



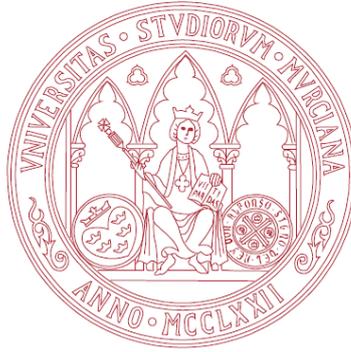
UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

**Cultura Organizativa, Aprendizaje Grupal
y Rendimiento del Equipo de Trabajo.
Un Estudio Aplicado al Sector Bancario**

D. Laureano Pérez Caballero

2020



DEPARTAMENTO DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS Y
FINANZAS

FACULTAD DE ECONOMÍA Y EMPRESA

UNIVERSIDAD DE MURCIA

**“CULTURA ORGANIZATIVA, APRENDIZAJE GRUPAL Y RENDIMIENTO DEL
EQUIPO DE TRABAJO. UN ESTUDIO APLICADO AL SECTOR BANCARIO”**

Tesis Doctoral presentada por:

D. LAUREANO PÉREZ CABALLERO

Directores:

Dr. D. Daniel Jiménez Jiménez

Dra. D^a. Raquel Sanz Valle

Murcia, Septiembre de 2020

DEDICATORIA

A Raquel y a Dani, por sus aportaciones certeras y su trabajo incansable
para que esta tesis haya podido ver la luz.

A las entidades participantes, por su disposición y ayuda.

AGRADECIMIENTOS

Durante más de diez años de tránsito por el desierto, son muchas las personas a las que tengo que pedir disculpas y dar las gracias.

Esta tesis no podría haber sido presentada sin el inagotable aliento y trabajo de Raquel y Dani. Durante todo este tiempo habéis demostrado una profesionalidad, entrega y dedicación que hace que el mero hecho de haber compartido momentos con vosotros haya merecido todo el esfuerzo y sacrificio realizado. Gracias por vuestra fe en mí, incluso cuando ni yo la tenía, y gracias a Pedro y a Mili por todo el tiempo que les he robado.

Gracias también a Monserrate Cabrera y a Manolo Ruiz, que desde el inicio me abrieron las puertas para que este trabajo se desarrollara en el ámbito de las cooperativas de crédito. Lo fácil hubiera sido no ayudar, y sin embargo lo hicisteis.

Hoy es un día muy feliz porque este trabajo me permite rendir homenaje a mis padres y hermanos. A mis padres porque sacrificaron toda su vida para que sus hijos fueran capaces de llegar tan lejos como sus fuerzas les llevarsen. Si durante este tiempo no he renunciado no ha sido por el miedo al fracaso, sino por la vergüenza de no haber sido capaz de demostraros que vuestro apoyo tuvo sus frutos. Gracias. Y gracias también a mis hermanos, José y Javi, porque siempre estuvisteis cerca apoyándome. Sois el espejo en el que me miro y este trabajo tiene mucho de vosotros.

Finalmente, gracias también a Maru por su apoyo sincero que me ha ayudado a terminar cuando las fuerzas ya eran escasas.

Espero algún día ser capaz de devolveros todo lo que me habéis dado.

Gracias.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: REVISIÓN DE LA LITERATURA	8
CAPÍTULO PRIMERO: EL APRENDIZAJE GRUPAL	113
1.1. El aprendizaje organizativo	14
1.1.1. Concepto de dato, información y conocimiento	14
1.1.2. Concepto de aprendizaje organizativo	16
1.1.3. Fases del proceso de aprendizaje organizativo	20
1.1.4. Tipos de aprendizaje organizativo	25
1.1.5. Niveles de aprendizaje organizativo	29
1.2. El aprendizaje grupal	32
1.2.1. Concepto de equipo de trabajo	32
1.2.2. Tipos de equipos de trabajo	34
1.2.3. Concepto de aprendizaje grupal	37
1.2.4. Tipos de aprendizaje grupal	41
1.3. Aprendizaje grupal y rendimiento	45
1.4. Determinantes del aprendizaje grupal	51
1.4.1. Características del grupo que influyen en el aprendizaje grupal	52
1.4.2. Características organizativas que influyen en el aprendizaje grupal	57
1.5. Conclusiones del capítulo	61
CAPÍTULO SEGUNDO: LA CULTURA ORIENTADA AL APRENDIZAJE	63
2.1. La cultura organizativa	66
2.1.1. Concepto de cultura organizativa	66
2.1.2. Tipos de cultura organizativa	69
2.2. Cultura y aprendizaje organizativo	77
2.2.1. Cultura orientada al aprendizaje	78
2.2.2. El modelo de Watkins y Marsick	81
2.2.3. Literatura empírica sobre la cultura orientada al aprendizaje	84

2.3. Cultura organizativa y aprendizaje grupal	89
2.3.1. Efecto de la cultura en el aprendizaje grupal	89
2.3.2. Efecto mediador del aprendizaje grupal en la relación entre la cultura y el rendimiento grupal	93
2.4. La cohesión grupal como mediadora de la relación entre cultura organizativa y aprendizaje grupal	95
2.5. Conclusiones del capítulo	101
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO	105
CAPÍTULO TERCERO: METODOLOGÍA	107
3.1. Población	109
3.1.1. El sector financiero español	110
3.1.2. Evolución del sector financiero en las últimas décadas	111
3.1.3. Las Cooperativas de Crédito en España	114
3.1.4. Población del estudio	116
3.2. Recogida de la información	116
3.2.1. Unidad de análisis	116
3.2.2. Instrumento para la recogida de la información	117
3.3. Muestra	119
3.4. Medidas	120
3.4.1. Aprendizaje grupal	120
3.4.2. Rendimiento grupal	122
3.4.3. Cultura orientada al aprendizaje	123
3.4.4. Cohesión grupal	125
3.4.5. Variables de control	126
3.5. Análisis estadísticos	126
3.5.1. Análisis estadísticos utilizados	126
3.5.2. Análisis del modelo de medida de primer orden	129
3.5.3. Análisis del modelo de medida de segundo orden	136
3.5.4. Análisis del modelo estructural	138
CAPÍTULO CUARTO: RESULTADOS	141
4.1. Resultados descriptivos	142
4.1.1. Variables relativas al encuestado	142
4.1.2. Variables relativas a la oficina	145

4.1.3. Variables incluidas en nuestro estudio	147
4.2. Resultados del contraste de hipótesis	151
4.2.1. Resultados del contraste de las hipótesis	152
4.2.2. Análisis de otras relaciones indirectas	157
4.3. Conclusiones del contraste de hipótesis	158
CONCLUSIONES	161
CONCLUSIONES DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA	164
CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO	167
IMPLICACIONES PARA LOS DIRECTIVOS	172
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	173
APORTACIONES DEL ESTUDIO	174
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	175
BIBLIOGRAFÍA	177
ANEXOS	219

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas se subraya la importancia que tiene la gestión del conocimiento en las empresas y en la economía en general (Hurtley y Hult, 1998; Keeble y Wilkinson, 1999; Marr *et al.*, 2003; Halawi *et al.*, 2006; Chang y Lee, 2007). En efecto, el interés por su estudio se ha incrementado a medida que la *Economía Industrial* ha dado paso a la denominada *Economía del Conocimiento*, caracterizada por una sociedad en la que los trabajos son cada vez más complejos y menos rutinarios, y requieren del tratamiento de grandes volúmenes de datos y una mayor gestión de información para poder desarrollarlos de forma eficiente. Afrontar esto precisa, por un lado, del uso de la tecnología que favorezca la adquisición, distribución y el almacenamiento del conocimiento necesario (Huber, 1991; Alavi y Leidner, 2001) y, por otro lado, de una gestión eficiente de los recursos humanos que fomente que todos los miembros de la organización compartan sus conocimientos y experiencias al resto de la organización, generando un proceso de aprendizaje organizativo.

En el ámbito empresarial, la literatura ha identificado al conocimiento y su gestión como uno de los factores clave para el éxito en la actualidad (Huber, 1991; Grant, 1996; Cheng, 2005; Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Lee *et al.*, 2013; Kostopoulos *et al.*, 2013; Kim *et al.*, 2017). Especialmente, el aprendizaje organizativo es entendido como una fuente primaria para desarrollar ventajas competitivas y mejorar su desempeño (Hung *et al.*, 2010).

El estudio del aprendizaje organizativo en la empresa ha sido abordado desde diferentes disciplinas y ámbitos, dando lugar a diversas concepciones. Sin embargo, en general se puede entender como “el proceso por el que una organización se ajusta continuamente y/o cambia utilizando los recursos del conocimiento en un esfuerzo para adaptarse externa e internamente a los cambios del entorno, con el fin de mantener una ventaja competitiva” (Cheng *et al.*, 2005). El aprendizaje organizativo descansa en el aprendizaje individual de cada uno de los miembros de la empresa y en el aprendizaje grupal, es decir, el que se produce cuando los empleados de un grupo comparten los conocimientos que tienen entre ellos.

