



La habilidad del trabajo en equipo como competencia investigadora en la formación docente: estudio de caso en una universidad pública de Honduras

* **Perla Mayela Brenes-Maltez.** Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras.

* **Marcos Jesús Iglesias-Martínez.** Universidad de Alicante.

* **Inés Lozano-Cabezas.** Universidad de Alicante.

* **Sandra Arroyo-Salgueira.** Universidad de Alicante.

PALABRAS CLAVE

Trabajo en equipo;
formación profesorado;
competencia investigadora;
investigación cualitativa

KEYWORDS

Teamwork; teacher
education; research
competence, qualitative
research

RESUMEN

El trabajo en equipo forma parte de una de las habilidades transversales a desarrollar durante el proceso de formación docente y, a su vez, constituye una de las capacidades fundamentales para la conformación de docentes investigadores/as con posturas reflexivas sobre sus prácticas e interacciones profesionales. Esta investigación tiene como objetivo analizar las valoraciones que el alumnado y profesorado tienen con respecto al desarrollo de la habilidad del trabajo en equipo como parte de la formación investigadora de los/las docentes. Desde un enfoque mixto, con preeminencia del enfoque cualitativo, se analizan las narrativas del alumnado y profesorado de una Universidad Pública de Honduras. Los resultados dan cuenta de una variedad de elementos de orden actitudinal, situaciones del contexto socioafectivo y condiciones pedagógicas que estuvieron presentes durante el desarrollo del trabajo en equipo colaborativo como parte del proceso formativo en investigación. Estos han permitido llegar a la conclusión que, la implementación del programa para el desarrollo de la competencia investigadora ha repercutido favorablemente para el logro de la habilidad del trabajo en equipo en las y los docentes en formación.

The ability of teamwork as a research competence in teacher training: case study in a public university in Honduras

ABSTRACT

Teamwork is part of one of the transversal skills to be developed during teachers' training process. Moreover, it constitutes one of the fundamental capacities needed by research teachers with reflective positions about their practices and professional interactions. This research aims to analyze students and teachers' perceptions about the development of teamwork skills in teachers' research training. From a mixed approach, with preeminence of qualitative methods, students and teachers' of a Public University of Honduras narratives have been analyzed. The results show a variety of elements of an attitudinal order, situations of the socio-affective context and pedagogical conditions that were present during the development of collaborative teamwork as part of the training process in research. The already mentioned results have led to the conclusion that the implementation of the program for the development of research competence has had a favorable impact on the achievement of teamwork skills in trainee teachers.

*Autor de correspondencia: Marcos Jesús Iglesias-Martínez. Universidad de Alicante; marcos.iglesias@ua.es

Recibido: 30/05/2022 - Aceptado: 3/10/2023

Revista de Formación del Profesorado e Investigación Educativa

Facultad de Formación del Profesorado y Educación

Universidad de Oviedo

Enero- diciembre 2023

ISSN: 2340 - 4728



Introducción

La formación universitaria se ha fundamentado en la capacitación de diversas competencias genéricas y específicas, siendo las instituciones universitarias las responsables en implementarlas en sus titulaciones académicas a través de metodologías y estrategias docentes para garantizar la calidad en la formación de su alumnado (Villardón-Gallego, 2015). Además, en estas competencias se han incluido las condiciones emocionales adecuadas y relaciones empáticas entre docente/alumno y alumno/alumno (González-Fernández et al., 2019). Entre estas competencias se destaca la importancia del trabajo en equipo (Puig et al., 2020) caracterizado como una actividad fundamentada en la interacción interpersonal (Romero-Martín et al., 2017) y básica en la formación investigadora de los docentes en formación (Flores, 2018; Van Katwijk et al., 2021). Las instituciones universitarias deben seguir considerando esas dinámicas relacionales e interpersonales entre todos los actores educativos de forma colaborativa y en un ambiente afectivo, cercano y de confianza, promoviendo simultáneamente el respeto, el esfuerzo y la responsabilidad (Sandoval et al., 2020), así como la necesidad de favorecer espacios de reflexión entre los docentes y el alumnado durante su formación tanto teórica como práctica en el contexto universitario (Tinsley y Sheats, 2020).

