

## Engagement y estrés de rol en una comunidad de docentes universitarios de Ecuador

*Engagement and role stress in a community of university teachers in Ecuador*

*Rosy Janeth Salcedo-Zambrano, rossysalcedo1975@gmail.com,*

*<https://orcid.org/0000-0002-2577-5262>;*

*Dr. C. Angel Deroncele-Acosta, aderoncele84@gmail.com,*

*<https://orcid.org/0000-0002-0413-014X>*

*Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador*

### Resumen

Las implicaciones de la covid-19 en los roles docentes supone cambios en las condiciones y exigencias laborales que puede provocar sobrecargas, conflictos y ambigüedades, pudiendo afectar su salud y compromiso. Por ello el presente estudio tuvo como objetivos: 1.- evaluar el nivel de engagement y estrés de rol, así como la relación entre ambas variables en una comunidad de docentes universitarios de Ecuador, e 2.- identificar factores psicosociales que permitan gestionar un desempeño exitoso y saludable, desde la perspectiva de una calidad comunitaria con enfoque positivo y salutogénico. La metodología contó con un enfoque mixto. Se aplicaron dos cuestionarios y una entrevista. Los resultados muestran el 90,9% de los docentes con nivel alto de engagement y más del 60% con síntomas de estrés de rol. Se comprobó una relación significativa negativa entre ambas variables. Finalmente se revelaron cinco categorías emergentes y cinco elementos dinamizadores de una comunidad positiva de aprendizaje.

**Palabras clave:** Engagement; Estrés de rol; Comunidad; Salud; Covid 19.

### Abstract

The implications of covid-19 in teaching roles implies changes in working conditions and demands that can cause overloads, conflicts and ambiguities, which may affect their health and commitment. For this reason, the present study had two objectives: 1.- to evaluate the level of engagement and role stress, as well as the relationship between both variables in a community of university teachers in Ecuador, and 2.- to identify psychosocial factors that allow managing a performance successful and healthy, from the perspective of a community quality with a positive and salutogenic approach. The methodology had a mixed approach. Two questionnaires and an interview were applied. The results show 90.9% of the teachers with a high level of engagement and more than 60% with symptoms of role stress. A significant negative relationship was found between both variables. Finally, five emerging categories and five dynamic elements of a positive learning community were revealed.

**Keywords:** Engagement; Role stress; Community; Health; Covid 19.

## **Introducción**

Desarrollar docencia implica un reto constante de reflexión, motivación, inspiración y dedicación; con los cambios en las condiciones y exigencias laborales a partir de la pandemia de la covid-19 el trabajo docente pasó en un gran porcentaje a la modalidad virtual, duplicándose en ocasiones las tradicionales ocho horas diarias de la jornada laboral presencial, ello genera un proceso de aprendizaje y adaptación que requiere varias horas frente a un ordenador, teniendo en cuenta que todo el diseño curricular, las asesorías, clases, evaluaciones, reuniones, se desarrolla en un entorno virtual que exige ajustarse a una nueva dinámica organizacional (Deroncele, 2015).

Así, también en algunos lugares se debe llevar un control excesivo de evidencias en el trabajo, mediante fotografías, informes por cada actividad, cuestión que genera una carga adicional provocando pérdida de energía, desmotivación, conflictos, sumándole a ello la prisa con las que a veces se solicitan estas documentaciones, la competitividad, la inseguridad laboral, entre otros factores que amenazan el equilibrio de trabajadores y su relación familiar, muchas veces con desenlaces como rupturas matrimoniales, bajas laborales, o enfermedades.

Ante ello se impone repensar una nueva dinámica que potencie estilos de afrontamientos positivos para la salud y las relaciones humanas en las comunidades docentes, teniendo en cuenta que “los sucesos que aparecen como retos o amenazas (nocivos en potencia) deben ser analizados con mayor detenimiento y plantearse interrogantes para averiguar qué tipo de acción va provocando este caso, a la vez que evaluar los recursos con los que hacer frente al problema” (Ayuso-Marente, 2006, p.6). Así, “la actividad consciente y reflexiva hará posible la comprensión y el uso de herramientas, construyéndose los esquemas mentales, su utilización práctica y la reconstrucción sucesiva de los mismos” (Escudero, 2009, p.13).

Las nuevos escenarios educativos, ligados a las exigencias sociales de enfrentamiento a la pandemia como el confinamiento, la limitación de la movilidad, la poca interacción social, se constituyen en factores que pueden provocar fatiga, monotonía, estrés, ansiedad, depresión, ante ello se impone la necesidad de desarrollar recursos psicológicos que permitan no solo asumir las medidas sanitarias recomendadas para evitar la expansión de la Covid-19 en los recintos universitarios, sino gestionar planes relativos a la continuidad de los planes de estudio (Unesco, 2020), siendo el engagement un mecanismo protector ante el estrés de rol (Deroncele et al., 2021c), de ahí la importancia de promover

competencias emocionales para el manejo efectivo del estrés de rol (prevención y dominio) y en el bienestar laboral (Deroncele, 2020a).

Se hace alusión como antecedente en primera instancia al estudio de Barreto y Piamonte (2020) quienes evaluaron los índices de estrés de 50 docentes de una comunidad educativa, para a partir del diagnóstico generar recomendaciones y con ello optimizar el desempeño laboral. Estos autores recomiendan “abordar el estrés laboral de una manera holística, mostrando que no solo afecta el rendimiento del trabajo, sino también aspectos importantes como la salud, el núcleo familiar y las relaciones sociales” (p.4).

Scheib (2003) refiere que por varios años, el estrés de rol de los docentes ha sido centro de atención de la investigación educativa, sin embargo no hay muchas publicaciones científicas al respecto, siendo un campo que necesita mayor profundización. Así, “el manejo del estrés de rol se vuelve un tema de gran importancia en la vida profesional de los docentes a causa de varios roles que estos profesionales deben seguir en su trabajo” (Hassan, Sulaiman, Darusalam, Karim, y Radzi, 2019, p. 64). El estrés de rol se constituye en tres factores esenciales: conflicto de roles, ambigüedad de roles y sobrecarga de roles (Espinosa, Deroncele y Medina, 2020).

