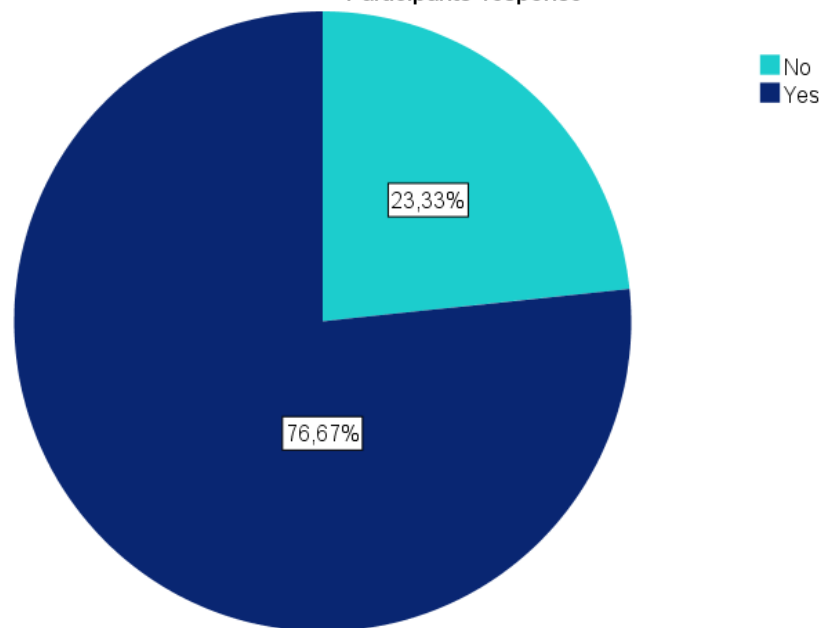
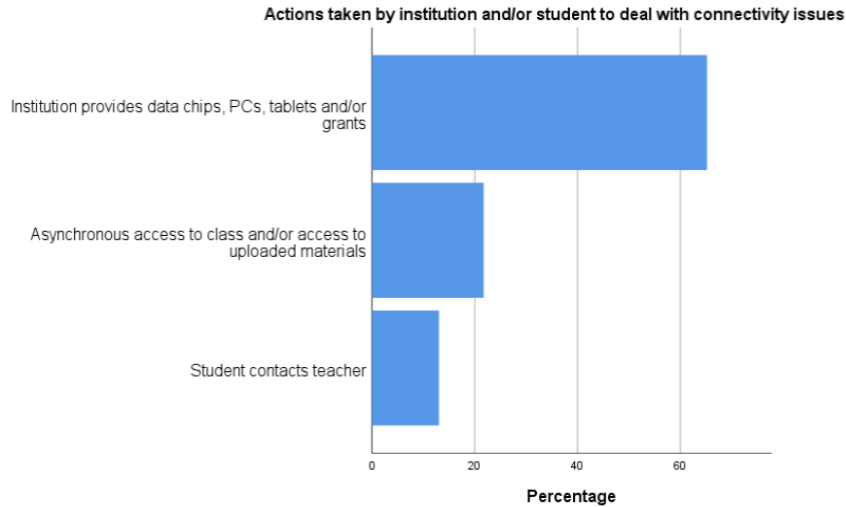


Figure 3 Students' connectivity status

As mentioned, Part 5 of the survey also asked participants to answer about their own connectivity as well as their students'. Figure 3 displays 76,67% percent of agreement when it comes to determining if the participants' students had connectivity issues. It seems worth pointing out that although it was not mandatory to answer the measures taken by the institutions to ameliorate students' connectivity problems, some participants shared their responses, which are being displayed in Figure 4 below.



Note. This graph was created with answers provided voluntarily by 23 out of the 30 subjects of this investigation.

Figure 4 Solutions for students' connectivity issues

As illustrated by Figure 4, these answers provided by the instructors who answered this question demonstrate that most of the solutions offered by the institutions our participants belong to were focused on providing students who faced connectivity issues with data or internet chips (or grants) and/or equipment to access the online lesson. Other solutions mentioned included contacting their teachers when they could not access the synchronous class, or uploading learning material which could be downloaded whenever the students could get access to the internet again.

¿Ha tenido inconvenientes para mantenerse conectado/a en sus clases?
Participant's answers

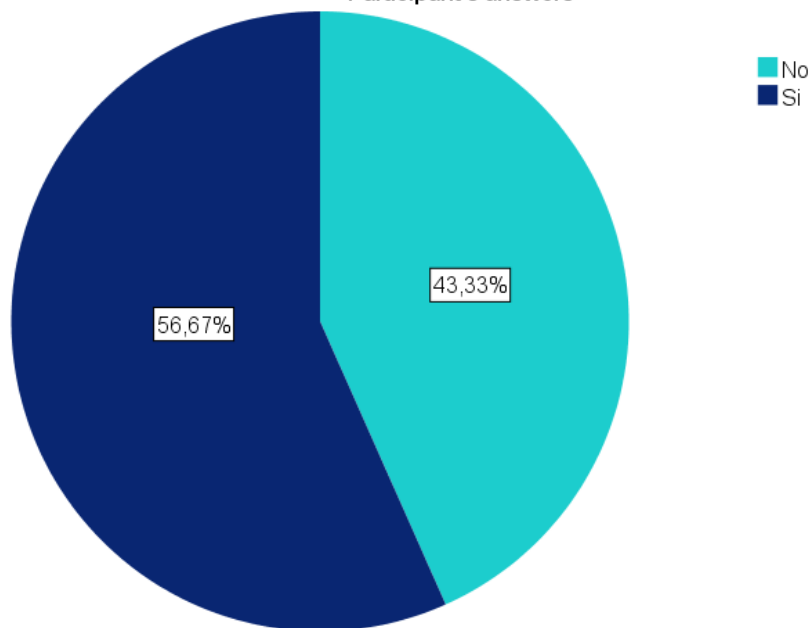
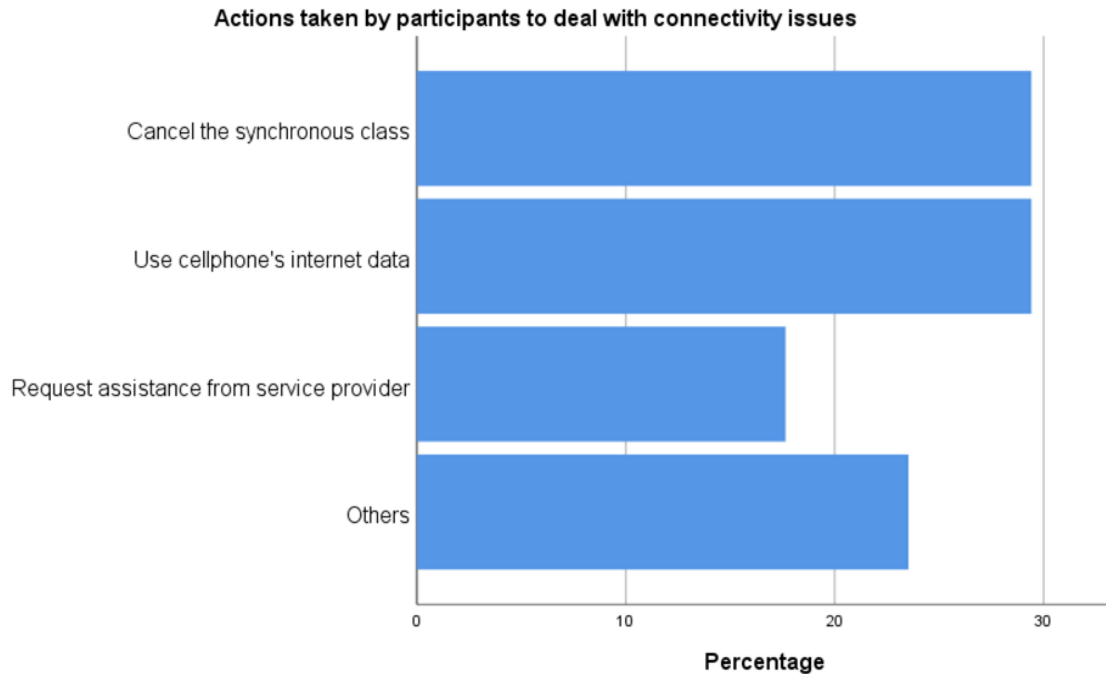


Figure 5 Participants' connectivity issues

Figure 5 displays the instructors' answer to whether they had connectivity issues that prevented them from staying in their synchronous lesson. Although both answers had close results, most participants in fact have connectivity issues. In a similar way to the question about students' connectivity, those participants that had issues with internet access were not asked to elaborate on what they usually do to solve the problem, but answers are being displayed in Figure 6 below for those who did provide them.



Note: This graph was created with information provided by 17 out of the 30 participants of the 30 subjects of this investigation.

Figure 6 Participants' solutions to connectivity problems

Figure 6 shows that, out of the participants that answered this optional question, most of them had to cancel the class or had to share their cellular data to their computers to keep the class going. Although not detailed, answers labelled as “Others” included solutions such as recording video capsules with the topic that could not be taught during synchronous classes.

5.1.3 Contrasting Face-to-Face and EOL Descriptive Statistics

Due to the exploratory nature of this study, in this section, gender and years of experience of the participants were compared to the previously mentioned survey questions which presented most variation during face-to-face instruction and the EOL context. The objective was to see if instructors' gender and experience play an additional role to

influence students' motivation. In order to unveil any trends, we chose to focus mainly on the mode scores of the participants. For each section presented through Tables 17 to 36, the average of the modes was calculated, together with the overall mode.

5.1.3.1 Gender and Motivation Strategies. Regarding the variable of gender, contrasting statistics were run on the *Motivation Strategies* section. This statistical process was done to see if any meaningful difference was found between male and female participants. In order to do it, mean and mode were calculated to compare the results according to this variable. Tables 17 to 19 show the comparative results per thematic area of the section regarding motivational strategies.

Table 17
Motivation Strategies: Metacognition

	Face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
Gender	Female	Male	Female	Male
N=	21	9	21	9
Mean	3.84	3.8	3.66	3.5
Mode	4	4	3-5	5

Table 18
Motivation Strategies: Classroom Environment

	Face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
Gender	Female	Male	Female	Male
N=	21	9	21	9
Mean	4.61	4.4	4.43	4.2
Mode	5	5	5	5

Table 19
Motivation Strategies: Task Related

	Face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
Gender	Female	Male	Female	Male
N=	21	9	21	9
Mean	4.13	4.2	3.92	4
Mode	5	5	5	5

As stated before, motivation strategies do not show a major difference from the face-to-face modality to the EOL context. In all three tables, both genders presented a slight decline as exhibited by their mean score. When looking at the mode, female and male participants showed the same results in Tables 18 and 19. On the other hand, in Table 17 the mode in the metacognitive area went up ($Mo=5$), where female participants presented a double score mode in EOL context ($Mo=3$ and 5), i.e. the values of the mode were two, as these two values had an equal number of appearances. In other words, motivation strategies regarding the classroom environment and tasks are frequently used regardless of the modality in which the language class is conducted. However, when it comes to the use of metacognitive strategies to sustain students' motivation, male instructors use them more frequently than some of their female counterparts. Nonetheless, generally there is no significant difference found in terms of frequency of use of the different motivational strategies. Additionally, tables below will exhibit individual items from each area which presented the most variation regarding the gender of the participants.

5.1.3.1.1 Questions with significant variations. On Metacognition, the first question displayed on Table 20, showed a variation between female and male participants from the face-to-face instruction into the EOL context.

Table 20

Motivo a mis estudiantes a definir metas de aprendizaje a corto plazo realistas y específicas para sí mismos (ej. aprender 5 palabras cada día).

	Face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
Gender	Female	Male	Female	Male
N=	21	9	21	9
Mean	3.9	3.6	3.48	3.56
Mode	4	4	3	5

In this item, as shown in Table 20, both female and male participants had a mode of 4 points in the face-to-face teaching modality, whereas in the EOL context, women showed a decrease in their scores, with a resulting mode of 3. Concurrently, men showed an increase on their scores with a mode of 5.

Regarding Motivation Strategies related to tasks, the fourth and tenth question of this section, followed a similar trend as the one presented before, yet Tables 21 and 22 show that this trend was inverted in the case of males, who exhibited the lowest mean score in both face-to-face and EOL modalities.

Table 21

Hago que las tareas sean desafiantes mediante la inclusión de actividades que requieran que los estudiantes resuelvan problemas o descubran cosas (ej. puzzles).

	Face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
--	--------------------------	--	---------------------------------	--

Gen der	Female	Male	Female	Male
N=	21	9	21	9
Mean	4.24	4.1	3.86	3.78
Mode	4	5	5	3

Table 22

Permiso que los estudiantes creen productos o trabajos que puedan exhibir o representar (ej. un póster, un folleto informativo o un programa de radio).

	Face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
Gen der	Female	Male	Female	Male
N=	21	9	21	9
Mean	3.38	4.11	3.05	4.11
Mode	3	5	5	4

As shown in Table 21, female participants increased their mode scores from 4 points in face-to-face modality to 5 in EOL context. The opposite occurred with male participants, as they decreased their mode score from 5 to 3. We can appreciate the same trend in Table 22, where women increased their mode scores from 3 to 5, while their male counterparts decreased their mode scores from 5 to 4. Thus, when it comes to varying the nature of classroom tasks by increasing the difficulty or appealing to students' creativity, male instructors have a harder time to do it in this context.

Regarding the 12th question, participants' scores showed a sharp decline in the modes, especially in the case of female participants. This change revealed a marked contrast between genders not present in face-to-face modality.

Table 23

Incluyo actividades que requieren que mis estudiantes trabajen en grupo hacia una meta en común (ej. planificar una obra de teatro).

	Face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
Gender	Female	Male	Female	Male
N=	21	9	21	9
Mean	3.71	4.11	3.19	3.44
Mode	5	5	2	3

As displayed in Table 23, while both female and male participants showed a face-to-face modality mode score of 5 points, and both lowered their scores in the EOL context, women show a sharper decline. While male participants' mode score went from 5 to 3, their female counterparts' score went from 5 to 2. This means that female instructors had more difficulties encouraging group work during this online context than their male counterparts.

5.1.3.2 Gender and Teaching Challenges. Regarding the variable of gender, contrasting statistics were run on the *Teaching Challenges* section. As mentioned before, this process was done to find differences related to gender and what was measured in the survey. In Tables 24 to 26, the comparative results according to gender are presented following the thematic areas of the teaching challenges section of the survey.

Table 24

Teaching Challenges: Communication

	Face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
Gender	Female	Male	Female	Male
N=	21	9	21	9
Mean	4.53	4.4	3.57	4

Mode	5	5	5	3
------	---	---	---	---

Table 25
Teaching Challenges: Tasks

	face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
Gender	Female	Male	Female	Male
N=	21	9	21	9
Mean	4.48	4.4	3.38	3.2
Mode	5	5	5	4

Table 26
Teaching Challenges: Metacognition

	face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
Gender	Female	Male	Female	Male
N=	21	9	21	9
Mean	3.59	3.8	2.86	3.11
Mode	3	3	3	4

Regarding the mean, all three tables show a slight decline from face-to-face to EOL context, i.e., both males and female instructors experienced more difficulties in EOL.

Female participants exhibited a difference of about one point in all three thematic areas. Male participants, on the other hand, in Tables 24 and 26, experienced about half a point decline, while in Table 25 they showed almost a one-point decline. Regarding the mode for female participants, it was the same for face-to-face and EOL context in all thematic areas, i.e., the change of modality was not influential for their teaching praxis. Male participants experienced a decline in the mode—shown in Tables 24 and 25—of two

and one points, respectively. This means that male instructors had a harder time interacting with their students as well as conducting or implementing tasks in the EOL context.

In Table 26, however, the mode for male instructors goes up even though the mean experienced a decrease, i.e. on broader terms, males took advantage from online context to improve students' metacognition. In summary, both male and female participants experienced more difficulty in different degrees due to the adaptation of instruction from a face-to-face modality into the EOL context, as it can be seen in the comparison of the mean.

5.1.3.2.1 Questions with significant variations. Regarding communication, the first and second questions presented some marked differences, as displayed in Tables 27 and 28. In both question 1, “Conocer a los/as estudiantes nuevos” and question 2, “Crear un canal de comunicación fluido entre usted y toda la clase” female participants' mode scores showed the highest score in face-to-face modality. However, during the EOL context, they scored lower than their male counterparts, with a much sharper decline, meaning that the online context hindered interaction between female instructors and their students to some degree.

Table 27
Conocer a los/as estudiantes nuevos.

	face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
Gen der	Female	Male	Female	Male
N=	21	9	21	9
Mea n	4.38	4.33	2.24	3.11

Mode	5	4	1	3
------	---	---	---	---

Table 28

Crear un canal de comunicación fluido entre usted y toda la clase.

	face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
Gender	Female	Male	Female	Male
N=	21	9	21	9
Mean	4.57	4.11	3.48	3.89
Mode	5	4	2	3

As displayed in Table 27, in a face-to-face modality, female participants had a mode score of 5 points, while their male counterparts exhibited a score of 4. In EOL, participants from both genders reported having a harder time; what stands out is that women's scores decreased by four points, plummeting from the maximum amount of points to just 1, meaning that meeting new students in the online context was especially difficult. At the same time, male participants ended up with a higher mode score, with 3 points, thus reversing the trend of the face-to-face modality.

With a slightly lower decline in the magnitude of the difference, Table 28 exhibits a similar situation with question 2. While in the face-to-face modality, female participants scored 5 points compared to males' 4, in EOL women manifested a sharper decline than men in their mode scores, meaning that it was quite difficult to maintain fluid interactions during the class. Female participants obtained 2 points, while men scored 3, again reversing the face-to-face modality trend, with women showing a sharper decline than male participants.

Regarding tasks-related teacher challenges, the third question presented another contrast in our sample, as displayed in the following table.

Table 29

Hacer que mis estudiantes realicen actividades grupales durante la clase.

	face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
Gen der	Female	Male	Female	Male
N=	21	9	21	9
Mea n	4.24	4.44	2.19	2.89
Mod e	5	5	1	2

As Table 29 shows, in face-to-face modality both female and male participants had a mode of 5 points, while in EOL women sharply lowered their scores to the minimum, getting 1. At the same time, male participants reduced their scores by three points, getting 2, therefore exhibiting a higher result than their female counterparts. This means that, while encouraging group work was quite hard for male instructors, for their female counterpart it was indeed harder.

Regarding metacognition-related challenges, the first question presented the last gender-related contrast, as displayed in Table 30. In question 1, “Crear oportunidades para que los/as estudiantes se autoevalúen” shown below, female participants showed a higher mode score in the face-to-face modality than their male counterparts.

Table 30

Crear oportunidades para que los/as estudiantes se autoevalúen.

	face-to-face Instruction		Emergency Online Learning (EOL)	
--	-----------------------------	--	------------------------------------	--

Gender	Female	Male	Female	Male
N=	21	9	21	9
Mean	3.52	3.67	2.43	2.56
Mode	5	3	2	2

As Table 30 shows, female participants exhibited a mode of 5 points on the face-to-face modality, while their male counterparts scored 3. In EOL, however, both genders obtained lower scores, with women's scores decreasing more than men's. In this context, female participants showed a mode of 2, getting on par with their male counterparts 2 points. This implies that regardless of the participants' gender, implementing instances of self-assessment could be more difficult due to the context constraints.

5.1.3.3 Years of Experience and Motivation Strategies. Regarding the variable years of experience, contrastive statistics were run on the *Motivation strategies* section. This statistical process was done to see if any meaningful difference was found between the amount of time participants have been teaching and the different survey items. Participants' years of experience were classified into three groups: 1 to 3, 4 to 8, and 8+ years. In order to carry out the analysis, mean and mode were calculated to compare the results according to this variable. Tables 31 to 33 show the comparative results per thematic area of the section regarding motivational strategies.

Table 31
Motivation Strategies: Metacognition

Years of Experience	face-to-face Instruction			Emergency Online Learning (EOL)		
	1 to 3	4 to 8	8 and up	1 to 3	4 to 8	8 and up
N=	5	9	16	5	9	16

Mean	4	4.5	4.33	3.6	4	3.75
Mode	4-5	5	4	4	5	5

Table 32
Motivation Strategies: Classroom environment

	face-to-face Instruction			Emergency Online Learning (EOL)		
	1 to 3	4 to 8	8 and up	1 to 3	4 to 8	8 and up
Years of Experience	1 to 3	4 to 8	8 and up	1 to 3	4 to 8	8 and up
N=	5	9	16	5	9	16
Mean	4.89	4.56	4.5	4.4	4	4.4
Mode	5	5	5	5	5	5

Table 33
Motivation Strategies: Tasks

	face-to-face Instruction			Emergency Online Learning (EOL)		
	1 to 3	4 to 8	8 and up	1 to 3	4 to 8	8 and up
Years of Experience	1 to 3	4 to 8	8 and up	1 to 3	4 to 8	8 and up
N=	5	9	16	5	9	16
Mean	4.28	4.56	4.25	4.33	4.5	4.17
Mode	5	5	5	5	5	5

When comparing the 3 years of experience groups, following the same trend present in participants' gender and Motivation strategies, no major difference was found from face-to-face instruction to the EOL context. In all three tables, almost every group of participants showed a decline in their scores in all three sections, as seen on the mean; however, only two modes varied. This is displayed in Table 31, where participants with 1 to 3 years of experience changed their double score mode (= 4 and 5) to 4 points, while the 8 and up group exhibited a one-point decline, from 5 to 4. A slight increase in the mean was detected in just one occasion, as shown in Table 33, where participants with 1 to 3 years of

experience increased their mean by 0.05, from 4.28 to 4.33. This means that the frequency in which motivation strategies are used were not significantly affected by the instructors' years of experience in the change from the face-to-face modality to EOL.

5.1.3.4 Years of Experience and Teaching Challenges. Regarding the variable of years of experience, a comparison was carried out on the *Teaching Challenges* section. As mentioned before, this process was done to find differences related to the amount of time the participants have been teaching, and what was measured in the survey. In Tables 34 to 36 the comparative results according to years of experience are presented following the thematic areas of the teaching challenges section of the survey.

Table 34
Teaching Challenges: Communicative

	face-to-face Instruction			Emergency Online Learning (EOL)		
	1 to 3	4 to 8	8 and up	1 to 3	4 to 8	8 and up
Years of Experience	1 to 3	4 to 8	8 and up	1 to 3	4 to 8	8 and up
N=	5	9	16	5	9	16
Mean	4.33	5	4.8	3.63	3.86	4.6
Mode	4	5	5	4	5	5

Table 35
Teaching Challenges: Task-related

	face-to-face Instruction			Emergency Online Learning (EOL)		
	1 to 3	4 to 8	8 and up	1 to 3	4 to 8	8 and up
Years of Experience	1 to 3	4 to 8	8 and up	1 to 3	4 to 8	8 and up
N=	5	9	16	5	9	16
Mean	4.14	4.8	4.6	3.2	3.83	3.25
Mode	4	5	5	4	4-5	5

Table 36
Teaching Challenges: Metacognition

	face-to-face Instruction			Emergency Online Learning (EOL)		
	1 to 3	4 to 8	8 and up	1 to 3	4 to 8	8 and up
Years of Experience	1 to 3	4 to 8	8 and up	1 to 3	4 to 8	8 and up
N=	5	9	16	5	9	16
Mean	3.8	4.33	3.25	3.13	2.8	2.6
Mode	4	5	3	4	3	3

In all three tables, every group presented a lower score in EOL, as seen on the mean. However, there are some noticeable contrasts. In Table 34, participants from the most experienced group showed a far smaller decline in their mean score than the other two groups, from 4.8 points to 4.6, meaning more experienced instructors had an easier time adapting to EOL than their less-experienced peers in regards to teacher-student interaction. On the opposite side, the middle-experience group showed the largest fall, despite being the group with the highest score on the face-to-face modality going from 5 to 3.86, i.e., the online context posed a threat for sustaining communication in the language class for this group of instructors. In regard to the less experienced participants, with 1 to 3 years of experience, their mean scores decreased from 4.33 to 3.63, staying as the group with the lowest mean. As for the modes, they did not show any substantial change from the face-to-face modality to EOL. These results indicate that, overall, the least experienced group of instructors encountered more difficulties in the implementation of online classes. This does not necessarily mean that more experience ensures more ease at dealing with these challenges, given that the more experienced group had a harder time at conducting tasks than the other groups in this online context.

As displayed in Table 35, the 8 and up participants' group showed the opposite tendency from Table 34, as it was the one with the sharpest decrease in their Metacognition challenges mean scores, going from 4.6 points to 3.25. The least experienced group decreased by almost 1 point, from 4.14 to 3.2, maintaining its place as the lowest-scored group in this section. On the other hand, the 4 to 8 participants' group maintained its place as the highest scored, going from 4.8 to 3.83. As for the modes, again they showed no change from face-to-face modality to EOL, apart from the middle group changing their mode of 5 to a double one ($Mo=4$ and 5). In sum, the more experienced instructors were, the sharpest their score reduction was—notwithstanding, the least experienced group of instructors still scored the lowest among all groups. In other words, this means that the challenges posed by the online modality do not present a causal relation between more difficulties and years of experience, as the 4 to 8 years group reported less difficulties than their peers.

Finally, Table 36 shows the 4 to 8 years of experience group, while being the highest scored in face-to-face modality, their EOL mean score still decreased, even more than the other two groups, going from 4.33 points to 2.8. Meanwhile, the least experienced group's mean score was the one that decreased the least, from 3.8 to 3.13, with 1 to 3 years of experience participants ending up as the highest scored group. As for the most experienced group, it stayed as the lowest scored one, going from a mean of 3.5 to 2.26. Regarding the modes, in the face-to-face modality, the middle-experience group presented the highest score ($Mo=5$). After this group came the least experienced one, with a mode of 4 points. The lowest mode was the 8 and up years of experience group ($Mo=3$). Going on to the EOL context, participants from the least-experienced group exhibited the highest mode ($Mo=4$), while the two other groups showed a mode of 3 points. Similarly, the final trend

showed that the more experienced the participants were, the more difficulties in metacognition-related challenges they experienced. Therefore, these results provide further evidence that experience may not be a determining factor when it comes to overcoming metacognition-related teaching challenges in this online modality.

5.1.3.5 Years of Experience correlations. Following the same inquiry as in the previous sections, we wanted to discern if the participants' teaching experience could be correlated to the results gathered from the survey regarding motivation strategies and challenges. The aim of this analysis was to identify if there was a relationship between teaching experience and the ability to deal with the different teaching challenges during face-to-face instruction and in the EOL context.

Table 37
Years of experience correlations

		N	Pearson Correlation	Sig. (two tailed)
Face-o-face Motivation Strategies	Enseño a mis estudiantes estrategias de automotivación para mantenerlos motivados cuando se encuentren con distracciones.	30	-,520**	0,003
	Permito que los estudiantes creen productos o trabajos que puedan exhibir o representar (ej. un póster, un folleto informativo o un programa de radio).	30	-,392*	0,032
Online Motivation Strategies	Enseño a mis estudiantes estrategias de automotivación para mantenerlos motivados cuando se encuentren con distracciones.	30	-,543**	0,002

	Rompo la rutina de las clases variando el formato de presentación (ej. una tarea de gramática puede ir seguida de una que se enfoca en pronunciación; una cátedra puede ir seguida de un trabajo en equipo).	30	-,430*	0,018
	Permito que los estudiantes creen productos o trabajos que puedan exhibir o representar (ej. un póster, un folleto informativo o un programa de radio).	30	-,368*	0,045
Fase-to-face challenges	Comunicar las instrucciones de las tareas en clase de forma clara.	30	,394*	0,031

Table 37 displays the six survey questions that were found to be correlated with participant's teaching experience. Regarding Motivation Strategies, two questions were found to be correlated both in face-to-face modality and EOL. On the first instance, the factor "years of experience" was found to have a moderate negative correlation with the statement "Enseño a mis estudiantes estrategias de automotivación para mantenerlos motivados cuando se encuentren con distracciones." in both modalities, meaning that the more years of experience the instructor had, the fewer strategies of self-motivation were taught to students to keep their motivation.

Similarly, the factor "years of experience" exhibited a moderate negative correlation with the statement "Permito que los estudiantes creen productos o trabajos que puedan exhibir o representar (ej. un póster, un folleto informativo o un programa de radio)." in both face-to-face modality and EOL. This means that the more years of experience teaching the participants had, the fewer pieces of this type of homework they gave or presented.

Finally, two correlations in either face-to-face modality or EOL were found to have occurred with years of teaching experience. In the case of Teaching Challenges of the face-to-face modality, the statement “Comunicar las instrucciones de las tareas de clase de forma clara.” shows a moderate positive correlation with participants’ years of experience, meaning that, the more years of experience instructors had, the easier it was for them to explain instructions clearly. For the EOL context, a moderate negative correlation was found between the statement “Rompo la rutina de las clases variando el formato de presentación.” and years of experience. This means that more teaching experience was associated with fewer moments in the class where there was a change in the routine or change in the presentation format.

In sum, there was a negative change in the use of motivation strategies to build the students’ metacognitive skills and teaching challenges to conduct tasks, which are associated with the change in teaching modality during this EOL context. Additionally, in relation to gender, it was possible to find that female participants encountered more difficulties in the online context, especially in relation to interacting and building students’ metacognitive abilities.

5.2 Qualitative Results

As presented in the methodology section, a semi-structured interview was the instrument designed for the qualitative phase of our study. The questions were designed by the researchers’ in accordance with our study goal: Explore in more depth the challenges instructors have faced in light of the implementation of an emergency online learning method in the context of the COVID-19 pandemic to sustain students’ motivation to better

understand our quantitative results. The results shown here correspond to 5 interviews, which are organized according to the profiles of the different participants.

For this stage, in order to report the findings from the interviews without compromising the participants' identity, while facilitating at the same time the differentiation of each one, pseudonyms were assigned to each teacher in addition to the code they already had. The names chosen were: Arturo, Flavia, Teo, Guillermina and Lucrecia. At the same time, the academic profile of each of the participants is summarized in the table displayed below, integrating the interviewees' personal and academic characterization.

Table 38
Participants' profile

Participants	Age range	Type of University	Gender	Years of Teaching Experience	Code
Arturo	24 - 35	Private	Male	1 – 3	UP2M3
Flavia	24 - 35	State	Female	4 - 7	US5F4
Teo	36 - 47	State	Male	8 ≤	US3M8
Guillermina	36 - 47	State	Female	8 ≤	US3F8
Lucrecia	24 - 35	State	Female	1 - 3	US4F3

As can be observed, the age ranges of the professors contacted for the qualitative stage of this study varied between the groups of 24 to 35 and 36 to 47, with three instructors belonging to the first classification and two to the last. Similarly, the years of work experience of the participants were grouped into three different categories, starting from 1 to 3 years, going through 4 to 8 years and finally ending with the classification of 8 years or above. On the other hand, the type of academic establishment of each teacher was only identified into the State or Private categories.

The following analysis was carried out using a coding system for the different themes related to our research objectives. These codes became the tag-system that we used and they are composed of macro and micro categories. In addition to this, each tag has its own identification number, as Table 39 shows, and the tag's frequency can be found within brackets in the comments on each interview analysis—e.g. '[x]' after the tag identification number (see appendix D to H). Furthermore, selected tags were expanded due to the discovery of recurrent emergent themes related to the nature of the study.

With the purpose to characterize the tags used in the qualitative analysis, Table 39 presents their classification and definitions:

Table 39
Tags: Classification and Definitions

Tag Name	Definition
1. Motivational Strategies	The subunits to this tag indicate the participants' willingness to use or apply motivation strategies during their online classes.
1.1 Metacognition	The participants exemplify how they have helped students build their metacognitive competence through specific motivation strategies.
1.2 Classroom Environment	The participants exemplify which motivation strategies they have used to make the classroom environment more harmonious.
1.3 Task-Related	The participants exemplify which motivation strategies they have used to encourage their students to participate in the class activities, e.g., through the design of the activity itself, through extra points for evaluations, etc.
2. Teaching Challenges	The subunits to this tag indicate the participants' acknowledgement of new teaching challenges due to the online modality.
2.1 Communication	The participants mention how challenging it has been to communicate with their students and sustain interactions during the class in this emergency online teaching context.

2.2 Tasks	The participants mention how challenging it has been to assign or design tasks in this emergency online teaching context.
2.3 Metacognition	The participants mention how challenging it has been to help their students' build their metacognitive competence in this emergency online teaching context.
2.4 Participation	The participants mention how challenging it has been to encourage their students to participate in their classes in this emergency online teaching context.
2.5 Competence	When interviewees express their concern for the development of skills on the target language due to the current context classes are taking place on.
2.6 Students' Insecurity	Participants comment on students' refusal to speak during class, as they fear making a mistake. This is aggravated by factors associated with this emergency online learning context such as stress or anxiety.
2.7 Black Screens	Participants comment on their students' way of connecting to their online classes but keeping their cameras turned off during the whole session.
2.8 Subject Relevance	The participants point to how the students have perceived the subject they teach and how it affected their classes.
3. Contextual Challenges	The subunits to this tag include those outside-the-class factors aggravated by the measures taken at the national level during the COVID-19 pandemic which interfere with the classroom dynamics, class attendance and/or class participation.
3.1 Uncertainty	The participants cannot predict nor are certain of the education's near future due to the ambiguity of the context.
3.2 Attendance	Participants comment on attendance during face-to-face instruction or during this emergency online learning context.
3.3 Mental Health	Mental health manifestations on either the students or the participants being aggravated by the context, i.e., stress, anxiety, depression caused by the academic overload.
3.4 Personal Issues	e.g., unemployment, financial issues, illnesses, death of relatives, or concern for relatives who work in the health system being aggravated by the context.

3.5 Classroom Community	The participants mention instances where the pandemic has affected social relations and community building, both inside and outside the classroom.
3.6 Students' Environment	Participants comment on the distractions faced as a consequence of the adaptation of their students' houses into classrooms.
4. Digital Inequality	Socioeconomic differences which prevent students from having access to the online modality of higher education, i.e. living in rural areas without internet connection, unaffordability of internet connection or equipment for online classes, etc.
5. Digital Literacy	Familiarity with digital competence, specifically on platforms used by institutions of higher education to carry out classes, activities or tests. Also refers to the participants' way to deal with technical difficulties.
6. Adaptation Process	Regarding the participants' trajectory when learning how to adapt their face-to-face teaching to an online modality. It also includes reference to changes of a similar nature made by students. This trajectory is defined as starting from March 2020 to the time of the interviews (...)
6.1 Teachers	Participants comment on their own adaptation process to the new teaching modality defined by this emergency online learning context.
6.2 Students	Participants comment on their students' adaptation process to the new learning modality defined by this emergency online learning context.
7. Connectivity	Refers to the participants' or students' connectivity issues which prevent them quality access to synchronic lessons or timed evaluations/activities.
8. Motivation	The subunits to this tag indicate participants' insight or comments regarding the motivation of their students or their own.
8.1 Students	Participants gather conclusions on their students' apparent motivation.
8.2 Teachers	Participants comment on their own motivation as they encounter teaching challenges during this emergency online learning context.

9. Academic Load	Participants comment on how they or their students have dealt with the amount of academic load obtained from the implementation of this emergency online learning context.
10. Sense of Agency	Participants comment on their students' sense of agency being put to test during this emergency online learning context.
11. Compassion	Participants comment on those instances where flexibility was needed as they empathized with their students' current situation as they faced difficulties during this emergency online learning context.

The following is as a selection of 11 tags, out of which only 5 (*1. Motivation Strategies; 2. Teaching Challenges; 3. Contextual Challenges; 6 Adaptation Process, and 8. Motivation*) have sub-categories (micro-tags) due to their broad nature, which is why it was necessary to have a more detailed distinction in order to get thorough analysis.

In total there are 27 tags. Apart from the categories presented previously, 4 emergent categories were found: *6 Adaptation Process, 9 Academic Load, 10 Sense of Agency, and 11 Compassion*. Moreover, 10 emergent sub-categories were added to the existing categories, those were: *2.5 Teaching Challenges: Competence, 2.6 Teaching Challenges: Students' Insecurity, 2.7 Teaching Challenges: Black Screens, 2.8 Teaching Challenges: Subject Relevance, 3.1 Contextual Challenges: Uncertainty, 3.3 Contextual Challenges: Mental Health, 3.4 Contextual Challenges: Personal Issues, 3.5 Contextual Challenges: Classroom Community, 3.6 Contextual Challenges: Students' Environment, and 8. 2 Motivation: Teachers*. Table 40 below presents the tags frequencies in the interviews:

Table 40

Frequency of Tags

	UP2M3	US5F4	US3M8	US3F8	US4F3	Total
1.1 Metacognition	3	1	3	2	5	13
1.2 Classroom Environment	3	6	2	5	8	24
1.3 Task-Related	4	3	8	5	1	21
2.1 Communication	1	1	3	4	8	17
2.2 Tasks	2	3	4	2	1	13
2.3 Metacognition	5	6	5	3	2	20
2.4 Participation	13	6	8	4	2	34
2.5 Competence	1	6	2	0	1	10
2.6 Students' Insecurity	3	1	1	3	2	9
2.7 Black Screens	0	1	0	1	2	4
2.8 Subject Relevance	0	3	2	0	0	5
3.1 Uncertainty	0	2	2	1	0	5
3.2 Attendance	3	1	2	2	2	10
3.3 Mental Health	1	6	1	2	2	12
3.4 Personal Issues	5	3	1	4	7	19
3.5 Classroom Community	1	3	1	3	3	10
3.6 Students' Environment	3	0	0	0	1	4
4. Digital Inequality	1	1	4	3	0	8
5. Digital Literacy	0	6	3	2	1	12
6.1 Adaptation Process: Teachers	7	5	5	6	5	31
6.2 Adaptation Process: Students	4	0	0	0	1	6
7. Connectivity	5	2	2	2	2	15
8.1 Motivation: Students	6	0	4	2	4	17
8.2 Motivation: Teachers	1	1	4	0	0	6
9. Academic Load	2	2	0	1	6	11

10. Sense of Agency	6	3	1	3	4	15
11. Compassion	3	2	1	7	13	24

Table 40 displays both the total frequency of tags identified in the interview transcripts as well as the frequency per participant. The tags that were mentioned the most in the interviews are the following: *2.4 Teaching Challenges: Participation* with 34 mentions; *6.1 Adaptation Process: Teachers* with 31 mentions; *1.2 Motivation Strategies: Classroom Environment* and *11 Compassion*, both with 24 mentions; and *1.3 Motivation Strategies: Task-Related* with 21 mentions. On the other hand, the least mentioned tags in the interviews were the following: *3.6 Contextual Challenges: Students' Environment* with 3 mentions; *2.7 Teaching Challenges: Black Screens* with 4 mentions; *2.8 Teachings Challenges: Subject Relevance* and *3.1 Contextual Challenges: Uncertainty* both with 5 mentions; and, *6. Adaptation Process: Students* and *8.2 Motivation: Teachers* both with 6 mentions.

In order to characterize and describe the experience that each participant had, the following paragraphs illustrate each case. In this way, each description will include subtitles that refer to our research theme.

5.2.1 The case of Arturo (UP2M3)

Arturo is an EFL Chilean teacher with a degree in English teaching. He is between 24 and 35 years old, and he is currently working at a private university, represented in his code with the number 2. Arturo has been working in this university for a period of 1 to 3 years. He caught the attention of the group during the phase of the survey because the scores from his answers were lower than average in most sections. More specifically, the sections with the widest variation in comparison to the average were those related to the face-to-face

modality. He showed lower scores in both the motivation and challenges pre-pandemic sections.

In his interview, Arturo described his experience teaching an English for specific purposes course at private university number 2 during the pandemic. He presented the perspective of someone with little experience in this area, who had to quickly adapt to these changes. From the data gathered during this interview, which was later compiled in Table 40, we can see that the tags with the highest frequency were *2.4 Teaching Challenges: Participation*, with 13 mentions, appearing as the most important issue presented by the participant by a wide margin. It was followed by *6.1 Adaptation Process: Teachers*, with 7 mentions. Lastly, the fourth and fifth most frequent tags were *8.1 Motivation: Students* and *10. Sense of Agency*, both with 6 mentions.

On the other hand, there were some tags that only had one mention. These were: *2.1 Teaching Challenges: Communication*, *2.5 Teaching Challenges: Competence*, *3.3 Contextual Challenges: Mental Health*, *3.5 Contextual Challenges: Classroom Community*, *4. Digital Inequality*, and *8.2 Motivation: Teachers*. Finally, some of the issues from the chart were never discussed by the interviewee, this was the case for *2.7 Teaching Challenges: Black Screens*, *2.8 Teaching Challenges: Subject Relevance*, *3.1 Contextual Challenges: Uncertainty* and *5. Digital Literacy*.

According to Arturo's results shown in Table 40, the areas of focus during the interview were *Teaching Challenges*, *Motivation Strategies*, and *Contextual Challenges*. This demonstrates that the interviewee has indeed faced difficulties related to the pandemic during his classes, which he explains in depth in his answers. Along with these, he describes his experience with motivation, not only in terms of challenges and their impact on students' motivation, but also regarding the strategies that he has had to introduce when

teaching students, and how these differ from the ones used during normal, face-to-face classes. In the following paragraphs, the information gathered from Arturo's interview will be presented and explained, focusing on the key concepts of this study, and how it adds to the further discussion of these topics.

5.2.1.1 Challenges perceived by Arturo during EOL. In his interview, Arturo identifies various challenges that the pandemic has brought to the classroom, and recognizes a considerable difference between face-to-face and online classes. One of the greatest challenges described by him is the one concerning students' level of participation. He explains that during online classes, there is a great difference regarding how difficult it is to get students to answer, to take part in activities, and how the lack of interaction affects the rhythm of the class. When describing his students' attitude in contrast to normal classes, he explains that "cuando es online ellos simplemente no te responden, no te responden por el micrófono, como que se mantienen en silencio o te dicen 'no sé profe' y cortan el micrófono." (Interview). The fact that students seem less willing to try seems to be a big problem, which has affected Arturo's ability to successfully teach the course. These circumstances have added to the interviewee's already difficult situation, since he describes himself as having little experience both with online platforms and teaching classes. He discusses this by stating:

No estaba preparado. Fue como derechamente [mi] primera experiencia online, mi primer acercamiento, fue con la universidad. [Estas] clases en la universidad fueron como mi primer enfrentamiento a conocer plataformas, a conocer aplicaciones, a cómo debiese funcionar el ritmo de la clase, que es mucho más lento en comparación a una clase que pueda ser presencial. (Interview)

This is clear evidence of the presence of the *Adaptation Process* theme, in this case, of the teacher, which is one of the most frequent in this particular interview. While the participant definitely recognizes the difficulties faced by his students with EOL, he also comments on the ones that he as a teacher has had to go through, the combination of both resulting in radical changes to the current state of the teaching reality.

Some other problems that, according to Arturo, highly affect students' participation, are *Connectivity* and *Personal Issues*. As he explains in the following fragment: "(...) me imagino que también dependerá de la conexión que tengan mis estudiantes, no solo depende de mí, sino de la conexión que tengan ellos, [tener] un micrófono que realmente te permita participar, un computador que también te acompañe". Similarly, he talks about the need for certain technology, which is not necessarily common for students, stating that "un estudiante promedio no tiene un buen computador que pueda soportar una gran cantidad de aplicaciones, archivos, videos, etc." (Interview). Not having these elements, which Arturo refers to as the ones that could most likely affect the course of the class, is one of the problems brought by *Digital Inequality*.

In the case of personal issues, which belong to the category that has been described in this study as *Contextual Challenges*, what Arturo points out as the most evident challenge is the struggle of students who do not have an adequate place to study. He mentions the importance of having not only a physical space that is appropriate, but also one that is not noisy or distracting, and how the lack of one can make it difficult for students to attend classes, or participate (Interview). The participant also thinks that shyness, anxiety, and fear of failure could play a role in the decrease of motivation. Regarding this combination of factors, Arturo says that "hay una especie de cadena de consecuencias que generan un descenso en la motivación, desde lo interno hasta lo

externo, que puede ser el miedo, la vergüenza (...)” (Interview). From this, it can be gathered that the teacher’s influence on motivation is also limited by external factors that affect students’ behaviour and attitude in an academic context.

5.2.1.2 The impact of these challenges on his students’ motivation. However, Arturo recognizes that, apart from the cases mentioned in the previous section, high levels of detachment have resulted as a consequence of these challenges, which can be seen in the decrease in attendance and, again, the level of participation and commitment to the course. An example of this is shown in the fragment below:

Muchas veces les pedía que leyeran y [no] había una participación derechamente. Participan las mismas personas de siempre y ese feedback se ve bastante reducido porque de veinte personas, quince personas, participan [a lo más ocho o nueve], entonces al final estamos dando feedback en base a solamente un pequeño grupo, a un grupo selecto de personas, pero no tienes el privilegio de escuchar a otras personas para poder dar quizá una retroalimentación más completa. (Interview)

The problem described is related to students’ *Sense of Agency*, or lack thereof, and it is also a common topic in this interview. One of the biggest worries of the interviewee is that it not only presents challenges for him, but it also constitutes a threat to students’ learning process.

