






Identidad docente en formación de docentes: validación de guion de entrevista

Teacher identity in teacher education: validation of interview script

-  **Dra. María José Manosalba-Torres** es docente de la Universidad Autónoma de Chile (Chile) (maria.manosalba@uatonoma.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-7920-8928>)
-  **Dra. María José Seckel** es docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile) (mseckel@ucsc.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-7960-746X>)
-  **Dra. Maite Otondo-Briceño** es docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile) (maite@ucsc.cl) (<https://orcid.org/0000-0001-9513-3794>)

Recibido: 2025-01-09 / **Revisado:** 2025-06-18 / **Aceptado:** 2025-10-08 / **Publicado:** 2026-01-12

Resumen

Este artículo presenta evidencia sobre el proceso elaboración y validación de un guion de entrevista semiestructurada, que tiene como propósito identificar los componentes personales, socio-culturales y formativos en los significados de identidad docente del futuro profesorado de enseñanza media que emergen de las experiencias de práctica profesional. Para el proceso de validación se sometió el instrumento a evaluación por juicio de expertos, considerando los criterios de claridad, coherencia y relevancia para evaluar todas las preguntas, y el criterio de suficiencia para cada categoría, es decir, conjunto de preguntas. Esta instancia contó con la participación de siete investigadores/as. La revisión de cada una de las validaciones incluyó el análisis cuantitativo de las calificaciones de los jueces, mediante análisis de validez de contenido y un análisis cualitativo de los comentarios de los expertos, a través de un análisis de contenido. Como resultado se obtuvo un instrumento compuesto por 15 preguntas, divididas en dos categorías y seis subcategorías. Se concluye que la entrevista resultante puede ser utilizada en un contexto similar, es decir, con docentes en ejercicio, futuros profesores de enseñanza básica o educación parvularia y diferencial que deseen indagar en la construcción de la identidad docente, asimismo, que el proceso de validación por juicio de expertos otorga mayor credibilidad a los datos obtenidos acordes a la naturaleza del objeto de estudio y ajustado al contexto.

Palabras clave: entrevista, profesores, formación, identidad docente, juicio de expertos, validación.

Abstract

This article presents evidence regarding the creation and validation process of a semi-structured interview script, aimed at identifying the personal, socio-cultural, and formative components in the meanings of teacher identity that emerge from professional practical experiences of future secondary school teachers. The instrument was submitted to expert judgment during the validation process, considering the criteria of clarity, coherence, and relevance to evaluate all questions and the criterion of sufficiency for each category. Seven experts participated in this process. The review of each validation included the quantitative analysis of the experts' ratings, using content validity analysis, and a qualitative analysis of the experts' comments, using content analysis. An instrument comprising 15 questions was obtained, divided into two categories and six subcategories. The resulting interview can be used in similar contexts, that is, with practicing teachers, or future teachers of basic, preschool or special education, who wish to explore the construction of teacher identity. The validation process by expert judgment gives greater credibility to the data obtained, according to the nature of the study object and adjusted to context. At the same time, it fosters processes of critical reflection in researchers.

Keywords: interview, teacher, training, teacher identity, expert judgment, validation.

1. Introducción

La validación por jueces expertos es valorada como una oportunidad para diseñar instrumentos a partir de un proceso científico riguroso, se considera un método pertinente y útil para verificar la fiabilidad de un instrumento a través de evidencias que permiten validar el contenido, considerando que las evaluaciones de los jueces permiten ajustar la relevancia de los ítems, tanto por su relación con los objetivos del estudio, como el constructo teórico del mismo (Padilla et al., 2019).

Esta evaluación de expertos resulta especialmente relevante cuando se estudia una temática con escasa literatura que la traten de manera específica. Este es el caso del tema que se aborda en este estudio, ya que especialmente en Latinoamérica, se evidencia que en la Formación Inicial Docente (FID) se requiere avanzar y profundizar en la investigación de la construcción de la Identidad Docente (ID), puesto que, los estudios se centran en la ID como un componente de la FID (Cantón y Tardif, 2018; Cuadra et al., 2021; Olave, 2021; Otondo, 2021) y no necesariamente cómo se desarrolla el proceso de construcción de la ID (Figuroa et al., 2022).

En este sentido, se considera relevante contar con la validación de un instrumento de carácter cualitativo, pues se trata de un proceso que permite contribuir no solo en la elaboración del mismo, además, dar cuenta de un procedimiento científico por el que se llegó a su validación externa. En otras palabras, es una base que permite tomar decisiones con el propósito de optimizar el diseño y objetivo del instrumento de acuerdo con el contexto en que será utilizado.

El proceso de validación por jueces expertos tiene diversas ventajas, entre ellas, permite relacionar adecuadamente la teoría y la evidencia empírica, sustentado en un contexto determinado (Bandalos, 2018; Pedrosa et al., 2013). Asimismo, este proceso permite obtener información precisa sobre “contenidos y temáticas difíciles, complejas y novedosas o poco estudiadas” (Cabero y Llorente, 2013, p. 14).

En esta misma línea, se observa que existe mayor evidencia de validación de instrumentos cuantitativos (Gómez et al., 2018; Jara y Mayor-Ruiz, 2019; Sarceda Gorgoso, 2017; Torres, 2022), en desmedro de la elaboración de instrumentos cualitativos (Balderas, 2014; Falcón y Arraiz, 2020; Sayago et al., 2008). En los estudios de cuantitativos se evidencia el

uso predominante de escalas tipo Likert y cuestionarios. En tanto, en los estudios cualitativos se aprecia, principalmente, el uso de relatos de vida y biogramas para indagar en el desarrollo de la ID, la imagen que tiene el profesional sobre sí mismo y las relaciones sociales. En cambio, la presente investigación abordará la ID desde una perspectiva multidimensional, que abarca tanto el significado que los futuros docentes le atribuyen como la relevancia de sus experiencias universitarias y prácticas en su formación.

