

# ¿Qué aportan los fondos de conocimiento e identidad al interés por la formación inicial docente?

ANDREA COCIO\* | MARÍA CONSTANZA ERRÁZURIZ\*\*  
OMAR DAVISON\*\*\* | LILIANA FUENTES\*\*\*\*

Formar docentes comprometidos con una educación de calidad es uno de los actuales desafíos de la formación inicial docente; al respecto, las medidas y reformas implementadas requieren considerar la construcción identitaria del profesorado en formación, para confluir en un cambio educativo profundo e integral. El objetivo de la investigación fue identificar y caracterizar los fondos de conocimiento e identidad de los estudiantes de Pedagogía General Básica en su ingreso a dos universidades de La Araucanía, Chile. Respecto de la metodología, el estudio corresponde a una investigación descriptiva y cualitativa. Los participantes fueron 34 estudiantes, cuyas narrativas autobiográficas fueron sometidas al análisis de contenido mediante la construcción de códigos y categorías del corpus. Se identificó que, desde los fondos de conocimiento e identidad, es posible configurar la identidad del futuro profesor del siglo XXI; además se afirma la importancia de considerarlas en los procesos de formación académica.

*Training teachers committed to quality education is one of the current challenges of initial teacher training; in this regard, the measures and reforms implemented require considering the identity building of teachers in training, to converge in a profound and integral educational change. The objective of the research was to identify and characterize the knowledge and identity of the students of Basic General Pedagogy in their admission to two universities of La Araucanía, Chile. Regarding methodology, the study corresponds to a descriptive and qualitative research. The participants were 34 students, whose autobiographical narratives were subjected to content analysis through the construction of codes and categories of the corpus. It was identified that, from the knowledge and identity funds it is possible to configure the identity of the future teacher of the 21st century, and the importance of considering them in the processes of academic formation is affirmed.*

## Palabras clave

Educación superior  
Formación inicial docente  
Identidad  
Identidad profesional  
Fondos de conocimiento e identidad

## Keywords

Higher education  
Initial teacher training  
Identity  
Professional identity  
Knowledge and identity funds

Recepción: 23 de febrero de 2023 | Aceptación: 28 de agosto de 2023

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61274>

- \* Profesora asociada de la Facultad de Educación en la Universidad San Sebastián (Chile). Doctora en Innovación Educativa y Aprendizaje a lo Largo de la Vida. Líneas de investigación: fondos de identidad docente; formación del profesorado; lingüística aplicada; análisis del discurso; didáctica de la lengua. CE: [andrea.cocio@uss.cl](mailto:andrea.cocio@uss.cl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3721-8807>
- \*\* Profesora asociada de la Facultad de Educación en la Universidad San Sebastián (Chile). Doctora en Análisis del Discurso Hispanoamericano. Líneas de investigación: literacidades académicas en los ámbitos escolar y universitario; prácticas docentes de literacidad en el aula escolar; análisis del discurso. CE: [constanza.errazuriz@uss.cl](mailto:constanza.errazuriz@uss.cl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-9397>
- \*\*\* Coordinador del programa Lectura Educa en Fundación Ibáñez-Atkinson (Chile). Doctor en Ciencias Humanas. Líneas de investigación: enseñanza de la literatura en la escuela; bibliotecas escolares; prácticas docentes de lectura en el aula. CE: [odavison@fundacionia.cl](mailto:odavison@fundacionia.cl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3185-2869>
- \*\*\*\* Coordinadora del Magíster en Estudios Cognitivos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile (Chile). Doctora en Lingüística. Líneas de investigación: comprensión lectora; procesos cognitivos; alfabetización académica. CE: [lilianafuentes@uchile.cl](mailto:lilianafuentes@uchile.cl). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6135-8271>

## INTRODUCCIÓN<sup>1</sup>

Actualmente las políticas públicas en la educación chilena han puesto especial énfasis en la formación inicial docente, pues ya desde mediados del siglo XX se observa un avance en la expansión y cobertura del sistema educativo formal, tanto en la diversificación de los programas educativos como en la actualización curricular y la gestión (Castro Rubilar, 2017; Cox *et al.*, 2010). Estas medidas emergen con el fin de potenciar la calidad de los programas de formación, de la preparación de los formadores y de la infraestructura de las instituciones (Ávalos, 2014).

Específicamente, para asegurar una formación inicial de calidad a través del programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) se han tomado medidas que van desde la revisión y actualización de los contenidos curriculares y la implementación de un sistema nacional de evaluación basado en los estándares de desempeño (evaluación nacional diagnóstica, END), hasta la articulación del trabajo con mentores en prácticas progresivas. Esto nos propone nuevos desafíos en la forma como se articulan las actividades académicas y la aproximación de los estudiantes a sus centros de práctica; al respecto, Bastías e Iturra (2022) resaltan la importancia de reducir la brecha entre la instrucción académica y la experiencia práctica del ejercicio docente, puesto que es preciso enfatizar la construcción e internalización del rol docente y la identidad profesional desde la teoría hacia la práctica (Elías, 2016).

Asimismo, con el objetivo de promover y aumentar la valoración de la labor docente en las nuevas generaciones, en el Decreto Ley 20.903 se establecen transformaciones relevantes para su ejercicio, y para ello se abordan aspectos que cubren, desde el ingreso a las universidades, hasta la implementación de la carrera profesional. De esta manera, la

formación inicial docente ha adquirido vital importancia en la definición de las políticas públicas en Chile, lo que se traduce en la obligación de los centros educativos de propiciar una formación académica sólida que forme profesionales de la educación autónomos, críticos y con compromiso ético-social.

Ciertamente, lo anteriormente expuesto ha generado tanto tensiones como oportunidades en la formación de profesores, en el marco del desarrollo de competencias docentes y de identidad del profesorado (Monereo y Domínguez, 2014), debido a que el sistema educativo, en general, se ha estructurado desde una perspectiva normalizadora que promueve una identidad homogénea (Poblete, 2018). Por tanto, la discusión y el desafío actuales respecto de la identidad docente debería procurar reconocer las raíces y tradiciones familiares propias para avanzar hacia una construcción de la identidad profesional plena, consciente y en sintonía con las exigencias de los tiempos actuales (Castro Rubilar, 2017). Es así como esta investigación busca indagar en las siguientes preguntas: ¿qué fondos de conocimiento e identidad tienen los estudiantes de Pedagogía General Básica<sup>2</sup> en su ingreso a la universidad?, y ¿qué aportan los fondos de conocimiento e identidad a la configuración de su formación profesional?

## FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### *Formación inicial e identidad docente: breve recorrido*

En Chile, contar con profesores de alta calidad es un desafío de primera necesidad, pues la evidencia ha demostrado que, a nivel de escuela, es el predictor más importante del desempeño estudiantil (Schleicher, 2012), sobre todo para aquellos estudiantes de contextos más desaventajados (OCDE, 2018). Del mismo modo, otros estudios señalan que un buen docente no sólo propicia el desarrollo de aprendizajes

<sup>1</sup> Estudio financiado por ANID/FONDECYT INICIACIÓN 11200087.

<sup>2</sup> La carrera de Pedagogía General Básica en Chile forma profesores que se desempeñan en la educación primaria.

en sus estudiantes (Chetty *et al.*, 2014), sino que también tiene un impacto en sus habilidades socioemocionales y actitudes positivas en torno al aprendizaje (Blazar y Kraft, 2017).

A este respecto, el Informe PISA de 2015 (OCDE, 2016) muestra que los sistemas educativos más eficientes tienden a hacer énfasis en la formación práctica como parte de la formación docente inicial; esto contrasta con la evidencia sobre la fractura cognitiva entre la teoría y la práctica observada en los programas de formación inicial docente en Chile (Contreras *et al.*, 2010). Asimismo, se señala que una política docente integral se enfoca en atraer a la profesión docente a hombres y mujeres talentosos/as, de excelencia, para una educación igualitaria e inclusiva (OCDE, 2018). En este sentido, en Chile se han incorporado las recomendaciones de agencias internacionales como la UNESCO-CEPPE (2013) y la OCDE (2018) tendientes a promover el interés y el ingreso de mejores candidatos a las carreras de pedagogía del país (Montero y Fernández, 2022); en esta línea, a través de la Ley N° 20.903 (2016) —que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente— se busca mejorar sustantivamente la calidad de los docentes y elevar el estatus de la profesión.