Additionally, a clear consequence of what was discussed in the previous section regarding the challenges faced by students, is their unwillingness to engage in activities. This has been most evident in the areas in which students' learning depends on their active performance, such as pronunciation. This has meant that Arturo needs to work harder to keep their students motivated and participating, and even then, interaction is scarce. Regarding this issue, he comments that “si yo les doy (...) alguna especie de trabalenguas,

hacemos una especie de juego, a pesar de que sea un elemento más lúdico, eso aumenta un poco la participación, pero tampoco digamos que es un incremento exponencial”

(Interview). Therefore, the problem remains, and while before the pandemic most students participated, right now the teacher’s efforts do not seem to be enough to overcome the toll that the shifting from face-to-face to online classes has taken on students’ motivation.

5.2.1.3 Motivation Strategies implemented by Arturo to overcome these

Challenges. Being faced with these challenging circumstances, the participant has had to incorporate some strategies to his classes in order to stimulate motivation in students, and secure some level of engagement. Although, as discussed before, these have been far from high during 2020, all teachers report having made various efforts concerning this matter. The interviewee’s particular approach has been to try adding elements of dynamism to his classes, as well as giving students incentives. Some of these strategies are described below:

Las estrategias que utilizo es tratar de incorporar ciertos juegos que el sistema online me permita, cosa que ellos puedan interactuar un poco más tanto entre ellos, como conmigo. También trato de dar una especie de retroalimentación entre pares, cosa de que algunos estudiantes sean capaces de darse un pequeño feedback entre ellos y no simplemente dependan de mí (...) también utilizo el sistema de puntaje extra para alguna evaluación, porque ahí les otorgo cierto puntaje por participar y según el nivel de participación que tenga, el nivel de puntaje puede ir aumentando.

(Interview)

Motivation strategies related to tasks similar to the ones described above have been reported by every participant that we interviewed. Among these, the ones involving incentives such as points for students’ grades seem to be the most effective, causing an

increase in student participation. However, it is only a slight increase, and although Arturo described having implemented other strategies, he reported not being able to achieve a considerable difference, or reach levels of participation similar to those in face-to-face classes.

Considering the big difference between online and regular classes, and that a simple, guaranteed to fix these challenges does not exist, Arturo explained that what he has done is keep on trying. He has tried to rely on elements of metacognition to stimulate students' commitment to their own learning process, since he believes this can be more effective than a fixed strategy, which could eventually tire students. His stance on this is described in the following fragment:

(...) insistir en que participen, decirles que es en su beneficio constantemente, y tratar de darle ese elemento metacognitivo del cual ellos también puedan reflexionar y decir "¿sabe qué? esto igual es útil para mí, esto me va a servir" (...) por lo tanto, es tratar constantemente de despertar esa motivación en ellos. (Interview).

According to Arturo's interview, the incorporation of dynamism, incentives, and the encouragement of students' sense of agency have been some of the strategies used during this year to keep motivation in EOL. Nevertheless, the difference between face-to-face and online classes is wide and, as explained by the participant, even taking these measures, these challenges seem to be hard to overcome.

5.2.2 The case of Flavia (US5F4)

Flavia is an EFL teacher between 23 and 35 years old. She holds Bachelor's degrees in linguistics and in English teaching. She is currently working at a State funded University—identified with the number 5—where she has been teaching between 4 and 8 years. Flavia's survey response caught our attention because of her variety of results

obtained in both survey sections of: her experience doing classes before and during COVID-19 pandemic, and challenges related to online classes during COVID-19 pandemic.

The data gathered from Flavia's interview is presented along with the total tags' frequency in table 40. For this case the categories with a higher number of mentions were: *1.2 Motivation Strategies: Classroom Environment*; *2.3 Teaching Challenges: Metacognition*; *2.4 Teaching Challenges: Participation*; *2.5 Teaching Challenges: Competence*; *3.3 Contextual Challenges: Mental Health*; and *5. Digital Literacy* with a total of 6 mentions each. Following this path, the category of *6.1 Adaptation Process: Teachers* got only 5 mentions.

Contrastingly, the tags that were scarcely mentioned were: *3.1 Contextual Challenges: Uncertainty*; *7. Connectivity*; *9. Academic Load*; and *11. Compassion* with a total of 2 mentions, while tags as: *1.1 Motivation Strategies: Metacognition*; *2.1 Teaching Challenges: Communication*; *2.6 Teaching Challenges: Students' Insecurity*; *2.7 Black Screens*; *3.2 Contextual Challenges: Attendance*; *4. Digital Inequality*; and *8.2 Motivation: Teachers* were only mentioned once along the interview. Finally, the tag categories of: *3.6 Contextual Challenges: Students' Environment*; *6.2 Adaptation Process: Students*; and *8.1 Motivation: Students* were not mentioned at all in the interview.

In this interview, Flavia narrated her experience as a State university teacher of an English for specific purposes course during the implementation and adjustments of online classes along the two academic semesters of the present year. We will present our findings following the same subtitles used for the previous participant in accordance with our research questions and our tags' classification from table 39.

5.2.2.1 Challenges perceived by Flavia during EOL. Flavia alluded to specific challenges she noticed that influenced her students' motivation as a result of what the pandemic has entailed for her classes. Specifically, as time went by, the implementation of online classes affected the core of the class dynamics. Flavia's students *Attendance*, *Communication* and *Participation* decreased considerably. She experienced the low *Communication* and *Participation* in her classes because:

[Porque] (...) no llegan, porque no hablan, porque no prenden la cámara, no prenden el micrófono, o a veces pasa que no sé, tú empiezas una clase con 10 alumnos y de repente vuelves a mirar como las fotos de los participantes y ya vas en ocho, en siete... entonces la impresión que me da a mí, esto es un juicio obviamente, es que no sé, como que entran como a vitrinear, así como “¿cómo está el ambiente? ah, está fome, chao me voy”, y también pasa que a veces están conectados pero no están, entonces uno les habla como “Pedro, Pedro” y Pedro figura conectado pero no está. Entonces no, bajísima. Muy, muy baja. (Interview)

In this case *Communication* and *Participation* are connected to students' interest and their motivation to participate. Mainly, Flavia mentioned that students' participation has been completely different from face-to-face classes because, as she mentioned, students need such kind of incentive for their participation, and, as she expected: “si van a clases deben participar” (Interview), so the class flow does not get affected. Related to *Attendance*, this aspect presented a decrease due to the fact that her home university waived this component, so students were free to choose to attend or not, where most decided not to do so.

Furthermore, Flavia noticed that the sudden changes implied in the implementation of EOL and the work accumulation affected her students' *Mental Health* provoking them to suffer from stress. In this way, the radical changes and work-load from external factors

made them experience exhaustion. In light of this topic, Flavia perceived her students' low motivation due to the fact that they declared to be overwhelmed with responsibilities, specifically when she stated that “están reventados” (Interview) dealing, as already mentioned, with excessive *Academic Load* and long terms sit in front of the computer, as she explicitly referred to: “(...) [Están] todo el día sentados frente al computador teniendo clases” (Interview).

In addition to this, Flavia also emphasized that the increase of *Academic Load* provoked a decrease in her students' attendance and participation. In relation to the previously mentioned *Mental Health* tag, Flavia reflected about the role of the teacher during this emergency online learning period that is to look after students. But as her students have told her that they have been dealing with a bigger *Academic Load* from other classes, as she remarked: “los chiquillos me cuentan que siguen teniendo una carga académica como si estuvieran en la normalidad” (Interview) leading them into periods of intense stress.

Moreover, Flavia noticed other factors that made students' ability to stay in class difficult. One of these *Personal Issues* was due to a slow internet connection because there are more people at home; they have brothers and sisters with whom they have to share the computer; or that they have to take care of relatives. All these factors from students' personal lives influence class dynamics and students' performance negatively impacting their motivation. It is an important factor that Flavia recalled, because cases can be diverse, as she stated that some of her students are from different contexts, even vulnerable ones: “(...) están en contextos complejos, que tienen que trabajar porque los papás quedaron sin trabajo, etc. (...)” (Interview). These kinds of situations affect students' motivation and

decrease their ability to study and participate in classes because of tiredness and lack of time.

Another factor that affects the class, including students' motivation, is the sense of *Classroom Community*. Flavia's concern is related to the lack of bonding between students and their teacher. This can be evidenced when she referred that in face-to-face classes communities could be created, as she stated: "(...) se crean ciertas mini comunidades, mini lazos, mini vínculos que en este contexto [online classes] no, no se dan. Aún cuando trabajen en grupo" (Interview). By saying this, she gave emphasis on the difficulty of creating connections among students in this online context, even affecting work-groups.

5.2.2.2 The impact of these challenges on her students' motivation. As previously mentioned, Flavia perceived challenges in her students' motivation in relation to their *Attendance, Communication, Participation, and Mental Health*. In this sense, the impact and repercussions of these challenges have also been appreciated in her students' *Competence, and Metacognitive* development in the online classroom. During the emergency online context, Flavia has found out that her students have been losing abilities in their second language performance, such as a decline of productive abilities. Her findings have influenced her sense of trust towards the students. She doubted that they were answering their tests on their own along with noticing the evident use of translators in evaluations. This discrepancy among her students' competence was evident because they are not able to produce within their expected level, as she stated: "les pides como 'a ver Pepito, dime qué hiciste el fin de semana', y no son capaces" (Interview). Thus, although students get through to the next course, they do not possess the abilities required, which Flavia remarked by arguing: "Hay alumnos que no deberían haber pasado del segundo

semestre del año pasado, y avanzaron dos cursos este año” (Interview). In this manner, students get the benefit to pass the course but without truly learning and applying the knowledge.

Within students’ competences, Flavia recalled that it is crucial for her to notice students’ learning process, but that this is something that goes beyond her capabilities in the online agenda. On the other hand, the learning process in face-to-face classes was evident:

Puedes ver cómo empiezan, cómo terminan, cuáles son las cosas que les van costando más, cómo van avanzando en las pruebas. O sea, el hecho de que tú en una sala presencialmente les puedas tomar pruebas escritas, puedes controlar precisamente el uso del traductor, la copia, etc, etc. Pero en este caso [emergency online classes] son factores que se te escapan, entonces tú lo único que controlas es la clase, y tú a la vez, o sea, este niño [student] en clase no es capaz de decir su nombre, pero en las pruebas me ocupa tres conectores por oración, ¿sí? Entonces yo creo que hay una gran diferencia respecto a lo presencial y respecto a lo online. (Interview)

This comparison between face-to-face and online classes that Flavia demonstrated is of great importance in order to understand her concern for students’ competence awareness. As previously covered, Flavia doubted that her students’ were answering truthfully their tests. This doubt comes from the fact that her students have not been able to formulate phrases on their own during regular classes, but they have complex and well formulated use of grammar on those tests. In addition to this, Flavia remarked that she preferred that her students asked in class and solved any doubts that they could have.

Moreover, within the category of *Teaching Challenges*, Flavia identified discrepancies in students’ *Metacognition* during online classes. She was asked about her experience during the change from face-to-face to fully online classes and mentioned the

metacognitive challenge of letting students know that they need to get involved and that they need to motivate their own learning process, by reflecting: “¿Cómo te hago entender o cómo hago que veas que te involucres en tu proceso [learning process] y que no uses el traductor en las pruebas?” (Interview). By asking herself this question, she was thinking about the metacognitive aspect that students are not promoting in order to fulfill their learning process, with or without her constant surveillance.

The sense of autonomy is another factor within this category, specifically, she recalled that due the complexity of online classes, students are required to have a *Sense of Agency*. Flavia mentioned this topic by referring to what online classes essentially need as: “(...) esta modalidad requiere principalmente (...), autonomía y agencia por parte de los alumnos” (Interview). Agency which, as Flavia noticed, it is not strong enough to follow the pace of the class and the responsibilities that it entails, as she referred: “los alumnos no logran entender todavía que necesitan agencia en esto” (Interview). This justifies her concern about her students’ lack of autonomy, but foremost what implies a *Sense of Agency*.

Furthermore, another metacognitive aspect that Flavia emphasised was the possibility to provide the feedback, which most of her students’ do not pay attention to. In fact, she asked herself: “en este punto del año no se me ocurre cómo podría fomentar más el interés por esas instancia de retroalimentación (...)” (Interview). Following this line, Flavia’s frustration arose because of her students’ lack of interest towards their feedback for their learning process.

5.2.2.3 Motivation strategies implemented by Flavia to overcome these challenges. As a response in order to overcome these challenges that affected students’ motivation, Flavia shared some Motivation Strategies that she implemented in her classes. To begin with, she

described her focus to create new *Task-Related* activities to promote students' motivation and participation by doing work activities all together, as she referred to: "le doy mucha preponderancia a las actividades orales y (...) en grupo" (Interview). Moreover, Flavia was also concerned about enhancing *Class Environment* by talking with her students in order to know how they were, as she explained: "(...) me gusta conversar con ellos, les pregunto cómo están, cómo van (...)" (Interview) with the purpose of improving the class atmosphere. Additionally, Flavia said that if students participated in different types of group activities, this could further motivate them to feel part of the class.

Without a doubt, Flavia experimented *Compassion* towards her students because of the stressful conditions they have been dealing with during the year. To demonstrate attention and worry for her students, but foremost to motivate them and improve the *Classroom Environment*, she has been talking to them in order to know more about them and establish a human connection. Even with the new bond she tried to make, the most recurrent answer from her students is their notorious tiredness, as she stated: "están muy cansados, que están muy reventados" (Interview). Flavia expressed her concern about her students' demanding hours working on university tasks that make them extremely tired. In light of this phenomenon, she decided to be in touch with them by asking how they are and using her whole class to cover the material to avoid overwhelming her students outside their class time.

Apart from the concern discussed above, to improve the *Classroom Environment* with her students, she pointed out the importance of not losing the sense of humour in class, as she said: "pasó algo divertido, te ríes, darles la instancia como de jugar un poco, reírte de tí mismo, si te equivocaste en algo" (Interview). Her statement reinforces her purpose to lower the possible tension among her students in the class and enhance the *Classroom*

Environment. Another sub-category mentioned by Flavia was the motivation strategy of *Metacognition*. She ensured that students get a proper metacognitive training provided by a course taught with the purpose of promoting self-study, the use of learning strategies, and the improvement of their self-regulation, so students may engage and commit to their academic responsibilities.

5.2.3 The Case of Teo (US3M8)

Teo is an EFL Chilean teacher with postgraduate studies. He is between 36 and 47 years old. Teo is currently working in two different institutions at a private and a State funded University, where he has been teaching for over 8 years. Teo referred to his teaching experience working at a state funded university with minor references about his experience working at the private institution in which he works as well—as the participant mainly pointed out his experience at the state funded university, he was identified with the number 3. In terms of the survey, Teo caught our attention because his responses exhibited a clear variation between face-to-face and online modality. Moreover, the answers were lower than the average in the post-pandemic and challenges section. The researchers carried out the interview in order to investigate in more depth about the noticeable changes that he experienced, and that were displayed in the survey.

The data obtained from this interview is presented in table 40, in which the most frequent tags identified were *1.3 Motivation Strategies: Task Related* and *2.4 Teaching Challenges: Participation*, both with 8 appearances. On the other hand, Teo's least frequent tags were 7 that were mentioned a single time along the interview. *2.6 Teaching Challenges: Students' Insecurity*, *2.8 Teaching Challenges: Subject Relevance*, *3.3 Contextual Challenges: Mental Health*, *3.4 Contextual Challenges: Personal Issues*, *3.5*

Contextual Challenges: Classroom Community, and 11 Compassion. In this case the tags that were not addressed by the participant were *2.7 Teaching Challenges: Black Screens, 3.6 Contextual Challenges: Students Environment, 6.1 Adaptation Process: Students, and 9 Academic Load.*

Based on the data gathered from this interview, we can confirm what the survey displayed about Teo's teaching experience. Overall, his major difficulties were related to *Teaching Challenges*, specifically *Participation* and *Tasks*. Along the interview, Teo showed his concern about how all the hardships that the context has brought may affect not only students' motivation but also their *Competence* regarding the target language. As a result of the latter, he has implemented new and modified *Motivation Strategies* in order to overcome students' demotivation.

In accordance with our research questions, the following sections will specify the relation between Teo's testimony and our main findings from it related to our tags' classification for the challenges perceived by him during EOL, the impact of these challenges on his students' motivation, and motivation strategies he implemented to overcome these challenges.

5.2.3.1 Challenges perceived by Teo during EOL. Teo described EOL as a challenge and alluded to some specific difficulties that have been affecting his students' learning process. The context has brought several challenges and limitations to the academic community. University 3 has provided academic flexibility to its students. Teo mentioned some of the measures that the state-funded university has taken: "La comprensión aquí tiene que ser absoluta: "no hay asistencia, no se piden justificativos si alguien falta a una prueba, en fin, ese tipo de cosas" (Interview). The interviewee added that *Compassion* has been a double edge sword. On the one hand, responsible students that have been struggling

with connectivity, personal issues, etc. may take this as an opportunity to keep up with their academic tasks. On the other hand, some students have not been taking advantage of this flexibility and have used the time to procrastinate instead of studying “el que es flojo va aprovechar de flojear y el que es estudioso, va a tratar de sacar el mejor provecho posible a la situación en la que esté, sea cual sea” (Interview). Teo concluded by saying that the flexibility given has been excessive because it increases the difference between those who are willing to study and those who are not, he has no problem offering flexibility to the student who is having problems of connectivity, but he rejects the idea of giving the same special treatment for those who do not deserve because they do not need it.

Among some of the possible consequences that learners will face, Teo mentioned his concern about students' deficient language *Competence*. About this, the last national events lived, as the social outbreak in 2019 and COVID-19 pandemic in 2020, have affected the normal flow of the classes, provoking that students may not develop the skills needed in the target language. For instance, Teo commented that the tasks are not being followed correctly, causing them to become pointless as these tasks do not fulfill the objective: “ha habido un retroceso en todo lo que es habla espontánea o menos controlada porque no es lo mismo que leer que improvisar en base a un tema que no domino.” (Interview). In the same vein, Teo added that he has noted that some students are more comfortable speaking to the computer than speaking directly to his face, in a normal situation. This is closely related to *Students' Insecurity*. According to him, the context has made it easier for those students who were afraid of speaking face-to-face with the teacher, to do so without panicking. But in general, he thinks that “ese miedo a hablar espontáneamente, yo creo que se ha acrecentado un poco” (Interview).

Even if *Digital Inequality* and *Connectivity* were not highly mentioned, in comparison to the tags, they are also part of the challenges that teachers and students have been facing in EOL, according to the participant. Teo commented that some students must take turns with their siblings in order to use the computer, and there are other cases in which there is not a computer to take turns. The state-funded university has provided computers for those who do not have any smart device to participate in lectures. On the contrary, the private institution he also works for has not offered any help, neither to the students nor teachers. In relation to both categories, the interviewee states: “si había desigualdades antes, con esta situación ya se notan aún más.” (Interview).

5.2.3.2 The impact of these challenges on his students' motivation.

Undoubtedly, *Attendance* and *Participation* have decreased considerably in comparison to face-to-face lessons. Teo mentioned some factors that may have been behind this issue: “problemas de conexión a internet, a veces el trabajo, y en algunas ocasiones, enfermedad propia o de algún familiar” (Interview). But he also declared to have identified students who lie about having those kinds of problems with the clear intention of not attending or participating in the class. Furthermore, not only there is a decrease in class participation but also in tasks that are evaluated. Teo thinks that a reason for not attending an evaluation may be the *Subject Relevance*. Students have subjects that they consider more important than an English class. Thus, lack of motivation to learn English and contextual issues are the causes of low attendance and participation according to his experience.

Moreover, Teo referred to *Digital Literacy* as a difficulty that has affected teachers from all age ranges and students as well. “un profe fome puede desmotivar a sus estudiantes” (Interview). In relation to this, it is essential to know more than one online

platform in order to make different tasks that get the attention of the learners. In spite of the fact that University 3 offered him training programs, they were not enough for him:

He tenido que aprender muchas cosas solo. Las capacitaciones que me han hecho han dejado bastante que desear, muy honestamente te digo (...) los que tienen sesenta años, que lo más tecnológico que habían tenido en sus manos era un celular con las funciones más básicas; saltar de la clase presencial a la clase online ha sido una pesadilla para ellos. (Interview)

Digital Literacy, according to the teacher, has been an impediment for trying to make tasks that encourage motivation and participation, while for some students *Digital Literacy* has prevented the participation or the correct submission of homework, which has made Teo doubt the veracity of the term digital natives.

5.2.3.3 Motivation Strategies implemented by Teo to overcome these Challenges.

While most of the challenges mentioned have been affecting students' motivation, the teacher has been struggling with how to bring that motivation back. As a matter of fact, he provided a list of several ways to achieve this goal. *Task related* as a motivation strategy was the subcategory most mentioned. Teo commented to us that he has modified some tasks and added new ones in order to acknowledge and remedy his students' lack of motivation. One of the modifications is closely related to *Classroom Environment*. Usually, evaluations to test students' writing skills have been individual, but now, Teo gives the chance to his students to work in groups. Another strategy implemented by Teo is group presentations. By using this type of activity, he is able to test the oral dimension, therefore to make this evaluation more interesting. He told us: "Bueno, siempre plantear temas controversiales ayuda, y eso es lo que estoy haciendo en las presentaciones por ejemplo" (Interview). The

objective of these modifications is to engage the student with the learning process in an attractive way by touching upon meaningful and controversial topics to discuss.

In terms of *Classroom Environment* strategies, the teacher described the use of peer assessment, group work, and peer feedback. By using these strategies students get to know each other and at the same time the environment gets more friendly, for instance, the idea of peer feedback is to enhance the collaboration between students as they learn about their mistakes together. About this Teo said:

Otra cosa que hago es tomar errores de los foros, hago una compilación en un archivo y también lo proyectamos en clase. [Les digo] “Ya, detectemos errores acá, en conjunto”, errores anónimos, por supuesto. Pero ellos saben qué errores cometieron, entonces entre todos ayudan a corregirse. (Interview)

Apart from the pair feedback, the teacher is aware of the lack of communication between his students as a consequence of the pandemic. In this, the teacher saw a chance to enhance his students' motivation and sense of community as they talk in pairs. “darles ese espacio de conversación que se nota que lo necesitan porque hablan y hablan y se van esos 15 minutos volando” (Interview). This last strategy was considered useful by him, as the learners were able to get to know their peers while, at the same time, fostering the development of the target language.

Finally, regarding *Metacognition* strategies, the way in which Teo gave feedback might have helped the students to improve their competence. Before EOL, he liked to take a moment with each student to correct their mistakes, but due to the context and time constraints, now he is only able to send them an e-mail with the corresponding feedback and give a few minutes of the class to let the students ask questions regarding past evaluation: “pueden hacer sus preguntas, qué estuvo bien, qué estuvo mal. En cuanto a lo

oral, bueno, también utilizo rúbricas y explico por qué los puntajes que tienen o los tipos de error que cometieron. De eso también dejo un registro escrito y se lo envío por correo. Es lo más personalizado que he podido hacer” (Interview) The purpose of the feedback is to make students realize their mistakes, then to foster their autonomy to learn from those mistakes and to avoid them in future evaluations.

The interviewee added how discouraging this situation has been for him. Despite his efforts, students do not participate as much as he would like them to. “me pregunto si vale la pena intentarlo con algunas personas, porque estoy hablando de estudiantes”. (Interview) Furthermore, he stated that motivation is reciprocal: if students are unmotivated, the teacher will become demotivated as well.

5.2.4 The case of Guillermina (US3F8)

Guillermina is an EFL Chilean teacher with postgraduate studies. She is between 36 and 47 years old. She is currently working at a State funded university—which is identified with the number 3—, where she has been teaching for over 8 years. In general terms, Guillermina obtained answers that caught our attention from the first moment of the preliminary survey stage. In this instance, the results she achieved in the challenges section related to this online context, pointed towards *Motivation Strategies*, *Teaching Challenges*, and *Contextual Challenges* themes.

In the interview, Guillermina narrated in great detail how the academic semester had been for her as a teacher of General English at State University number 3. Along with this, the researchers were also able to investigate in depth some emerging thematic lines mentioned by the teacher herself, obtaining a detailed portrait of her academic experience during 2020. Based on the analysis of this interview’s transcription, the data from

Guillermina's experience, as displayed in table 40, is summarized in the following paragraph.

From the data collected during this stage, it was noticed that the tags with the highest presence throughout the teacher's narration corresponded to the points *6.1 Adaptation Process: Teachers*, with 9 mentions. Next, within the other three most mentioned categories, tags *1.2 Motivational strategies: Classroom Environment*; *1.3 Motivational strategies: Task related*, and *2.4 Contextual Challenges: Participation* showed a constant presence throughout the teacher's experiences, with a total of 5 mentions each.

On the other hand, some of the tags that were scarcely mentioned during the entire session with the participant corresponded to the points *3.3 Contextual Challenges: Mental Health*; *3.5 Contextual Challenges: Classroom Community*; *4. Digital Inequality*, and *5. Digital Literacy*, with two mentions each, while the points such as *2.7 Teaching Challenges: Black Screens*; *3.1 Contextual Challenges: Uncertainty*; *6.2 Adaptation Process: Students*; *9. Academic Load*, and *10. Sense of Agency* were identified only once along Guillermina's recall of her academic semester. Finally, the table also shows that certain points like *2.5 Teaching Challenges: Competence*; *2.8 Teaching Challenges: Subject Relevance*; *3.6 Contextual Challenges: Students' Environment*, and *8.2 Motivation: Teachers* were never addressed by the participant.

Based on this data, we can say that, overall, Guillermina's teaching experience was mostly influenced by subtags from the themes *Adaptation Process*, *Teaching Challenges*, *Contextual Challenges*, and *Motivation Strategies*. We can confirm this due to the fact that, even though Guillermina declared she did not have major difficulties adapting from one modality to another, this new academic semester brought challenges created both by the

inherent difficulties of being a teacher and the emergency context in which she had to work. As a result of the latter, to deal with this situation, Guillermina had to resort to the implementation of different techniques in order to motivate her students and improve student communication and participation within the online classroom.

We will present our findings following the same subtitles used for the previous participants, focussing on the challenges perceived by her during EOL, the impact of these challenges on her students' motivation, and motivation strategies she implemented to overcome such challenges.

5.2.4.1 Challenges perceived by Guillermina during EOL. One of the main aspects in which Guillermina reported noticing a shift in her students' motivation as a result of the challenges that the pandemic entails, was the notable deterioration in the predisposition of her students to participate during lectures. According to her own words, the academic profile of the students from State University number 3 is usually that of people committed to the teaching and learning process. "O sea, ellos saben, y están ahí, y quieren estar ahí, entonces se esfuerzan" (Interview). Nevertheless, the participant described that this year she has had to face a great lack of participation and communication in the classroom by those same students, as displayed in Table 40, reaching a point where she feels like she has to constantly convince them to participate (Interview).

This shows that the context had an impact on the academic behavior of this institution's students. In fact, before, where Guillermina saw motivated and collaborative students, now she perceives a reluctant and silent attitude. In this sense, she declared that the main problem is that most of them keep both their cameras and microphones off during lectures. This makes Guillermina doubtful as to whether they are listening to her. "(...) una

cosa que me ha afectado, que me molesta mucho, es que, por ejemplo, uno hable y uno espera como una reacción de parte de ellos y a veces como no los estoy mirando, siento que no están” (Interview).

In addition, Guillermina also perceived a drop in class attendance caused by an increase in the students’ personal problems generated by the context, which also affected the motivation and predisposition to actively participate in her lessons:

Yo creo que a ellos les preocupa mucho su futuro en relación con su familia, en relación a lo económico. Mis alumnos son en su mayoría de clase media y hay muchos que están muy complicados. (...) Yo creo que [sus problemas personales] podrían llegar a ser un factor que incida por ejemplo en que alumnos no puedan ir a clases, por ejemplo, porque tienen que ayudar a la mamá, porque tienen que apoyar a la mamá” (Interview).

In this way we were able to see that, since students’ most important concerns were no longer focused exclusively on the classroom, there was a deterioration in the learning environment among students.

5.2.4.2 Impact of these challenges on her students’ motivation. The main consequences that the appearance of these challenges brought to Guillermina, involved complications in the application of different aspects within the online classroom, as implied in Table 40. Guillermina reported that, at the beginning of the term, due to the decline in her students’ participation, she had great difficulty planning and implementing different activities for her lessons. An example described by the teacher about this took place at the beginning of the semester, in which the students of State University number 3 did not want to have oral evaluations (Interview). Similarly, another impact related to these challenges that Guillermina noticed on her students, was that, as a result of how little people spoke during

the online sessions, students showed greater reluctance to intervene in the midst of a lesson out of fear of ridicule and being mocked:

(...) acá se sienten expuestos. Entonces yo me imagino que debe pasar también que a lo mejor no todos son amigos, que a lo mejor no todos se llevan bien, entonces claro, cuando uno está en eso y ve que alguien se equivoca y se cagan de la risa, que a lo mejor estén pelando por whatsapp, no sé qué rollos se pasarán, pero sí se sienten más expuestos (Interview).

Along with this, Guillermina also reported that another aspect in which the impact of these challenges was notorious was in the fact that, because students interacted and participated less as a result of their insecurity, it was more difficult for the teacher to provide spaces in which they could put their knowledge into practice and gain security in their responses: “me ha costado un montón [propiciar estos espacios] (...), les digo que tienen que afinar [sus conocimientos], y tienen que entender que están en mi clase para hablar” (Interview). This created a vicious circle in which, out of their fear of being wrong, the students did not participate in the activities that would have allowed them to improve their language level.

On the other hand, Guillermina reported that another of the implications behind these challenges was the increasingly difficulty for her to know the personal situations in which her students were: “(...) si hubiera sido la clase normal en la universidad, yo me daría cuenta, lo habría conversado el primer día, pero no me dicen nada. Entonces fue súper difícil [darse cuenta de casos particulares]” (Interview). As a result of not knowing well the issues that her students might have been facing, the participant felt that she could not help them in the way she normally would have done in face-to-face classes. This showed that communication problems linked to the context made it difficult for the teacher to deliver

tools to their students through which to promote a more inclusive environment in both educational and human terms within the classroom.

5.2.4.3 Motivation strategies implemented by Guillermina to overcome these

challenges. Faced with these challenges, the teacher mentioned having to resort to a series of different motivation strategies. First, in order to help her students improve their level of English and develop their metacognition, the teacher reported working a lot more with specific and positive feedback: “(...) la pega ahí se ha intensificado porque es feedback por escrito la mayor parte del tiempo o un mensajito grabación en el whatsapp y hay que darse el trabajo de entregarles feedback de manera mucho más profunda” (Interview).

Similarly, the teacher described working in a much more careful way with the classroom environment, adopting an open disposition to build a virtual space where students can feel safe and included: “(...) tuve que llegar a acuerdos con cada uno de mis cursos, convencerlos un poco, explicarles, pero así paso por paso, cómo iba a ser, porque [o si no] se angustian mucho, se ponen muy nerviosos.” (Interview) To this the teacher added that by showing understanding and flexibility to her students, emphasizing the importance of showing them that she as a teacher was there to help them, she has seen a possibility to overcome this issue:

Yo creo que a los estudiantes les ha ayudado mucho para bajar sus niveles de ansiedad, demostrarles que uno siempre está ahí para ellos. (...) he llegado al punto de darles mi whatsapp a mis alumnos, además de mis e-mail, de mis dos e-mail, y de demostrarles que uno está ahí para ayudarlos. Yo creo que eso por lo menos a mí me sirvió (Interview).

In this same vein, regarding the tasks implemented by Guillermina to encourage participation, she mentioned that making her students write on a virtual blackboard, asking

them direct questions, and making them work in small groups using Zoom's break out rooms brought positive results. She expressed that the latter was the most successful because it gave her the opportunity to listen to all of her students by entering to each group while they are speaking:

A mí me ha dado super buenos resultados lo de trabajar en grupos pequeños.

Entonces cuando los hago trabajar en grupos chicos, ahí efectivamente los escucho a todos, porque me voy metiendo a cada grupo, voy ingresando en cada salita chica, y ahí veo su participación (Interview).

Guillermina highlights the importance of using a variety of activities such as the ones mentioned above as well as the ones presented in the textbook to help her students to overcome their fear of participating in class. (Interview).

Finally, Guillermina implied that these motivational strategies helped her to reconnect with her students, encouraging their participation and letting them be part of the educational process again, overcoming most of the challenges that had been presented to her at the beginning of the semester:

(...) creo que la motivación ahora es bastante normal. Lo que los motiva [de nuevo] por un lado es la nota y que les vaya bien. (...) Sí, ya tienen esa motivación intrínseca de que tienen que pasar el ramo, que les tiene que ir bien (Interview).

5.2.5 The case of Lucrecia (US4F3)

Lucrecia is an EFL Chilean teacher between 24 and 35 years old. She holds a degree in English teaching and has been working in a State funded university—identified with the number 4—for over a year. We selected Lucrecia for the interview since her survey results

presented many differences between her answers related to face-to-face lessons and her answers during EOL.

The frequency of identified tags in Lucrecia's interview can be seen in Table 40, which shows five tags with a frequency over 6. These are: *1.2 Motivation Strategies: Classroom Environment*; *2.1 Teaching Challenges: Communication*; *3.4 Contextual Challenges: Personal Issues*; *9. Academic Load*, and *11. Compassion*, the latter presenting the highest number of occurrences among all interviews.

In contrast, Lucrecia did not provide much information regarding the tags *1.3 Motivational Strategies: Task Related*; *2.2 Teaching Challenges: Tasks*; *2.5 Teaching Challenges: Competence*; *3.6 Contextual Challenges: Students' Environment*; *5. Digital Literacy*, and *6.2 Adaptation Process: Students*, therefore these appear only once throughout the interview. On the other hand, content related to the tags *2.8 Teaching Challenges: Subject Relevance*; *3.1 Contextual Challenges: Uncertainty*; *4. Digital Inequality*, and *8.2 Motivation: Teachers* is absent from this interview.

Lucrecia's interview was characterized by showing much concern regarding her students' well-being during this EOL period. During the session, she mainly talked about the challenge of communicating with the students, how their personal issues may be affecting their academic responsibilities, and about her efforts to maintain a welcoming classroom environment. She maintained her animated way of teaching the class, which she declared helped to ease the tension during the lesson, so students were encouraged to participate. In addition, she showed high levels of compassion and understanding towards her students.

In line with our research questions, the following sections will specify the relation between Lucrecia's testimony and our main findings from it related to our tags'

classification for the challenges perceived by Lucrecia during EOL, the impact of these challenges on her students' motivation, and motivation strategies she implemented to overcome these challenges.

5.2.5.1 Challenges perceived by Lucrecia during EOL. One of the most concerning topics for Lucrecia was regarding the *Communication* with and among her students. Not only has it been more difficult for them to communicate any doubt or issue to their teacher, but also to communicate with each other. From her interview, we could see that this problem was in part related to the *Classroom Community*. She told us that she had never taught to the group of students she currently has; therefore, she does not know them. EOL has made this situation difficult to solve, since Lucrecia declared that she has only become acquainted with one or two of her students because they are the only ones who turn on their cameras:

ET1: Y ahora a estos no los conocía entonces, eran nuevos alumnos.

E: Ahora sí, los de este semestre sí son nuevos alumnos. Y la verdad es que conozco a uno, a dos, porque son los que activan la cámara (Interview).

She mentioned that not meeting her students in person and, therefore, not being able to see the interactions between them (as she could do in face-to-face classes) made her cautious during class activities, because she keeps in mind the possibility that some students may not be getting along with each other due to problems that she might not be aware of:

Entre ellos es un poco difícil, es más que nada interacción guiada conmigo, porque ellos tampoco se conocen. Entonces, me genera un poco de temor hacerlos interactuar uno con el otro porque probablemente, quizá, yo no conozco si se llevan bien, si se llevan mal, qué tanto se conocen o no (...) (Interview).

Another prevalent theme throughout the interview was regarding the *Personal Issues* of her students. On different occasions, Lucrecia said that her students had mentioned diverse personal issues to her during class: “(...) tengo gente que me dice, que yo les hablo para que participen, y me dicen ‘profe es que estoy trabajando’, ‘profe es que no estaba poniendo atención porque estaba a cargo de alguien de mi familia’” (Interview). She also declared that some students now are multitasking because their times are reduced, so they go to bed very late at night and some of them have to work the next day: “Hay estudiantes que ahora se acuestan a las dos, tres de la mañana, y que después tienen que trabajar, que tienen muchas situaciones complejas” (Interview). She believes these issues affect their motivation and hinder participation because the students cannot be completely focused on the class.

5.2.5.2 Impact of challenges on her students’ motivation. The challenges mentioned have inevitably impacted the motivation of Lucrecia’s students. This is evidenced in themes that refer to *Participation* and *Attendance*, as well as her *Students’ Insecurity*. Lucrecia told us that only a small number of students from the total enrolled in the course actually connect to the online lessons. She declared this occurs because some students do not have a stable internet connection and they know the class will be recorded so they can watch it later: “Muchas veces en una clase en un curso de 25 alumnos se conectan 6, 7. Porque su conexión es mala, porque me dicen ‘profe voy a ver después el video (...)’” (Interview). She also told us about the decline in the number of students who connect to the class throughout the semester, noting a significant difference in attendance at the end of the semester compared to the attendance at the start of it:

Ha bajado mucho, [es] que tengo clases en horarios que son bastante complejos.

(...) Entonces claro, la asistencia ya, en un principio es super alta, las primeras dos

o tres clases. Y ahora ya *ad portas* de cerrar el semestre, ya más menos la primera semana de enero, se conectan muy, muy poquitos. (Interview).

As mentioned before, many students now have personal issues to deal with at home, such as taking care of a family member or having to work to support their families. Lucrecia talked about how this has affected their participation in class: “hay días que los chiquillos no quieren hablar y ahí empieza toda una catarsis de que ‘profe tenemos este trabajo’, ‘profe es que no tenemos tiempo’, ‘profe es que tengo atados en mi casa’” (Interview).

Another way in which their motivation to participate in class has been affected is in the insecurity they feel when they have to speak during an online class. Lucrecia’s perception regarding this matter is that they feel embarrassed when they speak during the lessons, because they feel more exposed than they did in face-to-face classes: “Pero en la modalidad online les da vergüenza, esa es como mi percepción, que les da un tanto de miedo y vergüenza alzar la voz y preguntarte porque ellos pasan a ser el centro de atención.” (Interview). This insecurity issue has also prevented her students from solving any doubts they have regarding the content of the course: “y no resuelves tus dudas [al ver la clase grabada], pero tampoco te atreves a preguntarle al profe” (Interview).

5.2.5.3 Motivation strategies implemented by Lucrecia to overcome the challenges.

One of the main strategies utilized by Lucrecia was promoting a good and relaxed *Classroom Environment*, which she maintained from face-to-face classes. She declared that by using humor, the environment during the class can feel less tense, and students are more encouraged to participate when they can see that she is in a good mood and feel that she is motivated to do the class.

Claro, las estrategias de motivación con los chicos yo por lo menos las he mantenido, y el estar siempre con la cámara activada ayuda mucho también a que ellos te miren, sepan en qué onda estás, en qué parada, no sé, si estás feliz, si estás haciendo la clase de mala gana, ellos lo notan. Se nota de inmediato cuando alguien realmente quiere hacer la clase, está motivado, está motivada por lo que te está diciendo o cuando lo hace por cumplir nada más, y cuando lo hace porque está motivado, se siente, porque los chiquillos a veces andan bajoneados y todo y tú les tiras una talla y el ambiente se distiende y empiezan a participar mejor. (Interview).

Regarding *Metacognition*, Lucrecia mentioned giving her students significant amounts of feedback, not only by sending their rubric back with many comments, but also by setting aside some class time to discuss it. When it comes to correcting the students during class, she mentioned: “los corrijo de manera super como implícita. ‘Ah!’ les digo yo, por ejemplo [si alguno dice] ‘she do’, ‘ahh, she does!’, (...) que ellos se den cuenta. Hago énfasis en el error, pero sin decirles que es un error.” (Interview). Regarding *Task Related* strategies to motivate her students, she declared doing activities and games in the class: “haciendo juegos, haciendo tonteras, como motivándolos mucho cuando hacen algo bien” (Interview).

During the interview, Lucrecia showed complete understanding of the complex situations that have arisen for students due to the pandemic and EOL. She mentioned that students get overwhelmed when they have a high academic load, and in those cases it is important for students to feel that their teacher supports them: “Entonces como que explotan (...) y muchas veces uno tiene que privilegiar el acompañarles, el darles como ese apoyo, aunque estés de lejos, pero el apañarlos, el saber que si necesitan algo que tú vas a estar ahí.” (Interview). She showed support for her students by letting them know she was there for anything they needed and by being sympathetic. She took time from the class to

chat with them, she never pressured them to turn on their cameras, gave them breaks during the lesson, and was understanding about attendance since the students committed to watching the recordings of the lessons.

Also connected to the aspects of *Classroom Environment* and *Compassion*, Lucrecia mentioned creating an Instagram account for the class only, where she would upload memes, tips, or content related to the class. This account provided a different, less formal, channel of communication for her students to reach her. She declared this helped her students communicate the complex situations they were going through:

Sí, han respondido bien. Me han hablado también a veces por situaciones complejas, de hecho el semestre pasado tuve una alumna que estaba con un problema bastante serio, estaba con un tumor cerebral. Y no estaba asistiendo a clases, entonces yo ahí ya encendí las alarmas y dije ‘algo le está pasando’, conversamos con ella, y claro, tenía ese problema y no le había contado a nadie, nadie en la u sabía (Interview).

Finally, as it was mentioned previously, she has been cautious with the interaction between her students during class due to ignorance regarding how they relate to each other or if there is any issue among them that she is unaware of. This led her to decide to have a more predominant role in guiding interactions in the class and not make the students interact too much with each other: “(...) yo no conozco si se llevan bien, si se llevan mal, qué tanto se conocen o no, y prefiero irme a la segura y yo guiar toda esta clase” (Interview).

DISCUSSION OF RESULTS

In this section we will discuss and interpret our research findings. As the present study adopted a mixed-methods approach as a strategy of inquiry, both phases, qualitative and quantitative, will build on each other to offer an in-depth discussion of our findings. As such, the results displayed in the Tables and Figures presented earlier will be interpreted through the themes found in the interviews, while the frequency of statements coded as tags will be supported through the numerical results gathered from the survey.

6.1 Effects of challenges posed by EOL's on students' motivation

Our findings show that students' motivation experienced a variation from the face-to-face instruction into the EOL context as evidenced through the survey results and narratives provided by the interviewed participants. The information gathered in the interviews revealed teachers' deep concern for their students' motivation. Several of the experiences narrated provided evidence of a decreased motivation in their students. The origin of this demotivation can be traced back directly to factors associated with the macro context—the pandemic—which have also influenced the way in which online classes have been developing, especially class dynamics. Attendance and participation have been identified as indicators of the students' motivation, while academic load, connectivity issues, digital inequalities, students' personal issues, and sense of agency have been identified as factors which directly influence students' attendance and participation. The following discussion will show how intertwined these indicators and factors are to explain why students' motivation has decreased and, consequently, how it has affected the class dynamic.

Decrease in attendance and lack of participation in the class were mentioned in the interviews as evidence of students' poor motivation during online emergency learning. Both qualitative and quantitative data show that instructors consider these attitudes a reaction to the pandemic and the type of lessons that had to be implemented to keep physical distance in order to avoid danger of contagion.

Additionally, the interview findings provided several reasons to explain students' apathetic behavior during the implementation of this teaching modality. The most salient reasons were an increased academic load and connectivity issues. The former appeared, for example in Flavia and Lucrecia's interviews. They mentioned that their students have shown signs of weariness and a greater burden in response to the academic load this new modality has brought upon them. The second factor associated with the implementation of online lessons emerged when teachers reported that students with connectivity issues have not been able to attend their online lessons or submit evaluations.

In this vein, digital inequalities have also been suggested as a third reason to explain students' low levels of motivation; for instance, Flavia and Teo mentioned that some of her students had to share their computer with other family members, and Lucrecia commented on their students' poor connection. Both examples of students' connectivity issues provided by Flavia, Teo, and Lucrecia are supported by Educación 2020's Chilean connectivity survey (Educación 2020, 2020). Moreover, students' personal issues had also influenced class attendance and participation. In this case, care work (ILO, 2018) or aggravated mental health due to stress increased by the pandemic (Gelles et al., 2020) became a stand-alone reason to not log into the online lessons nor participate in them.

Finally, participants mentioned how students' agency was also a determining factor affecting students' motivation as well as their participation during class activities. Arturo

explained that there seems to be an overall lack of agency in the EFL students, he mentioned how hard it has been to encourage his students to read extracts or participate in collective feedback instances. The same issue was further supported by Flavia who recognized how important it is to have a sense of agency in such a complex context of learning, where learner autonomy is central. In other words, this modality of remote learning required students to be more autonomous regarding their own learning instead of relying on a more teacher-centered style of learning. As Ushioda's *Person-in-context Relational View Model* (2009) remarks, students need to be guided in order to build their own agency. Self-regulation is crucial to reinforce students' agency in such complex modality (Ushioda, 2014). This led to the teachers' concern for their students' competences, where Flavia expressed her worry about what has been learned during this context and how relevant it is to have the expected level of English required to pass onto the next course, but she is not sure if that level has actually been achieved.