Este trabajo se centra en el aprendizaje grupal. En primer lugar porque, aunque se considera que la base del aprendizaje organizativo es el que se produce a nivel individual (Kim, 1993), para que se produzca aprendizaje organizativo es preciso que los empleados compartan eficazmente su conocimiento con el resto de los miembros de su equipo o grupo (Chan et al., 2003; Kostopoulos et al., 2013), es decir, es necesario el aprendizaje grupal.

En segundo lugar, porque hoy el trabajo en grupo o en equipo se está configurando como la principal forma de organización interna de las empresas que buscan ser más flexibles y ágiles (Ilgen et al., 2005; Bresman y Zellmer-Bruhn, 2013). En este sentido, desde el ámbito académico se viene insistiendo en la necesidad de sustituir estructuras organizativas excesivamente jerarquizadas por otras formas de organización más adaptativas que favorezcan la creatividad (Joo et al., 2012), la innovación (He y Wong, 2004; Singer y Edmondson, 2006; Rosing et al., 2011), o el aprendizaje (Nonaka y Takeuchi, 1995; Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Lee et al., 2013).

Además, la literatura también subraya que la efectividad de los grupos o equipos de trabajo que, como se ha indicado, es la configuración hacia la que se orientan actualmente las empresas, depende en gran medida de la capacidad de aprendizaje de dichos grupos (Edmondson, 1999; Argote et al., 2001; Huang y Li, 2012; Bresman y Zellmer-Bruhn, 2013) ya que a través del aprendizaje, los equipos pueden aumentar su capacidad para responder a los mercados, resolver problemas y mejorar su rendimiento (Sharin y McDermott, 2003; Atuahene-Gima y Murray, 2007; Huang y Li, 2012).

Por último, aunque el aprendizaje ha sido objeto de gran interés en la literatura, su estudio se ha ceñido casi con exclusividad al aprendizaje individual y el aprendizaje organizativo, siendo escasa la investigación sobre el aprendizaje grupal, sus efectos y sus factores determinantes.

La tesis aborda estas cuestiones. En relación con los efectos del aprendizaje grupal, analiza el que tiene sobre el rendimiento de los equipos de trabajo o rendimiento grupal. Para ello, se distinguen dos tipos de aprendizaje el de exploración y el de explotación (March, 1991) dado que, por sus características, podrían afectar de forma distinta a los resultados de los equipos de trabajo.

En cuanto a los determinantes del aprendizaje grupal, esta tesis se centra en la cultura organizativa. Esta, entendida como el conjunto de normas, creencias y

valores compartidos por los miembros de la organización (Schein, 1992; De Long y Fahey, 2000; Carmeli, 2005; Cerne *et al.*, 2012; Densten y Sarro, 2012), se considera como uno de los principales determinantes de los procesos de aprendizaje (De Long y Fahey, 2000; Marsick y Watkins, 2003; Lee y Chen, 2005; Awasthy y Gupta, 2011; Song *et al.*, 2014). Lo que se argumenta en la literatura es que si la empresa potencia una serie de valores favorables al aprendizaje esto fomentará que los empleados desarrollen prácticas y rutinas que faciliten la creación de nuevos conocimientos compartidos por los integrantes de los grupos de trabajo. Por tanto, es necesario definir y estudiar qué tipo de cultura es la que favorece el aprendizaje y analizar si afecta al aprendizaje grupal. Hasta ahora son pocos los trabajos científicos que estudian esta cuestión (Lee *et al.*, 2013; Gil y Mataveli, 2017; Hong *et al.*, 2017). Esta tesis, al hacerlo, contribuye a la investigación centrada en cómo fomentar el aprendizaje grupal. Además, no solo estudia la relación entre cultura y aprendizaje grupal, sino que analiza si la cohesión entre los miembros del grupo de trabajo media esa relación. Aunque no hay estudios previos sobre el tema, parece razonable plantear esto teniendo en cuenta que la literatura identifica la cohesión entre los miembros del equipo de trabajo como un factor fundamental para lograr el aprendizaje grupal (Tekleab *et al.*, 2016; Jorgensen y Becker, 2017; Batt-Rawden *et al.*, 2018; Caniels y De Jong, 2018) y que los valores característicos de una cultura orientada al aprendizaje parecen necesarios para lograr la cohesión grupal (Joo *et al.*, 2012; Boon *et al.*, 2013)

Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo principal de la tesis es analizar la relación que existe entre la cultura organizativa, el aprendizaje grupal y el rendimiento de los equipos de trabajo. Lograr este objetivo implica contestar a las siguientes cuestiones:

- 1) ¿Influye el aprendizaje grupal en el rendimiento alcanzado por los equipos de trabajo?
- 2) ¿Se puede fomentar el aprendizaje grupal a través de la cultura organizativa? Si es así, ¿qué características ha de tener la cultura organizativa para hacerlo?
- 3) ¿La adopción de una cultura orientada al aprendizaje afecta de forma diferente al aprendizaje grupal de exploración y al de explotación?
- 4) ¿Adoptar una cultura orientada al aprendizaje influye en el rendimiento de los equipos de trabajo?

5) Si lo hace, ¿el aprendizaje grupal explica esa influencia?

6) Y, finalmente, la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal ¿está mediada, al menos parcialmente, por el grado de cohesión existente entre los miembros de los equipos de trabajo?

Para alcanzar el objetivo planteado y responder a las cuestiones anteriores, se ha realizado una investigación que se presenta en este documento estructurada en dos bloques. El primero aborda la *revisión teórica de la literatura* realizada y plantea, a partir de la misma, las hipótesis de investigación de este trabajo. Este bloque está compuesto por dos capítulos.

El *primer capítulo* se centra en el estudio del aprendizaje grupal. Partiendo de las unidades básicas del conocimiento, se analiza el aprendizaje organizacional como proceso por el cual la empresa adquiere conocimiento, lo procesa y lo utiliza para mejorar sus resultados. A continuación, se define el concepto de equipo de trabajo y se analiza el aprendizaje grupal, sus tipos y la relación que existe entre dicho aprendizaje y el rendimiento de los equipos de trabajo. Posteriormente, se identifican los determinantes del aprendizaje grupal según la literatura, y se destaca entre ellos, la cultura organizativa.

El *segundo capítulo* analiza en profundidad la relación entre cultura organizativa y el aprendizaje grupal, así como el rendimiento grupal. En primer lugar, se define el concepto de cultura organizativa como el conjunto de valores, normas y prácticas de una organización (Schein, 1992; De Long y Fahey, 2000; Carmeli 2005; Cerne *et al.*, 2012; Densten y Sarro, 2012) y se estudian los principales rasgos culturales que favorecen el aprendizaje grupal. Esta revisión permite concluir que la cultura organizativa orientada al aprendizaje propuesta de Marsick y Watkins (1999) es una de las que mejor recoge las características que debe tener una cultura organizativa para fomentar el aprendizaje a todos los niveles, incluido el grupal, y se explica que es una de las más utilizadas cuando se investiga sobre culturas orientadas al aprendizaje (Yang *et al.*, 2004; Song y Kim, 2009; Song *et al.*, 2011; Pantouvakis y Bouranta, 2013; Frohlich *et al.*, 2014). Hecho esto, después se estudia la relación entre este tipo de cultura y el aprendizaje a nivel grupal y los resultados del equipo. Con objeto de entender mejor la relación entre las dos primeras variables, también se analiza el papel mediador que puede jugar el grado de cohesión del equipo en la misma. El capítulo termina presentando el modelo teórico de investigación que resume las hipótesis formuladas a lo largo de toda la revisión de la literatura, es decir, de los dos primeros capítulos de la tesis.

El segundo bloque de este trabajo describe el *estudio empírico* desarrollado para contrastar el modelo de investigación mencionado. Este se ha realizado en uno de los sectores que más se ha visto afectado por los cambios estructurales que se han ido produciendo en el entorno en los últimos años y, especialmente, desde la crisis de 2008-2014: el sector financiero. Para responder a ellos, las entidades bancarias han tenido que cambiar sus prácticas empresariales y, en la actualidad, sus resultados dependen en gran medida del rendimiento de los equipos de trabajo y en la capacidad de aprendizaje de los mismos. Este bloque de la tesis también se estructura en dos capítulos.

El *tercer capítulo* describe la metodología empleada en el estudio empírico, la población objeto del estudio, compuesta por las cooperativas de crédito españolas, el proceso de recogida de la información, la muestra obtenida, la medición de las variables estudiadas y los análisis empleados para analizar las relaciones planteadas en la revisión teórica.

El *cuarto capítulo* presenta los resultados obtenidos del tratamiento estadístico de los datos, que nos permite testar el conjunto de hipótesis planteadas en nuestro modelo teórico.

Finalmente, se presentan las principales *conclusiones* derivadas de la tesis y las principales aportaciones de nuestro trabajo enumerando, asimismo, las limitaciones y futuras líneas de investigación que pueden servir de complemento a nuestra tesis doctoral. En las últimas páginas de este documento se incluyen la *bibliografía* utilizada y un *anexo* en el que figura el cuestionario utilizado para la recogida de los datos.

