

PERCEPCION DE LOS DOCENTES DE LA SALUD SOBRE SU PRACTICA DOCENTE. ANALISIS COMPARATIVO ENTRE UNA REALIDAD EUROPEA (UNIVERSIDAD DE SEVILLA) Y UNA LATINOAMERICANA (UNIVERSIDAD DE ANTOFAGASTA)

Jara, Reyes Catherine; Mayor, Ruiz Cristina; Urbina, Fontana Juan Pablo; Urbina, Rivera Juan.
Universidad de Antofagasta-Chile; Universidad de Sevilla-España.
catherine.jara@uantof.cl - 55-2637254

Resumen

Los profesionales de la salud son expertos en su área de conocimiento, pero existe un gran número que por diversas razones se dedicaron a ejercer la docencia universitaria en carreras de Salud.

Los objetivos de éste trabajo es conocer las percepciones de los docentes de las carreras de la salud frente a su práctica pedagógica e identificar las diferencias que existen entre una Universidad latina (U. Antofagasta) y una europea (U. Sevilla), como una forma de reconocer las necesidades educativas del docente de la salud.

La metodología utilizada fue cuantitativa, se realizó un cuestionario con 19 preguntas. La muestra abarcó a 99 académicos de la Universidad de Sevilla y 104 de la Universidad de Antofagasta. La validación teórica del cuestionario se realizó con juicio de expertos, en tanto la validación empírica se efectuó con el Programa SPSS, presentando un Alfa de Cronbach (0.873). Las conclusiones se obtuvieron de la Prueba T de Student.

Las conclusiones señalan que la formación de los docentes de la salud en temas pedagógicos es deficiente aunque valoran la reflexión de su práctica lo que les permite mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tanto, algunas de las diferencias que se presentan entre los académicos de la Universidad de Antofagasta y la Universidad de Sevilla es sobre motivaciones para ejercer la docencia lo que trae como consecuencia que los docentes de la Institución europea se involucren más en capacitaciones en su área profesional que en temas pedagógicos.

Palabras Claves: Formación de profesores, Identidad docente, Práctica pedagógica

ORIGEN Y JUSTIFICACION DEL ESTUDIO

Este estudio surge de la necesidad de investigar la percepción sobre la práctica docente de los profesionales de la salud que se han dedicado a ser docentes en carreras del área sanitaria, los cuales han tenido una formación de pre y post grado específica en su área disciplinar pero posteriormente se dedicaron a la enseñanza sin tener la capacitación pedagógica para enfrentar el proceso de enseñanza aprendizaje. Motivados en la mayoría de los casos sólo con la intención de compartir su experiencia profesional.

Por lo general lo que los lleva a participar como docente para carreras de la salud, se da debido a las experiencias vividas por ellos que se presentan en el pre o post grado con profesores que influyeron en la forma como ellos afrontaron el proceso de aprendizaje. Pero cuando éstos profesionales de la salud son parte de la práctica docente se dan cuenta que existen diversos factores, desde emocionales hasta netamente pedagógicos como metodologías didácticas, evaluación, competencias, planificación etc., que influyen en éste proceso. Es ahí donde comienzan en éste largo camino de transformarse en docentes donde su práctica reflejará en los estudiantes su preparación ante éste desafío que es la enseñanza.

FORMULACION DEL PROBLEMA

Los docentes de la salud perciben deficiencias en su práctica pedagógica, por lo que en ésta investigación se espera reconocer las necesidades educativas del docente de la salud.

MARCO TEORICO

Los profesionales de la salud son expertos en su área disciplinar pero cuando se dedican a la docencia en la práctica con los estudiantes se ven enfrentados a situaciones pedagógicas que deben resolver y buscar soluciones para hacer más efectivo el proceso de enseñanza –aprendizaje (Reio & Wislell, 2000). Esto lo logran a través de las experiencias

pedagógicas que viven continuamente pero no es algo que se construye de manera rápida, sino un largo proceso que debe pasar todo profesional que quiera dedicarse a la docencia. Beijaard et al. (2000) señala que el docente no solamente debe ser visto como experto en la materia sino además, experto en los aspectos pedagógicos y en la didáctica.

