

La opción docente en estudiantes de pedagogía: análisis de sus fondos de conocimiento e identidad

The teaching option in Pedagogy students: analysis of their funds of knowledge and identity

Andrea Cocio* 

Facultad de Educación, Universidad San Sebastián, Santiago, Chile (acocio@gmail.com)

María Constanza Errázuriz 

Facultad de Educación, Universidad de Los Andes, Santiago, Chile (cotaerrazuriz@gmail.com)

Omar Davison 

Fundación Ibáñez Atkinson, Santiago, Chile (omardavisont@gmail.com)

Liliana Fuentes 

Universidad de Chile, Santiago, Chile (lilianafuentes@uchile.cl)

*Autora para correspondencia.

Recibido: 09-octubre-2023

Aceptado: 29-diciembre-2024

Publicado: 15-marzo-2024

Citación recomendada: Cocio, A., Errázuriz, M. C., Davison, O., & Fuentes, L. (2024). La opción docente en estudiantes de pedagogía: análisis de sus fondos de conocimiento e identidad. *Psicoperspectivas*, 23(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol23-issue1-fulltext-3074>

RESUMEN

La educación en Chile enfrenta desafíos profundos que requieren profesionales capacitados y comprometidos con la calidad educativa. La disminución sistemática en las matrículas y la escasez de docentes para el año 2025 son preocupaciones crecientes. Por tanto, es necesario considerar el proceso de construcción de la identidad docente en el proceso de formación del profesorado. En este contexto, esta investigación explora los círculos de influencia que impulsan a estudiantes de primer año de Pedagogía General Básica, a elegir la docencia como profesión desde el enfoque de los fondos de conocimiento e identidad, en dos universidades de La Araucanía, Chile. La metodología del estudio es descriptiva y cualitativa; se utilizó como instrumento el 'círculo significativo' y se analizaron 1,275 minutos de entrevistas a 22 estudiantes, a través de análisis de contenido. Se identificaron los espacios, contextos, prácticas y valores que influyen en la decisión por la pedagogía como profesión. Finalmente, se destaca la importancia de este enfoque para abordar y generar un cambio educativo integral en la formación académica del profesorado, en donde los estudiantes sean protagonistas en la construcción de su identidad profesional desde el inicio de su formación.

Palabras clave: círculo significativo, fondos de conocimiento e identidad, formación inicial docente, Pedagogía en Educación Básica

Financiamiento: Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile, Proyecto FONDECYT Iniciación No. 112000877.

Agradecimientos: Se agradece la colaboración e interés en el desarrollo del proyecto a las y los estudiantes participantes de la carrera de Pedagogía General Básica de la Región de la Araucanía, Chile.

Conflictos de interés: Las personas autoras declaras no tener conflictos de interés.

ABSTRACT

Education in Chile faces profound challenges that require qualified and committed professionals dedicated to educational quality. The systematic decline in enrollments and the scarcity of teachers by 2025 are growing concerns. Therefore, it is necessary to consider constructing the teaching identity in teacher training. In this context, this research explores the circles of influence that drive first-year students in General Basic Pedagogy to choose teaching as a profession, focusing on knowledge and identity backgrounds, at two universities in La Araucanía, Chile. The methodology is descriptive and qualitative; the 'significant circle' was used as an instrument, and 1,275 minutes of interviews with 22 students were analyzed using content analysis. Spaces, contexts, practices, and values influencing the decision to pursue pedagogy as a profession were identified. Finally, the importance of this approach is emphasized to address and bring about a comprehensive educational change in teacher academic training, where students play a leading role in shaping their professional identity from the onset of their education.

Keywords: funds of knowledge and identity, initial teacher training, primary education pedagogy, significant circle



Publicado bajo [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

En Chile, diversas investigaciones han demostrado de manera consistente que contar con profesores de alta calidad es un desafío fundamental y un factor influyente en el rendimiento de los estudiantes (Escribano, 2018; Ramos & Roque, 2021), especialmente en contextos desfavorecidos (OCDE, 2018). Ciertamente, el desafío de atraer estudiantes que ingresen a la profesión docente es un reto en sí mismo, dado que su bajo prestigio social pudiera disuadir a los estudiantes de considerarla como una opción (Quintana et al., 2018). Lo anterior incide en que Pedagogía es elegida principalmente por estudiantes de menor rendimiento académico y de sectores desaventajados (OCDE, 2018; Rodríguez-Garcés et al., 2021).

La política educativa actual en Chile ha puesto un fuerte énfasis en mejorar la Formación Inicial Docente (en adelante FID), en cuanto a la calidad de los programas, la preparación del profesorado y la infraestructura de las instituciones (Bastías-Bastías & Iturra-Herrera, 2022; Vezub & Arroyo, 2022); siendo crucial avanzar en el fortalecimiento de la identidad profesional y en la valoración de la profesión docente (Aristizábal, 2019). Como consecuencia de lo anterior, se han incorporado mecanismos e incentivos para la atracción de estudiantes a carreras de pedagogía en Chile, como el establecimiento de becas, el financiamiento de Programas de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE), así como el acceso a la gratuidad en la educación terciaria (Mineduc, 2021). No obstante, se ha observado una disminución sistemática de las expectativas de los estudiantes por la profesión docente, que se manifiesta tanto en el descenso de las matrículas (CNED, 2021) como en las alertas sobre el déficit de profesores al año 2025 (Elige Educar, 2019; Rodríguez-Garcés et al., 2021).

A pesar de las mejoras implementadas en la última década, es necesario reconocer que los estímulos económicos, por sí solos, no son suficientes para captar el interés de estudiantes por carreras de educación. En este contexto, Cabezas et al. (2019) sugieren que es fundamental proporcionar oportunidades a jóvenes talentosos y con habilidades docentes, más allá del énfasis en los motivos económicos; por lo tanto, se requiere avanzar en políticas educativas que aborden otras vías de ingreso y de selección orientados a identificar la experiencia vocacional por la pedagogía y el compromiso por contribuir a la transformación educativa (Gajardo-Asbún, 2019).

Es así como el objetivo de esta investigación es explorar y reconocer los círculos de influencia que impulsan a los estudiantes -de Pedagogía General Básica- a elegir la docencia desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad, para contribuir a la discusión sobre la formación del profesorado, la conformación de una identidad docente sólida y un rol social transformador, dada la perspectiva normalizadora del sistema educativo chileno (Poblete-Melis, 2018).

Construcción identitaria desde el enfoque de los fondos de conocimiento e identidad

La construcción identitaria es un proceso dinámico y continuo que se da a lo largo de toda la vida y se encuentra influenciado por diversos factores como la familia, la educación, las experiencias personales, la cultura y las instituciones, entre otros (Esteban-Guitart & Moll, 2014). Investigaciones recientes sobre identidad docente han enfatizado la necesidad de fortalecerla en los programas de formación inicial, destacando su relevancia en los procesos de formación profesional (Cuadra-Martínez et al., 2021; Gajardo-Asbún, 2019; Rushton & Reiss, 2021; Stenberg & Maaranen, 2021).