La literatura científica constata que los docentes expuestos al estrés son más propensos a enfermar y sentar bases para que un trastorno de este tipo se desarrolle, afecte su calidad de vida y se sientan menos comprometidos con las organizaciones, de modo que el estrés de rol afecta negativamente el engagement (Al-Kahtani, Ali Khan y Allam, 2016). Conley y You (2009) plantean que el estrés de rol ha sido un desvelo de gran impacto en la investigación del comportamiento organizacional, considerando que impacta negativamente en la satisfacción de los docentes, a partir de aspectos como la reducción de la autoestima y crecimiento de impotencia e insatisfacción.

Ello concuerda con Richards, Washburn, y Hemphill (2017) cuando sostienen que es interesante reducir el estrés y desfallecimiento emocional del educador a la vez que Washburn, Richards, y Sinelnikov (2020) afirman cómo la importancia percibida puede reducir el estrés del rol y aumentar la satisfacción de las necesidades psicológicas.

El principio epistemológico del estrés de rol compromete la teoría de la socialización de roles (Richards y Andrew, 2015). Cuando los individuos tienen expectativas incongruentes para el desempeño de los roles sociales, surgen desafíos en forma de estrés de rol (Conley y You, 2009, citados en Richards, Washburn, y Hemphill, 2017). Por ello, se asume que el estrés de rol se manifiesta en forma de agobio de roles (expectativas

incompatibles de desempeño de roles), sobrecarga de roles (expectativas de roles superan el tiempo o los recursos disponibles), y ambigüedad de rol (expectativas de rol falta de claridad, incertidumbre para guiar comportamiento (Hindin, 2007, citados en R Richards, Washburn, y Hemphill, 2017).

El engagement es un tema relativamente nuevo, y los estudios muestran una evolución exponencial en los últimos cinco años en docentes. Justo desde inicios del siglo XXI, hubo una masiva preferencia hacia la psicología positiva, produciéndose un desarrollo en atención de la mala vitalidad y el malestar con destino la promoción de la de la salud y el bienestar. Por esta causa, la psicología del trabajo ha emprendido a centrar su atención en los aspectos positivos del cometido y, entre ellos, en el engagement o compromiso laboral (Tomás, De Los Santos, Georgieva, Enrique y Fernández, 2018).

El engagement se describe por la entrega, ofrecimiento el vigor y la absorción, y puede medirse a través de la Escala de compromiso laboral de Utrecht (UWES), que enlaza el compromiso de cualquier agrupación ocupacional (Tomás, De Los Santos, Georgieva, Enrique y Fernández, 2018; Schaufeli y Bakker, 2003).

El engagement o compromiso laboral ha sido definido como una actitud positiva hacia el trabajo, caracterizada por el vigor, la dedicación y la absorción. El vigor se ilustra con la presencia de resiliencia mental y altos niveles de energía en el lugar de trabajo, así como la motivación para invertir esfuerzos en el propio trabajo a pesar de toda la oposición. La dedicación se relaciona con “estar fuertemente involucrado en el propio trabajo y experimentar una sensación de importancia, entusiasmo inspiración, orgullo y desafío” Por último, la absorción, se refiere al logro de altos niveles de concentración y a la sensación de que el tiempo pasa rápidamente mientras se trabaja, hasta el punto de que resulta difícil desprenderse del trabajo. (Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002; Schaufeli y Bakker, 2003; Schaufeli, Taris y van Rhenen, 2008, citados en Tomás, De Los Santos, Georgieva, Enrique y Fernández, 2018, p.89).

## **Materiales y métodos**

La propuesta metodológica se centra en el mapeo epistémico (Deroncele et al., 2021a), en este sentido se asume el paradigma socio-crítico como paradigma de investigación científica (Deroncele, 2020b), se utiliza un enfoque de investigación mixto (Hernández y Mendoza, 2018) a partir de la consideración de fases cualitativas y cuantitativas que permitieron hacer meta-inferencias para la integración de los resultados y la proyección

de la propuesta de mejora. Se despliega un tipo de investigación aplicada en tanto fue utilizado teorías e instrumentos existentes sobre engagement y estrés de rol para interpretar o diagnosticar procesos de la realidad en sujetos en su ambiente natural (Deroncele, et al., 2021a), así mismo se reconoce un tipo de estudio transversal (pues tomó los resultados en un momento único) con un alcance descriptivo (Hernández y Mendoza, 2018). Se empleó como métodos (diseño) de investigación el estudio de casos (de tipo único).

Las técnicas e instrumentos de recolección de la información fueron:

- 1.- Cuestionario de estrés de rol (que evalúa las dimensiones de Ambigüedad, Conflicto y Sobrecarga, con 17 ítems). Cuestionario de Rizzo, House y Lirztman (1970, citado en Espinosa-Pérez et al., 2020)
- 2.- Cuestionario de engagement (que evalúa las dimensiones de Vigor, Dedicación y Absorción, con 9 ítems). El instrumento Utrecht Work Engagment Scale (Schaufeli et al. 2002, citado en Deroncele et al., 2021c),
- 3.- Entrevista semiestructurada (que permitió a partir del establecimiento de un tópico afirmativo explorar retos del profesorado ante la enseñanza digital para un desempeño exitoso y saludable, y con ello establecer las bases de una comunidad positiva de aprendizaje).

En torno al procedimiento para el análisis de la información y determinación de los resultados, los cuestionarios de estrés de rol y engagement se procesaron con el SPSS en su versión 25 y la entrevista semiestructurada con el Atlas.ti versión 4.7.

La investigación se apoyó de métodos teóricos como el análisis-síntesis y el método inductivo-deductivo (Deroncele et al., 2021a). La muestra estuvo conformada por 66 docentes de una universidad pública de Ecuador

En el caso de ambos cuestionarios se obtuvo una consistencia interna alta teniendo en cuenta los resultados del alfa de Cronbach: estadística de fiabilidad (Tabla 1).

**Tabla 1. Estadística de fiabilidad de los cuestionarios de engagement y estrés de rol**

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	66	100.0
	Excluido <sup>a</sup>	0	.0
	Total	66	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad			
		Alfa de Cronbach	N de elementos
Alfa de Cronbach		.930	9

Resumen de procesamiento de casos			
		N	%
Casos	Válido	66	100.0
	Excluido <sup>a</sup>	0	.0
	Total	66	100.0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad			
		Alfa de Cronbach	N de elementos
Alfa de Cronbach		.746	17

## Resultados

A continuación se presentan los resultados de la fase cuantitativa específicamente relacionados con la estadística descriptiva, resumiendo el comportamiento de ambas variables en una tabla de frecuencia sobre el Engagement (tabla 2) y una tabla de frecuencia sobre el Estrés de Rol (tabla 3). Luego en un segundo momento se presentan los resultados asociados a la estadística inferencial.