De acuerdo con lo anterior, el guion de entrevista semiestructurada, sometida a validación por jueces expertos, tiene como propósito identificar los componentes personales, socio-culturales y formativos en los significados de identidad docente que emergen a partir de las experiencias de práctica profesional del futuro profesorado de enseñanza media, etapa escolar obligatoria en Chile que tiene una duración de cuatro años y está dividida en Enseñanza Media Científico-Humanista, Técnico-Profesional y Artística. Para efectos de este estudio, se han considerado futuros docentes del área científico- Humanista (Lengua y Literatura, Matemática, Inglés, Historia o Ciencias Sociales, Biología, Química y Física).

Considerando que el constructo teórico del instrumento sometido a validación es la ID, es pertinente indicar que una de sus características principales es la polisemia del concepto, esto por su naturaleza dinámica y arraigada en los cambios sociales y culturales (Ávalos, 2013; Pillen et al., 2013). Este estudio entiende la identidad docente como el centro de la profesión docente, que entrega a los docentes un marco para construir sus propias ideas sobre como ser, actuar y comprender el quehacer docente y su rol en la sociedad. En este sentido, la ID no es fija ni impuesta, sino que se negocia, configura y reconfigura a través de las experiencias y el sentido que el docente les otorga (Sachs, 2015).

Además, se considera que “tiene ideas de base fundamentales como por ejemplo la imagen de sí mismo como docente, el papel del docente, la imagen del docente de la sociedad, y las experiencias de vida como elementos que condicionan la identidad profesional” (Bajardi y Álvarez, 2015, p.113). Por lo tanto, es un constructo que está condicionado por la interacción entre los entornos culturales, sociales y experiencias personales de los docentes (Van der Berg, 2002). De acuerdo con lo anterior, se releva la importancia de estudiar la construcción de la ID en

el contexto académico y centros educativos, dadas las múltiples experiencias formativas que podrían incidir en su construcción.

Como fue mencionado, los tres componentes que se pretenden identificar en esta investigación son los personales, socio-culturales y formativos en los significados de identidad docente que emergen a partir de las experiencias del futuro profesorado de enseñanza media. En este estudio se entienden estos componentes como aquellas experiencias significativas que implican un cambio en las creencias, actitudes y hábitos relacionados con la labor docente. Posibilitan la reconstrucción emocional y cognitiva de los modelos preexistentes del rol docente (Pérez, 2019).

De la misma manera, se considera que las actividades formativas son aquellas vividas en la universidad; entendida como la formación teórica, o en los centros de práctica; concebida como la formación práctica, que inciden en la visión que el futuro profesorado tiene sobre el rol docente. Guiado por preguntas tales como: quién es el profesor como persona y profesional y quién quiere llegar a ser considerando dimensiones sociales, culturales y emocionales (Valero, 2019).

A partir de la revisión de la literatura, se identifica que los estudios relacionados con la ID se han centrado principalmente en los docentes en ejercicio (Aristizábal, 2019; De Souza y De Medeiros, 2023; Otondo et al., 2021). Una explicación de esto es planteada por Woitek (2020) y Donaghue (2018), quienes sostienen que la construcción y reconstrucción de la ID durante el ejercicio de la profesión es más fuerte cuando se confronta con la realidad educativa. Asimismo, es relevante precisar que las investigaciones analizadas se sitúan en Europa, especialmente en España y Países bajos y, en menor medida, estudios provenientes de Medio Oriente (Bellido y Hernández, 2023; Blanchard y Procópio, 2021; Cantón y Tardif, 2018).

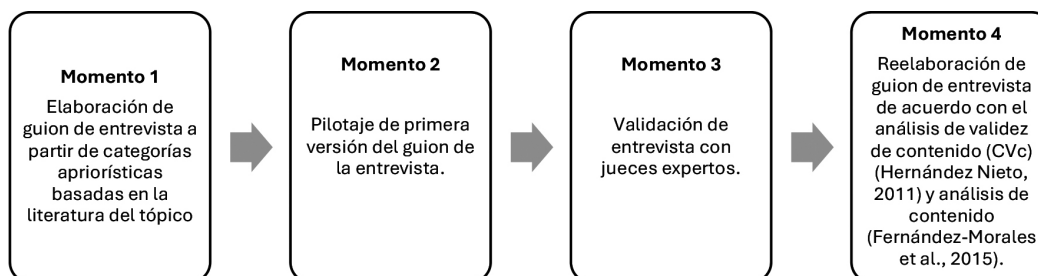
En consecuencia, se advierte la necesidad de profundizar en los aspectos implicados en la construcción de la ID a través de investigación que se sitúe en la FID y en América Latina, especialmente en Chile. Además, resulta importante comprender cómo las experiencias en el marco de la formación universitaria y, particularmente lo que se experimenta en los centros de práctica, influyen en su construcción.

2. Metodología

El trabajo desarrollado responde a un diseño de investigación mixto. Por una parte, para obtener evidencias de la validez de contenido, se realizó un análisis de coeficiente de validez de contenido (CVC) (Hernández Nieto, 2011) y, por otra parte, se realizó un análisis cualitativo de las observaciones de los jueces expertos con la técnica de análisis de contenido (Fernández-Morales et al., 2015). De esta manera ambos procesos permiten optimizar el guion de entrevista semiestructurada.

El proceso de elaboración y validación de la entrevista se llevó a cabo en cuatro momentos (figura 1). El primero, tiene relación con la elaboración del instrumento de acuerdo con categorías apriorísticas basadas en la literatura especializada sobre identidad docente y formación inicial docente. En el segundo, se realizó un pilotaje del instrumento con participantes que coincidieran con los requisitos de inclusión determinados en el estudio. En el tercero, se realizó una validación por jueces expertos en el que se contactó a diez académicos de universidades chilenas y extranjeras, del que se obtuvo siete respuestas. El cuarto, se centró en la reelaboración del guion de la entrevista semiestructurada, con base en el análisis del coeficiente CVC (Hernández Nieto, 2011) y al análisis de contenido (Fernández-Morales et al., 2015).

Figura 1. Proceso de elaboración y validación de guion de entrevista semiestructurada



2.1 Momento 1: Elaboración de guion de entrevista semiestructurada

La versión inicial de la entrevista fue construida con base en los referentes teóricos relacionados con identidad docente y formación inicial docente,

lo que permitió definir las categorías y subcategorías apriorísticas.

