



Vol. 22, Nº 3 (Julio-Septiembre, 2018)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-639X

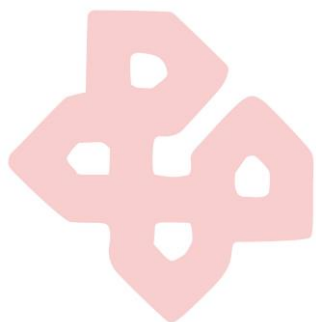
DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.7988

Fecha de recepción: 25/03/2017

Fecha de aceptación: 08/07/2017

PERCEPCIÓN Y CREENCIAS DEL ALUMNADO DE PRIMERO DE LOS TÍTULOS DE GRADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA, EN JAÉN Y OVIEDO, ACERCA DE LA COMPETENCIA ‘TRABAJO EN EQUIPO’

Perception and beliefs of the students of first grade in Early Childhood and Primary Education in Jaén and Oviedo, about the ‘teamwork’ competence



Miguel Pérez-Ferra¹

Beatriz Sierra-Arizmendarreta²

Rocío Quijano-López¹

¹Universidad de Jaén

²Universidad de Oviedo

E-mail: mperez@ujaen.es; bsierra@uniovi.es;

rquijano@ujaen.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3580-6472>

Resumen:

Se aborda la percepción de los estudiantes de primer año de los estudios de grado de Educación Infantil y Primaria, aludiendo al tratamiento de la información, a su capacidad comunicativa y a la percepción sobre liderazgo compartido. La investigación se ha llevado a cabo con una escala Likert, aplicada a estudiantes de primero del Grado de Infantil y Primaria, de las Universidades de Jaén y Oviedo, acerca de la competencia genérica ‘trabajo en equipo’. Los objetivos analizan la percepción de los estudiantes acerca de esta competencia, atendiendo al tratamiento de la información, competencia comunicativa y liderazgo compartido, comparando la percepción de los estudiantes de ambas universidades en función de las variables de segmentación: sexo, grado que cursan y universidad de pertenencia. Se parte de una población de 740 estudiantes de los dos grados de maestro, seleccionado una muestra de 296 estudiantes mediante muestreo sistemático simple sin afijación.

Los análisis evidencian que los estudiantes no ejercitan tareas y capacidades relacionadas con el tratamiento de la información recibida y generada en el grupo y con el liderazgo compartido, aunque sí sobre las capacidades y tareas integradas en el factor capacidad comunicativa, lo que plantea serias dificultades para ejercitar el trabajo en equipo.

Palabras clave: *capacidades, competencias, creencias, estudiantes de magisterio, trabajo en equipo*

Abstract:

It addresses the perception of the first year students of the undergraduate and elementary education studies, alluding to the treatment of information, their communicative ability and the perception of shared leadership. This research was developed on a Likert-type scale and was applied to students of the first year of Childhood and Primary Education about the generic competence "work in groups" at the University of Jaen and Oviedo. The objectives are to analyse the students' perception on teamwork on the basis of information management, communicative competence and shared leadership, and to compare the students' perception on both universities according to three variables of segmentation. It is part of a population of 740 students of both grades of teacher, selected a sample of 296 students by simple systematic sampling without affixing. A inferential descriptive study was carried out by using a nonparametric Mann-Whitney U test for independent variables as it did not meet the assumption of normality. The analyses show that students do not exercise tasks and capacities related to the treatment of information received and generated in groups, or to the shared leadership, although it shows the contrary regarding the capacities and tasks entailed in the communicative competence, which means serious difficulties for teamwork.

Key Words: *Abilities, competences, beliefs, teamwork, students of Teacher's degree*

1. Objeto del estudio

El presente artículo se enmarca en el proyecto PID43-201113, integrado en el Plan de Innovación Docente de la Universidad de Jaén (convocatoria 2011-2013), relacionado con el desarrollo de competencias profesionales en los títulos de maestro, así como también en el proyecto de I+D+i, denominado: "Evaluación y desarrollo de dos competencias genéricas en estudiantes de primer año del grado demaestro en Educación Primaria", con referencia: EDU2015-70491-R.

Como menciona Aznar et al. (2013), la Universidad ha pasado de una percepción humboldtiana a otra orientada a la formación para la competitividad. En este nuevo enfoque de la enseñanza universitaria ha adquirido especial importancia el trabajo autónomo del alumnado (Hüber, 2008), aunque la cooperación en el aprendizaje se torna fundamental para la integración socio-laboral (Martínez-Martín y Viader, 2008).

El trabajo en equipo se considera "una de las competencias sociales más demandadas en cualquier profesión" (Durán-Aponte y Durán-García, 2012, p. 70), debido a la nueva concepción del trabajo y, también, como indica Perrenoud (2013), porque aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia.

En la presente investigación se ha aplicado un cuestionario a estudiantes de primero del Grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria, de las Universidades de Jaén y Oviedo, para determinar las capacidades y habilidades que favorecen el desarrollo de la competencia genérica “trabajo en equipo” en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario.

El análisis de los resultados del cuestionario se ha organizado en torno a tres factores: Tratamiento de la información que se recibe y genera en el grupo; capacidad comunicativa; y, liderazgo compartido, que se coimplican, resultando complejo deslindarlos en la práctica.

1) Buena parte de las investigaciones interesadas en la mejora del trabajo en equipo consideran la capacidad de comunicación y liderazgo. Este primer factor abarca, entre otros, los siguientes aspectos: dominio de técnicas y procedimientos de recopilación y gestión de la información; interés por la búsqueda de información relevante, que permita la elaboración de conocimiento; capacidad de seleccionar, analizar y sintetizar información; asunción respetuosa de las aportaciones de los miembros del grupo; y capacidad de integrarlas para el logro del objetivo final.

2) Los aspectos que se han analizado acerca del segundo factor son: saber expresar fielmente lo que se sabe y piensa, con la intención de compartir la información; dominar la comunicación verbal y no verbal, así como algunos elementos paralingüísticos, como dicción clara; exponer coherentemente; participar en los debates del grupo, respetando a los demás, valorando sus opiniones, y practicando la atención y la escucha activa; realizar un continuo feedback con el grupo; y mostrar asertividad.

3) El tercer factor valora los siguientes aspectos que han de desarrollar todos los integrantes del grupo: identificación y compromiso con el grupo; responsabilidad, asunción de roles y estímulo para el cumplimiento de tareas asignadas; organización y reparto de ocupaciones; valorar los intereses comunes por encima de los propios; ayudar a solucionar conflictos; compartir los propios avances e ideas; capacidad de reflexión y crítica para la mejora, evaluando el proceso y los resultados de modo continuo.