Respecto a los fondos de conocimiento, Moll y coautores (1992) los definen como un “conjunto de conocimientos y habilidades almacenados históricamente y desarrollados culturalmente” (p. 133), los cuales se convierten en fondos de identidad cuando las personas incorporan los recursos familiares y comunitarios para autodefinirse (Esteban-Guitart & Moll, 2014). El enfoque teórico de los fondos de conocimiento e identidad (en adelante FdC/I) ha avanzado en la implementación, comprensión e influencia en la construcción de identidades. En consecuencia, distintos estudios han señalado que la adopción del enfoque de los FdC/I promueve la empatía y el aprendizaje, al incorporar a docentes, familias y estudiantes en el proceso educativo (Llopart et al., 2017; Machancoses et al., 2022).

En este contexto, los estudiantes logran un aprendizaje más efectivo al verse motivados por sus intereses personales, necesidades individuales y creencias acerca del proceso de aprendizaje (Moll, 2019; 't Gilde & Volman, 2021), como producto del vínculo entre las instituciones escolares y sus vidas, para favorecer el rendimiento académico (Llopart & Esteban-Guitart, 2017). Los FdC/I también contribuyen al reconocimiento de las experiencias y el intercambio cultural de los estudiantes (Laluzza et al., 2019). En este sentido, factores como la familia, la comunidad y la religión son fundamentales para fortalecer la pertenencia y arraigo con sus entornos naturales, sociales y educativos, lo que influye en la construcción de sus identidades (Esteban-Guitart et al., 2023).

En particular, los estudios recientes sobre FdC/I en Chile han mostrado los beneficios que pueden aportar en la construcción de la identidad de profesores en formación, en el proceso de aprendizaje en las comunidades escolares mapuche, así como en la inclusión de las familias y estudiantes inmigrantes venezolanos en el contexto escolar y en la apertura a la diversidad de representaciones sobre la relación familia-escuela (Lamas-Aicón & Thibaut, 2021; Manghi et al., 2021; Moraru & Ríos, 2018; Muñoz et al., 2022). En Hispanoamérica, por su parte, las investigaciones actuales también destacan los efectos positivos de los FdC/I en la conformación de las identidades de estudiantes y profesorado -en formación y en ejercicio- vinculadas con el territorio, con la validación de las experiencias y los conocimientos del alumnado (Brito et al., 2018; Díaz-Barriga et al., 2021; Subero et al., 2017).

Método

El estudio corresponde a una investigación descriptiva de corte cualitativo e interpretativo de aproximación socioconstructivista (Creswell, 2022), que combina dos técnicas de la Multimethodología Autobiográfica Extendida (MAE; Esteban-Guitart, 2012), permitiendo la comprensión y exploración de la identidad desde la propia voz de los estudiantes, sin buscar una generalización de los hallazgos. El diseño de la investigación de la cual deriva este documento fue visado por el Comité de Ética de la institución patrocinante.

Corpus y participantes

El corpus corresponde a 1,275 minutos de entrevistas, donde participaron estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía General Básica (en adelante PGB), de dos Universidades del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) de La Araucanía (12 de la Universidad 1, y 10 de la 36 Universidad 2), según se detalla en la **Tabla 1**. El muestreo utilizado fue intencional, considerando la homogeneidad de los programas (vía de ingreso, duración de la carrera, título profesional y cinco o más años de acreditación) y localización en la región de La Araucanía.

Consideraciones éticas

Los estudiantes aceptaron participar voluntariamente del estudio a través de un consentimiento informado, validado por los comités de ética de las instituciones. Para resguardar la confidencialidad, se asignaron seudónimos a los estudiantes y números a las universidades.

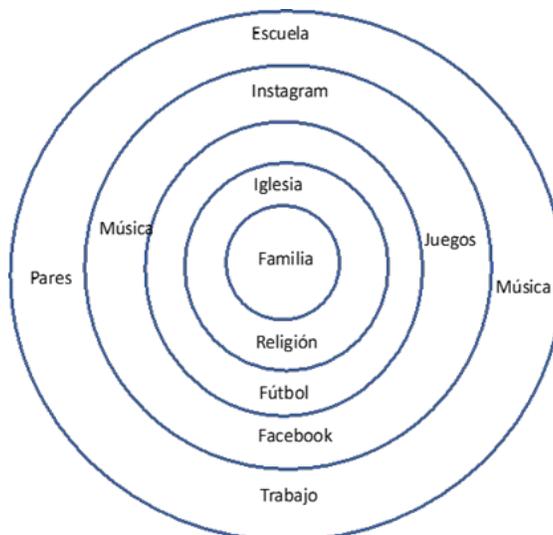
Instrumentos y técnicas de recolección de la información

Para realizar las entrevistas semiestructuradas solicitamos previamente a los estudiantes representar en el "Círculo significativo" (**Figura 1**) las actividades, los lugares y las personas relevantes en la elección de la pedagogía, para lo cual entregamos la siguiente instrucción: "dibuja un círculo y pon en el medio un símbolo que indique dónde te posicionaste. Puedes utilizar círculos para posicionar a las personas que sean más importantes para ti y pequeños cuadrados para identificar los pasatiempos, lugares, actividades, instituciones, intereses y objetos relevantes para tu elección profesional. Considera que cuanto más al centro pongas los círculos y los cuadrados, significa que más valorados son" (Esteban-Guitart, 2016). Posteriormente, aplicamos virtualmente el guión de entrevistas con el objetivo de explorar los espacios, contextos y construcciones identitarias de los estudiantes.

Tabla 1
Información general de los participantes (n=22)

Características sociodemográficas	N	%
Género		
Mujeres	17	77%
Hombres	5	23%
Edad		
17 a 19 años	15	68%
20 a 22 años	4	18%
23 a 25 años	2	9%
+ de 26 años	1	5%
Región de origen		
Región de La Araucanía	15	68%
Región de Los Ríos	3	14%
Región Metropolitana	1	4.5%
Región del Biobío	1	4.5%
Región de Los Lagos	1	4.5%
Región de Aysén	1	4.5%
Miembro de pueblo originario		
No	18	82%
Sí, Mapuche	4	18%
Tipo Enseñanza media		
Científico-Humanista	18	82%
Técnico-Profesional	4	18%
Tipo de Establecimiento		
Municipal	12	55%
Particular subvencionado	10	45%
Vía de ingreso		
Admisión ordinaria (PSU/PAES)	16	72%
Escuela de talento pedagógico + vocación	3	14%
Otra vía de ingreso (cambio de carrera, egresados escuelas técnicas)	3	14%

Figura 1
Representación del Círculo significativo ficcionado y los posibles contextos de los FdC/I



Procedimiento

Siguiendo el constructo de los FdC/I de Esteban-Guitart y Moll (2014), realizamos un proceso de codificación teórica operacionalizado en cinco dimensiones (**Tabla 2**). Luego efectuamos un análisis de contenido basado en la construcción de códigos y subcódigos (Krippendorff, 2019), que analizamos mediante el software Dedoose.