**Tabla 2. Niveles del Engagement**

Variable y dimensiones	$\bar{X}$	Ds	Bajo		Medio		Alto	
			fi	%	fi	%	fi	%
<b>Engagement</b>	2.9	0.3	0	0	6	9.1	60	90.9
Absorción	3	0.0	0	0	0	0	66	100
Dedicación	2.6	0.5	1	1.5	18	27.3	47	71.2
Vigor	3	0.0	0	0	0	0	66	100

Los resultados de la estadística descriptiva demuestran que, el 90,9% de los docentes presentan un nivel alto de engagement, y el 9,1% un nivel medio; por su parte el comportamiento de las dimensiones refleja en que si bien el 100% de los encuestados tienen un nivel alto de absorción (concentración) y vigor (energía y resiliencia para invertir esfuerzo en el trabajo), llama mucho la atención que la dimensión “dedicación” se está viendo afectada, 1,5% en nivel bajo, y un 27,3% nivel medio (lo cual es casi la tercera parte de la muestra), siendo la dimensión más desfavorable con solo un 71,2% en nivel alto, lo cual revela que las dificultades en el compromiso actualmente se están expresando a nivel de la dedicación de los docentes. Esto levanta una alerta pues la dimensión de dedicación se refiere a “la implicación en el trabajo y la experimentación de sentimientos relacionados con la importancia, el entusiasmo, la inspiración, el orgullo

y el reto de ser docente” (Deroncele et al., 2021c, p. 1108) y si ello se está viendo afectada esto puede traer implicaciones directas en los resultados de trabajo.

**Tabla 3. Niveles del Estrés de Rol**

Variable y dimensiones	$\bar{X}$	Ds	Bajo		Medio		Alto	
			fi	%	fi	%	fi	%
<b>Estrés de rol</b>	1.7	0.5	25	37.9	37	56.1	4	6
Ambigüedad	1.1	0.2	60	90.9	6	9.1	0	0
Conflicto	2.2	0.6	10	15.2	35	53	21	31.8
Sobrecarga	2.1	0.8	18	27.3	23	34.8	25	37.9

Los resultados estadísticos del estrés de rol connotan que más del 60% de los docentes encuestados presentan síntomas al ubicarse el 56,1% en nivel medio, y el 6% en nivel alto, encontrándose solo el 37,9% con un nivel bajo de estrés de rol. Por su parte el análisis dimensional corrobora que las dimensiones más afectadas son la sobrecarga y el conflicto; en el caso de la sobrecarga un 34,8% en nivel medio y un 37,9% en nivel alto, lo cual indica la alta cifra de un 72,7% con síntomas preocupantes; solo un 27,3 presenta un nivel bajo de estrés de rol, asimismo la dimensión de conflicto solo el 15,2% presenta un nivel bajo, estando el 53% en nivel medio, y el 31,8% en nivel alto, lo cual revela la alta cifra de 84,8% con síntomas que ameritan una intervención urgente.

### *Estadística inferencial*

#### **Prueba de hipótesis**

Para esta prueba se llevó a cabo una estadística no paramétrica, al ser ambas variables cualitativas y provenir los datos de una escala ordinal que no cumplen el supuesto de distribución normal, siendo libres de distribución (Sánchez y Pongo, 2014; citado en Deroncele et al., 2021c). Al respecto se manejó el estadístico Rho de Spearman, representado en la siguiente expresión:

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum D^2}{N(N^2 - 1)}$$

Aquí D representa la diferencia entre los correspondientes estadísticos de orden x-y, N es el número de parejas. Los valores para interpretar oscilan entre -1 y +1 indicando las asociaciones negativas o positivas respectivamente y los índices varían desde una correlación perfecta negativa hasta una correlación perfecta positiva” (Deroncele et al., 2021).

**Hipótesis:** Existe relación entre el engagement y el estrés de rol

### Hipótesis estadística

Ho: No existe relación entre el engagement y el estrés de rol

Ha: Existe relación entre el engagement y el estrés de rol

### Nivel de significancia

Se considera el nivel de significancia teórica  $\alpha = ,05$  que corresponde a un nivel de confiabilidad de 95%

### Regla de decisión

Rechazar la Ho cuando la significancia observada (p-valor) sea menor que  $\alpha$  y aceptar Ho cuando la significancia observada (p-valor) sea mayor que  $\alpha$ .

Tabla 4. Correlaciones entre el Engagement y el Estrés de Rol

		Engagement	Estrés de rol	
Rho de Spearman	Engagement	Coefficiente de correlación	1,000	
		Sig. (bilateral)	.	
		N	66	
	Estrés de rol	Coefficiente de correlación	-,263*	
		Sig. (bilateral)	,033	
		N	66	
*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).				

Los resultados del coeficiente de correlación Rho de Spearman demuestra una relación  $r_s = -,263^*$  entre el engagement y el estrés de rol. Como el valor Sig., sale menor al valor teórico  $\alpha = 0,05$ , significa que existe relación entre engagement y estrés de rol, pero como sale -0.26, indica que es inversa o negativa, lo que significa que a mayor estrés menor engagement o viceversa, lo cual es constatado con la prueba de los coeficientes del modelo de regresión logística.

El significado de ello constata que los resultados del coeficiente de correlación Rho de Spearman demuestra una relación negativa débil ( $r_s = -,263^*$ ) entre el engagement y el estrés de rol, lo que significa que a mayor estrés menor engagement o viceversa. Asimismo, el valor observado Sig. = 0.033 resulta menor al valor teórico  $\alpha = 0,05$ , lo cual indica que, estadísticamente existe relación significativa entre engagement y estrés de rol.

Tal como se observará en la discusión, como tendencia los estudios han demostrado que el estrés de rol tiene una relación significativa y negativa con el engagement, es decir, a medida que aumenta el estrés de rol, disminuye el engagement (compromiso), pero pocos han abordado de manera específica la relación entre las dimensiones. En este sentido si



bien el presente estudio corrobora la tendencia de relación significativa con el engagement, se constató una relación negativa débil. A partir de allí teniendo en cuenta que los resultados estadísticos demostraron que en el engagement la única dimensión afectada es la “dedicación” y que en el estrés de rol se comprobó un alto nivel de sobrecarga y conflicto, se procedió a comprobar cómo es la relación específica entre la sobrecarga y el conflicto con la dedicación, encontrando que la sobrecarga es el aspecto que más impacta de manera significativa y negativa en la dedicación.