Ahora bien, el informe PISA 2015 ha alertado sobre la disminución de las expectativas de los y las estudiantes de dedicarse a la docencia, puesto que entre 2006 y 2015 sólo 4.4 por ciento de los estudiantes de 15 años esperaba dedicarse a trabajar como profesor/a a los 30 años (OCDE, 2018). Esta situación es coincidente con otros estudios e informes nacionales que advierten sobre la baja de la matrícula en programas de pedagogía y la estimación de un déficit de profesores/as idóneos para el año 2025 (Elige Educar, 2019; SIES, 2020). Otros estudios advierten que la decisión de ingreso a carreras de magisterio estaría influenciada por el prestigio social percibido, las proyecciones laborales y los nuevos requisitos de entrada de la formación inicial docente (en adelante FID) (Ávalos, 2014; OCDE, 2018).

Asimismo, se señala que la pedagogía es elegida principalmente por estudiantes de menor rendimiento académico y provenientes de los sectores socioeconómicos con menores ingresos (Rodríguez-Garcés *et al.*, 2021).

A pesar de este escenario, el informe “Teachers Matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers” reporta que los/as docentes están principalmente motivados por los “factores intrínsecos de la enseñanza, como lo son: trabajar con niños, ayudarles en su desarrollo y contribuir a la sociedad; por sobre los factores extrínsecos, como la estabilidad laboral, la remuneración o las horas de trabajo” (OCDE, 2005: 68). Por su parte, a nivel nacional, los estudios de Elige Educar (2019) y del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE, 2023) evidencian que los estudiantes comparten ciertos rasgos identitarios en cuanto al gusto por la enseñanza, su interés por contribuir a la sociedad como agentes de cambio (Ávalos y Sotomayor, 2012; Broadbent *et al.*, 2017) y por educar con énfasis en la renovación de los métodos de enseñanza (Correia y Bozutti, 2017).

Otro de los elementos observados en ambos estudios (Elige Educar, 2019; CIAE, 2023) es el aumento en la valoración y la contribución de la educación a la transformación de la sociedad, que va de 64 a 96.2 por ciento. Para Seemiller y Grace (2017) esta situación se podría explicar por la valoración que hacen los jóvenes de la posibilidad de participar en la realización de cambios sociales auténticos y profundos. Así, 96.9 por ciento de los jóvenes participantes del estudio del CIAE (2023) reconocen que la elección por la docencia responde a la necesidad de contar con buenos profesores. En efecto, los estudios de Ávalos y Sotomayor (2012) han observado que las razones que expresan los profesores para elegir la docencia como profesión se relacionan con el área disciplinar, pero también se encuentran estrechamente vinculadas a la contribución social y el trabajo con gente joven.

Por lo anterior puede afirmarse que la educación superior, en general, requiere de proyectos formativos innovadores y en sintonía con las características y requerimientos de la sociedad (Bastías e Iturra, 2022). Y en el caso de la formación docente, éstos deben estar enfocados no sólo a mejorar la calidad y el acceso a la educación, sino también a fortalecer la identidad profesional docente. En este sentido, Alonso *et al.* (2015) precisan que la conformación de la identidad en los docentes es clave para llevar a cabo las transformaciones y cambios educativos que se requiere implementar desde las políticas públicas.

De esta forma, y en el marco del desarrollo de competencias docentes y de identidad del profesorado (Monereo y Domínguez, 2014), se suscitan desafíos y tensiones para la formación de profesores respecto de la construcción y reconstrucción de su identidad docente. Tales desafíos parecieran verse influidos por las reformas en un sistema educativo permeado, tanto por la estandarización y la medición de los resultados de aprendizaje, como del creciente uso de evaluaciones de desempeño docente que desvalorizan el rol y las capacidades de los profesores y profesoras como formadores de la próximas generaciones (Ávalos, 2014). Dichas reformas han contribuido a debilitar la percepción de autoeficacia de los docentes, adquiridas durante la formación y el ejercicio profesional, frente a las expectativas de una sociedad que ve en la educación la principal fuente de desarrollo social y económico del país (Etcheberrigaray *et al.*, 2017).

Específicamente, en términos de caracterizar e identificar la identidad docente de los estudiantes en formación inicial, no existen políticas orientadas a conocer, conformar y fortalecer la identidad docente de los estudiantes de pregrado de carreras de Magisterio, lo cual evidencia las brechas en la formación docente y tensiona el sistema educativo en Chile (UNESCO-OREALC, 2013; Valenzuela *et al.*, 2014). En los últimos años las investigaciones se han focalizado en la importancia de

conformar una identidad docente vinculada a las diversas etapas educativas, es decir, la identidad en los estudiantes del profesorado en educación primaria (Elías, 2016), en educación secundaria y superior (Rushton y Reiss, 2021) y en el ejercicio de su profesión como docentes noveles (Stenberg y Maaranen, 2021). Todas ellas han relevado la importancia de conocer y fortalecer la identidad docente en los programas de formación inicial (Yazan, 2019).

De este modo, y bajo el enfoque del modelo teórico de los fondos de conocimiento e identidad (Moll, 2014; Esteban-Guitart, 2014), planteamos la necesidad de incorporar los repertorios discursivos de los estudiantes de primer año de pedagogía para visibilizar posibles tensiones, por ejemplo, el ingreso a las carreras de pedagogía no como primera opción o la creencia de que el prestigio social de la carrera está ligada al campo disciplinar de la misma. En consecuencia, indagar sobre la construcción individual y colectiva de la identidad profesional de los estudiantes que ingresan a las carreras de pedagogía resulta relevante para conformar comunidades de práctica inclusivas (Wenger, 2010).

### *Aproximación a los fondos de conocimiento e identidad*

Moll, Amanti, Neff y González definen los fondos de conocimiento como un “conjunto de conocimientos y habilidades almacenados históricamente y desarrollados culturalmente que son esenciales para el bienestar y el funcionamiento de las personas” (Moll *et al.*, 1992: 133). De esta forma, los fondos de conocimiento contienen toda la información social y cultural que otorgan identidad a los sujetos; en palabras de Esteban-Guitart y Saubich (2013: 191) “las familias son contextos de vida y escenarios de enseñanza y aprendizaje, al igual que el contexto escolar, de modo que se trata de conocer sus fortalezas para poderlas visibilizar y utilizar pedagógicamente”. Los autores señalan que luego de las visitas a los hogares de los estudiantes, los profesores

pueden vincular los fondos de conocimiento identificados con los objetivos de aprendizaje, lo cual facilita y amplía el aprendizaje del estudiantado y lo vuelve significativo y con pertinencia cultural.

Por otro lado, se han incorporado avances de tipo metodológico como complemento a los fondos de conocimiento (Tabla 1), mismos que han sido planteados por Esteban-Guitart

(2014), quien incorpora los fondos de identidad del estudiantado con énfasis en la construcción de la identidad a través de factores culturales, actividades y prácticas significativas. En efecto, los aprendientes tienen mejores resultados cuando se consideran sus pasatiempos e intereses en la construcción de sus aprendizajes (Azevedo, 2013).

*Tabla 1. Diferencias complementarias entre fondos de conocimiento y fondos de identidad*

	Fondos de conocimiento	Fondos de identidad
Desarrollado por	Moll <i>et al.</i> (1992)	Esteban-Guitart (2014)
Construcción de aprendizajes centrado en	repertorios y recursos socio-culturales que emergen desde el hogar a partir del desarrollo de habilidades, experiencias, ideas y conocimientos en comunidad	Las interacciones con personas significativas, instituciones y espacios geográficos como canalizadores de la construcción de su identidad y autodefinición
Contexto situado	Hogar de origen (familia y su entorno social y redes culturales, prácticas y experiencias vividas)	Prácticas significativas y experiencias de sus transacciones a través del tiempo en diversos contextos sociales
Estrategias metodológicas propias	Estudio etnográfico de las familias en su propio territorio	Creación de textos de identidad, dibujo identitario, uso de fotografías significativas, autobiografía y círculo significativo

*Fuente:* elaboración propia.