Pero cómo logramos que los profesionales de la salud desarrollen herramientas necesarias para implementar en su práctica docente, generalmente se recurre a capacitaciones las cuales según Van Huizen et al. (2005) "desde la perspectiva de Vygotsky el objetivo general de un programa de formación docente es mejor concebida como el desarrollo de la identidad profesional" (p. 275). O sea, lo que pretende la capacitación es transformar su identidad para que éste profesional sea y se sienta un docente de la salud, tratando de lograr que el docente lo vea como un proyecto personal y que debe ser trabajado para su construcción (Monrouxe, 2010). Mayor & Sánchez (2002) afirman que la formación debe instar a los docentes a reflexionar sobre su práctica educativa, enseñar como entregar conocimientos ayudando a su crecimiento como profesional de la educación. En tanto, el apoyo que deben entregar las Instituciones educativas es apoyar las necesidades educativas en los tiempos actuales (Vähäsantanen, 2015). De hecho, Tsui y Cheng (1999) lo afirma la enseñanza resultará más efectiva si existe apoyo de los estudiantes, de la institución y de las políticas educativas nacionales.

La práctica docente podemos evidenciarlo a través del entusiasmo por el trabajo y con la gente que se trabaja (Day et al., 2005). Debemos en la investigación describir los sentimientos con la labor realizada, sus aspiraciones en relación a la enseñanza hasta lograr encontrar las características que lo representen como miembro de la profesión académica (Friesen y Besley, 2013). En tanto, para los docentes de la salud la experiencia profesional constituye una "construcción de conocimientos prácticos que se caracterizan por una integración continua de lo que se ve de forma individual y colectiva como relevante para la enseñanza" (Beijard et al., 2004, p.123), permite que el alumno vibre con el acercamiento que hace el docente de la teoría de los libros científicos a los casos prácticos relatados por el profesional de la salud que permite continuamente motivar el proceso de enseñanza (Clandinin & Cave, 2008).

Todo profesional de la salud que se dedica a la docencia aspira ser un maestro experto en diferentes dimensiones de la pedagogía, según Sternberg & Horvath (1995) deben desarrollar un funcionamiento mental con el propósito de organizar mejor el conocimiento capaz de recuperar información de la memoria que es relevante, con el fin de resolver problemas y

extrapolarlo a diferentes contextos. Beijard et al. (2004) describe en tanto que la expertiz del docente constituye una “construcción de conocimientos prácticos que se caracterizan por una integración continua de lo que se ve de forma individual y colectiva como relevante para la enseñanza”. (p.123)

Otro aspecto relevante es el emocional, donde nos encontramos frente a los sentimientos más profundos sobre el significado de la profesión docente, Hargreaves (1998) lo describe como que “las emociones están en el corazón de la enseñanza” (p. 35). También influye en éste aspecto la personalidad del docente, Shapiro (2010) afirma que la cercanía a los estudiantes se logra cuando el profesor empatiza con sus problemas en el proceso de enseñanza, permitiéndoles hacer frente a los posibles problemas que se le presentan.

Cada uno de los aspectos descritos anteriormente influyen en la práctica docente, las cuales el académico debe conocer, implementar y reflexionar para permitirle hacer más efectivo el proceso de enseñanza – aprendizaje.

OBJETIVOS

General

Conocer las percepciones de los docentes de las carreras de la salud frente a su práctica pedagógica

Específicos

- Identificar las diferencias de percepciones sobre su práctica pedagógica que existen entre los docentes de una Universidad latina (U. Antofagasta) y una europea (U. Sevilla)
- Reconocer las necesidades educativas del docente de la salud

METODOLOGIA

La metodología utilizada en ésta investigación es cuantitativa donde se pretende buscar explicaciones a los hechos o causas de fenómenos sociales, con una mirada objetiva, única, independientes de los estados subjetivos de los sujetos. Intenta encontrar regularidades en los temas de estudio, estableciendo éstos resultados a través de altos niveles de confianza estadística para probar patrones de comportamiento y que les permitan probar teorías (Hernández, Fernández & Baptista, 2006).

