

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE MEDIDA DE LA IDENTIDAD DOCENTE¹

PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE TEACHER IDENTITY MEASUREMENT SCALE (TIMS)

Lidia VALDENEGRO FUENTES²
Álvaro GONZÁLEZ SANZANA³

RESUMEN: La identidad docente desempeña un papel fundamental en el ejercicio de la profesión. El objetivo de este estudio es mostrar las propiedades psicométricas de la Escala de Medida de la Identidad Docente para ser empleada en investigaciones en el contexto chileno y aportar lineamientos para la utilización de este instrumento en el contexto hispanoparlante. Participaron 242 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Educación Especial de 10 universidades chilenas. Se empleó el procedimiento de traducción y retrotraducción, obteniendo evidencia de validez de contenido mediante el juicio de expertos y el índice de concordancia V de Aiken. A través de un análisis factorial confirmatorio, se comprueba un buen nivel de ajuste del instrumento, mientras que la consistencia interna es verificada mediante el Coeficiente de Omega (ω), evidenciando buenos índices de confiabilidad. Los hallazgos muestran que la versión traducida y adaptada de la escala es válida y fiable para ser empleada en estudiantes universitarios de Pedagogía en Chile, pudiendo contribuir a la comprensión del desarrollo de la identidad docente en futuros profesores

PALABRAS CLAVE: Identidad profesional. Formación inicial docente. Educación Especial.

ABSTRACT: Teacher identity plays a fundamental role in the exercise of the profession. The aim of this study is to show the psychometric properties of the Teacher Identity Measurement Scale for use in research in the Chilean context and to provide guidelines for the use of this instrument in the Spanish-speaking context. A sample of 242 Special Education Preservice Teachers from ten Chilean universities participated in the study. The translation and back-translation procedure was used, obtaining evidence of content validity through expert judgment and Aiken's V concordance index. Through a confirmatory factor analysis, a good level of adjustment of the instrument was verified, while the internal consistency was verified through the McDonald's Omega Coefficient (ω), evidencing good reliability indexes. The findings show that the translated and adapted version of the scale is valid and reliable to be used in university student teachers in Chile, and can contribute to the understanding of the development of the teachers identity during initial teachers training.

KEYWORDS: Professional identity. Initial teachers training. Special Education.

1 INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha habido una creciente cantidad de literatura sobre el profesorado y su formación. La necesidad de contar con profesores calificados para el desarrollo de las naciones y los requerimientos internacionales en esta materia (Organización de las Naciones

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0036>

² Becaria ANID 21190754. Doctoranda del Programa de Doctorado en Educación en Consorcio. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción/Chile. E-mail: lvaldenegro@ucsc.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8447-8412>

³ Dr. En Psicología y Ciencias de la Educación. Profesor Asociado Departamento de Educación y Humanidades. Universidad de Magallanes. Punta Arenas/Chile. E-mail: alvaro.gonzalez@umag.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7323-659X>

Unidas [ONU], 2018; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2015; Révai, 2018) han generado un fuerte interés en el análisis de los factores que influyen en su desempeño profesional.

Un factor que se ha estudiado de manera transversal en la formación y el desarrollo profesional del profesorado es la identidad docente. Esta ha sido señalada como un aspecto esencial para que los futuros profesores estructuren las relaciones con los estudiantes, sus pares y la comunidad educativa, influyendo en la manera en que ejercerán su profesión (Haghighi et al., 2020; Hanna et al., 2020; Madrid & Mayorga-Fernández, 2016). Investigaciones recientes han demostrado que una identidad docente estable y fortalecida contribuiría a lidiar de mejor manera con las demandas de la profesión, lo que influiría en la manera en que los profesores guían los procesos de enseñanza, los procesos de socialización y el desarrollo curricular (Han & Yin, 2016; Hanna et al., 2020; Hong et al., 2017; Nias, 1989).

La literatura existente define la identidad docente como una entidad en constante construcción y reconstrucción, en base a las experiencias personales pasadas en relación con los contextos de desempeño, los roles que le son atribuidos al profesorado y la importancia de su función para el desarrollo social (Akkerman & Meijer, 2011; Falcón & Arraiz, 2020; Karaolis & Philippou, 2019; Lubkov, 2020). Este proceso estaría influenciado por los dominios psicológicos, del comportamiento y las relaciones que establecen los futuros profesores con su entorno (Dugas, 2021). En profesores principiantes, actuarían como catalizadores de la identidad docente factores personales como la retroalimentación proveniente del círculo social próximo respecto de su rol; factores contextuales, como el ambiente laboral y las condiciones de sus estudiantes y, factores profesionales, como las expectativas sociales, políticas y educativas, entre otros (Marcelo & Gallego-Domínguez, 2018).

Diversos estudios muestran que los profesores con una identidad docente fuerte y estable están más capacitados para lidiar con las exigencias de la profesión (Hanna et al., 2020; Pillen et al., 2013; Zimmerman, 2017), constituyendo un factor protector para los profesores noveles (Hanna et al., 2019a; Want et al., 2018). En efecto, la transición que supone el paso de la vida universitaria al ejercicio profesional trae aparejados cambios en los escenarios en los cuales se desarrolla la identidad y en las interacciones que se generan a partir de los nuevos contextos y roles (Jarauta, 2017; Vanegas & Fuentealba, 2019). Esto pone a prueba las creencias, emociones y conocimientos desarrollados en la etapa de formación inicial tensionando su identidad docente (Ávalos, 2014; Olave, 2020). Una identidad docente bien desarrollada puede mejorar la confianza del profesorado en sus decisiones educativas y su compromiso con la profesión (Hanna et al., 2019b; Schepens et al., 2009).

