

LOS EQUIPOS Y EL APRENDIZAJE GRUPAL EN LA ORGANIZACIÓN. UN ESTUDIO CUANTITATIVO EN LAS GRANDES EMPRESAS ESPAÑOLAS

M^a ANGELES ESCRIBA MORENO
M^a BEGOÑA LLORIA ARAMBURO

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar las relaciones entre las variables que definen el contexto del equipo y el aprendizaje. Para dar cumplimiento a este objetivo analizamos el aprendizaje grupal e integramos a dicho análisis las relaciones positivas, identificadas por la literatura especializada, entre contexto y eficacia de equipo. Estas relaciones entre las variables de contexto y eficacia de equipo y el aprendizaje grupal, serán contrastadas en un estudio de naturaleza cuantitativa y en una muestra de 167 grandes empresas españolas. Los resultados obtenidos muestran las condiciones del contexto organizativo donde son aplicados los equipos, condicionan el aprendizaje grupal.

PALABRAS CLAVE: Equipos, contexto de equipo, aprendizaje

1.- INTRODUCCIÓN

En la actualidad las organizaciones empresariales se enfrentan a un entorno complejo, cambiante e incierto. Sus directivos para adaptarse a él y conseguir de forma conjunta y simultánea los niveles de eficiencia y flexibilidad necesarios para ser competitivas buscan nuevas y variadas alternativas de gestión. Esta situación ha provocado que en los últimos años aparezcan diversas y diferentes respuestas empresariales —gestión de la calidad, gestión del conocimiento, gestión medioambiental, etc. —. Generalmente éstos sistemas de gestión, en la mayoría de los casos, contemplan a los equipos como mecanismos capaces de otorgar a la organización la implicación, participación, creatividad y productividad de sus miembros, aspectos estos imprescindibles para que la empresa pueda sobrevivir y competir en el contexto actual.

El presente trabajo se orienta al estudio de los equipos como mecanismo activo en el proceso de aprendizaje.

Analizamos los equipos desde la perspectiva externa que contempla al equipo como un sistema abierto insertado dentro de otro mayor, la organización. En este marco las condiciones externas al equipo o *contexto de equipo* condicionan los resultados del mismo. Concretamente nuestro trabajo considera una serie de variables del contexto del equipo que inciden sobre el resultado o *eficacia* del mismo.

Como objetivo general nos planteamos el análisis del contexto organizativo que favorece el trabajo en equipo y que concretamente provoca el desarrollo de aprendizaje grupal. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos que se corresponden con la estructura de este trabajo: analizar el aprendizaje grupal y su consideración como resultado del trabajo en equipo; estudio de las variables de contexto organizativo que condicionan la eficacia del equipo, y analizar las relaciones entre las variables que definen el contexto del equipo y el aprendizaje. Para ello nuestro análisis parte de las relaciones positivas que la literatura especializada identifica entre contexto y eficacia de equipo. En este contexto, consideramos simultáneamente el aprendizaje como resultado, en cuanto a que es generado por el equipo; y como proceso, tratando en este caso el *aprendizaje grupal* como un nivel dentro del proceso amplio de aprendizaje organizativo (Crossan, Lane y White, 1999).

Estas relaciones entre las variables de contexto y eficacia de equipo y el aprendizaje grupal serán contrastadas en un estudio de naturaleza cuantitativa y en una muestra de 167 grandes empresas españolas

2.- EL APRENDIZAJE GRUPAL COMO MEDIDA DE LA EFICACIA DEL EQUIPO

En este primer apartado pretendemos acotar el término aprendizaje en general y el aprendizaje grupal en particular para relacionarlo, posteriormente, con el objeto de nuestra investigación, el contexto y la eficacia de los equipos de trabajo.

Existen en la literatura numerosas definiciones del término *aprendizaje*. A continuación ofrecemos una pequeña muestra sin considerar, de momento, al agente que aprende —individuo, grupo u organización—.

El aprendizaje implica la adquisición de conocimiento reconocido como potencialmente útil para la organización (Huber, 1991).

“El aprendizaje puede ser definido como el incremento de la capacidad de un sujeto para tomar acciones efectivas” (Kim, 1993: 38).

“Significa el proceso de mejorar las acciones a través de un mejor conocimiento y entendimiento” (Fiol y Lyles, 1995: 803).

El aprendizaje es el proceso de adquisición y almacenamiento de conocimientos que tiene por objeto incrementar la capacidad de un sujeto para tomar acciones efectivas (Revilla, 1996).

“Puede significar o bien un producto (algo aprendido) o bien un proceso que da lugar a dicho producto” (Argyris y Schön, 1996: 3).

“El aprendizaje es un proceso por el cual se producen cambios relativamente estables en la forma que vemos las cosas y nos comportamos en la búsqueda de nuestros objetivos” (Williams, 2001: 68).

“El aprendizaje organizativo es un proceso dinámico de creación, adquisición e integración de conocimiento dirigido al desarrollo de recursos y capacidades que permiten a la organización una mejora en su desempeño” (Montes, Pérez y Vázquez, 2001: 5).

Las principales ideas recogidas en estas investigaciones pueden ser agrupadas en torno a cuatro aspectos básicos para comprender el concepto de aprendizaje. En primer lugar, observamos cómo el aprendizaje no es un concepto estático, sino dinámico y, si bien parte de la literatura lo ha considerado como resultado (Dogson, 1993; Nicolini y Meznar, 1995; Argyris y Schön, 1996), a nuestro entender se trata de un proceso.

En segundo lugar, siempre debe haber un sujeto que aprende, este sujeto puede ser un individuo, un grupo o una organización. El tipo de aprendizaje, según cada uno de estos niveles ontológicos, tendrá características e implicaciones distintas.

En tercer lugar, no siempre se aprende. Para que exista aprendizaje deben cumplirse dos condiciones: una primera condición, que el aprendizaje sólo ocurre si el sujeto reconoce la existencia de un problema y, está suficientemente motivado para superar las dificultades que supone aprender algo nuevo (Schein, 1993); y una segunda condición, y a nuestro juicio más importante que la anterior, es que debe producirse un cambio en la efectividad del sujeto que aprende. Hasta que no se observan cambios en el comportamiento del sujeto y nuevos resultados, no podemos saber si el aprendizaje ha sido efectivo o no. En este sentido, “el aprendizaje ocurre cuando se incrementa la capacidad de un sujeto para tomar una acción efectiva” (Kim, 1993: 37).