6.2 Difficulties to sustain motivation encountered by instructors

The area of the survey that sought to explore the participants' perceptions on how challenging it was to maintain motivation were the statements related to communication, tasks and metacognition. Our results show that in some degree, every one of these areas has become more challenging during the EOL context as described by Table 16. This section, among all presented in the survey, has evidently exposed the EOL context as a potential hindrance for meaningful communication; for carrying out classroom tasks; and for improving students' metacognitive competence. Therefore, it is important to look at the challenges and their consequences individually. Moreover, interview findings contribute to understand why the difficulty in these areas has increased. Thus, in this section, the effects of attendance, participation, personal issues, students' insecurities, mental health and

subject relevance on communication, classroom tasks, and metacognitive awareness strategies will be presented. Additionally, gender differences will also be discussed regarding the last three areas just mentioned.

Attendance and participation were the two factors that seem to have affected the three thematic areas in the *Teaching Challenges* section of the survey. Participants reported that attendance and participation dropped significantly this year. This decline affected communication because the fewer students present in class, the fewer interactions were generated. In addition, the few students who did attend, rarely participated. Flavia (US5F4) reported on the difficulty of communicating with students, stating that it was especially complex to work with this because they do not speak nor do they turn on their cameras. Thus, communication was greatly impaired by this. Regarding classroom tasks, these two factors directly influenced how effective in-class activities were. In order to carry out their activities, instructors needed a minimum number of students and their willingness to work, and it seems that these minimum requirements were often not met. Guillermina (US3F8) addressed this challenge by telling her students that the class was meant for practice. This indicates that these two factors presented obstacles to carry out activities in synchronous classes. Participation and attendance made it slightly more challenging to help students to use metacognitive strategies to improve motivation. Among metacognitive strategies, creating self-assessment instances was the most difficult item according to the participants in this study. This is very critical, as it can worsen the overall motivation of the students, as metacognition is crucial when learning an L2 (Ushioda, 2014). Due to the drop of attendance and participation, not as many students as before are reached when addressing

metacognitive-related strategies. Thus, attendance and participation seem to be factors that greatly impact all pedagogical activities by presenting challenges inherent to the context.

In addition to the challenges just presented, personal issues, students' insecurities and mental health were challenges that affected classroom tasks and communication. These three factors are closely related and bound to one another in such a way that they were usually mentioned simultaneously by participants in the interview. Regarding classroom tasks, personal issues and students' insecurities made the implementation of these activities more challenging. Participants mentioned how these factors prevented students from carrying out activities in class. It was also mentioned that many students had to take on more care work responsibilities than before, preventing them from carrying out academic tasks. Additionally, it was mentioned in the interviews that in-class activities increased levels of anxiety. Furthermore, mental health aggravated both factors previously mentioned because levels of stress and anxiety increased due to the context presented by the pandemic (Marelli et al., 2020). This indicates that these three factors directly affect students' motivation and time management to carry out tasks. Oral participation in class was greatly impaired by students' insecurities and mental health. Guillermina (US3F8) reported that students feel more exposed in this teaching modality. This could be due to personal issues, since sometimes students cannot interact because of their home environment. This means that these factors play an important role in hindering classroom interaction, especially during synchronous online lessons.

Furthermore, subject relevance—i.e., the importance given by students to the subject in relation to other courses—affected classroom tasks indirectly. The relevance that the students gave to their English for specific purposes class negatively affected their

attendance. Flavia (US5F4) explained that she believes attendance drop was due to the little importance students gave to her course, as it is not a core subject to their major. This indicates that variables present during this context affect other decisions. This brings a higher level of difficulty for those areas explored by the survey.

Finally, difficulties to sustain motivation varied in relation to the variable of teacher's gender. Even though at first glance both male and females seem to experience more difficulties in the current context, there are specific areas in which differences are found. Female participants presented drastic changes in some questions related to metacognition and communication. The reason why female participants have been experiencing EOL with greater difficulty than male instructors could be due to the differences in their activities. As instruction has been carried out from home during this online context, female teachers have to constantly balance their academic and care work now, causing their responsibilities to often overlap. According to Paula Poblete, Director of Studies of the women's organization ComunidadMujer, COVID-19 has produced an increase in the workload for women, meaning that in this scenario they are now subjected to three jobs: their unpaid care work, maternity, and their paid job or occupation (Bustos 2020). Similarly, this inequality is also enhanced by the presence of other necessary activities that had traditionally been carried out by women, such as taking care for the sick and elderly. Hence, the blurring of the line between home and workplace has led teleworking women, such as teachers, to carry out their triple workload in the same place, at the same time (Bustos, 2020).

Additionally, in terms of years of experience, not many changes can be appreciated between the three groups. Thus, the context in a broader sense affected teachers equally

regardless of their classroom experience. However, specific individual items showed important variations worth discussing. One trend found was that instructions given for classroom tasks presented more difficulties to less experienced teachers. This indicates that instructors' experience helped them to communicate effectively and clearly the instructions for the different activities. Contrarily, the most experienced instructors seemed to have difficulties addressing metacognitive abilities and innovating the classroom routine. This suggests that there might be a lack of variation/creativity present in these instructors.

6.3 Motivation strategies during face-to-face and EOL context

After carefully looking at the data from motivational strategies in a face-to-face and EOL context, two tendencies were found. The first one is a slight overall change in the frequency of use of motivational strategies regarding metacognition. The second one is that from one context to another, motivation strategies related to classroom environment and tasks kept their rate of frequency. Both these trends put front and centre the effects of this novel context on the use of motivation strategies.

Regarding the metacognitive area, it presented an overall decline, as shown in Table 7. This could have two explanations. On the one hand, it could be that the context makes it more difficult to implement motivation strategies that build students' metacognition. On the other hand, it could also be that teachers assumed that students were prepared to take an active role in their learning process, and this elicited a less frequent use. In this manner, teachers' testimonies are aligned with two possible options: they could notice that their students were struggling to keep their focus in classes due to contextual challenges, i.e., care work (ILO, 2018), including taking care of sick relatives, and lack of autonomy that was expected for online classes. Following this line, Arturo (UP2M3), Flavia (US5F4) and Lucrecia (US4F3)'s responses agreed on the fact that the online modality requires students'

autonomy, but foremost, a critical sense of agency in order to adequate their metacognition to overcome potential barriers (Blake, 2008; Dörnyei & Muir, 2019; Ushioda, 2014).

Unfortunately, due to the sudden class modality change, teachers were not able to incorporate motivation strategies in time to reduce challenges related to agency and metacognition. This is in line with what Blake (2008) claims happens in these cases, as there was no previous preparation and there is a deficit to make up for. Even though the author talks about students in particular, teachers can also be affected by the sudden change of modality and their adaptation process towards the new one. Despite the described challenges, some teachers incorporated new motivational strategies in order to overcome this trouble. This highlights how their role as a teacher has taken a much more active role by leading the class. Arturo (UP2M3) and Lucrecia (US4F3) pointed out that they had to increment the amount and depth of feedback given with the aim of motivating students to take an active role in their learning process, which would help them build metacognitive abilities, such as learner autonomy.

Additionally, motivation strategies related to classroom environment and tasks remained the same from face-to-face to an EOL context. This could be due to the nature of both areas. On the one hand, a positive classroom environment is optimal to encourage attendance, classroom communities, communication, and participation of students within the classroom (Dörnyei, 2019). Therefore, strategies aiming to improve and keep a positive environment are expected to be frequently used regardless of the context in which the language class is conducted. However, there is not much agreement on how the students' overall response to the implementation of this EOL context was, mainly because there was not enough insight in the first place, due to the low participation in class from where teachers could gather feedback.

In order to create and maintain a positive classroom environment to foster communication, instructors have used motivational strategies. The class adaptation towards the online modality considerably affected communication within the class. Arturo (UP2M3) referred to the notorious difference between face-to-face and EOL in the way of approaching students in the physical classroom, as going through the room to help individual students or small groups of them, or just looking at their body language to interpret their mood. With the purpose to overcome this, Arturo (UP2M3) and Teo (US3M8) mentioned their tendency to use online platforms' chats and break out rooms to increment students' conversations and interactions.

Furthermore, the use of motivation strategies to cover the lack of classroom community within students appeared in the category of task-related. All teachers referred to the use of task-related activities to encourage students to interact with each other to expand social relations and community building. Arturo was among the ones that stood out in this regard (UP2M3), because he constantly motivated his students with games and extra points for participation in class. In a similar way, Teo (US3M8) let his students interact through platform forums to answer any kind of doubt related to the class. Hence, all teachers agreed on the use of work-groups to overcome this challenge.

Without a doubt, classroom activities and environment are crucial to improve in the second language learning process. In order to encourage students to participate in the classroom community, a concept from SCT embraces this phenomenon: *scaffolding*. The SCT remarks that introducing students into their learning process with the help of tools may support the teachers' labour by scaffolding this process and helping understand learners' evolving capacities through harmonised class dynamics (Lantolf et al., 2015; Storch, 2017). However, despite teachers' efforts to scaffold students' learning process, this

cannot happen if the apprentices are not willing to cooperate, as it was the case in all teachers' testimony due to the lack of participation or impossibility to do so.

In this way, classroom tasks need to be used as a scaffold to help students get into their ZDP as well as to feel part of a community. This tendency appeared in the interviews as promoting work-group activities with the purpose of motivating and making students participate and relate to each other so they would be able to increase their learning process by themselves and with the help of others, as Arturo and Flavia alluded to. Thus, task-related motivation strategies are also expected to be of high-frequency use regardless of the class modality, as the notion, from Dörnyei's *L2 Motivational Self-System*, the future self needs to be reinforced, in spite of the context, because it plays an important role in the learners' current self-image (Dörnyei, 2014). However, the data gathered indicates that students' future self has been deeply affected during the pandemic due to all current imposed limitations, restrictions and students' personal issues, such as their current doubts about their L2 competences affected because of the pandemic which could lead to academic failure or university drop-out. We associate this phenomenon with students' possible loss of sense of purpose to advance further in the program if they cannot project their future as bilinguals or multilinguals.

In addition to Dörnyei's model (2005), Ushioda's *Person-in-context Relational View Model* applies to our findings by explaining what happened in terms of students' lack of metacognitive awareness and sense of agency, specifically, their self-regulation and metacognitive know-how in learning an L2 (Ushioda, 2014). However, regarding this aspect, it is important to keep in mind that, although teacher-centered classes have helped instructors to set short-term goals for their students and temporarily overcome the

challenges presented during this context, in this manner, teachers' role is to provide students with metacognitive tools so they can guide their own process (Ushioda, 2014).

With this goal achieved, the instructor would be able to come back to a student-centered classroom where he/she is in line with a democratic role. At this point, they could help their students whenever they need reassurance or guidance through scaffolding activities, along setting long and short-term goals so students can continue improving their agency throughout the course (Ushioda, 2014). Unfortunately, in this sense, the interviewed teachers found difficulties trying to stimulate students' metacognitive awareness, since they were expecting a certain level of agency from the beginning that turned out to be not so developed. In this line, teachers also recalled that the evident lack of agency among students was based on the fact that their autonomy and their interest towards their learning process was really deficient, as they noticed from the fact that learners were neither paying attention to instructions nor communicating within the class. Because of this, it was of crucial importance for them to stimulate students' self-regulation and metacognitive know-how in learning with long and short-term goals through time (Ushioda, 2014).

6.4 Effective motivation strategies used in EOL

After evaluating the data collected in the survey, along with the participants' insight on the process gathered from the interviews, a series of strategies that stand out in their effectiveness to deal with the challenges presented by the current online context have been identified. As has already been mentioned in the previous sections, among the main difficulties that this context has presented for teachers, we can appreciate a significant drop in attendance at online lessons; a lack of interest in participating in classroom activities, and students' lack of willingness to communicate among themselves and with their teachers. Based on this, the main strategies adopted by teachers intended to deal directly with these

challenges by trying to generate an improvement in the motivation of their students and in the atmosphere of the online classroom.

Showing compassion and flexibility to their students are among the strategies that teachers have identified as the most effective for this modality (Gelles et al., 2020). Since several students entered online classrooms in March without feeling confident about the social environment around them, many of them were never able to interact with their peers in person. This fact led to an increased insecurity or disinterest in participating in class. For this reason, by constantly demonstrating that they are willing to help them in anything within their capabilities, and to improve their educational experience, several of the interviewed instructors managed to make their students feel more calm and secure within the classroom environment. Once this was achieved, both participation and communication within online classes began to improve, allowing teachers to put into practice other types of strategies to work with the motivation of their students.

Along with continuous demonstrations of compassion and flexibility, another effective measure for some participants was trying to lighten the atmosphere of the online classroom by carrying out more entertaining, yet educational, activities for their students. In this sense, Lucrecia reported that to achieve this, it was essential to have an energetic attitude that demonstrates motivation during the lesson so that the students could feel equally attracted to the class activities. Other measures taken by teachers like Arturo consisted in motivating their students by carrying out playful activities. He stated that, in order to increase class participation, at the beginning of every session he encouraged his students to engage for a couple of minutes in didactic activities to break the ice, such as reciting a tongue twister or answering some trivia (Interview). In this way, by putting similar games at the beginning of a class students so students could put aside their

insecurities and feel less tense during the lecture, the teacher was able to increase both their motivation and participation within class dynamics.

Another measure that has allowed teachers to enhance students' motivation has been to promote small virtual meeting spaces where students have felt less pressured to speak. For this, tools provided by platforms such as Zoom break out rooms have facilitated the implementation of these spaces for teachers. The participants reported that these spaces have allowed them to distribute students into small groups so they can speak in a more comfortable environment. Similarly, the instructors described that, since even they as teachers have trouble noticing the social affinities of the group in general, it is more difficult to get them to respond organically in a session with everyone present at the same time. Fortunately, splitting the class into different groups has proven to be an effective strategy to deal with contextual and teaching challenges. Teo, for instance, reported that, by implementing this measure, he has been able to successfully provide an open space for dialogue and interaction between students. He also recalled the fact that this was highly beneficial for them, since they really seemed to enjoy and look forward to the instances during which they could engage in casual conversation with their peers using the target language. In this way, teachers have noticed that, after implementing this measure, the students seemed more engaged in the class activities, waiting for the next chance they were going to work distributed into smaller groups. Regarding their interest, teachers believe that the chance to interact and talk with each other was also helping them to cope with all the stress induced by the context, explaining why their motivation increased within the classroom environment.

On the other hand, guided interaction during lessons provided good results as well. The participants explained that by continuously playing the role of moderators within all

educational activities, they have achieved order and safety in their classes. In order to describe this achievement, teachers stated that they have dedicated themselves to directing tasks and activities at all times, by asking their students about the content or giving clear and concise instructions to avoid confusion. In this way, by designating clear roles and objectives for students to follow, teachers reported that it was easier to deal with their initial lack of participation, since they were compelled to interact and respond. Not only has this allowed teachers to establish work modalities that have helped them maintain control of the classroom environment, but it has also led students to rely on their teachers in search of structural stability within the lessons. Guillermina recalled that working in smaller groups had given her positive results, since during those instances it was easier for her to listen to every student and make sure everyone was participating inside their smaller groups. In this sense, she mentioned the usefulness of entering each group, since this allowed her to see her students' interactions and, incidentally, answer any doubts they could present. Similarly related to guided interaction, compassion, and the implementation of tasks, participants reported that another effective technique is to adapt the activities from the textbooks they have been working with to the online modality, since many of them offer interactive and educational components that keep students engaged with the contents of the class.

Finally, some of the teachers also mentioned the importance of explaining and talking with the students about the importance of carrying out certain activities and why it is necessary to take certain assessments, since otherwise the students tend to get nervous and feel more stressed in this context. In other words, what this meant was that there seemed to be more detailed explanations about the different activities and processes that are part of the class. This might help students understand the reasons why they have to get involved in class and also make them feel more at ease as they know there is a class

objective behind everything they do in class. In the same line, Lucrecia (US4F3) referred to this important factor of enhancing classroom environment with details such as the fact that she always has her camera turned on so students could look at her and know what her disposition was while she was teaching a lesson. This underscores the importance of, on the one hand, the human touch, but more importantly, compassion, in line with the positive effects this has had in teaching communities (Gelles et al., 2020).

CONCLUSIONS

In the following section we will present the conclusions of this study. This section will be organized according to our research questions.

7.1 From the perspective of EFL instructors, has the implementation of EOL for English language lessons due to the COVID-19 pandemic produced any challenges in students' motivation for L2 learning? If so, what are those challenges?

The most influential challenges perceived by instructors were related to attendance and participation. Both of these challenges negatively affected the implementation of classroom tasks, the development of metacognitive awareness and communication. Classroom tasks were affected by the unwillingness of students to engage in activities and by the lack of students to carry in-class tasks. Metacognitive related classroom strategies were affected by attendance and participation in that the number of students reached by these strategies were not as many as those in face-to-face classes. This is critical because a lack of metacognitive awareness can hinder the learning process of the L2 (Ushioda, 2014). Communication was mainly affected during synchronous classes, because few students showed up, and those who did, rarely participated. Thus, teachers struggled in this area. Additionally, it was found that other contextual factors accentuated these challenges. Instructors reported that they felt that participation and attendance had dropped because their subject was not core to their students' major. This indicates that challenges given in this context can affect classroom dynamics in both direct and indirect ways—i.e., accentuated or ameliorating other challenges present in this context.

Additionally, personal issues, students' insecurities and mental health also contributed to the presence of challenges. On the one hand, classroom tasks were affected

by these contextual challenges because they prevented students from engaging in in-class activities. Due to the increasing number of personal issues for a large part of the population during this year, both teachers and students have noticed that their main concerns are related to health issues caused by the pandemic. Nowadays, people's principal concern is to survive this pandemic, which has meant that students have had to take more active roles in care work chores, attending sick relatives, sharing limited resources or having to go out to work in order to support their families (Bustos, 2020). All of this is done while trying not to catch the COVID-19. Based on this, it is natural that the level of commitment and motivation that students showed towards the classes was compromised, causing attendance, participation and communication to decrease. On the other hand, communication was also greatly affected by these challenges. Student's insecurities and mental health seem to be the igniters of a feeling of vulnerability and exposure for students in this modality, as mentioned by some participants. Furthermore, these three challenges have worked closely, as they have affected each other as much as they affect classroom tasks and communication. In other words, students are dealing with a classroom environment affected by a broader context determined by the effects of the pandemic in the lives of each of these students. This indicates that these three factors brought by the pandemic play an important role in hindering classroom dynamics, especially during synchronous online lessons.

In sum, implementing classroom tasks, metacognitive strategies and communication were perceived as more challenging to participants in this online context. It can be inferred that this is due to contextual factors that directly or indirectly affect the lessons. The most influential contextual factors are the sharp drop in attendance and greatly reduced participation, which affected to some degree every area mentioned.

7.2 Which motivation strategies have the EFL instructors used to overcome them?

EFL instructors have implemented a series of new strategies to overcome challenges presented during this EOL context. These strategies mainly addressed challenges related to communication, participation, and students' insecurity.

In order to address communication related challenges, participants resorted to compassion and flexibility. By being understanding, participants reported that they were able to ease the transition to the online classroom. Additionally, it improved relations between students and instructors. This also led to a better classroom environment. Therefore, based on this, showing compassion and flexibility in the online classroom seems to be the most effective strategy to overcome communicative limitations given by the context.

Furthermore, the lack of participation was overcome by using three different strategies. First, innovative and interesting activities were introduced to lighten up the mood of the classroom. Second, separating students into small groups was also helpful to elicit more engagement towards class activities. Teachers reported that this allowed and helped students to interact with their classmates in a more active way, since now, with fewer people in the group, not only were they not afraid of making mistakes, but also they felt obliged to contribute with their comments and responses in order to avoid awkward and silent interactions. In addition, online meeting platforms like Zoom were said to be essential to carry out this type of activity due to its *break out rooms* function. Finally, in-class activities fully guided by instructors were also mentioned as highly effective to increase participation. The instructors said that this was done by directly asking students to carry out certain activities. In this way, we can see that participation requires more strategies to be dealt with. Related to this idea, an interesting element highlighted by the

data gathered from the participants showed that, in light of students' lack of interest to achieve a more autonomous participation in class, there was, simultaneously, an increase in other-regulation motivated by the teachers' guiding role that compensated for their students' lack of self-regulation. In other words, teachers' more active roles within the classroom arose from the apparent loss of self-regulation from the part of their students—there seems to be a shift to an autocratic role of the teacher (Dörnyei, 2019). This crucial element is what has to be regulated for a desirable development of the classes at the instructors' expense. The latter can be explained based on the difficult and struggling flow of communication between teachers and students, which seemed to constantly affect participation during this context. This is in line with the importance that Ushioda (2014) attributed to self-regulation and metacognitive awareness, as she stated that long-term motives for learning a second language are not enough in themselves to sustain motivation throughout the learning process.

Finally, students' insecurities were addressed using two strategies. One strategy used was compassion. This improved students' confidence and also made them feel more calm, similar to what Gelles et al. (2020) compiled in their investigation. Additionally, the instructors we interviewed pointed out the importance of playful activities as tools to reduce stress and anxiety levels, which were essential to improve the environment within the classroom. Based on the data gathered from the participants, we confirmed that as a result of the pandemic and its consequences, many students are under high levels of stress. The instructors said that due to all their personal and academic concerns, many did not feel mentally prepared to engage with the classes. Fortunately, being compassionate with students, adapting to their needs and trying to reduce their stress levels to a minimum, has lowered their anxiety, helping them improve both their mental health and their academic

experience. This indicates that empathy is a necessary characteristic and ability to develop in order to deal with challenges experienced in the EOL context.

In sum, to deal with the educational and contextual challenges presented by the pandemic, participants resorted to a variety of strategies. In the same way these challenges were related, the strategies to overcome difficulties during the online context are related to each other as well. Therefore, if communication challenges are not overcome, participation and students' insecurities are not going to be addressed properly. In this sense, the evidence points towards the idea that a holistic approach to these challenges—i.e. addressing multiple areas at once—might be the most effective way to overcome the difficulties experienced. This is due to the fact that many of the strategies proposed to overcome challenges addressed multiple ones at the same time.

In sum, the challenges encompassed by online learning in this new context have affected students' motivation, which in consequence have also made an impact on classroom dynamics. These identified factors are deeply intertwined, where we can see the relation that if students are not motivated, they will not participate in the class, consequently affecting their competence level due to the lack of practice required to acquire the L2. On the other hand, we could also make a relation that if students do not have access to equipment to log into online classes, the attendance rate of the class decreases, consequently affecting the class dynamic as well as the student's competence, while also demotivating them. Therefore, we can conclude that factors that have emerged during the pandemic and the challenges faced during online classes in the context of EOL have the same impact on students' motivation.

LIMITATIONS

Conducting this research during the pandemic was the main limitation. There were several difficulties presented related to the exploratory nature of this research. Most of them could be classified as limitations prompted by the online modality that could have affected our research design or our performance to carry on with this project.

Regarding the former, designing the research and fulfilling all the requirements of a mixed-methods approach presented some difficulties. At the beginning, our research could not be classified as anything else except exploratory given that motivation has never been studied in this particular context—during a pandemic and in an online classroom.

Therefore, the first difficulty encountered was not being able to find specific articles on which to base our research, because articles published on students' motivation during this classroom dynamics prompted by the pandemic were not published until the middle of the year.

A crucial problem was finding participants during the sampling stage. Although we shared our survey with over a hundred instructors, and asked those who had already answered to encourage their colleagues to participate—per the snowballing technique—, still it was complicated to gather a considerable number of responses. A possible reason could be that this particular stage of the research was carried out in October, when instructors had less free time to answer our survey because of their increasing workload when finals are approaching. Consequently, due to the sampling size and collecting criteria (ours was a convenience sample), our findings could not be considered as representative. In spite of this, we ran contrastive statistics using gender and age variables. We presented only the first ones in our results sections, as the age variable needed to be scrapped because only one participant with 60 or more years of age answered our survey. Nevertheless,

results yielded by analyzing the gender variable can not be generalized, as our sample consisted of 21 women and only 9 men. The data suggested possible differences in this regard, but their generally small magnitude—only 1 point of difference in most of the Likert scale items—and lack of consistency in the results do not allow us to make useful conclusions.

Finally, during one of the last stages of the study—the interviews—, we had to discard an answer from the survey and following interview transcript of one participant which did not disclose that, during this year, they did not teach an English course, though the participant was indeed an English teacher. Nonetheless, that transcript was used to conduct a piloting of the tag analysis for the qualitative phase of the study.

Managing our schedule, adapting our living space to attend classes or research meetings, meet other courses' demands, and conducting research without knowing each other, were indeed another challenging aspects of this context which meddled into our overall performance while finishing our program and writing this research.

FURTHER RESEARCH

Gender differences are an important aspect which could not be developed in our study due to the aforementioned small sample. In order to produce useful information, questions with more depth should be developed in order to inquire about the nature of these possible differences. While we did not confirm strong differences between female and male instructors in the survey, we found differences that suggest that, at least among these instructors, outstanding differences have indeed been discovered. For example, Gelles et al. (2020) reported that female students felt extra pressure due to an increase in time dedicated to care work, while their male peers considered they had more spare time than before. The authors recognized that more research is necessary in this respect. In order to get further insight about this issue, our survey and/or interview script could be adapted by adding questions focused on this topic, so it can be established if instructors have become aware about gendered differences in learning during the pandemic, or if gender is an issue that creates disparity during the pandemic, too.

Due to the aforementioned lack of representativity and small sample size, age could not be compared with the survey answers in order to find any trends, as we only got one participant from the 60+ years age group. Nevertheless, some participants spontaneously stated that some of their older peers were having a harder time adapting to online teaching, especially in terms of digital literacy. Future research should pay special attention to this age group, gaining insight in the extent of this issue in order to avoid leaving behind the more senior instructors. How types of universities—state or private—have handled learning during the pandemic is also an interesting matter to do further research on, which our size sample could also not meet.

Despite tantalizing glimpses of possible differences regarding the years of teaching experience achieved by instructors—especially in regards to innovation capacity and difficulties applying certain motivation strategies—the same issue of generalization applies to this variable. These differences should be explored in detail, as more experienced instructors could reveal better strategies and tips to their less-experienced peers. The same applies in the opposite direction, as younger instructors could give relevant insight in terms of creativity and maintaining good relations with their students.

Teacher's well-being is another crucial dimension not addressed in our research design, but it nevertheless came up in our emergent issues. Unsurprisingly, problems related to this topic were mentioned multiple times during the interviews. Participants highlighted problems such as an increase in their workload, uncertainty regarding class planning, the dilution of the barrier between their home and workplace, feelings of isolation during their lessons (related to facing black screens and lack of student interaction), among others. Worsening working conditions are widespread, and, as mentioned in our review of the literature, Chileans' mental health is in a worrisome state (Cofré, 2019; Rescorla et al., 2011; World Health Organization, 2017, in Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social [COES], 2018), so instructors well-being should be equally important as students'. After all, teaching and learning is a two-way street, so if one side of it is in trouble the other one may be as well.

Another emergent theme that merits further research is students' learning outcomes. Some participants expressed uncertainty about how competent in the target language their students will be in the future, due to the challenges posed by COVID-19. This also relates to the concern many of them expressed regarding a probable deepening of social inequalities in this context. Therefore, if we want to avoid widening the already worrying

gap between social classes in Chile, special attention should be provided to fully understanding the consequences that the pandemic *has* had and *will* have in more disadvantaged students' outcomes.

REFERENCES

- Al-Ghamdi, A. (2014). The role of motivation as a single factor in second language learning. *ARECLS, 11*, 1-14. Retrieved from <https://research.ncl.ac.uk/media/sites/researchwebsites/arecls/The%20Role%20of%20Motivation%20as%20a%20Single%20Factor%20in%20Second%20Language%20Learning.pdf>
- Baader, T., Rojas, C., Molina, J., Gotelli, M., Álamo C., Fierro, C., Venezian, S. & Dittus, P. (2014). Diagnóstico de la prevalencia de trastornos de la salud mental en estudiantes universitarios y los factores de riesgo emocionales asociados. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría 2014, 52*(3), 167-176. Retrieved from <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchnp/v52n3/art04.pdf>
- Babatunde, O. & Soykan, E. (2020). Covid- 19 Pandemic and Online Learning: The challenges and Opportunities. *Interactive Learning Environments. 28*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Bañados, E. (2006). A blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal. 23*(3), 533-550.
- Barriga et al. (2020). No es amor, es trabajo no pagado: Un análisis del trabajo de las mujeres en el Chile actual, Fundación Sol. Santiago de Chile: Fundación Sol. <http://www.fundacionsol.cl/wp-content/uploads/2020/03/No-es-amor-es-trabajo-no-pagado-2020.pdf>

- Birkner, V. (2015). Universal Grammar Plays a Major Role in Second Language Acquisition. *Humanising Language Teaching*, 17(1). Retrieved from <http://old.hlomag.co.uk/feb15/sart08.htm>
- Bjerg, K. (2014). Learning Theories and Skills in Online Second Language Teaching and Learning: Dilemmas and Challenges. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 18(2), 41-51.
- Blake, R. J. (2008). *Brave New Digital World: Technological and Foreign Language Learning*. Georgetown University Press.
- Budiman, A. (2017). Behaviorism in Foreign Language Teaching Methodology. *English Franca*, 1(2), 101-114.
- Bustos, A. (2020). Maternidad, trabajo doméstico y teletrabajo: La triple jornada laboral de miles de mujeres en la pandemia « Diario y Radio U Chile. Radio Uchile. Retrieved from <https://radio.uchile.cl/2020/05/02/maternidad-trabajo-domestico-y-teletrabajo-la-triple-jornada-laboral-de-miles-de-mujeres-en-la-pandemia/>
- Castaño-Muñoz, J. (2010). La desigualdad digital entre los alumnos universitarios de los países desarrollados y su relación con el rendimiento académico. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 7(1), 1-11.
- Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social - COES (2018). Resultados Primera Ola, Estudio Longitudinal Social de Chile (ELSOC). Módulo 6: Salud y bienestar. Salud Mental en el Chile de hoy. Notas COES de Política Pública N°15. ISSN:

- 0719-8795. Santiago, Chile: COES. Retrieved from
<http://www.elsoc.cl/publicaciones-elsoc/informes>
- Cheng, H & Dörnyei, Z. (2007). *Motivational Strategies Questionnaire* [Measurement Instrument]. Retrieved from https://b9f19ceb-f720-4252-a2be-ccde56c0821f.filesusr.com/ugd/ba734f_199824365c4e490cad388733ee3135c1.pdf?index=true
- Cofré, P. (2019, March 21). Deudas, desafíos y medidas: Radiografía a la salud mental en Chile. *Vida Médica*. Retrieved from <http://revista.colegiomedico.cl/deudas-desafios-y-medidas-radiografia-a-la-salud-mental-en-chile/>
- Crain, S., Koring, L., & Thornton, R. (2017). Language acquisition from a biolinguistic perspective. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *81*, 120-149.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). Los Angeles: Sage.
- Díez, E. & Gajardo, K. (2020). Educating and Evaluating in Times of Coronavirus: the Situation in Spain. *REMIE - Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *10*(2), 102-134.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics* (Oxford Applied Linguistics). Oxford: Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2014). Motivation in Second language learning. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (4th ed.) (pp. 518-531). National Geographic Learning/Cengage Learning.

Dörnyei, Z. (2020). From Integrative Motivation to Directed Motivational Currents: The Evolution of the Understanding of L2 Motivation over Three Decades. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry & S. Ryan (Eds.), *Palgrave Macmillan Handbook of Motivation for Language Learning* (pp. 39-69). Palgrave Mac Millan.

Dörnyei, Z., & Muir, C. (2019). Creating a motivating classroom environment. In X. A. Gao. A. Gao (Eds.), *Second Handbook of English Language Teaching*. New York: Springer.

Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). Harlow: Pearson Education Limited.

Educación2020. (2020). *Informe final #EstamosConectados Survey*. Retrieved from <http://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2020/04/Informe-Final-Encuesta-EstamosConectados-E2020.pdf>

Ellis, R. (2020). A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching Cambridge University Press*, 1-16.

- Gruba, P. (2008). Computer-Assisted Language Learning (CALL). In A. Davis & C. Elder (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* (pp. 623-648). UK: Blackwell Publishing Ltd.
- Gammage, S., Albuquerque, T. & Durán, G. (2014). *Poverty, Inequality and Employment in Chile*. Geneva: International Labour Office. Retrieved from http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_protect/---protrav/---travail/documents/publication/wcms_248029.pdf
- Gelles, L.A., Lord, S.M., Hoople, G.D., Chen, D.A., Mejia, J.A (2020). Compassionate Flexibility and Self-Discipline: Student Adaptation to Emergency Remote Teaching in an Integrated Engineering Energy Course during COVID-19. *Educational Sciences, 10* (11), 1-23.
- Hijazo-Gascón, A., & Llopis-García, R. (2019). Applied cognitive linguistics and foreign language learning. Introduction to the special issue. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 57*(1), 1-20.
- Hockly, N. (2015). Developments in online language learning. *ELT Journal, 69*(3), 308-313.
- Hodges, C, Moore, S, Lockee B, Trust, T, & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning [online article]. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning/>

- International Labour Office (IOL). (2018). Care work and care jobs for the future of decent work (p. 6). Geneva. Retrieved from https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_633135.pdf
- Ivankova, N. & Greer, J. (2015). Mixed methods research and analysis. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics* (pp. 63-88). London: Bloomsbury.
- Jarvis, H., & Achilleos, M. (2013). From computer assisted language learning (CALL) to mobile assisted language use (MALU). *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 16(4), 1-18.
- Kim, T. (2009). The Sociocultural Interface between Ideal Self and Ought-to Self: A Case study of Two Korean Students' ESL Motivation. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 274-294). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Lantolf, J. (2000). Introducing Sociocultural Theory. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (pp. 1-26), Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J., Thorne, S., & Poehner, M. (2015). Sociocultural Theory and Second Language Acquisition Development. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (2nd. ed.) (pp. 207-226). Mahwah, NJ: Routledge Taylor & Francis Group.

- Larsen-Freeman, D. (2011). Key concepts in language learning and language education. In J. Simpson (Eds.), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* (pp. 155-170). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Loewen, S., Crowther, D., Isbell, D., Kim, K., Maloney, J., Miller, Z., & Rawal, H. (2019). Mobile-assisted language learning: A Duolingo case study. *ReCALL*, 31 (3), 293-311.
- Marelli, S., Castelnuovo, A., Somma, A., Castronovo, V., Mombelli, S., Bottoni, D., Leitner, C., Fossati, A., & Ferini-Strambi, L. (2020). Impact of COVID-19 lockdown on sleep quality in university students and administration staff. *Journal of Neurology*, 1–8.
- Martinic, R., Urzúa, S., Úbeda, R., & Aranda, R. (2019). Evaluación de proceso de un programa universitario de inglés mediante blended learning. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a distancia*. 22(2), 305-324.
- Mentimeter. (n.d.) *Create Fun and Interactive Presentations*.
<https://www.mentimeter.com/why>
- Ministerio de Educación (n.d.). Tramos y Progresión en Carrera Docente.
<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/tramos-y-progresion-en-carrera-docente>
- Myles, F. (2014). *Second language acquisition (SLA) research: its significance for learning and teaching issues*. Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. Retrieved from <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/421>

- Nadeak, B. (2020). The Effectiveness of Distance Learning Using Social Media during Pandemic Period of COVID-19: a Case Study in Universitas Kristen. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 1764-1772.
- Namaziandost, E. (2017). A Review of Contrastive Analysis Hypothesis with a Phonological and Syntactical view: Cross-linguistic Study. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(6), 165-173.
- Ortega, L. (2011). Second language acquisition. In J. Simpson (Ed.), *The Routledge handbook of applied linguistics* (pp. 171-183). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Padlet. (n.d.) *What is Padlet?*. <https://padlet.com/support/whatispadlet>
- Pathan, H., Memon, R., Memon, S., Raza, A., & Bux, I. (2018). A Critical Review of Vygotsky's Socio-Cultural Theory in Second Language Acquisition. *International Journal of English Linguistics*, 8(4), 232-236.
- Rescorla, L., Achenbach, T., Ivanova, M., Harder, V., Otten, L., Bilinberg, N., Bjarnadottir, G., Capron, C., De Pauw, S., Dias, P., Dobrean, A., Döpfner, M., Duyme, M., Eapen, V., Erol, N., Esmaceli, E., Ezpeleta, L., Frigerio, A., Fung, D., Gonçalves, M., Guðmundsson, H., Jeng, S., Jusienė, R., Kim, Y., Kristensen, S., Liu, J., Lecannelier, F., Leung, P., Machado, B., Montiroso, R., Oh, K., Ooi, Y., Plück, J., Pomalima, R., Pranvera J., Schmeck, K., Shahini, M., Silva, J., Simsek, Z., Sourander, A., Valverde, J., Ende, J., Van Leeuwen, K., Wu, Y., Yurdensen, S., Zubrick, S., Verhulst, F. (2011). International comparisons of behavioral and

- emotional problems in preschool children: parents' reports from 24 societies. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*. 40(3), 456-467.
- Ritchie, J., Spencer, L. and O'Connor, W. (2003) Carrying out qualitative analysis. In Ritchie, J. and Lewis, J. (Eds.), *Qualitative Research Practice* (pp. 219-262), London: Sage.
- Robinson, L., Cotten, S., Ono, H., Quan-Haase, A., Mesch, G., Chen, W., Schulz, J., Hale, T., & Stern, M. (2015). Digital inequalities and why they matter. *Information, Communication and Society*, 18(5), 569–582.
- Sagheb-Tehrani, M. (2009). The Results of Online Teaching: A Case Study. *Information Systems Education Journal*, 7(42), 1-9.
- Storch, N. (2017). Sociocultural Theory in the L2 Classroom. In S. Loewen, & M. Sato (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition* (pp. 69-83). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile. (2017). IX Encuesta de Acceso y Usos de Internet. Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile.
- United Nations Conference on Trade and Development. (2020, November 19). *COVID-19's economic fallout will long outlive the health crisis, report warns*. [News Report]. Retrieved from <https://unctad.org/news/covid-19s-economic-fallout-will-long-outlive-health-crisis-report-warns>

Universidad de Chile, Ennio Vivaldi. (2020, March 14). *Actualización: Universidad de Chile reemplaza clases presenciales por modalidad en línea por COVID-19* [Press Release]. Retrieved from <https://uchile.cl/u161895>

Universidad de Chile (2020, April 30). *Académicos U. de Chile exponen los principales problemas de la educación remota en el país*. Retrieved from <https://www.uchile.cl/noticias/162982/academicos-uch-exponen-los-problemas-de-la-educacion-remota-en-el-pais>

University of Guelph. (2020, October 16). *Digital Tools for Teaching and Learning*. <https://guides.lib.uoguelph.ca/c.php?g=704238&p=5111968>

Ushioda, E. (2014). Motivation, autonomy and metacognition: Exploring their interactions. In D. Lasagabaster, A. Doiz & J. Sierra (Eds.), *Motivation and Foreign Language Learning: From theory to practice* (pp. 31-49). Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.

VanPatten, B., & Williams, J. (2015). Early Theories in SLA. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (2nd. ed.) (pp. 17-33). New York: Routledge Taylor & Francis Group.

White, L. (2015). Linguistic Theory, Universal Grammar, and Second Language Acquisition. In B. VanPatten, & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition: An Introduction* (2nd. ed.) (pp. 34-53). New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Woodrow, L. (2015). Researching motivation. In B. Paltridge & A. Phakiti (Eds.), *Research methods in applied linguistics: A practical resource* (2nd ed., pp. 403–420). London: Bloomsbury.
- World Health Organization (WHO). (2020, June 29). *Timeline of WHO's response to COVID-19*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/detail/29-06-2020-covidtimeline>
- Yaman, I. (2015). Digital divide within the context of language and foreign language teaching. *Procedia – social and behavioral sciences*, 176, 766-771.
- Zoom. (2020). *Zoom for Education*. <https://zoom.us/education>

APPENDICES

11.1 Appendix A

Motivation and online-emergency learning

Usted ha sido invitado/a la investigación “EFL teaching and motivation in higher education during online emergency learning”, la cual será presentada para optar al grado de Licenciatura en Lingüística y Literatura Inglesas, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. El objetivo de este estudio es explorar la motivación de estudiantes de Inglés en Universidades de a lo largo de Chile durante la pandemia del coronavirus 2019-2020. Usted ha sido seleccionado por ser profesor/a de un curso de Inglés instrumental en educación superior.

Los y las investigadoras responsables de este estudio son Pedro Acevedo, Olivia Cáceres, Manuel Correa, Javier Nieto, Daniela Montefinale, Catalina Reyes, Javiera Sepúlveda y Ulises Zepeda, bajo la supervisión de la profesora guía Rosa Bahamondes Rivera.

Para decidir participar en esta investigación, es importante que considere la siguiente información. Siéntase libre de preguntar cualquier asunto que no le quede lo suficientemente claro:

Participación: Su participación consistirá en contestar un cuestionario de 96 preguntas, el cual consta de seis partes: En las primeras cuatro secciones, deberá contestar a través de una escala de apreciación que va del 1 al 5. La quinta sección consiste en preguntas cortas de respuesta abierta, y para finalizar, la sexta sección cuenta con una parte de caracterización de el/la participante, donde se preguntará nombre, género, nivel de estudios y lugar de desempeño laboral.

Este cuestionario será realizado a través de Google Forms, el cual podrá ser contestado desde el día 19 de Octubre hasta el día 25 de Noviembre del presente año.

Riesgos: La investigación no supone ningún tipo de riesgo para el participante.

Beneficios: El grupo investigador, luego de concluido el estudio, generará un documento con un resumen de los principales resultados de la investigación, junto con herramientas metodológicas surgidas en base a lo contestado por los y las propias participantes, las cuales podrán ser utilizadas en un contexto de enseñanza online.

Voluntariedad: Su participación es absolutamente voluntaria. De esta forma, usted puede retirarse de la investigación en el momento que estime conveniente, sin ningún tipo de perjuicio para usted.

Confidencialidad: La totalidad de su registro será confidencial y mantenido en estricta reserva. En las presentaciones y publicaciones de esta investigación, su nombre no aparecerá asociado a ninguna opinión particular. Los datos obtenidos sólo serán utilizados para el propósito de esta investigación.

Conocimiento de los resultados: Como fue mencionado anteriormente, los resultados de la investigación serán enviados a su correo electrónico.

Datos de contacto: Si requiere mayor información o comunicarse por cualquier motivo relacionado con esta investigación, puede contactar a la Investigadora Responsable de este estudio:

Profesora Guía: Rosa Bahamondes Rivera

Dirección: Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Av. Capitán Ignacio Carrera Pinto 1025, Ñuñoa, Santiago.

Correo Electrónico: rbahamon@u.uchile.cl

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado de que los resultados de esta investigación tendrán como producto una tesis, que será presentada para optar al grado de Licenciatura en “Lingüística y Literatura Inglesa” y posteriormente publicado, tendré acceso a los resultados del estudio e información de contacto de los investigadores a cargo del estudio.

He leído la forma de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

11.2 Appendix B - Survey introduction, instructions and questions/statements

Encuesta “Motivación en el contexto de Enseñanza Online de Emergencia por la pandemia COVID-19”

Equipo de tesis de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Inglesa de la Universidad de Chile, le invita a participar de la presente encuesta en línea; instrumento que busca explorar las percepciones de profesores/as de Inglés en establecimientos de Educación Superior sobre la motivación de sus estudiantes antes y durante la pandemia por COVID-19 del presente año.

Sus respuestas serán utilizadas para un posterior análisis para el proyecto de tesis "EFL teaching and motivation in higher education during online emergency teaching", con la intención de descubrir diferencias entre la enseñanza presencial y en línea durante la pandemia y cómo esto incide en el nivel de motivación de estudiantes universitarios.

Dado a lo anterior, la divulgación de los resultados de esta encuesta respaldará la identidad de los participantes, siendo esta anónima al momento de la publicación.

Desde ya agradecemos su participación,

Atentamente Equipo de tesis de en Lingüística y Literatura Inglesa, Universidad de Chile 2020

Clases PRESENCIALES previas a la pandemia por COVID-19

A continuación, encontrará una lista de posibles estrategias motivacionales que algunos profesores usan para motivar a sus estudiantes. Por favor, seleccione la frecuencia con la cual ha utilizado cada estrategia en sus propias clases presenciales. ¡Gracias por su ayuda!

Por favor marque una de las siguientes opciones, entre “casi nunca” y “muy frecuentemente”.

1. Motivo a mis estudiantes a definir metas de aprendizaje a corto plazo realistas y específicas para sí mismos (ej. aprender 5 palabras cada día).
2. Ayudo a mis estudiantes a desarrollar expectativas realistas sobre su aprendizaje (ej. explicar la cantidad real de tiempo necesaria para progresar en el aprendizaje del inglés)
3. Enseño a mis estudiantes diversas técnicas de aprendizaje que harán su aprendizaje más fácil y efectivo.
4. Motivo a mis estudiantes a que comprendan que, en general, la razón principal del fracaso es el no haber hecho el esfuerzo suficiente, más que la falta de habilidades.
5. Brindo a mis estudiantes la oportunidad de evaluarse a sí mismos (ej. puntuarse a sí mismos de acuerdo con su desempeño general).
6. Enseño a mis estudiantes estrategias de automotivación para mantenerlos motivados cuando se encuentren con distracciones.