De acuerdo con Zhang et al. (2016), el desarrollo prematuro de la identidad docente durante la formación inicial del profesorado sería la base sobre la cual se construye la identidad futura. Investigaciones en esta área se han llevado a cabo, predominantemente, desde la perspectiva de la psicología social (Ilfiandra et al., 2019; Skott, 2019), mientras que en el ámbito metodológico, se ha empleado preferentemente un enfoque cualitativo (Ávalos et al., 2010; Hanna et al., 2019a), abordando los factores internos y externos que influyen en el surgimiento y evolución de la identidad docente (Akkerman & Meijer, 2011; Canrinus et al., 2012; Zembylas, 2003). Sin embargo, existen diversas investigaciones que abordan el estudio de la identidad docente desde

una perspectiva cuantitativa (Canrinus et al., 2012; Chen et al., 2020), algunas de las cuales han generado instrumentos específicos para su exploración (Hanna et al., 2020; Živković, 2018).

Estudios anteriores demuestran una fuerte y consistente asociación entre la identidad docente, la motivación, la autoeficacia y los componentes sociales de la identidad (Chen et al., 2020; Lazarides et al., 2020; Molina-Pérez et al., 2021; Schutz et al., 2018). En estas investigaciones se establecen modelos explicativos para los factores que permiten su desarrollo, tanto durante la formación del profesorado, como en su posterior ejercicio profesional. Ávalos & Sotomayor (2012) advierten la necesidad de contar con herramientas que permitan la exploración de la identidad del profesorado desde una perspectiva cuantitativa o mixta. Sin embargo, existen escasos instrumentos adaptados al español que permitan la exploración de la identidad docente desde estos enfoques metodológicos. El objetivo de esta investigación fue mostrar las propiedades psicométricas de la Escala de Medida de la Identidad Docente (EMID) (Hanna et al., 2020) para ser empleada en investigaciones en el contexto chileno y aportar lineamientos para la utilización de este instrumento en el contexto hispanoparlante. Se considera que un instrumento cuantitativo puede contribuir a identificar puntos de apoyo durante la formación inicial del profesorado para el correcto desarrollo de la identidad docente, además de facilitar la exploración de patrones de desarrollo de la identidad docente en diversas disciplinas pedagógicas.

1.1 DOMINIOS DE LA IDENTIDAD DOCENTE

Si bien no existe consenso en cuanto a la conceptualización del constructo de identidad docente, Hanna et al. (2019b, 2020) identifican seis dominios recurrentes para su exploración: motivación, autoimagen, autoeficacia, percepción de la tarea, compromiso y satisfacción laboral (Abu-Alruz & Khasawneh, 2013; Canrinus et al., 2012; Hong et al., 2017; Lamote & Engels, 2010; Schepens et al., 2009). Otras investigaciones señalan como dominios de la identidad docente las creencias, emociones y actitudes que se modifican a partir de las experiencias en las etapas de formación y su posterior ejercicio (Ávalos, 2013; Kelchtermans, 2009; Lindqvist, 2019; Lindqvist et al., 2021; Richter et al., 2021; Sotomayor, 2013; Zembylas, 2003). En esta investigación se emplea como referente el modelo teórico propuesto por Hanna et al. (2020), para la Escala de Medida de la Identidad Docente (TIMS). En este modelo, la identidad docente se descompone en cuatro dominios: motivación, autoimagen, autoeficacia y percepción de la tarea.

(1) Motivación (Hong et al., 2018; Starr et al., 2006; Zhang et al., 2016), entendida como las razones que motivan a ejercer el rol docente y permanecer en labores de enseñanza. Este constructo ha sido abordado ampliamente por investigaciones sobre los factores que influyen en la elección de carreras de Pedagogía (Fray & Gore, 2018; García-Poyato et al., 2018; Said-Hung et al., 2017; Silvestre et al., 2020; Watt & Richardson, 2007), destacando los factores de motivación intrínseca (eg. disfruto enseñar) y altruista (eg. la enseñanza me permite contribuir a la sociedad) como los que priman al realizar la elección de la carrera de profesorado. La motivación podría identificarse con la pregunta ¿por qué soy profesor?

(2) Autoimagen (Hasinoff & Mandzuk, 2005; Kao & Lin, 2015; Starr et al., 2006), entendida como la forma en que la persona se ve a sí misma en su rol como profesor. La au-

toimagen del profesorado conlleva verse a sí mismo como profesor y ser reconocido como tal en determinados contextos (Marcelo & Gallego-Domínguez, 2018). La autoimagen se puede explorar con las preguntas ¿cómo me veo como profesor? ¿cómo me gustaría ser visto? (Abu-Alruz & Khasawneh, 2013; Marcelo & Gallego-Domínguez, 2018).