En cuarto lugar, el aprendizaje puede tener lugar en todas las actividades de la organización, y a diferentes velocidades y niveles. Se considera una tarea organizativa clave, fomentar y coordinar esta variedad de interacciones en el aprendizaje (Dogson, 1993).

Por último, el proceso de aprendizaje comienza con la interpretación y asimilación de información por parte de un sujeto y culmina con la creación de nuevo conocimiento.

Los aspectos anteriores quedan recogidos en la definición propuesta por Moreno-Luzón *et al.* (2001). En dicho trabajo, destaca la relación que establecen entre los conceptos de información, conocimiento y aprendizaje, situando a este último como el proceso intermedio entre los otros dos. Así, *el aprendizaje es el proceso mediante el cual un sujeto genera conocimiento a partir de la interpretación y asimilación de información diversa*. Pretendemos que ésta sea una definición general del término aprendizaje que se puede ir adaptando en función del tipo de aprendizaje que consideremos.

En definitiva, el aprendizaje es un proceso que surge en el seno de la organización, a partir de la asimilación e interpretación de información diversa y tras el cual se genera nuevo conocimiento.

Por otra parte si analizamos el *aprendizaje* desde la perspectiva del agente que aprende, nos encontramos con que, aprenden los individuos, aprenden los grupos y aprende la organización con consecuencias e implicaciones distintas.

En este sentido, podría pensarse que el aprendizaje organizativo es el conjunto, suma o agrupación del aprendizaje individual de cada uno de los miembros que componen la organización. Pero existen numerosas discrepancias con esta afirmación. Así, el aprendizaje organizativo es más complejo y dinámico que una mera magnificación del aprendizaje individual (Kim, 1993: 40); no es únicamente el aprendizaje individual, ni las organizaciones aprenden sólo a través de la experiencia y las acciones de los individuos (Argyris y Schön 1978: 9). Shrivastava (1983) afirma que el aprendizaje organizativo es un proceso distinto de una simple colección de experiencias individuales de aprendizaje. Por su parte Terziovski *et al.* (2000: 25) afirman que “las organizaciones aprenden sólo a través de los individuos que aprenden. El aprendizaje individual no garantiza el aprendizaje organizativo, pero sin él no ocurre el aprendizaje organizativo”.

Las conclusiones a las que llegamos a partir de estas ideas son las siguientes: el aprendizaje organizativo no es la suma del aprendizaje individual de cada miembro de la organización (Moreno-Luzón *et al.*, 2001 a; Vince, 2001: 1326); aunque los dos tipos de aprendizaje están muy relacionados, el aprendizaje individual sigue un proceso distinto del aprendizaje organizativo. De igual modo, ambos tipos de aprendizaje tienen objetivos distintos, y por último, y como consecuencia de las ideas anteriores, el hecho de que un individuo aprenda no significa que aprenda la organización, ni viceversa.

A partir de aquí surge una cuestión a resolver: ¿cuándo el aprendizaje del individuo llega a ser propiedad de la organización, es decir, cuando llega a adquirir un carácter organizativo? (Lipshitz y Pooper, 1996). Trataremos de responder a esta cuestión a partir del concepto de aprendizaje individual y aprendizaje organizativo.

El aprendizaje individual es el proceso mediante el cual el individuo crea conocimiento a partir de la interpretación y asimilación de información diversa (Moreno-Luzón *et al.*, 2001 a: 6).

Respecto del aprendizaje organizativo es evidente que la organización aprende a través de sus miembros. Por ello, no cabe duda que la actuación de una organización está supeditada, directa o indirectamente, a las acciones de sus miembros y, por consiguiente, al aprendizaje individual. En este sentido, son las personas quienes dan lugar al aprendizaje organizativo (Fulmer y Keys, 2002: 16).

La cuestión central, por tanto radica en, cómo el aprendizaje individual llega a ser organizativo. Siguiendo a Nonaka y Johansson (1985), mientras los individuos son los agentes a través de los cuales la organización aprende, el aprendizaje individual para que llegue a ser organizativo, debe ser comunicado, compartido públicamente e integrado. Dicho de otro modo, "el aprendizaje de los individuos —y grupos— -lega a ser organizativo cuando sus productos se materializan en el nivel organizativo" (Levitt y March, 1988: 320).

Dicho de otro modo, y según Herberg (1981), los individuos desarrollan sus personalidades, hábitos personales y creencias a lo largo del tiempo, las organizaciones desarrollan visiones e ideologías, los miembros van y vienen, y el liderazgo cambia, pero la memoria de la organización preserva ciertos comportamientos, mapas mentales, normas y valores a lo largo del tiempo.

Por ello, el aprendizaje individual llega a ser organizativo cuando es materializado, comunicado, compartido por todos, y además cuando queda enclavado en los comportamientos, normas y valores de la organización.

A partir de estas ideas y tomando como referencia la definición anterior de aprendizaje individual, “el aprendizaje organizativo es un proceso dinámico continuo mediante el cual la organización interpreta y asimila información diversa tácita y/o explícita con el objeto de generar conocimiento que cristaliza en pautas de comportamiento —rutinas organizativas— tendentes a facilitar el logro de objetivos organizativos” (Moreno-Luzón et al., 2001 a: 7-8).

Sin olvidar el papel realizado por el individuo y por la organización, creemos que el salto del nivel individual al organizativo puede ser demasiado brusco y lineal. Creemos conveniente, por tanto, tratar el aprendizaje organizativo como un proceso más progresivo y complejo en el que participe un nivel intermedio, el nivel grupal. En ocasiones es un nivel ontológico omitido por lo que se olvida su potencial para crear nuevo conocimiento en la organización. En el *cuadro 1* se recogen diversos estudios sobre el aprendizaje en los equipos y, por consiguiente, diversas definiciones de aprendizaje grupal.