En este sentido, cabe destacar la habilidad del trabajo en equipo como una de las estrategias que favorecen la adquisición de las competencias investigadoras de los futuros docentes, ya que es concebida como una parte fundamental para el desarrollo del trabajo colaborativo entre pares, puesto que promueve la construcción participativa y cooperativa en la formación docente, desarrolla los aspectos relacionados como el liderazgo, la planificación, la motivación, el pensamiento creativo y reflexivo (Wang et al., 2020) y, consecuentemente, mejora el desarrollo de competencias docentes basadas en la investigación colaborativa y participativa en proceso de diseño y desarrollo de proyectos de investigación educativa (García y Gaviria, 2021; Saldaña y González, 2022). Asimismo, esta interconexión disciplinar permite tanto, el aprendizaje específico, como el desarrollo de otras habilidades como la motivación, el dominio de las materias en estudio, la responsabilidad, el manejo de las relaciones durante el trabajo en grupo a partir de la interacción promotora, el procesamiento grupal, el desarrollo de habilidades sociales y la regulación compartida. En suma, todas estas características del trabajo en equipo tienen gran repercusión en el rendimiento académico general del alumnado (Cecchini et al., 2020). Es necesario, por tanto, seguir reforzando estructuras colaborativas y participativas tanto en la docencia como en la investigación (Lillo, 2018), pues el alumnado no puede ser considerado como receptor, sino participante en ese espacio que la universidad puede crear para esta habilidad valiosa y necesaria (Helgevold, 2016). Es a partir de las experiencias implementadas en las aulas universitarias y, en concreto en los espacios donde se forman a los docentes, donde se potencia la adquisición y el desarrollo de actitudes de responsabilidad individual y desarrollo de habilidades sociales, con el propósito de formar a docentes con competencias de investigación basadas en la colaboración y trabajo en equipo (Cochran-Smith y Lytle, 2009) para mejorar la calidad de su práctica y desarrollarse profesionalmente (Cochran-Smith et al., 2019).

Objetivo general y cuestiones de Investigación

El objetivo general del presente estudio es analizar las percepciones del alumnado y del profesorado durante el proceso de

formación investigadora, en relación a las circunstancias que se precisaron para el desarrollo de las habilidades del trabajo en equipo. Como una guía para el proceso de indagación se han planteado las siguientes cuestiones de investigación:

1. ¿Qué percepciones manifiesta el alumnado y el profesorado durante el proceso de formación investigadora en cuanto al logro obtenido de la habilidad del trabajo en equipo?
2. ¿Cuáles son los aspectos favorecedores que ha identificado el alumnado y el profesorado durante el proceso de formación investigadora para el logro de la habilidad del trabajo en equipo?
3. ¿Cuáles son las dificultades encontradas por el alumnado y el profesorado durante el proceso de formación investigadora para el desarrollo de la habilidad del trabajo en equipo?
4. ¿Cuáles son las propuestas de mejora que el alumnado y profesorado hace durante el proceso de formación investigadora con respecto al desarrollo de la habilidad del trabajo en equipo?

Metodología

Método y enfoque de investigación

Se plantea un estudio de caso (Stake, 1999), de tipo evaluativo (Pérez, 2007) adscrito al paradigma interpretativo (Lincoln y Guba, 1985) y, consecuentemente, al enfoque cualitativo (Flick, 2015). Concretamente, el proceso de investigación se aproxima a *comparative case study* propuesto por Bartlett y Vavrus (2016) que ha permitido conocer e interpretar las voces de los docentes y el alumnado desde la formación situada, en una institución educativa universitaria y enmarcado en un programa de formación inicial para la docencia y la investigación educativa. El proceso de investigación se desarrolla con la combinación de técnicas cuantitativas y cualitativas para el análisis de los datos, así como diferentes formas para la disposición de los resultados. Es por ello, que este estudio asume las características de un enfoque de investigación mixto (Hernández et al., 2014).

Contexto y participantes

La investigación tiene lugar en una Universidad Pública de Honduras y, concretamente, forma parte de un proyecto de investigación macro sobre la evaluación de un programa para el *Desarrollo de la competencia investigadora en la formación inicial de docente*.

Se cuenta con la participación de 80 estudiantes (24% son hombres y 76% son mujeres), con edades comprendidas desde 18 años hasta 46 años y más. Además, han participado como observadores 8 docentes mujeres (3 noveles y 5 expertas). Para la selección de los mismos se utiliza los procedimientos muestrales propios de los estudios cualitativos: tipo opinático (Ruiz, 1999) para ambos grupos de profesorado y no intencional por oportunidad para el alumnado (Hernández et al., 2014).

Instrumentos de obtención de la información

Para recolección de la información se utilizan dos tipos de instrumentos propios del enfoque cualitativo. Como primer instrumento se utiliza la entrevista semiestructurada que invita a los participantes a reflexionar sobre los siguientes aspectos: (1) los beneficios durante la implementación del programa para el desarrollo de la competencia investigadora; (2) las dificultades o problemáti-

cas encontradas durante el proceso; (3) las posibles propuestas de mejora del citado programa. Para el segundo instrumento se diseña una guía de observación para registrar las valoraciones de las docentes sobre la implementación del programa, particularmente, en lo que respecta al logro de la habilidad del trabajo en equipo. La estructura de estas guías de observación contempla tres grandes apartados: datos de identificación de la docente observadora, datos de la experiencia de aprendizaje observada y apreciaciones de las docentes en cuanto a fortalezas, debilidades y propuestas de mejora.

Para ambos instrumentos de recolección de la información se desarrolla un proceso previo a la aplicación, de validación de contenido a partir del juicio de expertos (Juárez-Hernández y Tobón, 2018), los cuales realizan las revisiones y observaciones pertinentes, asegurando de esta forma que la estructura y el contenido de ambos instrumentos esté en consonancia con el propósito de la investigación.