Esteban-Guitart y Moll (2014a) señalan que los fondos de conocimiento se convierten en fondos de identidad cuando las personas internalizan los recursos familiares y comunitarios, de manera activa, para dar significado y describirse a sí mismos. Para estos autores, la identidad se compone de factores culturales, como condiciones sociodemográficas, instituciones sociales, objetos, personas importantes, prácticas y actividades. En consecuencia, comprender la identidad personal requiere identificar y conocer los fondos de prácticas, creencias, conocimiento e ideas que las personas almacenan y usan a lo largo de su vida.

De este modo, a través de la identificación de los fondos de conocimiento e identidad es que se observan las prácticas socioculturales de las personas, quienes no sólo aprenden actividades puntuales, sino también a ser parte de estas comunidades sociales y culturales (Coll y

Falsafi, 2010). Es así como las personas se identifican a sí mismas (y a otras) y se posicionan desde constructos socialmente edificados en los diversos ámbitos de su vida cotidiana.

Algunos avances teóricos del enfoque señalan que bajo este modelo teórico los estudiantes aprenden más eficientemente porque se encuentran motivados por sus intereses, necesidades y creencias hacia su propio proceso de aprendizaje (t Gilde y Volman, 2021), junto con la cercanía que se produce entre los docentes y las familias del alumnado, lo que mejora la comprensión, la empatía y la comunicación con la escuela (Esteban-Guitart *et al.*, 2015). Considerar los fondos de conocimiento e identidad (en adelante FCI) de los estudiantes constituye una nueva mirada que promueve aprendizajes de calidad, inclusivos y dialógicos, ya que su valoración enriquece a toda la comunidad educativa (Assaf Czop *et al.*, 2022).

Así mismo, los FCI actúan como un elemento dinámico de quiénes somos y en quiénes deseamos convertirnos a partir de lo que hemos aprendido (y estamos aprendiendo) de nuestras experiencias académicas y cotidianas (Johnson y Johnson, 2016; Esteban Guitart *et al.*, 2017). A partir de lo anterior, este artículo tiene por objetivo identificar y caracterizar los FCI de los estudiantes de Pedagogía General Básica de primer año en dos universidades chilenas, para así relevar la voz del estudiantado y sus repertorios discursivos con el fin de reflexionar, abordar y potenciar la construcción de su identidad como futuros profesionales de la educación.

## METODOLOGÍA

### *Enfoque y diseño*

Dado el objetivo del estudio se optó por un enfoque de investigación descriptivo de corte cualitativo (Creswell, 2014). Los datos se sometieron a un análisis de contenido basado en la construcción de códigos y categorías a partir de la revisión del corpus de narrativas autobiográficas. Este análisis nos permitió tratar la información recabada de forma sistemática

y rigurosa, con el propósito de identificar los FCI de los estudiantes de pregrado de las universidades chilenas en las que se desarrolló la investigación.

### *Muestra y participantes*

El muestreo utilizado fue intencional y los criterios que lo orientaron fueron la pertenencia a instituciones del Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH) de la región de La Araucanía, la presencia y tradición de las instituciones en el territorio, el sello de interculturalidad y la homogeneidad de los programas (vía de ingreso, duración de la carrera, título profesional y cinco o más años de acreditación); así como el acceso y la conveniencia para recolectar los datos necesarios y suficientes para desarrollar una descripción acabada. El último criterio fue la disponibilidad de los lugares y sujetos para el acceso permanente de los investigadores (Hammersley y Atkinson, 2007).

Las dos universidades seleccionadas enfocan su compromiso con la formación integral de calidad, la contribución a la sociedad y la apertura al diálogo intercultural desde la región en la que se ubican. Algunos de estos aspectos se describen en la Tabla 2.

*Tabla 2. Caracterización de las universidades*

Aspectos	Universidad 1	Universidad 2
Años de presencia en la región	64 años	70 años
Enfoque educativo	Formación integral de personas, innovación y diversidad de saberes y culturas, con foco en el diálogo intercultural	Educación y desarrollo sustentable de la región de La Araucanía centrados en la persona, con foco en el diálogo entre fe y cultura
Contribución social	Aportar críticamente al desarrollo regional y global a través de la formación, la generación de conocimientos y la innovación	Aportar al desarrollo a nivel local y global a través de su acción en docencia, investigación y extensión

*Fuente:* elaboración propia basada en la misión y visión de ambas instituciones.

Con respecto a los participantes, se trata de 34 estudiantes que al momento de la investigación se formaban para ser profesores de educación primaria en el programa de Pedagogía General Básica (en adelante PGB) de dos universidades de La Araucanía, quienes

aceptaron participar voluntariamente en el estudio a través de un consentimiento informado. De ellos, 15 pertenecen a la universidad 1 y 19 a la universidad 2. Al momento del estudio los participantes tenían en promedio 20 años de edad y provenían principalmente de

la Región de La Araucanía (n=23) y Los Ríos (n=6); 13 estudiantes se identificaron como mapuches. Respecto de la vía de ingreso a la educación superior, la mayoría ingresó a la educación terciaria vía la prueba de selección

universitaria (n=22), mientras que 12 estudiantes ingresaron por distintas vías inclusivas: escuela de talentos pedagógicos, Programa PACE u otra vía de ingreso. Algunos de los datos se especifican en la Tabla 3.

**Tabla 3. Características generales de los participantes en el estudio (n=34)**

Características generales de los participantes		N	%
Género	Mujeres	26	76
	Hombres	8	24
Edad	17 a 19 años	23	68
	20 a 22 años	5	15
	23 a 25 años	2	6
	+ 26 años	4	12
Región de origen	Región de La Araucanía	23	68
	Región de Los Ríos	6	17
	Región Metropolitana	3	9
	Región del Biobío	1	3
	Región de Los Lagos	1	3
Miembro de pueblo originario	No	21	62
	Sí, mapuche	13	38
Vía de ingreso	Admisión ordinaria (PTU/PSU)	22	65
	Ascendencia indígena	4	12
	Escuela de talento pedagógico + vocación	3	9
	Programa PACE + ranking	3	9
	Otra vía de ingreso (cambio de carrera, egresados escuelas técnicas)	2	5

Fuente: elaboración propia.

### *Instrumentos y técnicas de recolección de la información*

Utilizamos la autobiografía como método de recolección de datos, pues se configura como un instrumento que recrea la experiencia vital de los estudiantes de la carrera de PGB. González-Monteaquedo (2007) precisa que el proceso autobiográfico da sentido a la vida y a las trayectorias personales en diversos contextos de formación y de memoria histórica (Abril, 2021). Para el diseño de las narrativas organizamos preguntas orientadoras que consideraban las distintas categorías de la teoría de los FCI para su creación; posteriormente

piloteamos las preguntas con la finalidad de realizar los ajustes que fueran necesarios de forma previa a la implementación (Tabla 4).

Mediante la construcción de las narrativas autobiográficas buscamos identificar y caracterizar los FCI de los futuros docentes con el propósito de reconocer las características personales y colectivas que llevaron a este grupo de estudiantes a ingresar a la carrera de PGB. Con este ejercicio, los participantes reflexionaron y describieron aquellas actividades significativas, experiencias y saberes propios de sus fondos de conocimiento e identidad, los cuales nos permitieron integrar una primera

Tabla 4. Categorías y preguntas orientadoras para la autobiografía

Categorías de los FCI	Preguntas orientadoras
Identidad de práctica	¿Cuáles son tus pasatiempos e intereses?
Identidad institucional	¿Participas en algún grupo o colectivo social/comunitario? ¿Qué valores o creencias comparten?
Identidad cultural	¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
Identidad social	¿Quién o quiénes te han inspirado y han influido en la elección de la carrera?
Identidad de pertenencia	¿Qué aspectos valoras de ti mismo? ¿De tu entorno?

Fuente: elaboración propia.

mirada al proceso de construcción de la identidad personal y profesional.