Cuadro 1. Revisión de la literatura sobre aprendizaje grupal

Autor	Estudio
Meyers y Willemon (1989)	A partir de 80 entrevistas a líderes de equipos y miembros de equipos, identificaron los problemas del aprendizaje efectivo del equipo, las condiciones que llevan a error y las formas de transferir aprendizaje de proyecto a proyecto. Su estudio, de carácter exploratorio, mostró los factores que facilitan el aprendizaje grupal: comunicación formal e informal; introducción en el equipo a personas con experiencia; comunicación abierta con otros equipos; institucionalizar los avances del equipo; definir objetivos claros de proyecto; aprender a partir de la experiencia de otras personas; y la experimentación a pequeña escala.
Purser et al. (1992)	Estudiando dos proyectos de desarrollo de productos, identificaron que la adquisición de conocimiento, compartir y planificar conocimiento, los esquemas de referencia del conocimiento, y los procedimientos para manejar el conocimiento son constructos importantes para el aprendizaje grupal y las deliberaciones —modelos de intercambio y comunicaciones, cuyos miembros del equipo utilizan para reducir la incertidumbre durante el proceso de desarrollo del producto—. <i>Definición de aprendizaje grupal.</i> Desarrollo de una base del conocimiento que puede informar para la resolución de problemas técnicos y la toma de decisiones.
McKee (1992)	Examinaron la innovación en producto como una perspectiva del aprendizaje organizativo. Desarrollaron un esquema conceptual para estudiar cómo se necesitan diferentes tipos de habilidades de aprendizaje organizativo para diferentes tipos de innovación, tales como innovación incremental o discontinua.

Brooks (1994)	Su estudio sobre cuatro equipos demostró que el aprendizaje colectivo del equipo ocurre cuando los miembros del equipo comparten conocimiento, combinan y recombinan su conocimiento, recogen datos de fuera de los límites del equipo y diseminan nuevo conocimiento. Su estudio también indicó la importancia de la diseminación de poder en el equipo, y encontró que el aprendizaje colectivo ocurre cuando las diferencias o son controladas o no están presentes en el equipo. <i>Definición de aprendizaje grupal.</i> La construcción de nuevo conocimiento colectivo por un equipo.
Kasl et al. (1997)	Presentaron un modelo de aprendizaje del equipo. A través de dos casos de estudio, identificaron procesos y condiciones para el aprendizaje del equipo, por ejemplo, expresión individual, objetivos, valores y creencias comunes, etc. <i>Definición de aprendizaje grupal.</i> Un proceso a través del cual un grupo crea conocimiento para sus miembros, para sí mismo como un sistema o para otros.
Edmonson (1999)	Presentan un modelo de aprendizaje del equipo que muestra que las estructuras de equipos impactan sobre las creencias compartidas por el equipo, tales como la seguridad psicológica y la eficacia del equipo; las creencias del equipo, a su vez, tienen un efecto sobre el resultado del equipo vía comportamiento de aprendizaje del equipo. <i>Definición de aprendizaje grupal.</i> Procesos y resultados de las actividades de interacción del grupo a través del cual los individuos adquieren, comparten y combinan conocimiento.
Lynn et al. (2000)	Demostaron la aplicabilidad de varios modelos de aprendizaje individuales para los equipos de desarrollo de productos estudiando 281 proyectos de desarrollo de nuevos productos. <i>Definición de aprendizaje grupal.</i> El proceso de generación, diseminación e implementación de conocimiento.
Akgün, Lynn y Reilly (2002)	Desarrollaron un esquema de aprendizaje del equipo multidimensional basado en nueve constructos sociocognitivos correlacionados pero distintos. Estos nueve constructos fueron: la adquisición de información, la implementación de información, la diseminación de información, el desaprendizaje, el pensamiento, la improvisación, la memoria, la inteligencia y sensemaking. <i>Definición de aprendizaje grupal.</i> Es la actividad de generación y diseminación de conocimiento colectivo llevada a cabo al adquirir, procesar, almacenar, manipular y descartar información y conocimiento durante el proyecto.

Fuente: Adaptado de Akgün, Lynn y Reilly (2002: 59)

Tal y como hemos hecho anteriormente, podemos adaptar nuestra definición de aprendizaje a este nivel ontológico, de tal forma que “*el aprendizaje grupal es el proceso mediante el cual los grupos de individuos en el contexto de la organización asimilan e interpretan información diversa tácita y/o explícita, definida principalmente a su vez por el conjunto de conocimiento desarrollado individualmente, con el objeto de generar conocimiento colectivo y compartido por los miembros del grupo*” (Moreno-Luzón et al., 2001 a: 11-12).

El *aprendizaje grupal* es generado por los miembros que configuran un equipo de trabajo dentro de la organización. En torno a este aprendizaje grupal se centra el objetivo de nuestro trabajo.

Una revisión de la bibliografía especializada en equipos muestra que un gran número de investigaciones sobre equipos de trabajo en las empresas han sido diseñadas y desarrolladas con el objetivo de comprender la eficacia del equipo y desarrollar un modelo que identifique los factores causales de la eficacia y su relación con el éxito de los mismos. (Steiner, 1972; Hackman y Morris, 1975; Nieva, Fleishman y Rieck, 1978; Shiflet, 1979; Kolondy y Kiggundu, 1980; Cummings 1981; Gladstein 1984; Hackman y Walton, 1986; Hackman, 1987; Ancona y Cadwell, 1988; Shea y Guzzo, 1987; Ancona 1990; Ancona y Cadwell, 1988 y 1992; Sundstrom, De Meuse y Futrell 1990; Hackman, 1990; Cohen y Bailey, 1997; Edmonson, 1999). Estos trabajos coinciden en el objeto de estudio, siendo éste el conocer los factores que condicionan e impulsan la eficacia del equipo. El interés de los investigadores por este tema es comprensible, dado que si somos capaces de identificar los factores de éxito, las empresas estarán en situación de utilizarlos con la finalidad de alcanzar los objetivos deseados.

Las investigaciones sobre la eficacia de los equipos se han desarrollado atendiendo a dimensiones diversas de la eficacia, de manera que dependiendo de la naturaleza de dichas dimensiones se pueden agrupar estas investigaciones en dos enfoques distintos: enfoque de sistema cerrado —enfoque interno—y enfoque de sistema abierto —enfoque externo— (Denison, Hart y Kahn 1996; Edmonson, 1999).

Nuestra investigación esta enmarcada en el enfoque externo que considera que los resultados del equipo —entre ellos el aprendizaje— están condicionados por el contexto organizativo donde el equipo es aplicado. Más concretamente, nuestro trabajo queda enmarcado en el enfoque externo caracterizado por considerar la existencia de relaciones positivas entre las características del contexto organizativo donde son aplicados los equipos y la eficacia de los mismos. Éste tiene su origen en el estudio de Gladstein (1984). El siguiente cuadro recoge las variables de eficacia de equipo a las que se asocian relaciones positivas con el contexto donde son implantados los equipos.