Procedimiento

La administración de los instrumentos de obtención de la información se realiza de dos formas diferenciadas que describimos a continuación:

1. En el caso de la entrevista semiestructurada para el alumnado se realiza de forma presencial, grabadas en audio y posteriormente, transcritas en texto. Durante la recopilación de los datos se tiene en cuenta principios éticos con respecto al consentimiento informado de los informantes, junto con el aseguramiento de la confidencialidad de los datos a través de un sistema alfanumérico: Alum00 para el alumnado.
2. Con respecto a las notas de campo descriptivas-inferenciales, estas son administradas por las propias docentes noveles y expertas. Se les facilita un formato a cumplimentar de acuerdo a los criterios solicitados. También se tienen en cuenta los procedimientos éticos en investigación educativa y para esta cohorte se asignó el siguiente sistema alfanumérico: Profexperto0 o Profenovel0 para los docentes observadores.

Análisis de datos

El análisis de los datos se efectúa desde el enfoque cualitativo a partir de los principios del método de análisis de contenido (Bardin, 2002) y desde el enfoque cuantitativo con el apoyo de la herramienta de la estadística descriptiva (Bisquerra, 2004). De igual manera se hace acopio del programa especializado para el análisis de datos cualitativos AQUAD 6 (Huber, 2003) que permite la reducción y condensación de las narrativas y de esa forma generar un sistema de categorización mixta (a priori y a posteriori) (Latorre, 2008), las cuales están agrupadas en cuatro categorías y sus respectivas subcategorías.

Resultados

El resultado final del análisis ha permitido agrupar un total de 680 unidades de significados, logradas a partir de las narrativas de los participantes, en cuatro categorías principales. En las tablas se muestran las subcategorías de cada una de las categorías, la Frecuencia Absoluta (FA) y el porcentaje de la Frecuencia Absoluta (FA%). Asimismo, se incluyen fragmentos con narrativas del alumnado participante y de las docentes observadoras.

Categoría 1. Evidencias de logro del trabajo en equipo

La categoría 1 recoge los resultados obtenidos en relación a las evidencias de logro que los participantes hacen con respecto al alcance de la habilidad del trabajo en equipo para diseñar y desarrollar proyectos de investigación educativa. En la tabla 1 se presentan los resultados de esta categoría.

Tabla 1. Evidencias de logro de la habilidad del trabajo en equipo.

Subcategorías	FA	FA%
1.1 Valoración del logro del trabajo en equipo	64	17,49%
1.2. Compartir responsabilidades	37	10,11%
1.3. Reconocimiento de la opinión de los demás	59	16,12%
1.4. Comunicación	41	11,20%
1.5. Empatía	58	15,85%
1.6. Retroalimentación entre pares	72	19,67%
1.7. Respeto de las normas del grupo	35	9,56%
Total	366	100%

Los resultados aluden a que las mayores evidencias de logro parten de la retroalimentación entre pares (subcategoría 1.6), concretamente, dando cuenta del acompañamiento entre compañeros/as y como esto fortalece la habilidad para trabajar en equipo: *Y comenzaba ella a explicarme detalladamente entonces, sentía que había sido un logro para mí porque si no hubiera sido por ella...hubiera estado en la luna, en la misma laguna en la que estaba.* (Alum11)

De manera semejante, las profesoras expertas observan y valoran el acompañamiento entre iguales como una muestra de que la habilidad del trabajo en equipo fue fortalecida durante el desarrollo investigador: *Se evidencia la asesoría entre pares en el trabajo en equipo.* (Profexperto3)

Por otra parte, se describe muy positivamente la valoración del logro del trabajo en equipo (subcategoría 1.1): *Todo el proceso de realización de la investigación, que hemos hecho, hemos sabido trabajar en equipo siempre.* (Alum15)

Reforzando esta percepción, las profesoras expertas confirman que la habilidad del trabajo en equipo fue desarrollada, con acierto, por los/las estudiantes durante el transcurso de sus proyectos de investigación: *Se evidencia el trabajo en equipo avanzando en las fases del proceso de investigación... se evidencia con el desempeño y producto presentado.* (Profexperto4)

En lo concerniente a la subcategoría 1.3. se evidencia que el logro de la habilidad del trabajar en equipo es reconocido por los/las estudiantes, cuando las ideas de todos los participantes han sido aceptadas e incluidas en el desarrollo del proceso de la investigación: *El tiempo empleado es más provechoso porque las ideas de cada integrante se enlazan hasta llegar a un solo propósito.* (Alum41)

Asimismo, las profesoras noveles observaron que durante el desarrollo del proceso de investigación los/las estudiantes tuvieron apertura para considerar las opiniones de los demás, convirtiéndose esto en un aspecto favorecedor para la buena práctica de trabajo en equipo: *Tienen una actitud respetuosa al recibir las observaciones de los demás.* (Profenovel1)

En cuanto a la subcategoría 1.5. sobre la empatía, las narrativas destacan el compromiso afectivo entre iguales para reforzar mutuamente el entendimiento y apoyarse, fue determinante para el logro de la habilidad para trabajar en equipo: *Se trata de tener*

empatía en el grupo, también de ser solidario con los miembros del grupo porque uno no sabe las situaciones que puede estar viviendo esa persona. (Alum10)