7. Incorporo y promuevo frecuentemente el buen humor y la risa en el aula.
8. Muestro a mis estudiantes que los respeto, acepto, y me preocupo por cada uno de ellos.
9. Creo oportunidades para que los estudiantes puedan mezclarse y conocerse mejor (ej. trabajo en grupo, competencia tipo juego).
10. Explico la importancia de las “reglas de la clase” que considero importantes (ej. no nos burlemos de los errores de los demás) y explico cómo estas reglas mejoran el aprendizaje, para luego preguntarles si están de acuerdo con ellas.
11. Les pido a mis estudiantes que piensen en cualquier otra regla para la clase que quisieran recomendar y crean que pueda ser útil para su aprendizaje.
12. Establezco una buena relación con mis estudiantes.
13. Promuevo un ambiente agradable y de apoyo donde las/os estudiantes no se sientan ni avergonzadas/os ni ridiculizadas/os.
14. Evito la "comparación social" entre mis estudiantes (es decir, compararlos entre sí, por ejemplo, al publicar sus calificaciones en público).
15. Les doy instrucciones claras sobre cómo desarrollar una tarea, modelando cada paso que los/as estudiantes deben seguir ellos/as mismos/as.
16. Diseño tareas que estén dentro de la capacidad de los/as estudiantes para que puedan experimentar el éxito con regularidad.
17. Introduzco en mis lecciones diferente contenido y temas interesantes que les puedan resultar llamativos a los/as estudiantes (ej. programas de televisión, estrellas pop o viajes).
18. Hago que las tareas sean desafiantes mediante la inclusión de actividades que requieran que los estudiantes resuelvan problemas o descubran cosas (ej. puzzles).
19. Rompo la rutina de las clases variando el formato de presentación (ej. una tarea de gramática puede ir seguida de una que se enfoca en pronunciación; una cátedra puede ir seguida de un trabajo en equipo).
20. Utilizo actividades de apertura breves e interesantes para comenzar cada clase (ej. juegos divertidos).
21. Involucro a mis estudiantes lo más posible en el diseño y desarrollo del curso de lengua (ej. entregarles oportunidades para que elijan el método de evaluación; que decidan con quién quieren trabajar).
22. Fomento la participación de mis estudiantes asignándoles actividades que requieren participación activa de cada uno (ej. presentaciones grupales o enseñanza entre pares).
23. Les doy buenas razones a mis estudiantes sobre por qué una actividad es importante o significativa.
24. Permito que los estudiantes creen productos o trabajos que puedan exhibir o representar (ej. un póster, un folleto informativo o un programa de radio).
25. Motivo a mis estudiantes a esforzarse más, dejando en claro que creo que son capaces de realizar las actividades.

26. Incluyo actividades que requieren que mis estudiantes trabajen en grupo hacia una meta en común (ej. planificar una obra de teatro) para así promover la cooperación.
27. Hago que las tareas sean atractivas al incluir elementos novedosos o de fantasía para despertar la curiosidad de los estudiantes.
28. Motivo a mis estudiantes a que compartan experiencias y pensamientos personales como parte de las actividades de aprendizaje.

Clases ONLINE durante la pandemia por COVID-19

A continuación, encontrará una lista de posibles estrategias motivacionales que algunos profesores usan para motivar a sus estudiantes. Por favor seleccione la frecuencia con la cual ha utilizado cada estrategia en su propia práctica de enseñanza durante las clases online en pandemia.

Por favor marque una de las siguientes opciones, entre “casi nunca” y “muy frecuentemente”.

29. Motivo a mis estudiantes a definir metas de aprendizaje a corto plazo realistas y específicas para sí mismos (ej. aprender 5 palabras cada día).
30. Ayudo a mis estudiantes a desarrollar expectativas realistas sobre su aprendizaje (ej. explicar la cantidad real de tiempo necesaria para progresar en el aprendizaje del inglés).
31. Enseño a mis estudiantes diversas técnicas de aprendizaje que harán su aprendizaje más fácil y efectivo.
32. Motivo a mis estudiantes a que comprendan que, en general, la razón principal del fracaso es el no haber hecho el esfuerzo suficiente, más que la falta de habilidades.
33. Brindo a mis estudiantes la oportunidad de evaluarse a sí mismos (ej. puntuarse a sí mismos de acuerdo con su desempeño general).
34. Enseño a mis estudiantes estrategias de automotivación para mantenerlos motivados cuando se encuentren con distracciones.
35. Incorporo y promuevo frecuentemente el buen humor y la risa en el aula.
36. Muestro a mis estudiantes que los respeto, acepto, y me preocupo por cada uno de ellos.
37. Creo oportunidades para que los estudiantes puedan mezclarse y conocerse mejor (ej. trabajo en grupo, competencia tipo juego).
38. Explico la importancia de las “reglas de la clase” que considero importantes (ej. no nos burlemos de los errores de los demás) y explico cómo estas reglas mejoran el aprendizaje, para luego preguntarles si están de acuerdo con ellas.
39. Les pido a mis estudiantes que piensen en cualquier otra regla para la clase que quisieran recomendar y crean que pueda ser útil para su aprendizaje.

40. Establezco una buena relación con mis estudiantes.
41. Promuevo un ambiente agradable y de apoyo donde las/los estudiantes no se sientan ni avergonzadas/os ni ridiculizadas/os.
42. Evito la "comparación social" entre mis estudiantes (es decir, compararlos entre sí, por ejemplo, al publicar sus calificaciones en público).
43. Les doy instrucciones claras sobre cómo desarrollar una tarea, modelando cada paso que los estudiantes deben seguir ellos mismos.
44. Diseño tareas que estén dentro de la capacidad de los estudiantes para que puedan experimentar el éxito con regularidad.
45. Introduzco en mis lecciones diferente contenido y temas interesantes que les puedan resultar llamativos a los estudiantes (ej. programas de televisión, estrellas pop o viajes).
46. Hago que las tareas sean desafiantes mediante la inclusión de actividades que requieran que los estudiantes resuelvan problemas o descubran cosas (ej. puzles).
47. Rompo la rutina de las clases variando el formato de presentación (ej. una tarea de gramática puede ir seguida de una que se enfoca en pronunciación; una cátedra puede ir seguida de un trabajo en equipo).
48. Utilizo actividades de apertura breves e interesantes para comenzar cada clase (ej. juegos divertidos).
49. Involucro a mis estudiantes lo más posible en el diseño y desarrollo del curso de lengua (ej. entregarles oportunidades para que elijan el método de evaluación; que tomen decisiones reales sobre las actividades y temas a tratar; que decidan con quién quieren trabajar).
50. Fomento la participación de mis estudiantes asignándoles actividades que requieren participación activa de cada uno (ej. presentaciones grupales o enseñanza entre pares).
51. Les doy buenas razones a mis estudiantes sobre por qué una actividad es importante o significativa.
52. Permito que los estudiantes creen productos o trabajos que puedan exhibir o representar (ej. un póster, un folleto informativo o un programa de radio).
53. Motivo a mis estudiantes a esforzarse más, dejando en claro que creo que son capaces de realizar las actividades.
54. Incluyo actividades que requieren que mis estudiantes trabajen en grupo hacia una meta en común (ej. planificar una obra de teatro) para así promover la cooperación.
55. Hago que las tareas sean atractivas al incluir elementos novedosos o de fantasía para despertar la curiosidad de los estudiantes.
56. Motivo a mis estudiantes a que compartan experiencias y pensamientos personales como parte de las actividades de aprendizaje.
57. Conocer a los/as estudiantes nuevos.

Desafíos de las clases PRESENCIALES

A continuación, encontrará una lista de diferentes elementos sobre el rol del docente en respecto a los estudiantes de una lengua. Por favor seleccione el grado de dificultad que ha experimentado en cuanto a estos elementos durante las clases presenciales.

Por favor marque una de las siguientes opciones, desde “muy difícil” hasta “muy fácil”.

58. Crear un canal de comunicación fluido entre usted y toda la clase.
59. Contactar estudiantes individualmente (para pedir que entreguen tareas, para que se contacten con usted, etc.)
60. Comunicar las fechas y/u horarios de actividades especiales.
61. Mostrar a los/as estudiantes que los respeta, acepta y se preocupa por cada uno de ellos.
62. Comunicar las instrucciones de las tareas en clase de forma clara.
63. Comunicar las instrucciones para una evaluación.
64. Hacer que mis estudiantes realicen actividades grupales durante la clase.
65. Incorporar actividades novedosas para que realicen los/as estudiantes.
66. Crear y realizar actividades que fomenten la participación de los/as estudiantes.
67. Crear oportunidades para que los/as estudiantes se autoevalúen.
68. Enseñar estrategias de aprendizaje a los/as estudiantes que hagan su aprendizaje más fácil.
69. Incentivar a los/as estudiantes a establecer metas realistas y a corto plazo.
70. Enseñar a los/as estudiantes estrategias de automotivación, para mantenerse motivados cuando enfrenten distracciones.

Desafíos de las clases ONLINE por la pandemia COVID-19.

A continuación, encontrará una lista de diferentes elementos sobre el rol del docente en respecto a los estudiantes de una lengua. Por favor seleccione el grado de dificultad que ha experimentado en cuanto a estos elementos durante las clases online en pandemia.

Por favor marque una de las siguientes opciones, desde “muy difícil” hasta “muy fácil”.

71. Conocer a los/as estudiantes nuevos.
72. Crear un canal de comunicación fluido entre usted y toda la clase.
73. Contactar estudiantes individualmente (para pedir que entreguen tareas, para que se contacten con usted, etc.)

74. Comunicar las fechas y/u horarios de actividades especiales.
75. Mostrar a los/as estudiantes que los respeta, acepta y se preocupa por cada uno de ellos.
76. Comunicar las instrucciones de las tareas en clase de forma clara.
77. Comunicar las instrucciones para una evaluación.
78. Hacer que mis estudiantes realicen actividades grupales durante la clase.
79. Incorporar actividades novedosas para que realicen los/as estudiantes.
80. Crear y realizar actividades que fomenten la participación de los/as estudiantes.
81. Crear oportunidades para que los/as estudiantes se autoevalúen.
82. Enseñar estrategias de aprendizaje a los/as estudiantes que hagan su aprendizaje más fácil.
83. Incentivar a los/as estudiantes a establecer metas realistas y a corto plazo.
84. Enseñar a los/as estudiantes estrategias de automotivación, para mantenerse motivados cuando enfrenten distracciones.

Uso de plataformas para la enseñanza online

La siguiente sección consiste de tres preguntas de respuesta corta en la que queremos saber por las plataformas que utiliza su establecimiento y otras de uso voluntario para las clases online durante la pandemia por COVID-19.

85. ¿Qué plataforma/s usa primordialmente para hacer su clase online sincrónica?
Seleccione las que correspondan, si la opción no aparece, por favor añádala.
86. ¿Qué otra(s) aplicación(es) o plataforma(s) utiliza para su clase, adicional a la plataforma mencionada a la pregunta anterior? Ej. para hacer actividades durante la clase como Kahoot, Youtube, etc.
87. ¿Ha tenido inconvenientes para conectarse o mantenerse dentro de sus clases online?
88. Si respondió SI en la pregunta anterior, ¿podría explicarnos que hace usualmente para solucionar los problemas de conectividad? (Si respondió NO, deje esta pregunta en blanco.)
89. Pensando en sus estudiantes, ¿Han tenido inconvenientes para conectarse o mantenerse dentro de sus clases online generalmente?
90. Si respondió SI en la pregunta anterior, ¿podría explicarnos que hacen sus estudiantes o su Institución usualmente para solucionar los problemas de conectividad? (Si respondió NO, deje esta pregunta en blanco.)

Información Personal

¡Muchas gracias por su participación!

Antes de que abandone la encuesta, queremos solicitarle algunos datos personales para facilitar la caracterización de las respuestas durante el análisis de resultados.

Sin embargo, le recordamos una vez más, que su identidad se mantendrá resguardada y los resultados serán publicados de forma anónima.

91. ¿Cuál es su nombre?
92. ¿Cuál es su género?
93. ¿Cuál es su rango etario?
94. ¿Cuántos años lleva enseñando Inglés en establecimientos de Educación Superior?
95. ¿Cuál es su nivel de estudios actual? Seleccione las que correspondan.
96. ¿En qué Universidad se encuentra actualmente enseñando?

11.2.1 Appendix B - Screenshots of main survey sections on Google forms

Encuesta "Motivación en el contexto de Enseñanza Online de Emergencia por la pandemia COVID-19"

Equipo de tesis de la Licenciatura en Lingüística y Literatura Inglesa de la Universidad de Chile, le invita a participar de la presente encuesta en línea; instrumento que busca explorar las percepciones de profesores/as de Inglés en establecimientos de Educación Superior sobre la motivación de sus estudiantes antes y durante la pandemia por COVID-19 del presente año.

Sus respuestas serán utilizadas para un posterior análisis para el proyecto de tesis "EFL teaching and motivation in higher education during online emergency teaching", con la intención de descubrir diferencias entre la enseñanza presencial y en línea durante la pandemia y como esto incide en el nivel de motivación de estudiantes universitarios.

Dado a lo anterior, la divulgación de los resultados de esta encuesta respaldará la identidad de los participantes, siendo esta anónima al momento de la publicación.

Desde ya agradecemos su participación,
Atentamente Equipo de tesis de en Lingüística y Literatura Inglesa, Universidad de Chile
2020

***Obligatorio**

Dirección de correo electrónico *

No se puede prellenar la dirección de correo electrónico.

Antes de continuar, le agradeceremos que conteste si esta de acuerdo o no con participar de esta encuesta: *

- Si, estoy al tanto del objetivo de esta encuesta y autorizo que mis respuestas se utilicen en ella.
- No, no autorizo que se utilicen mis respuestas, y por lo tanto, no deseo seguir participando de esta encuesta.

Uso de plataformas para la enseñanza online

La siguiente sección consiste de tres preguntas de respuesta corta en la que queremos saber por las plataformas que utiliza su establecimiento y otras de uso voluntario para las clases online durante la pandemia por COVID-19.

¿Qué plataforma/s usa primordialmente para hacer su clase online sincrónica? Seleccione las que correspondan, si la opción no aparece, por favor añádala. *

- Zoom
- Blackboard
- Google Meet
- Microsoft Teams
- Otros: _____

¿Qué otra(s) aplicación(es) o plataforma(s) utiliza para su clase, adicional a la plataforma mencionada a la pregunta anterior? Ej. para hacer actividades durante la clase como Kahoot, Youtube, etc. *

Tu respuesta _____

¿Ha tenido inconvenientes para conectarse o mantenerse dentro de sus clases online? *

- Si
- No

Si respondió SI en la pregunta anterior, ¿podría explicarnos que hace usualmente

11.3 Appendix C

Interview Questions

SIMBOLOGÍA

//: Preguntas alternativas

(*): Notas de edición

(+): Follow-up questions

I. INTRODUCCIÓN

- Saludo afectuoso, recuerdo de la confidencialidad.
- Bueno, la pandemia nos ha afectado a todos, ¿Cómo la ha percibido usted? ¿Es algo que se hubiese imaginado vivir?

II. DOCENCIA

1. Sabemos que hace clases en la universidad _____. ¿Cuánto tiempo lleva haciendo clases en universidades?
2. ¿Había tenido antes una experiencia haciendo clases o módulos online? (+) ¿Nos podría comentar un poco más de eso?

III. CONTRASTE

Ahora enfocándonos en el 2020,

3. ¿Cómo describiría en una palabra el cambio de enseñar presencialmente a una modalidad completamente online?
4. ¿Cuál(es) ha sido las dificultades que ha tenido que experimentar enseñando online? (+) Sin pensar en el contenido, ¿Cuáles cree que son las mayores dificultades de la modalidad online? ej. hablarle a una cámara. (+) está¿Qué dificultades técnicas cree usted que interrumpen la fluidez de la clase?
5. Pensando en sus estudiantes, generalmente, ¿Cuentan con dificultades para conectarse o mantenerse dentro de las clases online? Por ejemplo, no cuentan con cámara, problemas de conectividad, etc.

6. ¿En cuanto a la asistencia, usted cree que ha variado en comparación a las clases presenciales? ¿Por qué? (+) ¿Su institución garantizó el acceso a las clases online para los estudiantes?
7. ¿Cómo evalúa la participación de sus estudiantes en clases en esta modalidad online? (+) ¿ha aumentado, disminuido? ¿Cómo se da cuenta de esto? ¿Podría darme un ejemplo?
8. ¿Qué factores externos a su clase cree que tienen directa influencia en la participación/asistencia de sus estudiantes?
9. ¿Qué estrategias utiliza para incentivar la participación en clases? (+) Después de que ejemplifique, ¿Son similares o diferentes a las que usaba en clases presenciales? (+) ¿Le resultaban eficaces estas estrategias con frecuencia?
10. ¿Ha innovado en la forma en que prepara el material de clase para incentivar la participación? ¿Nos daría un ejemplo? (+) ¿Cómo responden sus alumnos a ellas? ¿hago esta?
11. ¿Cómo fomenta el diálogo en la lengua meta/L2 entre sus estudiantes? (+) Durante las clases online, ¿ha realizado actividades y/o evaluaciones grupales? (+) ¿Cree que se puede incentivar la cooperación y sentido de comunidad entre sus estudiantes en este contexto online? Por ejemplo, al hacer pruebas o trabajos en parejas o asignando tutores.
12. ¿Ha cambiado la forma en la que retroalimenta el desempeño de sus estudiantes? (+) ¿Cree que existe un miedo mayor o menor al equivocarse en sus estudiantes? (+) ¿Cómo cree que puede superarse?

IV. MOTIVACIÓN

13. ¿Cómo evalúa la motivación de sus estudiantes en estas circunstancias? (+) ¿ha aumentado? Disminuido? (+) ¿En qué situaciones en particular se da cuenta que la motivación es baja?
14. ¿Qué factores asociados a este contexto considera usted que pueden incidir en la motivación de sus estudiantes?
15. Pensando en el aprendizaje del inglés. ¿Qué aspectos académicos cree que están directamente influenciados y/o afectados por los cambios en la motivación de los estudiantes?

16. Si ha visto cambios en el desempeño/logros de objetivos de sus estudiantes en las clases online, cómo los evalúa? (+) ¿Puede notar una diferencia significativa entre el desempeño, en logros de objetivos, de manera presencial y ahora de forma online? ¿Podría ejemplificar?
17. ¿Hay alguna diferencia en la forma en la que usted ha tenido que motivar a sus estudiantes a participar de forma online comparada con la presencial? ¿Cómo? ¿Podría dar algún ejemplo?
18. ¿Nos podría comentar una situación en particular donde haya comprobado esto?
19. Ha sentido que las estrategias usadas para trabajar con la motivación de los estudiantes en contextos presenciales han tenido el mismo efecto en las clases online? ¿Porqué?
20. ¿Cree usted que existe una fórmula para hacer participar a los estudiantes y mantenerlos motivados en este contexto?
21. Entonces, podríamos decir que este contexto dificulta de cierta manera conseguir participación y mantener la motivación de sus estudiantes, ¿no?
22. Pensando en su experiencia frente a los desafíos de adaptar clases presenciales a una modalidad online y de mantenerse esta modalidad en el futuro, ¿Que cree que sucedería con la asistencia o el acceso a sus clases/material por parte de sus estudiantes?
23. Finalmente, en cuanto a la motivacion y participacion dentro de este contexto de enseñanza online, si la modalidad online se extendiera al 2021, ¿Que lecciones cree usted que son las más importantes y de cuales podemos aprender y mejorar?

Bueno, esta pregunta culminó nuestra entrevista. Le agradecemos su cooperación e interés al participar de nuestro estudio, antes de irnos, ¿Le gustaría agregar algo, aportar alguna conclusión u opinión?

CIERRE: Una vez más, me gustaría agradecer su participación y tiempo en nuestro proyecto final. Estamos muy entusiasmados por ello. Le queremos recordar que si quiere saber sobre los resultados, le podemos enviar un resumen a su correo electrónico.

Ahora en nombre de todo el equipo de este proyecto. ¡Muchas gracias! ¡Qué tenga un buen día!

11.4 Appendix D

Arturo (UP2M3)'s Interview Transcript

ET1: entrevistador 1
 ET2: entrevistador 2
 [x]: correcciones y/o acotaciones añadidas por transcriptor

ET1: A grandes rasgos, ¿Cómo le afectó la pandemia? ¿Pensó que estaríamos viviendo una realidad así?

E: O sea, la verdad es que jamás lo pensé. Yo creo que nadie lo pensó en algún momento. Igual es difícil hacerse la idea de que puede llegar un virus que puede paralizar el mundo entero pero sí, sí afectó la motivación de mis estudiantes en los momentos en los cuales he tenido que hacer clases, eh... sí, absolutamente, o sea... y eso se ha visto reflejado en la participación que han tenido durante las clases que son bastantes menores en cuanto a una participación en una clase que es presencial en los cuales uno trata de motivar personalmente a los estudiantes o también muchas veces siento que ellos en cierta forma entre comillas se pueden ver un poco más forzados ya que sienten esa presión de verte ahí esperando que ellos participen en ese momento de la clase, a diferencia de cuando es online que ellos simplemente no te responden, no te responden por el micrófono, como que se mantienen en silencio o te dicen "no sé profe" y cortan el micrófono. Entonces es como que los ha afectado en términos de que muchas veces ni siquiera se atreven a intentar algo en particular, ya sea una materia, un contenido, una actividad en particular que sea más participativa y depende de la participación de ellos, eh... sí, eso se ha visto un poquito coartado digamos por el sistema online, porque también uno no puede tener otras estrategias más allá para poder motivarlos, o sea muchas veces cuesta darles ese incentivo o ese empujoncito que ellos necesitan como para que puedan participar. Entonces claro, ha sido difícil.

Comentado [1]: 8.1 Motivation: Students

Comentado [2]: 2.4 Teaching Challenges: Participation

Comentado [3]: 2.1 Teaching Challenges: Communication

Comentado [4]: 2.4 [2] Teaching Challenges: Participation / 10 Sense of agency

Comentado [5]: 2.4 [3] Teaching Challenges: Participation

ET1: Claro, entiendo. Ahora, para partir de lleno con la entrevista, sabemos que hace clases en [institución omitida].

E: Sí

ET1: ¿Cuánto tiempo lleva haciendo clases en universidades?

E: La verdad es que... mira, clases... o sea sí son clases, o sea como la composición de una clase... Pero estuve haciendo ayudantías en la universidad, que igual se componen de clases, una hora y media, con los distintos pasos de la clase, qué se yo, pero llevo un año y medio haciendo clases ahí. O sea estuve con... haciéndole a primer año, básicamente, a primer año de inglés, pedagogía en inglés.

ET1: ¿Y había tenido antes alguna experiencia haciendo módulos online?

E: No, no, es primera vez. De hecho, me pilló como por sorpresa. No estaba preparado. Fue como derechamente que... eh... yo diría que mi primera experiencia online, mi primer

acercamiento, fue con la universidad, porque yo igual estuve haciendo clases ahora en un colegio con esta modalidad pero una vez ya conociendo un poco el mundo remoto, como conociendo el mundo virtual, por lo tanto estas clases en la universidad fueron como mi primer enfrentamiento a conocer plataformas, a conocer aplicaciones, eh... a cómo debiese funcionar el ritmo de la clase que es mucho más lento en comparación a una clase que pueda ser presencial. Tendrá sus ciertas ventajas, pero yo diría personalmente que pienso que tiene más contras que pros pero... claro.

Comentado [6]: 6.1 Adaptation Process: Teachers

ET1: Y ahora enfocándonos en este año 2020, ¿cómo describiría en una palabra el cambio de enseñar presencialmente a una modalidad completamente online?

E: ¿Sólo en una palabra? Yo diría que es... a ver, déjame pensar. Radical yo diría, porque hay muchas diferencias, o sea hay muchas cosas que son particularmente de las clases online, hay muchas cosas que uno se ve limitado, eh... por el tema de esto de que cuando es presencial uno puede hacer quizás muchos más juegos, más actividades, actividades que requieran más movimiento. Muchas veces en las clases online no tienen ni siquiera la cámara encendida entonces eso mismo ya te está entregando elementos que te imposibilitan hacer otro tipo de actividades, por lo tanto yo diría eso, que sería un cambio radical, sí. No permanente, pero sí radical.

Comentado [7]: 2.2 Teaching Challenges: Tasks

ET1: Y sin pensar en el contenido, ¿qué dificultades técnicas cree usted que interrumpen la fluidez de sus clases?

E: ¿Dificultades técnicas te refieres como al tema de plataformas en sí, computadores, ese tipo de cosas?

ET1: Claro, lo externo a la clase.

E: Ya, elementos externos... básicamente una inestabilidad en la conexión de internet. La luz también, muchas veces depende del sector donde hay lugares que son más complejos y hay cortes de luz de manera continua, por lo tanto eso también se ve coartado durante la clase ya que dependemos derechamente del computador y de la luz. Eh.. también la batería del computador puede ser. Por ejemplo, yo puedo mantenerme durante la clase, quizás puedo compartir mi internet si es que trato de buscar alguna solución, pero si la batería del computador no me acompaña durante ese proceso de corte de luz también sería quizás una limitante en ese sentido. Eh... el elemento del ruido también o las interferencias que pueden haber dentro del hogar. O sea tampoco yo creo que es parte de cierta consciencia de que la familia pueda quizás ayudarte y facilitarte esas herramientas de mantenerse en silencio pero tampoco uno puede andar exigiéndole oye sabís que por favor casi empieza a levitar durante mis clases porque no puedo escuchar absolutamente nada de ruido. También depende de cuál sea el espacio, o sea si hay espacios compartidos, si es que es una casa pequeña y también hay muchos elementos de ruido, qué se yo, o disruptores que pueden afectar en tu clase, eh... bueno me imagino que también dependerá de la conexión que tengan mis estudiantes, no solo depende de mí, sino de la conexión que tengan ellos, eh... el micrófono, tener un micrófono que realmente te permita participar, un computador que también te acompañe, que son elementos bastante exigentes pero son muy ideales que normalmente uno no los tiene. O sea, un estudiante promedio no tiene un buen computador que pueda soportar una gran cantidad de aplicaciones, archivos, videos, etc, etc, entonces

Comentado [8]: 7. Connectivity

Comentado [9]: 3.4 Contextual Challenges: Personal Issues / 3.6 Contextual Challenges: Student's Environment

Comentado [10]: 7. [2] Connectivity

yo diría que son como los elementos principales que podrían afectar el transcurso de la clase para que se pueda realizar de la manera más idónea posible.

Comentado [11]: 4. Digital Inequality

ET1: Entiendo. ¿Y en cuanto a la asistencia, usted cree que ha variado en comparación con las clases presenciales?

E: Sí, absolutamente, absolutamente, sí, porque... es lo mismo, o sea, "da lo mismo, o sea me conecto más tarde, me conecto media hora más tarde, cuarenta minutos más tarde" y muchas veces eso también va afectando el flujo de la clase, o derechamente no asisten porque no se ven tanto con esa obligación de asistir. Por ejemplo, en el caso de cuando nosotros hacíamos clases en la universidad, ellos tenían una nota por asistencia, por lo tanto la asistencia era bastante activa, digamos que era bastante amplia. Ahora con el tema de hacer un sistema remoto uno no le puede exigir "oye sabes que conéctate todas las semanas" porque puede tener ciertos problemas, sea problemas de conectividad, problemas de computador, o cualquier problema personal o familiar que pueda enfrentar esa persona en un contexto en particular, por lo tanto colocar una nota, una evaluación que esté relacionado directamente con la asistencia también es, digamos que es poco comprensible, como que no flexibiliza mucho cuando en este sistema necesitamos un poco de flexibilidad, por lo tanto, sí se ha visto afectada bastante la asistencia, ya que no sienten ese compromiso, esa obligación por tener que asistir.

Comentado [12]: 3.2 Contextual Challenges: Attendance / 10. [2] Sense of Agency

Comentado [13]: 7. [3] Connectivity

Comentado [14]: 3.4 [2] Contextual Challenges: Personal Issues

Comentado [15]: 11. Compassion

Comentado [16]: 3.2 [2] Contextual Challenges: Attendance / 10. [3] Sense of Agency

ET1: Ok, eso es con la asistencia, y en cuanto a la participación de sus estudiantes en esta modalidad online, ¿cómo la podría evaluar? ¿cree que ha aumentado, disminuido...?

E: Dentro, o sea, si lo pudiese poner dentro de una escala, quizás de unos cinco yo diría que sería como 3, 2, quizás, pero de que ha disminuido, ha disminuido considerablemente.

Comentado [17]: 2.4 [4] Teaching Challenges: Participation

ET1: ¿Nos podría dar un ejemplo de la participación de sus estudiantes?

E: Eh... sí, por ejemplo, yo hice ayudantías en fonética, en el ramo de fonética y fonología, algo que requiere derechamente que los chicos participen y que lean para poder yo darles alguna especie de retroalimentación con respecto a su lectura y eso vaya en pos de mejorar a sus pruebas. Muchas veces les pedía que leyeran y no había, no había una participación derechamente. Participan las mismas personas de siempre y ese feedback se ve bastante reducido porque de veinte personas, quince personas, participan cinco, seis, a lo más ocho o nueve, por ejemplo, entonces al final estamos dando feedback en base a solamente un pequeño grupo, a un grupo selecto de personas, pero no tienes el privilegio de escuchar a otras personas para poder dar quizá una retroalimentación más completa. Lo mismo pasa por ejemplo si yo les doy "ya, dígame algún trabalenguas" alguna especie de trabalenguas, hacemos una especie de juego, a pesar de que sea un elemento más lúdico, eso aumenta un poco la participación, pero tampoco digamos que es un incremento exponencial, sino que digamos que de ocho personas que participan aumenta a diez u once, y muchas veces hay que darle algún incentivo con respecto a quizás algunas décimas para poder motivarlos un poco más, o algún otro elemento que sea más extrínseco y no tanto que nazca de ellos, como "yo como estudiante debo participar" sino que "alguien me está ofreciendo algo a cambio para que yo pueda participar", entonces cuesta, sí, cuesta que se motiven a participar en ciertos momentos de la clase. Lo mismo si uno hace preguntas abiertas, por ejemplo, etc, etc.

Comentado [18]: 2.2 [2] Tasks / 2.4 [5] Teaching Challenges: Participation

Comentado [19]: 1.3 Motivation Strategies: Task Related

ET1: Y siguiendo con esto de la participación, ¿qué factores externos cree que tienen directa influencia a esto? ¿Nos podría dar un caso?

E: Yo creo que muchas veces es el tema de la vergüenza, sobre todo con el tema del inglés. Eso es un elemento importante yo creo. Muchas veces les da vergüenza porque están con sus familiares o están con algún hermano o alguna cosa así, y no sé, me decían "¿sabe qué, profe? Acá mi mamá está retando a mi hermano" por ejemplo "y no puedo hablar en este momento, porque lo está retando muy, muy fuerte". Entonces claro, deciden no activar el micrófono porque tienen, no sé, les da como vergüenza eso, o también hay factores externos como el ruido de, no sé, cuando están haciendo arreglos en una casa, qué se yo, entonces me dicen "se escucha un taladro acá" o "se escucha que alguien está martillando" o "hay una pelea afuera", entonces me dicen "profe sabe que no puedo participar ahora porque hay demasiado ruido, no se escucha muy bien" o "mi micrófono se escucha interferido", entonces ahí van diciendo distintos sucesos, van relatando distintos sucesos para no participar, que la verdad trato yo de no ponerlo en duda porque tampoco yo no me puedo poner en la situación de los demás y decir "no sabís que, eso es mentira". Yo no lo puedo cuestionar, pero tampoco sé hasta qué punto es algo cierto, pero... eso.

ET1: Ahora, enfocándonos en sus clases, ¿qué estrategias utiliza para incentivar la participación en clases?

E: Las estrategias que utilizo es tratar de incorporar ciertos juegos que el sistema online me permita, cosa que ellos puedan interactuar un poco más tanto entre ellos, como conmigo. También trato de dar una especie de retroalimentación entre pares, cosa de que algunos estudiantes sean capaces de darse un pequeño feedback entre ellos y no simplemente dependan de mí, para que tampoco crean que siempre les digo lo mismo, eh... y también utilizo el sistema de puntaje extra para alguna evaluación, porque ahí les otorgo cierto puntaje por participar y según el nivel de participación que tenga, el nivel de puntaje puede ir aumentando. Por supuesto dentro de una pequeña escala, o sea, hay un tope, no es como que yo les voy a dar, no sé, 3 puntos, 5 puntos, o 7 puntos, sino que hay un límite, y dentro de ese límite, dependiendo de cuál ha sido su nivel de participación ellos pueden obtener cierto incentivo en cuanto a puntaje extra y eso aplicarlo después en una futura evaluación.

ET1: Y estas estrategias que mencionaste, ¿las ocupabas también en las clases presenciales?

E: Eh... sí, sí, pero no digamos que era un recurso en el cual fuera tan dependiente. Digamos que en las clases que son más presenciales uno puede variar y siento que uno los puede como presionar entre comillas un poco más al ser presencial, porque uno los puede motivar, puede ir variando un poco el tono de voz, el hecho de la gesticulación también los ayuda a motivarse a participar un poco más, por lo tanto en términos presenciales digamos que no es un elemento indispensable, a diferencia de lo que es lo online que muchas veces siento que ese es como el elemento que ellos necesitan, ese empujón para poder avanzar porque si no, simplemente no lo hacen, cuesta mucho.

ET1: Entonces ha tenido respuestas variadas a cómo responden sus alumnos a esto

E: Sí

Comentado [20]: 3.4 [3] Contextual Challenges: Personal Issues

Comentado [21]: 2.4 [6] Teaching Challenges: Participation / 3.6 [2] Contextual Challenges: Students' Environment

Comentado [22]: 1.3 [2] Motivation Strategies: Task Related

Comentado [23]: 1.2 Motivation Strategies: Classroom Environment / 3.5 Contextual Challenges: Classroom Community

Comentado [24]: 1.3 [3] Motivation Strategy: Task Related

Comentado [25]: 1.2 [2] Motivation Strategies: Classroom Environment

ET1: Ahora, en cuanto a los trabajos grupales, de esta forma, ¿cómo fomenta el diálogo en inglés entre sus estudiantes? Porque por lo que nos habías dicho era como que te gustaba que fomentaran una especie de comunidad y pudieran reforzarse hablando en inglés.

E: Lo que pasa es que ellos... sí, o sea la forma en la cual trato de motivarlos es simplemente de que les digo, tampoco es que implemento grandes estrategias para poder motivarlos a ellos a que puedan participar y generar esas instancias de diálogo entre ellos. Lo que sí, las instancias de diálogo no se generan a través del micrófono, me refiero mediante el habla, sino que a través del chat, si es que sucede. Entonces ellos, siento que mantienen una constante barrera con hacer ese enfrentamiento a la cámara o hacer un enfrentamiento con el micrófono. La verdad es que desconozco cuál será el motivo, pero ellos me imagino que sienten mayor resguardo, o cierta protección al generar instancias de diálogo a través del chat, no tanto a través del micrófono. Habrá alguna excepción, pero digamos que es la excepción a la norma. Tampoco podemos basarnos en una pura persona que lo hace, pero mayoritariamente esas instancias se dan por el chat, sí, para crear esas instancias de diálogo donde ellos pueden comunicarse entre ellos o también comunicarse conmigo, muchas veces lo hacen a través del chat.

ET1: Como ya nos mencionaste, los alumnos pueden sentir vergüenza a la hora de hablar a la cámara o por ciertas circunstancias que pueden estar pasando en la clase, pero ¿sientes que existe un miedo mayor o menor al equivocarse, siendo así que puedan estar en esta comunidad?

E: Por supuesto. O sea ellos sí sienten un miedo tremendo a la equivocación, y eso digamos que es un juicio como de valor, si es que lo podemos decir así, pero uno también lo puede ver durante el transcurso de la clase, ¿por qué? porque muchas veces me dicen "cuando empiezo a leer me siento demasiado ansioso, demasiado ansiosa, me da mucho miedo equivocarme o decir una palabra mal" porque le tienen bastante miedo a ese juicio que vaya a venir después de la equivocación. Entonces uno igual trata de incentivar y decirles que en realidad la equivocación es un elemento clave, y que no hay que tener miedo a equivocarse, ya que a través de ese mismo elemento, ellos van a mejorar, ¿ya? pero aún así ellos tienen esa barrera constante de que "pucha lo dije mal, hice el ridículo" o "lo dije mal y quizás no lo debí decir mal porque el profe hace como un minuto recién dijo cómo se decía una palabra" por ejemplo. Entonces volver a equivocarme justo después de que el profe hizo la corrección siento que no puede suceder, entonces mantienen cierta distancia a atreverse porque tienen cierto temor, cierta... no sé, se les genera una cierta interferencia entre medio a la hora de participar por lo mismo, porque como que les cuesta pensar de que les tiene que salir perfecto, o sea como que tiene que salir así todo de corrido, sin ningún error entre medio, que la autocorrección también no es un elemento que ellos puedan considerar a pesar de que yo se los he dicho "chicos, si ustedes leen es válido autocorregirse, o sea, somos personas, nos equivocamos, cualquier persona se equivoca incluso hablando en su lengua materna, por lo tanto cometer un error es completamente factible y posible, pero ellos muchas veces no lo ven por una opción, sino que tiene que salir así como casi muy perfecto como si fuera un guión, muy pauteado, etc, etc. Entonces claro, ellos sienten cierto rechazo a la hora de poder enfrentar alguna lectura o pronunciar algo por lo mismo, porque tienen cierto miedo a equivocarse.

Comentado [26]: 2.1 Teaching Challenges: Communication

Comentado [27]: 2.4 [7] Teaching Challenges: Participation

Comentado [28]: 2.6 Teaching Challenges: Student's Insecurity

Comentado [29]: 1.1 Motivation Strategies: Metacognition

Comentado [30]: 1.1 [2] Motivation Strategies: Metacognition / 1.2 [3] Motivation Strategies: Classroom Environment

Comentado [31]: 2.4 [8] Teaching Challenges: Participation / 2.6 [2] Teaching Challenges: Student's Insecurity

ET1: Ahora vamos a pasar a la otra sección de la entrevista que tiene que ver con la motivación hacia los alumnos. ¿Cómo evalúa la motivación de sus estudiantes en estas circunstancias?

E: ¿Cómo la evaluó? pero te refieres como a un elemento numérico?

ET1: O su propio juicio. Cómo usted la ve o cómo la puede describir.

E: O sea yo la motivación de ellos la encuentro baja, o sea si pudiese como ponerla quizá en una especie de escala más cualitativa por así decirlo, sí encuentro que es baja por el simple hecho de que claro, o sea un sistema online es bastante cansador, es muy agotador, o sea las clases que yo tenía con ellos era la última del día, donde ellos comenzaban a las nueve de la mañana y finalizaban a las cinco de la tarde hasta las siete y media, clases de hora y media, y son todas horas continuas, por lo tanto ya a esa hora es como que básicamente no querían más. Ya era como que "ya quiero terminar con esta clase y por favor quiero ir a descansar" porque también lo reflejaban de esa forma, y se notaba. Lo otro es como lo que te decía también la vergüenza a participar o ciertos factores externos que los están afectando para poder participar y eso mismo los desmotiva porque quizá muchas veces ellos tienen ganas de participar pero hay elementos externos que les impiden a ellos participar, por lo tanto en cierta forma les genera un poco de frustración, porque "pucha me gustaría participar, quizá el profe piensa que yo no quiero participar pero en realidad sí quiero, pero hay otros factores que me están afectando y que me imposibilitan a participar en su clase". Entonces digamos que hay una especie de cadena de consecuencias que generan un descenso en la motivación, desde lo interno hasta lo externo, que puede ser el miedo, la vergüenza, que se yo, pero si yo tuviese que evaluarlo yo diría que es baja en comparación a lo que es una clase presencial, que la clase presencial estamos encerrados en una sala básicamente nosotros y a pesar de que puedan haber elementos externos, aun así se siguen manteniendo afuera de nuestro entorno, o nuestro ambiente, nuestra atmósfera de sala de clases.

ET1: Claro, y ahora, pensando en el aprendizaje de inglés de sus estudiantes, ¿qué aspectos académicos cree que están directamente afectados, influenciados por los cambios en la motivación de ellos?

E: A ver, muchas veces aquí depende también del nivel [con] el que llegan. Primer año, o sea, hay muchas personas que ya llegan con cierto nivel porque estudiaron algo con inglesa antes, porque hicieron un curso. Y yo creo que depende mucho de eso, del nivel con el que llegan. Por ejemplo, a ellos se les hace una especie de prueba, un *placement test*, y [se les] cataloga dentro de una agrupación. Todas esas personas que quedan en ese grupo, son las personas que tienen que participar en dicha ayudantía. Por lo tanto, normalmente con el nivel que yo tengo que lidiar es bastante bajo. Muchas veces el hecho de que ellos no sepan pronunciar palabras es porque simplemente no las conocen, y tratan de por conclusión o por tincaba muchas veces tratar de sacar alguna palabra en particular para poder decirlo, para poder pronunciarla. Por lo tanto [ininteligible*], yo creo que hay un elemento de vocabulario en particular ahí que está jugando un rol importante en términos del inglés. Simplemente porque ellos tienen que pronunciar, y para eso hay que ser conocedor de cierto *lexis*. Entonces, yo creo que ahí está jugando un rol importante en términos

Comentado [32]: 8.1 [2] Motivation: Students

Comentado [33]: 3.3 Contextual Challenges: Mental Health / 9. Academic Load

Comentado [34]: 2.4 [9] Teaching Challenges: Participation / 3.4 [4] Contextual Challenges: Personal Issues / 3.6 [3] Contextual Challenges: Student's Environment / 8.1 [4] Motivation: students

Comentado [35]: 2.6 [3] Teaching Challenges: Student's Insecurity

académicos, el nivel de vocabulario, no tanto elementos gramáticos, sino que elementos más de vocabulario, y quizá ciertos elementos un poco más relacionados a lo lingüístico derechamente. Como, no se quizá formas débiles y fuertes de algunas palabras, que el ritmo del inglés es distinto al ritmo del español, y ellos tratan de equiparar ambos elementos dentro de uno, entonces eso va afectando su fluidez a la hora de hablar. Entonces, [yo diría] que el elemento más importante y más notorio sería el vocabulario.

ET1: Entiendo, y ahora, en esta descripción del desempeño que nos dio, ¿puede notar una diferencia significativa entre el desempeño, logros, objetivos, entre la manera presencial y online?

E: Yo diría que, a ver, sería como el compromiso como con cumplir con ciertas tareas que se les exigen. Por ejemplo, en términos online muchas veces uno tiene a ser más flexible por el simple hecho de que te pueden decir "profe sabe que se me cortó la luz y no pude enviarlo en el plazo, ¿lo puedo enviar después?". Y uno dice ya, no lo voy a poner en duda, porque puede ser cierto, puede no ser cierto, por lo tanto ya, tienes dos días, o dos días más, o una hora en particular para enviarlo. En cambio, cuando es presencial, ellos sienten un mayor compromiso por entregarlo, porque de partida yo los puedo hacer trabajar durante la clase, cosa que online es bastante difícil porque yo los puedo ver conectados, pero no puedo estar seguro si es que ellos están trabajando en ese momento. Eh, se pueden conectar y desconectar cuando ellos quieran, por lo tanto no hay tampoco digamos un elemento [por el cual] yo los pueda mantener dentro de las clases a menos que sea por un compromiso propio. Por lo tanto yo creo que ellos, en términos de logros de metas, es eso, que sienten un mayor compromiso y [también] una mayor como obligación de tener que cumplir en ciertos plazos porque no tienen quizás otros elementos que los puedan estar afectando. Simplemente yo les puedo llevar el material impreso, o yo les puedo hacer un ejercicio en clases, o podemos trabajar algo en la pizarra, o podemos ver un video y ellos escribir en su cuaderno, cosa que quizás en un sistema online no se puede dar de manera tan sencilla. Entonces, es cierto que la variabilidad muchas veces de materiales, aparte de lo que es el sistema remoto y el [sistema no remoto], genera esas instancias de que los estudiantes se sientan mucho más comprometidos, y también valoren más su trabajo, que simplemente decir "ya, sabís que voy a hacer esto por cumplir no más, porque es parte de mi trabajo". Si no que, no, ellos se motivan mucho más quizá a dibujar algo, a escribir, a redactar un párrafo, o hacer vinculación entre elementos, hacer un mapa conceptual, hacer diagramas, etc, etc. Entonces siento que la variabilidad también les va a generar [a] ellos en alguna instancia, un mayor compromiso con las tareas que se les encomiendan. Y eso va a afectar el logro que tengan después en el futuro, ya que cumplen dentro de las fechas límites que se les estipulan. Y mantiene ese sentido de responsabilidad más vivo, más que en el sistema online.

ET1: Nos había mencionado previamente que ha cambiado la forma de motivar a sus estudiantes en las clases online, pero ahora le queríamos pedir si nos puede dar un ejemplo de ello, y saber si es que esta nueva motivación funciona como una nueva alternativa para poder motivar a sus estudiantes, en comparación a una presencial.