Cuadro 2: Variables de eficacia de equipo

Dimensiones de eficacia de equipo	Trabajos sobre eficacia de equipo
<i>Creación de información</i>	Denison, Hart y Kahn (1996)
<i>Time Compression</i>	Denison, Hart y Kahn (1996)
<i>Aprendizaje</i>	Denison, Hart y Kahn (1996)
<i>Satisfacción</i>	Gladstein (1984), Hackman, (1986, 1987, 1990), Ancona (1990), Ancona y Cadwell (1992) y Denison, Hart y Kahn (1996)
<i>Desarrollo de capacidades</i>	Denison, Hart y Kahn (1996)
<i>Expectativas clientes</i>	Edmondson (1999)

Vemos como el aprendizaje aparece como una de las variables que miden el resultado o eficacia de equipo.

3.- El contexto del equipo y su influencia sobre la eficacia del equipo. Variables de contexto.

En el epígrafe anterior presentamos las variables de eficacia de equipo recogidas en la bibliografía especializada y condicionadas por el contexto de equipo. A continuación definiremos el *contexto de equipo* y mostraremos las variables que lo integran.

Hackman (1987; 1990) conceptualiza el contexto de equipo en términos de transferencia de información, de recursos y recompensas desde la organización hacia los equipos, así como la existencia de procesos de apoyo que pueden facilitar el trabajo en equipo, prestando atención limitada a posibles conflictos e imprevistos de los suministradores de esos inputs. En la misma línea Robbins (1996) considera a los grupos como un subconjunto de un sistema más grande que es la organización, de manera que podemos explicar parte del comportamiento del grupo a partir de la organización a la que pertenece. En este sentido, el autor señala como condiciones externas al grupo y que condicionan el comportamiento del mismo: la estrategia de la organización, la estructura de la organización, las regulaciones formales, los recursos organizativos, el proceso de selección de recursos humanos, la evaluación del desempeño y el sistema de recompensas, la cultura organizativa y el entorno físico del trabajo.

Por su parte, Ancona utiliza un concepto de contexto como el entorno externo al equipo pero dentro de la organización y considera que no sólo provee al equipo de los recursos necesarios para realizar sus procesos internos, si no que, además, a través de él realiza una serie de actividades que contribuyen a la eficacia del equipo en la realización de sus procesos internos (Ancona, 1990; Ancona y Caldwell, 1992). Estas actividades son las denominadas por los mismos autores actividades externas. Estas actividades consisten en una serie de tareas que los miembros del equipo realizan con el resto de miembros de la organización con la finalidad de intercambiar información, recursos e interpretar señales, externas al equipo, necesarias para ejecutar la tarea

propia del equipo, a la vez que, a través de la negociación condicionan la imagen externa del equipo (Ancona y Cadwell, 1992).

Denison, Hart y Kahn (1996) definen el contexto organizativo, a partir de un estudio sobre equipos transfuncionales, incluyendo las negociaciones del equipo con el resto de la organización y detectando relaciones jerárquicas, laterales y entre equipos.

Langred y Shaley (1997) desde una perspectiva contingente, proponen un concepto de contexto que incluya la idea de un entorno diferente, multifacético, que incluye distintos factores.

A partir de las propuestas de los autores anteriores proponemos un concepto de contexto amplio y dinámico. *Amplio*, en tanto en cuanto pueda recoger todos los posibles agentes susceptibles de relacionarse y condicionar el desempeño del equipo. Esta amplitud favorecerá la inclusión en el concepto de la diversidad de factores de contexto que condicionan el rendimiento del equipo, esto es, incluirá tanto las relaciones del equipo con otros equipos o grupos de la organización como la influencia de las relaciones intraempresas que las organizaciones desarrollan para llevar a cabo su actividad y ser competitivas —tales como calidad concertada y acuerdos de cooperación entre empresas—. Y *dinámico* porque reconoce el carácter cambiante y distinto de cada tipo de equipo y de organización.

Así, el concepto de contexto que nosotros proponemos es el siguiente: El contexto es el *entorno externo al equipo, tanto dentro como fuera de la organización, a través del cual los miembros del equipo interactúan para llegar al cumplimiento de sus objetivos colectivos como equipo, así como lograr sus objetivos organizativos.*

Este concepto pretende incluir las relaciones de los miembros del equipo con el entorno específico de la organización, relaciones con clientes y proveedores básicamente, y también las relaciones de los equipos que se crean para llevar a cabo acuerdos de cooperación entre empresas.

A continuación en el cuadro 3 presentamos las variables que definen el *contexto de equipo* y a las que se les atribuye una relación positiva con las variables de eficacia de equipo.

CITIES IN COMPETITION

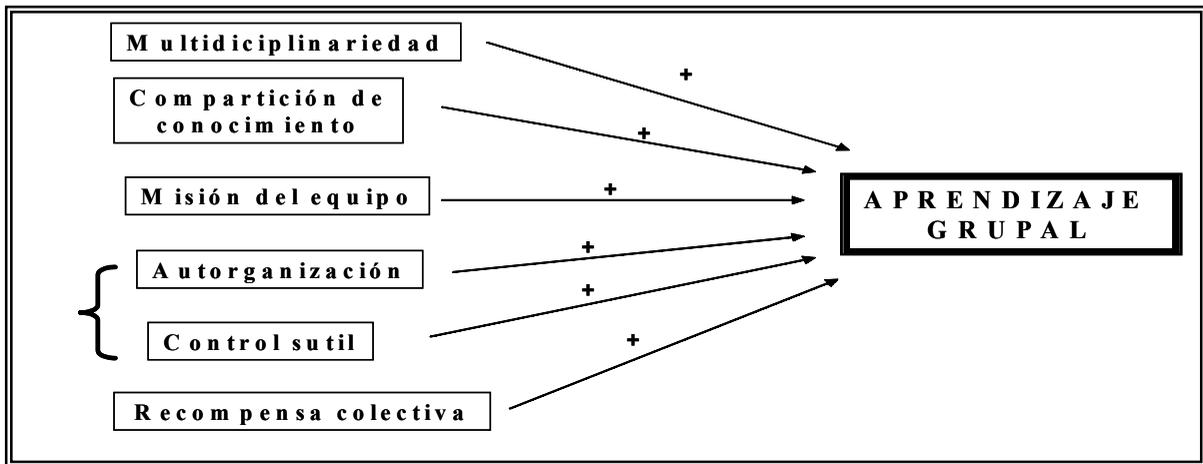
Cuadro3.- Variables de contexto de equipo