2. Antecedentes y fundamentación teórica

Dos características básicas del trabajo en equipo son el logro o intención de un objetivo compartido por todos, así como el compromiso y responsabilidad con las funciones y tareas que se asuman para su consecución con éxito (Katzenbach y Smith, 1993). El trabajo en equipo es más que una suma de esfuerzos y requiere la capacidad de integración para alcanzar una nueva identidad, que constituye una dimensión que se podría considerar como su condición de posibilidad (Torrelles, et al., 2011). Su Lua, Wing-Tung, Feng Jiangb, Xiaofei y Paton (2013) se han referido a la colaboración entre estudiantes, indicando que optimiza el desarrollo del trabajo efectivo en cuanto que concita la responsabilidad de cada miembro en la realización

de la tarea; aumenta la participación y facilita un liderazgo participativo, aspectos previos y necesarios para articular una comunidad de aprendizaje.

En ocasiones suele utilizarse indistintamente aprendizaje colaborativo y cooperativo, si bien se hace preciso matizar que, aunque se muestren semejantes en varios aspectos, en el aprendizaje cooperativo no importa sólo el logro del resultado final, sino la propia interacción entre los miembros del grupo, siendo igualmente relevantes para el aprendizaje, el proceso y el resultado. “La cooperación añade a la colaboración, al simple trabajar juntos, un plus de solidaridad” (Pujolás, 2012, p. 232), y así lo planteamos en esta investigación. Johnson, Johnson y Holubec (2014) son una referencia fundamental en la investigación sobre el trabajo cooperativo. Estos autores señalan la presencia de cinco elementos principales en el aprendizaje cooperativo: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal, la interacción estimuladora cara a cara, enseñar al alumnado prácticas interpersonales y grupales necesarias para el trabajo en grupo, y la evaluación grupal.

Los tres factores analizados en este artículo integran diferentes capacidades que exigen el trabajo en equipo y aparecen en diversas investigaciones que destacan, entre otras, la capacidad de análisis, el aprendizaje permanente, la solución de problemas, la negociación, la comunicación o la capacidad de liderazgo, como cualidades demandadas, tanto por las organizaciones como por la sociedad en general (Durán-Aponte y Durán-García, 2012; Oberst, Gallifa, Farriols y Vilaregut, 2009).

En la amplia revisión bibliográfica de Torrelles et al. (2011), se muestra que en las investigaciones que hacen referencia a la competencia “trabajo en equipo”, se repiten, entre otras, las categorías de comunicación y liderazgo (Baker, Day y Salas, 2006; Chakraborti, Boonsayai, Wright y Kem 2008; Fernández, Kozłowski, Shapiro y Salas, 2008; Leggat, 2007; Lerner, Magrane y Friedman, 2009; Weaver et al. 2010). A éstas se puede añadir la investigación posterior de Anglada-Monzón con ocho dimensiones vinculadas al trabajo en equipo, entre las que también se encuentra el liderazgo (Anglada-Monzón, Tejero-González y Ruiz-Barquín, 2012, p. 943).

La capacidad para el tratamiento de la información que se recibe y genera en el grupo ha de ser reforzada en la etapa universitaria, fundamentalmente, en el “saber gestionar la información disponible y poseer las habilidades necesarias para ‘navegar’ en los océanos del saber” (González-Sanz, Barquero, Fera, León y Martín-Almenta 2012, p. 165); es decir, capacidad para seleccionarla, entenderla, procesarla, organizarla y transformarla en conocimiento, conjuntamente con los otros miembros del grupo, aplicándola a diferentes situaciones y contextos, siendo la bibliografía a este respecto abundante (Driver, Newton y Osborne, 2000; Menéndez-Prieto, 2012).

En el ámbito académico, el término “sociedad del conocimiento” adquirió impulso desde que la UNESCO lo acogió dentro de sus políticas institucionales, destacando “la adquisición de mecanismos de aprendizaje flexibles” (Unesco, 2005, p. 66). El aprendizaje no consiste en una acumulación de datos e información, sino

en saber qué hacer con ellos ante un problema o situación nueva. El tratamiento de la información tiene como finalidad el conocimiento, que exige una interiorización. Ante tanta información disponible, es necesario saber integrarse en comunidades de aprendizaje y equipos de trabajo para aprender a aprender.

El segundo de los factores aludidos es la capacidad comunicativa. Tanto la planificación como la comunicación se han considerado en distintas investigaciones como mecanismos básicos de la coordinación de equipos de trabajo (Rico, Sánchez-Manzanares, Gil, Alcocer, Tabernero, 2011). Hay estudios que demuestran que el intercambio de información en grupo aumenta la confianza de los participantes e incrementa la probabilidad de realizar mejores inferencias y tomar decisiones correctas (García-Retamero, Takezawa y Gigerenzer, 2008) así como pensar sobre los problemas desde diferentes perspectivas y enfoques (Schotter, 2003). Ello manifiesta la intrínseca relación entre la calidad de la comunicación entre los miembros del grupo y el conocimiento generado en el grupo a partir de la información disponible. A diferencia de un equipo de trabajo en un contexto laboral, el aprendizaje que han de realizar los estudiantes trabajando en equipo no es sólo sobre la tarea o contenido a desarrollar, sino también acerca de las capacidades que les posibilitan la realización de dicha tarea, tanto el tratamiento de la información, como el dominio de la comunicación entre los componentes del equipo y en la divulgación de sus resultados a otros.

El tercero de los factores analizados es el liderazgo compartido. La relación que se establece entre los pares, en el aprendizaje cooperativo, iguala a sus participantes, lo que favorece el aprendizaje. El origen del liderazgo compartido se encuentra en Senge con su noción de “visión compartida” (Senge, 1992), como base de una nueva forma de liderazgo en la que el impulso del trabajo de los miembros del equipo tiene su origen en el compromiso con una misma idea en la que todos creen, que favorece la participación y la concentración en los estudios (Escolano-Pérez, 2014).

La propuesta de Senge (1992) ha sido asumida posteriormente para organizaciones de tipo educativo (Álvarez, 2010; Bolívar, 2000; Fernández-Romero, 2013; León-Guerrero, 2012). Existen trabajos que han encontrado relaciones positivas entre la efectividad en la tarea de los equipos y el liderazgo compartido (Carson, Tesluk y Marrone, 2007). Y se han identificado, además, tres factores internos al equipo que se refuerzan mutuamente: un objetivo común, el apoyo social mutuo, y la voz o la información sobre la marcha del equipo y la capacidad de hablar e involucrarse entre sus miembros. Respecto al contexto, se señala el coaching de apoyo, que es la influencia de líderes externos al equipo (Gil, Alcocer, Rico y Sánchez-Manzanares, 2011), que se podría identificar con la orientación del docente respecto al trabajo a realizar.