(3) Autoeficacia (Hong, 2010; Kao & Lin, 2015; Lamote & Engels, 2010; Schepens et al., 2009), se entiende como la creencia de capacidad para organizar y ejecutar los cursos de acción que son requeridos para realizar una tarea determinada (Bandura et al., 1999). Las creencias de autoeficacia determinarían la forma en que las personas se sienten, piensan, motivan y comportan, produciendo diversos efectos en procesos superiores, como los cognitivos, motivacionales y afectivos (Bandura, 1994). En el ámbito del profesorado la autoeficacia es entendida como el juicio que los profesores pueden realizar sobre sus capacidades para obtener resultados, compromiso y aprendizaje por parte de sus estudiantes, aun cuando estos tengan dificultades o estén desmotivados (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). La autoeficacia podría ser analizada mediante las preguntas ¿cuán eficaz soy profesionalmente? o ¿cuán capaz creo que soy organizando y ejecutando mis actividades profesionales? (Canrinus et al., 2012; Hanna et al., 2020).

(4) Percepción de la tarea (Beijaard et al., 2000; Kao & Lin, 2015; Lamote & Engels, 2010). Este dominio ha sido explorado en relación con las creencias que el profesorado tiene sobre la función de su profesión. Ávalos y Sevilla (2010), plantean la que la percepción de la tarea se relaciona con cómo los profesores conciben la tarea de enseñar y cuánto valoran su profesión, mientras que Richter et al. (2021) la definen como la comprensión que cada individuo posee en relación con las tareas o funciones de las cuales es profesionalmente responsable. Otros autores definen la percepción de la tarea como los valores centrales del ser docente y sus ideas sobre lo que significa ser profesor (Kelchtermans, 2009; Nias, 1996), lo cual constituiría un factor personal y único en relación con las experiencias construidas en torno a la docencia (Canrinus et al., 2012). Sotomayor (2013), describe la percepción de la tarea en relación a la misión docente, definiéndola como “la visión que se tiene de la misión, las tareas nucleares de la profesión y las capacidades requeridas para desarrollar bien estas tareas (p. 99). Este dominio se puede explorar con la pregunta ¿cuál es mi labor como profesor? (Hanna et al., 2020; Schepens et al., 2009).

2 MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES Y PROCEDIMIENTO

Se consideró la participación de tres grupos. El primero, está conformado por cinco jueces especialistas en educación y formación del profesorado. A través de una guía de valoración evaluaron la suficiencia, la claridad, la coherencia y la relevancia de los ítems que componen la escala, lo cual permitió obtener evidencia de contenido (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008). Con las respuestas se realizó un análisis descriptivo de cada ítem y se obtuvo la validez mediante el coeficiente V de Aiken (Aiken, 1980). Los jueces fueron contactados vía correo electrónico y del mismo modo realizaron la devolución de los formularios.

El segundo grupo estuvo conformado por 5 estudiantes de último semestre de la carrera de Educación Especial, de dos universidades chilenas, todas ellas mujeres, quienes par-

participaron en entrevistas cognitivas (Caicedo & Zalazar-Jaime, 2018), que permitieron la obtención de evidencia de respuesta. Se empleó el protocolo de pensamiento en voz alta (Willis, 2004), el cual permitió verificar el procedimiento de respuesta de las participantes y la comprensión de los reactivos. El tiempo medio de respuesta fue de 38,6 minutos. Las entrevistas fueron realizadas en el mes de noviembre de 2020 mediante la plataforma Zoom.

El tercer grupo, estuvo compuesto por 242 estudiantes de 10 universidades chilenas, de las cuales el 94,6% corresponden a mujeres, con edades que fluctúan entre 18 y 39 años ($M= 21,8$; $DE= 3,48$). El 83,4% señala que esta carrera fue su primera opción de ingreso a la universidad. Los estudiantes fueron contactados mediante canales institucionales y correo electrónico. Respondieron la escala mediante la plataforma Google Forms, entre abril y octubre de 2021, previa aceptación de participación mediante consentimiento informado.

Esta aplicación permitió generar información para el análisis de la estructura factorial del instrumento. Los descriptivos para este grupo se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos para la Muestra

	Edad	Género	Cohorte	Opción de ingreso
Válidos	242	242	242	242
Perdidos	0	0	0	0
Media	21.88	1.062	2019.140	1.165
DE	3.488	0.274	1.606	0.372
Mínimo	18	1	2015	1
Máximo	39	3	2021	2

Nota. DE desviación estándar. En género se consideraron tres categorías: femenino, masculino y no binario. La opción de ingreso se refiere a si esta carrera fue su primera preferencia para estudios universitarios (1: sí, 2:no)

El procedimiento investigativo se llevó a cabo siguiendo los lineamientos éticos de la UNESCO (Guchteneire, 2014) para el trabajo en Ciencias Sociales y contó con la certificación del Comité de ética, bioética y bioseguridad de la universidad patrocinante.

2.2 DISEÑO

Se empleó un enfoque cuantitativo, con un diseño instrumental (Ato et al., 2013). Los datos fueron recopilados entre noviembre de 2020 y octubre de 2021.

2.3 INSTRUMENTO

La Escala de Medida de la Identidad Docente es un instrumento que fue compilado en dos idiomas: holandés e inglés. Se realizó un proceso de traducción paralela de los dos idiomas al castellano. La traducción del holandés fue hecha por un hablante nativo bilingüe, mientras que la traducción del inglés fue realizada por dos investigadoras bilingües, especialistas en lengua inglesa. Posteriormente, se realizó una triangulación de las traducciones y se hicieron ajustes idiomáticos.