De la misma manera, las profesoras expertas observaron la presencia de relaciones sociales cordiales entre los miembros del equipo de trabajo, dejando entrever esta particular naturaleza relacional durante el logro de la habilidad del trabajo en equipo de los/las estudiantes: *Relación de empatía, respeto y trabajo de equipo. Sinergia en los equipos de trabajo.* (Profexperto4)

Otras evidencias que se observan en los relatos de los participantes es la importancia de la comunicación constante y fluida que se da durante el proceso para el diseño y desarrollo de los procesos de investigación entre los miembros del grupo (subcategoría 1.4). Un ejemplo de esta evidencia se recoge en la siguiente narrativa: *El trabajo en equipo resultó favorable y armonioso ya que hubo comunicación constante durante todo el proceso con el propósito de obtener un buen trabajo final.* (Alum 32)

El compartir responsabilidades (subcategoría 1.2) fue otra muestra del logro de la habilidad del trabajar en equipo y radica en que todos se involucran en el quehacer y objetivos del equipo: *Aprendí como era trabajar en equipo, todas poníamos de nuestra parte, cada una leía su parte lo que le correspondía.* (Alum 07)

De la misma manera, las profesoras noveles reconocen que, durante el desarrollo de la investigación la habilidad del trabajo en equipo, ha sido fortalecida cuando los/las estudiantes trabajaban de forma independiente y en grupo para el logro de sus objetivos: *Los/las estudiantes desarrollan competencias individuales y colectivas que les garantizan alcanzar el éxito en el proceso de investigación.* (Profenovel 1)

Finalmente, el respeto de las normas del grupo (subcategoría 1.7) fue asumido por cada estudiante de forma natural, lo cual favoreció una dinámica fluida para trabajar en equipo durante el desarrollo de la investigación: *Sí, se establecieron unas normas de responsabilidades en las que nosotros teníamos que estar pendientes y teníamos que cumplir con las diferentes responsabilidades para realizar el trabajo.* (Alum 16)

Por su parte, el profesorado novel coincide con los/las estudiantes al confirmar que la existencia de normas de funcionamiento de los equipos de trabajo y su cumplimiento fueron favorecedoras para el logro de dicha habilidad: *Se genera un compromiso por escrito y a la vez de forma oral para el cumplimiento a cabalidad de cada asignación.* (Profenovel 1)

Categoría 2. Aspectos favorecedores del trabajo en equipo

La categoría 2 agrupa las subcategorías (véase tabla 2) referida a los aspectos favorecedores que incorporan experiencias y situaciones que surgieron durante el desarrollo del proceso investigador y que influyeron en el alumnado para el logro de la habilidad para trabajar en equipo.

Tabla 2. Aspectos favorecedores para el logro de la habilidad del trabajo en equipo.

Subcategorías	FA	FA%
2.1. Estrategia de taller pedagógico	11	24,44%
2.2. Clima de trabajo	12	26,67%
2.3. Evaluación participativa	7	15,56%
2.4. Liderazgo	15	33,33%
Total	45	100%

Con respecto a la subcategoría 2.1 se alude a las estrategias didácticas empleadas para enseñar a investigar y que ayudaron al logro de la habilidad para trabajar en equipo: *Algo que me ayudó en este programa es básicamente que hay algunos talleres que no se puede hacer de forma individual tiene que ser en equipo.* (Alum01)

Este aspecto también coincide con las observaciones registradas por las profesoras noveles al considerar que la estrategia didáctica implementada durante el desarrollo del proceso para enseñar a investigar contribuyó al logro de la habilidad del trabajo en equipo: *Desde la estrategia de talleres se pudo potenciar...el trabajo en equipos.* (Profenovel2)

El clima de trabajo entre el grupo (subcategoría 2.2) también es considerado como un ambiente favorable para el desarrollo de la habilidad del trabajo en equipo: *Yo creo que una de las más importantes, es que trabajamos con personas que ya nos conocíamos, entonces fue un poco más fácil el poder llegar a una conclusión acerca de un tema.* (Alum65)

Por su parte, las profesoras expertas identificaron otras condiciones complementarias que igualmente generaron un ambiente de trabajo académico favorable: *Se evidencia motivación de los equipos, atención y excelente actitud* (Profexperto3)

En lo que respecta a las características de la evaluación participativa (subcategoría 2.3) son consideradas como una contribución significativa en esta habilidad: *Pero yo digo que algo que si funciona es llevar el control de las personas que asisten, de lo que se realizó ese día y las coevaluaciones porque la persona se examina qué tanto he hecho yo y cómo lo he hecho.* (Alum10)

Referido al liderazgo en los equipos de trabajo (subcategoría 2.4) las narrativas valoran la importancia de que algún miembro del equipo oriente y organice las tareas del trabajo: *Considero que cuando hay compañeras que tienen conocimientos más amplios, tienen esa tendencia de preguntar a los demás si entendimos o no y dar un breve repaso o aclaración de lo que tenemos que hacer.* (Alum16)

Adicionalmente, las profesoras noveles observan que la presencia de estudiantes que asumen un compromiso acertado y manifiesto de las tareas del grupo retribuye en beneficio para el fortalecimiento de los equipos de trabajo: *Sobresalen algunos/as estudiantes como líderes, en ciertos momentos autocráticos y en otros democráticos y que, en suma, aportan al buen funcionamiento del equipo.* (Profenovel1)

Categoría 3. Dificultades para el logro del trabajo en equipo

En esta categoría 3 se presentan las dificultades que hallaron los participantes durante el proceso del diseño y desarrollo de la investigación en el trabajo en equipo. Las subcategorías resultantes se exponen en la tabla 3.