Nuestra investigación se enmarcará con una metodología cuantitativa y con un paradigma exploratorio, que nos permitirá conocer las percepciones de los docentes de la salud sobre su práctica pedagógica a través de un cuestionario de 19 preguntas con una escala de Likert de 1 a 5 (donde el 1 represento la puntuación más baja y el 5 la más alta), esto nos permitirá acceder a un mayor número de docentes de las Facultades de Salud de la Universidad de Antofagasta y Sevilla. Bisquerra (2009) presenta el cuestionario como “un instrumento de recopilación de información compuesto de un conjunto limitado de preguntas mediante el cual el sujeto proporciona información sobre sí mismo y/o sobre su entorno” (p.240).

Otro de los aspectos que debemos tener en consideración al realizar una investigación son los procesos de validez que tienen relación con procesos de construcción interna-externa de los instrumentos utilizados, en éste caso la validez teórica estuvo dada por juicio de 8 Doctores en Educación expertos en el área (6 de la Universidad de Sevilla y 2 de la Universidad de Antofagasta), quienes nos señalaron ciertas sugerencias sobre el cuestionario, las cuales consideramos para realizar el definitivo. En tanto la fiabilidad nos permite observar estadísticamente si en un instrumento de investigación los elementos presentan una construcción que permite una relación concordante entre ellos, el Alfa de Cronbach en éste caso fue de un 0.873. Y finalmente las conclusiones se obtuvieron de la Prueba T de Student.

La muestra de la investigación está conformada por los académicos de las Facultades de Salud de la Universidad de Antofagasta y Sevilla, en la primera se trabajó con el 80% de la

1. En sus inicios como docente recibí formación pedagógica	Se asumen varianzas iguales	-4,957	202	,000	-,9292	,1875	-1,2989	-,5596
	No se asumen varianzas iguales	-4,983	191,993	,000	-,9292	,1865	-1,2970	-,5614
2. Ha tenido formación pedagógica en planificación	Se asumen varianzas iguales	-4,615	201	,000	-,8730	,1892	-1,2460	-,5000
	No se asumen varianzas iguales	-4,630	199,684	,000	-,8730	,1886	-1,2448	-,5011
3. Ha tenido formación pedagógica en metodologías didácticas	Se asumen varianzas iguales	-5,065	199	,000	-,9226	,1821	-1,2817	-,5634
	No se asumen varianzas iguales	-5,053	195,170	,000	-,9226	,1826	-1,2827	-,5625
4. Ha tenido formación pedagógica en evaluación	Se asumen varianzas iguales	-6,101	197	,000	-1,0891	,1785	-1,4411	-,7371
	No se asumen varianzas iguales	-6,118	196,993	,000	-1,0891	,1780	-1,4402	-,7380
5. Las actividades que planifica en sus cursos se cumplen	Se asumen varianzas iguales	-1,994	200	,047	-,1976	,0991	-,3930	-,0022
	No se asumen varianzas iguales	-1,992	198,133	,048	-,1976	,0992	-,3932	-,0020

6. Los objetivos propuestos en sus cursos son alcanzados por la mayor parte de los estudiantes	Se asumen varianzas iguales	-3,408	202	,001	-,3131	,0919	-,4942	-,1319
	No se asumen varianzas iguales	-3,396	193,511	,001	-,3131	,0922	-,4949	-,1313
7. Planifica actividades con otros profesores para sus asignaturas	Se asumen varianzas iguales	-2,872	202	,005	-,4362	,1519	-,7356	-,1367
	No se asumen varianzas iguales	-2,859	187,938	,005	-,4362	,1526	-,7371	-,1352
8. Integra contenidos procedentes de otras asignaturas	Se asumen varianzas iguales	-4,751	198	,000	-,6939	,1461	-,9819	-,4059
	No se asumen varianzas iguales	-4,675	161,687	,000	-,6939	,1484	-,9870	-,4008
9. Utiliza mas de dos tecnicas metodológicas en sus cursos	Se asumen varianzas iguales	-2,902	201	,004	-,4318	,1488	-,7253	-,1384
	No se asumen varianzas iguales	-2,892	188,247	,004	-,4318	,1493	-,7264	-,1373
10. Las técnicas metodológicas que utiliza en sus cursos están planificadas con la intención de que el estudiante adquiera o aumente una competencia	Se asumen varianzas iguales	-1,064	201	,289	-,1176	,1105	-,3356	,1003
	No se asumen varianzas iguales	-1,056	177,449	,292	-,1176	,1114	-,3375	,1022