### *Síntesis interpretativa cualitativa*

Por otra parte se contó con una proposición cualitativa “Mencione tres nuevos retos del profesorado ante la enseñanza digital para un desempeño exitoso y saludable” evaluada a través del análisis de contenido y sintetizado a partir del programa de la construcción de códigos y categorías (familias) emergentes a través del software Atlas.ti.

Los docentes tuvieron una amplia participación constatándose en las múltiples propuestas que fueron integradas en más de 30 códigos, agrupados en 5 categorías emergentes, todo ello se presenta de manera sintética a continuación.

**Resiliencia laboral:** resiliencia, cuidar la salud; adaptación al cambio, manejo del estrés, salud emocional, física y mental, manejo socioemocional, praxis en salud vía online, enfrentar crisis, trabajo en entornos cambiantes, conocer recursos de autoayuda.

**Empoderamiento psicológico:** motivación por el aprendizaje, dedicación, amor al trabajo, responsabilidad compartida, convicción de alcanzar las metas, resultados exitosos, dominio del trabajo, ser parte de la solución.

**Clima organizacional placentero:** trabajo en equipo, interdisciplinariedad, motivación, empatía, escucha, tranquilidad, actitud servicial, ser comprensivo y dócil, comunicación efectiva y afectiva; adaptabilidad, apertura y confianza, competencias comunicativas.

**Innovación y Creatividad en TIC:** uso didáctico de las TIC, capacitación digital, cultura digital, manejo de habilidades digitales, dominio de herramientas tecnológicas, pedagogía innovadora, uso de recursos tecnológicos; cambio de mentalidad en educación tecnológica, aprender sobre la sociedad digital, buena comunicación en entornos digitales; aplicación de las TIC; aprender a aprender en digital, investigación constante en TIC.

**Manejo del tiempo:** complementar labores domésticas y familiares, organización del trabajo, administración el tiempo; economizar el tiempo, adecuación del tiempo de

trabajo, organizar la carga laboral, respetar los horarios, Dedicar tiempo al disfrute con la familia.

## **Discusión**

Los resultados obtenidos coinciden con los resultados del estudio reciente de Deroncele et al. (2021c) donde se afirma que el estrés de rol influye en el engagement, demostrando estadísticamente que a mayor nivel de estrés de rol será menor el engagement.

Esto significa una alerta urgente, revelando la necesidad de intervenciones psicosociales que permitan desarrollar recursos de afrontamiento a los docentes para el manejo efectivo (prevención y dominio) del estrés de rol (Espinosa y Deroncele, 2020) y con ello construir una organización laboral saludable (Espinosa, Deroncele y Medina-Zuta, 2020). El alto nivel de sobrecarga y conflicto pudiera estar influyendo en las afectaciones existentes en la dedicación de los docentes.

Llama la atención que la dimensión de ambigüedad muestra un nivel bajo, ello indica que los docentes tienen claridad de lo que se debe hacer, sin embargo, el sentimiento de una alta carga laboral que se expresa en sobrecarga y las demandas incompatibles, o el no estar alineado a nivel de objetivos y metas con sus compañeros está generando el estrés de rol que se ha podido constatar en el presente estudio.

Garrosa, Moreno-Jiménez, Rodríguez-Muñoz, Rodríguez-Carvajal (2011), demuestran que el estrés de rol constituye un importante predictor del engagement, por su parte tal como se mencionaba anteriormente Deroncele et al. (2021c) relevan que el estrés de rol se correlaciona significativa y negativamente con el engagement, en estudios específicos que analizan algunas de las dimensiones de estrés de rol y engagement se destaca el estudio de Han, Han, An y Lim, (2015) quienes demuestran que la ambigüedad de rol reduce el compromiso organizacional, y por otro lado Orgambidez y Benítez (2021) destacan el efecto obstáculo del conflicto de roles sobre el compromiso laboral y sostienen que una adecuada definición de los roles en la organización ayuda a reducir los niveles de conflicto de roles, aumentando el vínculo emocional con la organización.

Otros resultados han demostrado que el conflicto y la ambigüedad de roles (como dimensiones del engagement) y el compromiso laboral, son predictores significativos de la satisfacción laboral (Orgambidez-Ramos, Pérez-Moreno y Borrego-Alés, 2015). En esta misma línea se constata que los empleados comprometidos generalmente están más satisfechos con su trabajo (Moura, Orgambidez-Ramos y Gonçalves, 2014). Según el

modelo JDR (Schaufeli y Bakker, 2004), el compromiso puede producirse mediante dos tipos de condiciones laborales: demandas laborales (es decir, estrés de rol) y recursos laborales (es decir, autoeficacia). Por lo general en los estudios que examinan el papel del estrés de roles (ambigüedad de roles y conflicto de roles) y el compromiso laboral como antecedentes de satisfacción laboral, los resultados respaldan el modelo JDR al mostrar que la satisfacción laboral puede predecirse mediante el proceso motivacional y las demandas laborales (Moura, Orgambídez-Ramos y Gonçalves, 2014; Orgambídez-Ramos, Borrego-Alés y Mendoza-Sierra, 2014).

Así se comprueba también que los factores de estrés del rol (ambigüedad, conflicto y sobrecarga) influyen de manera negativa en la satisfacción laboral (Conley y You, 2009, citados en R Richards, Washburn, y Hemphill, 2017); sin embargo se proyecta que los docentes pueden asumir estrategias proactivas para afrontar situaciones exigentes y cubrir efectos del estrés laboral (De Stasio, Benevene, Pepe, Buonomo, Ragni, y Berenguer, 2020), pues se ha constatado que el estrés impacta negativamente en factores psicosociales de éxito como la comunicación, la motivación, la satisfacción, el compromiso, la toma de decisiones, entre otros (Deroncele, et al., 2021b). Por ello es importante dotar a los docentes de estrategias y estilos de afrontamiento; buscando dinamizar elementos como el empoderamiento psicológico, la autoeficacia creativa, la motivación por el aprendizaje en el lugar de trabajo y la autoconfianza (Deroncele, Anaya, López y Santana, 2021).