E: La verdad es que funciona, pero cojeando diría yo. Es como [que] tiene cierta variabilidad, o sea, [a veces] funciona, a veces no funciona. [Ya], por ejemplo, les voy a relatar el caso de las décimas que digamos que es como lo que genera un poquito más de participación, eso aún así [no digamos] que influye de una manera impactante en ellos, [digamos] que claro, aumenta la participación en ciertos niveles, porque cada persona, o

Comentado [36]: 2.5 Teaching Challenges: Competence

Comentado [37]: 7. [4] Connectivity / 9. [2] Adaptation Process: Teacher / 11. [2] Compassion

Comentado [38]: 2.4 [10] Teaching Challenges: Participation

Comentado [39]: 1.1 [2] Motivation Strategies: Metacognition

Comentado [40]: 8.1 [5] Motivation: Students / 10. [4] Sense of Agency

Comentado [41]: 2.3 [5] Teaching Challenges: Metacognition / 10. [5] Sense of Agency

sea, si estamos en un ramo quizás de ayudantía, yo quiero subir mi nota, por algo estoy acá. Por lo tanto necesito de ese puntaje extra, lo requiero para poder mejorar, pero no digamos tampoco que es algo que *buah*, como que queda el despelote y ya, yo todos "quiero participar, si yo, yo también", no. No se da en ese caso. Entonces yo diría que sí, o sea, aumenta, también afecta, pero aún así es como que queda tambaleando por así decirlo, no es [algo] realmente consistente. Muchas veces en las clases presenciales uno no necesita de ese incentivo, cierto, de ese premio, para que ellos puedan participar. Simplemente participan porque yo les digo, se los indico, o no sé, o variamos con otro elemento, o muchas veces arreglamos la sala, o qué sé yo, o nos paramos, o [por ejemplo] yo modelo una situación, y ellos después lo hacen porque quieren tratar de imitar ese [modelaje], por así decirlo. Pero acá no se da el caso, o sea yo puedo modelar una instrucción, puedo decirlo, puedo leerlo, pero aún así no voy a obtener una respuesta después. Por lo tanto, ese elemento en particular del puntaje extra, sí da un como cierto, no sé, ciertas facilidades para que puedan participar, pero no digamos que es como algo determinante en una clase, que puedo decir, ya, este si es como casi la panacea de las clases online, no, no, no se va a dar el caso.

Comentado [42]: 1.3 [4] Motivation Strategies: Task-Related

ET1: ¿Cree usted que existe una fórmula para hacer participar a los estudiantes y mantenerlos motivados en este contexto?

E: Yo creo que no. No existe una fórmula perfecta ni siquiera en las clases presenciales. Muchas veces también depende de la metodología que tenga el profesor, las ganas de la motivación que también tenga ese profesor, por querer motivar a sus estudiantes, por lo tanto siento que es una especie de sentimiento recíproco. Yo creo que no existe una fórmula perfecta para hacerlos participar, eh simplemente seguir intentándolo, insistir en que participen, decirles que es en su beneficio constantemente, y tratar de darle ese elemento metacognitivo del cual ellos también puedan reflexionar y decir "¿sabe qué? esto igual es útil para mí, esto me va a servir". Sobre todo porque estamos generando formadores, por lo tanto, es tratar constantemente de despertar esa motivación en ellos, pero no siento que haya, claro como una especie de poción mágica que me digan "ya, este va a ser mi recurso para hacerlos participar o para motivarlos". Porque un día puedo utilizar ese recurso en una clase, y ellos van a participar demasiado, siguiente clase puedo hacerlos participar utilizando el mismo recurso, y la participación [no va] a ser la misma, simplemente va a reducir, porque estoy utilizando las mismas estrategias. Ellos igual se cansan, se cansan de la repetitividad, de que sea constantemente lo mismo, por lo tanto, no digamos que una fórmula o una estructura siempre los va a hacer participar, yo creo en la variabilidad, está el elemento el cual nosotros necesitamos para poder hacerlos participar.

Comentado [43]: 2.4 [11] Teaching Challenges: Participation

Comentado [44]: 1.1 [3] Motivation Strategies: Metacognition

Comentado [45]: 2.4 [12] Teaching Challenges: Participation

ET1: Pensando en su experiencia frente a los desafíos de adaptar las clases presenciales a una modalidad online, y de mantener esta modalidad online en el futuro, ¿qué cree usted que sucedería con la asistencia, o el acceso a sus clases, al material, por parte de sus estudiantes? Así, una predicción de usted.

E: Una especie de predicción, o sea, [siento que] están como en tan constante cambio que yo creo que puede haber elementos tanto negativos como positivos. O sea, primero nos estamos adaptando, mucha de la asistencia no se puede visualizar por el simple hecho de que hay mucha gente que no sabe cómo ingresar, otras que simplemente no quieren asistir. Pero también depende muchas veces de otros elementos como les digo, o sea las ganas de verdad de querer ingresar a clases, muchas veces del interés que tengan por aprender, muchas veces piensan "¿sabís que? en las clases online no estoy aprendiendo na", entonces

Comentado [46]: 6.1 [2] Adaptation Process: Teachers / 6.2 Adaptation Process: Students

Comentado [47]: 3.2 [3] Contextual Challenges: Attendance

me imagino que uno verá en las redes sociales, incluso los memes referentes a lo que hay en las clases online, o sea que básicamente las clases online son casi inútiles, entonces también eso va a generar cierta descendencia en lo que es el nivel de asistencia que pueda generar. Pero al mismo tiempo, es cierto que nosotros somos muy eh, adaptables, o sea en cierta forma nos podemos adaptar a ciertas situaciones y hay gente que sí puede moldearse o acoplarse a este nuevo sistema. Por lo tanto, ahí también hay un elemento positivo, en el cual la asistencia quizás puede empezar a ascender, porque la gente va a empezar a buscar alternativas, va a empezar a ver que quizá el sistema online puede ser cómodo, dependiendo del horario que tengan. Quizás sí aprenden más a través del sistema, al tratar muchas veces de hacer un poquito más directo, muchas veces más personalizado, por lo tanto, siento que puede generar cierta variabilidad. Se puede mantener plano, muchas veces puede descender por factores externos, pero nuevamente también puede ascender dependiendo del nivel de adaptabilidad y el deseo de mantener este sistema online en esas personas. Por lo tanto yo diría que esa es mi predicción, o sea como una especie de baja con respecto al proceso de que todavía no estamos conociendo, e incluso como mezclando o mimetizando con este nuevo sistema, pero una vez que [esa parte de] adaptación empiece ya a tomar forma, yo creo que quizás puede ascender de una manera normal, no digamos que va a ser una súper curva, pero sí puede ascender.

ET1: Bueno, finalmente, en cuanto a la motivación y participación dentro de este contexto de enseñanza online, si la modalidad online se extendiera para el próximo año, ¿qué lecciones cree usted que son las más importantes, y de cuáles podemos aprender y mejorar?

E: A ver, yo creo que en términos de enseñanza, para los profesores, es este valor de esta en constante proceso de mejora, muchas veces profesores se rehúsan a querer expandirse a nuevas posibilidades de enseñanza, por lo tanto, yo creo que esa es como una enseñanza derechamente para los profesores. Y para los estudiantes, yo creo que también hay una especie, debería haber una especie de autocrítica. Y también entender que el sistema online no es solamente difícil para los estudiantes, sino que también [es difícil] para toda la comunidad que enseña, tanto profesores, como asistentes de la educación, como estudiantes o equipos técnicos que vayan detrás de este sistema, porque es algo desconocido para todos, por lo tanto, el tema de la autocrítica y decir, por ejemplo "el profesor hizo una clase tan fome, o tan aburrida", quizá, ese mismo profesor también está pasando por un proceso de adaptación. Por un proceso difícil, en el cual está utilizando todas sus herramientas posibles para poder dar una clase como corresponde, lo más cercano a lo presencial. Nunca igual a lo presencial, si lo más cercano, o quizá incluso mejor muchas veces. Por lo tanto, siento que en los estudiantes tiene que haber una especie de sentido de autocrítica, y un poco de metacognición y ponerse también en el lugar del otro, pero asimismo los profesores tratar de adaptarse, y ser conscientes de que más allá de la pantalla de los estudiantes, también existe una realidad, y una realidad que es difícil, una realidad que es compleja. Que no todos tenemos un plan adecuado de internet para poder estar de manera estable sentado poniendo atención a una clase. También hay factores familiares, personales, emocionales, que pueden afectar el transcurso de una clase, que muchas veces la participación se puede ver afectada por esos elementos, y no es porque derechamente no quieran participar, así que yo creo que es eso. Yo creo que [ininteligible] una lección, dejando el apartado técnico por supuesto, sino que más un elemento más personal, y también profesional desde el área de la enseñanza.

Comentado [48]: 8.1 [6] Motivation: Students

Comentado [49]: 6.1 [3] Adaptation Process: Teachers / 6.2 [2] Adaptation Process: Students

Comentado [50]: 10. [6] Sense of Agency

Comentado [51]: 6.1 [4] Adaptation Process: Teachers / 6.2 [3] Adaptation Process: Students

Comentado [52]: 6.1 [5] Adaptation Process: Teachers / 8.2 Motivation: Teachers

Comentado [53]: 6.1 [6] Adaptation Process: Teachers / 6.2 [4] Adaptation Process: Students

Comentado [54]: 6.1 [7] Adaptation Process: Teachers

Comentado [55]: 10. [7] Sense of Agency / 11. [3] Compassion

Comentado [56]: 7. [5] Connectivity

Comentado [57]: 2.4 [13] Teaching Challenges: Participation / 3.4 [5] Contextual Challenges: Personal Issues

ET2: Bueno, ahora le daré el pase a mi compañero Manuel*, que tiene una acotación que hacer.

E: ¿Si?

ET2: [Nombre] tú dijiste algo que me llamó bastante la atención, que te referiste a que en la variabilidad estaba como la clave para poder mantener la participación de los estudiantes, mantenerlos motivados. Bajo tu experiencia propia, ¿cómo has podido tú experimentar esta variabilidad, cómo has variado tú, y cómo te has adecuado a los diferentes contextos? y me quiero centrar en algo súper específico, no todos los cursos son iguales, entonces ¿esta variabilidad aplica como, en patrones para cursos, o esta variabilidad tiene que ser más centrada en los casos específicos de cada curso que tú has podido dictar?

E: No, yo creo que muchas veces los casos específicos cuesta bastante aplicar esa variabilidad por el simple hecho de que podemos tener aulas que simplemente son de 40 estudiantes, o tener 40 estudiantes conectados. O sea, ir particularmente uno por uno y variar, onda de tener 40 estrategias, yo creo que es para volverse loco. O sea, simplemente no se puede. Y eso no se puede dar muchas veces en un caso online, o en un caso presencial, o sea yo encuentro que es bastante difícil. Pero sí tratar de variar a nivel de curso, y entendiendo la dinámica en cual funciona cada uno de los cursos, por ejemplo, [yo puedo tener] tres fórmulas diferentes, o tres estrategias, no tanto fórmulas, sino que tres estrategias diferentes para poder variar en los cursos. Quizás estas estrategias ir modificándolas de acuerdo a la dinámica en la cual funcione el curso. Por ejemplo, si no sé, hay estudiantes que tienen ciertos gustos en común, ciertos gustos en particular, quizás yo también puedo asimilar o hacer una especie de analogía entre la materia y los elementos que ellos gustan de manera genérica. Pero yo creo que también nace desde el punto en lo cual uno también debe incluso conocer un poco cómo son sus estudiantes. O sea si muchas veces son rápidos a la hora de participar, [o si se] demoran un poco en participar, o quizás necesitan un poco más de empuje, o dar una segunda o una tercera explicación, o cambiar el sistema de instrucciones a la hora de explicar una actividad, qué se yo. Entonces, o variar entre el chat y el micrófono, o hacer un balance entre los dos elementos. Entonces yo creo que primero centramos en lo que es el elemento grupal, cierto, no tanto al nivel individual ya que cuesta un poco ir uno por uno. Y también conocer la realidad del curso, saber de qué elementos uno se puede agarrar para poder aplicar ciertas estrategias, y que eso resulte en una participación que sea un poquito más ascendente, que no sea tan plano, o que derechamente haya una nula participación por parte de la clase, y simplemente haya un silencio, y uno da por asumido que quizás todos entendieron, o no entendieron nada y después yo continúo con la materia, entonces va generando un retraso en el conocimiento que ellos van adquiriendo durante el proceso de la clase. Entonces yo diría que quizás me quedaría con eso en particular, con el elemento grupal, y la variación de las estrategias de participación, pero también entendiendo [cómo] es el curso.

11.5 Appendix E

Flavia (US5F4)'s Interview Transcript

ET1: entrevistador 1
 ET2: entrevistador 2
 [x]: correcciones y/o acotaciones añadidas por ranscriptor

ET1: A grandes rasgos, ¿cómo le afectó la pandemia? ¿pensó que estaríamos viviendo esta realidad?

E: No, jamás, no, nunca. La verdad es que no. O sea yo creo que ni siquiera con lo irregular que fue el término del año pasado por, bueno, todo el tema del estallido, ni siquiera después de esa experiencia me imaginé que algún momento íbamos a estar en una situación así, como de anomalía absoluta. La verdad es que no, nunca.

ET1: Bueno, para empezar de lleno con las preguntas, sabemos que hace clases en [institución omitida]

E: Sí

ET1: ¿Cuánto tiempo lleva haciendo clases en universidades?

E: Cuatro años. Desde marzo del 2016

ET1: Y ¿había tenido antes alguna experiencia haciendo clases o módulos online?

E: ¿Online? Jamás. No, no, nunca. Para nada.

ET1: ¿Solamente en este período de pandemia?

E: Sí, solo en este período de pandemia, primera vez. O sea, obviamente sabía que existían y alguna vez trabajé en un instituto de idiomas y me acuerdo que se habló en algún momento de intentar probar, te estoy hablando del 2013, 2014, como intentar probar instaurar como e-learning, pero nunca pasó, nunca nos capacitaron entonces obviamente todo esto fue subirse al barco cuando ya estaba andando. Nunca me había visto expuesta a esta experiencia ni como profesora ni mucho menos como alumna. Nunca me tocó ni siquiera tener una clase así.

Comentado [58]: 5. Digital Literacy

ET1: Y ahora enfocándonos en el 2020, ¿cómo describiría en una palabra el cambio de enseñar presencialmente a una modalidad completamente online?

E: En una palabra... eh... desafiante. Sí, desafiante en varios aspectos. Por una parte, obviamente lo que tiene que ver con el uso de las herramientas tecnológicas que además, bueno yo estudié pedagogía cuando terminé la licenciatura, entonces tengo esas dos formaciones y creo que en ninguna de las dos, bueno en la licenciatura no sé si a lugar tenerlas, pero incluso en la pedagogía no tuvimos una formación tan acabada respecto de recursos tecnológicos, o sea, yo recuerdo que teníamos un ramo de TICS pero, o sea, yo creo que en absoluto nunca estuvo pensada siquiera a acercarse a un contexto como este,

entonces nada de lo que podamos haber aprendido yo creo fue una herramienta suficiente para lo que estamos viviendo. Entonces fue súper desafiante porque además fue súper súbito, fue súper rápido, como un viernes estábamos en la facultad y ya el domingo era como "tienes que empezar a hacer clases en zoom". Entonces subirse a eso... además yo soy una persona súper poco tecnológica. Si tú me pones un televisor LED de estos Smart TV, yo no sé qué hacer [se ríe]. Además como el desafío personal de que no me gustan tanto, de que siempre soy un poco reticente, me parece que a ratos son más parafernalia que otra cosa. Yo sé que es un prejuicio, pero está como esa barrera personal y luego la profesional que era como "bueno ya, estamos en esta, hay que subirse", y por otro lado también que las herramientas, las plataformas para mí al menos han sido variadas dependiendo del contexto en el que estoy trabajando. Entonces, yo trabajo en dos facultades, entonces para una facultad era aprender ciertas herramientas, y para la otra facultad era aprender otras. Entonces además era como estar con mucho... demasiada información. Por otro lado, también desafiante, que es lo que tiene que ver netamente con el trato con los alumnos, con los chiquillos, como "¿cómo te motivo a venir a clases? ¿cómo te hago entender que conectarse no es suficiente?" por ejemplo. "¿Cómo te hago entender o cómo hago que veas que te involucres en tu proceso y que no uses el traductor en las pruebas? ¿cómo te hago entender que es necesario que prendas la cámara?". Entonces sí, desafiante.

ET1: Y dentro de estas dificultades, ¿qué dificultades técnicas cree usted que interrumpen la fluidez de la clase?

E: La conexión a internet, sin duda. En mi caso, por ejemplo, yo vivo sola, entonces no tengo el problema de decir "bueno es que a ciertas horas hay cinco personas usando internet" pero sí por ejemplo me ha afectado el hecho de, no sé, yo vivo en el centro y noté cuando abrieron Santiago centro, noté inmediatamente el cambio en mi conexión a internet cuando las personas empezaron a volver a las oficinas, por ejemplo. El internet se puso mucho más lento, la conexión más inestable, etc., etc. Y en el caso de los chiquillos, está el internet por varios factores: por tener mucha gente en la casa, porque tenemos chiquillos que están, no sé, en Puerto Saavedra, al lado de un cerro, entonces obviamente las condiciones geográficas, a veces climáticas, influyen... que tienen que compartir el computador con los hermanos, que tienen que cuidar a la abuelita... pero lo que respecta a problemas técnicos, yo creo que el internet, principalmente el internet.

ET1: Ahora, en cuanto a la asistencia de sus alumnos, ¿usted cree que ha variado en comparación a las clases presenciales?

E: Sí, muchísimo, un cambio súper notorio. Bueno, yo, mi trabajo, uno de mis trabajos es en la facultad de economía y negocios en la [FACULTAD] donde les hacemos clases a estudiantes de pregrado, de inglés, [...] entonces la [FACULTAD] tiene su programa propio de inglés, por lo tanto es un inglés más para propósitos específicos, entonces está súper relacionado con lo que los chiquillos aprenden. Sin embargo, como tienen una carga académica tan grande, tan alta, y además tienen ramos como, no sé, microeconomía, inglés la verdad como que no les importa mucho, y tampoco tiene muchos créditos, a pesar de lo importante que es, porque si los chiquillos no tienen inglés aprobado cuando terminan la carrera no se pueden titular. Entonces los chiquillos en realidad como que no sé si le toman tanto el peso y inglés regularmente les pide asistencia obligatoria, como de un 80% de

Comentado [59]: 5. [2] Digital Literacy

Comentado [60]: 6.1 Adaptation Process: Teachers

Comentado [61]: 5. [3] Digital Literacy / 6.1 [2] Adaptation Process: Teachers

Comentado [62]: 2.3 Teaching Challenges: Metacognition / 2.4 Teaching Challenges: Participation

Comentado [63]: 7. Connectivity

Comentado [64]: 3.4. Contextual Challenges : Personal Issues / 4. Digital Inequality / 7. [2] Connectivity

Comentado [65]: 2.8 Contextual Challenges: Subject Relevance / 9. Academic Load

asistencia a clases, en contextos regulares, pero ahora con la pandemia, por todo esto que estábamos conversando de la conectividad, que muchos no tienen computador propio, etc., etc., se les liberó la asistencia, entonces la baja ha sido... o sea los cursos son normalmente de 25 alumnos por sección, y yo he llegado a tener 2 alumnos en una clase, y eso es como lo normal, y lo normal es tener 8 alumnos, 10 alumnos, 12, 15 máximo, gente que no aparece en todo el semestre...

Comentado [66]: 2.4 [2] Teaching Challenges: Participation / 3.7 Contextual Challenges: Attendance

ET1: Y respecto a la participación de sus estudiantes en esta modalidad online, ¿cómo la evaluaría?

E: Baja.

ET1: ¿Muy baja?

E: Muy baja.

Comentado [67]: 2.4 [3] Teaching Challenges: Participation

ET1: ¿Y se da cuenta de esto porque a veces no llegan o...?

E: Porque no llegan, porque no hablan, porque no prenden la cámara, no prenden el micrófono, o a veces pasa que, no sé, tú empiezas una clase con 10 alumnos y de repente vuelves a mirar como las fotos de los participantes y ya vas en ocho, en siete... entonces la impresión que me da a mí, esto es un juicio obviamente, es que no sé, como que entran como a vitrinear, así como "¿cómo está el ambiente? ah está fome, chao me voy", y también pasa que a veces están conectados pero no están, entonces uno les habla como "Pedro, Pedro" y Pedro figura conectado pero no está. Entonces no, bajísima. Muy, muy baja.

Comentado [68]: 2.4 [4] Teaching Challenges: Participation

ET1: Y ahora, ¿qué factores externos a su clase cree que tienen directa influencia en la participación o asistencia de sus estudiantes?

E: Yo creo que los factores externos que nos están jugando un poco en contra a todos como la incertidumbre, por una parte, la carga que ha significado todo esto, y lo agotador que es también. A lo mejor si desde un principio... o más bien, yo creo que son varias cosas pero si a lo mejor uno antes de esta pandemia hubiese estado un poco más habituado a esta modalidad, a lo mejor no sería tan terrible, porque además significó no solamente aprender a usar Zoom, sino que empezar a adecuar tu casa para tener este tipo de clases po, no sé, el aro de luz por ejemplo, impensado el año pasado [se ríe], que son como cuestiones cosméticas, pero es como empezar a adecuarse a esta modalidad, entonces si no hubiese sido tan imprevisto a lo mejor no hubiese sido tan desgastante. Entonces por una parte la incertidumbre, lo agotador que es, y también creo en el caso de la [Facultad] que los docentes en general como que claro, tienen el discurso de que "oh sí, estamos en pandemia y no se qué" pero yo no sé si realmente se ha hecho la bajada de lo que eso significa en términos pedagógicos, porque a veces los chiquillos me cuentan que siguen teniendo una carga como si estuvieran en la normalidad. Entonces yo creo que ha sido muy desgastante... creo que me desvié de la pregunta pero... factores externos sí, lo agotador, lo demandante y además los elementos contextuales de cada uno, chiquillos que por ejemplo tuvieron que dejar de asistir a clases por ejemplo porque tuvieron que empezar a trabajar, eh... no sé, chiquillos que tenían familiares que son parte de personal de salud, entonces en los meses más duros de esta situación estaban realmente mal. Hay otros que yo creo que no les

Comentado [69]: 3.1 Contextual Challenges: Uncertainty / 3.3 Contextual: Mental Health

Comentado [70]: 5. [4] Digital Literacy / 6.1 [3] Adaptation Process: Teachers

Comentado [71]: 9. [2] Academic Load

Comentado [72]: 3.4 [2] Contextual Challenges: Personal Issues

importa, al menos en lo que tiene que ver mi clase, no les importa porque como vienen de colegios bilingües, inglés es "ay pero si yo sé inglés entonces pa qué bla bla bla", ¿sí? entonces no les importa en contextos normales, mucho menos les importa en este particular.

ET1: Entiendo. Y ahora, hablando desde su clase, ¿qué estrategias utiliza para incentivar la participación en clases?

E: ¿Qué estrategias utilizo? No sé si utilizo alguna estrategia en realidad [se ríe]. Yo creo que es hacerles en el fondo... a ver, no sé si es una estrategia propiamente tal, pero sí le doy mucha preponderancia a las actividades orales y a las actividades en grupo, porque creo que, bueno porque así es como se aprenden los idiomas por una parte, pero por otro lado también para que ellos evidencien de que como les comentaba al principio de esta reunión, para que ellos logren evidenciar que prender el computador no es suficiente ni necesario para que desarrollen las competencias, que eso les pasa mucho, porque como están acostumbrados a ir a clases donde el profesor habla una hora y media, les entrega las fórmulas y desarrollen el ejercicio, no son totalmente conscientes con el proceso que conlleva aprender un idioma, que no es lo mismo que aprender matemáticas, que no es lo mismo que aprender microeconomía. Entonces creo que si pudiera hablar de una estrategia, creo que sería esa, y en ese sentido Zoom ayuda en cuanto uno los puede separar en grupos chicos, ellos también pueden compartir la pantalla... porque hay plataformas que no permiten o son más engorrosas quizás, en cambio Zoom en ese sentido es un poco más amigable. Sí, yo creo que esa sería como la estrategia, como consistente digamos, porque igual al principio del semestre se les... ellos tiene una unidad transversal en todos los niveles de inglés, ellos tienen una unidad donde se abordan cuestiones como metacognición por ejemplo, que existen estrategias de aprendizaje, que existen estrategias de aprendizaje de idiomas, qué es la autorregulación, cómo manejar sus propios tiempos, qué hacer cuando están procrastinando, etc., etc., pero yo creo que, como les comentaba recién, por una parte como se relacionan con sus otros ramos en la [Facultad] yo no sé si los chiquillos logran dimensionar esto que uno les trata de entregar, ni siquiera es enseñar, es como de entregar, y por otro lado, y ahí volvemos como a la complejidad de las clases online, que es como los problemas estructurales que tiene el sistema educativo en Chile, que se trabaja muy poco la autonomía, y esta modalidad requiere principalmente eso, autonomía y agencia por parte de los alumnos, y ninguno de nosotros mientras fue estudiante estuvo adecuado o estuvo inmerso en contextos de esas características, entonces además tener que inculcar eso sobre la marcha, es súper difícil.

ET1: Entiendo. ¿Ha tenido que innovar en la forma en que prepara el material para sus clases y así incentivar la participación?

E: Sí, como hacerlo más... a ver, es que pasan dos cosas, como por una parte está el contexto online que uno siento que igual controla muy poco, porque es distinto cuando estás en una sala de clases, o sea ya en el momento en que no prenden la cámara tú no tienes control respecto a... control en el sentido como de ir tomando la temperatura de cómo está tu grupo, ¿sí?, que es distinto a cuando estás en una sala de clases, que les puedes mirar las caras por último, y ver [se ríe] si están entendiendo o si no entienden nada, si están acá o si están pensando en otra cosa. Entonces claro, por una parte está eso y por otro lado

Comentado [73]: 2.8 [2] Contextual Challenges: Subject Relevance

Comentado [74]: 1.3 Motivation Strategies: Task Related

Comentado [75]: 2.3 [2] Teaching Challenges: Metacognition

Comentado [76]: 5. [5] Digital Literacy

Comentado [77]: 1.1 Motivation Strategies: Metacognition

Comentado [78]: 2.3 [3] Teaching Challenges: Metacognition / 10. Sense of Agency

también que en la facultad nos cortaron los bloques de clases entonces ya no son de una hora y media, ya no son de una hora veinte, son de una hora. Entonces volviendo a la adecuación del material, eso ha significado que hay que ser mucho más concreto por una parte, y por otro lado más concreto, más visual, y... sí, principalmente esas dos cosas, como más concreto y más visual, porque en una sala tú tienes la pizarra, puedes escribir cosas, a veces el apoyo audiovisual no es tan necesario, pero en este contexto yo creo que es fundamental, para poder tratar de mantener un foco, ¿sí? y como para que parezca clase también, como estéticamente.

Comentado [79]: 6.1 [4] Adaptation Process: Teachers

ET1: Y dentro de su clase, ¿cómo fomenta el diálogo en inglés, en este caso, entre sus estudiantes? ¿Ha realizado actividades o evaluaciones grupales, cree que se puede incentivar la cooperación y el sentido como de comunidad entre sus estudiantes, y también de usted con ellos?

E: Yo creo que todo redundaba en las actividades ya sea en pareja o grupales. En el caso de [Facultad] no todo redundaba en las evaluaciones porque con la modificación que se hizo a propósito de este contexto, hay muy pocas instancias de evaluación, a diferencia de semestres regulares. O sea no sé si son muy pocas, pero me refiero a que son como evaluaciones institucionales, ¿sí? como "todas las secciones de inglés van a tener la prueba 1, todas las secciones de inglés van a tener la prueba 2", y son además como pruebas estándar en el sentido de "la prueba 1 va a ser escrita, la prueba 2 va a ser oral", entonces en ese sentido existen pocas instancias de evaluación que podrían funcionar bajo un marco colaborativo, pero sí las actividades en clase todas, o el 80% de ellas, a mí me gusta realizarlas de manera grupal o en pareja, para que, como comentaba antes, por una parte para que evidencien que tienen que participar y por otro lado también para que conozcan a alguien por último [se ríe] por una pantalla, y por otro lado también que vean cómo pueden construir, quizás no conscientemente, pero cómo pueden construir cierto lenguaje, idioma, a partir de trabajar con uno.

Comentado [80]: 1.3 [2] Motivation Strategies: Task Related

Comentado [81]: 1.2 Motivation strategies: Classroom environment / 1.3 [3] Motivation Strategies: Task Related

ET1: Y ahora dentro de este marco también, dentro de clases, ¿ha cambiado la forma en que retroalimenta el desempeño de sus estudiantes?

E: Sí, porque como las pruebas han sido online también, a través de una plataforma, es súper diferente a revisar en papel, no sé, quizás son mañas de profe nomás, pero yo creo que el papel en ciertas cosas no reemplaza, por mucha plataforma, mucha tecnología que tú puedas tener, no reemplaza ciertas cosas del papel. Entonces, no sé, yo tiendo a en las pruebas escritas subrayar, corregir, dejar comentarios, observaciones, y además uno tiene la posibilidad del momento de entregar la prueba por último forzar al alumno a que se interese por el feedback que tú le estás entregando. Por último porque lo tienes ahí al alumno, pero ahora con las pruebas que son a través de estas plataformas, claro la plataforma te da la posibilidad de dejar comentarios, pero como el alumno recibe la prueba y los resultados antes de que tú se lo puedas entregar formalmente, el alumno va a la nota, y en realidad el interés por el feedback pasa sólo si me gusta la nota o no me gusta la nota. Entonces a pesar de que yo doy instancias como, no sé, destino clases ¿ya? como, porque, por una parte para no sobrecargarme a mí misma que estoy un poco sobrevendida [se ríe] destinando tiempo adicional y por otro lado para no sobrecargar a los chiquillos, yo destino clases para que, como ellos reciben la prueba, vayan con preguntas concretas a preguntar "¿por qué tengo

Comentado [82]: 6.1 [5] Adaptation Process: Teachers

Comentado [83]: 3.3 [2] Contextual Challenges: Mental Health / 11. Compassion

malo esto?, ¿qué es lo que me falta acá?, ¿a qué se refiere con...?", ¿sí? pero la verdad es que son muy pocos los alumnos que tomas esas instancias y honestamente en este punto ya del año no se me ocurre cómo podría fomentar más el interés por esas instancias de retroalimentación y también porque honestamente, y aquí también hay otro juicio, yo dudo que los chiquillos contesten las pruebas ellos.

Comentado [84]: 2.3 [4] Teaching Challenges: Metacognition / 2.5 Teaching Challenges: Competence

ET1: Pero además de esto, en la respuesta de sus estudiantes con las evaluaciones o las actividades, ¿cree que existe un miedo mayor o menor a equivocarse en sus estudiantes?

E: Sí, yo creo que sí, sí porque además lo que yo he visto en [Facultad], y hablo de la [Facultad] particularmente porque creo que es donde más [...] sí, hay un miedo al error porque lo que más se evidencia en la [Facultad], y los chiquillos se dan cuenta, a veces lo manifiestan, otras veces no, pero hay una cosa como actitudinal que es que tú quedas en el nivel de inglés, o sea tú quedas en Inglés 1 no porque eres mechón y entraste a primer año, sino que dependiendo de una prueba de diagnóstico de inglés que tú das, entonces puedes quedar en Inglés 4, que es el último, siendo mechón, por ejemplo. Entonces eso hace que estén todos muy mezclados y pasa que bueno, la [Facultad], ustedes deben saber, es una facultad altamente elitista en términos de no sólo del puntaje PSU, sino que también en términos de la procedencia socioeconómica de los alumnos, que obviamente vienen de sectores privilegiados, que tuvieron clases de inglés desde chicos, que han viajado mucho, varios han vivido fuera también, entonces ustedes sabrán que tienen una pronunciación muy linda, y [se ríe] claro, entonces eso hace que los chiquillos que no viene de estos contextos se sienten... ay, se me fue la palabra, pero es como...

ET1: ¿Inferiores, tal vez?

E: Sí, inferiores, en desventaja, respecto de estos compañeros que vienen de estos contextos, de estos colegios, el Craighouse, el Mayflower, etc., etc., etc., aun cuando los chiquillos que vienen de estos colegios tan fantásticos no son tanto mejores, pero como tienen la pronunciación, que todos sabemos el valor estético que tiene la pronunciación cuando hablas inglés, como que pareciera que saben más, y además como por un tema de procedencia, porque son chiquillos que son básicamente dueños del mundo, ellos tienen esa actitud, entonces tienen como ese desparpajo, no les da miedo hablar inglés, aunque hablen puras tonteras... no, no puras tonteras [entrevistador ríe] pero aunque de repente no manejen el vocabulario, aunque tengan las mismas imprecisiones que podría tener un chiquillo que viene de otros contextos... hay una cosa como actitudinal, ¿sí? Yo diría que eso es lo principal, que es como actitudinal. Entonces eso hace que los chiquillos que vienen de contextos menos privilegiados sienten eso, lo resienten, y eso repercute por supuesto en su actitud incluso de participar en clase, ni siquiera estamos hablando de las pruebas, sino que de participar, hablar en clase, y esto pasa cuando están como revueltos con estos alumnos de contextos socioeconómicos más privilegiados, pero cuando están en contextos como más homogéneos, no se da, o no se da tanto.

Comentado [85]: 2.4 [5] Teaching Challenges: Participation

ET1: Igual es una situación compleja, pero ¿cómo cree que se puede superar que los estudiantes pierdan ese miedo de equivocarse?

E: Pucha, es que yo creo que ahí las facultades tienen que hacer un trabajo macro y estructural respecto de la educación que se está entregando... que yo creo también que tiene que ver que afecta mucho el que en general los profesores de universidad no son profesores, o sea los docentes no son profesores, entonces por desconocimiento, ni siquiera es maldad, es por desconocimiento simplemente, no tienen las herramientas para evidenciarle a los alumnos este tipo de cosas por ejemplo, como el valor del error, o los procesos o... en el fondo, esas sutilezas como pedagógicas no las manejan. Por lo tanto uno en realidad en estos casos que eres minoría, que estás como en un reducto y que además no tienes la importancia para los alumnos que tienen sus otros ramos, yo creo que es muy difícil— tú les puedes decir como "no, está bien, dale, te has superado, no importa que te equivoques, estamos aquí para aprender" aunque tú insistas y se los digas, como "estás en un espacio seguro" ¿sí? como "la clase es para aprender"... incluso diciéndoles como "oye, yo salí de un colegio penca de Maipú donde yo sabía decir como "this is the window, this is the table, y eso sería, todo lo demás lo aprendí en la universidad igual que tú" es súper difícil. Es súper difícil, porque en el fondo es como estar peleando con un molino de viento, si tienen una estructura, un sistema entre lo que traen de antes de la facultad y entre cómo siguen adquiriendo conductas como de la penalización del error, o sea, en un ramo los chiquillos me contaban que el 95% del curso tuvo rojo en no sé qué prueba, o que las tasas de reprobación en matemática son altísimas, reprueba el 70% del curso, el 70%. Entonces ¿cómo tú con esa evidencia, con esas estadísticas les vas a ir a decir "no mira si en realidad equivocó, está súper bien, es súper normal"? Es muy difícil, es muy difícil.

Comentado [86]: 2.6 Teaching Challenges: Student's Insecurity

ET1: Bueno, para esta segunda parte de la entrevista le daré el pase a mi compañero Manuel para que continúe.

ET2: Comentó hace poco, con respecto a la participación de los estudiantes, que sentía que había bajado. ¿Pasa lo mismo con la motivación?

E: Sí, hay como una relación directamente proporcional entre el momento del semestre y la motivación que los alumnos muestran. Sí, totalmente, o sea ya en esta época que nos quedan 2 semanas de clase, ya están así como calculadora en mano a ver como "ya, a ver, tengo esta nota, esta no se qué, ya no vengo más, chao", como "y ¿cuántas pruebas nos quedan? ah el examen final, chao".

Comentado [87]: 2.8 [3] Contextual Challenges: Subject Relevance

ET2: Entonces, el momento del año definitivamente es como cuando uno se da cuenta qué tanta motivación hay de parte de los estudiantes.

E: Sí, sí, totalmente. Hay excepciones, por supuesto. Hay chiquillos que son consistentes durante el año, que independiente de su performance igual participan, sí, como que se nota que están involucrados en su proceso sí. Pero, hay otros que ay cuando cumplen se desentenden, no... Y pasa siempre ah, pasa siempre en [facultad omitida], o sea en mi experiencia al menos. En inglés, ya sea en un semestre regular o en este caso, cuando ya los chiquillos ven que cumplieron. Porque a veces pasa, no sé, los semestres regulares como los comentaba con la asistencia por ejemplo, ya no sé, nos quedan tres semanas de clases, pero el chiquillo ya cumplió el 80% de asistencia y solo le queda el examen final, chao, no va más, ¿sí? Hay otros que no, que llegan y pelean por tener el 100%. Así como también hay otros que ven que ya no llegaron a la meta, ¿cierto? Como "ah ya, tengo promedio 3, ya da

Comentado [88]: 3.2 Contextual Challenges: Attendance

lo mismo lo que pase en el examen", chao, también dejan de ir. Como "¿pa' qué? si ya me lo eché".

ET2: Y dentro de este contexto, pensando ya más en el contexto online porque, tal vez el momento del año es equivalente para tanto el contexto presencial como el contexto online, [pero] causas que son naturalmente pertenecientes a este contexto online, ¿hay alguna cosa que le haya hecho darse cuenta que la motivación de los estudiantes ha bajado?

E: Que están reventados. Yo trato mucho, a pesar de que a veces me enoja mucho con los alumnos, pero también trato mucho como de hablar con ellos, porque yo creo que en la pedagogía si tú no tienes un vínculo con el otro, no puedes ser profesor. Como por último, me refiero a tener un vínculo por último interesarte qué le pasa al otro. Por último saber en qué está, no de amarnos ni querernos, pero por último interesarte por qué le pasa al otro. Si finalmente tu trabajo cuando eres profesor es involucrarte con un otro. A través del aprendizaje, ¿cierto?, pero te estás involucrando con un otro igual. Entonces, a mi me gusta conversar con ellos, les pregunto cómo están, cómo van, y la respuesta transversal, que están muy cansados, que están muy reventados, que no sienten un cambio en cuanto a, si bien se les han liberado ciertas exigencias, como lo que estábamos hablando recién de la asistencia en inglés, no ven un cambio en términos de la demanda académica que tiene. Y se pasan no sé, todo el día sentados frente al computador teniendo clases. El otro día me comentaban que tienen un profesor que trató de instaurar esto del *flipped classroom*. Pero ya, les sube un video de una hora y media a Youtube, y después destina la otra hora y media a discutir el video, entonces los chiquillos me decían que sienten que tienen 4 clases del mismo ramo a la semana. Es mucho, es muchísimo. Entonces, sí, si tú me preguntas cual es la principal causa, yo creo que es porque están reventados, y por otro lado también, que fue muy sorprendente, muchos han expresado que prefieren estar en clases presenciales. Esto a mí me sorprendió mucho.

ET2: Interesante.

E: [Se ríe] Sí, sí.

ET2: Eso es muy interesante, sí. Y, pensando ya también en como más específico al ramo tal vez, ¿qué aspectos académicos cree que están directamente influenciados o afectados por los cambios en la motivación de los estudiantes?

E: Bueno yo creo que principalmente el desarrollo de las habilidades orales de los alumnos. No sé si estoy respondiendo tu pregunta, pero yo creo que eso ha sido, o sea, más bien, de las habilidades productivas de los alumnos, más que las habilidades orales, de las habilidades productivas. Porque, como les comentaba hace un rato, yo dudo honestamente que los alumnos hagan sus pruebas ellos. Y como la mayoría de las pruebas son escritas, y tú ahí no tienes control, porque además ¿cómo yo demuestro que un alumno usó el traductor en una prueba? Es muy evidente, porque después tú en clases les pides como "a ver Pepito, dime qué hiciste el fin de semana", y no son capaces. O sea no, no son capaces.

ET2: Mhm, claro.

E: Yo creo que, que eso en términos pedagógicos es bien, bien preocupante. Y que en realidad los alumnos están en un curso que, se supone tiene un cierto nivel que los alumnos

Comentado [89]: 3.3 [3] Contextual Challenges: Mental Health

Comentado [90]: 1.2 [2] Motivation strategies: Classroom Environment / 3.3 [4] Contextual Challenges: Mental Health / 11. [2] Compassion

Comentado [91]: 3.3 [5] Contextual Challenges: Mental Health

Comentado [92]: 2.5 [2] Teaching Challenges: Competence

Comentado [93]: 2.5 [3] Teaching Challenges: Competence

Comentado [94]: 2.2 Teaching Challenges: Tasks / 2.5 [4] Teaching Challenges: Competence

no tienen, y van a pasar a un curso con otro nivel, que deberían tener, y que los alumnos no tienen, y así sostenidamente. Hay alumnos que no deberían haber pasado del segundo semestre del año pasado, y avanzaron dos cursos este año.

ET2: Wow, wow. Y ¿usted cree que esto es una diferencia, o presenta una diferencia notable con respecto a lo presencial?

E: Sí, totalmente. Porque de momento en que, tienen la obligación de ir al 80% de las clases, tú ya tienes un control. Y puedes hacerle un seguimiento a los alumnos. Si finalmente eso es, no es que "ay, los quiero tener todos para mí en la sala", no, pero tú les puedes hacer un seguimiento a los alumnos, ¿sí? Puedes ver cómo empiezan, cómo terminan, cuáles son las cosas que les van costando más, cómo van avanzando en las pruebas. O sea, el hecho de que tú en una sala presencialmente les puedas tomar las pruebas escritas, puedes controlar precisamente el uso del traductor, la copia, etc, etc. Pero en este caso son factores que se te escapan, entonces tú lo único que controlas es la clase, y tú vez, o sea, este niño en clase no es capaz de decir su nombre, pero en las pruebas me ocupa tres conectores por oración, ¿sí? Entonces yo creo que hay una GRAN diferencia respecto a lo presencial y respecto a lo online. Yo quiero creer que el próximo año esto puede mejorar, en tanto se van a tener que hacer modificaciones como en serio respecto de los programas, respecto de los objetivos, respecto de la metodología. Porque ahora fue obviamente subirse a un carro, era apagar un incendio básicamente, ¿sí? Pero pa'l otro año como se supone va a ser la normalidad, ya no podemos funcionar apagando incendios creo yo. Entonces quiero creer, [porque] además en este contexto online se le ha dado preferencia a las pruebas escritas por ejemplo. Y ahí tenemos esto de los traductores, pero tú escuchas a los alumnos hablar, y no están en el nivel, no están en el nivel. Entonces yo esperaré que el próximo año por ejemplo existiera mayor equilibrio entre las pruebas escritas y las pruebas orales, que se tuvieran algún tipo de exigencia de asistencia, para poder precisamente hacer el seguimiento, porque hay alumnos que se conectan una vez al mes, entonces qué seguimiento le haces tú a ese alumno. ¿Cómo lo apoyas pedagógicamente para decirle como "oye Pepito, ¿sabes qué? yo creo que tu sintaxis debes trabajarla"? Imposible.

ET2: Y este desbalanceo también, es producto de estas evaluaciones como transversales para el mismo nivel, ¿cierto?, ¿puede ser eso una de las razones que está detrás de este desbalanceo?

E: Yo creo que más que el que sean evaluaciones institucionales, yo creo que es el tipo de evaluación.

ET2: Ah, ya, perfecto.

E: Yo creo que si estuvieran más equilibradas, o si tuvieran más instancias de evaluaciones formativas, o sumativas, o de producto*, etc. Si tuvieran más instancias de evaluaciones orales por ejemplo, yo creo que podríamos establecer un cierto equilibrio. Porque en las [instancias] orales tú no puedes mentir. No puedes, aunque tengas en el teléfono acá buscando en el celular, no puedes mentir. Buscando en el diccionario, ¿sí? Entonces yo creo que no es porque sean institucionalizadas, yo creo que es por el tipo de evaluaciones que se hace.

ET2: Mhm, claro. Y, pensando, usted nos ha comentado varias cosas, una de esas que se tiene que aprender a ocupar las plataformas, y ha aprendido a ocupar las

Comentado [95]: 2.5 [5] Teaching Challenges: Competence

Comentado [96]: 2.2 [2] Teaching Challenges: Tasks / 2.5 [6] Teaching Challenges: Competence

Comentado [97]: 2.2 [3] Teaching Challenges: Tasks

herramientas dentro de las mismas plataformas en las que se hacen clases. Pero, ¿hay alguna diferencia, como algo específico, que se diferencie en la modalidad presencial, en la que usted haya tenido que motivar a los estudiantes? ¿Hay alguna acción en específico, alguna actividad en específico que sea totalmente diferente a lo que hacía de manera presencial?

E: Yo creo que la participación. Sí, yo creo que lejos la participación, porque en general no podría decirte que menos alumnos en comparación a un contexto presencial hacen las tareas. Yo creo que es lo mismo, ¿sí? Como en términos de la responsabilidad, pero yo creo que los alumnos no logran entender todavía que necesitan agencia en esto. Y que si van a clases deben participar. De verdad yo creo que eso ha sido lo más... lo más difícil. Porque por último, yo insisto, uno en clases [tiene] más control. Entonces, de alguna manera tú puedes forzar al alumno a participar. Y porque por último hay 20 alumnos más que podrían hacerlo, pero en una clase online, dónde se conectan 6, tienes mucho menos por dónde jugar. Y además que no prenden la cámara, entonces además estás peleando con un ícono, no... Y además es una hora solamente, a pesar de que yo creo que una hora está perfecto, pero me refiero a, tampoco puedes destinar tanto tiempo como a esos juegos de, ya, la profe hace como que se amurra hasta que alguien decide participar, por ejemplo. Porque tienes una solamente, entonces tampoco puedes destinar 5 minutos a esperar que alguien quiera hablar.