Tabla 2
Dimensiones y operacionalización del constructo de los FdC/I

Constructo	Dimensiones	Operacionalización
Fondos de conocimiento e identidad (FdC/I)	Identidad de pertenencia	Identificación de lugares significativos que evocan recuerdos personales y grupales
	Identidad de práctica	Identificación de actividades significativas como deportes, intereses y pasatiempos
	Identidad cultural	Identificación de participación en grupos étnicos, comunidades y actividades culturales
	Identidad social	Identificación de personas significativas del entorno cercano
	Identidad institucional	Identificación de instituciones como matrimonio, familia, iglesia o escuela

Resultados y discusión

En primer lugar, identificamos en el *círculo significativo* aquellos espacios, contextos y prácticas de los participantes que influyen en la decisión de escoger la pedagogía. En general, identificamos los ámbitos que se encuentran al centro de la imagen como aquellos más relevantes para los entrevistados: la familia, las experiencias con profesores y los pasatiempos. Posteriormente, establecimos cinco subcódigos para el código *círculo significativo*, los cuales detallamos en orden decreciente (**Tabla 3**).

Tabla 3
Análisis del código y subcódigos del Círculo significativo de los estudiantes de primer año de PGB

Código	Subcódigos	Dimensiones identificadas	Menciones
Círculo significativo	Identidad social	Autopercepción y apoyo familiar Influencia de mentores y profesores	66
	Identidad de práctica	Pasatiempos como lectura y actividades significativas de voluntariado	44
	Identidad institucional	Influencias y experiencias previas relevantes en instituciones como la iglesia, la escuela y organizaciones sociales	24
	Identidad cultural	Formas de vida compartida de una comunidad de habla Proximidad al hábitat biocultural	17
	Identidad de pertenencia	Lugares específicos significativos Noción de "campo" y relación con la naturaleza	15
Total			166

Así, constatamos que la identidad social es el subcódigo con mayor frecuencia de menciones en la identificación de las personas relevantes para optar por la docencia; seguido de la identidad de práctica, la identidad institucional e identidad cultural, en donde reconocimos los conocimientos y valores

culturales de las prácticas familiares de crianza. El subcódigo con menor frecuencia corresponde a la identidad de pertenencia, que menciona lugares específicos relacionados a la elección vocacional.

Identidad social

Ciertamente, la elección de una carrera profesional se ha convertido en una tarea cada vez más compleja tanto para los jóvenes como para sus familias, debido a distintos factores de tipo económico, cultural, de prestigio social y movilidad laboral (Sandoval et al., 2022). Así, la influencia de las familias, profesores y amigos resulta relevante en relación con los intereses y motivaciones personales de los participantes por la pedagogía. Como dejaremos en evidencia, la identidad social reúne todas aquellas razones y motivaciones que llevaron a los participantes de este estudio a escoger la docencia como profesión. Específicamente, constatamos que los estudiantes reconocen a las personas significativas e influyentes en su elección. A continuación, especificamos las dimensiones que emergen del subcódigo identidad social.

Identidad social: familia

Hay un importante número de estudiantes que mencionan a miembros de su familia como personas claves en su elección profesional, Karla enfatiza lo complicada e insegura que se sentía al escoger la carrera, y cómo su familia la alentó en su decisión:

Dentro de mi círculo significativo primero está mi familia y mi hija. Los puse porque mi familia, mis papás siempre me han apoyado demasiado y ellos siempre me decían: 'hija tú sabes lo que quieres hacer, sabes que quieres estudiar pedagogía (ríe), ¿por qué no te atreves?'. Yo me sentía como con miedo, si bien es una carrera preciosa, conlleva gran responsabilidad, también (Karla, 21, Lanco, Universidad 2)

En algunos casos, las expectativas familiares pueden ser un factor motivador para acceder a la educación superior y, como podemos observar en el *círculo significativo* de Catalina, toda la familia resulta fundamental en la elección de su carrera (**Figura 2**).

Figura 2
Círculo significativo de Catalina (18, Temuco, Universidad 1)



De este modo, los padres o familiares pueden tener el deseo de ver a sus hijos obtener un título universitario y les brindan apoyo para lograrlo. En efecto, Catalina menciona el orgullo que siente su familia al ser la primera generación que accede a la educación superior:

Bueno en el círculo escogí a mi hermana, a mi papá y a mi mamá por el hecho de que siempre me apoyaron en mis decisiones. Siempre han sido un pilar súper fundamental para todo lo que hago, por ejemplo, de parte de papá soy la primera que entra a la universidad así, entonces igual están súper contentos (Catalina, 18, Temuco, Universidad 1)

Asimismo, para Catalina, su primo, quien es profesor de educación diferencial, fue un gran apoyo en la elección profesional y nos indica que:

Acá al costado, puse a mis primos, bueno, en realidad a mi primo, que es educador, él fue quien me orientó a estudiar pedagogía, él es educador diferencial. Entonces, él me preguntó qué quería estudiar y me orientó a la pedagogía y me explicó todo lo que yo podía hacer e influir; y hasta el momento la carrera me ha encantado [ríe], ¡me gusta mucho! (Catalina, 18, Temuco, Universidad 1)

Por su parte, Karina reconoce que su familia ha sido una influencia positiva y de apoyo en la elección de la carrera, aunque su madre no estaba completamente convencida: “a mi mamá no le gusta mucho la pedagogía, pero de todas maneras igual me apoyó” (Karina, 18, Lanco, Universidad 2). Situación que es compartida por Ignacio:

Bueno, en primer lugar, mi papá y mi mamá fueron influyentes -de alguna forma- en lo que yo quería estudiar, pero no alentándome a estudiar la carrera de pedagogía, sino que ellos querían que yo sea contador, porque yo estudié contabilidad en enseñanza media (Ignacio, 19, Villarrica, Universidad 2)

En este sentido, si bien la influencia de la familia podría disuadir de escoger la pedagogía, también estas perspectivas contrarias pueden reforzar esta opción. Con una cuota de realidad profesional, los primos de Soledad influyeron significativamente en su decisión, pues a través de la propia experiencia le advirtieron sobre las dificultades y desafíos que conlleva estudiar pedagogía:

Tengo dos primos que estudiaron esta misma carrera, en esta misma universidad hace años, varios años atrás y ellos me decían lo bueno y lo malo de estudiar esto, me decían: ‘atente a las consecuencias... si vas a estudiar esto tienes que saber que vas a pasar por cosas buenas y malas’. También influyeron en la elección de esta universidad porque me decían que la *Universidad 1* tiene tal enfoque, lo que te va a beneficiar y cosas así (Soledad, 18, Temuco, Universidad 1)

Identidad social: profesores

Es posible reconocer en los relatos de los participantes el afecto y respeto hacia sus profesores, en quienes reconocen un rol de guía, un impulso de motivación hacia el aprendizaje, una fuente de innovación y una inspiración por su preocupación por el bienestar emocional de sus estudiantes. De esta forma, los profesores tutores de los cursos tienen un papel muy importante en el acompañamiento y discernimiento de la elección vocacional por la docencia, Ana y Magdalena lo explican de esta forma:

Bueno, puse a mi profesora jefe de cuarto medio porque tenía duda sobre qué estudiar en la Universidad. Sabía que era algo de educación, pero no sabía qué. Y bueno, le pedí a mi profesora que me orientara, y ahí ella me contó que existía la PGB y fui interiorizándome de la carrera. Fue gracias a mi profesora jefe que yo escogí PGB (Ana, 18, Temuco, Universidad 1)

En cuanto a los profesores, tengo [ríe] muy buenas experiencias sobre todo en básica. Siempre me hicieron creer que tenía la capacidad de poder ejercer esta profesión, por ende, me motivaron, apoyaron y guiaron. De hecho, me recomendaron la universidad... y libros que leer (Magdalena, 18, Collipulli, Universidad 1)

Asimismo, Mariela incluye a tres profesores que impactaron positivamente su vida y su elección vocacional (**Figura 3**). Así, se erigen la profesora Pamela como fuente de inspiración, seguida por su profesor-jefe (profesor Elgueta) quien le brindó apoyo emocional en momentos complejos como estudiante y la profesora María José, a quien destaca por su metodología y la forma de adaptarse a las necesidades de los estudiantes. Todos ellos influyeron en su decisión y en la importancia de un enfoque personalizado de enseñanza con foco en la persona.

Mariela (18, Temuco, Universidad 1) comienza su relato identificando a la profesora Pamela, quien “fue una profesora de básica, fue mi profe-jefe durante unos años y también me hacía ciencias naturales... yo aprendí mucho, mucho, mucho con ella”. Agrega además que: “me gustaban sus actividades y sus clases me motivaban a aprender. Ella para mí es una inspiración. Yo quiero que mis alumnos el día de mañana se sientan así ¡en mis clases!”.

Figura 3
Círculo significativo de Mariela (18, Temuco, Universidad 1)



Nuestros resultados coinciden con los hallazgos de Blazar y Kraft (2017), quienes han visibilizado el rol docente, debido al impacto significativo en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y actitudinales hacia el aprendizaje y en la formación integral de los estudiantes. Además, se observa que el profesor jefe desempeña un rol clave en el acompañamiento y desarrollo social, emocional y metacognitivo de los estudiantes, dado su profundo impacto en las decisiones futuras del estudiantado (Parraguez et al., 2010). Así, Mariela expresa que:

Fue mi profesor-jefe desde séptimo básico a cuarto medio ¡Mucho tiempo! y lo puse porque el profe Elgueta fue, o sea, ES un profesor súper cercano. Él siempre nos ayudaba y nos preguntaba qué pasaba en nuestras casas, cómo estábamos. Se sentaba con nosotros en los recreos a tomar desayuno, conversaba y nos entregaba un apoyo emocional súper importante y eso es fundamental para cualquier estudiante (Mariela, 18, Temuco, Universidad 1)

Además, Mariela enfatiza que un profesor así “es difícil de olvidar, porque él comprendía que las notas no tienen que ver solamente con lo que memorizó el estudiante, sino con alguna situación emocional. Entonces eso me motiva y alienta a ser profesora” (Mariela, 18, Temuco, Universidad 1). Tal como se puede observar en su relato, la importancia de la relación afectiva que el profesorado establece con los estudiantes conlleva un compromiso y reconocimiento a la identidad profesional docente. Asimismo, Manuel destaca que “sus profesores fueron una gran influencia, un gran faro al escoger esta carrera, porque tuve muy buenos profesores, en especial de Matemáticas, en básica” (Manuel, 18, Villarrica, Universidad 2).

Adicionalmente, pudimos constatar que los estudiantes atribuyen la elección por la carrera a la influencia de profesores cercanos e inspiradores, pues reconocen en su didáctica la innovación y un aprendizaje centrado en el estudiante. Estos hallazgos coinciden con los de Alemán y Mastrapa (2022), quienes verifican la presencia de un patrón común de aprecio, admiración y afecto hacia los profesores que formaron parte de su etapa escolar. Así, Karla nos relata que: “otra de mis motivaciones fueron también los profesores que tuve en básica. Me gusta mucho la metodología que usan los profesores. Yo los puse también como mi inspiración, de cómo me gustaría ser como profesora” (Karla, 21, Lanco, Universidad 2). Por su parte, Manuel agrega que: “cuando egrese quiero ser un profesor lo más entretenido posible, lo más didáctico, tratar de enseñar con juegos y hacer la educación más dinámica... tal como fueron mis clases” (Manuel, 18, Villarrica, Universidad 2).

Identidad de práctica

Analizamos aquellos pasatiempos, actividades e intereses que los estudiantes identificaron como círculos de influencia en la elección de su carrera. Así, pudimos constatar que las actividades recreativas

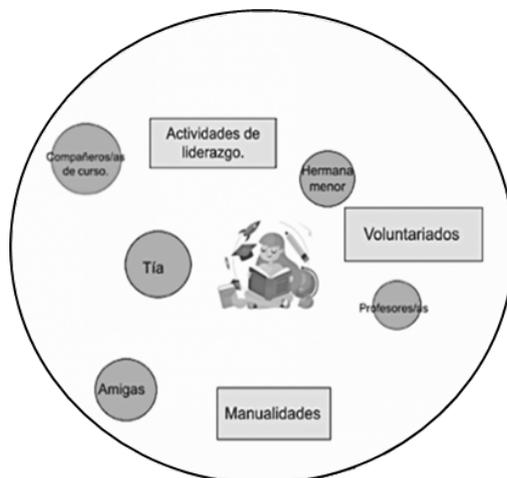
como la lectura por placer, las actividades de liderazgo y la participación comunitaria fueron las mayormente mencionadas y que presentan un carácter de formación pedagógica. Una de las actividades significativas identificadas por las estudiantes de PGB se relaciona con la lectura por placer, así, los estudiantes expresan su interés y pasión por la lectura desde temprana edad, pues destacan que leer es una de sus actividades favoritas, lo que fue guiando su interés y competencias por la enseñanza. En efecto, en los fragmentos de Mariela, evidenciamos la idea de percibir la lectura como un hábito de bienestar y placer en sí mismo, lo que se encuentra fuertemente vinculado a la formación de su identidad. De este modo, Mariela nos comenta que en su *círculo significativo* incorpora la lectura como pasatiempo:

También puse la lectura, porque es mi pasatiempo favorito... ¡me encanta leer! Estoy todo el día leyendo. Aprendí a leer ((ríe)) sola a los cuatro años... siempre me llamó la atención la lectura, ¡me encanta la lectura! Y entonces, se volvió mi pasatiempo favorito (Mariela, 18, Temuco, Universidad 1)

Por tanto, observamos una conexión entre la lectura y la propia identidad de los estudiantes, que va moldeando su identidad a lo largo de su vida (Granado & Puig, 2015). En este contexto, la identidad lectora desempeña un papel fundamental en la formación del profesor mediador de la lectura, pudiendo ser un elemento clave en su desarrollo y construcción identitaria como lectores y futuros docentes (Errázuriz et al., 2019).