Finalmente, siguiendo las recomendaciones de *International Test Commission* (2017) y Muñiz et al. (2013), se realizó el proceso de retrotraducción por un servicio de traducción profesional, que permitió evaluar el ajuste y la coherencia con las preguntas originales.

Esta escala se estructura en cuatro dominios a partir de los cuales se puede medir la identidad docente, a saber, motivación, autoimagen, autoeficacia y percepción de la tarea. Para cada dominio se incluyen dos o tres indicadores. El instrumento original consta de 46 ítems que se evalúan en una escala Likert de 7 puntos, donde (1) es nada importante/nada de acuerdo y (7) es extremadamente importante/muy de acuerdo. La estructura del instrumento se puede ver en la Tabla 2.

2.4 ANÁLISIS

Los análisis para la obtención de las propiedades psicométricas de la escala se realizaron siguiendo el procedimiento descrito por Hanna et al. (2020). Se realizó un análisis factorial confirmatorio en base a las medias para cada ítem, las cuales se relacionaron con los factores de primer orden: motivación, autoeficacia, autoimagen y percepción de la tarea. En este procedimiento se empleó un método robusto con un estimador de máxima verosimilitud (ML). Para comprobar el modelo de un factor de segundo orden, se emplearon las medias de cada ítem para obtener el valor de cada factor y se aplicó un procedimiento de agrupación por factor de segundo orden. Los análisis fueron realizados con apoyo del *software* libre Jamovi 2.2.2.0.

3 RESULTADOS

3.1 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

La Tabla 2 muestra las medias, desviación estándar, correlaciones e índice de confiabilidad de Omega de McDonald (ω) para las subescalas del instrumento, las que se muestran estables en un nivel de 0.94.

Tabla 2

Media, desviación estándar y correlaciones

Factor de Primer orden	Subescala	VIC	TcN	Ei	Cm	Aa	Tc	IdG	Pc	Pe	Pen
Motivación	Valor intrínseco de la carrera (VIC)	1									
	Trabajar con niños (TcN)	0.563***	1								
Autoeficacia	Estrategias instruccionales (Ei)	0.220***	0.211***	1							
	Compromiso (Cm)	0.177**	0.276***	0.494***	1						
	Administración de aula (Aa)	0.167**	0.160*	0.406***	0.431***	1					
	Trabajo colaborativo (Tc)	0.164*	0.207**	0.453***	0.482***	0.341***	1				
Autoimagen	Identidad docente global (IdG)	0.323***	0.154*	0.224***	0.321***	0.183**	0.282***	1			
	Pertener a una comunidad (Pc)	0.366***	0.245***	0.278***	0.369***	0.306***	0.228***	0.514***	1		
Percepción de la Tarea	Percepción de la educación (Pe)	0.255***	0.215***	0.265***	0.289***	0.387***	0.307***	0.363***	0.375***	1	
	Percepción de la enseñanza (Pen)	0.252***	0.203**	0.192**	0.192**	0.408***	0.202**	0.124	0.241***	0.348***	1
Estadísticos descriptivos	Media	6.22	5.44	6.57	6.69	6.14	6.64	6.55	6.48	6.25	5.77
	Desviación Estándar	1.05	1.08	0.75	0.77	0.98	0.78	0.88	0.94	0.86	1.05
	ω	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94	0.94

Nota: Las correlaciones fueron realizadas sobre la muestra del tercer grupo (n=242). ** p < 0.05; ***p < 0.001

3.2 VALIDEZ DE CONTENIDO

Se comprobó la validez de contenido mediante el índice de V de Aiken (Pedrosa et al., 2014; Robles, 2018). Los valores de este coeficiente se consideran indicadores de validez cuando se obtienen valores mayores o iguales a 0.8 (Robles, 2018). En el análisis de los datos se obtuvieron índices entre 0.85 para la subescala de trabajar con niños/adolescentes y 1 para la subescala de trabajo colaborativo. La escala global obtuvo un índice de $V = 0.94$, lo cual permite afirmar que el instrumento tiene validez de contenido con un nivel de $p < .05$.

3.3 MODELO DE FACTORES DE PRIMER ORDEN

Los análisis para el modelo de factores de primer orden indican un buen ajuste 70.2(29), $<.001$; CFI = 0.97; TLI = 0.95; SRMR = 0.03; RMSEA = 0.07 (0.05 – 0.09) de acuerdo con los parámetros para los estadísticos (Nye & Drasgow, 2011). Todas las correlaciones fueron positivas y estadísticamente significativas variando de débiles ($0.164 p < 0.05$) a fuertes ($0.563 p < 0.001$). Estos resultados sugieren que las subescalas agrupadas en factores de primer orden podrían ser utilizadas de manera independiente. Para conservar los ítems se consideraron cargas superiores a 0.5 y que hubiera al menos tres ítems en cada subescala (Lloret-Segura et al., 2014).

La Tabla 3 muestra los factores de primer orden, subescalas e ítems con sus respectivas cargas factoriales e índices de confiabilidad en Omega de McDonald (ω), los que varían entre 0.88 y 0.90 para todos los factores de primer orden. Para el estadístico de confiabilidad se consideran adecuados valores iguales o superiores a 0.70 (Ventura-León, 2018).