Tabla 3. Dificultades para el logro del trabajo en equipo.

Subcategorías	FA	FA%
3.1. Actitudinales	46	17,76%
3.2. Operativas y académicas	80	30,89%
3.3. Relacionales	97	37,45%
3.4. De orden particular	36	13,90%
Total	259	100%

Las principales dificultades están referidas tanto a la falta de integración como a la falta de consensos entre los miembros del equipo, constituyéndose así en situaciones contraproducentes para

el logro de la habilidad del trabajo en equipo (subcategoría 3.3): *Hay una compañera que nunca se integró por mucho que nosotros hicimos...* (Alum01)

Había un compañero que siempre quería imponer sus ideas como si fuera lo único que importaba... (Alum78)

En referencia a la subcategoría 3.1 se considera que las actitudes de falta de compromiso de ciertos miembros del equipo repercutieron desfavorablemente para el logro de la habilidad del trabajo en equipo: *Porque usted sabe que un equipo no todos trabajan al mismo ritmo, ni tienen el mismo compromiso...* (Alum01)

Estas dificultades han sido identificadas también por las profesoras noveles observadoras al manifestar que algunos estudiantes mostraban poca capacidad propositiva en el seno del grupo de investigación, con lo cual esta actitud ralentiza el logro de dicha habilidad: *Se evidenció en algunos grupos la presencia de estudiantes que les faltó iniciativa.* (Profenovel1)

El factor tiempo y el lugar de residencia de los miembros del equipo también fue considerado como una limitación (subcategoría 3.2): *Quizá el tiempo, con los compañeros no todos tenían la disponibilidad de tiempo porque algunos viven muy lejos la zona.* (Alum61)

Por su parte, las profesoras noveles consideran también que ciertas situaciones adversas provocaron la inoperancia en algún momento de los equipos de trabajo: *El trabajo en equipo pasó por un momento de tormenta y no logró consolidarse del todo bien.* (Profenovel1)

Con respecto a la subcategoría 3.4 se identifican una serie de situaciones problemáticas que afronta el alumnado en su vida personal, situaciones que convergen negativamente para el logro de la habilidad del trabajo en equipo: *Yo creo que sí, algunas dificultades, porque uno como ser humano tiene problemas en la casa, problemas económicos, cosas personales y todo eso afecta en su rendimiento el trabajo en equipo.* (Alum67)

Categoría 4. Propuestas de mejora para el logro del trabajo en equipo

La categoría 4. agrupa las recomendaciones explicitadas por los participantes con respecto a posibles alternativas para desarrollar, de forma más conveniente, la habilidad para trabajar en equipo (véase tabla 4).

Tabla 4. *Propuestas de mejora para el logro de la habilidad del trabajo en equipo.*

Subcategorías	FA	FA%
4.1. Organización de los equipos de trabajo	31	37,80%
4.2. Seguimiento y monitoreo del trabajo en equipo	51	62,20%
Total	82	100%

El seguimiento y monitoreo del trabajo en equipo (subcategoría 4.2), a partir de la implementación de un sistema de evaluación pormenorizado, en función del desempeño individual de cada estudiante, es considerado por el alumnado participante como una forma de seguir fortaleciendo el trabajo en equipo para hacer investigación: *Como usted revisa constantemente todos los días, entonces es como preguntarle a cada uno... verdad que es lo que usted hizo o explíqueme ... pienso que eso podría ser una estrategia.* (Alum 70)

Esta misma valoración ha sido identificada por las docentes observadoras, tal y como se recoge en el siguiente fragmento: *Establecer mecanismos en donde cada estudiante pueda evidenciar dominio*

temático y metodológico a fin de que el proyecto de trabajo sea congruente. (Profexperto 2)

El alumnado y el profesorado sugieren la necesidad de generar, en los ambientes pedagógicos, las mejores condiciones organizativas en los equipos de trabajo (subcategoría 4.1) en función de acrecentar la interacción entre compañeros/as y garantizar el funcionamiento efectivo de los equipos de trabajo y como se manifiesta en este ejemplo: *: Creo que sería bueno, no sólo convivir como equipo dentro del aula sino llegar a conocernos toda la clase ... ya que debido a que la clase...demanda mucho tiempo en el aula sólo nos conocemos las personas que estamos en el grupo, pero no interactuamos con los demás compañeros.* (Alum 64).