PRIMERA PARTE: REVISIÓN DE LA LITERATURA

CAPÍTULO PRIMERO: EL APRENDIZAJE GRUPAL

CAPÍTULO PRIMERO

Las empresas compiten en un entorno cada vez más cambiante que les obliga a mejorar su capacidad de adaptación continua y su flexibilidad. Uno de los factores que puede llevar a conseguir esta mayor adaptación es la rapidez con la que las empresas aprenden y adquieren conocimiento. En este contexto, el aprendizaje organizativo se ha convertido en fuente de ventaja competitiva para las empresas (Huber, 1991; Marr *et al.*, 2003; Cheng, 2005; Halawi *et al.*, 2006; Chang y Lee, 2007; Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Joo *et al.*, 2012; Lee *et al.*, 2013), entre otros motivos porque se ha demostrado que “aquellas compañías que tienen mayor capacidad para aprender suelen ser más sensibles a los cambios y tendencias del mercado” (Tippins y Sohi, 2003).

En los últimos años, esta necesidad de agilidad y flexibilidad organizativa está incidiendo también en el modo en que las organizaciones se estructuran internamente. Concretamente, esta situación les ha llevado a organizarse en grupos de menor tamaño que permiten a las empresas adaptarse más rápido a los cambios que se producen (Zellmer-Bruhn y Gibson, 2003; Bresman, 2013). En consecuencia, el trabajo en grupo o por equipos de trabajo es cada vez más común en las empresas y se utilizan para mejorar su capacidad, flexibilidad y respuesta (Wang *et al.*, 2018).

Adicionalmente, la literatura sobre aprendizaje organizativo considera que los equipos de trabajo son unidades básicas de aprendizaje (Harvey *et al.*, 2019) y que las organizaciones aprenden cuando sus empleados intercambian sus conocimientos con otros miembros de su equipo (Chan *et al.*, 2003), lo que ha llevado a la publicación de algunos estudios que destacan la importancia de fomentar el aprendizaje a nivel de equipos de trabajo o aprendizaje grupal (Tsai, 2008; Bresman y Zellmer-Bruhn, 2013; Huang, 2013; Lee *et al.*, 2013; Park *et al.*, 2013; Cepeda-Carrión *et al.*, 2015; Porter *et al.*, 2015; Curseu y Pluut, 2018). Incluso, en 2018, la revista *Team Performance Management* publicó un número especial que afrontaba con profundidad el concepto de aprendizaje grupal, ante el gap existente en esta materia. Pese a ello, aún se considera necesario investigar más en esta línea y señalar las ventajas que conlleva este tipo de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, el principal objetivo de este capítulo es estudiar el aprendizaje grupal y el efecto que tiene sobre los resultados de la empresa, y en particular, sobre el rendimiento del propio equipo.

Para ello, este capítulo se estructura como se describe a continuación. En primer lugar, se estudia el concepto de aprendizaje organizativo y los elementos que lo componen, profundizando en las fases, tipologías y niveles propuestos por la comunidad científica. En segundo lugar, se desarrolla el concepto de equipo de trabajo y las distintas tipologías que la literatura ha identificado, para profundizar a continuación en las definiciones señaladas por diversos autores sobre el aprendizaje grupal y los tipos de aprendizaje que se han propuesto. En tercer lugar, se presentan los estudios que han investigado la relación entre aprendizaje grupal y resultados de la empresa. A partir de la revisión de estos trabajos se formulan dos hipótesis. Posteriormente, se analizan los factores que la literatura considera como determinantes del proceso de aprendizaje grupal. Finalmente, se presentan las principales conclusiones extraídas del capítulo.

1.1. EL APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

En las últimas décadas, la literatura ha dedicado especial atención al estudio del aprendizaje organizativo como elemento clave en el éxito de la empresa (Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Joo *et al.*, 2012; Lee *et al.*, 2013), en la medida que puede favorecer la obtención o desarrollo de ventajas competitivas.

En este punto llevamos a cabo una revisión de la literatura sobre el aprendizaje organizativo. Concretamente se define este concepto, se estudian los fundamentos científicos que apoyan la idea de que es un elemento clave desde el punto de vista estratégico y se describe el proceso de aprendizaje organizativo, así como los principales tipos que se pueden distinguir.

1.1.1. Concepto de dato, información y conocimiento

El aprendizaje organizativo es un proceso que descansa en el conocimiento que poseen las empresas (Lai y Lee, 2007). Por ello, resulta conveniente definir este aspecto, lo que requiere una distinción, a su vez, de otros dos conceptos relacionados: el dato y la información.

Los *datos* son un conjunto discreto y objetivo de hechos relacionados con un suceso. Zack (1999) los define como hechos que extraídos fuera de un determinado

contexto no son significativos por sí mismos. En el ámbito de la organización son las unidades más básicas de información económica y del negocio (Davis y Botkin, 1994) y “se pueden entender como una representación de los hechos de los que la gente tiene constancia y que llaman la atención de otras personas en la organización” (Sánchez, 2001: 5).

Cuando estos datos son procesados, organizados e interpretados, adquiriendo significado, se convierten en *información*. Por tanto, ésta es algo más que una simple acumulación de datos (Marr y Spender, 2004). Requiere que los datos que son agrupados adquieran un significado. La información, por tanto, sería la unión de dos elementos: los datos y el significado (Spender y Tsoukas, 2006). Siguiendo a Nonaka y Takeuchi (1995: 58), la información permite interpretar determinados eventos, lo que puede proporcionar un nuevo punto de vista (Sánchez, 2001: 5).

La información es, por lo tanto, la base del *conocimiento*, pero éste es un concepto más complejo que incluye la interpretación de la información dentro de un contexto, “el entendimiento de las relaciones causa-efecto o el más general know-how” (Huber, 1991: 89). El concepto de conocimiento adopta un nivel más psicosocial que el de datos y el de información, puesto que va a depender de las habilidades del individuo, como pueden ser su capacidad de reflexión o su experiencia (De Long y Fahey, 2000). Es decir, la información y los datos se convertirán en conocimiento en la medida que la mente del individuo sea capaz de asociarlos (Alavi y Leidner, 2001). En este sentido, Nonaka (1998) define la información como elemento tangible que se puede encontrar en los medios y canales de comunicación y el conocimiento como un elemento más intangible, que se encuentra en un espacio que puede ser virtual, físico o mental (Alavi y Leidner, 2001; Marr *et al.*, 2003), y que no generará ningún valor si no es usado en el tiempo y lugar requerido (Nonaka y Konno, 1998). El conocimiento es, por lo tanto, dependiente de su contexto (Marr *et al.*, 2003) y, como se ha apuntado anteriormente, también depende de elementos como la experiencia (Davenport y De Long, 1998; Davenport *et al.*, 2001; Marr y Spender, 2004), las rutinas (Orlikowski, 2002) o las destrezas (Walczak, 2005). En esta línea se manifiestan Davenport y Prusak (1998) al considerar que “el conocimiento es una mezcla de experiencias, valores, información contextual y visión de experto que proporcionan un esquema para la evaluación e incorporación de nuevas experiencias e información”, y que constituye la base de las competencias tecnológicas de los empleados, las

capacidades de los proveedores y el entendimiento de las necesidades de los clientes (Teece, 1998).

La literatura suele distinguir entre dos tipos de conocimiento, el conocimiento *tácito* y el conocimiento *explícito*, siguiendo la propuesta de Polanyi (1958) que posteriormente ha sido respaldada por gran parte de la comunidad científica (Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995; Teece, 1998; Zack, 1999; Haas y Hansen, 2007; Song y Chermack, 2008; Yoon *et al.*, 2009; Nguyen y Mohammed, 2011; Song *et al.*, 2012; Baldé *et al.*, 2018). Se entiende por conocimiento *tácito* aquel que es propio del individuo y que no puede codificarse físicamente, mientras que el conocimiento *explícito* sería aquella agrupación de datos y elementos que pueden estructurarse en bases de datos o manuales que lo hacen fácilmente codificable. En la Tabla 1.1 pueden observarse las principales características de cada tipo de conocimiento.

Tabla 1.1. Características del conocimiento tácito y explícito

Conocimiento tácito	Conocimiento explícito
No se puede codificar	Codificable
Subjetivo	Objetivo
Personal	Impersonal
Difícil de compartir	Fácil de compartir

Fuente: Elaboración propia

1.1.2. Concepto de aprendizaje organizativo

El concepto de aprendizaje organizativo ha experimentado una notable evolución desde que Cyert y March (1963) lo definieran como el “comportamiento mediante el que las organizaciones se adaptan en el tiempo”. Esta circunstancia descansa en que su origen se encuentra en una variedad de disciplinas: la Psicología, la Sociología, la Economía Industrial, la Teoría de Sistemas, la Teoría de la Información, la Dirección de Producción o de Operaciones, la Teoría de la Organización o la Dirección Estratégica. Cada disciplina ha entendido y definido el término de forma distinta. En la Tabla 1.2 se recogen algunas de las principales definiciones de aprendizaje organizativo propuestas en la literatura.