Figura 4

Círculo significativo de Magdalena (18, Collipulli, Universidad 1)



Además, comprobamos que los pasatiempos vinculados a la *identidad de práctica* se relacionan con actividades de liderazgo, voluntariado y grupos de ayuda a la comunidad. Al respecto, Magdalena nos comenta sobre la importancia de las actividades de liderazgo en su formación como futura docente, al manifestar su compromiso con los temas sociales y la mejora de la educación en Chile (**Figura 4**). Así lo relata:

Eh... las *actividades de liderazgo*, influyeron mucho porque yo creo que un docente debe ser un líder en su aula, más que un jefe o autoridad, es un líder. Participé muchas veces como presidenta de curso y secretaria del centro de estudiantes. Cuando fue la revuelta social en 2019, viendo esto de cómo mejorar la educación porque, si bien en Chile ha habido un progreso, hay muchas cosas básicas que aún no han sido resueltas y yo creo que eso es una de mis mayores metas como futura docente. (Magdalena, 18, Collipulli, Universidad 1)

La participación en agrupaciones comunitarias facilita el desarrollo de competencias de liderazgo, el trabajo colaborativo y una relación estrecha con el territorio. Este factor ejerció una influencia significativa en la elección por la carrera, que se manifiesta en el *círculo significativo* de Ignacio (**Figura 5**) quien nos comenta cómo sus experiencias lo llevaron a la pedagogía:

Figura 5
Círculo significativo de Ignacio (19, Villarrica, Universidad 2)



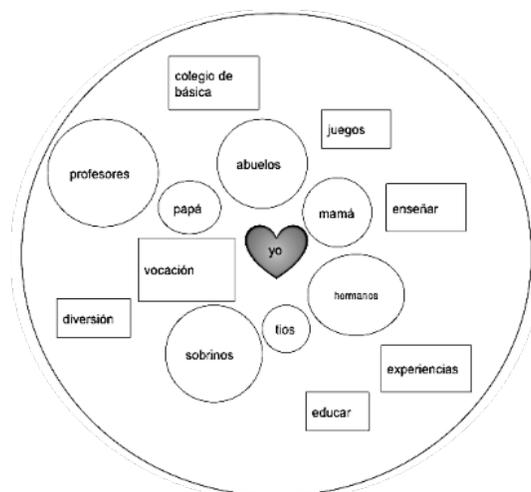
Participo en las disidencias, que es un grupo de aquí de Villarrica en el cual tuve varias instancias de compartir con niños, porque organizábamos ‘cicletadas’, ‘pintatones’ y... se puede decir que participar en el *colectivo* influyó en mi decisión por entrar a pedagogía, ya que en el ámbito de las disidencias sexuales o de género hay mucho que hacer en la educación (Ignacio, 19, Villarrica, Universidad 2)

Por su parte, Karina hace hincapié en su experiencia en actividades relacionadas con la iglesia y la fe. Específicamente, relata que participó “como formadora y trabajé con varios niños de distintas edades y eso ¡me encantó mucho! Fue una de las cosas que más me ayudó a decidir por la carrera de básica”. También agrega:

Estuve en ese grupo como diez años aproximadamente... pasé como toda mi infancia, aprendí mucho y... llegó el momento en que me tocó enseñar a niños de siete a... quince años. Encontré que... fue una de las cosas que me hizo preguntarme si esto era lo que yo estaba buscando, lo que me llenaba y encuentro que me gustaría poder enseñar... ¡sería lindo! (Karina, 18, Lanco, Universidad 2)

Ciertamente, las actividades descritas, que conforman la identidad de práctica de los estudiantes muestran que al participar en estas iniciativas no solo contribuyen a su comunidad, sino también desarrollan un sentido de compromiso, solidaridad y responsabilidad, lo que les permite develar sus intereses y enriquecer su elección vocacional.

Figura 6
Círculo significativo de Manuel (18, Villarrica, Universidad 2)



Identidad institucional

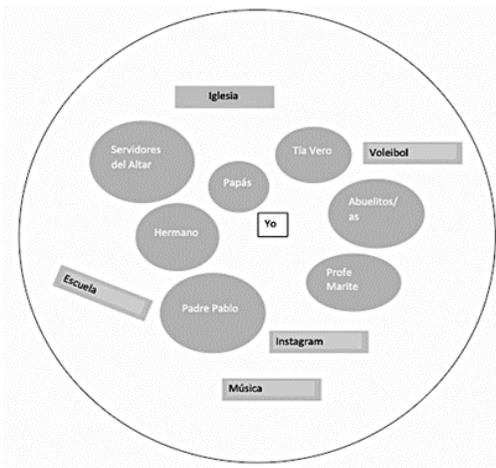
Para el subcódigo *identidad institucional*, observamos un profundo sentido de pertenencia, así como la percepción de oportunidades, metas y desafíos compartidos con el entorno. Este aspecto contribuye significativamente al proceso de construcción identitaria de los jóvenes que optan por la enseñanza. En la entrevista con Manuel, identificamos que la *identidad institucional* de su escuela es significativa en su vida, influyendo en su desarrollo personal y generando un fuerte sentido de pertenencia y gratitud hacia la institución (**Figura 6**). Manuel nos comenta que: “siempre que puedo voy al colegio a saludar a mis profesores. Me motiva volver ahí porque fue un colegio que me marcó mucho. Ahí tuve mis primeros acercamientos a la pedagogía” (Manuel, 18, Villarrica, Universidad 2).

También reconocemos en la entrevista de Karina cómo su experiencia y participación en la iglesia y en los trabajos comunitarios influyeron en su elección por la pedagogía (**Figura 7**):

Lo que me impulsó a decidir por la carrera... y que es lo más importante para mí... ha sido la iglesia, la fe; participar y coordinar el grupo de *servidores del altar*... fue una experiencia que marcó la elección de mi carrera (Karina, 18, Lanco, Universidad 2)

Figura 7

Círculo significativo de Karina (18, Lanco, Universidad 2)



A partir de lo anterior, identificamos dos consideraciones fundamentales: Primero, observamos una estrecha asociación entre los *fondos de identidad institucional* de los entrevistados y su sentido de pertenencia y compromiso hacia instituciones como la escuela y la iglesia, las que contribuyen a su identidad como futuros profesores. En segundo lugar, destacamos la relevancia de la trayectoria de los estudiantes, las razones que los motivaron y la influencia que tuvieron en la elección por la pedagogía (Troiano et al., 2019). De este modo, los relatos de los participantes también revelan cómo estas trayectorias van configurando su identidad personal y profesional, destacando elementos como el liderazgo y la influencia de las instituciones en su elección vocacional que aportan a la identidad de los futuros maestros del siglo XXI.

Identidad cultural

Existen aspectos significativos en la *identidad cultural* de los estudiantes, donde se relevan los conocimientos, los valores culturales y las prácticas familiares como componentes inherentes a la identidad cultural. Es importante resaltar que estos componentes no siempre concuerdan con la cultura hegemónica predominante (Alarcón et al., 2018), por lo que la opción por la docencia pudiera verse influenciada por la preservación de las tradiciones y costumbres de las comunidades, la contribución a la justicia social y al desarrollo comunitario de los FdC/I (Esteban-Guitart et al., 2023).