Tabla 3

Factores de primer orden, subescalas e ítems

F	ω	SE	Ítems	CF
Escogí ser profesor/a porque...				
Motivación	0.85	Valor intrínseco de la carrera	Estoy interesado/a en la educación	0.95
			Me gusta ser profesor/a	0.92
			Me gusta la idea de trabajar en una institución educativa	0.78
			Me gusta la idea de enseñar	0.96
		Quiero tener a cargo mi propio curso	0.76	
		Trabajar con niños/adolescentes	Quiero un trabajo centrado en niños y/o adolescentes	0.82
			Quiero una ocupación que implique trabajar con niños y/o adolescentes	0.91
Me gusta trabajar con niños/adolescentes	0.95			
En su rol como profesor/a cuánto puede hacer Ud.				

F	ω	SE	Ítems	CF
Autoeficacia	0.79	Estrategias instruccionales	Para implementar estrategias de enseñanza diversificadas	0.82
			Para determinar lo que los estudiantes han entendido de su clase	0.72
			Por ajustar sus clases a un nivel adecuado para cada estudiante	0.88
			Para ofrecer desafíos apropiados para los alumnos con mejor desempeño	0.55
		Compromiso	Para que sus estudiantes confíen en que pueden hacer bien sus actividades	0.88
			Por estimular a los estudiantes a pensar críticamente sobre las actividades escolares	0.81
			Para ayudar a que sus estudiantes valoren el aprendizaje	0.90
			Para que los estudiantes descubran cosas nuevas por sí mismos	0.82
		Administración de aula	Para gestionar y/o abordar comportamientos disruptivos en el aula	0.75
			Para establecer rutinas de trabajo dentro del aula	0.76
			Para evitar que algunos estudiantes influyan en el normal desarrollo de la clase	0.86
			Para dejar en claro sus expectativas sobre el comportamiento de los estudiantes	0.62
		Trabajo colaborativo	Para diseñar actividades de aprendizaje de manera colaborativa con otros profesionales	0.91
			Para sugerir y/o plantear planes de acción para trabajar con algún estudiante en particular	0.76
			Por trabajar colaborativamente con otros profesores	0.92
		Creo que...		
Autoimagen	0.79	Identidad docente global	Me identifico como profesor/a	0.85
			Extrañaría enseñar si dejara de hacerlo	0.76
			Enseñar es una tarea que me da satisfacción	0.85
			A menudo busco oportunidades para enseñar	0.81
		Pertener a una comunidad	A menudo sostengo conversaciones sobre educación con mis compañeros de clase	0.75
			Cuando comparto con profesores y compañeros me siento parte de una comunidad de aprendizaje	0.89
			Es importante dialogar sobre temas vinculados a la educación y el aprendizaje de los estudiantes	0.89
			Me gusta compartir ideas sobre educación	0.90

F	ω	SE	Ítems	CF
Percepción de la tarea	0.79	Percepción de la educación	Una de mis tareas es fomentar en mis alumnos un espíritu crítico	0.75
			Mi tarea es enseñar a los estudiantes habilidades sociales	0.83
			Mi tarea es enseñar a los estudiantes a ser tolerantes y respetar las diferencias	0.91
			Mi tarea es transferir valores y normas a los estudiantes	0.72
			Además de mis deberes de enseñanza, también tengo un rol educativo	0.88
			Mi tarea es enseñar a los estudiantes a tomar en cuenta a los demás	0.88
			Si los estudiantes quieren tener un mejor futuro tengo mucho que enseñarles ahora	0.58
			Si los estudiantes aprenden mucho en la escuela es menos probable que estén desempleados en el futuro	0.64
		Percepción de la enseñanza	Los estudiantes deben aprender en la escuela para ser exitosos en la sociedad	0.57
			Un sistema educativo de calidad es la clave para el éxito de la sociedad	0.70
			Dentro de la sala de clases, el orden y la disciplina son importantes para mi	0.57
			En mi clase los estudiantes deben estar en silencio y prestar atención	0.45
			En mi clase los estudiantes deben obedecerme y cumplir las normas de la clase	0.60
			En mi clase es importante que los estudiantes tengan buen comportamiento	0.64
			Es mi trabajo pedirles a los estudiantes que se comprometan con su aprendizaje	0.74
			Pienso que es importante tomar en cuenta las inquietudes de aprendizaje de mis estudiantes	0.95
Pienso que es importante que los estudiantes opinen en mis clases	0.96			
Pienso que es normal que los estudiantes comenten mi desempeño como profesor/a	0.81			

Nota. F: factores; SE: subescalas; CF: carga factorial estandarizada; ω : coeficiente de confiabilidad Omega.

3.4 MODELO DE FACTOR DE SEGUNDO ORDEN

El modelo para un factor de segundo orden arrojó $\chi^2(2)$, $p < 0.13$; CFI = 0.99; TLI = 0.98; SRMR = 0.01; RMSEA = 0.06 (0.00 – 0.15). Los resultados muestran buenos índices de ajuste para el modelo de un factor de segundo orden (Kline, 2011). Las cargas factoriales estandarizadas de los factores de primer orden sobre el factor de segundo orden (identidad docente) son 0.60 para motivación, 0.81 para autoeficacia, 0.81 para autoimagen y 0.81 para percepción de la tarea. Al correlacionar los dominios de la identidad docente se observa que todos están significativamente correlacionados al nivel $p < 0.01$. La Tabla 4 muestra la matriz de correlaciones para los dominios de la identidad docente.