<i>DIMENSIONES DEL CONTEXTO ORGANIZATIVO</i>	<i>VARIABLES</i>
Vínculos entre funciones Ancona y Cadwell (1992); Denison, Hart y Kahn, (1996); Nonaka y Takeuchi (1995)	Tipo de relaciones del equipo con las áreas de las que proceden los miembros Soluciones empleadas entre los conflictos surgidos de la relación de las distintas áreas de las que proceden los equipos Formación de equipos con personal de distintas especialidades
Compartición de información y conocimiento dentro y fuera del equipo Hackman (1986, 1987, 1990); Ancona (1990); Ancona y Cadwell (1992); Denison, Hart y Kahn, (1996); Edmondson (1999); Nonaka y Takeuchi (1995)	Cantidad y tipo de información que el equipo posee de otros equipos o grupos de la organización Modo en que obtiene dicha información Barreras que dificultan la relación entre equipos Facilitadores de la relación entre equipos Beneficios que se obtiene de la relación con otros equipos y/o grupos de la organización Grado en que se comparten conocimientos dentro del equipo
Misión, Objetivos y dirección Hackman y Oldham (1980); Ancona, (1990); Denison, Hart y Kahn (1996); Edmondson, (1999);	Comprensión por los miembros del equipo de la misión y del grado de contribución de ésta a los objetivos organizativos La misión del equipo es clara, formal y oficial Los miembros del equipo comprenden lo que se espera de ellos El equipo posee información sobre presentes y futuros planes de la empresa que puedan afectar al equipo
Grado de autonomía y poder del equipo Gladstein (1984); Ancona (1990); Denison, Hart y Kahn (1996); Imai et al., (1985); Takeuchi y Nonaka (1986)	Capacidad del líder para realizar una solicitud o requerimiento Grado en que el líder tiene una pauta de actuación marcada Grado de "influencia" del líder en la organización Grado de reconocimiento en la organización Grado de autoridad que poseen los miembros del equipo para tomar decisiones vinculadas a su trabajo Grado en que se controla a los equipos sin coaccionar su libertad (control sutil) Alta implicación en el lugar de trabajo
Sistema de recompensas McGrath (1964); Hackman y Oldham (1980); Gladstein (1984); Hackman (1986, 1987; 1990); Ancona (1990); Denison, Hart y Kahn (1996); Edmondson (1999).	Cómo se establece las recompensas, en función de la contribución individual o del resultado del equipo. La organización utiliza algún sistema de recompensas para valorar el resultado del equipo

4.- MODELO GENERAL A CONTRASTAR. HIPÓTESIS Y ESCALAS DE MEDIDA

A partir del análisis de las variables de *contexto de equipo* y su relación positiva con las variables de eficacia, y más concretamente con la variable de aprendizaje, presentamos en la figura 1, las relaciones que pretendemos medir en este trabajo.

FIGURA 1.-Relaciones entre las variables de contexto de la eficacia de equipos y el aprendizaje grupal



Las hipótesis que se deducen a partir del marco teórico que hemos presentado y de la figura 1 son las siguientes:

Hipótesis 1: La formación del equipo con personal de distintas especialidades fomenta el aprendizaje grupal.

Hipótesis 2: El intercambio de conocimientos dentro del equipo fomenta el aprendizaje grupal.

Hipótesis 3: La existencia de objetivos colectivos en el equipo fomenta el aprendizaje grupal.

Hipótesis 4: La autoorganización del propio equipo fomenta el aprendizaje grupal.

Hipótesis 5: El control no estricto del trabajo realizado por el equipo fomenta el aprendizaje grupal.

Hipótesis 6: La recompensa del resultado colectivo del equipo fomenta el aprendizaje grupal.

Las distintas variables de contexto del equipo se midieron a partir de una serie de ítems que mostramos en el cuadro 4. Todos ellos fueron valorados con una escala tipo Likert (1-Totalmente en desacuerdo; 7-Totalmente de acuerdo).

Cuadro 4.- Medida de las variables de contexto de equipos

Multifuncionalidad	El equipo está formado por personal de distintas especialidades
Compartición de conocimientos	El equipo comparte conocimientos con gran fluidez
Misión del equipo	El equipo posee sus propios objetivos colectivos
Autorganización	El equipo se autorganiza
Control sutil	Se controla su trabajo, aunque indirectamente para que no pierdan su efectividad
Recompensa colectiva	Se recompensa el resultado colectivo del equipo

Por otra parte el aprendizaje grupal se ha medido con una escala diseñada a partir de la literatura más relevante de aprendizaje y creación de conocimiento. Está conformada por 11 ítems y posee una alta fiabilidad (α de Cronbach = 0.9170). En el cuadro 5 se muestran los distintos ítems que también fueron valorados con una escala tipo Likert (1-Totalmente en desacuerdo; 7-Totalmente de acuerdo).

CITIES IN COMPETITION

Cuadro 5.- medida del aprendizaje grupal

Gracias a la resolución de problemas, los grupos generan soluciones radicalmente distintas
Los grupos tienen una comprensión común de los temas de la unidad en la que trabajan
En las reuniones se busca entender el punto de vista de todo el mundo
Se comparten los éxitos y fracasos dentro de los grupos
En las reuniones de los grupos surgen ideas que no se les ocurriría a una persona trabajando en solitario
Las lecciones aprendidas por un grupo se comparten activamente con otros grupos
Los grupos proponen soluciones innovadoras a cuestiones que afectan a toda la organización
Los sistemas de información facilitan que los individuos compartan información
En los grupos se comparten conocimientos y experiencias a través del diálogo
Se comparte la información frecuentemente y sin trabas
Los resultados del trabajo en grupo se utilizan para efectuar mejoras incrementales en productos, servicios y procesos

5.- DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para llevar a cabo nuestra investigación seleccionamos la muestra de empresas entre el conjunto de la población objeto de análisis. La selección de la población de empresas se realizó a partir de la base de datos *Dun and Brandstreet* y entre las grandes empresas españolas, criterio que permitía obtener un tamaño de muestra adecuado a efectos estadísticos. Entre los diferentes criterios cuantitativos que se pueden considerar para clasificar las empresas según el tamaño, hemos utilizado los criterios que establece la Cuarta Directiva 78/660/UE teniendo en cuenta la Recomendación de la Comisión Europea —cuadro 6—.