3. Objetivos e hipótesis de investigación

Los objetivos propuestos son:

1. Analizar la percepción que tienen los estudiantes de primer curso de Educación Infantil y Primaria de las universidades de Jaén y Oviedo acerca de los tres factores definidos en la investigación.
2. Comparar la apreciación de los estudiantes de ambas universidades sobre el nivel de dominio y ejercicio de las capacidades que se integran en torno a los tres factores mencionados.

Atendiendo a las tres variables de segmentación propuestas se formularon las siguientes hipótesis exploratorias:

H₁. En función del sexo, se ha considerado la posibilidad de encontrar diferencias significativas en las opiniones de los estudiantes sobre el trabajo en equipo.

H₂. Se ha apreciado que debido a sus diferentes percepciones sobre la enseñanza, los estudiantes de los grados de Primaria e Infantil opinarán de modo diferente sobre las capacidades y habilidades necesarias para trabajar en equipo.

H₃. La pertenencia a realidades culturales diferentes de los estudiantes de la Universidad de Jaén y de Oviedo podría generar percepciones diferentes respecto a las capacidades y habilidades que favorecen el trabajo en equipo.

Estudios llevados a cabo por Álvarez (2004) evidencian que las actitudes y la cultura profesional inciden en la concepción que tienen los estudiantes sobre el trabajo en equipo, justificando, en parte, las hipótesis formuladas.

4. Metodología

4.1. Contexto y participantes

Se parte de una población de 740 estudiantes de los grados de maestro de Infantil y Primaria, seleccionando una muestra de 296 estudiantes mediante muestreo sistemático simple sin afijación, ya que es fácil de aplicar cuando la población está ordenada siguiendo una tendencia conocida.

La distribución de los participantes en función de las variables de segmentación aportó los siguientes datos: 83 varones (29,45%) y 213 mujeres (70,55%); 158 estudiantes de Educación Infantil (53,38%) y 138 de Educación Primaria (46,62%); 136 eran alumnos de la Universidad de Jaén (45,94%) y 160 de la Universidad de Oviedo (54,06%).

4.2. Instrumento de recogida de información

Se elaboró una escala tipo Likert porque cumple con objetividad la función clave de servir de nexo de unión entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población estudiada (De Lara, Guijarro y Ballesteros-Velázquez, 2001). Inicialmente la escala estaba integrada por tres dimensiones, confirmadas posteriormente por el análisis factorial, a saber: ‘Tratamiento de la información que se recibe y genera en el grupo’; ‘competencia comunicativa’ y ‘liderazgo compartido’. Después de una revisión de jueces-expertos, los ítems se redujeron a 59.

La escala se planteó con cinco opciones de respuesta: (“nunca” = 1), (“casi nunca” = 2), (“en algunas ocasiones” = 3), (“casi siempre” = 4) y (“siempre” = 5), siendo las variables de segmentación: “sexo”, “grado que cursan” y “universidad de pertenencia”.

4.3. Validez y fiabilidad

a) Análisis factorial

Se ha aplicado la técnica multivariante del análisis factorial para reducir, estandarizar y validar la información recogida en la escala. El análisis factorial se ha realizado mediante el procedimiento de componentes principales (PrC) con fines exploratorios. La determinación de la cantidad de factores se ha elaborado según el criterio de raíz latente de Kaiser-Meyer-Olkin. Posteriormente, se ha aplicado la rotación varimax (máxima varianza) con normalización de Kaiser, tabla 1.

Tabla 1
Resumen estadístico del análisis factorial.

Media de adecuación muestral	Kaiser-Meyer-Olkin	.763
Prueba de Esfericidad de Bartlett	Chi cuadrado aproximada	8330,306
	GL.	37,088
	Sig	0,000
Fiabilidad	Alfa de Cronbach	0,917
Número de factores		3

Fuente: Elaboración propia.

La solución factorial integra tres factores, con treinta y uno de los ítems originalmente propuestos, que explican una varianza del (37,0087%). Considerando los resultados aportados por la rotación varimax, los índices de correlación entre cada uno de los tres factores y cada variable estuvieron determinados por un peso mínimo de 0,500, oscilando los índices de saturación entre (ítem 9) 0,501<0,856, ítem 30 (tabla 2).

Tabla 2
Varianza explicada y número de factores resultantes.

Factores	Varianza explicada por factores	Ítems que integran cada factor
F1: Tratamiento de la información que se genera y recibe en el grupo	20,432%	1,2,3,4,5,6,11,13,14,16,17,18,20,21,22,25,29,30
F2: Capacidad comunicativa	11,568%	9,10,15,24,26,27,28,31
F3: Liderazgo compartido	5,088%	7,8,12,19,23
Varianza total explicada	37,088%	

Fuente: Elaboración propia.

b) Alfa de Cronbach (fiabilidad)

Se ha determinado la estabilidad de la escala cuando es aplicada a una misma persona en diferentes ocasiones y en condiciones similares. El Alfa de Cronbach respecto a la totalidad de la escala fue de 0,879. En los ítems impares se alcanzó un alfa de 0,885, mientras que para los pares el alfa fue de 0,895, con lo que la escala queda equilibrada y no se redujo el número de ítems.

4.4. Método

Se ha planteado un estudio descriptivo-inferencial, de carácter exploratorio-transversal. El estudio descriptivo ha permitido establecer predicciones incipientes sobre el comportamiento de la muestra. Se han utilizado medidas de tendencia central (media, mediana) y dispersión (desviación típica).

Para el estudio inferencial, como la escala no cumplía el supuesto de normalidad para determinar la diferencia de medias, se utilizó la prueba no paramétrica “U de Mann-Whitney” (Morales-Vallejo, 2008), efectuándose los análisis mediante el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) versión 20 de IBM.

5. Resultados

El análisis descriptivo, tabla 3, evidencia un nivel razonable homogeneidad en las respuestas, ya que sólo en cuatro de los treinta y un ítems la desviación típica sobrepasa $\alpha = 1,500$, sobre un máximo posible de $\alpha = 2$, por lo que la dispersión no es excesiva. Las medias y sus medianas correspondientes alcanzan puntuaciones muy próximas, lo que permite afirmar que la distribución de las respuestas no está afectada por puntuaciones extremas, aspectos más acentuado en el factor segundo: ‘capacidad comunicativa’, y se tiende a la simetría de la curva.