ET2: Mmh, claro, sí entiendo. Y, ¿ha sentido que las estrategias usadas para trabajar con la motivación, y en este caso motivar a los estudiantes, en contextos presenciales, han tenido el mismo efecto que en las clases online, o son efectos totalmente diferentes una de la otra?

E: No, yo creo que son diferentes, sí. Yo creo que finalmente redunda en cómo los alumnos perciben sus propios procesos. Yo creo que finalmente ese es como el... esa es la piedra de tope, ¿sí? Cómo los alumnos perciben sus propios procesos, y cómo los alumnos, bueno y también los contextos de los alumnos po, hay muchos que no van, bueno porque no pueden, pero de los que van, que finalmente sí tú logras tener como 5, 3 alumnos super motivados, que siempre participan, que siempre quieren hablar, pero yo creo que tiene que con cómo ellos se involucran no más. Sí, no sé, quizás también tiene que ver con la madurez de los alumnos, o con otros aspectos también que pueden estar involucrados como no sé, el *feeling* con el profesor, el que no conozcan a sus compañeros entonces tampoco se crea como una sensación de grupo, que sí pasa en la presencialidad. Yo he tenido cursos que parecen cursos de colegio, así como se juntan, ¿sí? Hay otros donde no hay ni una onda, pero se crean ciertas mini comunidades, mini lazos, mini vínculos que en este contexto no, no se dan. Aún cuando trabajen en grupo.

ET2: Y pensando en ya como en las clases online, totalmente, ¿cree que hay una forma, o una fórmula, así como específica, así como "esto sí funciona", para motivar a los estudiantes a participar, y mantenerlos también motivados como en general en este contexto?

E: No. [Se ríe]. No, la verdad es que no. No, no podría, mira, no quizás sí, algo. Pero es que no sé si, [es] que no tiene que ver algo pedagógico, pero sí yo creo que tiene que ver con la actitud que uno tiene con los alumnos, sí, sí. Ehm, yo si bien es cierto hay días en que los odio, porque esa es la verdad, los odio, y es como "PERO CÓMO DAHJGH [ruido de

Comentado [98]: 2.4 [6] Teaching Challenges: Participation / 10. [2] Sense of Agency

Comentado [99]: 2.7 Teaching Challenges: Black Screens

Comentado [100]: 2.3 [5] Teaching Challenges: Metacognition

Comentado [101]: 3.5 Contextual Challenge: Classroom Community

rabia/frustración]. Pero creo que tampoco es productivo ir al choque con ellos, estar al choque con ellos, entonces yo creo que es tratar siempre de mantener la cabeza lo más fría posible, y entender [que], o querer creer o convencerse de que nada es personal en este cuento. Entonces, cuando uno tiene como ese, claro después se apaga la cámara y es como "guehg" [más ruidos], pero en la clase mantener como ese paño frío respecto a las actitudes de los alumnos. Entonces yo creo que si uno tiene esta actitud de abordarlos no desde la confrontación, sino que como desde el diálogo, ¿sí? Como, en vez de decirles "oye son todos unos irresponsables porque no vienen" y "daghj" [más ruidos], y "no hacen las tareas", y "les fue mal en la prueba". En vez de eso, decirles como "chiquillos, estoy preocupada por ustedes", aunque a veces cuesta mucho, pero... Pero yo creo que ese cambio como actitudinal, a veces a los chiquillos los engancha más que... o al menos sienten un compromiso, como "pucha, la profe está preocupada por mi". Y [a eso] me refería con lo del vínculo hace un rato. Como a lo mejor obviamente uno esperaría que los chiquillos fueran a clases por sí mismos digamos, porque quieren aprender, porque entienden sus procesos, etc, pero también creo que puede servir de gancho para el compromiso sí. Como ya ok, se comprometen conmigo, porque ya, la profe me escucha, pero es como un *win-win* igual po. Porque igual tú les vas a entregar, lo que les quieres entregar lo vas a tener ahí, aunque cueste, aunque igual van a haber días en que los mandaría a la punta del cerro, honestamente. [Pero], yo creo que sí, como eso lo he podido evidenciar, cuando he tenido conversaciones con ellos, hay gente que no engancha pero porque, insisto, hay personas que no enganchan nunca, ¿sí? En cualquier contexto, independiente de si es presencial o no, en cualquier contexto hay personas que no enganchan nunca. Por personalidad, por experiencia, porque no tienen *feeling* con el profe, que también yo creo que es importante aunque no debiera ser gravitante, cierto?, no debiera ser determinante. Pero sí he visto ciertos cambios después de este tipo de conversaciones, o como el humor siempre, tener el humor siempre como muy presente en clases. No ser payaso, porque tampoco creo que uno deba serlo, pero sí como chuta pasó algo divertido, te ríes, darles la instancia como de jugar un poco, reírte de tí mismo, si te equivocaste en algo. Como quitarte tensión quizá, yo creo que eso, eso ayuda, no sé si a la motivación propiamente tal, pero ayuda a generar ciertos climas como para que los chiquillos por último se sientan cómodos y digan como "ya bueno, por último la clase de inglés a lo mejor es fome, no me gusta, pero no siento esta tensión todo el tiempo". No sé si respondí la verdad.

ET2: Sí, no, totalmente, totalmente. Y, hubo algo que mencionaste hace poco, y me llamó la atención, que hablabas como pensando ya en el próximo año. En el caso hipotético de que esta modalidad online continúe, y teniendo en cuenta la experiencia del desafío que ha sido adaptar clases presenciales a una modalidad online, ¿qué crees que sucedería con la asistencia, o el acceso tal vez a las clases y el material por parte de los estudiantes?

E: Honestamente yo creo que si los alumnos no, por lo mismo que hablamos, o sea, y es una contradicción al final, porque estás apelando como a las mismas estructuras que estás criticando. Entonces yo creo que, mientras los alumnos porque, todos sabemos que la educación es un cheque a largo plazo, ¿cierto? No es como ya, se me ocurrió ahora esto y mañana va a funcionar perfecto, no. Eso no va a pasar, entonces yo creo que se debiera tratar de trabajar paralelamente [como] en este cambio de paradigma de cómo debe ser la educación, el comportamiento de los estudiantes, etc, etc, etc. Pero, mientras eso no pase,

Comentado [102]: 8.2 Motivation: Teachers

Comentado [103]: 10. [3] Sense of Agency

Comentado [104]: 1.2 [4] Motivation Strategies: Classroom Environment

Comentado [105]: 1.2 [5] Motivation Strategies: Classroom Environment

yo honestamente creo que mientras los alumnos no se vean obligados a cumplir, los alumnos no van a cumplir. No necesariamente porque no quieran, sino que porque nuestro sistema educativo no te hace parte de tu proceso, ¿me explico? Como tú no estudias para la prueba porque quieres aprender, tú estudias para la prueba porque no te quieres sacar un rojo. Porque quieres salvar, ese es tu propósito al final. Tú estudias para la prueba porque quieres salvar, da lo mismo si es con un 4, da lo mismo si es con un 6, te sacaste en el 4, listo, chao cumpliste. Si aprendiste o no aprendiste, y eso se ve super claro en alumnos que pelean los 3,8 a fin de año por ejemplo. Es como "pero si son dos décimas". Sí, pero son dos décimas que a mi me demuestran que no tienen el 60% mínimo [de] este contenido, de esta habilidad, etc, etc, para pasar al siguiente nivel. Entonces yo honestamente creo que son dos trabajos paralelos en ese sentido, pero los alumnos yo creo que no van a hacer más de lo que están haciendo si no se ven forzados a hacerlo. Obviamente sacando cierto todos los elementos extra, como "es que tengo que trabajar", "es que en mi casa todos comparten computador", "es que el internet no me funciona". Sí como, sacando todas esas variables externas, yo pienso eso.

ET2: Mhm, y por último, [y también] ojalá en un espíritu optimista, pensando en la motivación y en la participación de los estudiantes, y de nuevo en el caso hipotético de que la modalidad se extendiera al 2021, ¿qué lecciones crees que son las más importantes, y de las cuales podemos aprender y mejorar?

E: ¿Qué lecciones? Mhm... oh, no sé. No sé. A ver ayúdame [se ríe], ayúdame.

ET2: Por ejemplo, tú caso ha sido súper interesante en el sentido de que nos has manifestado una diferencia como muy grande en cuanto a la asistencia presencial y a la online, y también en cuanto a la relación que tienen los estudiantes con respecto al contenido. Entonces, pensando en esas cosas, [y] también las evaluaciones que mencionaste, que no sabes si son realmente ellos quienes están respondiendo, entonces por ejemplo pensando en el caso específico de las evaluaciones, crees que hay algo que se pueda mejorar para que efectivamente lo que sucede en el hecho de la práctica, y lo que tú como profesora puedes ver en lo escrito se condigan y sean consistentes efectivamente, ¿crees que hay algo que se pueda mejorar en ese ámbito?

E: Yo creo que en ese caso sería como les comenté hace un rato cierto como priorizar las instancias orales, por una parte. Y priorizar más quizá algún trabajo como evaluación por proyecto, que son más a largo plazo, por lo tanto eso necesariamente involucra al alumno a estar porque es un proceso, ¿cierto?, vas evaluando las etapas. Mira se me acaba de ocurrir, no lo había pensado en todo el año [se ríe]. Lo voy a anotar. Ehm, y también quizá que existan más instancias de evaluación dentro de la clase. Porque estas pruebas que les comentaba hace un rato que, además de que son institucionales, son todas a través de una plataforma donde tú no ves a los alumnos, ¿sí? Entonces sí, yo creo que [no] sé si se lograría el control completo, porque me parece que es ingenuo pretenderlo, pero sí al menos creo que se podría lograr ciertos equilibrios y también, lo que comentábamos hace un rato, [como] tener un cierto seguimiento de los alumnos, para que en el fondo tus instrumentos de evaluación tengan validez en tanto el desarrollo en los procesos de los alumnos, que yo creo que... O sea, en realidad eso es lo que a mi me preocupa, **si copian o no copian es**

problema de ellos, si finalmente... Y eso también a los alumnos les cuesta mucho entenderlo. Es como "ahh, ya, voy a copiar, si total la profe, ¿pa qué?" no sé. Como que no logran entender que son ellos los que, son ellos los que no aprenden, ¿sí?

Comentado [106]: 2.3 [6] Teaching Challenges: Metacognition

ET2: Y tal vez también pensando en canales de comunicación, ¿crees que haya alguna cosa que se pueda mejorar con respecto a eso?

E: Mhm, mira, en un mundo ideal, yo diría quizá generar como horarios de atención, reuniones, ¿sí? Pero pienso que para generar eso de manera efectiva y que no sea como tener la sensación de "me llega otra reunión más por Zoom y me muero" ehh, yo creo que tiene que haber una reestructuración de los programas, de las carreras, de todo el sistema intra facultad en realidad. Porque sí yo creo que es muy necesaria la atención de alumnos, pero si tú como profesor estás colapsado, si tú como alumno estás colapsado, no sé en qué punto eso se puede generar la verdad. Porque es distinto cuando estás en la presencialidad, que ya, ok, puedes estar igualmente colapsado, pero el alumno puede ir 5 minutos a hablar contigo a la sala de profes. Pero creo que es mucho más difícil en estas circunstancias.

Comentado [107]: 1.2 [6] Motivation Strategies: Classroom Environment

Comentado [108]: 3.3 [6] Contextual Challenges: Mental Health

Comentado [109]: 2.1 Teaching Challenges: Communication / 3.5 [2] Contextual Challenges: Classroom Community

ET2: Y [ininteligible] mencionaste claro esta reestructuración más general más que micro en cuanto a las propias clases, ¿crees que una de las cosas a mejorar está en cómo la institución afronta el proceso de las clases online?

E: Sí, totalmente.

ET2: ¿Crees que por ahí va más la línea que [por] micro?

E: Sí, totalmente, cuáles son los objetivos... Porque también me pasa que, claro, por una parte, uno entiende que los chiquillos están en contextos complejos, que tienen que trabajar porque los papás quedaron sin trabajo, etc, etc, pero los profes también estamos en pandemia, también ha sido difícil para nosotros. Entonces creo que esa reestructuración que se necesita, tiene que ser para ambos lados. O sea, en el fondo para todos los integrantes de esta relación, ¿cierto?, que es una relación educativa, una relación pedagógica. Entonces yo creo que esa reestructuración tiene que ser en todo ámbito, ¿sí?. Por una parte, la parte pedagógica, que es cuáles van a ser tus objetivos ahora, qué vas a transar, porque también aquí se ha tenido que transar, entonces ¿qué es lo que vas a transar? ¿qué vas a mantener? ¿cuáles son tus estándares mínimos?. ¿Qué herramientas también...? Porque bueno, aquí ya entramos [a] la precariedad de la universidad, no solamente precariedad en cuanto a recursos, sino que precariedad laboral, ¿sí? Porque yo no sé si la universidad ha hecho suficiente en cuanto a la capacitación de profesores para esto. Porque es como ya, aprendo a usar Zoom, pero eso no significa saber hacer clases por Zoom, por ejemplo. Y por otro lado está en cómo tú haces parte a los alumnos también de esto, en tanto involucrate po, como "haz tu pega". Que yo siento que eso también ha faltado, como... "es que los alumnos están mal", sí, pero es que estamos todos mal, entonces cómo tú como facultad generas esta sincronía entre alumnos, profesores, comunidad universitaria, para que todos se sientan involucrados, y para que los alumnos entiendan que ellos también tienen que hacer su parte.

Comentado [110]: 3.4 [3] Contextual Challenges: Personal Issues

Comentado [111]: 5. [6] Digital Literacy

Comentado [112]: 3.5 [3] Contextual Challenges: Classroom Community

ET2: Bueno, con esto terminamos la entrevista, muchas gracias por tu participación. Y a lo mejor, no sé, hay algo que quieras comentar aparte, tal vez algo que nosotros no tocamos, ¿algo que quieras agregar?

E: Ehm, no, creo que no, la verdad no se me ocurre nada. Sí quizás recalcar el hecho de que es necesario reestructurar todo. Y me da mucha rabia... No, no es rabia, me preocupa ver que ya pasó un año y no sé si estamos pensando en el próximo año. Y temo, honestamente temo, que va a llegar marzo y que va a ser como la misma historia otra vez, como "las clases mañana parten online, chao". [Eso] me pasa, como que veo poca, y esto es como una crítica- yo también estudié en filosofía, también estudié inglesa, sé cómo funciona la universidad, me preocupa mucho que es una universidad que a pesar de la excelencia, tiene poca capacidad de anticipación y de proactividad. Porque yo estoy segura que hoy día, ¿a cuánto estamos? ¿12? ¿13 de noviembre? todavía las autoridades están esperando que digan "sí, el próximo año vuelven a clases presenciales". Y no se ha hecho nada pensando en que a lo mejor ese escenario no va a ser posible, y cómo lo vamos a hacer. Sí, [esa] sería como mi reflexión final, y me da mucha lata porque en el fondo tú ves como esa avalancha que viene, pero no tienes ninguna relación contractual con la universidad, entonces tampoco tienes un cargo como de incidencia, [así que] finalmente es como esperar a que te llegue como el fierro caliente en el fondo y tener que administrar esa situación. Eso, eso yo creo que sería como... Porque la verdad, no sé si es ser necesariamente pesimista, pero yo, dado el estado de las cosas, el estado de situación, yo de verdad creo que no vamos a volver a clases. O sea yo ya desestimé esa posibilidad, eso no va a pasar. Al menos el primer semestre, eso no va a pasar, o sea no hay vacuna todavía, ¿cómo vamos a volver a clases? [elabora sobre la imposibilidad de la implementación de la vuelta a clases y reitera su preocupación].

Comentado [113]: 3.1 [2] Uncertainty

11.6 Appendix F

Teo (US3M8)'s Interview Transcript

ET1: entrevistador 1

ET2: entrevistador 2

ET2: entrevistador 3

[x]: correcciones y/o acotaciones añadidas por transcriptor

E2: ¿Cuánto tiempo lleva haciendo clases en universidades?

E: Bueno, yo empecé en educación superior el año 2006, que fue justo el año que también abandoné los colegios. En el 2007 me dediqué solo a la educación superior, así que son quince años, quince años ya.

E2: Harta experiencia

E: Bastante [se ríe].

E2: Y, en todos estos años, ¿había tenido alguna vez experiencia haciendo clases en formato online, o algún módulo online?

E: Lo más cercano que he tenido fue la modalidad semi-presencial en [institución omitida], que honestamente, muy paupérrima [la experiencia] porque no era modalidad semi-presencial, era todo presencial, lo que pasa es que yo no subí un par de tareas a los chiquillos, [por ende subí unos] powerpoint con unas guías que después llegábamos a revisar a las clases, y honestamente, yo nunca quedé satisfecho con esa modalidad. Se nos pedía mucho y la realidad era muy distinta, [sobretudo] con estudiantes vespertinos, pedirles hacer tareas pausados en la mañana es súper complicado. Honestamente, fue lo más cercano y no fue una experiencia feliz.

E2: Y comparado con el formato online, hoy día, en este contexto de emergencia por la pandemia, ¿Cómo lo compararía?

E: Lo que pasa es que, la distinción que yo haría, es que nosotros no estamos haciendo educación en línea. La educación en línea es un concepto diferente, lo que nosotros estamos haciendo es reemplazar una clase presencial con una clase a distancia, sincrónica. O sea yo me reúno con mis estudiantes tres veces a la semana, como lo haría en una modalidad normal, pero no hay aula invertida, no hay participación en foro que sea evaluada constantemente o sistemáticamente, en fin. Yo creo que la educación en línea es algo totalmente diferente, lo cual estamos muy lejos; hay instituciones que ya lo llevan haciendo años y funciona. Personalmente, yo mismo he sido estudiante en línea, ya estoy terminando [un] segundo magíster en línea, pero [inaudible] yo nunca he visto a mis profesores, entonces, es una

modalidad diferente. Yo creo que honestamente, lo que nosotros estamos haciendo es parchar lo que no hemos podido hacer de forma presencial, y parchar muy a medias. Bueno, mi mujer trabaja en parvulo y es directora de parvulo, mis hijos están en enseñanza básica y yo estoy en enseñanza superior, así que tengo más o menos una visión bastante general de lo que ha sucedido en los tres niveles, y además tengo sobrinos, y que se yo, en distintos colegios con distintas realidades entonces lo que estamos viendo ahora, no tiene mucho que ver con lo que yo creo debiese ser la educación online. Ha sido un sucedáneo de las clases presenciales y me atrevería a decir, que ni siquiera estoy en posición de evaluarlo tan seriamente porque es la primera experiencia que tengo, es el segundo semestre que hago, en estos momentos, con un poco más de experiencia porque lo hice el primer semestre, por supuesto. ¿Pero cuánto tiempo tiene que pasar para que uno esté realmente contento con su quehacer? no sé, es una reflexión que yo creo voy a tener que hacer, tal vez, en el quinto semestre que haga este tipo de clases. Es muy complicada la situación, está muy encima, como para evaluarlo, no sé si me entienden.

Comentado [114]: 6.1 Adaptation Process: Teachers

E2: Si, para todos, [omisión] ha sido super complicado sobre todo con los niños y niñas que tienen dificultad de acceso, problemas en la casa, todo por supuesto, por situaciones vulnerables. Es estar en una situación totalmente desigual.

E: Además po, o sea, si había desigualdades antes, con esta situación ya se notan aún más. O sea, pensemos en una familia de tres hermanos donde hay un solo computador. Ahí al cachipún nomás quién se va a ir a clases. Y bueno, mi mujer que trabaja en un colegio de bastantes recursos. En este momento están haciendo clases presenciales y por *streaming*, o sea imagínense la inversión, lo que es poner cámaras en las salas, micrófonos para los profes, baterías para los micrófonos, en fin, o sea, todo una infraestructura que permite hacer eso, y pensemos en niños de colegios rurales, por esa parte ha sido avasallador. Por otra parte también es el contexto perfecto, el contexto ideal para los cabros que en realidad no son muy estudiosos y deciden quedarse en la cama un rato más, y decir "profe tengo problemas de internet", eso es lo más fácil. En el fondo, los momentos de crisis siempre nos muestran quienes somos: el que es flojo va aprovechar de flojear y el que es estudioso, va a tratar de sacar el mejor provecho posible a la situación en la que esté, sea cual sea. Eso es lo que he podido detectar, así a simple vista, porque tampoco he tenido la posibilidad de conversar como profes-estudiantes, ya llegará el momento de evaluar esto, pero es lo que yo he podido detectar.

Comentado [115]: 4. Digital Inequality

Comentado [116]: 7. Connectivity

Comentado [117]: 2.1 Teaching challenges: Communication

E2: Si, ahí cuando ya veamos el próximo año, a ver si mejora la cosa o aunque probablemente vamos a seguir en esta modalidad, a ver si podemos tener algún punto de comparación, de síntesis o de diálogo también. [inaudible] En ese sentido, haciendo como una síntesis, ¿cómo describiría en una palabra el cambio de enseñar presencialmente a esta modalidad online de emergencia?

E: Bueno, de frentón, lo primero que me planteas, es un desafío, es super desafiante. He tenido que aprender muchas cosas solo. Las capacitaciones que me han hecho han dejado bastante que desear, muy honestamente te digo. Aprendí a hacer pruebas solo en el Moodle, las tutorías que me hicieron nunca me sirvieron, y así po, he ido cachureando digamos, explorando plataformas aquí y acá, y viendo como puedo implementar de mejor manera una evaluación, porque, bueno, el semestre sigue, la vida sigue y la tarea del profe, en el fondo, es evaluar para retroalimentar, esa es la esencia [inaudible]. Más que la prueba importa la

Comentado [118]: 5. Digital Literacy / 6.1 Adaptation Process: Teachers

retroalimentación, pero lógicamente tengo que recoger información, entonces tengo que hacer instrumentos que me permitan después decirle a mis estudiantes "estuviste bien aquí, estuviste mal acá". Pero, bueno, es un desafío en el fondo, y muchos de nosotros, y aquí hablo a lo mejor por colegas míos, los que tienen sesenta años, que lo más tecnológico que habían tenido en sus manos era un celular con las funciones más básicas; saltar de la clase presencial a la clase online ha sido una pesadilla para ellos. Personalmente es un desafío. Yo partí muy desmotivado con esto, muy desmotivado. De a poquito me he ido, digamos, convenciendo en que lo que podría hacer, pero imagínense ustedes lo que es enseñar lengua inglesa, en un contexto como este, con las dificultades que tienen que ver, con lo que conversamos [como] la implementación en la casa, sortearse un computador en algunas familias, o simplemente lidiar con el compadre que no quiere hablar nomás, que es más fácil decir "profe no tengo micrófono", lo que me parece muy sospechoso de entrada, todos los computadores traen un micrófono. Pero yo tampoco puedo cuestionarlos, (...) no estoy para eso [se ríe], no estoy para perseguirlos y que participen por obligación en el fondo, ellos también deben estar muy desmotivados, por supuesto que sí. Si nuestra charla es la motivación, en el fondo es ver cómo lograr que estos cabros se motiven, y si el profe no me motiva, me tendré que motivar yo. Si yo entiendo la educación, como se plantea siempre, del producto de calidad que me tienen que entregar, estoy dejando afuera todo lo que involucra un proceso de calidad, y en un proceso hay actores: está el profe y está el alumno. La educación de calidad no me la pueden entregar, personalmente puede que me entreguen buenos implementos. El que es mal estudiante va a ser mal estudiante con lo que tenga, entonces cuando se habla de la calidad de educación yo creo que hay un concepto errado en el sentido que se toma como un producto terminado o como algo que hay que entregar, pero no como algo que hay que construir. De ahí la participación me parece que es de ambas partes. Si un profe fome puede desmotivar a sus estudiantes, un grupo de estudiantes fomes también puede desmotivar al profe. Es hacia ambos lados. Pienso en este momento en un curso en particular, de 15 personas, o sea un curso de quince personas es un escenario ideal. Piensen ustedes, un curso de lengua inglesa de quince personas, es maravilloso. Así y todo, hablaban tres de ellos, o sea imagínense. Bueno, el segundo semestre les puse la pistola en el pecho, les dije "el que no se conecta con micrófono, mejor no se conecte. Total la asistencia no corre" Bueno ahí cambió la situación, ahí se conectaban todos con micrófono. Pero, ¿esa es la motivación que tengo que dar? ¿una amenaza? Hablando de adultos, de educación superior. (...) Este escenario se presta para todo (...) y eso es lo más triste, creo yo, estamos tratando de sacar adelante una situación que igual va a dejar gente atrás.

E2: Y sobre estos estudiantes que, realmente han tenido dificultades, ¿qué facilidades ha dado la universidad en ese sentido?

E: Ahí tengo dos situaciones. [institución omitida] no ha prestado ayuda a nadie, ni siquiera a los profes. Personalmente, me tuve que comprar un computador en Marzo porque mi computador de la casa estaba fallando, o sea si yo estuviese con mi computador antiguo conversando con ustedes, ustedes creerían que estoy hablando bajo el agua. Tuve que hacer una inversión en Marzo para poder hacer mis clases. Por otra parte, [institución omitida], ha apoyado a todos sus estudiantes, incluso a algunos profes, no solo con equipos. Le compró computador a gente que no tenía computador, y también les paga planes de internet. Creo que ahí hay un ejemplo super claro de la realidad de las instituciones. Una que le está diciendo a sus alumnos "haga lo que pueda, y por lo mismo no le puedo exigir mucho", y la otra,

Comentado [119]: 2.3 Teaching Challenges: Metacognition

Comentado [120]: 5. [2] Digital Literacy

Comentado [121]: 2.1 [2] Teaching Challenges: Communication / 4. [2] Digital Inequality / 8.2 Motivation: Teachers /

Comentado [122]: 8.1 Motivation: Students

Comentado [123]: 2.3 [2] Teaching Challenges: Metacognition / 2.4 Teaching Challenges: Participation

Comentado [124]: 2.4 [2] Teaching Challenges: Participation

Comentado [125]: 8.1 [2] Motivation: Students / 8.2 [2] Motivation: Teachers

Comentado [126]: 4. [3] Digital Inequality

bueno, con una infraestructura mucho más grande, por supuesto que sí, se ha metido la mano al bolsillo y ha dado becas aquí y acá, y ayuda, bueno, y en el fondo, todo lo que sea flexibilidad. La comprensión aquí tiene que ser absoluta: no hay asistencia, no se piden justificativos si alguien falta a una prueba, en fin, ese tipo de cosas. Así que sí, las instituciones han actuado de la manera que pueden, y, bueno, esas son las dos grandes diferencias. Sí me gustaría comentarles que, [institución omitida] partió con clases en línea desde octubre del año pasado, octubre-noviembre, después del 18. [institución omitida] partió implementando clases en línea para la jornada vespertina. [Ubicación cercana a Santiago Centro], así que ustedes comprenderán que está en el ojo del huracán prácticamente, entonces, no iba nadie a clases lógicamente. De ahí en adelante que partió con esta experiencia, pero ya este año se decidió usar para todos, jornada diurna y vespertina.

Comentado [127]: 6.1 [2] Adaptation Process: Teachers / 11. Compassion

E2: [Respecto a los] factores externos que afectan la participación y la asistencia en sus estudiantes, ¿podría expandir un poco más en eso? Como estudiantes que tengan hijos, problemas familiares, etc. ¿[Cree usted que] sí tiene influencia directa en la participación de sus estudiantes?

E: Como yo tengo alumnos de jornada diurna, que son más jóvenes que los del vespertino, no tengo esos problemas, como sí podrían tenerlos los del vespertino que usualmente trabajan o tienen familia. Los factores que más influyen en la participación de mis estudiantes tiene que ver con sus problemas de conexión a internet, a veces el trabajo, y en algunas ocasiones, enfermedad propia o de algún familiar, y otros que simplemente no veo porque me parece que comenzar una clase a las 9:00 les parece muy temprano. O sea antes nosotros empezábamos las clases a las 8:30 presencial, y bueno, llegaban. Estoy hablando de un curso de 27 personas, donde tengo solamente 11 participantes, (...) simplemente no se quieren conectar. Ahora, ¿cuál es el atenuante? Es que, según ellos, después ven la clase grabada. [Se ríe].

Comentado [128]: 2.4 [3] Teaching Challenges: Participation / 3.4 Contextual Challenges: Personal Issues / 7 [2] Connectivity

Comentado [129]: 3.2 Contextual Challenges: Attendance / 8.1 [3] Motivation: Students

Comentado [130]: 10. Sense of Agency

E2: Y en ese sentido, ¿qué otras estrategias ha usado para incentivar la participación en clases?

E: En este formato en línea, con un grupo estoy usando en la participación en foro y evaluado, que es algo que yo no hice el primer semestre, y el primer semestre yo no evalué participación en foro. Pero ahora lo estoy usando, usualmente el foro tiene que ver algún tema en clases, alguna presentación que hizo algún estudiante. Entonces en el fondo tienen que saber de que se trató la presentación para poder opinar, resumirla. Entonces de esa manera creo, según yo, por último, he logrado que vean las grabaciones y puedan participar. Y, bien honestamente, no sé si ha resultado porque la participación ha sido baja, más que antes, pero baja igual. Al parecer no les importa que sea evaluada, eso me sorprende. A final de semestre voy a tener varios 1 si la participación sigue así, y no sé si les importe, entonces es extraño. ¿De qué otra forma he incentivado la participación? Bueno, todos tienen que presentar en alguna clase, después de la presentación hacemos preguntas, y he notado que hay cada vez menos preguntas después de las presentaciones, porque antes las dos primeras presentaciones: cinco alumnos pidiendo preguntar algo, por ejemplo, más las preguntas mías. Entonces la presentación se extendía, en vez de 10 minutos, a 30 minutos con la conversación que seguía. Ayer y hoy día tuve presentaciones y creo que una persona preguntó, aparte de mis preguntas. Entonces he notado que, no sé si es el cansancio del semestre, pero la participación sigue tan mala como estaba en el primer semestre en algunos casos. Uno, no se me ha ocurrido que hacer, y dos,

Comentado [131]: 1.3 Motivation Strategies: Task Related

Comentado [132]: 2.4 [4] Teaching Challenges: Participation / 8.1 [4] Motivation: Students

Comentado [133]: 1.3 [2] Motivation Strategies: Task Related

Comentado [134]: 2.4 [5] Teaching Challenges: Participation

no sé si quiero hacer algo. A veces realmente me pregunto si vale la pena intentarlo con algunas personas, porque estoy hablando de estudiantes. [Volviendo] a un punto que toqué en el principio: a mi me parece que la motivación (...) va decayendo, mientras más viejo está uno como que tiene menos fucks to give [se ríe]. Es super triste ver como va decayendo la motivación. Lógicamente, a mí me parece que tiene que ver con el tipo de educación que tenemos (...), tenemos una escuela del siglo XIX, con profesores formados en el siglo XX y estudiantes del siglo XXI, o sea nuestra escuela sigue siendo ideal para la revolución industrial, la distribución del trabajo, todos separados por edad, seguimos en la misma desde la revolución industrial. Yo no sé si esta modalidad online va a traer un cambio importante si no entendemos que a la gente hay que separarla por sus intereses primero, sin grupo etarios tan brigidos. Pero a la vez creo que un escenario como el que tenemos, si no está bien planteado, si no hay una regulación, va a permitir que muchos pasen volando sin tener las competencias necesarias. Les voy a contar el testimonio de una alumna mía: después de una clase una alumna me dice "¿Profe puedo conversar con usted?". Yo le dije "Claro", y ella me plantea lo siguiente: "Profesor me ha ido pésimo en las dos primeras pruebas, y no sé si tengo el nivel para estar en Lengua VIII", [el cual es el] último semestre de mis estudiantes, y yo le dije "¿Sabe qué? Yo tampoco sé si tienes el nivel. Quisiera poder decírselo, pero mire, usted terminó Lengua VI el segundo semestre de 2019", vale decir después del estallido social donde las clases fueron totalmente irregulares, o sea, después del 18 de octubre hasta diciembre que terminaron las clases, no hubo una situación normal. "Por lo tanto" [le dije], "usted terminó el semestre en condiciones totalmente anómalas. Y pasó de curso. Y, después, se encontró con Lengua VII del primer semestre en condiciones tal vez no anómalas, pero sí nuevas para usted y para mí. Yo no sé si evalué bien, yo no sé quién copió, quién no copió... Entonces usted me dice en estos momentos "no sé si tengo el nivel" y yo le aseguro que tampoco lo sé." (...) Mientras sigamos en un sistema de números, el cabro que tenga un 3.95, va a pasar y va pasar y punto. ¿Cuánto arrastra por falta de competencia? Eso es otro cuento y eso no se resuelve nunca. (...) Lo que significa la calidad de la educación como algo que me tengan que entregar sin yo hacer nada, es estar totalmente perdido. Tiene mucho frente esa batalla.

E2: Pensando en las clases y los estudiantes que participan, ¿cómo se ha fomentado el diálogo en la lengua meta? Pensando en actividades grupales, evaluaciones, etc.

E: Eso es lo que he logrado más que nada en la plataforma Moodle, [esta] me permite dividir clases. Entonces yo tengo quince alumnos, hago cinco salas de tres estudiantes y les doy 15 minutos para conversar de un tema X. Entonces yo me uno al audio, lo he logrado en cierto modo, darles ese espacio de conversación que se nota que lo necesitan porque hablan y hablan y se van esos 15 minutos volando, y "oh se acabó" y otro día les doy [más tiempo], ¿qué se yo? Creo que así he logrado que conversen en lengua meta, eso me lo permite la plataforma Moodle, pero no así Classroom que estoy usandolo con [institución omitida], ahí voy a tener que aplicar estrategias que tienen que ver con presentaciones, preguntas, y todo, porque ahí tengo cursos de veinte alumnos, [entonces] hay que hacer distintas presentaciones, o cada dos semanas, o una vez a la semana que se yo, y así lo voy a tener que solucionar. Pero la clase que nosotros estamos haciendo en este momento, para empezar es más corta: no es de 90 sino que de 60 minutos, y están haciendo un sucedáneo de la modalidad presencial, por lo tanto, no es ni educación online, ni a distancia, ni es presencial, está ahí en un punto medio, no está bien definido ni conceptualizado. Entonces, estamos supliendo lo que se puede suplir.

Comentado [135]: 8.2 [3] Motivation: Teachers

Comentado [136]: 3.1 Contextual Challenges: Uncertainty

Comentado [137]: 2.2 Teaching Challenges: Tasks / 2.3 [3] Teaching Challenges: Metacognition / 2.5 Teaching Challenges: Competence

Comentado [138]: 1.2 Motivation Strategies: Classroom Environment / 1.3 [3] Motivation Strategies: Task related

Comentado [139]: 2.2 [2] Teaching Challenges: Tasks

Comentado [140]: 6.1 [3] Adaptation Process: Teachers

E2: Quería preguntarle si es que considera que en estas circunstancias se ha podido incentivar la cooperación o un sentido de comunidad entre sus estudiantes.

E: Yo creo que poco, muy poco. O sea, aparte de dar un trabajo grupal para que puedan hacer algo en conjunto, en general están todos aislados cada uno en sus casas, me imagino que los que vivan más cerca podrán hacer algo juntos. Sí sé que hay algunas personas que estudian en grupo, pero, ¿qué es lo que he hecho yo para fomentar eso? Hice por ejemplo trabajos escritos que eran grupales, y en el segundo de ellos, implementé autoevaluación y coevaluación. Creo que por ahí ya algo que se hizo para fomentar la colaboración y todo eso, pero yo creo que fue algo muy precario, muy en pañales, no sistemático. Este semestre no lo estoy haciendo, por ejemplo, porque a mí me parece que todo este año ha sido muy experimental: qué me resultó, qué no me resultó. El primer semestre fue un noviciado, ahora este segundo semestre ya tengo ciertas cosas un poco más claras, pero siempre desde lo que puedo hacer yo. A veces planifico algo y veo que tengo cuatro personas, entonces ya listo, murió la sesión de conversación, se diluye de inmediato. El siguiente paso yo creo que sería fomentar la participación mucho más, y claro, lo de los trabajos grupales es el escenario ideal porque se supone que hay un montón de herramientas, de las cuales no tengo mucho conocimiento, que permiten trabajar en línea, en grupo, editar textos en conjunto, en fin. Yo trabajo formando traductores intérpretes, entonces todo lo que es producción de texto es súper importante. Bueno, es la idea de los foros, ¿qué se yo? Pero, sí, en realidad no es algo que hayamos considerado demasiado. Como que el concepto de aislamiento social también lo llevamos al aula.

Comentado [141]: 3.5 Contextual Challenges: Classroom Community

Comentado [142]: 1.1 Motivation Strategies: Metacognition / 1.2 [2] Motivation Strategies: Classroom Environment / 1.3 [4] Motivation Strategies: Task related

Comentado [143]: 6.1 [4] Adaptation Process: Teachers

Comentado [144]: 1.3 [5] Motivation Strategies: Task related / 2.4 [6] Teaching Challenges: Participation

E2: Al principio había mencionado el cambio en la forma de retroalimentación, ¿podría comentarnos un poco más de eso? Y, ¿ha percibido en sus estudiantes un menor o mayor miedo a la equivocación?

E: En cuanto a la retroalimentación, en producción escrita y producción oral, la producción escrita yo la retroalimento con pruebas escritas, cuando hago una revisión general, aparte de ellos reciben sus pruebas y correcciones, ya sea a su correo por la plataforma o una corrección general con todos y más encima ellos pueden hacer sus preguntas, qué estuvo bien, qué estuvo mal. En cuanto a lo oral, bueno, también utilizo rúbricas y explico por qué los puntajes que tienen o los tipos de error que cometieron. De eso también dejo un registro escrito y se lo envío por correo. Es lo más personalizado que he podido hacer, [puesto que] a mí me gusta sentarme con los estudiantes al lado mío y explicarles como se dice aquí y acá. El uso de rúbricas es fundamental. Las rúbricas que describan conductas en ciertos niveles, o, más que rúbricas, una escala de apreciación por último, donde se definan parámetros y yo los ubique desde insuficiente a muy bueno. Otra cosa que hago es tomar errores de los foros, hago una compilación en un archivo y también lo proyectamos en clase. [Les digo] "Ya, detectemos errores acá, en conjunto", errores anónimos, por supuesto. Pero ellos saben qué errores cometieron, entonces entre todos ayudan a corregirse. En cuanto al miedo a cometer un error al hablar, para algunos ha sido cómodo estar hablando desde su casa y no frente al profe. Tuve una situación el semestre pasado donde una alumna no quiso hablar en una prueba oral por pánico. Yo creo que recordó que, justamente ella había reprobado conmigo en años anteriores, entonces le daba pánico hablar conmigo o hablarme a mí, y, bueno, yo le dije "Mire, estoy sin cámara. Usted está sin cámara. Haga cuenta de que soy Brad Pitt, no sé, pero hable". No habló, pero al día siguiente le tomé la prueba y todo bien. Pero eso es un solo caso, los demás es como típico que se pongan nerviosos al hablar, ya, lo entiendo. Sí he

Comentado [145]: 1.1 [2] Motivation Strategies: Metacognition / 1.3 [6] Motivation Strategies: Task Related

Comentado [146]: 3.3 Contextual Challenges: Mental Health

notado que tiene que ver con las presentaciones. Las presentaciones que yo hago, les pido explícitamente que no lean, por lo tanto, el powerpoint tiene que ser muy austero: palabras claves, una cifra, una fecha, nombres importantes, pero no textos. Pero yo he notado que cuando están conversando conmigo o presentando, están leyendo porque uno sabe cuando están leyendo o no. Se equivocan en la puntuación o hablan más rápido de lo normal. En fin, yo creo que ese tipo de cosas es una trampa y se lo hago saber en su retroalimentación y lo contrasto también con la producción que era más espontánea en la parte de preguntas y respuestas. Entonces, una persona que me habló fluidísimo, que leyó super lindo, pero que después no es capaz de elaborar dos oraciones juntas sin titubear, obviamente, eso se penaliza, y bueno, son factores que uno no puede controlar, porque lo otro podría ser decirle "ya, active su cámara", pero no me dejan o si activa la cámara, se les cae el internet, etc. Pero, claro, ese miedo a hablar espontáneamente, yo creo que se ha acrecentado un poco. Cuando es opinar en clases da lo mismo, leer una oración, dar una opinión, da lo mismo. Pero presentar algo que vaya con una nota, muchos optan por leer, prefieren no arriesgar y que les salga fluidito y bueno, uno lo ve en la nota. Yo creo que ahí ha habido un retroceso en todo lo que es habla espontánea o menos controlada porque no es lo mismo que leer que improvisar en base a un tema que no domino.

Comentado [147]: 2.2 [3] Teaching Challenges: Tasks / 2.3 [4] Teaching Challenges: Metacognition

Comentado [148]: 2.6 Teaching Challenges: Students' Insecurity

Comentado [149]: 2.3 [5] Teaching Challenges: Metacognition / 2.5 [2] Teaching Challenges: Competence

E2: Usted ya había mencionado que se nota una disminución muy clara en la motivación de sus estudiantes. Quería preguntarle por qué situaciones en particular usted se da cuenta de esta baja en la motivación.

E: Bueno, primero conectarse a clases. En cursos de once personas se conectan seis, en cursos de quince se conectan ocho y en cursos de veintisiete, tengo trece, por dar un número al aire. Que sucede mucho más en [institución omitida 1] que en [institución omitida 2]. El alumno de [institución omitida 2] es mucho más responsable que el alumno de [institución omitida 1]. Yo llevo quince años en [institución omitida 1] y cinco años en [institución omitida 2], y se nota que es otro el estudiante. Y ahí la desigualdad no tiene que ver con plata, tiene que ver con actitud, factores humanos. El factor humano está dado por muchas condiciones, algo de ADN, el rigor en la casa, en fin. Pero el estudiante de [institución omitida 2] es distinto al de [institución omitida 1], y eso un hecho. Que se vio tan desfavorecido como el estudiante de [institución omitida 1] por todo, o sea yo me he encontrado sorpresas atroces en el estudiante de [institución omitida 2], en cuanto a su nivel de inglés por ejemplo, justamente porque han sido afectados no solo por falta de clases, sino también por paros extendidos, dos meses sin clases, en fin. Entonces, obviamente el producto que [institución omitida 2] puede entregar al mundo laboral no va ser el mismo que lo entregaba hace cinco años, cuando solamente había un paro de un mes, por ejemplo. [pide repetir la pregunta] Segundo, no participar de las actividades que yo tengo como obligatorias, vale decir, participación en foro con nota, no hay participación. Participación en el foro como preparación para una prueba escrita de writing, de producción de textos, de ensayos, también, muy baja participación. Y, creo yo, que en ciertos niveles, ellos consideran que hay asignaturas más importantes que otras, así de simple. Por ejemplo, en [institución omitida 1], la base del currículum o de las líneas curriculares va variando. Al principio, inglés es lo más importante, parten con 8 horas de inglés, 4 hrs de gramática. Tienen traducción recién el segundo año y tienen interpretación recién el tercer año, de cuatro. Entonces, claramente, los ramos que tienen que ver con su desempeño profesional, son los que van adquiriendo más importancia a medida que avanzan

Comentado [150]: 3.2 [2] Contextual Challenges: Attendance

Comentado [151]: 2.4 [7] Teaching Challenges: Participation

en la malla. Entonces, Lengua VIII, es mucho menos importante que lo que fue Lengua I o II para ellos. Lengua VIII es la asignatura que hay que pasar nomás, pero no es tan importante que Traducción, como Análisis de producción de textos, o como Interpretación Consecutiva. En el fondo, Inglés se transforma como casi en un cacho, una asignatura que hay que pasar lo mejor posible pero con el mínimo esfuerzo, y eso yo lo detecto siempre, no solo ahora que estamos en este contexto. Lengua Inglesa se transforma en un ramo que hay que pasar, porque los importantes son los otros, que tienen que ver con su perfil profesional y su desempeño próximo.

Comentado [152]: 2.8 Contextual Challenges: Subject Relevance

E2: En este sentido y con las medidas que usted ha tomado, ¿ha sentido que las estrategias usadas para trabajar con la motivación de los estudiantes durante los contextos presenciales ha tenido el mismo efecto durante esta situación online?