Por su parte los resultados cualitativos revelan cinco categorías emergentes que se constituyen en ejes dinamizadores positivos de una comunidad docente de aprendizaje. EL empoderamiento psicológico por ejemplo es abordado como factor de motivacional “y se refiere al aumento de la motivación intrínseca de un individuo en su rol laboral, y se manifiesta en cuatro dimensiones: significado, competencia, autodeterminación e impacto (Appuhami, 2019, citados en Deroncele, Anaya, López y Santana, 2021), a su vez los elementos revelados como parte del clima organizacional positivo dan cuenta de la importancia de promover un clima de tarea, metas, apoyo e innovación (Deroncele, Medina y Gross, 2020), así mismo la resiliencia, innovación y creatividad en TIC y manejo del tiempo se inscriben hoy como propuestas emergentes pertinentes entre los nuevos retos del profesorado ante la enseñanza digital para un desempeño exitoso y saludable. En relación a estos resultados emergentes se realiza un abordaje que se constituye en la base de una propuesta de mejora para el logro de una comunidad docente

de aprendizaje desde una perspectiva positiva y luego se propone un sistema de acciones para solventar el estrés de rol en dicha comunidad.

### ***Comunidad positiva de aprendizaje***

Este apartado ofrece el abordaje de una cualidad comunitaria centrada en los elementos positivos de los grupos humanos, para ello se recurre a una síntesis de bases conceptuales relacionadas con la categoría “comunidad positiva” y luego se exponen algunos criterios que ayudarán a conformar una comunidad docente de aprendizaje con enfoque positivo.

Desde una perspectiva de procesos correctivos comunitarios se reconoce en primer lugar el impacto del enfoque de Normas Comunitarias Positivas, conocida como PCN por sus siglas en inglés “Positive Community Norms” en corregir las percepciones erróneas de normas grupales (Linkenbach et al., 2021), para ello es importante “crear un ambiente de aprendizaje positivo basado en la comunidad” (Box, Paye y Gallardo-Williams, 2020, p. 341), a partir del reconocimiento de los momentos propicios para la enseñanza y transformarlos en ocasiones de aprendizaje así como “dedicar actividades organizadas en el tiempo libre a la formación de prácticas de salud comunitaria positivas” (Borraccino et al., 2020, p.1).

La base central de los elementos anteriores radica en promover relaciones positivas con la comunidad donde juega un papel importante la psicología social (Williams et al., 2019), ello requiere pensar a la comunidad como sujeto activo, protagonista y creador de sus propias herramientas de resiliencia, salud y bienestar, siendo esencial que los proyectos y programas de intervención psicosocial trasciendan de la consulta a la colaboración como fórmula para crear un marco participativo para el compromiso comunitario positivo (Jami y Wals, 2017).

A partir de la sistematización de los elementos anteriores sobre comunidades positivas se connota que “crear y sostener comunidades de aprendizaje requiere de un conjunto de presupuestos teóricos y líneas de acción que merecen consideración” (Escudero, 2009, p. 8). De modo que el término comunidad aprendizaje se puede considerar como positivo con sentido de pertenencia filiación (Escudero, 2009). Para que los docentes puedan diligenciar su vitalidad y desempeño laboral de manera práctica es necesario trascender el modelo basado en el déficit y centrarse en sus potencialidades como sujeto (Deroncele et al., 2021b). Para ello deben formarse comunidades docentes donde estos compartan sus buenas prácticas centradas en sus vivencias y experiencias formativas lo cual permite amplificar el núcleo positivo en y desde el grupo humano (Deroncele, 2015).

“La comunidad docente de aprendizaje se reconoce como una práctica valiosa y necesaria para modificar las creencias y convicciones sobre el proceso de enseñanza en la universidad, que asegura la reflexión sobre el adiestramiento, la formación, la responsabilidad y la toma de decisiones de los profesores en su contexto natural” (De Dios, 2020, p.61).

“Los sistemas interactivos de actividad donde los individuos participan, generalmente para lograr objetivos que son significativos en relación a su condición de miembros de comunidades de práctica” (Greeno, 1989, citado en Escudero, 2009, p.11) a partir de considerar el conocimiento y el aprendizaje como fenómenos sociales y culturales situados en contextos de actividad (Brow, Colling y Duguid, 1989, citado en Escudero, 2009).

En la literatura científica se reconocen varias características y procesos de las comunidades docentes de aprendizaje, el presente estudio asume las planteadas por Silins, Zarins y Mulford (2002, citados por Escudero, 2009) quienes plantean las siguientes: 1.- indagación ambiental, 2.- visión y metas compartidas por la comunidad, 3.- colaboración, 4.- toma de iniciativas, 5.- revisión regular, seguimiento y evaluación reflexiva y crítica, 6.- reconocimiento del trabajo, 7.- formación y desarrollo del profesorado. Otros estudios plantean la importancia de convertir las comunidades docentes de aprendizaje en instrumentos que permitan dinamizar el cambio para guiar el proceso de mejora continua e innovación sostenible (De Dios, 2020).

Así, la formación experiencial, que busca la transformación de los modelos de pensamiento, está basada en una reflexión crítica sobre la tarea de aprendizaje, incluso en varios entornos, todos los centros universitarios parecen tener un objetivo común: asegurar una formación que posibilite a los alumnos integrarse de manera activa, ética y responsable en una sociedad compleja como la de hoy. Los habitantes con formación universitaria tienen que tratar de entender esta época y contribuir a ofrecer contestación a las problemáticas sociales universales y tecnológicas, respetando los derechos humanos primordiales y protegiendo lo que dejaremos a las próximas generaciones (De Dios, 2020).