De esta manera, pudimos identificar cómo la *identidad cultural* de los estudiantes es moldeada por una variedad de factores, incluyendo sus experiencias familiares, su contexto social y las tradiciones culturales que han sido transmitidas de generación en generación (Lalueza, et al., 2019). Estos elementos pueden influir significativamente en cómo los estudiantes se perciben a sí mismos y en cómo se relacionan con el mundo que los rodea. Por ejemplo, Magdalena menciona que estudió “en un liceo en donde la mayor parte de los estudiantes pertenecía a la cultura mapuche, donde existían altos índices de pobreza” (Magdalena, 18, Collipulli, Universidad 2).

A través del relato de Florencia, destacamos los desafíos que enfrenta la coexistencia de diversas identidades culturales en nuestra sociedad, ya que, en algunos casos, estas identidades pueden entrar en tensión con la cultura y lengua dominante, lo que pudiera incidir en la construcción de su identidad (Cruz et al., 2019). En sus palabras:

Tengo 19 años y vivo en La Araucanía, soy mapuche y no tengo la oportunidad de poder hablar mapudungun. Lo entiendo, porque me he criado escuchando a... mis papás, tíos y abuelos en ceremonias... en donde participo junto a mi familia (Florencia, 19, Temuco, Universidad 1).

Por otro lado, en la conversación con Karla encontramos un fuerte vínculo con la fe y la espiritualidad (**Figura 8**). Así Karla nos indica que en el *círculo significativo* “puse a Dios y la fe, que me ha mantenido confiada en mis capacidades y que de alguna manera también me ha llevado a seguir en este camino, que yo considero es mi vocación” (Karla, 21, Lanco, Universidad 2).

Figura 8

Círculo significativo de Karla (21, Lanco, Universidad 2)



Así, estos relatos traen consigo experiencias adquiridas en una comunidad de origen, habilidades, valores y tradiciones culturales (Esteban-Guitart & Moll, 2014), lo que es fundamental para la autodefinición y la comprensión de la identidad cultural (Lalueza et al., 2019).

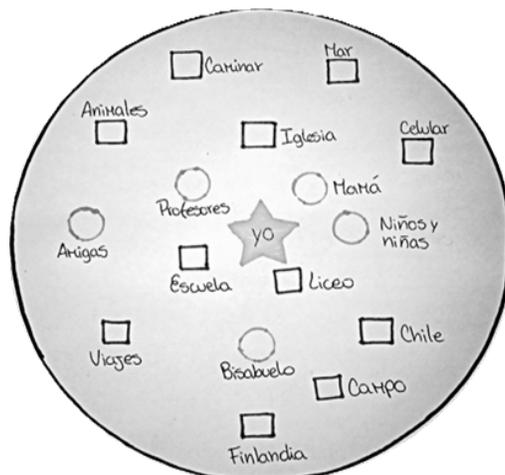
Identidad de pertenencia

La consideración de los espacios habitados en el proceso de recuperación de la memoria y la valoración de las conexiones emocionales que los individuos establecen con entornos específicos es relevante. En este sentido Dixon y Durrheim (2004) consideran que los discursos juegan un papel fundamental en la configuración de la percepción, comprensión y vinculación de las personas con dichos entornos. Es decir, la forma en que se describe un lugar y las historias que se narran sobre él pueden impactar profundamente en cómo los individuos construyen su identidad en relación con el territorio, influyendo en sus decisiones futuras (Esteban-Guitart et al., 2023).

Por ejemplo, reconocemos en el discurso de Florencia cómo la *identidad de pertenencia* es permeada por factores socioculturales que contribuyen a la construcción identitaria de un ‘ser y hacer’ colectivo, el cual se entrelaza con su historia y experiencias familiares. De esta forma, Florencia nos señala: “vivo en La Araucanía, soy mapuche” y reconoce que participa “en ceremonias que se realizan en diferentes comunidades junto a mi familia” (Florencia, 19, Temuco, Universidad 1). Estas prácticas no solo refuerzan el sentido de identidad cultural de los participantes, sino que también contribuyen al fortalecimiento y preservación de la herencia cultural de la comunidad mapuche. Por otro lado, al indagar en los aspectos de pertenencia y apego al entorno y cómo estos actúan en las decisiones y comportamientos de los entrevistados, pudimos reconocer en los relatos de Lorenzo cómo la elección de universidad es motivada por el entorno, al advertir que “a mí me gusta esta zona, elegí esta universidad para no irme de acá, para quedarme en esta ciudad” (Lorenzo, 18, Villarrica, Universidad 2).

Respecto del concepto "campo", este motiva sentimientos de apego relacionados con prácticas situadas en la naturaleza. La construcción discursiva de los participantes revela las conexiones que moldean la identidad y la pertenencia de las personas con el espacio-campo. De esta forma, Catalina releva la importancia de sus experiencias situadas en contextos rurales, lo que la ha llevado a mencionar su interés por enseñar en comunidades y escuelas rurales, al señalar que: “me encantaría más adelante estar enseñando en escuelas rurales, y poder ayudar a los niños que no están en la ciudad” (Catalina, 18, Temuco, Universidad 1). Del mismo modo, Esmeralda enfatiza que: “me encanta mucho el campo y el mar, por eso me gustaría enseñar a los niños de la costa... donde vivo” (Esmeralda, 18, Imperial, Universidad 1; **Figura 9**).

Figura 9
Círculo significativo de Esmeralda (18, Imperial, Universidad 1)



Estos elementos coinciden con los planteamientos de Millán La Rivera et al. (2023) y Shahzaib y Dato (2023) al reconocer la importancia de preservar y transmitir la cultura y tradiciones en la formación de profesores, enfatizando la importancia de una educación inclusiva que refleje la diversidad cultural de la sociedad. En este sentido, creemos que la falta de atención a esta diversidad cultural ignora un factor clave de los FdC/I para la formación de futuros profesores.

Conclusión

Desde la perspectiva de los FdC/I, es posible reconocer las visiones y los diálogos que emergen en torno a la construcción identitaria en la elección por la docencia. Esto implica reconocer las experiencias y prácticas culturales que los estudiantes traen consigo desde sus entornos familiares, sociales y culturales, y cómo contribuyen a la construcción de su identidad como personas y futuros profesores. En este

sentido, los estudiantes pueden -a través de los discursos sobre sí mismos- hacerse conscientes de sus trayectorias, reconocerse e identificarse como profesores, a través de prácticas y experiencias significativas en el proceso de optar por la pedagogía (Dixon & Durrheim, 2004).