Tabla 4*Matriz de correlaciones para los dominios de la identidad docente*

	MT	AEF	AI	PT
Motivación (MT)				
Autoeficacia (AEF)	0.301***			
Autoimagen (AI)	0.411***	0.390***		
Percepción de la tarea (PT)	0.375***	0.461***	0.350***	

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

4 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio fue comprobar las propiedades psicométricas de la Escala de Medida de la Identidad docente en futuros profesores de Pedagogía en Educación Especial, para ser empleada en investigaciones en el contexto chileno y aportar lineamientos para la utilización de este instrumento en el contexto hispanoparlante. El primer paso fue obtener la validez de contenido mediante el juicio de expertos. De este proceso emergió una nueva subescala para el instrumento orientada a evaluar la autoeficacia percibida en labores de trabajo colaborativo. Se acogió la recomendación de los expertos dado que el trabajo colaborativo es un área sensible en el desarrollo de la profesión de Educador Especial. Investigaciones señalan que los profesores de esta área deben ejercer sus responsabilidades profesionales en contextos de co-enseñanza y trabajo colaborativo, pues al desempeñarse de en distintos niveles educativos es preciso que articulen sus labores con otros profesionales y profesores de otras especialidades (Hargreaves, 2019; Hargreaves & O'connor, 2018; McCall et al., 2014; Sagredo et al., 2019). El siguiente paso fue obtener evidencia de respuesta, para luego realizar una aplicación a 242 estudiantes universitarios de Pedagogía en Educación Especial, en base a lo cual se realizó un análisis factorial confirmatorio que permitió comprobar la estructura factorial del instrumento.

Los análisis confirman la validez y confiabilidad de los resultados que se pueden obtener a través del uso de esta escala en diversas investigaciones que impliquen la exploración de la identidad docente vía los cuatro dominios del modelo de Hanna et al. (2020): motivación, autoeficacia, autoimagen y percepción de la tarea. Contar con un instrumento de estas características constituye un valioso aporte, en primer lugar, porque existen escasos instrumentos en castellano orientados a medir este constructo y, en segundo lugar, porque al ser adaptado para ser empleado en estudiantes en formación de profesorado para la Educación Especial, aborda un área de estudio poco explorada en otras investigaciones.

La profesión de profesorado para la Educación Especial, es una de las áreas docentes con mayores tasas de abandono e intención de deserción durante los primeros años de ejercicio de la profesión (Billingsley & Bettini, 2019). Investigaciones señalan que entre las razones que explican este fenómeno se encuentran las condiciones laborales, la preparación del profesorado, las oportunidades de desarrollo y las demandas emocionales de esta profesión (Billingsley & Bettini, 2019; IRIS Center, 2013; Ondrasek et al., 2020; Sciuchetti et al., 2018; Stark & Koslowski, 2021; Woulfin & Jones, 2021). La deserción profesional tendría efectos negativos en el rendimiento de los estudiantes, pues reduce la efectividad del proceso de enseñanza e interrum-

pe las relaciones de colaboración entre profesionales (Billingsley & Bettini, 2019). Contar con instrumentos cuantitativos para la exploración de la identidad docente en futuros profesores de esta disciplina, contribuiría a identificar sus patrones de desarrollo, a la vez que permite examinar las relaciones entre los dominios abordados por la escala, lo que permitiría a las instituciones formadoras conocer el desarrollo de la identidad docente e identificar hitos significativos que contribuyan a su fortalecimiento. De acuerdo con Nias (1989), las instituciones que están más dispuestas a apoyar y gestionar el desarrollo de la identidad docente en los futuros profesores ven incrementados los niveles de motivación por el aprendizaje de las tareas relativas a la profesión, lo que a largo plazo se traduce en menores tasas de abandono de los estudios, desgaste profesional al enfrentar las tensiones que se producen en los primeros años del ejercicio de la profesión y abandono de la profesión (Hanna et al., 2019a; Hong, 2010).

Futuras investigaciones se verían beneficiadas al integrar un complemento cualitativo, que permita profundizar en los resultados obtenidos. También podría aplicarse el instrumento a estudiantes de otras carreras de pedagogía, ampliando de esta manera el público objetivo y permitiendo establecer conclusiones a mayor escala.

REFERENCIAS

- Abu-Alruz, J., & Khasawneh, S. (2013). Professional identity of faculty members at higher education institutions: a criterion for workplace success. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(4), 431-442. <https://doi.org/10.1080/13596748.2013.847235>
- Aiken, L. (1980). Content Validity and reliability of Single Items or Questionnaire. *Educational and Psychological*, 40(4), 955-959. <https://doi.org/doi.org/10.1177/001316448004000419>
- Akkerman, S., & Meijer, P. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308-319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología: Un marco conceptual para la investigación. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Ávalos, B. (2013). La profesión docente en la literatura internacional. Temas y marco conceptual. En Beatrice Ávalos (Ed.), *¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile* (1ª ed., pp. 32-61). Editorial Universitaria.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 11-28. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200002
- Ávalos, B., & Sevilla, A. (2010). La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación. *Centro de Investigación Avanzada En Educación*, 1-27. <https://xdoc.mx/documents/la-construccion-de-la-identidad-profesional-en-los-primeros-aos-de-5ebdb629ce9ce>
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 51(1), 57-86.

- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 235-263. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Mental Health*, 4, 71-81. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf>
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-Efficacy: The Exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158-166. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special Education teacher attrition and retention: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697-744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Caicedo, E., & Zalazar-Jaime, M. (2018). Entrevistas cognitivas: revisión, directrices de uso y aplicación en investigaciones psicológicas. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 362-370. <https://doi.org/10.15689/AP.2018.1703.14883.09>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115-132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Chen, X., Zhong, J., Luo, M., & Lu, M. (2020). Academic self-efficacy, social support, and professional identity among preservice Special Education teachers in China. *Frontiers in Psychology*, 11, 374. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00374>
- Dugas, D. (2021). The identity triangle: toward a unified framework for teacher identity. *Teacher Development*, 25(3), 243-262. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1874500>
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances En Medición*, 6, 27-36.
- Falcón, C., & Arraiz, A. (2020). Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Fray, L., & Gore, J. (2018). Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education*, 75, 153-163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
- García-Poyato, J., Cordero, G., & Torres, R. M. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educacional*, 57(2), 51-72. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.727>
- Guchteneire, P. D. (2014). *Code of Conduct and Ethical Guidelines*. UNESCO. http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/SHS/pdf/Soc_Sci_Code.pdf

- Haghighi, F., Chalak, A., & Heidari, H. (2020). Assessing pre-service teachers' professional identity construction in a three-phase teacher education program in Iran. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(19), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00100-3>
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2019a). Primary student teachers' professional identity tensions: The construction and psychometric quality of the professional identity tensions scale. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 21-33. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.02.002>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. (2020). Assessing the professional identity of primary student teachers: Design and validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.100822>
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. H. H. (2019b). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.003>
- Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1639499>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). Leading collaborative professionalism. *Centre for Strategic Education*. http://www.andyhargreaves.com/uploads/5/2/9/2/5292616/seminar_series_274-april2018.pdf
- Hasinoff, S., & Mandzuk, D. (2005). Bonding, bridging, and becoming a teacher: Student cohorts and teacher identity. *Alberta Journal of Educational Research*, 51(3), 231-245. <https://psycnet.apa.org/record/2005-16287-003>
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Hong, J., Cross, D., & Schutz, P. A. (2018). Research on teacher identity: Common themes, implications, and future directions. *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations*, 243-251. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_21
- Hong, J., Greene, B., & Lowery, J. (2017). Multiple dimensions of teacher identity development from pre-service to early years of teaching: a longitudinal study. *Journal of Education for Teaching*, 43(1), 84-98. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1251111>
- Ilfiandra, I., Setiadi, R., & Sumarto, S. (2019). The Comparison of professional identity of prospective teachers between UPI Indonesia and UPSI Malaysia. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 214, 83-89. <https://doi.org/10.2991/ices-18.2019.21>
- International Test Commission. (2017). *The ITC Guidelines for Translating and Adapting Tests* (2nd ed.). www.InTestCom.org
- IRIS Center. (2013). *Teacher Retention: Reducing the Attrition of Special Educators*. <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/tchr-ret/>

- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona. *Profesorado*, 21(1), 103-122. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681006.pdf>
- Kao, Y., & Lin, S. (2015). Constructing a structural model of teachers' professional identity. *Asian Journal of Management Sciences and Education*, 4(1), 69-81. [http://www.ajmse.leena-luna.co.jp/AJMSEPDFs/Vol.4\(1\)/AJMSE2015\(4.1-08\).pdf](http://www.ajmse.leena-luna.co.jp/AJMSEPDFs/Vol.4(1)/AJMSE2015(4.1-08).pdf)
- Karaolis, A., & Philippou, G. N. (2019). Teachers' professional identity. In M. S. Hannula, G. C. Leder, F. Morselli, M. Vollstedt, & Q. Zhang (Eds.), *Affect and Mathematics Education: fresh perspectives on motivation, engagement, and identity* (1st ed., pp. 397-416). Springer International Publishing. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-030-13761-8.pdf>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), 257-272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of Structural Equation Modeling*. The Guilford Press.
- Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 3-18. <https://doi.org/10.1080/02619760903457735>
- Lazarides, R., Watt, H., & Richardson, P. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lindqvist, H. (2019). *Student teachers' and beginning teachers' coping with emotionally challenging situations*. Linköping University. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1307758/FULLTEXT01.pdf>
- Lindqvist, H., Thornberg, R., Weurlander, M., & Wernerson, A. (2021). Change advocacy as coping strategy: how beginning teachers cope with emotionally challenging situations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27(6), 474-487. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1889496>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Lubkov, A. V. (2020). Modern problems of pedagogical education. *Obrazovanie i Nauka*, 22(3), 34-54. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-3-36-54>
- Madrid, D., & Mayorga-Fernández, M. (2016). Construcción y reconstrucción de la identidad de los futuros docentes a través de sus autobiografías académicas. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 375-389. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49333
- Marcelo, C., & Gallego-Domínguez, C. (2018). ¿Quién soy yo como maestro? Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. In I. Cantón, & M. Tardif (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp. 45-56). Narcea.
- McCall, Z., McHatton, P. A., & Shealey, M. W. (2014). Special Education teacher candidate assessment: a review. *teacher education and Special Education*. *The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 37(1), 51-70. <https://doi.org/10.1177/0888406413512684>