Esta misma visión la identifican las profesoras al considerar la ratio de los grupos de trabajo: *Los equipos de investigación son numerosos, considero que se deben formar equipos de no más de 5 integrantes.* (Profexperto 5); O al manifestar la importancia de la cohesión y la responsabilidad de los miembros: *Trabajar en la conformación de equipos de trabajo sólidos, que fomenten la corresponsabilidad entre todos los miembros.* (Profenovel 1)

Discusión

Con respecto a la primera cuestión de investigación sobre las percepciones que manifiesta el alumnado y el profesorado durante en el proceso de formación investigadora y en cuanto al logro obtenido de la habilidad del trabajo en equipo, los participantes la reconocen y valoran positivamente. Aspecto que también ha sido ratificado por el profesorado novel y experto y por lo que, consecuentemente, estos resultados coinciden con los descritos por Puig et al. (2020) que ponen de manifiesto la relevancia que esta habilidad tiene como parte de la formación docente e investigadora.

De igual forma, esta certeza de logro por parte del alumnado, se consolida a partir de sus propias experiencias de generar conocimiento asumiendo responsabilidades individuales en el marco del respeto y reconocimiento de la diversidad de opiniones del colectivo. Cecchini et al. (2020) hace referencia a este hallazgo, al señalar que la generación de saberes de forma compartida, responsable y comprometida producen en el alumnado una interdependencia positiva y edificante entre pares.

La actuación en el trabajo en equipo estuvo caracterizada por una comunicación constante y fluida durante el desarrollo de la experiencia de aprendizaje universitario (Brenes et al., 2022). Siendo el trabajo colaborativo (Romero-Martín et al., 2017) una práctica relacional sustentada en el diálogo e interacciones respetuosas entre iguales, que se gestan desde lo académico para la construcción de saberes.

Otras de las características referenciadas por los participantes son las actitudes de los miembros del grupo de investigación. Entre ellas se destaca la empatía, ya que promueve el desarrollo de competencias socioemocionales entre los miembros del grupo aspecto que coincide con el estudio realizado por González-Fernández et al. (2019) al considerarlo como fundamental en la formación de docentes para poder afrontar, asertivamente, los cambios constantes de la sociedad del conocimiento.

Otro aspecto que dan cuenta los participantes de esta investigación es la consolidación de habilidades colaborativas, especialmente, señalan como más significativas las relaciones de retroalimentación entre pares como apoyo en sus procesos de aprendizaje. Este atributo ha sido señalado en la investigación de Cecchini et al. (2020), al enfatizar el valor del acompañamiento entre iguales en los procesos de aprendizaje.

La segunda cuestión de investigación hace referencia a los aspectos favorecedores para el logro de la habilidad del trabajo en equipo, que ha identificado el alumnado y el profesorado, durante el proceso de formación investigadora. Al respecto, reconocen que la estrategia de taller pedagógico es una metodología que ha promovido el desarrollo de la habilidad colaborativa en el alumnado. Sánchez et al. (2019) señala sobre el rol que han venido desempeñando las instituciones universitarias en el planteamiento y diseño de estrategias didácticas más favorecedoras para el logro de las habilidades colaborativas.

Otras condiciones favorecedoras la constituyen los procesos de evaluación participativa implementados durante el desarrollo de las diferentes experiencias de aprendizaje de trabajo en equipo, repercutiendo en el aseguramiento de la integración y participación activa de los miembros del equipo, configurado como un diálogo reflexivo entre pares (Tinsley y Sheats, 2020).

De igual manera, el ambiente o clima de trabajo generado mediante estrategias participativas ha fomentado entre el alumnado la motivación, la atención y la disposición para el diseño y desarrollo de los proyectos de investigación desarrollados. Estas condiciones se enmarcan en el estudio de Sandoval et al. (2020) que ratifica la importancia de generar ambientes de aprendizaje nutridos del componente socioafectivo caracterizados por la confianza, el compromiso y la responsabilidad.

Finalmente, el liderazgo asumido o atribuido en los grupos de trabajo se convierte en una fortaleza para el logro de la habilidad colaborativa, aspecto confirmado en el estudio de Wang et al. (2020) al evidenciar que las experiencias de trabajo colaborativo son potencializadoras de liderazgo en los participantes.

La tercera cuestión de investigación indaga sobre las dificultades encontradas por el alumnado y el profesorado durante el proceso de formación investigadora para el desarrollo de la habilidad del trabajo en equipo. Se evidencia, por tanto, las distintas limitaciones emergidas propias del trabajo colaborativo entre docentes (Fombona et al., 2016). En esa medida, se ha observado aquella problemática referida a la categoría operativa, asociada a los factores de tiempo y lugar; así como, la categoría de orden particular, vinculada a los aspectos económicos y a otros personales. Estos datos se muestran como barreras socioculturales (Lee y Yang, 2020) con las que hay que lidiar y enfrentarse de manera inevitable.

Adicionalmente, el grupo de participantes destaca como dificultades las referidas a las actitudes del resto de compañeros/as, señalando como más relevantes la falta de compromiso y la responsabilidad, así como de consensos e integración necesarios en el grupo. Al respecto, y para contrarrestar este efecto, es recomendable persistir en el mantenimiento de un contexto comunitario de aprendizaje basado en la interacción interpersonal (Romero-Martín et al., 2017) para seguir desarrollando la cooperación y responsabilidad en este proceso comunicativo (Camús et al., 2023).