La tabla 1 describe las categorías y subcategorías que orientaron el diseño del instrumento y la tabla 2 presenta una definición de estas.

Tabla 1. *Categorías y subcategorías apriorísticas guion entrevista semiestructurada*

Categorías	Subcategorías
Identidad docente	Significado de profesión docente
	Situaciones que transformaron el significado de ser profesor
Experiencias significativas en la universidad (formación teórica) y en la escuela (formación práctica)	Experiencia universitaria-escuela que permite el cuestionamiento de la identidad docente
	Experiencia universitaria/escuela que genera una transformación en la construcción de la identidad docente
	Experiencia con el/la formador/a universitario/ profesor mentor e identidad docente Condiciones para la construcción de la identidad docente

Tabla 2. *Definición teórica de categorías y subcategorías*

Categorías	Definiciones
Identidad docente	Es un proceso dinámico de construcción y reconstrucción personal y colectivo, que resulta de la socialización y que se ve fortalecida en el ejercicio docente (Bolívar et al., 2014).
Experiencias significativas en la universidad (formación teórica) y en los centros de práctica (formación práctica)	Experiencias significativas en la universidad (formación teórica): proceso de apropiación de saberes específicos y estandarizados, ejecutado en instituciones especializadas, durante un tiempo determinado explícitamente (Cox y Gysling, 1990)
	Experiencias significativas en los centros de práctica (formación práctica): línea de formación que vincula el espacio universitario/ académico con el espacio escolar/ centros de práctica, asimismo, se considera cualquier actividad indicada en el curriculum de formación que permiten relacionar al futuro profesor con la realidad educativa (Turra y Flores, 2019).
Significado de profesión docente	Conjunto de atributos que el futuro profesorado se atribuye como profesional, resultado de la interacción de las características personales con las de la profesión. Es un proceso que implica una transformación de la manera en que la persona se define como profesional, a partir de factores sociales, culturales, contextuales y personales (Cuadra et al., 2021).
Situaciones que transformaron el significado de ser profesor	Experiencias significativas que implican un cambio en las creencias, actitudes y hábitos relacionados con la labor docente. Posibilitan la reconstrucción emocional y cognitiva de los modelos preexistentes del rol docente (Pérez, 2019).
Experiencia universitaria-escuela que permite el cuestionamiento de la identidad docente	Experiencias significativas vividas en la universidad (formación teórica) o en los centros de práctica (formación práctica) que impactan en la percepción que el futuro profesorado tiene sobre el rol docente. Guiado por preguntas tales como: quién es el docente como persona y profesional y, por sobre todo quién quiere llegar a ser considerando dimensiones sociales, culturales, emocionales, entre otras (Vaillant, 2013).
Experiencia universitaria/escuela que genera una transformación en la construcción de la identidad docente	La transformación docente implica una serie cambios personales y profesionales, principalmente relacionados con la vocación profesional. Considera un cambio de paradigma sobre las experiencias previas del rol docente y la confrontación con la realidad educativa. Especialmente enfocados en experiencias conflictivas originadas en la FID, como resultado de una reflexión sobre su experiencia y la comprensión de la docencia (Morales et al., 2020).

Categorías	Definiciones
Experiencia con el/ la formador/a universitario/ profesor mentor e identidad docente	Situaciones significativas vividas en la universidad o centro de práctica con el profesor universitario y mentor, respectivamente, que inciden en la visión que el futuro profesorado tiene sobre el rol docente. El profesor universitario orienta las acciones y decisiones del profesor en formación a partir de los lineamientos de la institución universitaria. Mientras que el profesor guía lo hace desde el centro de práctica. El rol de ambos es acompañar al profesor en formación teniendo en consideración sus experiencias de aula y referentes teóricos, las que se complementan con las acciones asociadas a su rol (Vanegas y Fuentealba, 2019).
Condiciones para la construcción de la identidad docente	Se distinguen tres niveles que facilitan u obstaculizan la construcción de la identidad docente. El primero de ellos es la posición del futuro docente frente al proceso de enseñanza, donde la autoimagen y la autoestima le permiten explorar diferentes dimensiones para lograr con éxito el proceso de enseñanza. El segundo, determinado por las relaciones sociales y cómo influyen en la identidad del futuro docente, las que varían según los contextos donde se involucre y, por último, el nivel cultural donde la organización universitaria (teórica y práctica) es relevante, puesto que, debe satisfacer las demandas de los futuros docentes, desde la influencia en su motivación laboral y la perspectiva futura de su desarrollo docente (Jara y Mayor, 2019).

Con esta base teórica, el diseño inicial del instrumento consideró un total de seis preguntas. A continuación, se presenta el guion elaborado a partir de las categorías y subcategorías antes detalladas.

Tabla 3. Guion entrevista semiestructurada sometida a validación de expertos

Categoría	Subcategoría	Pregunta
Identidad docente	Significado de profesión docente	¿Qué significa para ti ser profesor/a?
	Situaciones que transformaron el significado de ser profesor	¿Cuáles son para ti las características esenciales para ser profesor/a?
Experiencias significativas en la universidad (formación teórica) y en la escuela (formación práctica)	Experiencia universitaria-escuela que permite el cuestionamiento de la identidad docente	¿Qué situación vivida en la universidad o en el centro de práctica podrías recordar en que cuestionaste lo que significa para ti ser profesor?
	Experiencia universitaria/escuela que genera una transformación en la construcción de la identidad docente	Esa experiencia, ¿significó alguna transformación en el significado de ser profesor/a? ¿Puedes profundizar en ese proceso que viviste?
	Experiencia con el/la formador/a universitario/ profesor mentor e identidad docente	¿Qué experiencia con un/a formador/a y docente mentor/a generó un cuestionamiento o transformación en lo que para ti significa ser profesor?
Condiciones para la construcción de la identidad docente		En el plan de formación universitaria y la experiencia de práctica pedagógica, ¿qué obstaculiza o favorece la construcción de la idea acerca de lo que significa para ti ser profesor?