Tabla 1.2. Definiciones del concepto de aprendizaje organizativo

Autor	Definición
<i>Cyer y March (1963)</i>	Comportamiento adaptativo de las organizaciones en el tiempo
<i>Argyris y Schön (1978)</i>	Ocurre cuando los miembros de una organización actúan como agentes de aprendizaje, respondiendo a los cambios internos y externos que exige el entorno de la organización identificando y corrigiendo los errores actuales, e incorporando los resultados de su consulta en imágenes privadas y mapas compartidos
<i>Fiol y Lyles (1985)</i>	Entraña el proceso de mejorar las acciones a través del conocimiento y el entendimiento
<i>Levitt y March (1988)</i>	Cómo las organizaciones aprenden desde las experiencias de los demás, y descubren marcos o paradigmas que les sirvan para interpretar dicha experiencia
<i>Huber (1991)</i>	Una entidad aprende si a través del procesamiento de la información, cambia el rango de sus comportamientos potenciales
<i>Slater y Narver (1995)</i>	El desarrollo de nuevo conocimiento y perspicacias que tienen el potencial de influir en el comportamiento
<i>Snell et al. (1996)</i>	El proceso de creación, transferencia e institucionalización del conocimiento que permite la adaptación de la organización
<i>Huysman (2000)</i>	El proceso a través del cual una organización construye conocimiento o reconstruye un conocimiento existente
<i>Jerez et al. (2002)</i>	Es la capacidad de una organización para procesar el conocimiento, es decir, para crear, adquirir, transferir e integrar conocimientos y para modificar su comportamiento de manera que se refleje la nueva situación cognitiva con el objeto de mejorar su actuación y sus resultados
<i>Pérez López et al. (2005)</i>	Proceso dinámico de creación, adquisición e integración de conocimiento dirigido hacia el desarrollo de recursos y capacidades que contribuyan a la mejora de los resultados organizacionales
<i>Cheng (2005)</i>	Proceso por el que una organización se ajusta continuamente y/o cambia utilizando los recursos del conocimiento organizativo en un esfuerzo para adaptarse externa e internamente a los cambios del entorno con el fin de mantener una determinada ventaja competitiva
<i>Chen (2007)</i>	Procedimientos mediante los cuales se mejora el comportamiento organizativo a través de obtener, compartir y usar conocimiento
<i>Chiva et al. (2007)</i>	Proceso por el cual la organización aprende
<i>Song y Kim (2009)</i>	Un continuo que usa procesos integrados que se desarrollan en paralelo al trabajo
<i>Li y Huang (2013)</i>	Ocurre cuando cambian los comportamientos y se produce una adaptación que permite a las organizaciones responder a los retos dinámicos que se producen en el entorno
<i>Song et al. (2014)</i>	Mecanismo consistente en componentes culturales (valores compartidos, comportamientos, roles o creencias), así como en componentes estructurales (disposiciones estructurales institucionalizadas) que fomentan el desarrollo de una organización que aprende

Fuente: Elaboración propia

De dicha tabla se desprende que, aunque algunos autores entienden el aprendizaje organizativo como una capacidad organizativa (Jerez *et al.*, 2002), la mayoría lo define como un proceso (Fiol y Lyles, 1985; Snell *et al.*, 1996; Pérez-López *et al.*, 2005; Chiva *et al.*, 2007; Leicher y Mulder, 2016; Harvey *et al.*, 2018). En esta línea, nuestro trabajo considera el aprendizaje organizativo como un proceso por el cual la empresa adquiere conocimiento, lo procesa y lo utiliza para mejorar su comportamiento y sus resultados.

Como se ha señalado anteriormente, el aprendizaje organizativo se considera hoy fundamental desde el punto de vista estratégico. Se ha mencionado que la organización utiliza determinados recursos para mantener una determinada ventaja competitiva a través de la adaptación continua (Chen, 2007). La importancia atribuida al aprendizaje organizativo como un proceso que ayuda a mejorar el funcionamiento de la empresa y a desarrollar ventajas competitivas se puede sustentar en diferentes enfoques teóricos: la teoría de los Recursos y Capacidades; el enfoque de las Capacidades Dinámicas; y el enfoque basado en el Conocimiento.

La teoría de los Recursos y Capacidades se desarrolla a partir de los trabajos de Penrose (1959), y ha tenido un gran respaldo por parte de la comunidad científica (Teece, 1997; Nonaka y Toyama, 2005; Halawi *et al.*, 2006; Lai y Lee, 2007; Naor *et al.*, 2008; Camps y Rodríguez, 2011; Li y Huang, 2013; Huan *et al.*, 2017). Este enfoque entiende que la rentabilidad de la empresa no depende tanto de elementos externos a la empresa sino más bien de sus elementos internos, sus recursos y capacidades. Se definen los recursos como el stock de factores de los que dispone la empresa debido a que son de su propiedad o bien, porque son controlados por ella (Amit y Shoemaker, 1993). Los recursos pueden clasificarse en tangibles (financieros y físicos), intangibles (tecnológicos y reputación) y humanos (entrenamiento, experiencia, flexibilidad de los empleados, comportamiento o lealtad), según la propuesta de Grant (1996). Por otro lado, las capacidades son las habilidades organizativas que permiten a la empresa usar estos recursos de forma eficiente (Grant 1996). Los recursos y capacidades que son valiosos, poco comunes, inimitables e insustituibles (Barney, 1991) generan una ventaja competitiva duradera. Esta teoría sugiere que cada organización posee un conjunto diferente de recursos y capacidades, y esta combinación permite que las empresas consigan distinta posición competitiva y diferentes resultados (Barney, 1991) en la medida que sean capaces de crear una capacidad de aprendizaje a través de la gestión de los recursos disponibles (Halawi *et al.*, 2006).

De la evolución de la teoría de los Recursos y Capacidades surge el denominado enfoque basado en el conocimiento (*The Knowledge-based view*). Esta teoría considera el conocimiento del individuo como el recurso intangible más difícil de imitar y, por consiguiente, es capaz de generar una ventaja competitiva. Para algunos autores, el conocimiento es un recurso estratégico que permite la creación de valor en la empresa (Barney, 1986; Grant, 1996). Según esta perspectiva, la generación, acumulación y aplicación de conocimiento permite un desempeño mayor (DeCarolis *et al.*, 1999), debido a que los recursos basados en el conocimiento son normalmente difíciles de imitar, y socialmente complejos (Alavi y Leidner, 2001), posibilitando el desarrollo de ventajas competitivas sostenibles (Lei *et al.*, 1999; Easterby-Smith *et al.*, 2000).

Otro enfoque que surge a partir de la teoría de los Recursos y Capacidades, y que sirve de fundamento teórico a la idea de que el aprendizaje organizativo es clave en las organizaciones, es el de las Capacidades Dinámicas. Teece *et al.* (1997) entienden las capacidades dinámicas como “la capacidad para integrar, construir y reconfigurar competencias internas y externas, para adaptarse a entornos que cambian rápidamente”. Un entorno empresarial que favorezca el aprendizaje y permita la repetición, experimentación e identificación de nuevas oportunidades, generará las capacidades dinámicas para explotar y mantener su ventaja competitiva. Los conceptos de aprendizaje y de capacidades dinámicas están, por tanto, íntimamente relacionados, hasta el punto de que el aprendizaje puede ser considerado como una capacidad dinámica de “segundo orden” (Zollo y Winter, 2002), en la medida que los mecanismos de aprendizaje como la acumulación de experiencia, la articulación o la codificación de conocimiento pueden influir en las rutinas operativas a través de la influencia en determinadas capacidades dinámicas como procesos de investigación o reingeniería.

Basados en estos enfoques teóricos, diversos trabajos proponen que el aprendizaje organizativo tiene un efecto positivo en la empresa. Así, por ejemplo, Singh y Sharma (2011) indican que “aquellas organizaciones que son capaces de aprovechar el conocimiento existente, normalmente presentan mayores incrementos de la eficiencia en las operaciones, mayores ratios de éxito en la innovación, incrementos en los niveles de servicio al cliente, y una mayor habilidad para interpretar los cambios de tendencias y patrones que se producen en el mercado”. Otros autores sostienen que el aprendizaje organizativo también ayuda a mejorar resultados individuales de los miembros de la organización, como su

seguridad psicológica (Edmondson, 1999; Schein, 2010; Kostopoulos y Bozionelos, 2011), su capacidad innovadora (Shahin, 2010; Donate *et al.*, 2015) o su satisfacción (Chang y Lee, 2007). Estas mejoras a nivel individual se considera que influyen positivamente en los resultados organizativos porque ayudan a mejorar la calidad del servicio prestado a los clientes finales y la percepción que ellos tienen de que el producto o servicio sea valioso (Pantouvakis y Bouranta, 2013).

Desde una perspectiva empírica existe un gran número de trabajos que han analizado la relación entre el aprendizaje organizativo y los resultados organizativos, obteniendo evidencia de dicha relación. Por ejemplo, Song y Kolb (2012) encuentran apoyo a su hipótesis de que el aprendizaje organizativo afecta positivamente al rendimiento organizativo, coincidiendo con Hurtley y Hult (1998) en que tanto las grandes empresas como las PYMES que muestran una mayor amplitud, profundidad y velocidad de aprendizaje, obtienen unos mayores niveles de rendimiento. Otro ejemplo de trabajo empírico en esta línea es el de Jiménez-Jiménez y Sanz-Valle (2011), en el que también se encuentra evidencia de que existe una relación positiva entre el aprendizaje organizativo y los resultados empresariales.