Atendiendo a una descripción más pormenorizada, en el factor 1, “Tratamiento de la información que se genera y recibe en el grupo”, la media menor se alcanza en el ítem 13 ($M = 3,0980$, $Md = 3,000$ y $\alpha = 1,40720$), mientras que la media mayor se concreta en el ítem 1 ($M = 4,2635$, $Md = 5,000$ y $\alpha = 0,8661$). En el primer caso

la puntuación tiene un sesgo hacia la izquierda, pero amplia dispersión; en el segundo caso, el sesgo se orienta hacia la derecha, aunque con una dispersión más moderada. Pero exceptuando los ítems 1 y 25 “casi siempre”, los encuestados orientan sus opiniones hacia “en algunas ocasiones”, por lo que se puede afirmar que los estudiantes apenas llevan a cabo búsqueda de información, tratamiento y difusión de la misma e incluso no tienen muy claro si aportan ideas, si generan y comparten el conocimiento adquirido o si conocen buscadores y bases de datos adecuadas para buscar información en las mismas, entre otros aspectos.

En el factor 2, “capacidad comunicativa”, la media menor se materializa en el ítem 28 ($M = 3,3108$, $Md = 3,000$ y $\alpha = 1,57674$); es decir, los estudiantes plantean indefinición sobre el compromiso para dinamizar el grupo. Hay proximidad a la simetría en la curva, pero dispersión elevada en las respuestas. Sin embargo, el resto de ítems se orientan en torno a (4) “casi siempre”, con un sesgo de las respuestas hacia la derecha de la curva; es decir, puntuaciones más altas que la media, que alcanza su punto máxima en el ítem 14 ($M = 4,5000$, $Md = 5,0000$) y con una dispersión muy moderada, $\alpha = 0,68889$, que evidencia concentración de las opiniones en torno a “casi siempre”, lo que supone que se documentan para intervenir en el grupo, que reflexionan sobre la información que se aporta al grupo, pero no se implican en la dinamización del mismo.

Respecto al “liderazgo compartido”, los análisis evidencian un comportamiento similar al primer factor; es decir, las puntuaciones medias de los ítems se sitúan en torno a la opción de respuesta “en algunas ocasiones” (3), siendo la media menos elevada la del ítem 19 ($M = 3,2669$, $Md = 3,000$ y $\alpha = 1,17879$) y la más elevada la del ítem 23 ($M = 3,7635$, $Md = 4,000$ y $\alpha = 0,95925$). Los resultados evidencian un escaso sesgo en la desviación de las opiniones respecto a la normalidad de la curva, pero con una dispersión entre media y alta en las mismas.

Las apreciaciones de los estudiantes indican que se recibe y genera escasa información en los grupos; que no hay liderazgo ni compromiso de los estudiantes, en líneas generales, para dinamizar los grupos, aunque se está pendiente de que nadie quede rezagado en el cumplimiento de sus responsabilidades, que parece ser quedan relegadas a la asistencia. Manifiestan que solo en algunas ocasiones realizan tareas que consolidan capacidades relacionadas con “liderazgo compartido”. En definitiva, los estudiantes están dispuestos a documentarse y estudiar la información necesaria para abordar el plan de trabajo, a reflexionar críticamente sobre su trabajo personal y sus aportaciones al grupo, a valorar las opiniones de los demás, a generar información y a reflexionar sobre ella, el problema es su capacidad para generarla, conceptualizarla o conocer canales adecuados para adquirirla y difundirla. Pero tampoco hay liderazgo compartido, ni actitudes positivas para llevar a cabo todo lo que supone el trabajo cooperativo.

Tabla 3

Tabla de ítems resultantes de la prueba de fiabilidad y validez, que determinan capacidades y habilidades que favorecen el trabajo en equipo.

Denominación del ítem	Estadísticos descriptivos		
	Media	Md.	DT.
Factor - 1: Tratamiento de la información que se genera y recibe en el grupo			
(1) Estoy presente en todas las reuniones del grupo	4,2635	5,0000	0,86610
(2) Omite las aportaciones de sus ideas y conocimientos al trabajo del grupo.	3,3108	4,0000	1,52205
(3) Elude justificar con referencias relevantes y fiables sus aportaciones al grupo.	3,2365	3,0000	1,36723
(4) Informo al grupo de modo desordenado y poco claro del trabajo que le corresponde realizar.	3,3243	4,0000	1,57831
(5) Tiene dificultad para efectuar la síntesis de la información que aporta al grupo.	3,1993	3,0000	1,30090
(6) Elude su participación en la moderación de los debates del grupo.	3,1926	3,0000	1,20454
(11) Le cuesta expresarse con sinceridad ante los demás miembros del grupo.	3,3581	4,0000	1,32772
(13) El grupo carece de procedimientos y métodos para organizar y distribuir el trabajo.	3,0980	3,0000	1,40720
(14) Siente incapacidad para coordinar las actividades de un grupo de trabajo.	3,1757	3,0000	1,33132
(16) Cuando se reúne el equipo de trabajo, los coordinadores desestiman el ofrecimiento de feedback a sus miembros, sobre la marcha del trabajo.	3,2061	3,0000	1,13858
(17) Se evade con cierta frecuencia de la parte del trabajo que se le asigna en el grupo.	3,3277	4,0000	1,60001
(18) Ignora criterios o/y procedimientos para redactar las conclusiones del trabajo del grupo.	3,4223	4,0000	1,55598
(20) Desconoce los procedimientos para obtener información a través de las TIC	3,1081	3,0000	1,39556
(21) Es incapaz de expresar fielmente lo que realmente piensa respecto a un tema concreto.	3,2669	3,0000	1,40931
(22) Omite gestos, movimientos de las manos, etc. (paralenguajes) para dar a entender lo que quiere expresa.	3,2399	3,0000	1,43323
(25) Expone con seguridad, coherencia y orden sus aportaciones al grupo.	3,8074	4,0000	0,78118
(29) Antepone sus intereses particulares a los del grupo	3,2009	4,000	1,33596
(30) Se relaja a la hora de realizar aquellas acciones que son necesarias para alcanzar los objetivos propuestos en el grupo.	3,2331	4,000	1,35661
Factor - II: Capacidad comunicativa			
(9) Se documenta y estudia la información necesaria para abordar el plan de trabajo propuesto en el grupo.	4,1149	4,000	0,78997
(10) Reflexiona críticamente sobre su trabajo personal y sobre las aportaciones que hace el grupo, intentando mejorarlas.	3,8074	4,000	0,91693
(15) Valora, escucha y considera las opiniones de los demás miembros del grupo de trabajo.	4,5000	5,000	0,68889