Cuadro 6.- Clasificación de las empresas según la recomendación de la comisión europea (expresado en millones de euros)

TAMAÑO	CRITERIO		
	Nº de empleados	Balance Gral. Anual	Volumen de negocio
<i>Pequeña</i>	menos de 50	hasta 5	hasta 7
<i>Mediana</i>	entre 50 y 249	entre 5 y 27	entre 7 y 40
<i>Grande</i>	igual o más de 250	más de 27	más de 40

Fuente: Diario Oficial de las Comunidades Europeas (30 de abril de 1996)

Tal y como establece la Cuarta Directiva, para que una empresa se considere dentro de una categoría, debe cumplir, al menos, dos de los tres requisitos señalados en el cuadro 5. Atendiendo a ello, todas las empresas pertenecientes a la muestra objeto de estudio son consideradas grandes empresas. Según el criterio del número de empleados, y según la base de datos que manejamos, 2842 empresas tenían 250 empleados o más. Como necesitábamos un segundo criterio, escogimos el volumen de negocio —mayor de 40 millones de euros—. Un total de 1465 empresas cumplían ambas condiciones siendo ésta la población de nuestra investigación. La muestra entonces está formada por grandes empresas independientemente del valor de su activo.

Creemos que es idóneo trabajar con grandes empresas porque la mayoría de estas empresas aplican los equipos de trabajo como mecanismo capaz de generar creatividad, conocimiento e innovación a través de sus miembros. Por consiguiente son en este tipo de empresas donde se puede generar con mayor probabilidad altos niveles de aprendizaje grupal.

La ficha técnica de la investigación se recoge en el cuadro 7. El total de las grandes empresas españolas lo constituyen 1465 empresas. No pudimos o no nos dejaron contactar con nadie que pudiera contestar la encuesta en 182 casos. Finalmente, se contactó con 1283 de las cuales 96 (un 7,5%) no quisieron colaborar. Se enviaron

1187 cuestionarios, 1078 por e-mail y 109 por fax. Al final se recibieron 167 cuestionarios válidos —134 empresas contestaron vía *web* y 33 en formato *word*— lo que supone un 14,1% de los cuestionarios enviados.

Cuadro 7.- Ficha técnica de la investigación empírica

Universo y ámbito de la investigación	1465 empresas españolas de más de 250 empleados y más de 40 millones de euros de facturación anual
Tamaño de la muestra	167 empresas
Nivel de confianza	95.5%
Error muestral	± 7%
Procedimiento del muestreo	Muestreo de conveniencia ⁷²
Ámbito geográfico	Todo el territorio nacional
Unidad muestral	Empresa
Fecha de realización del trabajo de campo	Marzo-Junio 2003
Tipo de entrevista	Cuestionario estructurado en formato web o en formato word a elección del entrevistado. La encuesta se realizó al máximo responsable de la empresa o, en su defecto, al director de calidad o similar

El procedimiento fue el siguiente: tras un primer contacto telefónico con la empresa, se envió un mail a la persona encargada de su cumplimentación, con un enlace que le permitía entrar en una página *web* que capturaba los datos *on-line*. Así mismo, también se daba la opción de cumplimentar el cuestionario en formato *word* y luego remitirlo por e-mail o por fax.

El cuestionario fue pretestado entre los directivos de cuatro empresas pertenecientes a la población seleccionada. Se les envió el cuestionario en formato web, tal y como se hizo posteriormente con la muestra real. El cuestionario fue positivamente valorado, planteándose algunas sugerencias que supusieron pequeñas modificaciones y que se incorporaron al instrumento de medida.

6.- RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CONTRASTE DE HIPÓTESIS

En este epígrafe mostramos el impacto de las distintas variables del contexto de equipo sobre el aprendizaje grupal, contrastando las hipótesis anteriormente formuladas. En primer lugar, mostraremos los principales descriptores de la muestra, la media y la desviación típica —tabla 1—.

⁷² En este caso, la muestra está formada por unidades muestrales que son accesibles o favorables (Miquel *et al.*, 1997: 146).

CITIES IN COMPETITION

Tabla 1.-Principales descriptores de la muestra

	Media	Desviación típica
Multifuncionalidad	4.95	1.798
Objetivos colectivos	5.20	1.669
Autoorganización	4.88	1.574
Compartición de conocimientos	4.83	1.409
Control sutil	4.60	1.679
Recompensa colectiva	3.83	1.945
Aprendizaje grupal	4.62	1.066

A la vista de los primeros resultados se observa un uso extendido entre las grandes empresas españolas de la aplicación de variables que conforman el contexto de equipo. La dirección de estas empresas son conscientes de la importancia de crear en la organización un contexto de equipo que favorezca la implantación y desarrollo de los equipos. Así, variables relacionadas con el diseño organizativo tales como la multifuncionalidad, existencia de objetivos colectivos, autoorganización, compartición de conocimientos, control sutil y recompensa colectiva, muestran una presencia relevante. Se destaca significativamente el hecho de que los equipos trabajen con objetivos colectivos claros y concretos, coordinados con los objetivos de la organización. También es relevante la multifuncionalidad, es decir, la procedencia de los miembros de los equipos desde distintas áreas funcionales. La autoorganización y la compartición de conocimientos también parecen variables relevantes. Los equipos tienden a ser autónomos y existen flujos fluidos de información dentro de los equipos y en las relaciones con miembros y equipos de la organización. La recompensa colectiva presenta un valor algo inferior. En principio puede sorprender porque esta variable junto con los objetivos colectivos del equipo, aparece en la literatura especializada como variables que condicionan positivamente el resultado del equipo. No obstante empresas como Alstom, S. A, Electric Shneider Mediana y Renfe. han detectado la dificultad de trabajar sobre el sistema de recompensas sobre todo en los niveles jerárquicos superiores de la empresa Escribá (2002)

Por último, el nivel de aprendizaje grupal generado por el trabajo en equipo también parece significativo. En este sentido, la literatura especializada en contexto y eficacia de equipo señala el aprendizaje como una de las variables para medir el resultado del equipo.