En definitiva, la investigación previa ha encontrado evidencia sobre que el aprendizaje organizativo es un proceso que permite mejorar el stock de conocimiento interno de la empresa y, en consecuencia, ayuda a mejorar sus resultados. El conocimiento es, por lo tanto, un recurso estratégico fundamental (Donate y Sánchez, 2015), y el aprendizaje organizativo se configura como el proceso que permite su explotación para beneficio presente y futuro. En el apartado siguiente se describe dicho proceso a través del estudio de las fases que lo componen.

1.1.3. Fases del proceso de aprendizaje organizativo

En la comunidad científica se encuentran diferentes propuestas acerca de cuáles son las fases que componen del proceso de aprendizaje organizativo (Argyris y Schön, 1978; Huber, 1991; Crossan *et al.*, 1999). La Tabla 1.3 recoge algunas de las principales aportaciones que se han hecho al respecto.

En este trabajo, profundizaremos en la propuesta de Huber (1991), una de las más utilizadas en la literatura, en la que se distinguen cuatro etapas: adquisición, distribución/transferencia, interpretación y memoria organizativa.

Tabla 1.3. Fases del proceso de aprendizaje organizativo

Autores	Fases del Aprendizaje
<i>Huber (1991)</i>	Adquisición; Distribución; Interpretación; Memoria Organizativa
<i>Bertziss (2001); Chua (2004); Lai y Lee (2007)</i>	Transferencia; Difusión; Almacenamiento; Innovación
<i>Alavi y Leidner (2001); Palanisamy (2007)</i>	Creación; Almacenamiento; Transferencia; Aplicación
<i>Rastogi (2000); Alavi y Leidner (2006); Singh y Sharma (2011)</i>	Adquisición; Creación; Almacenamiento; Transferencia; Difusión; Desarrollo; Despliegue de conocimiento
<i>Woerkom y Croon (2009); Akgün et al. (2014)</i>	Adquisición; Diseminación; Implementación

Fuente: Elaboración propia

Fase de adquisición de conocimiento

Esta es la fase inicial y en ella la empresa adquiere información. Puede hacerlo a partir del conocimiento existente en el interior de la organización, o bien adquiriéndolo de fuentes externas a la misma. Huber (1991) identifica cinco formas a través de las que una empresa puede adquirir conocimiento.

Por un lado, mediante el *aprendizaje congénito* por el que las organizaciones a través de sus miembros transmiten conocimiento relativo al entorno o a los procedimientos internos. Éste aprendizaje proporciona un conocimiento inherente a la organización que se ha ido formando a lo largo de los años.

Por otro lado, la organización puede adquirir conocimiento a través del *aprendizaje experimental* (experiencia) que se puede dar de forma intencionada o de forma no intencionada (no sistemática). Para Huber (1991) “este aprendizaje se basa en experimentos realizados por la organización (como, por ejemplo, los que prueban la aceptabilidad de nuevos productos en el mercado), en autoevaluaciones de la misma (como los análisis de los problemas, intereses y necesidades de cambio de sus miembros), en organizaciones experimentales (en las que se busca la adaptabilidad, a través del continuo cambio de sus estructuras, procesos y metas), en un aprendizaje no intencionado (referido al carácter fortuito del aprendizaje que responde a una cantidad de factores que no necesariamente exigen una intención de obtener conocimiento) y en las curvas de aprendizaje basadas en la experiencia (donde el aprendizaje consecuencia de la experiencia produce un efecto positivo en los resultados)”. En definitiva, se trata de un aprendizaje generado a partir de la acumulación de experiencias (Annosi *et al.*, 2020) en un proceso conocido como “aprender haciendo” (*learning by doing*) que permite captar conocimiento de

acciones exitosas o no tanto, desarrolladas previamente en la propia empresa (Cyert y March, 1963; Levinthal y March, 1981; Garvin 1993).

En tercer lugar, Huber señala “un tipo de aprendizaje de segunda mano o *aprendizaje indirecto*”, como aquel que se produce por la adquisición de conocimiento replicado de otras prácticas o estrategias que se llevan a cabo en otras compañías. Es decir, se aprende examinando qué está haciendo y cómo lo está haciendo la competencia. Otros autores lo han denominado *benchmarking* externo (Slater y Narver, 1995; Lane y Lubatkin, 1998; Lei *et al.*, 1999) o aprendizaje vicario (Bresman, 2013)

En cuarto lugar, se puede aprender mediante la incorporación de *conocimiento externo* que no dispone actualmente la organización. Este aprendizaje se produce cuando se contratan nuevos empleados que poseen los conocimientos de los que la organización no disponía (Lepak y Snell, 1999) y que quedarán incluidos en su estructura interna en el futuro.

Finalmente, Huber señala que la organización puede adquirir conocimiento a través de la *investigación y la observación*. Hace referencia a la adquisición de conocimiento a través de la exploración (consistente en un amplio registro del entorno de la organización), de la investigación dirigida (se busca activamente dar respuesta a problemas y oportunidades actuales o esperados) o la búsqueda de actuaciones controladas (analizando la efectividad de la organización, satisfaciendo sus propias metas preestablecidas o los requerimientos de los grupos de interés).

Fase de transferencia de conocimiento

En esta segunda fase la empresa moviliza el conocimiento desde aquellos individuos que lo poseen hasta quienes lo necesitan. Términos como distribución (Huber, 1991; Darroch, 2003; Pérez *et al.*, 2005; Stock *et al.*, 2010; Lee y Huang, 2012), diseminación (Woerkom y Croon, 2009; Akgün *et al.*, 2014), transferencia (Chua 2004; Alavi *et al.*, 2006; Lai y Lee, 2007; Palanisamy, 2007; Singh y Sharma, 2011; Wang *et al.*, 2018) o difusión (Chua, 2004; Lai y Lee, 2007, Singh y Sharma, 2011) hacen mención a la capacidad de la organización para movilizar el conocimiento dentro de su estructura. Con independencia del concepto utilizado, el intercambio de conocimiento en la empresa se configura para muchos como el primer nivel del proceso de aprendizaje (Lai y Lee, 2007; Huang, 2013) en la medida que implica una clara voluntad para mejorar procedimientos a través de recursos de otros individuos. Para Ju *et al.* (2006) la integración del conocimiento ayuda a las

empresas a combinar el conocimiento interno y externo a través de la comunicación y los sistemas de información, lo que exige una relación entre los miembros de la organización que permita el intercambio de conocimiento. Este intercambio se puede dar de manera informal (Ellinger y Cseh, 2007; Frohlich *et al.*, 2014; Bednall y Sanders, 2017) o en un contexto de estructuras formales (Haas y Hansen, 2005; Cho y Egan, 2013; Bednall y Sanders, 2017).

Fase de interpretación de conocimiento

En esta fase la información transmitida cobra un significado explícito, en la medida que los individuos son capaces de encontrar un sentido que resulta aplicable. La interpretación es clave para que se ponga en práctica el nuevo conocimiento adquirido y descansa en la habilidad de los empleados para usarlo de un modo superior (Turner y Makhira, 2006) ya que a diferencia de las dos fases anteriores que requieren de un desarrollo organizativo, ésta es más subjetiva (depende de los miembros de la organización). Este carácter intangible llevó a Alavi y Leidner (2001) a afirmar que la fuente de ventaja competitiva reside en la interpretación de ese nuevo conocimiento adquirido, más que en el conocimiento en sí. Pese a que la interpretación del conocimiento es dependiente del uso que se le dé por parte de los individuos, la organización puede fomentarla a través de lo que Nonaka y Takeuchi (1995) denominan la interacción dinámica. Esto es, cada unidad de la organización ha de tener la autonomía necesaria para utilizar el conocimiento desarrollado en alguna otra parte y aplicarlo libremente a través de distintos niveles y límites (Nonaka y Takeuchi, 1995: 102). Para estos autores, “este proceso se verá condicionado por una serie de factores como son los mapas de conocimiento (las estructuras mentales de los individuos que permiten la interpretación de la nueva información), la riqueza de los medios con que se cuente para la transmisión de la información (necesarios para alcanzar un entendimiento entre emisor y receptor, como por ejemplo las tecnologías de la información), la cantidad de información a interpretar” y el saber o no desechar información que no es útil o ya no sirve, proceso que se ha venido a denominar como desaprendizaje (Becker, 2008; Cegarra-Navarro *et al.*, 2016; Klammer y Gueldenberg, 2019). Es en este proceso en el que surgen una serie de tensiones sobre el entendimiento de los empleados que realizan del nuevo conocimiento frente al ya existente (Donnelly, 2019). Además, para Huber (1991) “no existe una única interpretación, sino que muchas veces cuanto mayor es la variedad de interpretaciones desarrolladas, mayor aprendizaje se produce, por lo que los equipos de trabajo se convierten en poderosos elementos para la

transformación de la información y su difusión entre sus miembros”. Esta afirmación ha sido defendida por otros autores (Garvin, 1993; Ulrich *et al.*, 1993; Nonaka, 1994; Nonaka y Takeuchi, 1995). Sea cual sea la forma de presentar y transferir el conocimiento, se ha de realizar un esfuerzo para que los miembros de la organización consideren de utilidad su uso. De esta interpretación y utilización, se va a desarrollar una mentalidad única, conocida como memoria organizativa de la que vamos a obtener ventajas explícitas.