### Procedimiento

Con respecto al procedimiento de análisis, realizamos un proceso de codificación teórica a partir del constructo de los fondos de conocimiento e identidad planteados por Esteban-Guitart y Moll (2014a), los cuales se operacionalizaron en cinco categorías:

*Identidad de pertenencia:* los fondos geográficos de identidad como lugares significativos que representan/evocan recuerdos personales, representan recuerdos grupales y su significado es continuamente re-negociado.

*Identidad de práctica:* fondos prácticos de identidad, como actividades significativas del tipo de deportes, música, intereses y *hobbies*.

*Identidad cultural:* los fondos culturales pertenecientes a grupos étnicos, símbolos patrios, comunidades y otros de formas de vida que definen la identidad compartida de un grupo.

*Identidad social:* fondos sociales de identidad que corresponden a personas significativas del entorno cercano.

*Identidad institucional:* fondos de identidad que se representan en instituciones sociales como el matrimonio, la familia, la iglesia o la escuela.

De esta forma, el equipo investigador identificó y calibró las categorías en el corpus de las narrativas autobiográficas para después analizarlas e interpretarlas cualitativamente mediante el *software* Dedoose. Para ello efectuamos una codificación inicial para acordar y validar los primeros códigos y, posteriormente, en un segundo análisis llevamos a cabo una codificación central para revisar y calibrar la codificación y establecer los códigos definitivos. Una vez terminado esto pasamos a la fase de interpretación de los datos y a la codificación final. Este proceso implicó que cada mención textual en el corpus fuera sometido al menos a tres revisiones y calibraciones por parte de distintos miembros del equipo investigador.

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En términos generales, y desde la perspectiva de los FCI (Esteban-Guitart y Moll, 2014a), la identidad es un proceso dinámico que se construye con base en las conexiones significativas entre la vida de los estudiantes y las instituciones. De esta forma, los fondos de identidad actúan como un visor de quiénes son y en quiénes desean convertirse los futuros profesores a partir de sus experiencias de vida y de las interacciones personales y colectivas que van construyendo y mediando su formación académica.

El análisis de los códigos mostró, en primer lugar, que en las narrativas de los estu-



diantes el código identidad de práctica es el que tiene más menciones en la identificación y construcción de su sello y perfil. A este respecto, pudimos observar que existen actividades —individuales y colectivas— que se van consolidando y construyendo a medida que avanzan en su formación como personas dentro de un contexto determinado y vinculado con otras (Vaillant y Carlos-García, 2013).

En segundo lugar, constatamos que la identidad social de los participantes resulta relevante en la toma de decisiones respecto de la carrera, ya que los estudiantes reconocen e individualizan a las personas significativas e influyentes en su elección.

En tercer lugar se encuentra la identidad institucional, con relación a la cual pudimos

advertir que existen instituciones que han influido en la elección de estudiar pedagogía como carrera; seguido por el código identidad de pertenencia, respecto de la cual los estudiantes identificaron aquellos lugares específicos o simbólicos consignados en sus relatos autobiográficos. En esta construcción el espacio se constituye en un referente de significado, por tanto, los escenarios físicos en los que el individuo desarrolla su vida cotidiana juegan un importante papel en la configuración de la identidad.

Por último, en el código de identidad cultural se identifican los conocimientos, los valores culturales y las prácticas familiares como aspectos relevantes y propios de la identidad cultural no hegemónica (Tabla 5).

*Tabla 5. Análisis de los códigos de los FCI de los estudiantes*

Códigos	Descripción	Menciones
Identidad de práctica	Actividades significativas que forman parte de su sello personal	215
Identidad social	Personas significativas que influyeron en la elección de la carrera	131
Identidad institucional	Instituciones sociales que influyeron en la elección de la carrera	43
Identidad de pertenencia	Lugares específicos o simbólicos que representan recuerdos significativos	41
Identidad cultural	Formas de vida que definen la identidad compartida de una comunidad de habla	28

*Fuente:* elaboración propia.

### *Identidad de práctica*

En el análisis de este código pudimos observar que las actividades recreativas, de liderazgo e intelectuales fueron las más mencionadas, seguidas por las actividades deportivas, religiosas, artísticas y aquellas que demostraron un carácter de formación pedagógica. Por ejemplo, para Antonia y Karla las actividades significativas fueron aquellas desarrolladas con otros y para otros, como talleres y grupos de estudio. Así lo expresaron en los siguientes fragmentos:

En la ciudad de Calbuco teníamos una biblioteca comunitaria, hacíamos talleres y distintas actividades (Antonia, 25 años, Villarrica, universidad 2).

En mi colegio se daba la instancia de generar grupos de estudio en el segundo ciclo para apoyar al resto del curso; en estas instancias comencé a darme cuenta de que me gustaba mucho enseñar y poder compartir todo lo que sabía, de manera muy solidaria y con paciencia (Karla, 21 años, Lanco, universidad 2).

Por otra parte, está el contexto del espacio virtual impulsado por las redes sociales y los documentales, en el que se brinda la oportunidad de democratizar la información, de socializar y, en consecuencia, conectar con saberes y valores culturales que definen los FCI a través de la identidad de práctica, la identidad de pertenencia al territorio y la identidad

lingüístico-cultural de un grupo en particular. En este sentido, Karina señala que le motiva “ver documentales, sobre cosas de la historia, en especial, de situaciones cruciales de Chile” (Karina, 18 años, Lanco, universidad 2), actividad que es compartida por Florencia, quien lo narra de esta forma:

En mi tiempo libre me gusta dedicarme a ver conversatorios de distintos temas que hoy en día es bien común verlos en redes sociales por temas de pandemia; también ver reportajes o videos sobre la recuperación territorial y el continuo conflicto que se vive en La Araucanía; poder informarme de vulneraciones que viven los niños en estos conflictos (Florencia, 19 años, Temuco, universidad 1).

Otro aspecto relevante para el análisis de la identidad de práctica de los participantes se encuentra vinculado con aquellos intereses que hemos denominado de tipo intelectual, para referirnos a actividades que se relacionan con la reflexión, la lectura y el aprendizaje continuo. Algunas estudiantes expresaron que: “también me gusta leer al aire libre, sobre todo textos relacionados a historias revolucionarias” (Magdalena, 18, Collipulli, universidad 2); “en mi tiempo libre escribo, compongo o leo” (Pilar, 20 años, Temuco, universidad 1).

También reconocemos como identidad de práctica aquellas actividades significativas que se relacionan con el liderazgo y los valores sociales que se desprenden de las actividades descritas, las cuales implicaron la necesidad de organizarse y llevar a cabo acciones que involucraron a sus pares en un contexto determinado. Principalmente, los estudiantes participaron de centros de estudiantes, juntas de vecinos, grupos de estudio y otras iniciativas relacionadas con liderar procesos formativos. En palabras de los propios estudiantes:

Participé del centro de estudiantes de mi liceo, presidenta de curso desde primero medio a cuarto medio y grupos feministas; comencé a

participar en estos grupos desde los 15 aproximadamente (Magdalena, 18 años, Collipulli, universidad 2).

Durante toda mi enseñanza media me desempeñé como delegado y presidente del centro de estudiantes del liceo, lo cual me llevó a participar en el consejo consultivo de la comuna de Villarrica desde el año 2019, en el cual cumplimos la misión de apoyar a los adolescentes de la comuna a través de actividades de precaución [prevención] en el ámbito de la salud (Lorenzo, 18 años, Villarrica, universidad 2).

Las motivaciones y aprendizajes de los estudiantes de la muestra son variados, sin embargo, coinciden en que su identidad de práctica se encuentra estrechamente relacionada con el liderazgo y la capacidad de influir, motivar y dirigir procesos de socialización con otros/as. Así lo expresa Magdalena:

Mi mayor motivación para participar era conocer gente nueva, sin embargo, terminé no sólo ampliando mi círculo social, sino que aprendiendo a desarrollar mi liderazgo, a ordenar mis ideas políticas y a ayudar a los demás (Magdalena, 18 años, Collipulli, universidad 2).