2.2 Momento 2: Pilotaje de primera versión de la entrevista semiestructurada

La entrevista se aplicó a cinco profesores en formación de programas de pedagogía en enseñanza media, escogidos de acuerdo con los criterios de inclusión establecidos en la investigación, esto es: 1) que pertenezcan un programa de formación inicial docente de enseñanza media y a una universidad regional y 2) que cursen la práctica profesional.

Este momento permitió contrastar y corroborar las categorías y subcategorías planteadas para

el diseño de preguntas del instrumento elaborado. Es importante mencionar a partir de los resultados obtenidos no fue necesario realizar un ajuste al guion de entrevista.

2.3 Momento 3: Validación de entrevista por jueces expertos

La validación por jueces se llevó a cabo considerando las siguientes características para escoger al panel de expertos: a) grado de doctor o magíster y b) Académico universitario que imparta asignaturas de práctica o afín, o que cuente con trayectoria en la

formación inicial de docentes. Se contactó vía correo electrónico a un total de doce académicos de universidades chilenas y extranjeras, de los que se obtuvieron ocho respuestas. De estas se consideraron siete, pues un experto no completó todo el formulario, por lo tanto, no pudo ser sometido al análisis de validez de contenido.

Se envió al panel de expertos un documento que incluía la definición teórica de cada categoría y subcategoría con el propósito de contextualizarlas de acuerdo con el estudio que se lleva a cabo. Sumado a esto, se invitó al panel de expertos a entregar una valoración (de 1 a 4) del guion de la entrevista de acuerdo con los parámetros de claridad, coherencia y relevancia; asimismo, la suficiencia de las categorías y subcategorías.

Para la valoración se indicó que, 1 corresponde a que la pregunta no es clara, no se relaciona o debe ser eliminada; 2, la pregunta requiere bastantes modificaciones o se relaciona solo en un aspecto con la categoría; 3, la pregunta requiere una modificación específica o se deben incrementar las preguntas y 4 la pregunta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada, es relevante y mide la categoría. Asimismo, se agregó un apartado de observaciones

para que los expertos registraran sus sugerencias por cada pregunta, categorías y subcategorías.

2.4 Momento 4: Reelaboración de guion de entrevista de acuerdo con sugerencias de jueces expertos

A partir de las sugerencias del panel de expertos se lleva a cabo una optimización del guion de la entrevista, el que se centró en incorporar preguntas que otorguen suficiencia al instrumento y mejorar la redacción de las ya existentes. El resultado de este proceso se detalla más adelante.

3. Análisis de resultados

El análisis de resultados de este proceso se dividió en dos. En primera instancia, se realizó un análisis cuantitativo de la valoración entregada por los jueces expertos a partir de la propuesta de Hernández Nieto (2011). Cada uno de los parámetros es evaluado por cada experto utilizando una escala Likert (o escala estimativa), en la que los valores posibles se pueden representar mediante números, de acuerdo con la siguiente escala:

Tabla 4. Escala Coeficiente de validez de contenido de Hernández Nieto (2011)

Deficiencia	Igual o menor de 0.6 y menor a 0.7 validez y concordancia ineficientes y deficientes
Regular	Mayor que 0.71 y menor o igual que 0.8, validez y concordancia aceptables.
Bueno	Mayor o igual 0.8 y mayor 0.9, validez y concordancia excelentes.
Excelente	Mayor que 0.9, validez y concordancia excelentes

Nota. Elaboración propia basada en Hernández Nieto (2011).

Los valores anteriores, permiten medir el grado de acuerdo de los expertos respecto al diseño de cada uno de los ítems (claridad, coherencia y relevancia) y al instrumento en general (suficiencia), ya que una vez obtenidos los CVC se interpreta su valor a partir de la escala de la tabla 2. Este primer análisis permite definir si se mantiene o elimina un ítem o pregunta. Para este estudio se consideró mantener las preguntas en una valoración excelente y bueno.

En una segunda instancia, se llevó a cabo un análisis cualitativo de las sugerencias del panel de expertos, teniendo en cuenta tres ámbitos: i) uso apropiado de las palabras, ii) adecuación del sentido de las preguntas para que midan solo un objetivo y iii) incorporación de un ítem para fortalecer la suficiencia de una determinada dimensión (Fernández-Morales et al., 2015).

Los resultados obtenidos de este proceso se muestran a continuación.

3.1 Análisis cuantitativo del instrumento

Tabla 5. Coeficiente de validez de contenido (Hernández Nieto, 2011)

Pregunta	Jueces							Sumatoria puntajes	Valor de la suma y número de jueces	Coeficiente validez de contenido
	1	2	3	4	5	6	7			
	Puntajes									
1	9	12	12	12	12	12	8	77	6,4	0,92
2	9	11	6	12	12	12	8	70	5,8	0,83
3	12	12	6	12	11	11	9	73	6,1	0,87
4	12	10	9	12	12	11	11	77	6,4	0,92
5	9	12	10	12	11	11	10	75	6,3	0,89
6	9	10	7	12	11	11	9	69	5,8	0,82
	Categoría									
1	2	4	1	4	3	4	3	21	2,6	0,38
2	3	3	3	4	4	3	4	24	3,0	0,43

En la tabla se presentan los puntajes totales asignados por los siete expertos a cada una de las preguntas y categorías. De acuerdo con lo establecido por la escala de valores para la interpretación del CVC, todas las preguntas presentan un índice mayor a 0,8; es decir, se considera una validez y concordancia buena y excelente. No obstante, respecto a las categorías y subcategorías, se obtuvo un índice menor a 0,6, lo que se interpreta como validez y concordancia ineficientes y deficientes. Este resultado se relaciona directamente con lo expresado por los jueces en sus sugerencias, es decir, aumentar el número de preguntas para otorgar mayor suficiencia a las categorías y subcategorías, lo que permitirá profundizar en los temas relacionados con el referente en estudio.

3.2 Análisis cualitativo del instrumento

Para realizar el análisis cualitativo se consideró la propuesta de Fernández- Morales et al. (2015) en el que se proponen tres criterios: a) uso apropiado de las palabras, b) adecuación del sentido de las preguntas para que midan solo un objetivo y c) incorporación de un ítem para fortalecer la suficiencia de una determinada dimensión.