Fase de memoria organizativa

Es la etapa final y la más compleja. Esta fase permite almacenar el conocimiento que será útil en el futuro, lo que requiere de la articulación del conocimiento tácito en formatos explícitos como fórmulas, manuales o documentos que resulten comprensibles y accesibles a otros (Lai y Lee, 2007). No solamente eso, sino que permite saber quién sabe qué en una organización (Bachrach y Mullins, 2019). Existen autores que entienden que el conocimiento se deprecia rápidamente, perdiendo valor en un periodo de aproximadamente 5 años (Argote, 2011; Cegarra-Navarro *et al.*, 2011; Lee y Huang, 2012) por lo que es importante para el proceso de aprendizaje, y el futuro desarrollo de las empresas, que se lleve a cabo una acumulación de conocimiento útil. Este proceso se ha relacionado íntimamente con la capacidad que tienen las empresas de desprenderse de aquel conocimiento que no es útil o no se utiliza (Cegarra-Navarro *et al.*, 2011; Donate *et al.*, 2015). Esta capacidad de “desaprender” implica abandonar los valores, las normas y/o los comportamientos de la organización (Klammer y Gueldenberg, 2019) y mejorando la eficiencia organizativa a través del mantenimiento y renovación de aquellos recursos que son útiles en cada momento.

En síntesis, el aprendizaje organizativo es un proceso orientado a la obtención de una determinada ventaja competitiva, en el que el conocimiento se adquiere del exterior o es generado internamente en la empresa, se distribuye a lo largo de la misma, se interioriza en busca de un significado común al mismo y finalmente, se almacena en la memoria organizativa con la intención de que pueda ser útil cuando sea necesario. Este proceso necesita del apoyo organizativo de forma explícita, buscando que las empresas desarrollen lo que Stock *et al.* (2010) definen como “responsabilidad del conocimiento”.

1.1.4. Tipos de aprendizaje organizativo

Una vez definido el término y analizado el proceso de aprendizaje organizativo, para completar la revisión que se está haciendo de este concepto vamos a repasar los distintos tipos de aprendizaje organizativo que ha identificado la literatura. En la Tabla 1.4 se recogen algunas de las principales aportaciones realizadas.

Tabla 1.4. Tipos de aprendizaje organizativo

Autor	Tipos de aprendizaje
Argyris y Schon (1978)	Single loop; Double loop
March (1991)	Aprendizaje de exploración; Aprendizaje de explotación
Ellinger y Cseh (2007); Marsick (2009); Frohlich et al. (2014); Bednall y Sanders (2017)	Formal; Informal
Yoon et al. (2009)	Adaptativo; Generativo; Transformador; Reflexivo
Wong (2004); Bresman y Edmondson (2012)	Local o Interno; Distal o Externo
Bresman (2010)	Experimental; Contextual; Vicario
Frohlich et al. (2014a)	Implícito; Reactivo; Deliberado
Frohlich et al. (2014b)	Profundo; Racional-superficial; Desorganizado-superficial
Harvey et al. (2018)	Reflexivo; Experimental; Contextual; Vicario

Fuente: Elaboración propia

Como se puede comprobar, existen distintas tipologías de aprendizaje organizativo. A continuación, se describen aquellas que han tenido un mayor interés en la literatura previa, como son las de Argyris y Schon (1978), March (1991) y Yoon et al. (2009).

Una de las primeras tipologías de aprendizaje organizativo propuestas fue la realizada por Argyris y Schön (1978), quienes distinguen entre el aprendizaje de bucle sencillo (*single-loop*) y el aprendizaje de doble bucle (*double-loop*).

En el aprendizaje de bucle sencillo (*single-loop*) los individuos se preocupan exclusivamente de acumular conocimiento, sin cuestionarse las pautas de comportamiento o las asunciones adquiridas. Podríamos señalar que existe una mayor preocupación por el “qué se aprende”, que por el “por qué se aprende”, y su finalidad no es otra que la de corregir errores. Recibe el nombre de “simple” porque en base a la información adquirida se adaptan las decisiones a las circunstancias concretas, pero no se modifican los modelos mentales de los individuos.

El aprendizaje de doble bucle (*double-loop*) ocurre cuando los individuos adquieren conocimiento previo que les permite modificar sus modelos mentales y convicciones, lo que puede afectar al modo en que las organizaciones actúan. En este tipo de aprendizaje se produce un cambio profundo en las creencias, ideas y

actitudes de los individuos, que les permite detectar posibles fallos, cuestionar la validez de los procesos actuales y corregirlos. Además de la predisposición del individuo para adquirir conocimiento, éste se mantendrá durante un periodo de tiempo mayor en la medida que afecta a sus creencias básicas.

La tipología descrita se basa en la complejidad del proceso de aprendizaje y no tiene en cuenta cómo se nutre la empresa del conocimiento necesario para conseguir mejoras presentes y futuras. La clasificación propuesta por March (1991) sí lo hace, identificando los conceptos de exploración y explotación de conocimiento. Esta tipología ha sido utilizada en un gran número de trabajos posteriores (He y Wong, 2004; Costanzo y Tzoumpa, 2008; Im y Rai, 2008; Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Curseu y Pluut, 2018) y en distintos campos de investigación como la teoría de la organización (Holmqvist 2004), la estrategia (Cepeda-Carrión *et al.*, 2015) o la innovación (He y Wong, 2004; Singer y Edmondson, 2006; Rosing *et al.*, 2011), entre otros. De esta forma, se ha estudiado la necesidad que tienen las empresas tanto de aprender mediante la exploración e integración de conocimiento externo, como explotando el conocimiento ya existente en la empresa y que pueda acumularse e incorporarse a las rutinas, a las reglas y a los procedimientos de la organización (March 1991, Cegarra-Navarro *et al.*, 2011).

El aprendizaje de exploración se refiere a aquellas actividades de aprendizaje que desarrollan nuevas capacidades (Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Batt-Rawden *et al.*, 2019) a través del aumento de la experimentación, la búsqueda de alternativas, y la asunción de riesgos (March, 1991) de los miembros de la organización. Se identifican dos actores importantes en este proceso. Por un lado, la organización tiene la responsabilidad de favorecer el proceso mediante el establecimiento de estructuras orgánicas, sistemas jerárquicos débiles, el fomento de la improvisación, la autonomía y el caos controlado. La organización es, por lo tanto, responsable de buscar el desarrollo de mercados y tecnologías emergentes (He y Wong, 2004) que permitan explorar nuevas formas de actuar. Por otro lado, el individuo también tiene un peso importante en el proceso, por lo que se requieren competencias como la confianza relacional o el empleo de un lenguaje común entre los miembros (Cegarra-Navarro y Sánchez, 2011). Esta doble responsabilidad (organización-individuo) tiene como consecuencia que los resultados obtenidos de las actividades de exploración de conocimiento necesiten mayor tiempo para madurar y ser implementados por la organización (Im y Rai, 2008), por lo que podemos afirmar que el proceso da resultados a largo plazo.

Por su parte *el aprendizaje de explotación* se refiere a la utilización y al desarrollo de los procesos, recursos y capacidades internos a la organización que permite refinar los conocimientos y habilidades existentes (March, 1991; Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Batt-Rawden, 2019). De forma más concreta, se ha definido como el uso del conocimiento existente, así como de las habilidades y procesos de los que dispone la empresa (Sellnes, 2003; Kostopoulos y Bozionelos, 2011). Se puede conceptualizar como un proceso de repetición que permite mejorar los dominios actuales (Piao, 2014), circunstancia que favorece la obtención de resultados a corto plazo (Costanzo y Tzoumpa, 2008) que son más estables que aquellos resultados obtenidos de las actividades de exploración de conocimiento (Lee y Huang, 2012). Requiere de estructuras mecánicas, sistemas fuertemente acoplados, dependencia mutua, rutinas, control y burocracia, y mercados y tecnologías estables (He y Wong, 2004). Las actividades de explotación están vinculadas a la eficiencia, la adhesión a las reglas, la alineación y la cobertura de riesgos (March, 1991).

Algunos autores afirman que el aprendizaje de exploración y el de explotación son distintos y requieren diferentes estructuras y estrategias (He y Wong, 2004) y que perseguir ambos puede generar tensiones dentro de las empresas. Se ha llegado a afirmar que estos dos tipos de aprendizaje están en conflicto (Im y Rai, 2008) en la medida que requieren distintos procesos internos. Incluso Boisnier y Chatman (2002) indican que el paso de una actividad de aprendizaje a otra requiere de cambios en los valores culturales que hacen difícil que se produzca simultáneamente. De esta forma, la organización requiere de una estructura distinta en la medida en que se centre en uno u otro tipo de aprendizaje, circunstancia que los hace mutuamente excluyentes (March, 1991).