De esta forma, y como parte de los hallazgos del análisis, detectamos algunas actividades significativas para los estudiantes que pudieran dar luces respecto de su formación pedagógica previa y que emergen de la identidad de práctica. En este sentido, en la reflexión provocada por los reactivos para la construcción de sus narrativas autobiográficas las estudiantes señalaron “darse cuenta” de la relevancia de ser docente y de lo inspirador que fue participar en dichas actividades. En palabras de las estudiantes:

Me incorporé a una actividad organizada por la Vicaría de la Juventud... esta actividad hizo darme cuenta que el rol del profesor es

sumamente importante, es quien actúa como guía y maestro de vida ante aquellos infantes que son vulnerados en sus hogares de distintas formas; comprendí que el trabajo con los niños en el día a día es lo que me hace feliz y aquello que me va a ayudar a entregar todas las ganas de ayudar que tengo (Mariela, 18 años, Temuco, universidad 1).

En mi colegio se daba la instancia de generar grupos de estudio... en estas instancias comencé a darme cuenta de que me gustaba mucho enseñar, y poder compartir todo lo que sabía, de manera muy solidaria y con paciencia (Karla, 21 años, Lanco, universidad 2).

Estos resultados coinciden, en parte, con los estudios de Branda y Porta (2019), quienes señalan que en el relato de los estudiantes de profesorado podría existir una vocación natural inicial hacia la profesión docente, misma que se descubre a través del interés y disfrute por ayudar a otros en procesos de aprendizaje formales y no formales. Esta tendencia, así como la satisfacción por realizar actividades orientadas a la pedagogía —en ocasiones desde una temprana edad— es lo que, en palabras de Karina, resulta ser "...una experiencia enriquecedora, que me llevó a estudiar pedagogía" (Karina, 18 años, Lanco, universidad 2). Además, pudimos observar que la mayoría de los jóvenes relataron en sus autobiografías la idea de una vocación estrechamente ligada con el contexto en el cual habitan, a situaciones socio-políticas particulares y a un interés por aportar a la sociedad y a la inclusión de los grupos más vulnerables desde la labor docente, como agentes de cambio. De esta forma, reconocemos en la identidad de práctica de los participantes una primera instancia de reconocimiento y construcción social de la profesión docente (Valenzuela e Irribarra, 2019), dados los intereses y las características que configuran el sello particular de los futuros docentes formados en la región de La Araucanía.

### *Identidad social*

Hay un importante número de estudiantes que mencionan a miembros de su familia como personas importantes en la elección de la carrera, especialmente desde la admiración hacia el trabajo que ellos hacen como profesores/as. Así, del total de autobiografías consideradas para el análisis, 9 de ellas mencionan algún miembro de la familia como importante en la decisión de estudiar pedagogía; de estas 9 menciones, uno nombra a la familia en general: "principalmente mis familiares más cercanos son los que me motivaron a que elegir esta carrera, ya que constantemente me decían que tenía potencial para ser un buen profesor algún día" (José, 18, Villarrica, universidad 2); y 4 se refieren a primas o primos, como la estudiante que señala que "tras observar a mi prima que es docente en educación básica, descubrí que quiero lograr entregar lo que ella le entrega a sus alumnos; ella me inspira a estudiar y me motiva a intentar dar siempre más" (Mariela, 18 años, Temuco, universidad 1). Asimismo, un joven menciona a sus primos, a quienes les ayudó a estudiar: "mis primos, porque con ellos descubrí esta pasión por la enseñanza y de que soy capaz de hacerlo" (Felipe, 18, Carahue, universidad 1). Por su parte, José señala haber apoyado con los estudios a su hermano: "me tocó el ayudar a mi hermano con sus clases y cuando me pedía ayuda, le explicaba bien y él mismo me decía que podría ser un gran profesor" (José, 18, Villarrica, universidad 2).

También hay referencias a los padres y las madres, tanto en la decisión misma como en el apoyo para estudiar lo que el estudiante desee, como apreciamos en la siguiente declaración:

Las personas que me han influido a escoger mi carrera de profesor han sido mis padres, ya que siempre me han apoyado en lo que a mí me gusta, y la idea de ser profesora les agradó mucho y me apoyan. La verdad desde niña jugaba a ser profesora y eso es lo que me impulsa a ser profesora a futuro (Marlene, 18, Los Sauces, universidad 1).

Asimismo, en las biografías es posible encontrar relatos cargados de afecto hacia profesores de la enseñanza básica o media en quienes los estudiantes entrevistados reconocen un rol de amistad, guía o figura maternal, en algunos casos, incluso, como un antimodelo:

Fueron mis profesores en la enseñanza básica, siempre los escucho cuando cuentan sus anécdotas, y cada vez me enamoro más de la carrera y siento que elegí la mejor opción. Creo que hoy en día, retomando un poco de las experiencias cuando pequeña, cada uno de los profesores, tanto los buenos como los malos, han ayudado a construirme como persona y marcaron mi vida, siempre fueron muy importantes (Karina, 18 años, Lanco, universidad 2).

Además, llama la atención en algunas biografías la idea de sentir el apoyo de los profesores en la idea de “creer en mí”, “confiar en mis capacidades”, como una forma de hacer ver a los jóvenes algo más allá de las expectativas habituales de su entorno, como explica Florencia a continuación:

Pero como así pasé momentos malos también pasé momentos buenos con muy buenos profesores que siempre los recordaré por cada uno de sus consejos que me dieron y porque siempre creyeron en mí como estudiante. Una profesora muy jovencita titulada de la carrera de pedagogía básica con mención siempre estuvo conmigo en los momentos que yo me frustraba, hubo veces que terminábamos peleando, otras veces riendo, pero ella siempre confió en mis capacidades, siempre me apoyó, por lo que siento una gran admiración por ella; es por eso que decidí estudiar pedagogía básica con mención para poder ser igual o mejor que ella y poder entregarle la confianza que cada alumno necesita en un profesor (Florencia, 19 años, Temuco, universidad 1).

En efecto, pudimos constatar que la identidad social de los estudiantes coincide con los

hallazgos de Alemán y Mastrapa (2022), quienes confirman que existe un patrón común de admiración y sentimientos positivos hacia los profesores que tuvieron en su trayectoria educativa. Es así como Soledad destaca a quien la inspiró a elegir la carrera de PGB por las innovaciones y metodologías activas que utilizaba en sus clases:

En octavo básico conocí al docente que me inspiró. Yo antes de él aborrecía la asignatura de historia, pero cuando llego él mi perspectiva cambió totalmente, ya que enseñaba de una manera totalmente distinta; era innovador, además que sus contenidos los enseñaba con objetividad, pero lo que lo hizo tan inspirador fue su manera de evaluar. Él no nos calificaba por las respuestas correctas en la prueba, sino que lo hacía constantemente y por lo que habíamos logrado entender. La actitud y su método de enseñanza fue lo que me hizo querer ser un día una docente como aquel educador... me inspiró a querer elegir la carrera (Soledad, 18 años, Temuco, universidad 1).

### *Identidad institucional*

En este código destacamos como relevantes dos instituciones relacionadas con la identidad institucional: la Iglesia en la cual participan y forman parte algunos estudiantes y, por otra, el cuerpo de bomberos. Ambas instituciones declaradas por los estudiantes en sus narrativas dan cuenta de valores y creencias compartidos.

Con respecto al cuerpo de bomberos, aportar a la comunidad de distintas maneras es lo que motiva a este grupo de estudiantes a participar e identificarse con esta institución, cuyos miembros comparten valores asociados al compañerismo, el trabajo en equipo y la disciplina. Así lo expresan Rebeca y Ricardo: “soy voluntaria de la primera compañía de bomberos de Villarrica; ahí compartimos valores y se nos inculca el trabajo abnegado” (Rebeca, 26 años, Villarrica, universidad 2); “igual me gusta bastante contribuir a mi comunidad de manera muy activa, ya que actualmente estoy

en la segunda compañía del cuerpo de bomberos de Galvarino (Ricardo, 18 años, Galvarino, universidad 1).

Mientras tanto, otros estudiantes se identifican con instituciones religiosas en las que han participado por periodos prolongados. Así lo expresa Karina en el siguiente fragmento:

Durante 10 años formé parte del grupo de servidores del altar, en donde conocí gente muy importante; dentro de este mismo grupo, participé en actividades diocesanas, en donde me fui formando aún más; estuve 7 años ayudando en la formación de nuevos niños que querían ser parte de este grupo y 2 años en la escuela de formación Buen Pastor, en donde pude entregar mis conocimientos a niños, jóvenes y adultos de la Diócesis de Villarrica. Fue una experiencia enriquecedora (Karina, 18 años, Lanco, universidad 2).