11. Tiene libertad para realizar innovación en su docencia	Se asumen varianzas iguales	-2,460	200	,015	-,3562	,1448	-,6417	-,0706
	No se asumen varianzas iguales	-2,446	188,976	,015	-,3562	,1456	-,6434	-,0690
12. Las evaluaciones son coherentes con las técnicas metodológicas utilizadas en sus clases	Se asumen varianzas iguales	-3,288	198	,001	-,3568	,1085	-,5709	-,1428
	No se asumen varianzas iguales	-3,258	176,071	,001	-,3568	,1095	-,5729	-,1407
13. Utiliza las TIC en su práctica pedagógica como herramienta clave para el aprendizaje de los estudiantes	Se asumen varianzas iguales	,073	198	,942	,0122	,1674	-,3180	,3424
	No se asumen varianzas iguales	,073	197,652	,942	,0122	,1674	-,3180	,3424
14. A partir de las evaluaciones finales de su curso reflexiona sobre su práctica pedagógica	Se asumen varianzas iguales	-2,666	200	,008	-,3017	,1132	-,5248	-,0785
	No se asumen varianzas iguales	-2,648	174,734	,009	-,3017	,1139	-,5265	-,0768
15. En todos los cursos académicos realiza cambios en su planificación los cuales surgen a partir de la reflexión de su práctica pedagógica	Se asumen varianzas iguales	-2,660	202	,008	-,3177	,1194	-,5532	-,0822
	No se asumen varianzas iguales	-2,655	198,239	,009	-,3177	,1197	-,5537	-,0817

16. Asiste anualmente a cursos sobre docencia	Se asumen varianzas iguales	-4,625	199	,000	-,8349	,1805	-1,1908	-,4789
	No se asumen varianzas iguales	-4,602	190,553	,000	-,8349	,1814	-1,1926	-,4771
17. Siente que su función docente se valora en la Institución donde ejerce	Se asumen varianzas iguales	-3,726	197	,000	-,5954	,1598	-,9105	-,2802
	No se asumen varianzas iguales	-3,724	196,275	,000	-,5954	,1599	-,9107	-,2801
18. Considera que la docencia es la principal área dentro de su perfil profesional	Se asumen varianzas iguales	-5,461	200	,000	-,8832	,1617	-1,2022	-,5643
	No se asumen varianzas iguales	-5,468	199,962	,000	-,8832	,1615	-1,2017	-,5647
19. Conoce el Modelo educativo Institucional	Se asumen varianzas iguales	-8,509	200	,000	-1,4031	,1649	-1,7283	-1,0780
	No se asumen varianzas iguales	-8,492	190,701	,000	-1,4031	,1652	-1,7291	-1,0772

En la Tabla 2, se pueden apreciar las el resultado de las respuestas entregadas por los académicos de las dos Universidades, lo que nos permite deducir las diferencias que existen entre ambas.

RESULTADOS

En el Item sobre Formación docente (preguntas 1, 2, 3 y 4), los académicos sienten que en los aspectos metodológicos, evaluativos o de planificación todavía les falta capacitación. En tanto los de la Universidad de Sevilla, a pesar de tener un programa de formación para profesores noveles sienten aún más ésta carencia debido tal vez a que éste tipo de capacitaciones sólo llega a los docentes que se encuentran dentro de su planta académica regular, en tanto los otros se sienten más falentes en éstos aspectos. En tanto en la Universidad de Antofagasta los docentes perciben que se han detectado sus necesidades educativas y es más simple poder abarcarlas debido a que el número de docentes de la planta regular es menor.