Otros autores, en cambio, sugieren que no son incompatibles, sino que se pueden dar en la empresa de forma simultánea (Gilson y Shalley, 2004; Easterby-Smith y Prieto, 2008; Li y Huang, 2013; Turner *et al.*, 2015) con carácter de dependencia mutua (Holmqvist, 2004; Bledow *et al.*, 2009; Rosing *et al.*, 2011). Así, Lee y Huang (2012) indican que ambos tipos de aprendizaje representan dos actividades dentro de un mismo proceso lineal que necesitan la una de la otra. Según estos autores, primero se busca e implementa el conocimiento que se adquiere fuera de la empresa, y a continuación se comparte y explota ese conocimiento entre los miembros de la misma. Por lo tanto, los cambios del entorno que hacen que dicho aprendizaje quede obsoleto en un periodo de tiempo corto,

hacen necesaria una nueva búsqueda de conocimiento más allá de los límites de la empresa (Cegarra-Navarro y Sánchez, 2011).

La existencia de distintas posturas acerca de si esos tipos de aprendizaje son compatibles o no, llevaron a O'Reilly y Tushman (2013) a realizar un meta análisis sobre el estado de la cuestión que, con el título de "*Ambidexterity*" (ambidestreza), analiza los trabajos publicados durante los últimos 15 años. El término "ambidiestro" hace mención a la utilización de forma natural e indistinta, que hacen los individuos de ambas manos. En el caso del aprendizaje organizativo, se refiere a la necesidad que tienen las organizaciones de explotar y explorar conocimiento de forma simultánea (Gilson y Shalley, 2004; He y Wong, 2004; Li y Huang, 2013; Jorgensen y Becker, 2017; Batt-Rawden *et al.*, 2019), lo que ha llevado a Im y Rai (2008) a entenderla como una capacidad conductual que permite simultáneamente alineamiento y adaptación (Im y Rai, 2008). Por su parte, Turner *et al.* (2015) entienden que la ambidestreza no es solo una necesidad organizativa sino una habilidad natural que poseen determinadas empresas para usar y perfeccionar los dominios existentes (explotación) a la vez que se adquiere un nuevo conocimiento (exploración) necesario para planificar y ejecutar el trabajo. Existen, por lo tanto, autores que defienden que la existencia de un óptimo balance entre la explotación y exploración de conocimiento (aprendizaje ambidiestro) es importante no sólo porque sea un elemento esencial para fomentar las capacidades dinámicas de la organización, sino porque también contribuye al resultado de las mismas (Lee y Huang, 2012; Liu *et al.*, 2018) y la viabilidad futura (Uhl-Bien y Arena, 2018). Y es que se ha demostrado que en determinados entornos una organización ambidiestra se asocia con incrementos de innovación, mejores resultados financieros y mayores ratios de supervivencia (O'Reilly y Tushman, 2013; Lin *et al.*, 2013).

Continuando con las tipologías de aprendizaje organizativo recogidas en la Tabla 1.4, Yoon *et al.* (2009) distinguen cuatro tipos. En primer lugar, el *aprendizaje adaptativo*, que se produce cuando los individuos están expuestos a una atmósfera que favorece el intercambio de ideas, en la que el conocimiento tácito puede organizarse para ser compartido entre ellos. En esta atmósfera, los individuos tienen una mayor facilidad para modificar su actuación buscando la adaptación al entorno inmediato (London y Sessa, 2006; Sessa y London, 2008; Prugsamatz, 2010). En segundo lugar, el aprendizaje generativo es proactivo e intencional y aplica nuevas habilidades, conocimientos, comportamientos y patrones de interacción para mejorar el desempeño del equipo (London, 2006; Sessa y London, 2008;

Prugsamatz, 2010). Este proceso tiene relación con la fase que Nonaka y Takeuchi (1995) definían como externalización (transformar el conocimiento tácito en explícito) y está relacionado con el proceso de aprendizaje cognitivo. En la medida en que se trata de un aprendizaje que ocurre cuando una organización está dispuesta a cuestionar las creencias antiguas sobre su misión, clientes, capacidades y estrategia, y generar cambios en sus prácticas, estrategias y valores, hay autores que lo consideran la forma más avanzada de aprendizaje organizativo (García-Morales *et al.*, 2012). El tercer tipo que identifican Yoon *et al.* (2009) recibe el nombre de aprendizaje transformador y va más allá de la adaptación del conocimiento. Este aprendizaje busca el cambio de mentalidad en los miembros de la empresa y de cómo ven la realidad en la que se desenvuelven (London y Sessa, 2006; Sessa y London, 2008; Prugsamatz, 2010). De acuerdo a estos autores, “cuando el conocimiento es generado como resultado de la transferencia de conocimiento aplicado al lugar de trabajo, este proceso se convierte en la mejor ruta para construir los activos del conocimiento organizativo”. Por último, el tipo de aprendizaje reflexivo es aquel que permite a los individuos dar significado a las experiencias, colaboraciones interpersonales, e interacciones con el entorno. Schön (1983) propone dos maneras de reflexionar. Por un lado, “reflexionar en la acción”, es decir, hacerlo mientras se realizan las tareas. Por otro lado, “reflexionar sobre la acción”, lo que no requiere que reflexión y acción se den en el mismo momento.

Estos cuatro tipos de aprendizaje pueden darse individualmente o de forma conjunta, permitiendo que los individuos de la empresa adquieran habilidades que les permitan cambiar su forma de actuar ante nuevos requerimientos del entorno. Esta circunstancia convierte al aprendizaje en un proceso que puede tener una naturaleza sencilla, cuando un individuo adquiere un conocimiento para mejorar algún aspecto de su trabajo, o compleja cuando dicho conocimiento sirve para mejorar procesos internos.

Una vez definido el término aprendizaje organizativo, y analizados los diferentes tipos que se han estudiado en la literatura, es preciso señalar los niveles en los cuales se lleva a cabo este aprendizaje.

1.1.5. Niveles de aprendizaje organizativo

Existe el consenso generalizado en la literatura de que el aprendizaje que se lleva a cabo en las organizaciones es un proceso multinivel que se produce a nivel individual, grupal y organizativo (Watkins y Marsick, 1993; Vera y Crossan, 2003).

El primer nivel corresponde al *aprendizaje individual*, es decir, el que se produce en cada uno de los empleados de la empresa. Para muchos, el aprendizaje individual es fundamental y sirve de base para el resto de niveles de aprendizaje. Algunos autores (March y Olsen, 1975; Simon, 1991) incluso afirmaron que es el único aprendizaje que se produce, dado que las organizaciones solo pueden aprender a través de sus empleados (Kim, 1993: 41). Shahin (2010) sostiene que una organización aprende cuando sus empleados están continuamente creando, organizando, almacenando, recuperando, interpretando y aplicando información. El aprendizaje individual requiere que los individuos tengan la motivación necesaria para aprender y compartir conocimiento, lo que permitirá que el conocimiento generado se pueda reutilizar en un nivel superior (Egan *et al.*, 2004). Y es que el conocimiento generado a nivel individual no será útil si no se transfiere y se comparte, haciéndose buena la afirmación de Kozlowski y Bell (2008) que señala que “los individuos no aprenden en un vacío social” sino que necesitan crear un entorno de interacción de mayor complejidad que los relacione con otros individuos. Otros autores, con posterioridad, han utilizado esta misma expresión, señalando que el aprendizaje en equipo no ocurre en el vacío, sino que tiene un componente social, de modo que cubre las creencias sobre el contexto interpersonal (Vangrieken *et al.*, 2016).

Pero además, el aprendizaje individual es necesario para que se origine el aprendizaje organizativo, aunque no suficiente (Kim, 1998). Para Attewell (1992) “las organizaciones sólo aprenden cuando los conocimientos, percepciones y habilidades individuales se integran en las rutinas y prácticas organizativas” y ello requiere que el conocimiento sea compartido por los miembros de la organización.

Cuando los empleados individuales comparten el conocimiento que han adquirido con los miembros de su grupo de trabajo, se produce el segundo nivel de aprendizaje, *el aprendizaje grupal*. Dicho de otro modo, el aprendizaje individual se convierte en grupal a través de la difusión (Chua, 2004; Lai y Lee, 2007; Costanzo y Tzoumpa, 2008; Singh y Sharma, 2011), la transferencia (Alavi y Leidner, 2006; Chua, 2004; Lai y Lee, 2007; Palanisamy, 2007; Singh y Sharma, 2011; Baldé *et al.*, 2018) o la distribución (Huber 1991; Darroch, 2003; Pérez *et al.*, 2005) del conocimiento del que dispone cada uno de los integrantes del grupo al resto de integrantes del mismo. El aprendizaje grupal es complejo y va más allá de la mera acumulación de aprendizaje individual, o como indica Boon *et al.* (2013), “una colección de diferentes individuos no es condición suficiente para aprender como un

equipo”. También requiere de comportamientos sociales tales como la comunicación, la coordinación, la confianza, el respeto, etc. (Revilla y Knoppen, 2012; Akgün *et al.*, 2014; Savelsbergh *et al.*, 2015).