Los resultados estadísticos se obtuvieron a través de un análisis de regresión y a partir del programa SPSS. Los resultados se observan en la tabla 2.

Tabla 2.- Resultados

	Coefficiente estandarizado	t
Multifuncionalidad	-0,159	-1.944
Objetivos colectivos	0.281	3.313***
Autorganización	-0.016	-0.191
Compartición de conocimientos	0.303	3.614***
Control sutil	0.226	2.807**
Recompensa colectiva	0.055	0.654
F = 7,365***		R ² = 0.268
p* < 0.05; t > 1.96		
p** < 0.01; t > 2.576		
p*** < 0.001; t > 3.291		

Tal y como se desprende de la tabla 2, las variables que tienen un impacto significativo sobre el aprendizaje grupal son la existencia de objetivos colectivos —hipótesis 3—, la compartición de conocimientos —hipótesis 2— y el control sutil —hipótesis 5—.

Los objetivos colectivos proporcionan una base sólida y son la base para que el equipo pueda empezar a trabajar. Ayudan a definir el trabajo colectivo. Éstos son complementarios al propósito de la organización y de los objetivos que se consiguen mediante el trabajo individual (Katzenbach y Smith, 1993). A través de ellos se consigue la implicación y el compromiso de los miembros del equipo y son la base para medir y recompensar sus resultados.

Por la propia definición de los conceptos de aprendizaje y conocimiento, compartir conocimientos provoca mayor nivel de aprendizaje (Moreno-Luzón *et al.*, 2001). En concreto, y para el caso particular de los equipos, compartir conocimientos e información tanto entre los miembros del equipo como en las relaciones de éstos con el resto de la organización supone mayores niveles de aprendizaje grupal.

Con relación a la variable control sutil, éste implica que el control ejercido apenas es percibido por los miembros del equipo ya que se apoya en un alto grado de delegación. Esta forma de ejercer el control provoca que fluya la información, que aflore la creatividad y con ello el aprendizaje.

7.- CONCLUSIONES

En el presente trabajo hemos tratado de establecer relaciones entre variables de contexto y eficacia de equipos, con el aprendizaje grupal en la organización. Para ello, en primer lugar, y tras una revisión de la literatura, hemos definido el aprendizaje grupal como el aprendizaje generado en un equipo y que contribuye al aprendizaje organizativo. De este modo, el nivel ontológico “grupo” es un eslabón fundamental entre el aprendizaje individual y el aprendizaje organizativo.

Por otro lado, hemos constatado que variables que definen el contexto de equipo y que presentan relaciones positivas con la eficacia del mismo, en nuestro estudio presentan también relaciones positivas con el aprendizaje como resultado del trabajo en equipo. En este sentido, podríamos intuir que los directivos que las grandes empresas españolas cuando implantan equipos no lo hacen de forma aislada sino que a través de variables de diseño acondicionan la organización y establecen un contexto de equipo para que éstos puedan cumplir sus objetivos.

Por último, nuestra investigación muestra las relaciones entre el contexto de equipo y el aprendizaje grupal estableciendo que variables como objetivos colectivos, compartición de conocimientos y control sutil impactan de forma significativa sobre el aprendizaje grupal. Estas variables, tal y como hemos comentado en el párrafo anterior, son una muestra del papel de la dirección para crear el contexto adecuado para generar aprendizaje grupal.

8.- BIBLIOGRAFÍA

- ANCONA, D.G. (1990): "Outward bound: Strategies for team survival in an organization", *Academy of Management Journal*, vol 33, Nº 2, pp. 334-365.
- ANCONA, D.G. y CADWELL, D.F. (1988): "Beyond task and maintenance: Defining external functions in groups", *Group and Organization Studies*, vol 13, pp. 468-494. Citado en Ancona, D.G. (1990).
- ANCONA, D.G. y Cadwell (1992): "Bridging the Boundary: External Activity and Performance in Organizational Teams", *Administrative Science Quarterly*, Dec., pp. 634-65.
- AKGÜN, A.E., LYNN, G.S. y REILLY, R. (2002): "Multi-dimensionality of learning in new product development teams". *European Journal of Innovation Management*, Vol. 5, nº 2, Págs. 57-72.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1978): *Organizational learning: A theory of Action Perspective*. Addison-Wesley, Mass.
- ARGYRIS, C. y SCHÖN, D. (1996): *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*, Addison-Wesley, Mass.
- COHEN, S.G. y BAILEY, D.G.(1997): "What makes teams work: Group effectiveness research from shop floor the executive suite", *Journal of Management*, vol. 23, Nº 3, pp.239-290.
- CROSSAN, M. M., LANE, H. W. y WHITE, R. E. (1999): "An organizational learning framework: from intuition to institution". *Academy of Management Review*, Vol. 24, nº 3, Págs. 522-537.
- CUMMINGS, T. (1981): "Designing Effective Work Groups", en Nystrom, P.C. III y Starbuck, W.H.: *Handbook of Organizational Design*, vol 2: *Remodeling Organizations and Their Environments*, Oxford University Press, New York. Citado en Goodman, P.S., Ravlin, E.C. y Argote, L (1986).
- DENISON, D.R., HART, S.L.y KAHN, J.A. (1996): "From Chimneys to cross-functional teams: Developing and validating a diagnostic model", *Academy of Management Journal*, vol. 34, Nº4, pp. 1005-1023.
- DOGSON, M. (1993): "ORGANIZATIONAL LEARNING: A REVIEW OF SOME LITERATURES". *ORGANIZATION STUDIES*, VOL. 14, PÁGS. 375-394.
- ESCRIBÁ, M.A. (2002): Un estudio sobre el contexto y eficacia de los equipos. Referencia al Marco de la Gestión de la Calidad. Universitat de Alicante. Tesis no publicada
- EDMONSON, A. (1999): "Psychological safety and learning behavior in work teams". *Administrative Science Quarterly*, 44, Págs. 350-383.
- FIOL, C.M. y LYES, M.A. (1985): "Organizational Learning". *Academy of Management Review*, Vol. 10, nº 4, Págs. 803-813.
- FULMER, R. M. y KEYS, J. B. (2002): "Entrevista con Chris Argyris: el aprendizaje organizativo". *Harvard DEUSTO Business Review*, Vol. 0, Issue 104; Págs. 10-21. Este artículo fue publicado anteriormente en *Organizational Dynamics*, con el título "A Conversation with Chris Argyris: The Father of Organizational Learning".
- Gladstein, D.L., (1984): "Groups in context: a model of task group effectiveness", *Administrative Science Quarterly* vol. 29, Nº 4, December, pp. 499-517.
- HACKMAN, J.R. y MORRIS, C.G. (1975): "Group tasks, group interaction process and group performance effectiveness: a review and proposed integration", *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 8, pp. 45-99
- HACKMAN, J.R. y Walton, R.E. (1987): "Leading groups in organizations" en P.S Goodman (eds.): *Designing effective work groups*, pp. 72-119, Jossey-Bass, San Francisco.
- HACKMAN, J.R. (1990): *Groups That work (and Those That Don't)*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco
- HERBERG, B. (1981): "How organizations learn and unlearn". En *Handbook of organizational desing*, Ed. P.C. Nystrom and W.H. Starbuck, London: Oxford University Press, Págs. 3-27.
- KATZENBACH, J.R. y SMITH, D.K. (1993): "La disciplina de equipo". *Harvard DEUSTO Business Review*, Tercer trimestre, Págs. 26-35.
- HUBER, G. (1991): "Organizational learning: the contributing processes and the literatures". *Organization Science*, Vol. 2, nº 1, February, Págs. 88-115.
- LANGFRED, C. y SHANLEY, M. (1997): The importance the organizational context, I: a conceptual model of cohesiveness and effectiveness in work groups
- LEAVITT, B. y MARCH, J.G. (1988): "Organizational Learning". *Annual Review of Sociology*, Vol. 14, Págs. 319-340.
- LYNN, G.S., REILLY, R. y AKGÜN, A.E. (2000): "Knowledge management in new product teams: practices and outcomes". *IEEE Transation on Engineering Management*, Vol., 47, nº 2, Págs. 232-245.
- MEYERS, P.W. y WILLEMOM, D. (1989): "Learning in new technology development teams". *Journal of Product Innovation Management*, Vol. 6, Págs. 79-88.