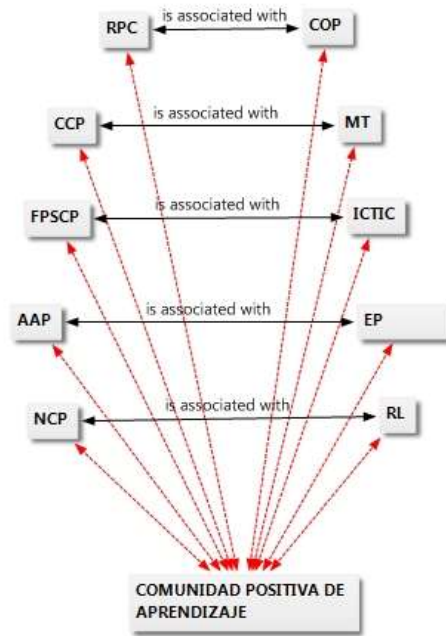
En el proceso enseñanza aprendizaje se implementan ecosistemas de aprendizaje basados en tutorías inteligentes donde se consideran tres áreas principales de la tecnología: a) dispositivos de acceso, b) el software educativo y c) el contenido instruccional. Dando prioridad al avance de los dispositivos electrónicos reubicando las actividades educativas

a través de dispositivos móviles, y software desarrollado con fines educativos, prácticamente personalizar la enseñanza, con imágenes, videos animaciones interactivas y enlaces relacionados a enriquecer nuestro saber (Fernández, Organista, López, 2019).

La vivencia parece dejar claro que un plan de formación para la transformación pide por lo menos un año de seguimiento, en el cual el instructor se implique con otro, estas posibilidades le ayudan a explorar en la práctica el participar en un diálogo activo con otros, al tiempo que le permiten cuestionar y cambiar el sentido de su pericia como maestro. La destreza de aprendizaje colaborativo le da la posibilidad de cuestionar los papeles que se establecen en su aula (Rico Molano, 2016). Para los docentes universitarios la existencia de una comunidad es como una hoguera en un día lluvioso, que necesita un avivamiento constante o tenderá a menguar (Pemantle, 2020), por ello es vital identificar los recursos más útiles para la comunidad (Matyas y Silverthorn, 2015), consolidándose comunidades de práctica en acción que fomentan el desarrollo de nuevos conjuntos y sociedades de enseñanza (Matyas y Silverthorn, 2015).

En síntesis, a través de las comunidades docentes, la educación se transforma y mejora, los sistemas educativos son más dinámicos, las experiencias y el adiestramiento son el centro de atención en el que las personas sostienen intereses y propósitos comunes, comparten determinados sistemas de creencias modos de hacer y ver y comportarse, esto les hace partícipes, les permite aprender conocimientos y desarrollar capacidades. Tales condiciones amplían sus dominios, espacios tiempos y expresiones comunitarias presenciales y virtuales (Escudero, 2009).

A continuación se presenta el modelo de comunidad positiva de aprendizaje emergente a partir de la codificación y categorización en el Atlas.ti (Figura 1) que integra los factores psicosociales emergentes como: 1.- Resiliencia Laboral (RL), 2.- Empoderamiento, Psicológico (EP), 3.- Innovación y creatividad en TIC (ICTIC), 4.- Manejo del Tiempo (MT), y 5.- Clima Organizacional Placentero (COP); también elementos dinamizadores de comunidad positiva como: 1.- Normas Comunitarias Positivas (NCP), 2.- Ambiente de Aprendizaje Positivo (AAP), 3.- Formación y Prácticas en Salud Comunitaria Positiva (FPSCP), 4.- Compromiso Comunitario Positivo (CCP) y 5.- Relaciones Positivas Comunitarias (RPC).



**Figura 1. Modelo emergente de Comunidad positiva de aprendizaje**

A partir de los resultados del estudio y teniendo en cuenta que la comunidad de docente no es necesariamente experta en temas de psicología, se propone un sistema de acciones con un vocabulario cercano y de fácil comprensión, se presenta así un diagrama que contempla tres fases el manejo efectivo del estrés en los docentes (fase preventiva –Figura 2-, fase de dominio –Figura 3- y fase de manejo del estrés en y desde el aula –Figura 4-)

**Figura 2. Fase preventiva**



**Figura 3. Fase de dominio**

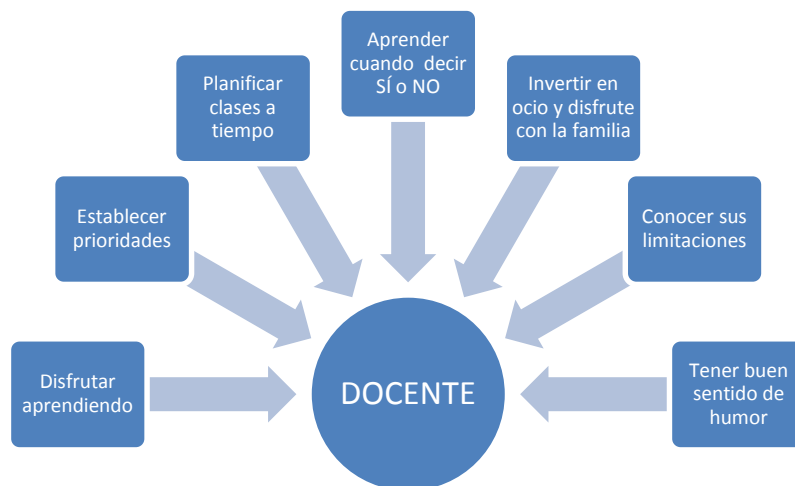







Figura 4. Fase de manejo del estrés en y desde el aula

-  **Romper rutinas en el aula (presencial o virtual)**
  - Reflexionar sobre el uso efectivo de las herramientas. Desarrollar actividades variadas, favorece la participación, creatividad y disminuye la
-  **Incorporar juegos en el aula (presencial o virtual)**
  - Ubicar desafíos y competencias en grupos pequeños, combinar teoría y práctica, hacer clases dinámicas con ejemplos de la vida cotidiana
-  **Redecorar en el aula (presencial o virtual)**
  - Mover sillas, mesas, cambiar colores y figuras del entrono virtual, etc., permite un ambiente agradable y propicio para el aprendizaje.
-  **Comunicar afectos en el aula (presencial o virtual)**
  - Praticar la escucha participativa, mediar conflictos de manera positiva, esclarecer dudas de manera asertiva.
-  **Aceptar y agradecer en el aula (presencial o virtual)**
  - Reflexionar sobre las actitudes ante las reformas educativas, exigencias de los directivos, reglamentos docentes, agradecer al otro, respetar la diversidad, estar en paz consigo mismo.
-  **Aplicar prácticas saludables en el aula (presencial o virtual)**
  - Respirar, meditar, hacer una pausa activa en el trabajo, hacer ejercicios de Mindfulness