(24) Sabe escuchar con atención.	3,3108	3,0000	1,57674
(26) Seleccionan y aportan información al grupo.	3,9966	4,0000	0,80464
(27) Sabe utilizar la información que le facilitan desde el equipo para integrarla en el trabajo personal que ha de realizar y aportar al grupo.	3,9865	4,0000	0,80664
(28) Se desentiende de la responsabilidad compartida de dinamizar el grupo.	3,3108	3,000	1,57674
(31) Selecciona y aportar información al grupo.	3,9966	4,000	0,880464
Factor - III: Liderazgo compartido			
(7) Conocidas las necesidades de aprendizaje, se elabora en el equipo de trabajo un plan de aprendizaje inicial, a fin de poder alcanzar los objetivos propuestos.	3,5811	4,0000	1,095530
(8) Se revisa el trabajo a realizar a la luz del aprendizaje adquirido por el grupo.	3,4223	3,000	1,032050
(12) Manifiesta con claridad cómo se siente en el equipo de trabajo	3,4831	3,0000	1,067100
(19) En los equipos de trabajo en los que ha participado, existe un sistema de valoración del trabajo realizado.	3,2669	3,0000	1,178790
(23) Se invita a alguno de los miembros del equipo de trabajo a no quedar rezagados, a fin de asumir responsabilidades en el grupo.	3,7635	4,000	0,95925

Fuente: Elaboración propia.

a) *Contraste de medias por sexo*

Hay diferencias estadísticamente significativas, con un nivel de error del 0,05, en las puntuaciones medias de siete ítems; cuatro de ellos responden a la “capacidad comunicativa” y tres a “liderazgo compartido” (tabla 4). Las alumnas manifiestan asociación positiva más acentuada respecto a la “capacidad comunicativa” en los ítems 9, 10, 26 y 27. Sin embargo, son los alumnos los que alcanzan mejores resultados en ‘liderazgo compartido’, ítems 8, 12 (revisión de trabajos a la luz de nuevos aprendizajes y nivel de satisfacción en el grupo), pero vuelven a ser las alumnas, ítems 23, quienes invitan a los miembros del grupo a asumir responsabilidades).

Tabla 4

Rangos promedio para el sexo. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas.

Ítems	Rango promedio hombres	Rango promedio mujeres	Sig. bilateral asintótica	U Mann - Whitney
(8) Se revisa el trabajo a realizar a la luz del aprendizaje adquirido por el grupo.	166,16	141,62	0,020	7373,500
(9) Se documenta y estudia la información necesaria para abordar el plan de trabajo propuesto en el grupo.	120,12	159,56	0,000	6484,000
(10) Reflexiona críticamente sobre su trabajo personal y sobre las aportaciones que hace el grupo.	127,75	156,58	0,006	7117,500
(12) Manifiesta con claridad cómo se siente en el equipo de trabajo	168,58	140,67	0,009	7172,500
(23) Se invita a alguno de los miembros del	13,43	155,54	0,016	7340,000

equipo de trabajo a no quedar rezagados, invitándole a asumir responsabilidad en el grupo.				
26) Seleccionan y aportan información al grupo.	121,09	159,18	,000	6564,500
(27) Sabe utilizar la información que le facilitan desde el equipo para integrarla en el trabajo personal que ha de realizar y aportar al grupo	130,37	155,57	,013	7334,500

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia.

b) Contraste de medias para el grado que estudia el alumnado

Se observaron diferencias estadísticamente significativas a un nivel de error del 0,05 en las puntuaciones medias de las respuestas de los estudiantes respecto a las tres dimensiones que integran la escala suministradora de datos, en relación a si son estudiantes del grado de Infantil o de Primaria.

Los estudiantes de grado de Educación Primaria logran una asociación significativamente mayor que los de Educación Infantil en relación a sus carencias respecto al “tratamiento de la información que se genera y recibe en el grupo”, ítems: 2,3,4,5,6,11,13,14 y 17 (tabla 5). Dicha asociación representa ausencia de aportación de ideas o de su justificación, aportar información de modo desordenado y escasa capacidad de síntesis. Son los alumnos de Educación Infantil, quienes conocidas las necesidades de aprendizaje, colaboran en plantear un plan de trabajo (ítem 7).

En relación a la “capacidad comunicativa” los estudiantes del grado de Educación Primaria anteponen sus intereses particulares a los del grupo (ítems 24), aunque aportan más información que los de Educación Infantil (ítems 26). Respecto al “liderazgo compartido”, son los estudiantes de Educación Infantil los que apuestan por elaborar un plan de aprendizaje inicial, conocidas las necesidades del grupo (ítem 7) y los que adquieren mayor compromiso en la dinamización del grupo (ítem 23).

Tabla 5

Rangos promedio para el grado que estudian los alumnos. Ítems donde se han encontrado diferencias significativas.

Ítems	Rango promedio Infantil	Rango promedio Primaria	Sig. bilateral asintótica	U Mann - Whitney
(2) Omito las aportaciones de mis ideas y conocimientos al trabajo del grupo.	115,16	186,67	0,000	5635,000
(3) Eludo justificar con referencias relevantes mis aportaciones al grupo.	118,53	182,82	0,000	6166,000
(4) Informo al grupo de modo desordenado e incoherente sobre el trabajo que le corresponde realizar.	110,15	192,41	0,000	4842,500

(5) Tiene dificultad para efectuar la síntesis de la información que aporta al grupo	115,96	185,75	0,000	5761,000
(6) Elude su participación en la moderación de los debates del grupo.	127,66	172,37	0,000	7608,500
(7) Conocidas las necesidades de aprendizaje, se elabora en el equipo de trabajo un plan de aprendizaje inicial, a fin de poder alcanzar los objetivos propuestos	164,40	130,30	0,000	8390,000
(8) Se revisa el trabajo a realizar a la luz del aprendizaje adquirido por el grupo.	136,15	159,28	0,015	9198,000
(11) Le cuesta expresarse con sinceridad ante los demás miembros del grupo.	116,24	185,43	0,000	5805,500
(13) El grupo carece de procedimientos para organizar y distribuir el trabajo.	116,68	184,93	0,000	5874,000
(14) Siente incapacidad para coordinar las actividades de un grupo de trabajo.	110,67	191,81	0,000	4925,000
(16) Cuando se reúne el equipo de trabajo, los coordinadores desestiman el ofrecimiento de feedback a sus miembros, sobre la marcha del trabajo.	124,21	176,31	0,000	7064,500
(17) Se evade con cierta frecuencia de la parte del trabajo que se le asigna en el grupo	103,94	199,52	0,000	3861,000
(18) Ignora criterios o/y procedimientos para redactar las conclusiones del trabajo del grupo	108,28	194,55	0,000	4547,500
(20) Desconoce los procedimientos para obtener información a través de las TIC	120,07	181,05	0,000	6410,500
(21) Es incapaz de expresar fielmente lo que realmente piensa respecto a un tema	117,16	184,38	0,000	5950,500
(22) Omite gestos de las manos, etc. para dar a entender lo que quiere expresa	115,66	186,11	0,000	5712,500
(23) Se desentiende de la responsabilidad compartida de dinamizar el grupo.	110,77	191,70	0,000	4941,000
(24) Antepone sus intereses particulares a los del grupo.	110,13	192,43	0,000	4839,000
(25) Se relaja a la hora de realizar aquellas acciones que son necesarias para alcanzar los objetivos propuestos en el grupo.	113,24	188,87	0,000	5330,500
(26) Selecciona y aportar información al grupo.	136,47	159,01	0,014	9242,000

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia.

c) Contraste de medias para la universidad en que cursan sus estudios

La significación bilateral asintótica solo evidencia diferencias significativas, en función de la universidad en la que estudian, respecto a la asistencia a las reuniones del grupo, que es mayor en los estudiantes de Oviedo (ítem 1).