De acuerdo con el primer criterio “uso adecuado de las palabras”, el panel de expertos propone que en todas las preguntas se debe modificar algún aspecto lingüístico para que esta sea comprendida

por los participantes, por ejemplo, para la pregunta 1 se indica “deja poco espacio a comprender si han sido construidas a partir de experiencias o se refieren a un saber teórico” (juez 2), asimismo, para la pregunta 3 se sugiere la siguiente redacción para facilitar la comprensión del/de la entrevistado/a “¿qué situación vivida en la universidad o en el centro de práctica recuerdas que te hizo cuestionar lo que significa para ti ser profesor?” (juez 5).

En tanto para la pregunta 4, se recogieron las sugerencias del panel y se consideró una pregunta que permitiera al participante establecer un “antes” y un “después” en la construcción del significado de identidad docente y su relación con las experiencias vividas en la universidad y centros de práctica. De la misma manera, se optimizó la redacción para que la pregunta tributara adecuadamente a la categoría y subcategoría.

Por lo tanto, se tomó la decisión de revisar la redacción de todas las preguntas y cautelar que estas fueran comprensibles para los entrevistados. Asimismo, se acogieron las sugerencias de redacción de los expertos.

En el segundo criterio “adecuación del sentido de las preguntas para que midan solo un objetivo” el panel de expertos sugirió para todas las preguntas realizar modificaciones de redacción para que tributaran directamente a la categoría o subcategoría a la que pertenecían, por ejemplo, para la pregunta 2 se

indica lo siguiente “Esta pregunta tal como está planteada no pide información sobre las situaciones que transformaron para él, el significado de ser profesor. No hay coherencia con la subcategoría. ¿Se sugiere cambiar la pregunta, el tema o la subcategoría?” (juez 7). En este caso, se consideró realizar una modificación a la redacción de la pregunta para que tributara directamente a la categoría y subcategoría, asimismo, para que se relacionara con la pregunta 1.

Para la pregunta 6, como se mencionó, los jueces coincidieron en que era necesario dividirla para no confundir a los entrevistados de espacio formativo al que se hace referencia, escuela o universidad, por ejemplo, “recomiendo revisar la pregunta, pues aborda dos niveles distintos. El primero, se centra en el currículum prescrito desde la universidad, plan de estudio, mientras que el segundo en la experiencia práctica dentro la realidad escolar. Por ello, sería conveniente separarla” (juez 5). Por lo tanto, se consideró pertinente separar la redacción de las preguntas de manera tal que fuese comprensible para los participantes. De esta manera, se enfocó una pregunta a los obstaculizadores en la universidad, la siguiente en los centros de práctica; otra pregunta en los facilitadores en la universidad y, por último, en los centros de práctica.

Respecto al último criterio “incorporación de un ítem para fortalecer la suficiencia de una determinada dimensión”, los comentarios de los jueces fueron unánimes, se sugirió que en ambas categorías era necesario agregar o dividir las preguntas, ya sea para distinguir los espacios formativos a los que se aludía o para otorgar mayor suficiencia a la categoría y subcategoría. Por ejemplo, se sugiere que “recomiendo diferenciar los contextos en las preguntas, pues las experiencias claramente no son las mismas en la universidad que en el centro de práctica. En la universidad asume un rol de estudiante, mientras que en el centro de práctica asume en alguna medida el rol docente, esa dualidad de roles puede tener incidencia en la construcción de su identidad profesional. Recomendando revisar la redacción” (juez 3). Por lo tanto, se decidió, por una parte, modificar la redacción de todas y, por otra, agregar nueve preguntas que permitieran fortalecer la suficiencia del instrumento.

Al igual que el análisis cuantitativo, se realizó una revisión por preguntas y categorías. Para este caso, las sugerencias de los jueces están orientadas al último criterio mencionado, es decir, para fortalecer

las categorías es necesario agregar preguntas que otorguen suficiencia. En sus palabras “la categoría es fundamental para obtener información sobre el significado de la profesión docente me parecen insuficiente dos temas o dos preguntas, por cuanto los datos requeridos a continuación tienen que ver con estas definiciones. Le daría mayor relevancia, además me parece que falta situar temporal y espacialmente los datos solicitados al sujeto” (juez 3).

En consecuencia, según lo expresado en los comentarios de los expertos se requiere aumentar la cantidad de preguntas y fortalecer la redacción de las mismas para que tributen adecuadamente a la categoría.

Por último, es pertinente mencionar los comentarios generales del panel de expertos, que corroboran lo precisado, por ejemplo: “en primer término, sugiero aumentar el número de preguntas (10 a 12), y abrir espacios para temas emergentes. Asimismo, “mejorar el hilo conductor entre la pregunta, subcategoría y categoría, toda vez que sólo en las preguntas 3 y 4 este aspecto se observa con claridad (juez 4). Además, “recomiendo revisar las preguntas y su pertinencia a las categorías definidas, pues en algunos casos estas no son pertinentes. Por otro lado, sugiero que se tengan en cuenta las definiciones establecidas para cada categoría al momento de definir el guion de preguntas” (juez 1).

A partir de las sugerencias del panel de expertos y los resultados del análisis de validez de contenido, se decidió modificar el guion de la entrevista semiestructurada agregando nueve preguntas que permitieran abordar en profundidad los diferentes tópicos relacionados con la ID y FID, no obstante, se mantuvieron las categorías y subcategorías por considerarse, de acuerdo con lo expresado por los expertos, como pertinentes para el objetivo del estudio. De la misma manera se revisó, en conjunto con dos académicas expertas del área de formación inicial docente e identidad docente, la pertinencia de las interpretaciones de las observaciones de los expertos (análisis de contenido) y la suficiencia de las preguntas con las categorías y subcategorías.

A continuación, se presenta el guion de entrevista optimizado de acuerdo con las sugerencias del panel de expertos.