En el ítem de planificación de actividades (preguntas 5, 6, 7 y 8) los docentes perciben que se dan las condiciones necesarias para llevar a efecto lo estipulado durante el período lectivo, demostrado por que las actividades que planifican en su asignatura se cumplen, pueden integrar contenidos con otros académicos y por último logran los objetivos propuestos para la asignaturas que imparten.

En el Item sobre Estrategias metodológicas y evaluación, las respuestas de los docentes a las preguntas 9, 10, 11 y 12, perciben que éstas ayudan al proceso de enseñanza – aprendizaje, reconocen que tienen libertad para realizar diversas técnicas metodológicas basando sus evaluaciones en ellas siempre esperando ayudar a los estudiantes a la comprensión de la asignatura.

El Uso de TIC en los docentes de ambas Universidades (pregunta 13), se encuentra muy valorado representado como una herramienta que utilizan continuamente y que hace más efectivo el proceso de enseñanza, logrando acercarlos aún más a los estudiantes.

En el Item Percepción de la Práctica pedagógica (pregunta 14 y 15), los docentes de la salud reflexionan sobre el proceso las dificultades y los cambios que podrían realizar en nuevos cursos esto les permite continuamente innovar en sus asignaturas, tratando siempre de ayudar a los estudiantes a que el proceso de aprendizaje sea cada vez más efectivo, pensando en ser un aporte para la formación de ése profesional de la salud.

En el Item Perfeccionamiento docente (pregunta 16), estar actualizado en el proceso acorde a los nuevos tiempos y generaciones de alumnos que llegan a nuestras aulas con nuevas competencias, es lo que debe motivar al docente de la salud para mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje. En esta pregunta se obtuvieron respuestas dicotómicas de los académicos, porque los de la Universidad de Antofagasta se encuentran más interesados en asistir a éste tipo

de capacitaciones, en tanto los de la Universidad de Sevilla se sienten más comprometidos con preparación en su área debido a que los docentes de la Universidad española sólo pueden avanzar en su carrera académica si tienen investigaciones que deriven en publicaciones. En tanto en la Universidad de Antofagasta, éste aspecto es importante para la Institución, pero también es muy relevante la calidad de la docencia impartida por los docentes.

En el Item valoración de la docencia (preguntas 17 y 18) los docentes de la Universidad de Antofagasta sienten que su Institución valora mucho su trabajo como docente la formación que realiza a los estudiantes, por eso le otorga gran valor dentro de su perfil a la docencia. En tanto los docentes de la Universidad de Sevilla perciben que el área docente no es valorada por la Institución por lo que tampoco para ellos es un área tan relevante.

En el Item sobre conocimiento sobre el Modelo Educativo (pregunta 19), consideramos que es clave que los académicos conozcan y apliquen lo que declara su Institución en su Proyecto Institucional, esto les permitirá saber cuáles herramientas son las que le faltan para poder cumplir éste objetivo. En éste caso los académicos de la Universidad de Antofagasta están más interiorizados en su modelo educativo que los de la Universidad de Sevilla.

DISCUSION

Los datos encontrados en ésta investigación relacionados sobre conocer la percepción de la práctica pedagógica por parte de los docentes de la salud, concuerdan con lo expresado por Beijaard donde señala que el docente no solamente debe ser visto como experto en la materia sino además, experto en los aspectos pedagógicos y en la didáctica, esto queda confirma con las respuestas de los participantes donde consideran que éstas son muy importantes, donde algunos consideran que están débiles y que necesitan capacitarse. De acuerdo a lo anterior los resultados demuestran que los docentes con la expertiz profesional que poseen tratan de convertirse en un maestro abarcando diversos aspectos pedagógicos, esto es concordante con lo señala Sternberg & Horvath.

En tanto, lo que representa un aspecto relevante en el docente de la salud es el proceso donde reflexiona sobre su práctica, lo que concuerda con lo descrito con Mayor & Sánchez quienes afirman que realizando esto permite al académico un crecimiento profesional en el área de la educación.