- Molina-Pérez, J., Luengo Navas, J., & Monarca, H. (2021). La identidad profesional del profesorado en el contexto de la reforma educativa neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 6(2), 4-10. <https://www.researchgate.net/publication/352838438%0ALa>
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. <https://doi.org/10.7334/psicothema2013.24>
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: a study of teaching as work*. Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Nye, C. D., & Drasgow, F. (2011). Assessing goodness of fit: Simple rules of thumb simply do not work. *Organizational Research Methods*, 14(3), 548-570. <https://doi.org/10.1177/1094428110368562>
- Olave, S. (2020). Revisión del concepto de identidad profesional docente. *Revista Innova Educación*, 2(3), 378-393. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.03.001>
- Ondrasek, N., Carver-Thomas, D., Scott, C., & Darling-Hammond, L. (2020). *California's Special Education Teacher Shortage*. Policy Analysis for California Education Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/pace-california-special-education-teacher-shortage-report>
- Organización de las Naciones Unidas; (2018). *Objetivos de desarrollo sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. ONU. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Reformulando la carrera docente en Chile. Evidencia Internacional Seleccionada*. <http://www.oecd.org/chile/Reformulando-la-carrera-docente-en-chile.pdf>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pillen, M., Beijaard, D., & Brok, P. (2013). Tensions in beginning teachers' professional identity development, accompanying feelings and coping strategies. *European Journal of Teacher Education*, 36(3), 240-260. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.696192>
- Révai, N. (2018). What difference do standars make to educating teachers? *OECD Education Working Paper*, 174(10), 1-70. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2018\)10&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2018)10&docLanguage=En)
- Richter, E., Brunner, M., & Richter, D. (2021). Teacher educators' task perception and its relationship to professional identity and teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 101, 1-10. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2021.103303>
- Robles, B. (2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente*, 29(1), 193-197. <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/view/991/914>
- Sagredo, E., Careaga, M., & Bizama, M. (2019). Gestión del tiempo, trabajo colaborativo docente e inclusión educativa. *Revista Colombiana de Educación*, 1(78). <https://doi.org/10.17227/rce.num78-9526>

- Said-Hung, E., Gratacós, G., & Cobos, J. V. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educacao e Pesquisa*, 43(1), 31-48. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701160978>
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Educational Studies*, 35(4), 361-378. <https://doi.org/10.1080/03055690802648317>
- Schutz, P. A., Hong, J., & Cross Francis, D. (2018). *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3>
- Sciuchetti, M. B., Robertson, P. M., McFarland, L. A., & Garcia, S. B. (2018). Preservice Special Education teachers' reflections on their developing professional awareness via in-context learning. *Teacher Educator*, 53(2), 150-166. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1419393>
- Silvestre, E., Figueroa-Gutiérrez, V., & Vicente Díaz-Esteve, J. (2020). ¿Por qué los estudiantes de la Universidad Pedagógica ISFODOSU escogen la carrera de Educación?. *Ciencia y Educación*, 4(1), 47-69. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp47-69>
- Sotomayor, C. (2013). La identidad docente y sus significados. In B. Ávalos (Ed.), *¿Heroes o Villanos? La profesión docente en Chile* (1ª ed., pp. 91-124). Editorial Universitaria.
- Stark, K., & Koslowski, J. (2021). The emotional job demands of Special Education: a qualitative study of alternatively certified novices' emotional induction. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 44(1), 60-77. <https://doi.org/10.1177/0888406420931497>
- Starr, S., Haley, H., Mazor, K., Ferguson, W., Philbin, M., & Quirk, M. (2006). Initial Testing of an Instrument to Measure Teacher Identity in Physicians. *Teaching and Learning in Medicine*, 18(2), 117-125. https://doi.org/10.1207/s15328015t1802_5
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Vanegas, C., & Fuentealba, R. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Ventura-León, J. (2018). Validez basada en la estructura interna: reanálisis al artículo de Dávila y Nevado. *Educación Médica*, 19(3), 188-189. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.04.008>
- Want, A. C., den Brok, P., Beijaard, D., Brekelmans, M., Claessens, L., & Pennings, H. (2018). Changes over time in teachers' interpersonal role identity. *Research Papers in Education*, 33(3), 354-374. <https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1302501>
- Watt, H., & Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: development and validation of the FIT-Choice Scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Willis, G. B. (2004). Cognitive interviewing revisited: a useful technique, in theory?. In S. Presser, J. M. Rothgeb, M. P. Couper, J. T. Lessler, E. Martin, J. Martin, & E. Singer (Eds.), *Methods for Testing*

- and *Evaluating Survey Questionnaires* (1st ed., pp. 23-43). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/0471654728.ch2>
- Woulfin, S. L., & Jones, B. (2021). Special development: The nature, content, and structure of special education teachers' professional learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, *100*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103277>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *9*(3), 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., & Zhao, H. (2016). Chinese preservice teachers' professional identity links with education program performance: the roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00573>
- Zimmerman, M. H. (2017). Practical and theoretical knowledge in contrast: teacher educators discursive positions. *Australian Journal of Teacher Education*, *42*(8), 29-42. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n8.3>
- Živković, P. (2018). Concurrent validity of the student teacher professional identity scale. *International Journal of Cognitive Research in Science Engineering and Education*, *6*(1), 13-16. <https://doi.org/10.5937/ijcrsee1801013Z>

Recebido em: 03/03/2022

Reformulado em: 23/05/2022

Aprovado em: 24/05/2022