Tabla 6

Rangos promedio para la universidad en la que estudian los alumnos. Ítems en donde se han encontrado diferencias significativas.

Ítems	Rango promedio Univ./Jaén	Rango promedio Univ./Oviedo	Sig. bilateral asintótica	U Mann - Whitney
(1) Estoy presente en todas las reuniones del grupo	126,51	167,19	0,000	7890,000

* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia.

5.1. Discusión de resultados

Los análisis descriptivos permiten concluir que los valores otorgados por los estudiantes a los ítems que se agrupan en el factor: “Tratamiento de la información que se recibe y genera en el grupo”, ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 28 y 29, tabla 3, se sitúan en torno a la opción de valor “en algunas ocasiones”=3, oscilando las puntuaciones medias extremas y sus correspondientes medianas entre ($M=3,0980$, $Md=3,0000$, ítem 12 y $M=3,4223$, $Md=4,000$, ítem 17): La aproximación numérica entre medias y sus correspondientes medianas pone de manifiesto que aquéllas no están afectadas por puntuaciones extremas y la distribución de las respuestas se acerca a la normalidad de la curva, de modo más acentuado en el ítem 12. Sobre un máximo posible de $\alpha=2$, las medias de los ítems considerados y sus respectivas desviaciones típicas dan lugar a los siguientes intervalos (ítem 12, $3,0980 \pm 1,4072 = 4,5052 / 1,6908$; ítem 17, $3,4223 \pm 1,5559 = 4,9782 / 1,8664$); por tanto, en el ítem 12, el 68% de las opiniones quedan comprendidas entre ‘casi siempre’ y ‘casi nunca’ y en el ítem 17, entre ‘siempre’ y ‘casi nunca’; es decir, que hay un nivel de heterogeneidad elevado en las respuestas.

Los análisis efectuados indican que las opiniones de los estudiantes se sitúan mayoritariamente en torno a una posición que expresa escasos niveles de desempeño respecto al ejercicio de ciertas capacidades y tareas que demanda el trabajo cooperativo; que manifiestan escaso dominio respecto a la generación, utilización y difusión de información en el grupo y cuya dispersión en las respuestas es considerable.

Los diez ítems que se agrupan en la dimensión “capacidad comunicativa” lo hacen en su totalidad en torno a la opción de respuesta “casi siempre”=4. Considerando las puntuaciones extremas para la media más baja y más alta, con sus respectivas medianas y desviación típica (ítems 9 y 30, $M=3,8074$, $Md=4,0000$, $\alpha=0,9169$ e ítem 30, $M=3,8074$, $Md=4,000$ y $\alpha=,78118$), (ítem 14, $M=4,5000$, $Md=5,000$ y $\alpha=0,6889$), se evidencia que las opiniones emitidas por los estudiantes, al comparar medias con sus respectivas modas, se aproximan a la distribución normal, sobre todo en los ítems: 8, 25, 26, 31 y 32. Por consiguiente, dichas medias no están afectadas por puntuaciones extremas, aproximándose las opiniones emitidas por los estudiantes a la normalidad de la curva. Del mismo modo, los intervalos de dichos ítems: (ítem

12, $3,8074 \pm 0,9169 = 4,7224 / 2,8905$) e (ítem 30, $3,8704 \pm 0,78118 = 4,65158 / 3,0889$) se hallan entre 'siempre' y en 'algunas ocasiones', mientras que el ítem 14, presentan una dispersión que oscila entre 'siempre' y 'casi siempre' ($4,5000 \pm 0,6889 = 5,1889 / 3,8111$). Los análisis efectuados desvelan que hay un acentuado nivel de homogeneidad en torno a opciones de respuesta que denotan reiteración y dominio en el ejercicio de tareas y capacidades relativas a saber expresar fielmente lo que se sabe y piensa con la intención de compartir la información y dominio de la comunicación verbal y no verbal, entre otros aspectos.

Más heterogeneidad y ausencia de convicción en las respuestas se observa en las opiniones de los estudiantes respecto a los ítems que se integran en torno al factor 'liderazgo compartido'. Dichas opiniones se asocian en torno a la opción de respuesta 'en algunas ocasiones'=3, ítems: 6, 7, 11 y 18; sin embargo, en el ítem 22, el alumnado se postula en torno a 'casi siempre', tabla 3. Analizados los dos ítems con medias extremas, (ítem 18, $M=3,2669$, $Md=3,000$ y $\alpha=1,17879$) e (ítem 22, $M=3,7635$, $Md=4,0000$ y $\alpha=0,95925$), se concluye que las opiniones de los estudiantes respecto a este tercer factor también plantean una distribución muy próxima a la normal. La dispersión es sensiblemente mayor que en el factor 'capacidad comunicativa', lo que se evidencia en los resultados de los intervalos (ítem 18, $3,2669 \pm 1,17879 = 4,4548 / 2,08811$), con opciones de elección entre 'casi siempre' y 'casi nunca' e (ítem 22, $3,7635 \pm 0,95925 = 4,72275 / 2,80425$), en este último caso las opciones de respuesta se sitúan entre 'siempre' y 'en algunas ocasiones'.