Tabla 6. Guion de entrevista semiestructurada optimizado a partir de sugerencias de panel experto

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Identidad docente Experiencias significativas en la universidad (formación teórica) y en la escuela (formación práctica)	Significado de profesión docente Situaciones que transformaron el significado de ser profesor Experiencia universitaria-escuela que permite el cuestionamiento de la identidad docente Experiencia universitaria/escuela que genera una transformación en la construcción de la identidad docente	1. Desde tus vivencias ¿qué significa para ti ser profesor/a en el sistema escolar chileno? 2. ¿Cómo este significado se proyecta en tu ejercicio profesional? 3. ¿Cuáles eran las características que considerabas esenciales para ser profesor antes de ingresar a la carrera de pedagogía? 4. A partir de tus vivencias durante tu trayectoria formativa en la carrera de pedagogía ¿cuáles son hoy las características que consideras esenciales para ser profesor/a? 5. ¿Qué situaciones o vivencias durante tu trayectoria formativa transformaron (o no) esas características que consideras esenciales para ser profesor? 6. ¿Qué situación vivida en la universidad recuerdas que te hizo cuestionar lo que significa para ti ser profesor? 7. ¿Qué situación vivida en el centro de práctica recuerdas que te hizo cuestionar lo que significa para ti ser profesor?
	Experiencia universitaria/escuela que genera una transformación en la construcción de la identidad docente	8. ¿Consideras que las experiencias descritas anteriormente provocan un cambio en el significado de “ser profesor/a”? ¿Qué características tienen esos cambios? 9. ¿Cómo viviste el proceso de cambio experimentado? 10. A través de tu trayectoria formativa ¿qué experiencia con un/a formador/a universitario generó una transformación en lo que para ti significa “ser profesor”?
Experiencias significativas en la universidad (formación teórica) y en la escuela (formación práctica)	Experiencia con el/la formador/a universitario/profesor mentor e identidad docente	11. A través de tu trayectoria formativa ¿qué experiencia con un/a mentor/a o docente guía del centro de práctica generó una transformación en lo que para ti significa “ser profesor”?
	Condiciones para la construcción de la identidad docente	12. En la formación universitaria ¿qué ha facilitado la construcción del significado que tienes sobre ser profesor? 13. En la formación universitaria ¿qué ha obstaculizado la construcción del significado que tienes sobre ser profesor? 14. En tus experiencias prácticas en los centros educativos ¿qué ha facilitado la construcción del significado que tienes sobre ser profesor? 15. En tus experiencias prácticas en los centros educativos ¿qué ha obstaculizado la construcción del significado que tienes sobre ser profesor?

4. Discusión

El proceso de evaluación por jueces expertos tiene diversas ventajas, por una parte, someter a valoración de especialistas en el área el instrumento de recogida de datos y, por otra, optimizarlo en concordancia con su objetivo y el contexto en que será utilizado. En este sentido, se considera que el proceso es riguroso, por cuanto, constituye el punto de vista especializado de personas que tienen trayectoria en el tema, por lo tanto, están cualificados para entregar su juicio y valoración (Escobar y Cuervo, 2008). Por lo tanto, es importante establecer criterios pertinentes para definir a los académicos son elegidos para el proceso, ya sea, por su conocimiento en el área, trayectoria académica y disponibilidad para realizar la validación del instrumento.

Respecto del mismo proceso, Cabero y Llorente (2013) mencionan que la calidad de la respuesta de los expertos permite profundizar en el conocimiento de temas poco estudiados o complejos y que, además, resultan novedosos. En esta misma línea, se puede obtener información precisa y pormenorizada a partir de la valoración de los jueces.

De acuerdo con lo mencionado, el juicio por expertos permite recabar el punto de vista de especialistas en el área de estudio y, además, reconocer el grado en que estas valoraciones argumentadas concuerdan o no, pues permite prescindir de elementos irrelevantes para el objetivo del instrumento, incorporar aquellos que son imprescindibles o modificar lo que sea pertinente (Robles y Rojas, 2015), en otras palabras, es posible identificar las debilidades y fortalezas del instrumento de recogida de datos.

Ahora bien, se tomó la decisión de utilizar el Coeficiente de Validez propuesto por Hernández Nieto (2011), que permite valorar el grado de acuerdo de los expertos, el autor recomienda de 3 a 5 jueces, no obstante, en este proceso se obtuvo la respuesta de siete académicos, aspecto propició una variedad de puntos de vistas argumentados sobre el instrumento y, por consecuencia, una optimización del mismo ajustada al contexto y requerimientos del mismo. El autor indica que son necesarios tres eventos para determinar si la validez de contenido del instrumento es verdadera o excelente. En primer lugar, la concordancia entre los jueces en los valores asignados a cada ítem o pregunta; en segundo lugar, la consistencia en los valores otorgados por los jueces y, en tercer lugar, la evidencia de concordancia correspondiente de al menos el 80 % del rango utilizado (Hernández Nieto, 2011).

Respecto a lo mencionado, se realizó todas las tareas que precisa el método propuesto por el autor obteniendo como resultado para las preguntas una validez, consistencia y concordancia excelente (superior a 0.8), no obstante, respecto a las categorías, se obtuvo un índice menor a 0,6, lo que se interpreta como validez y concordancia ineficientes y deficientes. Este resultado concuerda con las opiniones argumentadas de los jueces que indicaron, por ejemplo, “En primer término, sugiero aumentar el número de preguntas (10 a 12), y abrir espacios para temas emergentes. Por otro lado, mejorar el hilo conductor entre la pregunta, subcategoría y categoría, toda vez que sólo en las preguntas 3 y 4 este aspecto se observa con claridad” (Juez 1). Asimismo, sugirieron “en la categoría tan fundamental de obtener información sobre el significado de la profesión docente me parecen insuficiente dos temas o dos preguntas” (Juez 7) y “Sugiero considerar al menos dos preguntas por subcategoría” (Juez 2). En consideración a las sugerencias planteadas se tomaron decisiones para reformular el instrumento, aumentando las preguntas para aportar mayor suficiencia a las categorías y subcategorías.

5. Conclusiones

En este estudio se propuso dar cuenta del proceso de elaboración y validación de un guion de entrevista semiestructurada que forma parte de una investigación doctoral y cuyo propósito es identificar los componentes personales, socio-culturales y for-

mativos en los significados de identidad docente del futuro profesorado de enseñanza media que emergen a partir de las experiencias de práctica profesional. De dicho proceso fue posible evidenciar que la validación por juicio de expertos permitió perfeccionar el instrumento de acuerdo con los propósitos trazados para el estudio.