Otra de las dificultades clasificadas como académicas engloban aspectos particulares de orden cognitivo, y otros de carácter organizativo que enfrentan ciertos alumnos/as para la realización de las prácticas asignadas al equipo de trabajo, vinculándose este hallazgo a la necesidad de seguir generando experiencias de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a la construcción colectiva y organizada de los saberes (Wang et al., 2020)

Finalmente, la cuarta y última cuestión de investigación retoma las propuestas de mejora que el alumnado y profesorado hace al proceso de formación investigadora, con respecto al desarrollo de la habilidad del trabajo en equipo y se refieren, básicamente, a potenciar la conformación de grupos de trabajo operativos y

eficientes, que sumen esfuerzos para la consecución de objetivos comunes; así como, una promoción y sentido de la planificación óptima cuando se trabaja en estructuras participativas lo que en palabras de Lillo (2018) queda evidenciada la necesidad de seguir fortaleciendo las estructuras didácticas de naturaleza colaborativa para que el alumnado en formación docente se convierta en un participante activo de su propio proceso de instrucción (Helgevold, 2016).

La exigencia de un seguimiento y monitoreo del trabajo en equipo muestra el interés de los participantes de que se garantice una organización estructural eficiente y un monitoreo ajustado a la dinámica del equipo, que repercuta en la mejora de las calificaciones, promueva el compromiso del alumnado y eleve su nivel de conocimiento (Swanson et al., 2019).

Conclusiones

Los resultados expuestos y discutidos confirman el logro de la habilidad del trabajo en equipo como resultado de la implementación del programa para el desarrollo de la competencia investigadora, convirtiéndose este, en un insumo teórico/práctico para la conducción de procesos de enseñanza y aprendizaje centrados en el alumnado universitario. Cabe destacar que, el desarrollo e implementación de distintos métodos didácticos para la interrelación sistemática entre la teoría y la práctica, a través de los diferentes talleres pedagógicos desarrollados en el programa y vinculado con las características propias de los ambientes de trabajo colaborativo; han puesto de manifiesto diferentes factores o dimensiones relacionadas con las competencias socioemocionales de los profesionales de la enseñanza, como, por ejemplo: la empatía, el reconocimiento de las opiniones de los demás, las relaciones de liderazgo entre pares, y todo lo anterior, bajo el acompañamiento permanente y sistemático de las docentes a cargo de la experiencia. Asimismo, es evidente la importancia de la planificación académica para la formación de la investigación en los futuros docentes como uno de los componentes o de las competencias que garantizan la profesionalización del profesorado siendo el trabajo colaborativo y la reflexión de su propia práctica factores que incentivan la calidad de la formación inicial de los docentes. Por tanto, el reto es formar profesionales capaces de resolver problemas, diseñar proyectos, llevar adelante la implementación de determinadas experiencias y difundir los resultados a la comunidad científica y a la sociedad en general. Consideramos, por tanto, que el desarrollo de habilidades colaborativas durante la formación inicial docente y, especialmente, orientadas a una implementación más profunda de la competencia investigativa y con el empleo de propuestas innovadoras, permitirá que vinculen la investigación con la práctica profesional, un aspecto relevante en la función docente actual.

En el desarrollo de esta investigación se han identificado algunas limitaciones durante la implementación del programa entre los propios participantes como han sido las relacionales, las operativas y las actitudinales y que, en alguna medida, han dificultado que esta experiencia tuviera un mejor desarrollo. Por tanto, se sugiere seguir generando líneas de investigación con el método cualitativo en ciencias de la educación, siendo ésta una valiosa herramienta que permite tanto a los/as investigadores/os como a los participantes analizar e interpretar las respuestas en el marco del conocimiento de la profesión docente, y de esta manera seguir fortaleciendo las habilidades del trabajo en equipo en la formación inicial docente, como una de las destrezas fundamentales para la labor docente en general e investigativa en particular.

Fuentes de financiación del trabajo

Este trabajo ha sido auspiciado a partir de una beca de la Fundación Carolina, en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (Honduras) y la Universidad de Alicante (España), en la convocatoria 2018-2019.

Contribución individual de cada autor/a en caso de manuscritos de autoría colectiva

PMBM: Revisión de la literatura, conceptualización, metodología, análisis de datos, revisión crítica, redacción, edición y preparación del manuscrito original. MJIM: Revisión de la literatura, conceptualización, metodología, análisis de datos, revisión crítica, redacción, edición y preparación del manuscrito original. ILC: Revisión de la literatura, conceptualización, metodología, análisis de datos, revisión crítica, redacción, edición y preparación del manuscrito original. SAS: Revisión de la literatura, conceptualización, metodología, análisis de datos, revisión crítica, redacción, edición y preparación del manuscrito original.