E: Lo que pasa es que en el contexto presencial no es necesario a veces estimular tanto la participación o la motivación, porque hay un factor que se llama asistencia, y la asistencia, por último, hace a los cabros estar en clases. Entonces, yo pongo 75% de asistencia en Lengua Inglesa, antes ponía 80. Entonces, bueno, muchos van con el mismo desgano que tendrían ahora en este contexto, pero están, y, por último, trabajan y algo les queda. Pero en el fondo, Lengua Inglesa sigue siendo tan accesorio en ciertos niveles, como lo es en este contexto, justamente porque ellos tienen ramos que consideran ramos más importantes que otros, y eso yo lo viví en otras instituciones también. Por ejemplo cuando yo estaba en [institución omitida], Lengua Inglesa era un ramo transversal, o sea, yo le podía hacer inglés a enfermería, a mecánica, a construcción, etc. Si ellos tenían que dejar botada una clase de Inglés porque tenían que terminar un taller laboral, obviamente iban a dejar botado Inglés, porque ahí tienen 100% de asistencia, si se echaban ese ramo no podían tomar el que sigue, en fin, un montón de otros factores. Entonces, yo entendía muy bien el rol que tenía Inglés en esa institución, tampoco me iba a poner exquisito de pedir pronunciación RP, y ese tipo de cosas, obviamente, uno sabe en qué contextos trabaja. Lo que se aleja más de mi perfil profesional, va a empezar a tener menos peso. Pensemos en los electivos, yo mismo tuve algunos electivos, y los pasaba bien pero no es como que me hubiese quitado el sueño por terminar un trabajo hasta las 3 de la mañana para pasarlo, le daba menos importancia que a mis ramos de especialidad. Lo entiendo, lo asumo, pero yo estoy tratando con adultos, ese es el cuento. (...) Cuando yo empecé en [institución omitida], yo a los 10 minutos cerraba mi puerta y el que llegaba tarde, no entraba a mi clase. Me llamó mi jefe para decirme que eso no lo podía hacer porque los cabros pagaban un servicio. Okay, los dejaba entrar pero los dejaba ausente, entonces ahí ya me flexibilicé un poco. Ahora les pesaba un poco, porque había una asistencia que cumplir y podían reprobar el ramo por asistencia. Bueno, me llamó mi jefe de nuevo, y me dijo que no los podía hacer reprobar por asistencia si llegaban tarde, listo. Entonces con que ganas uno puede imponer el rigor, si lo único que están haciendo con los cabros es tratarlos como clientes. Yo quiero estudiantes y quiero profesionales. El profesional no se hace profesional con el título, el profesionalismo es una actitud. (...) ¿Ustedes creen que me atrevería a reprobar un cabro en este contexto? El que reprueba, se reprueba solo, punto. (...) ¿Como yo hecho a perder un estudiante? Regaloneándolo. Para mí, la formación tiene que ser rigurosa, con flexibilidad [ante] factores X, "me falló la conexión", listo, le subo de nuevo la prueba, no tengo problema. ¿pero 24 hrs? No sé.

Comentado [153]: 2.8 [2] Contextual Challenges: Subject Relevance

E2: ¿Usted cree que haya alguna fórmula para hacer participar a los estudiantes y mantenerlos motivados en este contexto?

E: Bueno, siempre plantear temas controversiales ayuda, y eso es lo que estoy haciendo en las presentaciones por ejemplo. Hoy tuve una presentación sobre el clasismo en Chile. ¿Saben cuantas preguntas hubo de la audiencia? Una. Yo tuve que hacer las otras cinco o seis. Entonces yo me pregunto si los cabros estaban escuchando a su compañero o no. Es lo primero que me pregunto. Ayer tuve dos presentaciones, uno del SENAME y una de la desigualdad de género en Chile. Yo creo que podríamos estar hablando hasta las 8, pero nada, nada, nada. Una persona preguntó y se acabó. No sé que voy hacer ahora, porque si son temas interesantes, oye estoy hablando de jóvenes, estoy hablando de personas jóvenes de 20 años, que se supone que fueron el motor del estallido social, estoy hablando de nativos digitales, ¿¡a donde la viste?! Si no saben ni subir un powerpoint, eso del nativo digital es la mentira más grande. No cachan una, te lo digo enserio, ¿que nativo digitales? para las redes sociales será, para subir [algo a] Instagram, no tengo idea. ¿Pero manejarse en las redes? mentira, eso es otra de las grandes mentiras. (...) Imaginense lo que es un profe de 60 años enseñándole a sus alumnos a usar las redes sociales, a donde po [se ríe].

Comentado [154]: 1.3 [7] Motivation Strategies: Task Related

Comentado [155]: 2.4 [8] Teaching Challenges: Participation

Comentado [156]: 2.2 [4] Teaching Challenges: Tasks / 3.1 [2] Contextual Challenges: Uncertainty

Comentado [157]: 5. [3] Digital Literacy

Entonces [eso] en temas de discusión, yo creo que me irá mejor con estos temas en [institución omitida], mucho mejor, espero. Espero que se genere conversación, discusión, que la hora pase volando y no tener que rellenar después con chistes, o con lo que estábamos viendo, ya volvamos a ver las formas de futuro, [se ríe] super entrete. Creo que ahí el rol del estudiante, hemos quedado cojos en eso. Claro, uno como profe debe plantear el tema interesante, pero no sé. Creo que eran temas que por último te sacan discusión, nada, entonces yo no sé, tengo que hablar de las Kardashians a lo mejor (..) No se que les interese tanto, ahí estoy en un brecha generacional heavy con ellos, no los conozco. A lo mejor la clase heavy vivo, sería mucho más fácil plantear discusión, y me parece que detrás de la pantalla te podís quedar callado sin que el profe te pueda mirar feo. No, es complicado, super complicado. Yo partí desmotivado, ahora estoy indiferente, hago lo posible, no tengo mucho feedback, entonces sigo nomás.

Comentado [158]: 2.1 [3] Teaching Challenges: Communication

Comentado [159]: 8.2 [4] Motivation: Teachers

E2: Mirando hacia el futuro, ¿qué lecciones cree usted que son las más importantes de las cuales podemos aprender? Tomando en cuenta motivación, participación, diferencias en acceso.

E: En primer lugar, un contexto 100% online me parece super contraproducente para el estudiante de Lengua Inglesa, creo yo que hay replanteárselo y decir "ya vamos a hacerlo semi-presencial de alguna manera." ¿Como? Bueno eso serán los jefes quienes lo determinen, [como] los aforos por sala, en que horarios, todo lo que es logístico, los jefes deben encargarse de eso. Segundo, la obligatoriedad, lamentablemente, o sea 75% de asistencia, y asistencia efectiva con participación toda la clase no solo 5 minutos cuando pasaron la lista y después me desenchufo, la obligatoriedad es esencial. Y tercero, pedir producción por parte de los estudiantes, no solo los foros, sino subir un video, participar en un debate, postear algo interesante en tal semana, en fin, ese tipo de cosas tienen que implementarse. Pero, lamentablemente, la clave es la obligatoriedad. Cuando yo fui estudiante en línea, a mi me evaluaban participación foro, tenía que participar en discusiones y citar los textos que veíamos, en fin. Todo eso plantea otro desafío, si me van a pedir que yo evalúe todo eso, obviamente no vamos a poder tener todas las clases presenciales, y ahí viene el problema de negociar las horas, las horas de trabajo, cuanto me van a pagar por esto, cuanto voy a estar en la casa. Lo que pasa es que todo esto fue tan improvisado que hemos tenido que ir arreglando la calle en el camino, esto está hecho totalmente a medias, y ni siquiera sé si a

Comentado [160]: 1.1 [3] Motivation Strategies: Metacognition / 1.3 [8] Motivation Strategies: Task Related

medias, pero parchando, ¿cierto? The Chilean way [se ríe]. Si es como vamos a trabajar de aquí en más, hay que hacerlo bien, por el bien de los cabros y de los profes. Este contexto es una nueva forma de explotación para muchos profes. ¿Vieron al profe que renunció en línea? Estoy hablando [tipo] “cabros me tienen aburrido, en mi vida había trabajado así”, y renunció así en línea, estoy hablando de un caballero sesentero, y chao po, se aburrío. (...) Es un contexto muy complicado, imagínense en un formato semi-presencial, ¿que desafíos presentaría ese formato? Es otro desafío más, pero hay que hacerlo bien porque yo creo que esto será parte del futuro cercano de la educación. (..) Bueno obviamente hay ventajas, las que yo veo son estar cerca de mis hijos. No sé si volvería a lo presencial en corto plazo, porque me trae otros problemas de logística como quien va a cuidar a mis hijos. Pero, los grandes perjudicados son todos esos niños que no pueden conectarse, que se quedaron atrás, la desigualdad se acentuó, se evidenció aún más. Que triste po’ viejo, pero bueno nadie estaba preparado.

Comentado [161]: 6.1 [5] Adaptation Process: Teachers

Comentado [162]: 4. [4] Digital Inequality

11.7 Appendix G

Guillermina (US3F8)'s Interview Transcript

ET1: entrevistador 1
 ET2: entrevistador 2
 [x]: correcciones y/o acotaciones añadidas por transcriptor

ET1: ¿Cuánto tiempo lleva haciendo clases en universidades?

E: En la [universidad omitida 1] voy a cumplir el próximo año 12 años. Llevo 11 años trabajando en la [u omitida 1]. Y antes también tuve una experiencia previa trabajando en la [u omitida 2], pero por muy poco tiempo.

ET1: Y ¿cómo ha sido su experiencia en general trabajando para la [universidad omitida 1]?

E: ¿En general o por la pandemia?

ET1: En general, estamos pensando antes incluso de lo que ha pasado este 2020.

E: A ver, no sé si ustedes tienen información, pero me imagino que entenderán que al igual que en la [u omitida 3 (la nuestra)], la [u omitida 1] trabaja con dos tipos de profesores, los profesores por hora, y los profesores de planta. Entonces los profesores por hora tienen solamente una cantidad pequeña de horas [para] trabajar, lo cual implica, ¿qué se yo?, menos pago, pero obviamente hay cosas que no estamos obligados a hacer, y eso implica que muchas veces no tengamos los mismos beneficios, y no tenemos la misma categoría, en el fondo no tenemos la misma categoría que los profesores de planta. Entonces yo pertenezco a los profesores por hora. [Yo he] trabajado hasta 16 horas, que es el tope máximo que trabajan los profesores [por] hora, y puedes trabajar desde 2, 4, 6. Yo en este minuto estoy trabajando con 12 horas, así que en ese sentido, no es tan entretenido, porque uno tiene como un techo no más a dónde llegar, y si uno quiere pasar a ser profesor de planta, eso significa que hay que tener un doctorado por ejemplo, publicaciones, hay que tener una carrera académica así mucho más de avanzada. Entonces, en ese sentido no es tan entretenido trabajar en universidad, porque uno siente como que forma otra categoría de profe, que no debería ser, [porque] todos los profes deberíamos ser iguales. Todos deberíamos tener las mismas oportunidades. Eso, con respecto a como lo administrativo, y bueno, con respecto a trabajar en la universidad, bueno, es una gran experiencia. A mi me gusta mucho trabajar ahí, por eso finalmente me he quedado, porque a pesar de todos los problemas académicos que la universidad puede llegar a tener, o el trato que a uno le puedan dar, la experiencia con los alumnos es algo que es maravilloso, los alumnos son personas muy muy cercanas, cercanas en el sentido no de amistad, sino que realmente están comprometidos en su mayoría con el proceso de enseñanza/aprendizaje. O sea ellos saben, y están ahí, y quieren estar ahí, entonces se esfuerzan, y eso es algo que no se da en todos los contextos educacionales. O sea, no... Si tu hablas con otros profesores, es una lucha, o sea, enseñar en educación superior es un poco menos difícil que enseñar en el colegio, pero hay que estar constantemente convenciendo a los estudiantes que tienen que aprender, porque no es algo que se da de manera tan sencilla.

ET1: Sí, siempre hay como pequeños contratiempos con los alumnos. Pero que bueno que pueda sentir que con los de la [u omitida 1] es distinto eso por lo menos. Y, ¿había

Comentado [163]: 10. Sense of Agency

Comentado [164]: 1.1 Motivation Strategies: Metacognition

tenido antes una experiencia haciendo alguna clase, o usted participando de un módulo online?

E: Lo que pasa es que, cuando fue el 18 de octubre... No sé si se acuerdan, pero bueno hubo estos desórdenes que fueron ese fin de semana, y ha pasado poco tiempo pero no lo tengo muy claro, pero mi sensación es que después hubo paro. Los chiquillos se fueron a paro, los de la [u omitida 3], de la [u omitida 1], y los de otra universidad se fueron a paro. Y se fueron a un paro largo. Y ahí inmediatamente nos pidieron, porque parece que ya había habido antes otra movilización, que ya no me acuerdo cual es, porque estos últimos 4 años ya han habido 4 distintas movilizaciones, ya no me acuerdo cuál es cuál. [Me acuerdo] de una que fue de las feministas, y la otra no sé qué ¡oy!, ya estoy... Voy a tener que empezar a hacer una bitácora con esas cosas. [Entonces] hubo una movilización, y ahí inmediatamente nos llamaron a ponernos las pilas con los chiquillos que no estaban en clases, y ahí nos dieron la posibilidad de trabajar con la plataforma que nosotros quisiéramos. Y como estos muchachos ya están tan acostumbrados a hacer movilización, yo ya había planificado de antes trabajar con Google Classroom. Y aprendí a usarlo, porque supe que en la universidad había una carrera que lo estaba usando, le estaba pidiendo a los profesores que aprendieran a usarlo. Entonces yo inmediatamente aprendí a usarlo y armé unos cursos, y le dije a los chiquillos "ya, voy a empezar a mandar cosas por Classroom". Ahí fue cuando nos pidieron que enviáramos cápsulas, me acuerdo. Entonces, no fue tan difícil enfrentarme este año a lo de la pandemia, porque con lo de la movilización anterior, yo más o menos ya estaba entrenada. Y lo otro, que por lo menos en la universidad estamos tan acostumbrados a adaptarnos, porque siempre pasa algo, que tampoco fue tan difícil hacer las adecuaciones curriculares. No fue terrible.

Comentado [165]: 5. Digital Literacy

Comentado [166]: 6.1 Adaptation Process: Teacher

ET1: Sí, nuestros profes también nos comentaban... O sea todos los años, incluso antes de esto, que como siempre hay movilizaciones o cualquier cosa, tienen que tener hasta plan D para las programaciones del año.

E: Sí, al final uno como que claro, las últimas unidades como que uno siempre las dice "mhhh, sí, se ven super interesantes", pero siempre uno está pensando en que las primeras tres, o las primeras dos, son las fuertes, y las otras dos a ver si se pueden sacar, siempre uno piensa así.

ET1: Pero que bueno, entonces podríamos decir que el cambio de enseñar de modalidad presencial a completamente online no fue tan terrible para usted al final.

E: Mh-mh (no). [ininteligible]

ET1: A nosotros también nos pasó, no tuvimos clases como online con cámara, pero sí tuvimos que terminar entregando pruebas y trabajos por la misma plataforma de la [u omitida 3]. Y enfocándonos ahora más en el 2020, ¿cuáles han sido las dificultades que ha experimentado enseñando online?

E: Bueno, lo más difícil siempre ha sido enfrentarme a dos cosas, o en realidad tres. Primero, las dificultades tecnológicas que puedan tener los estudiantes, porque no todos tienen computador. Bueno, en realidad es como un poco imposible pensar que no todos tienen computador, pero sin embargo, el primer semestre del año pasado hubo gente que no tenía computador. Entonces, la universidad les prestó computador, o sea, les pasó dinero para que se compraran un computador, y ese computador iba a quedar como préstamo. Entonces ahí hubo que esperar a los chiquillos que se compraran el computador, o el tablet. Principalmente eso, fue como en parte la tecnología. Segundo, junto con la tecnología, viene la conectividad, porque no todo el mundo tiene la posibilidad de tener un súper buen internet, a veces contratan buen internet, pero [en] el lugar donde viven no llega bien la

Comentado [167]: 4. Digital Inequality

señal. Bueno, y ya como final, está el hecho de que fue difícil, al principio sobre todo, enfrentarme... Porque los estudiantes se sienten un poco... No sé, el problema de trabajar con alumnos de universidades así como la [u omitida 1] o la [u omitida 3], [es] que se sienten un poco inseguros de lo que saben, se sienten evaluados todo el tiempo, se sienten presionados. Entonces, se sentían muy presionados psicológicamente. Cosa que no me la expresaron a mí, profesora [nombre omitido], pero sí fue una de las razones por las cuales se movilizaron también durante este año, que fue que se sentían muy presionados, sentían que la carga era muy pesada, y esa fue una de las razones por las cuales se fueron a paro.

ET1: Y usted mencionaba que eso ocurrió durante el primer semestre, ahora durante el segundo semestre, ¿todavía tienen ese tipo de problemas? Como de conectividad, o a veces con cámaras, que no se pueden conectar.

E: Bueno, siguen algunos con problemas con micrófono, pero menos. Es mucho menos problema. Pero por ejemplo los chiquillos, una de las cosas que ellos pidieron en la movilización, fue que no querían exponerse en las cámaras.

ET1: Que interesante, porque en la mayoría de las entrevistas que hemos tenido, ese ha sido un tema que ha surgido bastante, como el miedo a prender la cámara. Y es super interesante en verdad porque el otro día otro profesor nos comentaba que está ligado como a esta idea de "antes yo iba a la universidad, ahora la universidad viene a mi espacio", entonces mis compañeros ven mi pieza, mi casa, a veces pueden escuchar los ruidos de mi familia, hay varios factores ahí que son interesantes de estudiar. Pero ahora, en cuanto a la asistencia, ¿cree usted que ha variado, en comparación a las clases presenciales?

E: Yo le estaba comentando a mi esposo ayer, y mi sensación es que los estudiantes están entendiendo que la educación, la tele-educación, no sé cómo llamarlo, vino para quedarse. Entonces mi sensación es que al principio no le tomaron el peso, y de hecho todas estas movilizaciones sirvieron para que los alumnos no asistieran, porque claro, se dio mucha flexibilidad a los chiquillos, se les dio mucha, mucha, mucha. A mi juicio, demasiada. Yo soy muy amiga de la profesora [nombre omitido] y nosotras siempre comentamos las cosas que pasan en la universidad, y son muy parecidas. Entonces yo le decía a la profesora, "no sé, yo de repente pienso que mis alumnos piensan que soy media amarilla", "¡no te preocupés! ellos también piensan lo mismo de mí". Porque claro, al final uno los apoya, los apoya, los apoya, pero mi sensación es que se les ha otorgado demasiado, demasiada flexibilidad, y esto hizo quizás que se hayan dado cuenta que no era tan fácil, y no era tan bueno faltar todo el tiempo. ¿Por qué pienso eso? Porque ahora que empezó el segundo semestre, mis alumnos no faltan nada. Entonces claro, he conversado con algunas carreras, y me dicen "profe, lo que pasa es que igual estuvimos a punto de reprobar, igual tuvimos exámenes, tuvimos un examen como de tercera oportunidad, y nos vimos así asustados". Entonces yo creo que se están dando cuenta. O sea la educación superior, es importante que sea flexible, pero tampoco puede ser una cosa, no sé, no quiero ser tan ruda, pero como regalada, no, no puede ser.

ET1: No, sí, sí. Medio que entonces se confiaron el primer semestre y de ahí vieron que no era tan fácil como pensaban.

E: Esa es mi sensación, esa es mi sensación.

ET1: Y con respecto a sus clases, ¿cómo evalúa la participación de sus estudiantes dentro de esta modalidad?

Comentado [168]: 4. [2] Digital Inequality
7. Connectivity

Comentado [169]: 2.6 Teaching Challenges: Students' Insecurity

Comentado [170]: 3.3 Contextual Challenges: Mental Health

Comentado [171]: 9. Academic Load

Comentado [172]: 4. [3] Digital Inequality

Comentado [173]: 3.2 Contextual Challenges: Attendance

Comentado [174]: 11. Compassion

Comentado [175]: 11. [2] Compassion

Comentado [176]: 3.2 [2] Contextual Challenges: Attendance / 10. [2] Sense of Agency

E: Bueno, como yo les había contado, estaba esto que tenían mucho temor de mostrarse en cámara. Ehm, entonces... ¡Oy! Me da vergüenza, estoy puro hablando yo sola [se ríe], pero bueno, ustedes me pidieron que hablara, así que...

ET1: [Se ríe] **Sí, sí, ningún problema.**

E: A nosotros en la universidad nos pidieron que conversáramos con los chiquillos cuando volvieron del paro, y teníamos que conversar y tratar un poco de, entre profes y los alumnos, llegar a acuerdos, ¿sí? O sea, a pesar de que se habían tomado acuerdos, y estos acuerdos ya estaban como registrados, que de todas maneras nosotros viéramos nuestros propios acuerdos. Entonces, por ejemplo, los chiquillos no querían tener pruebas orales, dentro de las cosas que pidieron en la movilización. Y yo llegué diciéndoles "chiquillos, yo soy profesora de inglés, yo no puedo [no] pedirles tener una prueba oral, es absurdo, no se puede". Entonces ahí claro que tuve que llegar... O sea, en el fondo, ¿qué es lo que quiere decir? Que tuve que llegar a acuerdos con cada uno de mis cursos, convencerlos un poco, explicarles pero así paso por paso cómo iba a ser, porque [o si no] se angustian mucho, se ponen muy nerviosos. Yo creo que los pone más nerviosos a ellos que a mí.

ET1: **Sí, en verdad la ansiedad, en el perfil del estudiante de la [u omitida 3], o de la [u omitida 1], es un elemento bien presente en general. Como que uno siempre se está preocupando, a veces demasiado, de las cosas. Creo que ya porque estamos acostumbrados a tener harta carga, entonces como a la menor responsabilidad que tenemos de nuevo académica, al tiro es como "ya, tengo que hacer esto", y nos empezamos a preocupar, y a preparar, no sé. Pero sí, eso hemos notado también, que ha habido mucha ansiedad. Y muchos nervios aparte, con cosas que antes se hacían todos los semestres, todos los meses incluso, tipos de actividades en las clases presenciales, y que ahora no. Otros profes nos comentaban que tiene muchos problemas para implementar algunas actividades porque a mucha gente le da vergüenza, o no prenden la cámara, no hablan. Así que ha sido bien complicado en ese sentido para los profesores, me imagino. (Aquí la respuesta es larga para que no se sintiera incómoda por hablar sola, como dijo recién).**

E: Claro que sí, porque uno está todo el rato un poco como mamá de ellos, como motivadora, como *coach*, no sé cómo llamarlo, cómo psicóloga, entonces... Además que en la sala de clases, una de las cosas que echo mucho [de menos] de la sala de clases, es ese contacto directo que uno tiene, que uno ve a la persona, entonces uno sabe exactamente si les gustó la actividad o no les gustó, si les interesó o no les interesó. Entonces tú podís cambiar, uno como profe siempre tiene un plan B, un plan C. Bueno si a los chiquillos no les gusta esto, no les gusta este tema, les entrego esta otra cosa, pero y si uno no les está viendo la cara...

ET1: **Exactamente. Antes estaba como el mirar para abajo cuando el profe preguntaba algo, y uno como que miraba para el lado o... Ahora si todas las cámaras están apagadas, no sabemos quién está mirando para abajo.**

E: Claro, por ejemplo. O si están poniendo atención o no, o si los chiquillos están cansados porque tuvieron una prueba antes, o si están ansiosos porque tienen una prueba después. Entonces inmediatamente todas esas cosas, uno las veía. "Chiquillos, ¿por qué están mirando otros apuntes?", "es que tenemos prueba en la otra hora", "ya, hagamos lo siguiente, hagamos una clase concentrada, y les regalo media hora, o les regalo 20 minutos", "¡ah, ya profe!". Esas cosas se daban en la sala de clase, o que también pasaba que llegaban super derrotados porque a todo el mundo le había ido mal en una prueba, entonces "ya, hagamos otra cosa". O no sé, en algún momento comprarles hasta una bebida

Comentado [177]: 1.2 Motivation Strategies: Classroom Environment

Comentado [178]: 1.2 [2] Motivation Strategies: Classroom Environment / 2.2 Teaching Challenges: Tasks

Comentado [179]: 2.6 [2] Teaching Challenges: Student's Insecurity

Comentado [180]: 3.5 Contextual Challenges: Classroom Community

para que compartamos, o si hace calor, compremos agua, o algo así, pero eso no pasa. Entonces eso entretenido que da la sala de clases... Y lo otro, que uno se aprende las caras, los nombres, uno ya sabe dónde se sientan, el que está pendiente del celular uno ya sabe quién es. Todas esas cosas uno se las aprende, y para mí, por lo menos en concepto de pandemia, eso ha sido muy difícil. Es como la gente que realmente se desmarca del curso, es la que uno se tiraba ahí, que son como dos personas, la que participa mucho, la que no participa nada, y sería. Pero como que el resto lo siento como una, no sé cómo llamarlo, como una masa, así como un grupo de personas como muy homogéneo, entonces es difícil tomar más decisiones si todos se comportan de una manera tan, tan pareja.

ET1: ¿Y a usted le tocó tomar algún curso que no conociera antes?

E: O sea, todos mis cursos son desconocidos.

ET1: Ah, ya. En ese sentido supongo que fue difícil todo el tema de no conocerles las caras al final.

E: Bueno, lo más difícil para mí fue un caso particular de una persona que no quiso mostrarse nunca, nunca, nunca, que yo le pedí una entrevista, y esta persona me pidió tener la entrevista con otra persona, con una amiga y... Bueno, para hacer el cuento corto, al final esta persona era un chico trans que nunca me avisaron en la jefatura de carrera, que yo igual pienso que debieron haber actuado de mejor forma, porque nunca me dijeron. Pero eso fue como lo único, el único caso así particular. Y que fue como super, super difícil.

ET1: Me imagino. Y sí, si no tiene información de antemano, con todo esto de la despersonalización de las clases, es super difícil darse cuenta de esos casos.

E: Claaaro, o sea, si me hubieran dicho, si hubiera sido la clase normal en la universidad, yo me daría cuenta, lo habría conversado el primer día, pero no me dicen nada. Entonces fue súper difícil, y bueno, como también estaba esto de que había que ser super flexible y super comprensivo, yo nunca insistí nada, pero igual me quedé con esa sensación de que debieron haberme avisado antes, que esto debí haberlo conocido de antemano. Porque le hubiera ahorrado a ese alumno un montón de angustia que tuvo durante todo el semestre.

ET1: Y bueno, ligado a esta idea como de casos particulares de cada alumno, ¿qué factores externos a la clase, más allá de lo tecnológico, o de lo pandémico, siente que tienen directa influencia en la participación de sus estudiantes?

E: A ver... Ay, no sé, deme un ejemplo, a ver si se me ocurre.

ET1: No sé, alguien que tenga problemas familiares [ininteligible], problemas en la casa, o personas que trabajen, si ha tenido casos de ese tipo entre sus alumnos.

E: Mmmh... Estoy pensando... Bueno, este caso en particular que te cuento yo es uno de mis alumnos con mejores notas, así que eso por lo menos no influyó, era como una actitud que tenía como de mucho nerviosismo, pero no influyó en sus notas. No, en general, no.

Hubo un par de alumnos que si me manifestaron tener muchos problemas económicos, pero no les afectó en las notas. O sea, les afectó en conectarse en clases, pero no en sus notas. Porque yo les daba [completa flexibilidad], como además era la orden de la universidad que uno tenía que ser super flexible con las clases, yo no les exigía que estuvieran, pero sí les exigía que en sus envíos y en sus entregas fueran responsables, y sí, sí cumplieron, todo el rato.

ET1: Que bueno, sí, eso es otra cosa que hemos notado, que a veces no toda la gente se conectaba o participaba en clases, pero igual estaba teniendo buenas notas en las pruebas, o entregando sus trabajos a tiempo, lo que mostraba que ha habido un trabajo por parte de los estudiantes también fuera del aula online.

Comentado [181]: 3.5 [2] Contextual Challenges: Classroom Community / 6.1 [2] Adaptation Process: Teacher

Comentado [182]: 2.1 Teaching Challenges: Communication / 3.5 [3] Classroom Community

Comentado [183]: 2.1 [2] Teaching Challenges: Communication / 11 [3] Compassion

Comentado [184]: 3.4 Contextual Challenges: Personal Issues

Comentado [185]: 11. [4] Compassion

E: Sí, absolutamente, absolutamente. Y los chiquillos igual cumplen ah, y ahí uno se da cuenta de repente, a veces uno tiene estudiantes, uno o dos estudiantes, que cumplen pa' sacarse el 4, pero igual se lo ganan, o sea yo no regalé ninguna nota. No regalé ninguna nota este semestre.

ET1: Y, ¿qué estrategias utiliza, o ha utilizado para incentivar la participación en clases?

E: A ver, ¿qué estrategias? Múltiples actividades, porque yo me he fijado que hay colegas que al empezar a hacer la clase en Zoom, traspasaron la sala de clase a la plataforma, y encuentro que honestamente eso puede llegar a ser una lata, puede ser muy aburrido para ellos. Pa' uno como profe, y pa' ellos como alumnos. Entonces yo lo que hago es en las sesiones de Zoom, que además se han visto reducidas, ¿no?, porque son de 1 hora, antes eran de hora y media las clases, ahora son de 1 hora, o de 45 minutos, entonces trato de hacer por lo menos dos o tres actividades... No me alcanza pa' más, haría más, pero no me alcanza más el tiempo. Dos o tres actividades. Que o son, bueno conversar, revisar el libro... El libro es interactivo entonces eso también da para hacerlos trabajar a ellos, por ejemplo. En la universidad también trabajamos con Zoom, entonces yo los hago participar, y [les] digo que tienen que salir a la pizarra, yo digo "ahí tienen la pizarra". Entonces como en Zoom ellos también pueden escribir, yo digo "si no tienen el lápiz, me dictan". Pero ellos están obligados a trabajar, o sea yo no los tengo un poco de adorno, o como dicen algunos profes que hay alumnos que solamente se despiden, o solamente saludan, no, yo los hago trabajar a todos, a todos por igual.

ET1: Sí, que bueno porque en verdad siento que eso, lo que usted mencionaba de los alumnos que solo hablan para saludar y despedirse es algo que ha pasado hartito, entonces que bueno que haya podido encontrar una forma en la cual trabajar con sus clases sin que se de esta situación. Y, esto que hace ahora, ¿es similar, o en verdad [es] un poco más diferente a lo que realizaba en las clases presenciales?

E: Es super parecido a lo que hacía, que bueno, ustedes entienden que uno trabaja con el texto, por ejemplo con el Interchange, o con el [ininteligible], o quien sea, y esos libros de texto tienen distintas actividades, distintos ejercicios. Bueno, todos esos libros son más o menos iguales. Entonces claro, se da para invitar a los alumnos a participar, "ya, usted el uno, el dos, el tres", si es una actividad grande los haces trabajar en grupo, si es una actividad no tan entretenida, o que involucra no sé, lectura, lo dejas como tarea, lo revisas a la otra clase, vamos a gramática, vamos al vocabulario. O sea, en ese sentido es bastante parecido a lo que hago en la sala.

ET1: Y dentro de su clase, ¿cómo fomenta el diálogo en la lengua meta entre sus estudiantes?

E: ¿La lengua meta es el target language?

ET1: Sí

E: ¿Cómo lo fomento? Bueno, yo soy súper jodida en ese sentido y yo les hago preguntas directas, entonces ocupo acá por ejemplo la lista de los participantes y pregunto preguntas directas a cada uno y... bueno también los hago trabajar en grupo, hago esta actividad de los breakout groups, los hago trabajar en grupos pequeños y, por ejemplo, hace unas semanas

Comentado [186]: 10. [3] Sense of Agency

Comentado [187]: 2.2 [2] Teaching Challenges: Tasks

Comentado [188]: 1.3 Motivation Strategies: Task Related

atrás les pedí también que me enviaran una grabación y me la enviaran al Classroom, y después en la clase siguiente yo les di feedback, siempre feedback positivo por supuesto, a la clase siguiente acerca de lo que ellos dijeron. Yo los hago hablar como sea.

Comentado [189]: 1.3 [2] Motivation Strategies: Task Related

ET1: Entonces ¿sí hay una interacción bien fluida entre sus estudiantes al final, con todo lo de los grupos y las actividades...?

E: Me ha costado, me ha costado un montón, pero sí, de a poco lo voy logrando y por eso les digo que tienen que afinar, y tienen que entender que están en mi clase para hablar.

Comentado [190]: 6.1 [3] Adaptation Process: Teacher

ET1: Sí po, ese es al final uno de los componentes también principales de estas clases.

E: Claro.

ET1: Y recién mencionó lo del feedback, eso me llamó bastante la atención. ¿Usted siente que ha cambiado la forma en la que retroalimenta el desempeño de sus estudiantes?

E: El feedback... yo creo que... a ver, cuando está en la sala de clases uno tiene la posibilidad de entregar feedback así de manera más automática. Entonces, por ejemplo, por darte un ejemplo, la tercera persona singular, que no la pronuncian, que no la elicitan, entonces no sé, uno hace una seña, un guiño, algo, y "ay sí, ahora sí". Ya, eso en la clase no pasa, no pasa en la clase online, o sea uno no tiene esa como que uno sube las cejas o que "a ver ¿qué pasó?", entonces uno tiene que ser aun más específica con el feedback, tiene que ser uno más precisa. Entonces claro, la pega ahí se ha intensificado porque es feedback por escrito la mayor parte del tiempo o un mensajito grabación en el whatsapp y hay que darse el trabajo de entregarles feedback de manera mucho más profunda.

Comentado [191]: 2.3 Teaching Challenges: Metacognition

Comentado [192]: 1.1 [2] Motivation Strategies: Metacognition / 6.1 [4] Adaptation Process: Teacher

ET1: Sí, eso ha tenido que ser una herramienta que se ha tenido que utilizar harto este semestre al final, la pauta de corrección llena de comentarios, por lo mismo que mencionaba usted, que lo que antes se podía entregar más fácilmente de forma presencial ahora se tiene que suplir por medio del teclado.

E: Claro.

ET1: Y también ligada a esta idea de recibir feedback o comentarios, ¿cree que existe un mayor miedo al equivocarse, en este contexto, para sus estudiantes?

E: ¿Que ellos tienen miedo a equivocarse?

ET1: ¿Más que antes, en las clases online?

E: Eh... sí. Sí, porque se sienten expuestos. Se sienten más expuestos.

Comentado [193]: 2.6 [3] Teaching Challenges: Student's Insecurity

ET1: Y ¿cómo cree que puede superarse un poco este miedo?

E: Yo creo que entregándoles confianza no más, porque claro, una de las cosas que uno hacía en la sala, por ejemplo, yo soy muy de separarlos en grupos chicos, o en parejas o

grupos de a tres, entonces claro, yo me sentaba a hablar con ellos y hablaban, qué se yo, pero los otros estaban en otras partes, entonces no era tan difícil. Incluso, en una ocasión, me pasó de una alumna que tuvo un problema personal con sus compañeros y, claro, ella no... no sé, nunca supe qué pasó ahí, yo no soy muy dada a que me cuenten cosas, en realidad, como los veo poquito... que no es lo mismo que una profe de carrera que ve a sus alumnos crecer. Yo los veo por seis meses no más, por cinco meses, entonces tampoco se da la instancia de conocerlos tanto. Entonces esa niña tenía un problema, pero eso no significó que ella faltara a clases, que ella no participara... fueron como un par de veces que me dijo "profe, trate de no hacerme... es que tuve un problema con ellos", ya, sí, ni un rollo, pero... ¿me entiendes? ella no se quería ver expuesta y de alguna manera se evitó eso, y lo pude hacer y todo bien, y la niña se sintió bien y todo pero, acá se sienten expuestos entonces yo me imagino que debe pasar también que a lo mejor no todos son amigos, que a lo mejor no todos se llevan bien, entonces claro, cuando uno está en eso y ve que alguien se equivoca y se cagan de la risa, que a lo mejor estén pelando por whatsapp, no sé qué rollos se pasarán, pero sí se sienten más expuestos.

Comentado [194]: 1.2 [3] Motivation Strategies: Classroom Environment

ET1: Sí po, al final es lo que le mencionaba antes de la ansiedad también.

E: Claro. Pero no es que se rían de ellos ni se burlen...

ET1: Ah no, sí, sí, entiendo. Eso es como lo que uno se imagina, al final.

E: Claro, claro, en el fondo es todo una cosa que viene de ellos.

ET1: Y ahora pasando a la motivación, ¿cómo evalúa usted la motivación de sus estudiantes en estas circunstancias? ¿Ha aumentado... disminuido...?

E: ¿La motivación a aprender una segunda lengua? Eh... lo que pasa es que nosotros siempre vamos a tener un porcentaje de alumnos que ya llegan motivados... no sé, cuando yo estudié lingüística eran como 5% de alumnos que ya estaban así como súper dispuestos a aprender como sea. Tú podías hacer la clase más fome pero como ese alumno le encanta el inglés, lo va a aprender y te va a amar igual. Ya, esos alumnos siguen existiendo. Eh... y también... Lo que pasa es que yo tuve la suerte este semestre de tener alumnos de una carrera donde los alumnos *deben* aprender otras lenguas, que es la carrera de Estudios Internacionales. Entonces los chiquillos no solamente aprenden un idioma más, sino que hasta dos idiomas más, entonces se les motiva a ser no solo bilingües sino que hasta trilingües. Entonces ellos ya estaban motivados, entonces en ese curso hablaban todos. Eh... y después tengo los otros alumnos que estudian otras carreras... eh... pero, mira, pa' ser bien honesta, yo creo que la motivación en un principio como que se vio un poco mermada, pero ahora es bastante normal. No me atrevería a decir que están más o menos motivados. Lo que los motiva de nuevo por un lado es la nota y que les vaya bien. Ahora, si se sienten más motivados para ahora sí hablar más inglés, no lo creo. Pero sí, ya tienen esa motivación intrínseca de que tienen que pasar el ramo, que les tiene que ir bien, ¿sí?

Comentado [195]: 8.1 Motivation: Students

Comentado [196]: 8.1 [2] Motivation: Students

ET1: En general, además de lo que ya mencionó, ¿qué otros factores asociados al contexto considera que pueden incidir en la motivación de los estudiantes? ¿siente que

puede haber mucha, no sé, preocupación por la salud de la familia, por no saber qué va a pasar el otro año con el semestre...?

E: Yo creo que a ellos les preocupa mucho su futuro en relación con su familia, en relación a lo económico. Mis alumnos son en su mayoría de clase media y hay muchos que están muy complicados, entonces eso, como lo que van a hacer en el futuro, les preocupa, les preocupa mucho.

Comentado [197]: 3.1 Contextual Challenges: Uncertainty / 3.4 [2] Contextual Challenges: Personal Issues

ET1: Ya, sí, entiendo. Entonces al final son casos más personales, diría.

E: Sí, claro, pero principalmente yo creo que podrían llegar a ser un factor que incida por ejemplo en que alumnos no puedan ir a clases, por ejemplo, porque tienen que ayudar a la mamá, porque tienen que apoyar a la mamá, porque la mamá está haciendo un emprendimiento, porque... estoy inventando "tuve que acompañar a mi mamá porque tuvo que ir a comprar materiales porque ella ahora está cosiendo porque no hay pega en la casa.", por decirte algo, ¿sí? Ese tipo de situaciones he tenido, o de alumnos que se han tenido que quedar en la casa cuidando a los abuelitos o cuidando a los hermanos chicos porque la mamá tuvo que salir a comprar o el papá tuvo que ir a trabajar...ese tipo de cosas.

Comentado [198]: 3.4 [3] Contextual Challenges: Personal Issues

ET1: Sí po, con ese tipo de preocupaciones al final es obvio que la motivación en clases va a bajar un poco considerando que tu principal preocupación en este momento no son las clases

E: Claro.

ET1: Y bueno, usted mencionó que el primer semestre por lo menos hubo como una merma de la motivación. Pensando en eso, y un poco ahora, ¿hay alguna diferencia en la forma en la que tuvo que motivar a sus estudiantes a participar, comparado en relación a las clases presenciales?

E: Ehm... o sea todo el rato hay que estar convenciéndolos de que tienen que participar

Comentado [199]: 2.3 [2] Teaching Challenges: Metacognition / 2.4 Teaching Challenges: Participation

ET1: Ya

E: Sí, claro... no, en las clases presenciales no es tan necesario hacerlo, pero ahora sí. Principalmente, a mí una cosa que me ha afectado, que me molesta mucho, es que, por ejemplo, uno hable y uno espera como una reacción de parte de ellos y a veces, como no los estoy mirando, siento que no están. Entonces eso a mí me da mucha pena, y encuentro que... incluso les he tenido que enseñar "chiquillos, eso no está bien, aprendan a ser más educados, o sea, eso no se hace, no se hace en la sala virtual. Si la profe pregunta algo, ustedes dicen 'sí, profesora". Y no es que esté siendo sargento pa' mis cosas, pero es que no quiero estar sola.

Comentado [200]: 2.7 Black Screens

Comentado [201]: 2.1 [3] Teaching Challenges: Communication / 2.4 [2] Teaching Challenges: Participation

ET1: Exacto, si al final están con la cámara apagada, el micrófono apagado, se siente más o menos como estar solo en una...

E: Es que es lo que le digo yo a los chiquillos, o sea, a mí mi sensación es que ustedes tienen todo apagado y que están acostados, que se están fumando un cigarro, que fueron a la cocina y no volvieron más... Entonces yo necesito una conversación, en el fondo, yo necesito que me contesten. Si yo les pregunto "¿y esto les parece bien? ¿lo encontraron muy difícil?", todos callados, "¿y esto les parece bien?", callados. Entonces eso sí, eso pa mí ha sido constante.

Comentado [202]: 2.1 [4] Teaching Challenges: Communication / 2.4 [3] Teaching Challenges: Participation

ET1: Ya, ¿y ha sido efectivo eso de tener que al final decirles "por favor respondan, participen"?

E: Eh... sí. O sea es que, como te digo, es algo de todos los... es como cuando está con los niños, que uno los niños todos los días les dice "lávate los dientes" qué se yo "peinate, vístete", porque si uno no les dice, no hacen nada. Es un poco eso, igual ha sido un poco... con los más grandes no, con los que ya se van a recibir, ellos ya cachan a lo que van, pero con mis estudiantes más chicos es algo que se repite y se repite clase a clase.

Comentado [203]: 2.3 [3] Teaching Challenges: Metacognition

ET1: Qué fome. Entonces al final todas estas estrategias no han tenido el mismo efecto que tenían en las clases presenciales partiendo por el hecho de que antes no tenía que estar pidiendo eso.

E: No, pero lo que pasa es que los chiquillos simplemente, por ejemplo por decirte, los viernes, no llegaban no más po, o nuevamente los viernes, que también en la universidad es muy típico que los viernes se juntan en una parte de la universidad que se llama el foro, y es como una verdadera fiesta, pero así una verdadera fiesta, venden de todo, ponen música... Entonces los chiquillos lo único que piensan es que quieren ir al foro. Entonces también po, uno busca como la estrategia, "¿ya, si quieren ir al foro?" "¡sí, queremos ir al foro!" "Ya, entonces terminemos esto temprano" o "hagamos esto, hoy día vamos a hacer un trabajo en grupo, si se cumple el objetivo se pueden ir", qué se yo. Entonces claro, pero esas cosas no se pueden, esos como juegos que uno hace con los chiquillos, no se puede dar. Entonces yo digo "¿están cansados?" "sí" "¿por qué es viernes?" "sí" "¿quieren irse a dormir siesta o quieren ir a ver tele?" "sí, sí", entonces en el fondo también hay que hacer un poco lo mismo, pero yo les digo si "chiquillos, ustedes tienen que cumplir, o sea, yo no quiero muebles acá, o si no..." no sé, les digo "mejor doy una guía... ¿qué quieren que haga? entonces después van a estar quejándose" "no, profe, sí, sí" qué se yo, pero... pero sí, ese sermón es constante con los más chicos.

Comentado [204]: 1.2 [4] Motivation Strategies: Classroom Environment / 1.3 [3] Motivation Strategies: Task Related / 6.1 [5] Adaptation Process: Teacher

ET1: Sí, entiendo. Y ¿cree usted que existe alguna especie de fórmula para... bueno, ya nos mencionaba esta idea de un poco adaptar y medio que negociar cosas para motivar la motivación, pero fuera de eso, alguna otra idea, otra fórmula para hacer participar a los estudiantes y mantenerlos con una motivación constante en el contexto actual?

E: A mí me ha dado súper buenos resultados lo de trabajar en grupos pequeños. Entonces cuando los hago trabajar en grupos chicos, ahí efectivamente los escucho a todos, porque me voy metiendo a cada grupo, voy ingresando en cada salita chica, y ahí veo su participación. Entonces trato de diseñar mis clases de tal manera que por lo menos una vez

Comentado [205]: 1.3 [4] Motivation Strategies: Task Related

a la semana poder escucharlos a todos. Lo fome es que cuando estoy viendo una materia nueva, ahí es como un poco la clase normal donde la profe habla y los chiquillos ponen atención. Ahí no hay mucho que hacer, pero trato de hacer actividades donde todos puedan participar.

Comentado [206]: 1.3 [5] Motivation Strategies: Task Related / 2.4 [4] Teaching Challenges: Participation

ET1: Sí, bueno, en verdad siento que eso es lo mejor al final. Y usted ya nos comentaba que, al comienzo cuando estábamos conversando, es muy probable que se mantenga esta modalidad para el próximo año y , en ese sentido, ¿qué cree que sucedería con la asistencia o el acceso a las clases y al material por parte de los estudiantes?

E: ¿Si seguimos? Yo soy optimista al respecto. Yo no creo que vaya a haber como una baja así o que pase algo con la salud de los chiquillos. Por ejemplo, con los niños ha sido distinto. Mi sensación es que con los niños de básica, por ejemplo, están medio agotados, pero yo creo que con los universitarios, van a poder adaptarse, y me atrevería a decir que el próximo semestre incluso va a ser mejor porque los profesores también vamos a estar más adaptados a este sistema.

ET1: Qué bueno

E: Porque otra cosa de la que no hemos conversado es que pa los profes también fue súper difícil.