## Conclusiones

1. *Los objetivos centrales del presente estudio se constituyen en: 1.- evaluar el nivel de engagement y estrés de rol, así como la relación entre ambas variables en una comunidad de docentes universitarios de Ecuador, y también 2.- identificar factores psicosociales que permitan gestionar un desempeño exitoso*



- y saludable, desde la perspectiva de una cualidad comunitaria con enfoque positivo y salutogénico.*
2. *Así, relacionado con el primer objetivo se constata que el 90,9% de los docentes presentan un nivel alto de engagement, y el 9,1% un nivel medio; por su parte el comportamiento de las dimensiones refleja en que si bien el 100% de los encuestados tienen un nivel alto de absorción y vigor, en contraste la dedicación se está viendo afectada.*
  3. *Más del 60% de los docentes encuestados presentan síntomas de estrés de rol al ubicarse el 56,1% en nivel medio, y el 6% en nivel alto, encontrándose solo el 37,9% con un nivel bajo de estrés de rol. Por su parte el análisis dimensional corrobora que las dimensiones más afectadas son la sobrecarga y el conflicto. La ambigüedad muestra un nivel bajo, esto indica que los docentes tienen claridad de lo que se debe hacer, sin embargo, tienen mucha carga de trabajo o reciben demandas incompatibles.*
  4. *El análisis correlacional revela que existe relación significativa e inversa o negativa entre engagement y estrés de rol, lo que significa que a mayor estrés menor engagement o viceversa, lo cual es constatado con la prueba de los coeficientes del modelo de regresión logística.*
  5. *Relacionado con el segundo objetivo se pudo revelar cinco factores psicosociales que permitan gestionar un desempeño exitoso y saludable, desde la perspectiva de una cualidad comunitaria con enfoque positivo y salutogénico: 1.- Resiliencia laboral, 2.- Empoderamiento psicológico, 3.- Clima organizacional placentero, 4.- Innovación y Creatividad en TIC, 5.- Manejo del tiempo; relacionado con ello se propuso un sistema de acciones para solventar el estrés de rol en la comunidad de docentes.*
  6. *La discusión de los resultados permitió constatar a partir de estudios previos que ciertamente el estrés de rol influye en el engagement, demostrando estadísticamente que a mayor nivel de estrés de rol será menor el engagement.*
  7. *Del mismo modo se generó las bases para una propuesta de mejora que ofrece el abordaje de una cualidad comunitaria centrada en los elementos positivos de los grupos humanos, y se sintetizó en elementos dinamizadores como: 1.- Normas Comunitarias Positivas, 2.- crear un ambiente de aprendizaje positivo*

*basado en la comunidad, 3.- dedicar tiempo libre a la formación de prácticas de salud comunitaria positivas, 4.- promover relaciones positivas con la comunidad, y 5.- crear un marco participativo para el compromiso comunitario positivo.*

8. *Finalmente se reconoce que la comunidad docente de aprendizaje se constituye en una práctica valiosa y necesaria para modificar las creencias y convicciones sobre el proceso de enseñanza en la universidad, y a través de las mismas se transforma y mejora la educación, los sistemas educativos son más dinámicos, las experiencias y el adiestramiento son el centro de atención en el que las personas sostienen intereses y propósitos comunes.*

## Referencias bibliográficas

1. Al-Kahtani, N.S., Ali Khan, N., y Allam, Z. (2016). Organizational role stress: An empirical perspective of university teachers of kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Applied Business and Economic Research*, 14(3), 1991-2013.
2. Allam, Z. (2017). A scientific approach to understand role stress amongst business school teachers. *Man in India*, 97(10), 183-196.
3. Ayuso-Marente, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1341Ayuso.pdf>
4. Barreto Gutiérrez, M. X., Piamonte Sierra, J. C. (2020). Estrés laboral en comunidad docente. *Tesis de maestría*. Universidad Cooperativa de Colombia. [https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/17678/3/2020\\_estres\\_laboral.pdf](https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/17678/3/2020_estres_laboral.pdf)
5. Borraccino, A., Lazzeri, G., Kakaa, O., Dalmasso, P., Lemma, P. (2020). The contribution of organised leisure-time activities in shaping positive community health practices among 13-and 15-year-old adolescents: Results from the health behaviours in school-aged children study in Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18),6637, 1-12, DOI: 10.3390/ijerph17186637
6. Box, M., Paye, C., Gallardo-Williams, M.T. (2020). Creating a positive, community-based learning environment in a chemistry department. *Journal of Chemical Health and Safety*, 27(6), 341-345, DOI: 10.1021/acs.chas.0c00033
7. Conley, S., y You, S. (2009). Teacher role stress, satisfaction, commitment, and intentions to leave: A structural model. *Psychological Reports*, 105(3), 771-786. DOI: 10.2466 / PR0.105.3.771-786
8. De Dios, T. (2020). Transformación de un modelo educativo a través de la formación y las comunidades docentes de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34), 61-78.
9. De Stasio, S., Benevene, P., Pepe, A., Buonomo, I., Ragni, B., y Berenguer, C. (2020). *The Interplay of Compassion, Subjective Happiness and Proactive Strategies on Kindergarten Teachers' Work Engagement and Perceived Working Environment Fit*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4869. doi:10.3390/ijerph17134869
10. Deroncele, A. (2015). Estrategia educativa para la formación profesional integral del psicólogo en el contexto organizacional. Tesis de doctorado. <https://bit.ly/3aDMnCd>
11. Deroncele, A. (2020a). Competencias emocionales para el bienestar laboral y el desempeño de enfermeras en la atención a pacientes con COVID19. *Revista Cubana de Enfermería*. 2020; 36:e4193. Recuperado de: <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/4193/658>
12. Deroncele, A. (2020b). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Revista Arrancada*, 20(37), 211-225. <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/331/233>
13. Deroncele Acosta, A., Medina Zuta, P., y Gross Tur, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 97-104. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1417/1444>

14. Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., y Medina Zuta, P. (2021a). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>
15. Deroncele-Acosta, A., Medina-Zuta, P., Goñi-Cruz, F. F., Román-Cao, E. Montes-Castillo, M. M. y Gallegos-Santiago, E. (2021b). Innovación Educativa con TIC en Universidades Latinoamericanas: Estudio Multi-País. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2021, 19(4). <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.00X>
16. Deroncele-Acosta, A., Medina-Zuta, P., Goñi Cruz, F. F., Ramírez-Garzón, M. I., Fernández-Aquino, O., Roman-Cao, E., Montes-Castillo, M. M. (2021c). Digital competence, engagement and role stress in Latin American teachers. *PSYCHOLOGY AND EDUCATION*, 58(4), 1104-1118. <http://psychologyandeducation.net/pae/index.php/pae/article/view/4782>
17. Deroncele Acosta, A., Anaya Lambert, Y., López Mustelier, R., y Santana González, Y. (2021d). Motivación en empresas de servicios: Contribuciones desde la intervención psicosocial. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(94), 568-584. <https://doi.org/10.52080/rvgluzv26n94.7>
18. Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, (10), 7-31
19. Espinosa Pérez, S., Deroncele Acosta, A. (2020). Estrés de rol: aportaciones desde la intervención psicosocial educativa al logro de organizaciones laborales saludables. *Didasc@lia: Didáctica Y Educación* ISSN 2224-2643, 11(4), 187-199. <http://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/1066>
20. Espinosa, S., Deroncele, A., Medina, P. (2020). Estrategia de intervención psicosocial educativa para el manejo efectivo del estrés de rol en médicos y enfermeras: diagnóstico preliminar y bases epistemológicas. *Maestro y Sociedad*, 17(1), 12-24. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu>
21. Fernández, K., Organista, J., López, M. (2019). Experiencias innovadoras educativas. *Universidad Autónoma de Baja California*.: <https://bit.ly/3s8MSeK>
22. Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Rodríguez-Carvajal, R. (2011). Role stress and personal resources in nursing: A cross-sectional study of burnout and engagement. *International Journal of Nursing Studies*, 48(4), 479-489. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2010.08.004
23. Han, S.-S., Han, J.-W., An, Y.-S., y Lim, S.-H. (2015). Effects of role stress on nurses' turnover intentions: The mediating effects of organizational commitment and burnout. *Japan Journal of Nursing Science*, 12(4), 287-296. DOI: 10.1111 / jjns.12067
24. Hassan, M.F., Sulaiman, H., Darusalam, G., Karim, A.A.A., y Radzi, N.M. (2019). Management of role stress among the Malaysian primary school teachers. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 7(3), 64-79.
25. Jami, A.A., Walsh, P.R. (2017). From consultation to collaboration: A participatory framework for positive community engagement with wind energy projects in Ontario, Canada. *Energy Research and Social Science*, 27, 14-24, DOI: 10.1016/j.erss.2017.02.007
26. Linkenbach, J.W., Bengtson, P.L., Brandon, J.M., (...), Roche, V.S., Thompson, S.J. (2021). Reduction of Youth Monthly Alcohol Use Using the Positive Community Norms Approach. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 38(1), DOI: 10.1007/s10560-020-00666-4
27. Matyas, M.L., Silverthorn, D.U. (2015). Harnessing the power of an online teaching community: Connect, share, and collaborate. *Advances in Physiology Education*, 39(1), 272-277. <https://doi.org/10.1152/advan.00093.2015>
28. Moura, D., Orgambídez-Ramos, A., Gonçalves, G. (2014). Role stress and work engagement as antecedents of job satisfaction: Results from Portugal. *Europe's Journal of Psychology*, 10(2), 291-300. DOI: 10.5964/ejop.v10i2.714
29. Orgambídez, A., y Benítez, M. (2021). Understanding the link between work engagement and affective organisational commitment: The moderating effect of role stress. *International Journal of Psychology*, Article in Press. DOI: 10.1002/ijop.12741
30. Orgambídez-Ramos, A., Borrego-Alés, Y., Mendoza-Sierra, I. (2014). Role stress and work engagement as antecedents of job satisfaction in Spanish workers. *Journal of Industrial Engineering and Management*, 7(1), 360-372. DOI: 10.3926 / jiem.992
31. Orgambídez-Ramos, A., Pérez-Moreno, P.J., Borrego-Alés, Y. (2015). Estrés de rol y satisfacción laboral: examinando el papel mediador del engagement en el trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(2), 69-77. DOI: 10.1016 / j.rpto.2015.04.001
32. Pemantle, R. (2020). Creating your own teaching community. *Notices of the American Mathematical Society*, 67(9), 1354-1356. <https://www.ams.org/notices/202009/rnoti-p1354.pdf>
33. R Richards, K. A., Washburn, N. S., y Hemphill, M. A. (2017). Exploring the influence of perceived mattering, role stress, and emotional exhaustion on physical education teacher/coach job satisfaction. *European Physical Education Review*, 1356336X1774140. doi:10.1177/1356336x17741402

34. Richards, K., y Andrew R. (2015) Role socialization theory: The sociopolitical realities of teaching physical education. *European Physical Education Review*, 21, 379–393. <https://doi.org/10.1177/1356336X15574367>
35. Rico Molano, A. D. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Sophia*, 12(1), 55-70. <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413744648005.pdf>
36. Schaufeli, W. B., Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25 (3), 293-315. doi: 10.1002/job.248
37. Schaufeli, W. B., y Bakker, A.B. (2003). Test manual for the Utrecht Work Engagement Scale. <https://bit.ly/3uzK8q8>
38. Scheib, J.W. (2003). Role stress in the professional life of the school music teacher: A collective case study. *Journal of Research in Music Education*, 51(2), 124-136. DOI: 10.2307 / 3345846
39. Tomás, J.M., De Los Santos, S., Georgieva, S., Enrique, S., y Fernández, I. (2018). Utrecht work engagement scale in dominican teachers: Dimensionality, reliability, and validity. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 34(2), 89-93. DOI: 10.5093 / jwop2018a11
40. Unesco (2020). COVID-19 Y EDUCACIÓN SUPERIOR: POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONALES. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/04/08/covid-19-y-educacion-superior-politicas-publicas-nacionales/>
41. Washburn, N.S., Richards, K.A.R., y Sinelnikov, O.A. (2020). Investigating the relationships between perceived mattering, role stress, and psychological need satisfaction in physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(1), 48-58. DOI: 10.1123/jtpe.2018-0342
42. Williams, A., McKeown, S., Orchard, J., Wright, K. (2019). Promoting positive community relations: what can RE learn from social psychology and the shared space project? *Journal of Beliefs and Values*, 40(2), 215-227, DOI: 10.1080/13617672.2019.1596582