Hay, pues, un posicionamiento de los estudiantes hacia la indefinición y discontinuidad en sus respuestas hacia el ejercicio de capacidades y tareas que favorecen en el trabajo en equipo, 'liderazgo compartido'. Estamos pues, ante un alumnado que cuando trabaja en equipo no se identifica plenamente con el grupo, no adquiere compromiso con los otros, ni se implica plenamente en las tareas encomendadas, y si lo hace es esporádicamente.

a) Contraste por el sexo de los estudiantes

Los resultados de las comparaciones por sexo confirman la primera hipótesis alternativa. Se generan diferencias significativas en las opiniones de los estudiantes respecto al trabajo en equipo, por el hecho de ser hombre o mujer. Hay una asociación más acentuada en este caso, de las opiniones de las mujeres respecto a las de los varones en los ítems: 8, 9, 22, 26 y 31; sin embargo, los hombres plantean una asociación más acentuada respecto a los ítems: 7 y 11, tabla 4. En consecuencia, las alumnas se documentan con mayor rigor (ítem 8), reflexionan con más exigencia sobre su trabajo (ítem 9), son más exigentes que los alumnos para exigir el cumplimiento del compromiso adquirido a los demás, (ítem 22), aportan información al grupo (ítem 31) e intentan integrar las aportaciones de todos los miembros para enriquecer al grupo (ítem 26). Por su parte, los varones han tomado mayor conciencia en la revisión del trabajo a realizar en grupo, atendiendo a lo aprendido (ítem 7) o expresan con más frecuencia cómo se sienten en el grupo (ítem 11).

b) Contraste por el grado que cursan

También se cumple la hipótesis alternativa de la diferencia de opiniones de los estudiantes de del grado de Infantil respecto a los de Educación Primaria en relación a sus creencias y capacidades respecto al trabajo en equipo. Entre los veinte ítems que presentan diferencias estadísticamente significativas, en diecinueve de ellos el alumnado de Educación Primaria presenta un rango promedio mayor (asociación más acentuada) respecto a los ítems: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 28, 29 y 31, tabla 5; todos ellos, salvo el ítem 7, se refieren al tratamiento de la ‘información que recibe y genera el grupo’, concretándose dicha asociación en omisiones y desatención de responsabilidades; sin embargo, la asociación favorable se torna positiva en el ítem 7, ya que los estudiantes de Primaria ‘revisan el trabajo a realizar según el aprendizaje adquirido e identificando nuevas necesidades de aprendizaje para continuar el trabajo’. Son los estudiantes de Infantil los que presentan una asociación mayor respecto al ítem 6: ‘Se elabora en el equipo de trabajo un plan de aprendizaje inicial, para alcanzar los objetivos propuestos’. Hay, por tanto, habituación de los estudiantes a planificar el trabajo de continuidad en función de los aprendizajes previos adquiridos o de planificar el desarrollo del trabajo en equipo, pero -por el contrario- carecen de capacidades previas que les impiden desarrollar la planificación, nos referimos la incapacidad para generar y transmitir información al grupo, moderar y promover sentido de compromiso ante el grupo, entre otros aspectos.

c) Contraste en relación a la universidad de procedencia

No se cumple la hipótesis alternativa planteada respecto a las posibles diferencias estadísticamente significativas entre el hecho de estudiar en la Universidad de Jaén o de Oviedo y las percepciones y creencias que tienen los estudiantes sobre las tareas y capacidades que ejercitan durante el desarrollo del trabajo en equipo. En ningún caso, el hecho de estudiar en Jaén u Oviedo determina diferencias y, por tanto, asociación más acentuada de unos estudiantes respecto a otros, con los ítems que concretan la variable dependiente: ‘Trabajo en equipo’, ya que la diferencia asintótica (bilateral), en todos los casos plantea ($p \geq 0,05$). De ello podemos concluir que las diferencias culturales entre ambos grupos de estudiantes no inciden ni determinan diferencia de opiniones al respecto, tabla 7.

6. Conclusiones

El comportamiento de la muestra participante respecto a la competencia “trabajo colaborativo” plantea interesantes consideraciones

Las opiniones de los estudiantes son dubitativas y manifiestan ciertas carencias respecto al “tratamiento de la información que se recibe y genera en el grupo”, a saber: ausencia de práctica continuada y criterios consolidados para seleccionar la información, comprenderla, procesarla, organizarla y transformarla en conocimiento (González-Sanz, Barquero, Feria, León y Martín-Almenta, 2012)

aplicándolos a diferentes situaciones y contextos (Driver, Newton y Osborne, 2000; Menéndez-Prieto, 2012). Deficiencias preocupantes en cuanto que suponen un problema para iniciar cualquier actividad de aprendizaje cooperativo. De modo más acentuado se manifiestan estas carencias en la omisión de aportación de ideas y conocimientos de los miembros del grupo o en la ausencia de ocasiones en que las ideas se justifican con referencias relevantes. Son carencias que se acentúan entre los estudiantes de Primaria. Dicho lo cual, consideramos necesaria una formación previa que se inicie en Secundaria, en la que los estudiantes desarrollen el sentido crítico y las capacidades necesarias para diferenciar entre información y conocimiento; comiencen a aprender a pensar, lo que supone su iniciación en la gestión de la información, el desarrollo de procesos metacognitivos en los que discriminen secuencias de las distintas operaciones mentales en función de los distintos contenidos o materias que se trabajen. Hay que decir que es patente la asimetría en la distribución de las opiniones en la curva, tanto en el sentido positivo como negativo, también hay dispersión considerable en la distribución de las opiniones. De todos modos, la mayoría de las medianas evidencian que la opción de respuesta “en algunas ocasiones” es la más elegida y se vincula a la ausencia de práctica de las capacidades que demanda el “tratamiento de la información que se recibe y genera”.

Más consistencia manifiestan los estudiantes en sus opiniones respecto a la “capacidad comunicativa”. Consideran que se expresan adecuadamente en público, que son capaces de compartir información con sus compañeros y de participar en los debates del grupo, aspectos que incrementa la confianza de los participantes para realizar mejores inferencias y tomar decisiones adecuadas (García-Retamero, Takezawa y Gigerenzer, 2008). Son opiniones compartidas por gran número de los encuestados, especialmente por los estudiantes de Educación Primaria, siendo una gran mayoría alumnas, que se documentan de modo más adecuado para abordar el plan de trabajo, reflexionando críticamente sobre lo que realizan, seleccionando y aportando la información más adecuada para el grupo y son capaces de seleccionar la información que les aporta el grupo para su trabajo personal. Estas reflexiones quedan avaladas por una mayoría de medianas que se posicionan en torno a “casi siempre” (4); es decir, que son prácticas frecuentes, y una dispersión entre moderada y baja, que evidencia cierto grado de coincidencia en las opiniones.

Los estudiantes, sin embargo, no asumen el ‘liderazgo compartido’. No se identifican plenamente ni ponen en práctica capacidades que les conduzcan a compartir un objetivo común; no se plantean un apoyo mutuo o la capacidad de asumir responsabilidades compartidas o individuales, situación que, como se ha afirmado anteriormente (Gil et al., 2011), se puede subsanar mediante el apoyo del profesorado. Las limitaciones sobre el ejercicio del liderazgo compartido afectan por igual a los estudiantes que cursan los dos grados de maestro, tanto si son varones como mujeres, aunque en algunos aspectos el acento es mayor en los hombres: “revisar el trabajo...”, “manifestar con claridad su situación en el equipo”; sin embargo, las alumnas se identifican más con acciones reflexivas sobre el trabajo

realizado o el hecho de urgir a los miembros del equipo a asumir sus responsabilidades.