ET1: Sí, en verdad, no lo toqué mucho porque como usted me mencionaba que había sido fácil la transición... pero en general, sí, ha habido muchos problemas en los cuales profesores que estaban habituados a realizar siempre sus clases presenciales han tenido que acostumbrarse a estas nuevas plataformas, a estos nuevos sistemas, a veces algunos profes mayores que no tenían mucho conocimiento de cómo usar bien un computador, cómo usar un Drive... ese tipo de cosas es muy, muy complicado y... como esto que tuvo que implementar al final sobre la marcha, es bien bueno ver que por lo menos cree que para el próximo semestre ya vamos a estar más preparados para seguir manteniendo este sistema que tenemos ahora.

E: Claro que sí. Lo que pasa es que como todo, la gente que no se adaptó, no sé, va a tener que o retirarse, o sea igual es súper fuerte lo que estoy diciendo pero, si ya hay un profesor que definitivamente no se adaptó, no sé si esa persona va a poder seguir trabajando. Mi sensación es que hubo profes que se vieron obligados a adaptarse y que entremedio lo pasaron pésimo. O sea yo tengo colegas... no es por dármelas de lola ni nada, pero yo por lo menos, mi sensación, los profes que tenemos entre no sé, 30 y 50 años como que supimos manejarnos bien, pero los profes que tienen cerca de 60 años no... hubo profes que lo pasaron pésimo, o sea, yo tengo un amigo en particular que le dio depresión, yo tengo unos colegas que prácticamente nos querían asesinar, en otra universidad, en otro lugar donde trabajo, que es gente mayor y que reaccionaron súper mal, y eso implicó que el ambiente

Comentado [207]: 6.1 [6] Adaptation Process: Teachers

Comentado [208]: 3.3 [2] Contextual Challenges: Mental Health

laboral también se viera afectado. Pero eso es pa otro análisis, yo creo. Es pa otra conversación.

ET1: Sí. Y.... para cerrar con ese tema, ¿en su universidad les hicieron algún tipo de formación a los profesores antes de que comenzaran las clases sobre cómo usar Zoom, cómo usar la plataforma online...?

E: A mí... sí, nos hicieron un curso de Zoom. Y había un profesor que constantemente estaba ahí para ayudarnos. Entonces nosotros le escribíamos y él se juntaba con nosotros y nos hacía una pequeña tutoría, porque yo por ejemplo, nos enseñaron a usar el Zoom, nos hicieron una capacitación como de una hora y media de Zoom, y después a mí en una oportunidad se me echó a perder mi computador y necesitaba aprender a usar el Zoom desde mi celular y él también me enseñó a usar el Zoom desde el celular.

Comentado [209]: 5. [2] Digital Literacy

ET1: Y ahora ya, para cerrar con la última pregunta, hemos alcanzado el final de la entrevista. En cuanto a la motivación y participación dentro de este contexto de enseñanza online, siguiendo con este hipotético de que la modalidad se extienda durante el 2021, ¿qué lecciones cree usted que son las más importantes y de las cuales podemos aprender y mejorar?

E: Qué cosas podemos mejorar...

ET1: O qué cosas siente que ha aprendido que la van a ayudar el próximo año, si mencionaba esta idea de que ahora vamos a estar mejor preparados

E: Bueno yo creo que una de las cosas que a mí me ha servido y he aprendido, porque yo la verdad tengo una personalidad bastante... no sé cómo llamarlo... fría quizás con mis estudiantes. Hay tipos de profes que son como más amigos de los alumnos. Yo particularmente hago mi trabajo, trato de hacerlo bien, soy muy cordial, pero no soy tan cariñosa con mis estudiantes, no soy tan cercana. Yo creo que quizás eso también es como... no sé, no sé cómo llamarlo... defecto, forma de ser... Yo creo que a los estudiantes les ha ayudado mucho para bajar sus niveles de ansiedad, demostrarles que uno siempre está ahí para ellos. Ahora, yo sé que no todos los profes piensan como yo, pero yo soy de las que creo que si podemos ayudar a los alumnos de una manera es decirles "oye, pero si necesitai ayuda, yo estoy, yo estoy aquí". Entonces eso a mí me sirvió. Me sirvió... insisto, no es la fórmula, a lo mejor van a haber profesores que me van a decir "tú estai loca, tú estai entregando demasiado tu tiempo, tú también tenís vida privada", pero yo he llegado al punto de darles mi whatsapp a mis alumnos, además de mis e-mail, de mis dos e-mail, y de demostrarles que uno está ahí para ayudarlos. Yo creo que eso por lo menos a mí me sirvió. Ahora, insisto, yo sé que quizás no es lo mejor, quizás algunos profesores van a criticar esa actitud, que no, que uno necesita tener su vida propia, pero yo creo que realmente este es un momento distinto y especial de la historia de la humanidad, me atrevería a decir. Entonces no podemos estar actuando de la manera de siempre, o sea, tenemos que ser más humanos, tenemos que ser más cercanos. O sea estamos hablando de gente que ha perdido a sus abuelos, ¿sí? Yo no en la [institución omitida] pero en el otro lugar donde yo trabajo, en la escuela de investigaciones, tuve dos alumnos que perdieron a sus papás. Yo personalmente

Comentado [210]: 11. [5] Compassion

Comentado [211]: 11. [6] Compassion

tuve muy enferma a la mamá de mi esposo, pero muy, muy enferma. Entonces uno no puede actuar de la misma manera. Yo creo que ahí tiene que haber un cambio. Quizás no transformarnos en papás de los muchachos, pero sí demostrarles que estamos ahí para que aprendan, que esto no es una guerra, que esto no es una competencia y que estamos ahí para que ellos cumplan sus objetivos, que en el fondo que pasen sus ramos y que aprendan. Eso ha sido como mi gran lección. Ahora, lo demás pa mí son detalles, o sea si vas a aprender más o menos plataformas, más o menos técnicas entretenidas, más o menos videos, eso ya va a depender de cada profesor.

Comentado [212]: 3.4 [4] Contextual Challenges: Personal Issues

Comentado [213]: 11. [7] Compassion

ET1: Sí po, y el estilo de cada clase...

E: Y el estilo de cada clase y lo que se quiere entregar en cada clase.

ET1: Encuentro que es muy importante lo que mencionaba usted porque, no sé, es una perspectiva muy bonita, siento yo, con respecto al cambio que se necesita para... usted mencionaba, me llamó bastante la atención eso, que ahora la modalidad online llegó para quedarse y esto igual va a generar un cambio en cómo entendemos la forma de relacionarnos educativamente, entonces... no sé, siento que esta idea de ahora que estamos como más separados tener que generar una comunidad a pesar de la distancia, no sé, es muy especial encuentro yo y creo que nos va a ayudar después cuando volvamos también a las clases presenciales como a integrar todo lo que aprendimos aquí y si esta modalidad sigue existiendo como, no sé, ante cualquier eventualidad, que tengamos mejores herramientas y estemos mejor preparados para tomar este tipo de instancias.

E: Sí, porque yo creo que en ese sentido de alguna manera las clases online hacen evidente cómo uno es como profesor. Entonces, por ejemplo, si tú no tienes perspectiva de género, o si tú no integras a cada uno de los miembros de tú comunidad, es más notorio. O sea, por ejemplo, no sé, bueno ya no se da pero, no sé po, el chiste sexista, el chiste homofóbico... esas cosas ya no pueden pasar en la clase online, porque son más evidentes, ¿me entiendes? entonces uno tiene que cambiar eso como profesor y tiene que integrarlos a todos de todas maneras, incluso el que no está en online, ¿sí? entonces, no sé po, tratar de decirle "ya, entonces la persona que no está porque no tiene internet, porque se le cortó, que me escriba al whatsapp" o "¿quién le está mandando esta grabación" o le mandas tú como profe la grabación, o sea, tenís que integrarlos a todos. Antes eso no pasaba. Yo me atrevería a decir que cuando yo era estudiante por allá por los 90, era una cosa casi Darwiniana, o sea, la persona que se la podía, se la podía. Olvídate de pensar que uno dijera "oiga profe pero yo trabajo, pero yo tengo un hijo..." ellos te mandaban a estudiar a otros lados, eran así de crueles, ese era el estilo. Ahora uno no le puede decir algo así a los alumnos.

Comentado [214]: 1.2 [5] Motivation Strategies: Classroom Environment / 7. [2] Connectivity

ET1: Y bueno por eso mismo vamos al final evolucionando y avanzando hacia la mejor versión de nosotros mismos

E: Por eso mismo yo pienso que finalmente va... yo creo que va a salir algo bueno de acá. Va a salir algo bueno. Por lo menos a un nivel de educación superior, yo me atrevería a

decir que sí. Ahora, la básica y la media es algo que no me atrevo a analizar porque no soy experta en el tema, encuentro que es mucho más complejo y que los niños sí necesitan para aprender necesitan estar en contacto con sus padres, tener amigos, interactuar de otra manera, pero por lo menos lo que es educación superior yo creo que sí se van a lograr cambios positivos y que se va a sacar algo bueno de acá.

11.8 Appendix H

Lucrecia (US4F3)'s Interview Transcript

ET1: entrevistador 1
 ET2: entrevistador 2
 [x]: correcciones y/o acotaciones añadidas por ranscriptor

ET1: ¿Cuánto tiempo llevas haciendo clases en universidades?

E: Yo ehm este es mi tercer semestre, empecé en agosto el 2019.

ET1: ¿Y cómo ha sido eso? ¿Habías hecho clases antes en [colegios]?

E: Si, yo salí el 2017 en diciembre, y ya en febrero, marzo del 2018 empecé a trabajar en un colegio, colegio particular pagado, acá en Santa Cruz, yo soy de acá. Y también fue una buena experiencia, estuve ahí un año y medio, hasta que se me ofreció esta oportunidad de hacer clases en la [U omitida]. Así que ahí migré un poquito hacia allá.

ET1: ¿Y muy distinto el ambiente, el cambio de universidad a colegio? O sea, ¿de colegio a universidad?

E: Si, es muy distinto, porque en el colegio por poco tienes que andar empujando a los chicos pa' que aprendan. Al ser un colegio particular, bueno, yo en mi ignorancia porque no conozco la realidad de los colegios municipales tampoco, pero siento que al ser un colegio particular los chicos igual tienen una mejor base y un mejor conocimiento del inglés que en un colegio municipal. Porque son menos, porque tiene más capacidades de salir ellos y practicar su inglés. [Pero] el salto de colegio a universidad sí también es grande, porque en la u no tienes que andar empujando a los chicos pa' que aprendan. Porque ellos saben que se están jugando su nota, son créditos que les pueden perjudicar a fin del semestre. Entonces, son más autónomos, no tienes que estar todo el rato persiguiéndolos, el trato con los papás es nulo con los chicos en la u. Y en el colegio también, tienes que lidiar con esos apoderados que creen que ellos mandan en tu sala y que poco y nada ellos se la saben por libro, y saben más que tú que eres el profe po, entonces, en ese sentido era más complejo.

ET1: Si, es harta la diferencia en ese sentido. Y, ¿habías tenido antes alguna experiencia con clases o módulos online?

E: Online no, no, de hecho ni siquiera clases particulares, en la u tampoco tuve ramos online, partió todo acá en este año. En marzo acá en la u, sí. Y empezamos como de la nada porque en realidad teníamos las planificaciones, pero teníamos un banco de materiales en la u, entonces eso igual nos ayudó de cierta manera.

Comentado [215]: 6.1 Adaptation Process: Teachers

ET1: Si, fue como una buena fuente a la que pudieron recurrir por suerte.

E: Sí

ET1: Y, [partimos] con la diferencia entre colegio-universidad, y ahora ¿cómo catalogas tú la diferencia entre enseñar presencialmente a pasar a una modalidad online?

E: Bueno yo soy muy de piel, entonces yo hecho mucho de menos la clase presencial. Más que por un tema de la resolución de dudas que puedan tener los chiquillos así como en el momento, y que sí se atreven a preguntarte, pero muy muy piolita, porque tú recorres la sala y tú vas chequeando en cada alumno si es que van bien o no al hacer los ejercicios. Pero en la modalidad online les da vergüenza, ese es como mi percepción, que les da un tanto de miedo y vergüenza alzar la voz y preguntarte porque ellos pasan a ser el centro de atención. Pero si, hecho mucho de menos las clases presenciales y, hacías la clase y después te ibas y te desconectabas de cierta manera. En cambio ahora trabajas más horas, terminas de hacer tu clase, la subes, y sigues trabajando por inercia. Porque necesitas seguir completando otras actividades que antes tenías tiempos asignados y específicos para hacer en forma presencial y ahora ya no.

Comentado [216]: 2.1 Teaching Challenges: Communication / 2.4 Teaching Challenges: Participation / 2.6 Teaching Challenges: Students' Insecurity / 3.5 Contextual Challenges: Classroom Community / 6.1 [2] Adaptation Process: Teachers

Comentado [217]: 9. Academic Load

ET1: Sí, eso en verdad es super complicado, aparte está el tema de que es siempre el mismo ambiente, entonces bueno igual tiene como la carga, la presencia de saber [que uno] ahí mismo trabaja y después tiene que existir. Y, no sé, por ejemplo, con respecto al tema de tener que hablarle a una cámara, o que muchos alumnos no prenden sus propias cámaras, y estar hablándole como a cuadrados negros. ¿Cómo ha sido eso para ti?

E: Ha sido fome, ha sido... no me he topado con ningún improprio todavía, como el viral que salió hace poco, pero sí ha sido muy poco como de piel. Me siento a veces haciendo la clase sola, hay días que los chiquillos no quieren hablar y ahí empieza toda una catarsis de que "profe tenemos este trabajo", "profe es que no tenemos tiempo", "profe es que tengo atados en mi casa". Entonces como que explotan de cierta manera, y tienes que escucharlos, o sea no puedes ignorar ese llamado de emergencia que te están haciendo los chiquillos, y muchas veces uno tiene que privilegiar el acompañarles, el darles como ese apoyo, aunque estés de lejos, pero el apañarlos, el saber que si necesitan algo que tú vas a estar ahí. Y al final las clases, en sí el inglés, ha tomado como un rol secundario en ese sentido. Porque yo personalmente me preocupo más de que los chiquillos estén bien, me tomo tiempo de clase pa' conversar con ellos, pa' saber cómo están, que si necesitan algo, etc, etc.

Comentado [218]: 8.2 Motivation: Teachers

Comentado [219]: 2.1 [2] Teaching Challenges: Communication / 3.4 Contextual Challenges: Personal Issues / 9. [2] Academic Load

Comentado [220]: 1.2 Motivation Strategies: Classroom Environment / 11. Compassion

ET1: Que bueno, en verdad es super importante eso. En especial en estos tiempos, porque nos han llegado comentarios de que se sienten muy despersonalizados [con] toda la experiencia entonces, que bueno que pase eso. Y, fuera de los problemas que comentabas con el tema de que no prendían la cámara, o la gente que tenía problemas en sus casas, como familiares y eso, ¿también cuentan [tus] alumnos con dificultades para conectarse, o que se vayan antes de las clases?

E: Sí, de hecho hay muchos que a veces entramos a la clase y me dicen "profe, tengo una conexión super inestable, entonces probablemente entre y salga muchas veces de la clase". Y al final dejo abierto la opción para que los chicos no tengan que estar solicitando permiso a cada rato y que entren no más en la medida que ellos puedan. Muchas veces en una clase en un curso de 25 alumnos se conectan 6, 7. Porque su conexión es mala, porque me dicen "profe voy a ver después el video, pero sí voy a ir haciendo las tareas, los trabajos, voy a ir constantemente". Y al final cumplen, hay muchos que cumplen, hay gente que nunca jamás en todo este semestre se ha conectado, y me han cumplido de buena forma con los trabajos que les he solicitado, entonces eso me da a entender que sí están viendo las clases después, o en algún momento porque si están cumpliendo significa que sí.

Comentado [221]: 7. Connectivity

Comentado [222]: 11. [2] Compassion

Comentado [223]: 3.2 Contextual Challenges: Attendance / 7. [2] Connectivity / 10. Sense of Agency

ET1: Sí, o sea, se nota que hay un trabajo de por medio aunque sea fuera de la sesión online. Pero entonces [tú crees] que la asistencia sí ha bajado, porque comentabas que tenías una clase de 20 alumnos y se conectaban 6.

E: Ha bajado mucho, [es] que tengo clases en horarios que son bastante complejos. Tengo una que es a las 8:30, y otra que es después a las 18:00. Son cursos distintos, uno es inglés I y el otro es inglés IV. Pero, a pesar de eso, siento que son siempre los mismos los que se conectan, y hay gente que, a pesar de que no se conecta nunca, como te decía cumplen, pero como que cumplen a medias. Porque tampoco puedes reemplazar el estar viendo videos todo el rato en un semestre y después intentar cumplir y, lo ves a medias quizás, y no resuelves tus dudas, pero tampoco te atreves a preguntarle al profe. Entonces claro, la asistencia ya, en un principio es super alta, las primeras dos o tres clases. Y ahora ya *ad portas* de cerrar el semestre, ya más menos la primera semana de enero, se conectan muy muy poquitos.

Comentado [224]: 2.5 Teaching Challenges: Competence / 2.6 [2] Teaching Challenges: Student's Insecurity / 3.2 [2] Contextual Challenges: Attendance / 10. [2] Sense of Agency

ET1: Mmh, ya, sí, entonces se nota como un descenso en la asistencia a medida que va avanzando el semestre.

E: Claro, y [hay] ciertas semanas que son mucho más pesadas, entonces ahora se está viendo la regulación de la carga académica de evaluaciones pa' los chiquillos.

Comentado [225]: 9. [3] Academic Load

ET1: Que importante, que bueno. Y ¿qué factores externos sientes que pueden ser como los principales responsables de esto? Junto con la pandemia y todo. Mencionabas lo de problemas en las casas, pero además de eso ¿crees que haya otro factor que esté como involucrado al respecto?

E: Hay muchos estudiantes que trabajan también, entonces a veces, no sé tengo gente que me dice, que yo les hablo para que participen, y me dicen "profe es que estoy trabajando", "profe es que no estaba poniendo atención porque estaba a cargo de alguien de mi familia". Entonces no están solamente dedicados en ese momento a tu clases, sino que están haciendo muchas otras tareas y se desconcentran al final. Entonces hay que bajar un poquito las revoluciones, en este tiempo no es como pa' exigirle tanto a los chiquillos, no, estamos como para hacernos la vida más simple, no como pa' complicarla, siempre les digo lo mismo.

Comentado [226]: 3.4 [2] Contextual Challenges: Personal Issues

Comentado [227]: 11. [3] Compassion

ET1: Que bueno, [porque] si po, en verdad mucha gente está con hartos casos dentro de su casa, a veces también nos mencionaban que los papás no entienden en algunas ocasiones, eso pasaba un poco más en los colegios, que estaban como en clases en ese momento. Pero, fuera de eso, ¿qué estrategias utilizas para incentivar la participación en clases, con los que llegan?

E: Bueno yo tengo un Instagram que me hice el semestre pasado, que se los ofrecía mis alumnos pa' que me hablaran en caso de que si tuviesen alguna urgencia, o que tuviesen alguna situación en la que necesitan pedirle consejo a alguien y que no tienen a nadie, que me busquen. Y que no lo hagan, que no se vean como obligados a hacerlo por los canales oficiales, que son el correo. Les subo también, a veces imágenes como memes en inglés también, relacionados con las clases, o imágenes con no sé po, *whether*, puntuación. Ese tipo de cositas para que les pueda ayudar, [o] tips. [La] otra vez subí uno de cómo transformar [a] video un PPT. Y también, [ininteligible] muchísimo, como herramientas básicamente pa' que les puedan servir en sus clases también.

Comentado [228]: 1.1 Motivation Strategies: Metacognition / 5. Digital Literacy / 11. [4] Compassion

ET1: Aha, que bueno. Y supongo que esto entonces no pasaba en clases presenciales.

E: En las clases presenciales no, yo en un principio si me sentía muy cercana a algunos alumnos y alumnas, tirábamos la talla, pero no iba más allá de eso, de verlos en los pasillos quizá, pero nunca nos sentamos siquiera a tomar un café. Estuve un semestre presencial con ellos nada más, quizá si hubiese tenido más tiempo presencialmente con ellos las cosas hubiesen sido distintas, porque nos llevábamos super bien. Pero ahora estamos así como con las ganas de que se termine pronto esto y juntarnos, tomarnos un café, una bebida, lo que sea, y quizás los lazos se van a reforzar mucho más después de toda esta situación.

ET1: Sí porque hay mucha gente a la que hemos conocido virtualmente y que estamos no más que podamos volver como a reencontrarnos, eso va a ser yo creo muy lindo. Y...

E: Yo lo espero pero con todo mi corazón.

ET1: Mmh, sí [risa]. Y¿han respondido bien sus alumnos a por ejemplo el tema del Instagram, o las otras técnicas que ha usado para incentivar la participación?

E: Sí, han respondido bien. Me han hablado también a veces por situaciones complejas, de hecho el semestre pasado tuve una alumna que estaba con un problema bastante serio, estaba con un tumor cerebral. Y no estaba asistiendo a clases, entonces yo ahí ya encendí las alarmas y dije "algo le está pasando", conversamos con ella, y claro, tenía ese problema y no le había contado a nadie, nadie en la u sabía. Entonces rápidamente encendimos todas las alarmas, empezamos a hacer beneficios, a trabajar con la u pa' que la pudieran ayudar también con su tratamiento, financiarla de cierta manera, y ha resultado bastante bien. La U se ha puesto con eso, han bajado un poquito las revoluciones con respecto a sus ramos, ha habido como una muy buena flexibilidad de parte de la universidad con esos casos que son más complejos.

Comentado [229]: 3.4 [3] Contextual Challenges: Personal Issues / 11. [5] Compassion

ET1: Que bueno, de verdad eso es muy bueno que esté pasando porque siento que, bueno esto es una apreciación mía no sé en verdad, pero siento que ese tipo de situaciones igual era un poco más fácil que pasaran desapercibidas en clases presenciales porque había mucho más movimiento, entonces siento yo que era un poco más fácil como esconderse en la multitud al final.

E: Claro y si faltaba alguien, uno como profe muchas veces no se preocupaba, "chuta, ¿qué le habrá pasado a Juanito Perez?" [Ininteligible] "¿tendrá problemas? ¿estará bien?". Y me costó mucho la transición de mis alumnos del semestre pasado a estos nuevos alumnos que tengo este semestre, porque me había encariñado muchísimo con ellos.

ET1: Y ahora a estos no los conocía entonces, eran nuevos alumnos.

17:06 E: Ahora sí, los de este semestre sí son nuevos alumnos. Y la verdad es que conozco a uno, a dos, porque son los que activan la cámara. De mis tres cursos, entonces igual es extraño hablarle a todos estos cuadraditos con nombre nada más y prácticamente hacer la clase sola y tener que empujarlos para que participen a veces.

Comentado [230]: 2.7 Black Screens / 3.5 [2] Contextual Challenges: Classroom Community

ET1: Mh, sí, eso en verdad, de hecho nosotros en nuestras clases nos pidieron que por último pudiésemos colocar como una foto para que [pudieran] después cuando volviéramos relacionar las caras.

E: Claro, entonces la voz es *lo* que yo les conozco ahora. Ya los diferencio por las voces y todo pero, a veces es como un tanto extraño.

Comentado [231]: 2.1 [3] Teaching Challenges: Communication / 6.1 [3] Adaptation Process: Teachers

ET1: Ajá, sí, esas eran cosas en las que quizás antes no nos fijábamos tanto, pero ahora es como, no sé, siento que ahora puedo diferenciar algunos compañeros de clase solo por la voz, ni siquiera tengo que estar mirando el nombre.

E: [Se rie] Sí, sí pasa, sí pasa.

ET1: Cambios como inesperados. Y, en relación al inglés, ¿cómo fomentas el diálogo en la lengua meta entre tus estudiantes?

E: Entre ellos es un poco difícil, es más que nada interacción guiada conmigo, porque ellos tampoco se conocen. Entonces, me genera un poco de temor hacerlos interactuar uno con el otro porque probablemente, quizá, yo no conozco si se llevan bien, si se llevan mal, qué tanto se conocen o no, y prefiero irme a la segura y yo guiar toda esta clase.

Comentado [232]: 2.1 [4] Teaching Challenges: Communication / 3.5 [3] Contextual Challenges: Classroom Community

ET1: Ya, entiendo. Entonces mucho sentido de comunidad podríamos decir que no se encuentra, dentro de la clase.

E: No, no, yo no lo veo por lo menos. Porque temo, porque temo que haya como algún problema, y que muchas veces ellos se sienten seguros en la clase de inglés. Porque hacemos juegos, porque hacemos dinámicas, pero temo que quizás haya alguna dinámica que pueda pasarse un poquito del nivel de tolerancia que ellos tengan, y se sientan pasados o pasadas a llevar.

Comentado [233]: 1.2 [2] Motivation Strategies: Classroom Environment / 2.2 Teaching Challenges: Tasks / 11. [6] Compassion

ET1: Ya, sí, entiendo. Si po en verdad, intentar congeniar con gente que uno no conoce, en este contexto en general es bien complicado, como con todo ya lo estresante que puede ser la pandemia, lo que fue la cuarentena.

E: Sí, y no exponerlos, tiendo a no obligarles a participar. Muchas veces me escriben ahí por interno "profe es que no puedo porque hay mucho ruido en mi casa", "profe no puedo todavía porque es temprano y estoy durmiendo con mi hermano, mi hermana chica". Entonces voy muy como a la defensiva con ellos, no, no los empujo a participar, no los obligo, y intento ser bien comprensiva con ellos.

ET1: Sí, que bueno, que bueno. Porque así eso también les mantiene la seguridad para seguirse conectando al final.

20:23 E: Y las ganas de aprender también, al ir como de a poquito, y bien, bien pausado, y sin forzarlos.

ET1: Sí, en verdad es muy bueno eso. Y con respecto a la retroalimentación, ¿sientes que ha cambiado la forma en la que se retroalimenta el desempeño de los estudiantes?

E: Ehm, sí. Porque [en] verdad dejábamos antes una clase después de las evaluaciones para darles *feedback*. Entonces ahora tiendo a dejar un ratito para *feedback*, y también les entrego sus rúbricas con mucho mucho comentario. Antes por temas de tiempo uno la rúbrica le marcaba con un tic, una x, lo que sea, y llenaban los criterios nada más que necesitabas. Entonces ahora tienes para destacar, tienes un poco más como de, de herramientas para que tú puedas darles un *feedback* más acabado, muchísimas más herramientas, hasta videos les puedes grabar a cada uno de ellos.

ET1: Mh, que bueno. Sí, eso por un lado es como un beneficio inesperado también de la modalidad online. La herramientas siento yo que tenemos disponibles para las clases son mucho más interactivas en ese sentido que lo que había antes para lo presencial. Y antes mencionabas [el] tema de la inseguridad, o el miedo que sentían un poco los estudiantes por tener que interactuar y que no hubiese mucho sentido de comunidad, ¿crees que esto también les genera como mayor miedo a equivocarse?

E: Es que depende, depende de cómo hagas tu clase. Porque si tú eres capaz de construir un ambiente en el que los chicos se sientan con la confianza suficiente de equivocarse, de hablar disparates a veces, y que tú los corrijas de una manera no invasiva, los chiquillos van a participar todo lo que tú quieras. Y eso es algo que tú logras con el tiempo nada más, no puedes decirles de buenas a primeras "ya chiquillos ¿saben qué? participen no más, porque yo los voy a corregir de manera super como piola no invasiva", pero en realidad te tienen que ver, y tú te tienes que ganar esa confianza en algún momento porque, así te la ganas, nada más [se ríe].

ET1: [Se ríe] Sí, Me imagino que esas primeras clases tenían que ser como medio tanteando el terreno un poco, por parte de los alumnos.

Comentado [234]: 1.2 [3] Motivation Strategies: Classroom Environment / 3.6 Contextual Challenges: Students Environment / 11. [7] Compassion

Comentado [235]: 1.1 [2] Motivation Strategies: Metacognition / 1.2 [4] Motivation Strategies: Classroom Environment

Comentado [236]: 1.1 [3] Motivation Strategies: Metacognition

Comentado [237]: 1.2 [5] Motivation Strategies: Classroom Environment

Comentado [238]: 6.2 Adaptation Process: Students

E: Sí, sí, y haciendo juegos, haciendo tonteras, como motivándolos mucho cuando hacen algo bien. Cuando se equivocan, hacerlo como, por ejemplo yo les digo "ah, esto está super bien pero, hay un detalle que tenemos que arreglar, es solo un detalle". Y ahí les muestro cómo se hace correctamente, O, los corrijo de manera super como **implícita**. "Ah!" les digo yo, por ejemplo [si alguno dice] "she do", "ahh, she does!", es como bien implícito y que ellos se den cuenta. Hago énfasis en el error, pero sin decirles que es un error.

ET1: Ya, sí, entiendo. Ahora, pasando al tema de la motivación, ¿cómo evalúas tú la motivación de tus estudiantes en estas circunstancias?

23:52 E: Siento que están súper desmotivados porque 1: hicieron paro el semestre pasado y según las confesiones, según los comentarios que yo he visto, hay muchos profes que no han respetado los acuerdos que se tomaron en el paro. Entonces los chicos se sienten no escuchados, se sienten que estamos haciendo los profes lo que queremos y a veces nos echan al mismo saco a todos, entonces es complejo. A ellos les baja la motivación, no quieren seguir estudiando, hay muchos que han tenido que congelar. Empiezas a veces con un curso de 25 y terminas con, no sé, 23, 22. Ya me pasó que hay como 3 alumnos que se han ido y chuta, te preguntas ¿por qué? porque al final no te dicen nada. Se van nada más, y te quedas ahí como con la incertidumbre ¿qué se pudo haber hecho pa haber retenido a este alumno, esta alumna? ¿cómo le pudimos haber ayudado pa que no se fuera? y da lata, porque a todos nos cuesta.

ET1: Sí, eso es verdad. En ese sentido, ¿después no has podido volver a contactarte con ellos ni siquiera por el instagram que habías creado?

E: No, porque ellos nunca se conectaron, nunca supieron que existía ese instagram, entonces... mal.

ET1: En verdad ha [aumentado] mucho el nivel de deserción estos dos semestres.

E: Sí, y hay gente que se ha contagiado también y que dicen que los profes tampoco los pescan, que ellos les dicen que están contagiados, que si puede haber alguna forma de aplazar un poquito más las evaluaciones, y aún así no son escuchados. Yo creo que los chicos no se sienten muy escuchados de parte de algunos profes, y eso está afectando mucho.

ET1: Y fuera de lo que es la universidad, ¿qué factores asociados al contexto consideras que inciden también en la motivación de los estudiantes?

E: Las preocupaciones de la casa, porque se sienten que muchas veces son una especie de estorbo o un gasto adicional considerando la falta de trabajo que pueden tener quizás los papás, considerando que ellos probablemente no tienen un trabajo, que su único rol es ser estudiante y que aun así se llevan toda esa carga en sus hombros, entonces se sienten ellos que son como la carga que los papás tienen que mantener y que los papás no tienen ese dinero tampoco, entonces también andan bajoneados y bajoneadas por eso, o tienen no sé, los problemas en su casa, también muchos me han escrito "profe no puedo entregar este trabajo en esta fecha porque me pasó tal o cual cosa" y tú no les puedes decir que no. Hay

Comentado [239]: 1.1 [4] Motivation Strategies: Metacognition / 1.2 [6] Motivation Strategies: Classroom Environment / 1.3 Motivation Strategies: Task Related

Comentado [240]: 2.1 [5] Teaching Challenges: Communication / 8.1 Motivation: Students

Comentado [241]: 2.1 [6] Teaching Challenges: Communication

Comentado [242]: 2.1 [7] Teaching Challenges: Communication / 3.4 [4] Contextual Challenges: Personal Issues/ 8.1 [2] Motivation: Students

muchas situaciones que tú como persona entiendes y dices "chuta, este alumno esta alumna está llevando tanto peso en sus hombros que si fuera quizás mi caso yo no podría"

ET1: Sí, como que todo se ha puesto un poco cuesta arriba desde que empezó en marzo la situación

E: Sí, además veían el ir a la universidad una especie de salida de quizás los problemas en su casa, de estar ahí con su familia todo el rato. Muchos no tienen buenas relaciones con su familia.

ET1: Sí, eso es súper importante. Un poco entonces la universidad también cumplía la función de como refugio al que podían acceder cada día o como una segunda casa al final.

E: Claro, claro, yo creo que así lo veían. Muchos llegaban muy temprano y se iban super tarde porque estaban la menor cantidad de tiempo posible en sus casas.

ET1: Y volviendo un poco al tema del aprendizaje del inglés, los aspectos académicos que crees que están directamente influenciados, o sea, ¿cuáles crees que son, al final, como en el sentido académico, lo que más influencia o afecta los cambios en la motivación de los estudiantes?

E: Quizás puede ser también el acceso a tener un input en inglés también que sea constante, porque para muchos estudiantes su input es la clase y eso sería todo, no tienen más, no tienen otros medios a través de los cuales ellos nutrirse del inglés, entonces también eso afecta. Mientras más expuesto estés, fue una de las teorías, no sé si fue... ¿Krashen? no me acuerdo [se ríe] pasaron sus años ya... que mientras más expuesto estás a la lengua, más fácil se te va a hacer adquirirla, entonces los chiquillos no están siendo muy expuestos al idioma y muchas veces tú como profe no puedes hablar el 100% de la clase en inglés porque no te van a entender, entonces falta también en las horas de estudio autónomo que ellos realmente se enfoquen en lo que tienen que hacer. Muchos yo he notado que no están usando sus horas de estudio autónomo y eso se nota.

ET1: ¿y cómo has notado tú esto del tema de que no han podido acceder a más input en inglés fuera de las clases? ¿te lo han comentado?

E: No, no lo han comentado pero yo lo puedo notar porque no refuerzan lo que aprendemos en la clase. Por ejemplo, estamos viendo there is, there are, a, an, y muchos se quedan con lo de la clase nada más o no hacen las tareas que yo les pido, aunque sean tareas muy chiquititas no cumplen con ellas, entonces en ese sentido tú te das cuenta que no quieren aprender más. No está como esa curiosidad o quizás no les da el tiempo para intentar aprender más.

ET1: Sí, entiendo. Y los desempeños de los estudiantes en las clases online ¿cómo los evalúas fuera de eso entonces? podríamos decir que es baja ¿o no?

E: Hay gente que por más que tú le insistas, no sé, al principio de la clase "¿cómo estás?" o que te responda alguna pregunta, son estudiantes fantasma, entonces ya sabes quienes te van a responder, de un principio, tú miras la lista "ya, ¿cuántos se conectaron? 10. De estos 10, ¿cuántos me van a responder y cuántos van a interactuar conmigo? probablemente 5 o 6. Los demás van a estar haciendo otra cosa, o se meten ahí para que quede registrada la

Comentado [243]: 3.3 Contextual Challenges: Mental Health / 3.4 [5] Contextual Challenges: Personal Issues / 8.1 [3] Motivation: Students / 11. [8] Compassion

Comentado [244]: 3.4 [6] Contextual Challenges: Personal Issues

Comentado [245]: 2.3 Teaching Challenges: Metacognition / 10. [3] Sense of Agency

Comentado [246]: 2.3 [2] Teaching Challenges: Metacognition / 8.1 [4] Motivation: Students / 10. [4] Sense of Agency

asistencia, pero no hay una participación activa de los 10 que se conecten, por decirte un número estimado.

ET1: Entonces tú sientes que muchos se conectan al final como por un tema de la obligación de los porcentajes de asistencia.

E: Sí, siento que va más por un tema de obligación, a pesar de que la asistencia no es requerimiento de aprobación. Se les dijo desde un principio, pero aun así siento [ininteligible] cumplir nada más.

ET1: Retomando un poco esta idea, ¿tú sentías que esto también pasaba antes, en las clases presenciales?

E: No, porque en las clases presenciales tú le decías directamente, no sé po, "Juanito Pérez, ¿cuál es la respuesta de la pregunta números dos?" y lo hacían y trabajaban en grupo, en grupo, en pareja... y esa era una buena opción, y así podían aprender, pero ahora ya no está la opción de que, a pesar de que los pongas en disposición de grupo, utilizando el zoom, ya no está esa misma cercanía, no es lo mismo, la verdad es que no.

ET1: Ya, y siguiendo con el tema de la diferencia entre presencial y online, ¿ha sido muy distinta la forma en la que has tenido que motivar a tus estudiantes, y cómo has tenido que hacerlo?

E: La verdad es que no ha sido tan distinta porque tiendo a ser un tanto eufórica en mis clases, especialmente como para darles ese feedback positivo, pa motivarlos y pa que cuando hacen bien los ejercicios ellos también se motiven y sientan que lo están haciendo bien, y ha sido muy similar ahora en las clases presenciales, también sigo reforzando las respuestas positivas después a través de la clase para que ellos también se sientan bien protagonistas de lo que están haciendo.

ET1: Entonces ha sido bien efectivo lo que se usaba antes, ahora.

E: Claro, las estrategias de motivación con los chicos yo por lo menos las he mantenido, y el estar siempre con la cámara activada ayuda mucho también a que ellos te miren, sepan en qué onda estás, en qué parada, no sé, si estás feliz, si estás haciendo la clase de mala gana, ellos lo notan. Se nota de inmediato cuando alguien realmente quiere hacer la clase, está motivado, está motivada por lo que te está diciendo o cuando lo hace por cumplir nada más, y cuando lo hace porque está motivado, se siente, porque los chiquillos a veces andan bajoneados y todo y tú les tirai una talla y el ambiente se distiende y empiezan a participar mejor.

ET1: Sí po, un poco se transmite al final.

E: Se transmite, sí. La buena onda se transmite mucho.

ET1: Qué bueno. Y, en general, ¿crees tú que existe una fórmula como para hacer participar a los estudiantes y mantenerlos motivados durante este contexto?

Comentado [247]: 2.1 [8] Teaching Challenges: Communication / 2.4 [2] Teaching Challenges: Participation

Comentado [248]: 6.1 [4] Adaptation Process: Teachers

Comentado [249]: 1.1 [5] Motivation Strategies: Metacognition

Comentado [250]: 1.2 [7] Motivation Strategies: Classroom Environment

E: Mmm, no una fórmula, pero quizás entender las necesidades y entender lo que están pasando por este momento, porque aunque tú les pongas una función de títere, un circo, o lo que sea, es un estudiante que no quiere nada contigo, nada con el ramo, no lo vas a motivar pero de ninguna manera. Entonces creo que siendo comprensivos con ellos y entendiendo por lo que están pasando ahora es una forma de ponerte en el lugar de ellos y así saber toda esta situación. Si al final no a todos nos ha afectado de la misma manera, pero a todos no ha afectado y estamos en lo mismo.

Comentado [251]: 11. [9] Compassion

ET1: Sí, eso es súper importante. Entonces, ya para ir recapitulando un poco con las últimas preguntas, podríamos decir que tú crees que este contexto dificulta de cierta manera conseguir participación y mantener la motivación de tus estudiantes, ¿o no?

E: Efectivamente, sí, porque siempre están haciendo multitareas. Están haciendo todo en un tiempo porque sus tiempos también son muy acotados. Hay estudiantes que ahora se acuestan a las dos, tres de la mañana, y que después tienen que trabajar, que tienen muchas situaciones complejas. Entonces se dificulta mucho que ellos participen y que estén al 100% dedicados en tu clase, más aún si no les das breaks, que es muy importante y algo por lo que ellos también han reclamado siempre, que tienes que darles un tiempo para que ellos por último se paren a tomar agua, para que estiren las piernas, porque no puedes pretender que los chiquillos estén todo el día conectados frente a esa pantalla que además te daña, que te obliga a estar ahí pendiente todo el rato y es imposible, ni nosotros que llevamos un par de años de circo lo podemos hacer.

Comentado [252]: 3.4 [7] Contextual Challenges: Personal Issues / 9. [4] Academic Load

Comentado [253]: 1.2 [8] Motivation Strategies: Classroom Environment / 11. [10] Compassion

ET1: Sí po, es súper agotador en verdad eso. Ahora como para lo que queda de este proceso relativamente incierto, pensando en tu experiencia como frente a todos los desafíos de tener que adaptar tus clases presenciales a la modalidad online ¿qué crees que va a pasar con la asistencia y el acceso a la información de tus alumnos en el futuro?

E: Siento que las clases ahora ya van a cambiar, que no van a seguir siendo 100% presenciales, que va a haber una especie de modalidad mixta. Creo que sería como lo más adecuado, o hacer un proceso de transición de lo online a lo presencial de nuevo porque estos cambios tan extremos nos traen consecuencias súper negativas pa todos. Una, que estamos ahí en la modalidad online, que estamos todo el día pegados al computador, todo el día trabajando, mirando el teléfono, si me llegó un correo, responderlo, etc, etc. y en la modalidad presencial de cierta manera te desconectabas de lo que tú estabas haciendo. Hacías tu clase, te ibas, y quizás en algún momento en la tarde cuando llegabas a tú casa te ponías a trabajar de nuevo, pero había una especie de separación trabajo-casa, y ahora ya no la tenemos porque trabajamos desde la misma casa, es nuestro mismo espacio, y hemos tenido que compartir de cierta manera nuestro espacio personal, nuestro espacio privado, tanto alumnos como profes, con las demás personas, con la comunidad, por así decirlo. Entonces es quizás... los alumnos sienten un poco como de rechazo a mostrar partes de su casa, y está bien porque es como parte nuestra, es mi privacidad y porqué tengo que mostrársela a todo el mundo, ¿cachái? Entonces esa es como la forma de verlo. Hasta a mí también me pasa entonces no dudaría que le pasara a ellos también y que por eso no quieran activar las cámaras. De hecho hay muchos que en la mañana, en la clase de las

Comentado [254]: 9. [5] Academic Load

Comentado [255]: 2.7 [2] Black Screens

8:30, una vez me pasó un chascarro que había un niño que estaba ingresando nada más y lo veo ahí en la cámara que se estaba acurrucando muy bien ahí en la cama, y quedó grabado, pero nunca le dije nada, no lo quise exponer porque se podía sentir mal, pero siempre les digo "si están acostaditos, si están acostados en su cama, mientras me estén poniendo atención, yo no tengo ningún problema", si al final el espacio es lo de menos.

Comentado [256]: 11. [11] Compassion

ET1: Sí, en verdad es súper importante eso que mencionabas porque de repente clases con 60, 70 personas y tú sientes que tienes como toda una audiencia viendo cómo es tu pieza, si la tienes ordenada, cómo andas vestido, que yo creo que muchos hemos como bajado un poco la producción de nuestra imagen, porque antes nos preparábamos para ir a la u, ahora no. A veces uno está en clases en pijama y te dicen como "por favor, prenda su cámara".

E: Pero tampoco los puedes obligar, entonces es muy fome cuando ya te obligan a activar tu cámara. No sé si lo vieron, yo estudié en [institución omitida], esa fue mi casa de estudios, y había un profe que obligaba a sus alumnos a activar la cámara y que si no los iba a echar de la sesión y que estaba como imponiendo que activaran la cámara, y después lo echaron, con justa razón porque ¿cómo puedes obligar a alguien a que se exponga si no quiere?, o sea, está bien, si te están escuchando igual, baja las revoluciones un poquito.

Comentado [257]: 11. [12] Compassion

ET1: Sí, que complicado. Bueno, es que en realidad nadie estaba muy preparado para hacer esto, si al final esto especialmente a nosotros en Chile nos tomó súper por sorpresa porque las clases presenciales no se acabaron este año, se acabaron al final del año pasado con el estallido social. Entonces muchos tuvimos nuestra última clase presencial sin saber que iba a ser la última que íbamos a tener en un año.

E: Sí, fue todo sorpresivo.

ET1: Y para cerrar, con la última pregunta, en cuanto a la motivación y la participación dentro de este contexto de enseñanza online, si la modalidad se tuviese que extender un año más, ¿qué lecciones crees que son las más importantes y de cuáles podemos aprender y mejorar para poder mantener esta modalidad lo mejor posible?

E: Creo que quizás podríamos aprender de... con todos los errores que hemos cometido en todo este proceso, hacer las clases un poquito más cortas, como en bloques más cortitos, más pausados, que haya pausas más activas pa que uno profe ni alumnos se aburran, no te resulten tan monótonas las clases y bajar un poquito la carga académica. Siento que no estamos en un momento en el que podamos mantener los mismos estándares, quizás la nota de aprobación sí, por supuesto, la calidad no puede ser reemplazable, pero siento que la cantidad de horas clase en algunos ramos son muy intensas, son mucho. Me contaban alumnos que tenían clases a veces de las 10 de la mañana hasta las 2 de la tarde, un solo ramo, y todas esas horas continuas. Entonces es necesario pausar un poquito, parar, repensar lo que estamos haciendo, "¿le está haciendo bien a los alumnos?", "¿nos está haciendo bien a nosotros?", y probablemente la respuesta sea no. Entonces va a haber un tiempo en el que vamos a tener que reflexionar sobre esto ahora cuando termine el semestre

porque es muy probable que el 2021 sean nuevamente online, así que vamos a tener que repensar lo que estamos haciendo y sacar todo lo bueno e implementarlo nuevamente, mejorar lo malo y aprender de todos esos errores.

Comentado [258]: 3.3 [2] Contextual Challenges: Mental Health / 6.1 [5] Adaptation Process: Teachers / 9. [6] Academic Load / 11. [13] Compassion