En relación con lo anterior, entre las instituciones significativas declaradas en las narrativas autobiográficas del alumnado se desprenden aquellas relacionadas con la participación en grupos o colectivos religiosos juveniles, mayoritariamente de religión católica. Cabe destacar que la participación de las estudiantes en estas actividades es, en su mayoría, de larga data, y que trae consigo que se compartan valores comunes como la solidaridad y compromiso con otros que orientan su propia experiencia de vida a la luz del trabajo en comunidad. Catalina narra de esta forma su participación en la Iglesia:

Asisto a la iglesia desde que nací, ahora por la contingencia las reuniones son *online* y junto a mi familia participamos activamente; comparto en el grupo de jóvenes, me he integrado hace aproximadamente 2-3 años (Catalina, 18 años, Temuco, universidad 1).

### *Identidad de pertenencia*

Los estudiantes que participaron de este estudio asisten a universidades de la región de La

Araucanía, por lo que su lugar de procedencia es preferentemente de localidades cercanas a dichas instituciones, es decir, en el sur del país.

Constatamos cómo los estudiantes se sienten identificados y marcados por el contexto donde pasaron su infancia, en tanto que el lugar se convierte en un espacio geográfico con significado debido a la interacción de la persona con él. Así, Youssef (2023) describe el lugar como una fuente de identidad porque alberga símbolos cargados de significados y despierta memorias individuales y colectivas. Al respecto, como podemos ver en los relatos de Antonia y Josefina, existe una conexión emocional con el espacio “sur-campo”, lo que sugiere que su identidad y sentido de pertenencia se encuentran vinculados con el espacio físico y simbólico en el que habitan. Así lo expresan ellas:

Nací en la ciudad de Puerto Montt un 28 de abril. A lo largo de mi vida he vivido en distintos lugares, pero mis raíces siempre han estado más en el centro sur del país (Antonia, 25 años, Villarrica, universidad 2).

Nací el año 2003 en Peñalolén, región Metropolitana. Meses después de mi nacimiento mis padres decidieron venir a vivir al sur, en un campo de la comuna de Carahue, donde me he criado desde que tengo memoria (Josefina, 17 años, Carahue, universidad 1).

También encontramos estudiantes que aluden al lugar simbólico como su contexto de procedencia, como Pilar (20 años, Temuco, universidad 1), quien consigna venir del campo, que tiene una carga simbólica particular. En este sentido, y en sintonía con lo planteado por Pérez Arce *et al.* (2013), el concepto de “campo” sugiere un contexto particular del cual emergen aspectos identitarios relacionados con diferentes dimensiones de la vida humana que influyen en la forma en que las personas interactúan, se comunican y se relacionan en la sociedad.

Así, nos encontramos con estudiantes que relevan la importancia de sus experiencias en contextos rurales, como es el caso de Jenifer, quien plantea su conexión con el campo y la naturaleza, de donde emergen aspectos identitarios de apego afectivo vinculados a valores, creencias y actividades situadas allí:

Soy de la ciudad de Villarrica en la novena región; actualmente vivo en el campo, lo cual es significativo en mi vida ya que así puedo estar en un ambiente pacífico y rodeada de naturaleza (Jenifer, 18 años, Villarrica, universidad 2).

### *Identidad cultural*

En primera instancia, podemos señalar que la identidad cultural de las y los estudiantes participantes en el estudio es un elemento de anclaje con las experiencias vividas desde los espacios que les son comunes (familia-escuela). Al respecto, del análisis de sus narrativas se desprende que su identidad cultural se expresa mediante recuerdos personales y grupales de pertenencia y apego; como lo expresa Magdalena: “estudí en un liceo en donde la mayor parte del cuerpo estudiantil pertenecía a la cultura mapuche, en donde existían altos índices de pobreza” (Magdalena, 18, Collipulli, universidad 2). Como se puede observar en este testimonio, el hecho de pertenecer a la cultura mapuche se vincula con la pobreza.

Asimismo, algunos estudiantes se identifican y definen directamente con la cultura mapuche al señalar: “soy de descendencia mapuche por parte de mi abuela materna” (Yasna, 19, Panguipulli, universidad 2); aunque a la vez reconocen en sus contextos de vida un cierto grado de desapego o desvinculación con la cultura ancestral: “por desgracia no tenemos ninguna ceremonia tradicional familiar” (Yasna, 19, Panguipulli, universidad 2).

Con respecto al ámbito político, con la narrativa de Magdalena se hizo evidente la necesidad de valoración cultural y social, al reconocer conexiones afectivas y emocionales que le permiten construir y reconstruir un

discurso de valoración y justicia social a partir de las experiencias de sus antepasados; esto la movilizó a señalar que:

...el padre de mi abuelo fue detenido desaparecido en el golpe militar de 1973; claramente lo que más valoro de mi entorno es su permanencia en la lucha permanente contra un sistema que los minimiza y que tanto daño ha causado (Magdalena, 18 años, Collipulli, universidad 2).

Como se ha visto, las historias de vida son socioculturalmente claves en la autodefinición y autocomprensión de la identidad cultural de una persona (Esteban-Guitart y Moll, 2014b), puesto que el hecho de reunir experiencias de vinculación más profundas y significativas facilita el proceso de pertenencia e inclusión social.

### **CONCLUSIONES**

A partir del análisis de los relatos autobiográficos de este estudio emerge el recorrido, la apropiación y la evocación de las historias personales de los participantes, quienes dialogan y se vinculan con su proceso de formación como futuros docentes a través de sus trayectorias pasadas y presentes, las cuales se proyectan hacia el futuro en potenciales labores pedagógicas.

Por un lado, en la identidad de práctica de los participantes reconocemos aquellas actividades de liderazgo y formación pedagógica que influyeron en la elección de la pedagogía como carrera y que resultan relevantes para la construcción de su identidad profesional docente; y, por otro lado, constatamos que los participantes se identificaron con el interés por contribuir a la sociedad y ser agentes de cambio en sus propias comunidades de práctica a través de su futura labor docente (Coll y Falsafi, 2010); todo ello coincide con los resultados del estudio de Elige Educar (2019) y lo señalado por Figueroa-Céspedes y Guerra

(2022), quienes plantean que la formación práctica es significativa en la configuración de la identidad como docente, pues estaría fuertemente vinculada al primer acercamiento con la “vocación docente”.

Asimismo, podemos concluir que la identidad social de los futuros profesores y profesoras en cuanto a la elección de la carrera profesional se encuentra claramente influida por los miembros de sus familias, quienes guiaron y apoyaron las decisiones de los participantes a escoger la pedagogía como proyecto de vida; y, también, por sus propios profesores. En efecto, la influencia de los profesores en la elección de la pedagogía como carrera fue relevante para la mayoría de los jóvenes del estudio, puesto que fueron los docentes que tuvieron durante su escolaridad quienes se preocuparon por crear un vínculo cercano y empático a través del apoyo, el respeto y el cuidado durante el proceso de aprendizaje, constituyéndose como modelos a seguir.

De este modo, encontramos una fuerte presencia del afecto y admiración que dejaron los docentes durante los años de escolaridad de los participantes (Branda y Porta, 2019). Este hallazgo coincide con los estudios de Ávalos y Sotomayor (2012), quienes concluyeron que la vocación pedagógica y social de los profesores es un componente esencial de su identidad profesional, lo que explicaría el fuerte sentido de misión y compromiso por la formación en valores y el aprendizaje de los estudiantes. Esta vocación docente trasciende lo señalado por Branda y Porta (2019), pues no se limita a un ánimo intrínseco por ayudar a otros, o un “amor por enseñar”, sino que remite a un compromiso social y pedagógico por transformar la sociedad y hacerla más inclusiva a través de la labor docente y de una formación sólida, lo que implica una profesionalización de sus prácticas.