CONCLUSIONES

Ante las evidencias presentadas en la presente investigación podemos concluir que los docentes de la salud perciben en muchos casos que han aceptado afrontar el proceso sin capacitación en pedagogía, por lo que han tenido que aprender aspectos como didáctica, evaluación y planificación ya estando inmersos en la práctica docente, las cuales son elementos claves para llevar con éxito un proceso de enseñanza. La Universidad de Sevilla tiene un programa de formación para profesores noveles que les permite profundizar con maestros experimentados todas estas áreas, pero a pesar de ello y los resultados que se nos presentó en la investigación es que no todos los académicos de la Universidad han podido tener acceso a participar debido principalmente a que la planta docente es numerosa, además que existen profesores con diferentes tipos de contrato lo que hace más difícil poder apoyar las falencias que presenten cada uno de ellos. En cambio, en la Universidad de Antofagasta según las respuestas de los académicos se sienten mejor capacitados en estas áreas debido a que por ser una planta de profesores más pequeña es más accesible llegar a la gran mayoría. Se considera también que es importantísimo que todos los académicos conozcan e implementen el modelo educativo que declara la Institución donde laboran, porque ellos son los que apoyarán directamente los planes que tiene la casa de estudios para sus futuros egresados y para su Proyecto como entidad formadora e investigadora.

En la práctica docente se debe implementar todo lo que los académicos consideran que es necesario para llevar con éxito el proceso de enseñanza, en este sentido los profesionales de la salud tratan de realizar todo lo aprendido en las capacitaciones pedagógicas para el desarrollo de su asignatura, le otorgan un valor importante a saber planificar, usar diversas técnicas metodológicas, trabajar colegiadamente, utilizar metodologías infocomunicacionales que les permiten acercarse y motivar al estudiante a estudiar su asignatura, estando actualizado en lo que es más efectivo para el estudiante. En tanto, uno de los aspectos relevantes dentro del proceso es la reflexión que realiza el docente de la salud de su práctica educativa, lo que le permite mejorar el proceso continuamente, como también reconocer sus debilidades y tratar de superarlas, esto quedo demostrado en la mayoría de las respuestas de los cuestionarios, donde los académicos de las dos Universidades en estos ítems tuvieron respuestas muy similares.

De la valoración del trabajo docente realizado, podemos concluir que los académicos se sienten más motivados a mejorar la docencia, cuando su función es valorada por la Universidad,

por sus alumnos y por sus colegas. Pero hoy en día el área de Investigación es prioridad dentro de las Instituciones de formación lo que les permite ascender en su carrera, en tanto para los académicos que ingresaron a la carrera universitaria motivados por ejercer la docencia se sienten poco valorados y sin deseos de perfeccionarse en ésta área.

Podemos concluir que las necesidades educativas de los académicos de la salud están en aspectos relacionados con mejorar lo que continuamente realizan en su práctica docente, no en aspectos básicos de pedagogía, sino en conocer estrategias que les permitan resolver los problemas que se presentan en su asignatura luego de su reflexión pedagógica, porque ellos al ser expertos en su área les resulta más simple realizar cambios a favor del proceso y de los estudiantes, porque conocen los aspectos más relevantes de su materia que necesita el profesional que está siendo formado en la Universidad.

BIBLIOGRAFIA

Beijaard, D., Meijer, P. C., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20,107-128

Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749-764.

Bisquerra, R. A. (2009) Metodología de la Investigación educativa. España: Editorial La Muralla.

Clandinin, D. J., Cave, M.-T. (2008). Creating pedagogical spaces for developing doctor professional identity. *Medical education*, 42(8), 765-70.

Day, C., Elliot, B., Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.

Friesen, M. D., Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36, 23-32.

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: Editorial McGrawHill.

Mayor R. C., Sánchez M. M. (2002). El reto de la formación de los docentes universitarios. Instituto de Ciencias de la Educación.

Monrouxe, L. V. (2010). Identity, identification and medical education: why should we care? *Medical education*, 44(1), 40-49.

Reio, T. G., Jr., Wiswell, A. (2000). Field investigation of the relationship among adult curiosity, workplace learning, and job performance. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 5-30.

Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621.

Sternberg, R. J., & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9-17.

Tsui, K. T., Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multilevel analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249–268.

Vähäsantanen, K. (2015). Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 47, 1-12.

Van Huizen, P., Van Oers, B., Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 269-290