Referencias

- Brenes, P. M., Iglesias, M. J., Lozano, I. y Arroyo, S. (2022). El Desarrollo de Habilidades Actitudinales para la Labor Investigadora de Estudiantes en Formación Docente: El Aprendizaje Autónomo, Crítico y Creativo. *Paradigma: Revista De Investigación Educativa*, 29(47), 93–114. <https://iniees.vrip.upnfm.edu.hn/ojs/index.php/Paradigma/article/view/147>
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bartlett, L. y Vavrus, F. (2016). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Taylor & Francis.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Camús, M., Iglesias, M., Lozano, I. (2023). *La Comunicación Didáctica el Reto del Profesorado Universitario para Mantener la atención del Alumnado*. En A. Medina y G. L. Huber (coord.), *Identidades migrantes y formación del profesorado: investigación educativa para el encuentro entre culturas fronterizas* (pp. 175-193). Universitas.
- Cecchini, J. A., Fernández-Río, J., Méndez-Gimenez, A., González, C., Sánchez-Martínez, B. y Carriedo, A. (2020). High versus low-structured cooperative learning. Effects on prospective teachers' regulation dominance, motivation, content knowledge and responsibility. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 486-501. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1774548>
- Cochran-Smith, M., Grudnoff, L. Orland-Barak, L. y Smith, K. (2019). Educating Teacher Educators: International Perspectives. *The New Educator*, 16(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670309>
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation, Practitioner Inquiry Series*. Teachers College Press.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata, S.L.
- Flores, M. A. (2018). Linking Teaching and Research in Initial Teacher Education: Knowledge Mobilisation and Research-Informed Practice. *Journal of Education for Teaching*, 44 (5), 621–636. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1516351>
- Fombona, J., Iglesias, M. y Lozano, I. (2016). El trabajo colaborativo en la Educación Superior: una competencia profesional para los futuros docentes. *Educ. Soc.*, 37(135), 519-538. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016147914>
- García Zapata, A. y Gaviria Cano, A. S. (2021). Creencias sobre las interacciones docente-estudiante en el aprendizaje colaborativo. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 303-319. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300303>
- González-Fernández, R., Zabalza-Cerdeirina, M. A., Medina-Domínguez, M. y Medina-Rivilla, A. (2019). Modelo de Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil: Competencias y Creencias para su Capacitación. *Formación Universitaria*, 12(2), 83-96. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000200083>
- Helgevol, N. (2016). Teaching as creating space for participation – establishing a learning community in diverse classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(3), 315-328. <http://doi.org/10.1080/13540602.2015.1058590>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de Investigación* (Sexta ed.). McGraw-Hill.
- Huber, G. (2003). *AQUAD Six for WINDOWS*. Ingeborg Huber Verlag.
- Juárez-Hernández, L. G. y Tobón, S. (2018). Análisis de los elementos implícitos en la validación de contenido de un instrumento de investigación. *Espacios*, 39(53), 23-30. <https://www.revistasespacios.com/cited2017/cited2017-23.pdf>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Lee, W. y Yang, M. (2020). Effective collaborative learning from Chinese students' perspective: a qualitative study in a teacher-training course. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 221-237. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1790517>
- Lillo, S. (2018). Acknowledging Potential in Preservice Teachers' Collaborative Practices. *Action in Teacher Education*, 40(4), 391-407. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1503977>
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Pérez, G. (2007). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Editorial La Muralla.
- Puig, M., Hila, A., Gros, B. y Simon, B. (2020). Research competence and formative research in preservice teacher education. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 26, 239-259. <https://doi.org/10.18172/con.4326>
- Romero-Martín, M., Castejón-Oliva, F., López-Pastor, V. y Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 25(52), 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Ruiz, J. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa* (Segunda ed.). Artes Gráficas Ronteguí.
- Saldaña Gómez, D. y González González, L. (2022). La práctica pedagógica en educación superior: una mirada desde los actores de la carrera de Educación Inicial (UNAE-Ecuador). *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(46), 312-327. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.017>
- Sandoval, E., Toro, S., Poblete, C. y Moreno, A. (2020). Implicaciones Socioeducativas de la Creatividad a partir de la Mediación Pedagógica. Una Revisión Crítica. *Estudios pedagógicos*, 46(1), 383-397. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100383>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata.
- Swanson, E., McCulley, L. V., Osman, D. J., Lewis, N. y Solis, M. (2019). The effect of team-based learning on content knowledge: A meta-analysis. *Active Learning in Higher Education*, 20(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/1469787417731201>

- Tinsley, S. y Sheats, S. (2020). The role of teacher educators and university supervisors to help student teachers reflect: from monological reflection toward dialogical conversation. *Reflective Practice International and Multidisciplinary Perspectives*, 21(2), 171-182. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1716710>
- Van Katwijk, L., Jansen, E. y Van Veen, K. (2021). Pre-service teacher research: a way to future-proof teachers? *European Journal of Teacher Education*, 46(3), 435-455, <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1928070>
- Villardón-Gallego, (2015). *Competencias genéricas en educación superior. Metodologías específicas para su desarrollo*. Narcea.
- Wang, T., Lin, H., Wu, T. y Huang, Y. (2020). A Multimethod Approach for Supporting Reflection and Creativity in Online Collaborative Courses. *Journal of Internet Technology*, 21(4), 1097-1106. <http://doi.org/10.3966/160792642020072104018>