En esta línea, se obtuvieron opiniones argumentadas de los jueces expertos y valoraciones numéricas sobre el instrumento, ambas dimensiones permitieron interpretar de manera fiable para dar respuesta a todas las sugerencias. Por eso, se consideró agregar nueve preguntas que aportaran suficiencia a las categorías y subcategorías apriorísticas, así como, mejorar la redacción de las preguntas, de manera tal que su lenguaje fuese comprensible para los participantes del estudio y diera paso a la reflexión sobre la experiencia de construcción de la ID en la universidad y centros educativos.

La validación de expertos otorga mayor rigor científico al proceso de elaboración de un instrumento cualitativo y posterior reelaboración, dado que los parámetros de optimización están sustentados en la revisión exhaustiva de especialistas en el área, esto permite tomar decisiones pertinentes a los investigadores. Asimismo, al tratarse de una investigación cualitativa, se releva la importancia de la construcción de un instrumento adecuado a la realidad o contexto en el que será utilizado, por lo tanto, útil como fuente de consulta para investigadores del área. En esta línea, se considera este instrumento válido para ser aplicado en diferentes contextos de la formación inicial, ya sea, para docentes de enseñanza básica, media, Educación diferencial y parvularia; así como, para docentes en ejercicio, dada la significancia y transversalidad del objeto de estudio.

Por último, es relevante mencionar que dada la escasa evidencia que existe sobre validación de instrumentos cualitativos, es necesario avanzar en este aspecto, cuyo propósito es otorgar mayor credibilidad a los datos obtenidos acordes a la naturaleza del objeto de estudio y ajustado al contexto. De manera tal, que se generen procesos de reflexión crítica en los investigadores, no como una idea de acercarse a la verdad absoluta (lo que es lejano al enfoque cualitativo), sino como un ejercicio científico que deriva en el consenso de una comunidad de expertos para “referirse a lo que es real, lo que es útil y lo que es significativo” (Santaella, 2006, p. 36).

5.1 Recomendaciones

Si bien el instrumento ha sido revisado y optimizado, es importante tener en cuenta que corresponde a una entrevista semiestructurada, por lo tanto, en la ejecución de este, es posible incorporar nuevas preguntas de acuerdo con las necesidades del contexto y respuestas de los participantes. En ningún caso este ejercicio responde a una intención de estandarizar el instrumento, por el contrario, se espera dar cuenta de un proceso riguroso por el cual se mejoró el guion de entrevista semiestructurada para responder a los objetivos del estudio.

5.2 Limitaciones

Una posible limitación de este estudio es que el guion final no fue sometido nuevamente a validación por el mismo grupo de expertos y una prueba piloto, no obstante, se considera que este paso no es un requisito para poder aplicarlo, más bien, una oportunidad para proyectar la optimización del instrumento.

Agradecimientos

Los autores agradecen a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo ANID, Beca Doctorado Nacional, Folio 21212448.

Contribución de autores

Dra. María José Manosalba Torres: responsabilidad de gestión y coordinación de la planificación y ejecución de la actividad investigadora. Actividades de gestión para anotar (producir metadatos), limpiar datos y mantener datos de investigación (incluido el código de software, cuando sea necesario para interpretar los datos en sí) para su uso inicial y posterior reutilización. Aplicación de técnicas estadísticas, matemáticas, computacionales u otras técnicas formales para analizar o sintetizar datos de estudios. Adquisición del apoyo financiero para el proyecto que da lugar a esta publicación. Desarrollo o diseño de metodología; creación de modelos. Provisión de materiales de estudio, reactivos, materiales, pacientes, muestras de laboratorio, animales, instrumentación, recursos informáticos u otras herramientas de análisis. Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado, específicamente visualización/

presentación de datos. Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado, específicamente redacción del borrador inicial (incluida la traducción sustantiva). Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado por parte del grupo de investigación original, específicamente revisión crítica, comentario o revisión —incluidas las etapas previas o posteriores a la publicación.

Dra. María José Seckel: responsabilidad de gestión y coordinación de la planificación y ejecución de la actividad investigadora. Provisión de materiales de estudio, reactivos, materiales, pacientes, muestras de laboratorio, animales, instrumentación, recursos informáticos u otras herramientas de análisis. Responsabilidad de supervisión y liderazgo para la planificación y ejecución de la actividad de investigación, incluida la tutoría externa al equipo central. Verificación, ya sea como parte de la actividad o por separado, de la replicación/reproducibilidad general de los resultados/experimentos y otros productos de la investigación. Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado, específicamente redacción del borrador inicial (incluida la traducción sustantiva). Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado por parte del grupo de investigación original, específicamente revisión crítica, comentario o revisión —incluidas las etapas previas o posteriores a la publicación.

Dra. Maite Otondo Briceño: responsabilidad de gestión y coordinación de la planificación y ejecución de la actividad investigadora. Provisión de materiales de estudio, reactivos, materiales, pacientes, muestras de laboratorio, animales, instrumentación, recursos informáticos u otras herramientas de análisis. Responsabilidad de supervisión y liderazgo para la planificación y ejecución de la actividad de investigación, incluida la tutoría externa al equipo central. Verificación, ya sea como parte de la actividad o por separado, de la replicación/reproducibilidad general de los resultados/experimentos y otros productos de la investigación. Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado, específicamente redacción del borrador inicial (incluida la traducción sustantiva). Preparación, creación y/o presentación del trabajo publicado por parte del grupo de investigación original, específicamente revisión crítica, comentario o revisión —incluidas las etapas previas o posteriores a la publicación.