Consideramos, pues, que los estudiantes saben comunicar y compartir, pero en muchas ocasiones no tienen qué compartir, ya que como dicen ellos mismos, no son capaces de generar información ni conocimiento en el grupo. Tampoco se hacen corresponsables de su buen funcionamiento. Tal vez, el hecho de que el profesorado no haya conducido a los estudiantes desde su orientación al resultado hacia una disposición positiva al aprendizaje, sea una de las causas que determinan esta situación. Lo cierto es que sin capacidad para generar, gestionar y difundir información, ni tampoco con actitud positiva para gestionar y dinamizar los grupos, resulta difícil ejercer su supuesta mayor capacidad comunicativa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid : Wolters Kluwer España.
- Álvarez, R. P. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista iberoamericana de educación*, 8, 1-34.
- Anglada-Monzón, P.; Tejero-González, C. y Ruiz-Barquín, R. (2012). Programas de formación "Adventure Based Counseling". Un estudio sobre el desarrollo de competencias vinculadas al trabajo en equipo. *Anales de Psicología*, 28(3) 939-945.
- Aznar, F.J.; Córdoba, A. I.; Fernández, M.; Raduán, M. Á.; Balbuena, J. A.; Blanco, C. & Raga, J. A. (2013). How students perceive the university's mission in a Spanish university: Liberal versus entrepreneurial education? *Cultura y Educación*, 25, 17-33. Doi:10.1174/113564013806309055.
- Baker, D.P. Day, R. y Salas, E. (2006). Teamwork as an Essential Component of High-Reliability Organizations. *HSR: Health Services Research*, 41(4) part 2, 1576-1598.
- Bolívar, A. (2000). El liderazgo compartido según Peter Senge. Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Universidad de Deusto, 459-471.
- Carson, J.B.; Tesluk, P.E. y Marrone, J.A. (2007). Shared leadership in teams: an investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50(5), 1217-1234.
- Chakraborti, Ch.; Boonsayai, R. T.; Wright, S. M. y Kem, D. E. (2008). A systematic review of teamwork training interventions in medical student and resident education. *Journal of General Internal Medicine*, 23(6), 846-853.

- De Lara Guijarro, E y Ballesteros-Velázquez, B. (2001). *Métodos de investigación en educación social*. Madrid: UNED.
- Driver, R.; Newton, P. & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science Education*, 84, 287-312.
- Durán-Aponte E. y Durán-García, M. (2012). Competencias sociales y las prácticas profesionales. Vivencias y demandas para la formación universitaria actual. *Cultura y Educación*, 24(1), 61-76.
- Escolano-Pérez, E. (2014). Cognitive-motivational variables of beginner university students in the first year of adaptation to the European Higher Education Area. *Culture and Education*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/11356405.2014.965446>
- Fernández-Romero, G. (2013). Liderazgo compartido y distribuido: hacia una escuela del siglo XXI. *Aula de innovación educativa*, 221, 18-23.
- Fernández, R.; Kozlowski, S.W.; Shapiro, M.J. & Salas, E. (2008). Toward a definition of teamwork in emergency medicine. *Academic Emergency Medicine*, 15(11), 1104-1112.
- García-Retamero, R.; Takezawa, M. y Gigerenzer, G. (2008). Comunicación grupal y estrategias de toma de decisiones. *Psicothema*, 20(4), 753-759.
- Gil, F.; Alcocer, C.M.; Rico, R. y Sánchez-Manzanares, M. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 38-47.
- González-Sanz, J.D.; Barquero, A.; Feria, D.J.; León, R. y Martín-Almenta, R. (2012). 'Aprender comunicando': una práctica docente innovadora en comunicación científica. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(3), 162-175.
- Hüber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*. Nº extraordinario, 59-81.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Katzenbach, J.R. y Smith, D.K. (1993). *The wisdom of team. Creating the high-performance organization*. Boston: Harvard Business School Press.
- Leggat, S.G. (2007). Effective Healthcare teams require effective team members: defining teamwork competencies. *BMC Health Services Research*, 7(17), 1-10. Recuperado de <http://www.biomedcentral.com/1472-6963/7/17>
- León-Guerrero, M.J. (2012). El liderazgo para y en la Escuela Inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133-160.

- Lerner, S.; Magrane, D. y Friedman, E. (2009). Teaching teamwork in medical education. *Mount Sinai Journal of Medicine*, 76(4), 318-329.
- Martínez, M. y Viader, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario. La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*. N° extraordinario, 213-234.
- Menéndez-Prieto, P. (2012). De la información al conocimiento: el reto de educar hoy. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 60, 33-42.
- Morales-Vallejo, P. (2008). *Estadística aplicada a las ciencias sociales*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Comillas.
- Oberst, U.; Gallifa, J.; Farriols, N. y Vilaregut, A. (2009). Training Emotional and Social Competences in Higher Education: The Seminar Methodology. *Higher Education in Europe*, 3-4, 523-533.
- Perrenoud, Ph. (2013). Aprender a trabajar en equipo es desarrollar más de una competencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(3), 133-149.
- Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de trabajo cooperativo. Algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad". *Revista de Educación*, 349, 225-239.
- Rico, R; Sánchez-Manzanares, M.; Gil, F.; Alcocer, C.M. y Tabernero, C. (2011). Procesos de coordinación en equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 59-68.
- Schotter, A. (2003). Decision-making with naïve advice. *American Economic Review*, 93, 196-201.
- Senge, P.M. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Su Lua, Wing-Tung, Feng Jiang, Xiaofei & Paton, Y. (2013). Cooperativeness and competitiveness as two distinct constructs: Validating the Cooperative and Competitive Personality Scale in a social dilemma context. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1135-1147.
- Torrelles, C.; Corduras, J.; Isus, S.; Carrera, F.X.; París, G. y Cela, J.M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 329-344.
- UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

Weaver, S.J.; Rosen, M.A.; Diaz-Granados, D.; Lazzara, E.H.; Lyons, R., Salas, E.; Knych, S.A.; McKeever, M.; Adler, L.; Barker, M. & King, H.B. (2010). Does teamwork improve performance in the operating room? A multilevel evaluation. Joint Commission. *Journal on Quality and Patient Safety*, 36(3), 133-142. DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.7988

Cómo citar el artículo:

Pérez-Ferra, M., Sierra-Arizmendiarrreta, B. y Quijano-López, R. (2018). Percepción y creencias del alumnado de primero de los títulos de grado de educación infantil y primaria, en Jaén y Oviedo, acerca de la competencia 'trabajo en equipo'. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(3), 9-29. DOI: 10.30827/profesorado.v22i3.7988