Igualmente, reconocemos que el uso del *círculo significativo* como instrumento metodológico orientado al estudio de la identidad, resulta relevante para el objetivo de esta investigación que buscó explorar los círculos de influencia que motivan a los estudiantes a elegir la docencia. Estos hallazgos enriquecen tanto la discusión sobre la configuración de una identidad docente robusta y transformadora, como la posibilidad de explorar nuevas vías de ingreso a programas de pedagogía. Dichas vías podrían considerar los FdC/I de jóvenes interesados y comprometidos con la docencia (Cabezas et al., 2019; Mineduc, 2021), con el propósito de abordar el déficit proyectado de profesores (Rodríguez-Garcés et al., 2021). En efecto, observamos que los estudiantes inician su desarrollo profesional con claridad y comprensión de su rol en la sociedad y cómo contribuir a la educación; lo que les permite reflexionar y establecer una conexión significativa con su profesión, al reconocer cómo sus círculos de influencia se vinculan con su elección profesional.

A través de la *identidad de práctica* de los estudiantes, identificamos su compromiso y participación activa en la mejora de la educación y en el interés por abordar cuestiones socioculturales relacionadas con las desigualdades existentes y el reconocimiento de los movimientos sociales para contribuir a una sociedad más justa y tolerante, desde el liderazgo y la formación de profesores. En relación con la *identidad social*, los círculos significativos de los futuros profesores se ven fuertemente influenciados por sus familias y profesores, a través del vínculo afectivo y el apoyo recibido, pese a no estar de acuerdo con la decisión en algunos casos (Esteban-Guitart et al., 2023). Estos hallazgos se vinculan directamente con el compromiso por aportar a una educación más inclusiva e innovadora, lo que pudiera implicar un mayor poder de decisión en sus prácticas como futuros profesores.

Por otro lado, advertimos que la influencia de la *identidad institucional* en la elección de la docencia como carrera es un aspecto relevante que surge del análisis de los círculos significativos y entrevistas de los participantes. Instituciones como la iglesia, la escuela y otras organizaciones sociales, cuya conexión con la comunidad puede jugar un rol crucial en la formación de valores, creencias y motivaciones para enfrentar los desafíos de la profesión. En el caso de la *identidad de pertenencia* y la *identidad cultural*, comprobamos que se encuentran estrechamente vinculadas a los lugares geográficos y a las comunidades locales que forman parte del territorio y de su identidad cultural. Los hallazgos sobre la representación de los espacios y la relación con el entorno en el que coexisten, forman parte fundamental del vínculo que los estudiantes reconstruyeron en las entrevistas y que evoca recuerdos de pertenencia a la cultura mapuche y a las prácticas familiares de la comunidad. Estos conocimientos tradicionales pueden ser una fuente valiosa para enriquecer las futuras prácticas docentes desde una perspectiva no hegemónica.

Es necesario asumir que las maneras de ejercer la docencia y formar profesores pueden ser diversas, lo que puede entrañar un desafío para nuestro sistema educativo, dada su naturaleza homogeneizadora (Poblete-Melis, 2018). Por tanto, es imperativo replantear los programas de formación desde la diversidad de sus participantes, formadores, contextos y enfoques formativos, donde cada estudiante tenga el espacio para construir su sello como docente único e incorporar sus experiencias a la formación y el currículo (Alarcón et al., 2018; Llopart & Esteban-Guitart, 2017; Millán La Rivera et al., 2023; Rushton & Reiss, 2021). En conclusión, lo descrito se centra en cómo los estudiantes de primer año de PGB construyen su identidad personal y profesional a partir de sus experiencias de vida y las interacciones individuales y colectivas. Así, los FdC/I desempeñan un papel crucial en este proceso, aportando a una mayor visibilización y pertinencia pedagógica-cultural en la formación de profesores. De esta forma, la inclusión de los FdC/I en los programas de formación inicial docente permitiría reconocer y valorar la diversidad, promover una educación intercultural, aumentar la pertinencia pedagógica y fortalecer la identidad y la vocación de los futuros profesores (Millán La Rivera et al., 2023; Sandoval et al., 2022).

Esto podría constituir un primer avance para -en el futuro- incluir los FdC/I de los estudiantes en las prácticas docentes de los establecimientos escolares y promover así su participación.

Al tratarse de una muestra específica de estudiantes de primer año de la región de La Araucanía, la generalización de los hallazgos resulta limitada. Por tanto, futuras investigaciones pudieran considerar otros contextos y carreras de educación, así como la metodología empleada. Por tanto, advertimos la necesidad de continuar explorando la identidad de los futuros profesores y contribuir a la descolonización del currículo en la FID (Millán La Rivera et al., 2023), en favor de una formación más inclusiva, diversa y contextualizada para las demandas educativas del siglo XXI.

Referencias

- Alemán, A., & Mastrapa R. (2022). Los relatos e historias de vida de maestros y la identidad profesional pedagógica. *Espíritu Emprendedor TES*, 6(3), 32-46.
- Alarcón, A., Castro G., Astudillo, P., & Nahuelcheo, Y. (2018). La paradoja entre cultura y realidad: el esfuerzo de criar niños y niñas mapuche en comunidades indígenas de Chile. *Chungará*, 50(4), 651-662. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562018005001601>
- Aristizábal Fúquene, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 46, 189-204. <https://doi.org/10.17227/ted.num46-10547>
- Bastías-Bastías, L., & Iturra-Herrera, C. (2022). La formación inicial docente en Chile: una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Blazar, D., & Kraft, M. (2017). Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19(1), 146-170. <https://doi.org/10.3102%2F0162373716670260>
- Cabezas, V., Medina, M., Müller, M., & Figueroa, C. (2019). Desafíos y tensiones entre las nuevas políticas educativas y los programas de formación inicial de profesores en Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 14(116), 1-30. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2019/10/Paper-serie-Temas-de-la-Agenda-Pu%CC%81blica-N%CC%82%B0-116-2.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (CNED, 2021). *Matrícula instituciones/Programas Educación Superior*. <https://www.cned.cl/indices/matricula-institucionesprogramas-educacion-superior>
- Creswell, J. W. (2022). *A concise introduction to mixed methods research* (2nd ed.). Sage Publications.
- Cruz, D., Echevarría, A., & Gutiérrez, R. (2019). Fortalecimiento de la identidad cultural a través del rescate de tradiciones en la niñez. *Islas Revista de Humanidades y Ciencias Sociales de la UCLV*, 192, 177-190. <https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1082>
- Cuadra-Martínez, D., Castro-Carrasco, P., Oyanadel, C., & González-Palta, I. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación Universitaria*, 14(4), 79-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- Díaz-Barriga, F., Barroso, R., & López, E. A. (2021). Fondos de identidad y justicia social a través de la fotovoz "Ayotzinapa: Lugar de tortugas". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- Dixon, J., & Durrheim, K. (2004). Dislocating identity: Desegregation and the transformation of place. *Journal of Environmental Psychology*, 24(4), 455-473. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.09.004>
- Elige Educar (2019). *Generación Z: elecciones, expectativas y valoración de la educación*. Área de Estudios. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Estudio-Generacion-Z.pdf>
- Errázuriz, M. C., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O., & Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile: una construcción de sus concepciones sobre la lectura. *Perfiles Educativos*, 41(164), 28-46. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.58856>
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717-739. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Esteban-Guitart, M. (2012). La Multimetodología Autobiográfica Extendida (MAE): una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de*

- Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
<https://reunido.uniovi.es/index.php/Rema/article/view/9806/9545>
- Esteban-Guitart, M. (2016). *Funds of identity: connecting meaningful learning experiences in and out of school*. Cambridge University Press.
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., Serra, J. M., & Subero, D. (2023). Community Funds of Knowledge and Identity: a mesogenetic approach to Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 54, 307-317.
<https://doi.org/10.1111/aeq.12451>
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. (2014). Funds of Identity: a new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- Gajardo-Asbún, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), 79-93. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v10i18.217
- Granado, C., & Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente: un estudio de sus autobiografías como lectores. *Ocnos*, 13(11), 43-63.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: an introduction to its methodology* (4th ed.). Sage Publications.
<https://doi.org/10.4135/9781071878781>
- Laluzza, J. L., Zhang-Yu, C., García-Díaz, S., Camps-Orfila, S., & García-Romero, D. (2019). Los Fondos de Identidad y el tercer espacio: una estrategia de legitimación cultural y diálogo para la escuela intercultural. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 45(1), 61-81. <http://doi.org/10.4067/S0718-7052019000100061>
- Lamas-Aicón, M., & Thibaut, P. (2021). Continuidad educativa y fondos de conocimiento de familias venezolanas en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 41-54.
<https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.003>
- Llopart, M., & Esteban-Guitart, M. (2017). Strategies and resources for contextualising the curriculum based on the funds of knowledge approach: a literature review. *The Australian Educational Researcher*, 44, 255-274. <https://doi.org/10.1007/s13384-017-0237-8>
- Llopart, M., Vilagran, I., Güell, C., & Esteban-Guitart, M. (2017). Las visitas etnográficas a los hogares de los estudiantes como estrategia para crear lazos de confianza entre docentes y familias. *Pedagogia i Treball Social Revista de Ciències Socials Aplicades*, 6(1), 70-95.
https://raco.cat/index.php/PiTS/article/view/329_011
- Machancoses, M., Siqués, C., & Esteban-Guitart, M. (2022). La participación de las familias en el contexto escolar: un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 21(1).
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue1-fulltext-2285>
- Manghi, D., Castrillón-Correa, E. M., Cárcamo-Vásquez, H., & Precht, A. (2021). Las familias ante las escuelas en estudios chilenos: algunos supuestos bajo sospecha. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 27-40. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.002>
- Millán La Rivera, C., González-García, G., López Barraza, A., Vizcarra, R., & Reyes Ochoa, L. (2023). Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. *Psicoperspectivas*, 22(1). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue1-fulltext-2870>
- Ministerio de Educación [de Chile]. (2021). *Mesa para la atracción de jóvenes a carreras de pedagogía: propuestas finales*. Mineduc. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2021/01/mesa-atraccion-carreraspedagogia-vf.pdf>
- Moll, L. (2019). Elaborating funds of knowledge: Community-oriented practices in international contexts. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 130-138.
<https://doi.org/10.1177/2381336919870805>
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., & González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
<https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- Morarú, M., & Ríos, L. (2018). Transitando de estudiante a profesor: rearticulaciones en el tercer espacio de 53 una práctica temprana comunitaria. *Estudios Pedagógicos*, 44(3), 317-335.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000300317>
- Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H., & Galaz, A. (2022). Küpan y tuwün como fondos de conocimiento para contextualizar la educación intercultural en territorio mapuche. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 13-30. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (OCDE, 2018). *Políticas docentes efectivas: conclusiones del informe PISA*. <https://teachertaskforce.org/es/centro-de-conocimientos/politicas-docentes-efectivas-conclusiones-del-informe-pisa-presentacion>
- Parraguez, S., Navarro, A., & Retamal, M. (2010). *El profesor jefe en la transversalidad*. Departamento de Educación, Universidad de Santiago de Chile.
- Poblete-Melis, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 40(159), 51-65. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100051
- Quintana, M., Canales, R., Retamal, A., Herrera, C., & Pérez, C. (2018). Contexto y desafíos en formación de 12 profesores, Universidad de Los Lagos, Chile. *Opción*, 34(86), 450-480. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7338182>
- Ramos, C., & Roque, R. (2021). La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública mexicana. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(spe4), 7. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2755>
- Rodríguez-Garcés, C. R., Espinosa-Valenzuela, D., Padilla-Fuentes, G. & Suazo-Ruiz, C. (2021). Selectividad e igualdad de oportunidades en el acceso a carreras de pedagogía: compleja convivencia en un contexto de financiamiento a la demanda. *Perspectiva Educativa*, 60(3), 110-131. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1169>
- Rushton, E., & Reiss, M. (2021). Middle and high school science teacher identity considered through the lens of the social identity approach: a systematic review of the literature. *Studies in Science Education*, 57(2), 141-203. <https://doi.org/10.1080/03057267.2020.1799621>
- Sandoval, P., Bustos, R., & Pavié, A. (2022). Autoimagen y valoración social representada sobre la profesión docente, en estudiantes que ingresan a estudiar pedagogía en universidades regionales del estado de Chile. *Diálogo Andino*, 67, 137-147. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100137>
- Shahzaib, & Datoo, A. K., (2023). Pedagogical utility of funds of knowledge for education for pluralism: a case exploring prospective teachers' perceptions. *Journal of Academic Research for Humanities*, 3(4), 25-36. <https://jar.bwo.org.pk/index.php/jarh/article/view/338>
- Stenberg, K., & Maaranen, K. (2021). A novice teachers teacher identity construction during the first year of teaching: a case study from a dialogical self-perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 28. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100479>
- Subero, D., Brito-Rivera, L. F., & Esteban-Guitart, M. (2017). La incorporación de los fondos de conocimiento e identidad en la Escuela Normal de Texcoco, México: las creencias de los docentes en formación. *Contextos Educativos*, 2, 9-25. <http://doi.org/10.18172/con.2848>
- 't Gilde, J., & Volman M. (2021). Finding and using students' funds of knowledge and identity in superdiverse 37 primary schools: a collaborative action research project. *Cambridge Journal of Education*, 51(6), 673-692. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1906845>
- Troiano, H., Sánchez, A., Torrents, D., & Daza, L. (2019). Estudios sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes universitarios: una perspectiva sociológica. En P. Figuera (Coord.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad* (pp. 31-70). Editorial Laertes.
- Vezub, L., & Cordero Arroyo, G. (2022). Formación docente y calidad en América Latina: análisis de casos en Chile, Ecuador y Perú. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(1), 259-290. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.561>

CrediT

Conceptualización: AC; Revisión y análisis de instrumentos: AC, CE, OD, LF; Diseño metodológico: AC; Producción de datos: AC, CE, OD, LF; Análisis de datos: AC, CE, OD, LF; Investigación: AC; Redacción manuscrito original: AC; Revisión y edición manuscrito: AC, CE, OD, LF; Administración del proyecto: AC.