Referencias bibliográficas

- Aristizábal, A. (2019). Fortalecimiento de la identidad profesional docente en el ámbito personal del profesor. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, 1(46), 189-204. <https://bit.ly/4i5CdLq>
- Ávalos, B. (2013). *La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria.
- Bajardi, A. y Álvarez-Rodríguez, D. (2015). El cuerpo docente y los procesos de configuración de la identidad profesional. *Opción*, 31(5), 111-129. <http://bit.ly/4ifueLZ>
- Balderas, I. (2014). Propuesta de guion de entrevista para el estudio de la identidad docente. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 6(3), 73-87. <https://bit.ly/3ATnnqx>
- Bandalos, D. (2018). *Validity. Measurement theory and applications for the social sciences*. The Guilford Press.
- Bellido, C. y García, C. (2023). La importancia del primer año de práctica profesional en el proceso de identidad docente. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(50), 12-27. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i50.1588>
- Blanchard, M. y Procópio, L. (2021). Claves y proceso para configurar la identidad del 'docente educador' desde la formación inicial. *Acta Scientiarum Educación*, 43(1), 1-13. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.56997>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Pérez, P. (2014). Crisis and reconstruction of teacher professional identity: the case of secondary school teachers in Spain. *The Open Sports Sciences Journal*, 7, 106-112. <https://bit.ly/3YZdtrv>
- Cabero, J. y Llorente, M. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22. <https://bit.ly/3CBV0hc>
- Cantón, I. y Tardif, M. (coords.) (2018). *Identidad profesional docente*. Narcea.
- Cox, C. y Gysling, J. (1990). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. CIDE.
- Cuadra, D., Castro, P., Oyanadel, C. y González, I. (2021). Identidad profesional docente en la formación universitaria: una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Formación universitaria*, 14(4), 79-92. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400079>
- De Souza, A. y De Medeiros, A. (2023). A constituição do ser professora: novos desafios diante de um cenário de pandemia. *Acta Scientiarum*, 45(1), 2-14. <https://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.56231>
- Díaz, F. y Barroso, R. (2014). Diseño y validación de una propuesta de evaluación auténtica de competencias en un programa de formación de docentes de educación básica en México. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, Teacher Training*, 53(1), 36-56. <https://bit.ly/491W9dS>
- Donaghue, H. (2018). Relational work and identity negotiation in critical post observation teacher feedback. *Journal of Pragmatics*, 135, 101-116. <https://bit.ly/3ASapJI>
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6(1), 27-36. <https://bit.ly/3ASaugu>
- Falcón, C. y 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>
- Fernández, K., Vallejo, A., Ojeda, M. y McAnally-Salas, L. (2015). Evaluación psicométrica de un instrumento para medir la apropiación tecnológica de estudiantes universitarios. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 18(1), 286-306. <https://bit.ly/4fE85VP>
- Figueroa, I., Guerra, P. y Madrid, A. (2022). Construcción de la identidad docente de las educadoras de párvulos: Significados retrospectivos de su Formación Inicial Docente. *Perspectiva Educacional*, 61(2), 45-67. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1225>
- Jara, C. y Mayor, C. (2019). Explorar la construcción de la identidad docente en profesionales de la salud: diseño y validación de instrumento. *Formación universitaria*, 12(1), 13-24. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100013>
- Hernández-Nieto, R. (2011). Instrumentos de recolección de datos. Validez y confiabilidad. Normas y formatos. *Consejo de estudios de Postgrado*. Universidad de los Andes.
- Maclure, M. (1993). Arguing for your self: identity as an organising principle in teachers' jobs and lives. *British Educational Research Journal* 19, 311-322. <https://doi.org/10.1080/0141192930190401>
- Morales, I., Correa, M. y Salgado, A. (2020). Saberes pedagógicos en la enseñanza de la lengua castellana. Un enfoque biográfico narrativo para la interpretación de la identidad docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 529-538. <https://doi.org/10.5209/rced.65848>

- Olave, J., Montoya, C. y Sierralta-Landaeta, E. (2021). Ley de carrera docente en Chile: cómo los docentes y directivos escolares interpretan y desarrollan sus principios. *Revista CS*, 34(1), 167-87. <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4203>
- Otondo, M. (2021). *Desarrollo de la identidad profesional docente del profesorado de Educación Especial: evolución y cambio*. [Tesis doctoral]. Universidad de Sevilla.
- Otondo, M., Mayor, C. y Hernández, E. (2021). Análisis de los incidentes críticos de la identidad profesional docente del profesorado principiante de educación especial. *Formación universitaria*, 14(4), 25-38. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000400025>
- Padilla, A., Gámiz, V. y Romero, M. (2019). Validación del contenido de un guion de entrevista sobre la competencia digital docente en Educación Superior. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, (32), 1-16.
- Pedrosa, I., Suárez, J. y García, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Pérez, Á. (2019). Las disposiciones subjetivas de los docentes en la superación de las resistencias al cambio ante procesos cíclicos de formación basados en la investigación (Lesson Study): Estudio de un caso. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 569-587. <https://doi.org/10.5209/RCED.57780>
- Pillen, M., Beijaard, D. y 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>
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 18(1), 56-78.
- Rodriguez, I., Del Valle, S. y De la Vega, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de Educación Física. *Retos*, 34, 393-388. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i34.58609>
- Sachs, J. (2015). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. En P. Denicolo y M. Kompf (eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Routledge.
- Santaella, M. (2006). La evaluación de la creatividad. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 7(2), 89-106. <https://bit.ly/4o6zTpt>
- Sarceda, C. (2017). La construcción de la identidad docente en educación infantil. *Tendencias Pedagógicas*, 30, 281-300. <https://doi.org/10.15366/tp2017.30.016>
- Sayago Q., Zoraida B., Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561. <https://bit.ly/4h2sDsn>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://bit.ly/3Zj97Rd>
- Valero, A. (2019). Coaching educativo: ¿Qué identidad docente nos revela esta nueva corriente? *Foro de Educación*, 17(27), 271-287. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.657>
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of educational research* 72(4), 577-625. <https://bit.ly/4fEW9mu>
- Torres, E. (2022). Diseño y validación de una escala de vocación docente para profesores (CVOC-D). *Revista Fuentes*, 2(1), 104-115. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.15751>
- Turra, O. y Flores-Lueg, C. (2019). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 27(103), 385-405. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601517>
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Woitek, K. (2020). Creative inquiry: Exploring teacher researcher self-reflexivity through arts-based self-study. *Journal of Education*, (78), 58-75. <https://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i78a04>