- MCGRATH, J.E. (1984): *groups: Interaction and Performance*, prentice-Hall, EnglewoodCliffs, N.J.
- MONTES, J.M., PÉREZ, S. y VÁZQUEZ. C.J. (2002): "Influencia de la cultura organizativa sobre el aprendizaje: Efectos sobre la competitividad". *Comunicación presentada en el XII Congreso Nacional de ACEDE*, Palma de Mallorca, Septiembre.
- MIQUEL, S., BIGNÉ, E., LEVY, J.P., CUENCA, A.C. y MIQUEL, M^a J. (1996): *Investigación de mercados*. McGraw-Hill, Madrid.
- NIEVA, V.F., FLEISHMAN, E.A. y RIECK, A. (1978): "Team Dimensions: Their Identity, Their Measurement, and their Relationships", *Advanced research resources Organizations, Final technical report for contract n° DAHC19-78-C-0001*, Washington.
- NONAKA, I. y JOHANSSON, J. (1985): "Japanese Management: What about the "Hard" Skills?", *Academy of Management Review*, Vol. 10, n° 2, Págs. 181-191.
- KALS, E., MARSICK, V.J. y DECHANT, K. (1997): "Teams as learners: a research-based models of teams learning". *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol., 33, Págs. 227-246.
- KIM, D.H. (1993): "The link between individual and organizational learning". *Sloan Management Review*, Fall, Págs. 37-50.
- Kolodny, H. y Kiggundu, M. (1980): "Towards the Development of a Sociotechnical Systems Model in Woodlands Mechanical Harvesting", *Human Relations*, vol 33, pp. 623-645.
- LIPSHITZ, R. y POOPER, M. (1996): "Building learning organizations: The design and implementation of organizational learning mechanisms". *Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 32, Issue 3, September, Págs. 292-306.
- MORENO-LUZÓN, M.D., BALBASTRE, F., ESCRIBÁ, M^a A., LLORIA, M^a B., MARTÍNEZ, J.F., MÉNDEZ, M., OLTRA, V. y PERIS, F.J. (2001): "La generación de conocimiento en la organización: Propuesta de un modelo integrador de los distintos niveles ontológicos de aprendizaje". *Quadern de Treball*, n° 126 (*nova època*), Facultad de Economía. *Universitat de València*.
- NICOLINI, D. y MEZNER, M. (1995): "The social construction of organizational learning: Conceptual and practical issues in the field". *Human Relations*, Vol. 48, Págs. 727-746.
- PURSER, R.E. y PASMORE, W.A. (1992): "Organizing for learning". En Woodman, R. y Pasmore, W., *Research in Organizational Change and Development*, Vol. 6, J.A.I. Press, Greenwich, Págs. 37-114.
- REVILLA, E. (1996): *Factores determinantes del aprendizaje organizativo: Un Modelo de Desarrollo de productos*. Club Gestión de Calidad, Tesis Doctoral, Valladolid (1995).
- SCHEIN, E.H. (1993): "How can organizations learn faster? The challenge of entering the green room". *Sloan Management Review*, Winter, Págs. 85-92.
- SHIFLETT, S. (1979): "Toward a general Model of Small Group Productivity", *Psychological Bulletin*, vol 86, n° 1, pp. 67-79. Citado en Goodman, P.S., Ravlin, E.C. y Argote, L (1986).
- SHRIVASTAVA, P. (1983): "A Typology of Organizational Learning Systems". *Journal of Management Studies*, Vol. 20, n° 1, Págs. 7-24.
- STEINER, I.D. (1972): *Group process and Productivity*, Academic Press, Orlando. Citado en Goodman, P.S. & Associates (1986).
- TERZIOVSKI, M., HOWELL, A., SOHAL, A. y MORRISON, M. (2000): "Establishing mutual dependence between TQM and the learning organization: a multiple case study analysis". *The Learning Organization*, Vol. 7, n° 1, Págs. 23-31.
- VINCE, R. (2001): "Power and emotion in organizational learning". *Human Relations*, Vol. 54, n° 10. Págs. 1325-1351.
- WILLIAMS, A. P. O. (2001): "A belief-focused process model of organizational learning". *Journal of Management Studies*, Vol. 38, n° 1, January, Págs. 67-85.