En cuanto a las conceptualizaciones que surgen del análisis de las narrativas, la identidad institucional juega un rol muy importante en la identificación y caracterización de los FCI

de los participantes, pues advertimos la influencia de la cultura institucional de la Iglesia y de otros colectivos en la forma como estos estudiantes se comprenden y se construyen a sí mismos a través de sus narrativas de vida (Esteban-Guitart y Moll, 2014b). De este modo, la identidad institucional de los participantes se configura en torno a los vínculos e interacciones sociales que desarrollan en una determinada institución (Iglesia, escuela, bomberos), en donde se comparten valores y experiencias de vida en común que son inspiradores.

Probablemente, un elemento central del análisis de la identidad de pertenencia de los futuros docentes se relaciona con los lugares geográficos significativos para ellos y ellas, observable a través del vínculo y conexión que describen en sus relatos. Así, la identidad de pertenencia de los participantes dio cuenta de cómo su cultura, sus costumbres y formas de relacionarse con el entorno forman parte fundamental de su propia identidad como individuos. Tal como han señalado Dixon y Durheim (2000), el lugar en donde se habita no es un espacio geográfico vacío, sino que, por el contrario, se construye a partir de un conjunto de interacciones sociales y dinámicas significativas que inciden en la identidad de los futuros docentes de la región de La Araucanía.

De igual modo, pudimos observar que, en el contexto regional, la identidad cultural de los estudiantes participantes en el estudio se expresó a través de los símbolos y experiencias vividas en un determinado espacio sociocultural (familia-escuela), el cual evoca recuerdos de pertenencia y valorización por la cultura mapuche. En este sentido, las narrativas de los participantes dan cuenta de los valores culturales y las prácticas familiares propias de una identidad cultural no hegemónica y cuyos fondos de conocimiento pueden aportar a que se incorporen herramientas y saberes en las futuras prácticas docentes que incluyan esta perspectiva en la educación y crianza de niños y niñas en contexto mapuche (Alarcón *et al.*, 2018).

Asimismo, en el relato de los participantes se evidenció una tendencia a relacionar los altos índices de pobreza con la pertenencia al pueblo mapuche y su vulnerabilidad. A este respecto, y según los datos del Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020), la región de La Araucanía efectivamente presenta los mayores índices de pobreza del país; allí se conjugan ruralidad, pobreza y las comunidades mapuches, las cuales, en algunos casos, continúan siendo excluidas. Es claro que diseñar la formación docente a partir de estas experiencias y conocimientos culturales de pueblos tradicionalmente excluidos —y valorarlas— puede contribuir a decolonizar progresivamente el currículo y la formación y, de este modo, construir una educación más inclusiva, diversa y contextualizada (Edwards y Edwards, 2017; Tierney, 2018).

En síntesis, a partir de este estudio queda clara la necesidad de que en los propios procesos de formación y práctica que se implementan en los programas de formación inicial se incorporen, de manera sistemática, procesos de reflexión y construcción de la identidad docente desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad para, así, enriquecer los procesos de formación y hacerlos más heterogéneos y eclécticos, así como menos

estandarizados. En efecto, Bellei *et al.* (2014) señalan que contar con instancias de reflexión entre pares contribuye a fortalecer las comunidades docentes, su currículo, sus prácticas pedagógicas y su gestión. Esto permitiría reconocer el potencial del estudiantado por medio de sus discursos particulares, afianzar la construcción de sus identidades como profesores y, de este modo, reforzar su sentido y posicionamiento en las escuelas y facultades de educación del país.

Finalmente, esta investigación presenta una muestra específica de estudiantes de PGB, lo cual puede limitar la generalización de los hallazgos a otros estudiantes de distintas carreras y regiones del país. Sin embargo, este estudio busca la generalización teórica de los FCI y su capacidad para profundizar en la comprensión identitaria de los futuros docentes, producto de los escasos estudios que utilizan este enfoque en la FID. Por ende, en el marco de las políticas públicas y el desarrollo profesional integral de los futuros profesores, advertimos la necesidad de indagar, proyectar y continuar explorando el desarrollo de la identidad docente de estudiantes de distintas carreras de educación, e instituciones de educación superior, a modo de enriquecer los procesos de formación docente en Chile.

## REFERENCIAS

- GILDE, Judith y Monique Volman (2021), “Finding and Using Students’ Funds of Knowledge and Identity in Superdiverse Primary Schools: A collaborative action research project”, *Cambridge Journal of Education*, vol. 51, núm. 6, pp. 673-692. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1906845>
- ABRIL, David (2021), “El uso de los relatos autobiográficos en la formación inicial del profesorado”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 25, núm. 3, pp. 29-48. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.21460>
- ALARCÓN, Ana M., Marcela Castro, Paula Astudillo y Yolanda Nahuelcheo (2018), “La paradoja entre cultura y realidad: el esfuerzo de criar niños y niñas mapuche en comunidades indígenas de Chile”, *Chungará*, vol. 50, núm. 4, pp. 651-662. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-73562018005001601>
- ALEMÁN, Adalys y Rebeca Mastrapa (2022), “Los relatos e historias de vida de maestros y la identidad profesional pedagógica”, *Espíritu Emprendedor TES*, vol. 6, núm. 3, pp. 32-46. DOI: <https://doi.org/10.33970/eetes.v6.n3.2022.307>
- ALONSO, Israel, Clemente Lobato y Maite Arandía (2015), “La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior”, *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 31, edición especial núm. 5, pp. 51-74, en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20639> (consulta: 20 de octubre de 2022).



- ASSAF Czop, Lori, Kristie O'Donnell Lussier y Meagan Hoff (2022), "Community Mapping in One Rural Community in South Africa: Teacher candidates grapple with colonizing influences on language and literacy", en Lori Assaf Czop, Patience Sowa y Katina Zammit (eds.), *Global Meaning Making*, Bingley (UK), Emerald Publishing Limited, vol. 39, pp. 139-154. DOI: <https://doi.org/10.1108/S1479-368720220000039009>
- ÁVALOS, Beatrice (2014), "La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control", *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. especial 1, pp. 11-28. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- ÁVALOS, Beatrice y Carmen Sotomayor (2012), "Cómo ven su identidad los docentes chilenos", *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, vol. 51, núm. 1, pp. 57-86.
- AZEVEDO, Flávio (2013), "The Tailored Practice of Hobbies and its Implication for the Design of Interest Driven Learning Environments", *Journal of Learning Sciences*, vol. 22, núm. 3, pp. 462-510. DOI: <https://doi.org/10.1080/10508406.2012.730082>
- BASTÍAS, Lady Sthefany y Carolina Iturra (2022), "La formación inicial docente en Chile: una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros", *Revista Electrónica Educare*, vol. 26, núm. 1, pp. 229-250. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- BELLEI, Cristián, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni y Daniel Contreras (2014), *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?*, Santiago de Chile, Lom.
- BLAZAR, David y Matthew Kraft (2017), "Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 29, núm. 1, pp. 146-170.
- BRANDA, Silvia y Luis Porta (2019), "Historias escolares y relatos de estudiantes del profesorado de inglés: amor por la docencia", *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 19, núm. 3, pp. 1-33. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38622>
- BROADBENT, Emma, John Gougoulis, Nicole Lui, Vikas Pota y Jonathan Simons (2017), *Generation Z: Global citizenship survey*, Londres, Varkey Foundation.
- CASTRO Rubilar, Juana Irene (2017), "La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias", *Praxis Educativa*, vol. 21, núm. 2, pp. 12-21. DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202>
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) (2023), "Motivos altruistas y afinidades personales, las razones que llevan a jóvenes a estudiar pedagogía", en: [https://ciae.uchile.cl/index.php?page=view\\_noticias&langSite=es&id=2606&externo=bolet%C3%A9Dn](https://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_noticias&langSite=es&id=2606&externo=bolet%C3%A9Dn) (consulta: 17 de enero de 2023).
- CHETTY, Raj, John Friedman y Jonah Rockoff (2014), "Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates", *American Economic Review*, vol. 106, núm. 9, pp. 2593-2632.
- COLL, César y Leili Falsafi (2010), "Presentación. Identidad y educación: tendencias y desafíos", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 17-27.
- CONTRERAS, Paulo, Nicolás Díaz, Paulina Larrosa, Christian Miranda e Iván Oliva (2010), "Dimensiones de fractura cognitiva en formación inicial docente en Chile: un estudio de casos en tres contextos formativos", *Estudios Pedagógicos*, vol. 36, núm. 1, pp. 177-189. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100010>
- CORREIA, Suamit y Daniel Fernando Bozutti (2017), "Challenges and Difficulties to Teaching Engineering to Generation Z: A case research", *Propósitos y Representaciones*, vol. 5, núm. 2, pp. 127-183.
- COX, Cristián, Lorena Meckes y Martín Bascopé (2010), "La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas", *Pensamiento Educativo*, vol. 46, núm. 1, pp. 205-245.
- CRESWELL, John (2014), *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*, Thousand Oaks, California, Thousand Oaks, Sage Publications.
- DIXON, John y Kevin Durrheim (2000), "Displacing Place-identity: A discursive approach to locating self and other", *British Journal of Social Psychology*, vol. 39, núm. 1, pp. 27-44. DOI: <https://doi.org/10.1348/014466600164318>
- EDWARDS, Frances y Richard Edwards (2017), "A Story of Culture and Teaching: The complexity of teacher identity formation", *The Curriculum Journal*, vol. 28, núm. 2, pp. 190-211. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585176.2016.1232200>
- ELÍAS, María Esther (2016), "La construcción de identidad profesional en los estudiantes del profesorado de educación primaria", *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 20, núm. 3, pp. 335-365.
- Elige Educar (2019), "Generación Z: elecciones, expectativas y valoración de la educación", Santiago de Chile, Elige Educar, en: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Estudio-Generacion-Z.pdf> (consulta: 11 de junio de 2022).
- ESTEBAN-Guitart, Moisés (2014), "Funds of Identity", en Thomas Teo (ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology*, Nueva York, Springer, pp. 752-757.
- ESTEBAN-Guitart, Moisés y Luis Moll (2014a), "Funds of Identity: A new concept based on the funds of knowledge approach", *Culture &*

- Psychology*, vol. 20, núm. 1, pp. 31-48. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X13515934>
- ESTEBAN-Guitart, Moisés y Luis Moll (2014b), "Lived Experiences, Funds of Identity and Education", *Culture and Psychology*, vol. 20, núm. 1, pp. 70-81.
- ESTEBAN-Guitart, Moisés y Xénia Saubich (2013), "La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 25, núm. 2, pp. 189-211. DOI: <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- ESTEBAN-Guitart, Moisés, David Subero y Luis Fernando Brito (2015), "The Incorporation of the Funds of Identity in an Open Center: The FIOCB Project", *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, vol. 5, núm. 1, pp. 55-81. DOI: <https://doi.org/10.4471/remie.2015.03>
- ESTEBAN-Guitart, Moisés, María Palliser, Judith Fullana y Mariona Gifre (2017), "Beyond the Text. Using visual resources as a methodological strategy in education and social sciences", *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-22. DOI: <https://doi.org/10.17811/rema.22.1.2017.1-22>
- ETCHEBERRIGARAY, Gabriel, Juan Lagos, Rodrigo Cornejo, Natalia Albornoz y Rocío Fernández (2017), "Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno", *Revista de Psicología*, vol. 26, núm. 1, pp. 14-26. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>
- FIGUEROA-Céspedes, Ignacio y Paula Guerra (2022), "Huellas biográficas de educadoras de párvulos en la formación inicial docente: narrativas de la construcción de la identidad profesional", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 31, núm. 87. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7657>
- Gobierno de Chile (2016), Ley N° 20.903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas, Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020), *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional CASENyF 2019*, Santiago de Chile, MDSyF.
- GONZÁLEZ-Monteagudo, José (2007), "Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes", *Cuestiones Pedagógicas*, vol. 19, pp. 207-232.
- HAMMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson (2007), *Ethnography: Principles in practice*, Londres, Routledge.
- JOHNSON, Eric y Angela Johnson (2016), "Enhancing Academic Investment through Homeschool Connections and Building on ELL Students' Scholastic Funds of Knowledge", *Journal of Language and Literacy Education*, vol. 12, núm. 1, pp. 105-121.
- MOLL, Luis (2014), *L.S. Vygotsky and Education*, Nueva York, Routledge.
- MOLL, Luis, Cathy Amanti, Deborah Neff y Norma González (1992), "Funds of Knowledge for Teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms", *Theory into Practice*, vol. 31, núm. 2, pp. 132-141. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>
- MONEREO, Carles y Carola Domínguez (2014), "La identidad docente de los profesores universitarios", *Educación XXI*, vol. 17, núm. 2, pp. 83-104.
- MONTERO, Ariel y Beatriz Fernández (2022), "Desde incentivar la demanda a regular la oferta: políticas chilenas de admisión en formación docente", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 30, núm. 26. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5606>
- OCDE (2005), *Teachers Matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*, París, OCDE.
- OCDE (2016), *PISA 2015 Results (volume II): Policies and practices for successful schools*, París, OCDE.
- OCDE (2018), *Políticas docentes efectivas. Conclusiones del informe PISA*, París, OCDE.
- PÉREZ Arce, Chery, Sandra Garrido, Gabriel Llanquino, Héctor Turra y María Eugenia Merino (2013), "La ciudad y el campo como referentes de identidad en adolescentes mapuches de Temuco y Santiago", *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, vol. 13, núm. 1, pp. 99-114. DOI: <https://doi.org/10.35956/v.13.n1.2013.p.99-114>
- POBLETE Melis, Rolando (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*, vol. 40, núm. 159, pp. 51-65. DOI: <https://doi.org/10.22201/iiuse.24486167e.2018.159.58202>
- RODRÍGUEZ-Garcés, Carlos, Denisse Espinosa-Valenzuela, Gerardo Padilla-Fuentes y Claudia Suazo-Ruiz (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*, vol. 60, núm. 3, pp. 110-131. DOI: <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.3-art.1169>
- RUSHTON, Elizabeth y Michael Reiss (2021), "La identidad docente en educación media y superior bajo el prisma del enfoque de la identidad social: una revisión sistemática de la literatura", *Studies in Science Education*, vol. 57, núm. 2, pp. 141-203.
- SCHLEIDER, Andreas (2012), *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the world*, París, OECD Publishing.

- SEEMILLER, Corey y Meghan Grace (2017), “Generation Z: Educating and engaging the next generation of students”, *About Campus*, vol. 22, núm. 3, pp. 21-26. DOI: <https://doi.org/10.1002/abc.21293>
- Servicio de Información de Educación Superior (SIES) (2020), “Informe de matrícula en educación superior en Chile”, en: <https://www.mifuturo.cl/informes-de-matricula/> (consulta: 3 de diciembre de 2022).
- STENBERG, Katriina y Katriina Maaranen (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*, vol. 28. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2020.100479>
- TIERNEY, Robert (2018), “Toward a Model of Global Meaning Making”, *Journal of Literacy*, vol. 50, núm. 4. DOI: <https://doi.org/10.1177/1086296X18803134>
- UNESCO-Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) (2013), *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, OREALC.
- UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) (2013), *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*, Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
- VAILLANT, Denise y Marcelo Carlos-García (2013), *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?*, Madrid, Narcea.
- VALENZUELA, Juan Pablo, Cristián Bellei y Danae de los Ríos (2014), “Socioeconomic School Segregation in a Market-Oriented Educational System. The case of Chile”, *Journal of Education Policy*, vol. 29, núm. 2, pp. 217-241.
- VALENZUELA, Renata y Fabiola Iribarra (2019), “Contexto educativo: su relevancia en la construcción de la identidad docente”, *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 131-141. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- WENGER, Etienne (2010), “Communities of Practice and Social Learning Systems: The career of a concept”, en Chris Blackmore (ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice*, Londres, Springer Nature, pp. 179-198. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-1-84996-133-2_11)
- YAZAN, Bedrettin (2019), “Hacia una formación docente orientada a la identidad: narrativas críticas autoetnográficas”, *Tesol Journal*, vol. 10, núm. 1. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesj.388>
- YOUSSEF, Rania Samir (2023), “Place and the (Trans) Formation of Self-Identity in Ezzedine Fishere’s Farah’s Story”, *GeoJournal*, vol. 88, núm. 3, pp. 3093-3104.