Por último, se hace necesaria la aplicación, utilización y almacenamiento de ese *conocimiento a nivel organizativo*. En este nivel se aprovechan las capacidades propias de los individuos y se almacenan en procesos y sistemas comunes, lo que permite a las organizaciones utilizar dicho conocimiento en el momento que sea necesario.

Esta tesis se centra en uno de los tres niveles descritos, el aprendizaje grupal. La razón de esta elección se basa en que algunos autores han considerado que los grupos o equipos de trabajo son las principales unidades de aprendizaje y creación de conocimiento en las organizaciones modernas (Edmondson, 2002; Edmondson y Nembhard, 2009; Chuang *et al.*, 2016; Curceru *et al.*, 2018). En primer lugar, porque la creciente incertidumbre a la que se enfrentan las empresas en los últimos años ha provocado que muchas se estructuren en agrupaciones de menor tamaño que les permitan ser más flexibles y adaptarse más rápido a los cambios que se producen (Zellmer-Bruhn y Gibson, 2003; Bresman, 2013), es decir, que se organicen por grupos o equipos de trabajo. En segundo lugar, porque el aprendizaje organizativo sólo se produce cuando los empleados intercambian eficazmente su conocimiento con el resto de miembros de su equipo (Chan *et al.* 2003) y es ahí donde surge la necesidad de estudiar con mayor profundidad este tipo de aprendizaje grupal.

En los últimos años se ha publicado un creciente número de trabajos que se centran en el estudio del aprendizaje desde la perspectiva concreta de los equipos de trabajo (Tsai, 2008; Bresman y Zellmer-Bruhn, 2013; Huang, 2013; Lee *et al.*, 2013, Park *et al.*, 2013; Cepeda-Carrión *et al.*, 2015; Porter *et al.*, 2015; Curseu y Pluut, 2018; Li *et al.*, 2019) y que defienden que una ventaja competitiva sostenible se apoya más en los equipos que en los empleados individuales (Woerkom y Croon, 2009).

1.2. EL APRENDIZAJE GRUPAL

En este apartado se profundiza en el concepto de aprendizaje grupal, pero antes se define el de equipo de trabajo, la unidad en la que se produce dicho aprendizaje, y los distintos tipos de equipos de trabajo que se pueden encontrar.

1.2.1. Concepto de equipo de trabajo

En ocasiones se utilizan los términos grupo de trabajo y equipo de trabajo como sinónimos (Kozlowski y Bell, 2003; Wilson *et al.*, 2007; Park *et al.*, 2013; Song *et al.*, 2013; Driskell *et al.*, 2017), aunque algunos autores consideran que no lo son. Tras analizar un conjunto de trabajos publicados durante los últimos 15 años, hemos comprobado que la utilización del término grupo de trabajo es más habitual en trabajos teóricos (Kark, 2007; Wilson *et al.*, 2007; Sessa y London, 2008; Bresman, 2013), mientras que en trabajos empíricos, especialmente los que se centran en equipos concretos, se utiliza mayoritariamente el término de equipos de trabajo (Costanzo y Tzoumpa, 2008; Woerkom y Croon, 2009; Bresman, 2010; Huang, 2013; Savelsbergh *et al.*, 2015). En esta tesis se considerarán ambos términos como sinónimos, aunque se empleará principalmente el término de equipos de trabajo, teniendo en cuenta el contexto en el que se desarrolla el estudio empírico realizado. En la Tabla 1.5 se recogen las principales definiciones de equipo de trabajo que se han propuesto en la literatura.

Como se puede apreciar, la mayoría de trabajos consideran que un equipo es una agrupación de dos o más empleados (Kozlowski e Ilgen, 2006; Lee *et al.*, 2006; Driskell *et al.*, 2017) que dependen los unos de otros para realizar sus tareas (Cohen y Bailey, 1997; Boon *et al.*, 2013), es decir, que son interdependientes (Groysberg y Lee, 2009; Brueller y Carmeli, 2011) en el sentido de que la calidad del trabajo realizado por los compañeros (*coworkers*) puede afectar al resultado individual (Edmondson 2002) y que los resultados del grupo pueden ser mayores que la suma de los resultados individuales (Wang Jue-Fan y Tarn David, 2018).

La definición propuesta por Kozlowski y Bell (2003) es una de las más completas, ya que recoge las principales características del concepto. Además, ha sido ampliamente utilizada en la literatura (Kozlowski e Ilgen, 2006; Mathieu *et al.*, 2008; Brueller y Carmeli, 2011; Joo *et al.*, 2012). Por lo tanto, es ésta la definición de equipo de trabajo que se adopta en esta tesis.

Tabla 1.5. Definiciones de equipo de trabajo

Autor	Definición
<i>Salas et al. (1992)</i>	Conjunto distinguible de dos o más personas a las que se asignan roles o funciones específicos que les permiten actuar de forma dinámica, interdependiente y adaptada hacia objetivos comunes y valiosos, que tienen una vida útil limitada
<i>Cohen y Bailey (1997)</i>	Grupo de individuos que dependen unos de otros en su tarea, que comparten la responsabilidad del resultado del equipo y que se consideran a sí mismos y son considerados por otros como una entidad social
<i>Dyer (1998)</i>	Entidades sociales compuestas por miembros con un alto grado de interdependencia y unos objetivos comunes, compartidos y valiosos
<i>Edmondson (1999)</i>	Grupos que existen dentro del contexto de una organización más grande, claramente definida por sus miembros y que comparten la responsabilidad de un producto o servicio
<i>Edmondson (2002)</i>	Dos o más personas que comparten responsabilidades sobre un resultado final en el contexto organizacional
<i>Kozlowski y Bell (2003)</i>	Se componen de dos o más individuos que existen para realizar tareas relevantes para la organización, comparten uno o más objetivos comunes, presentan interdependencia en sus tareas (flujo de trabajo, objetivos, conocimiento y resultados), interactúan socialmente (cara a cara o, cada vez más, virtualmente), y se integran en un contexto organizativo que establece límites, restringe al equipo e influye en los intercambios con otras unidades en el marco de una entidad más amplia
<i>Curseu et al. (2007)</i>	Los grupos son sistemas sociocognitivos que adquieren, almacenan, transforman y crean conocimiento
<i>Constanzo y Tzoumpa (2008)</i>	Colección de individuos que son interdependientes en sus tareas, comparten la responsabilidad en cuanto a los resultados, que se perciben y son percibidos como una entidad social incluida dentro de un sistema social más amplio, y quienes gestionan sus relaciones a lo largo de los límites de la organización
<i>Wu et al. (2010)</i>	Grupo de individuos que comparten información y toman decisiones conjuntas a través de la comunicación con el fin de conseguir un objetivo
<i>Lee et al. (2011)</i>	Grupo de empleados de una organización que combinan diferentes habilidades y talentos que les permite trabajar por una meta común
<i>Joo et al. (2012)</i>	Colectivo que existe para llevar a cabo una tarea relevante, compartiendo uno o más resultados comunes, interactuando socialmente, exhibiendo interdependencias con la tarea, manteniendo y gestionando los límites de su actuación y formando parte de un contexto organizativo más amplio que restringe la influencia del equipo y los intercambios con otras unidades
<i>Dovin y Martín (2013)</i>	Conjunto de individuos que son vistos por los demás como una entidad social
<i>Boon et al. (2013)</i>	Grupo de individuos que dependen los unos de los otros, que comparten la responsabilidad del resultado del equipo, y que se consideran a sí mismos y son considerados por otros como una entidad social
<i>Dimas et al. (2015)</i>	Conjunto de individuos formado por al menos tres miembros, que son percibidos por ellos mismos y por otros como miembros del equipo. Interactúan regularmente y de manera independiente para lograr un objetivo común
<i>Chuang et al., (2016)</i>	Los grupos son formas de organización versátiles que aprenden y se adaptan combinando recursos de conocimiento internos y externos
<i>Driskell et al. (2017)</i>	Dos o más personas que interactúan en la búsqueda de un objetivo común

Fuente: Elaboración propia

Para completar la definición de equipo de trabajo puede ser útil revisar las características que, según la literatura, tienen los equipos de trabajo eficientes. Boon *et al.* (2013), apoyados en los trabajos de Cohen y Bailey (1997) y Salas *et al.* (2000), mencionan cinco: la interdependencia; la responsabilidad compartida; la capacidad para establecer los límites del equipo (determinar la diferencia entre el equipo y el resto del mundo); el “cruce de fronteras”; y el desarrollo de un modelo mental compartido. Kasl *et al.* (1997) dieron el nombre de “cruce de fronteras” al proceso de búsqueda de información, puntos de vista e ideas que se producen al interactuar con otros individuos, unidades o equipos. Por su parte, Gay y Donald Lumsden (2000) señalan que los equipos de trabajo efectivos participan en la experimentación para encontrar nuevas alternativas, buscan las mejores prácticas de otros equipos, son proactivos en la solución de problemas, discuten las diferencias que surgen entre ellos, cumplen con diversos objetivos comunes, operan con incrementos en la eficacia, participan y están satisfechos con su trabajo. Estas actividades requieren de procesos organizativos complejos de interacción social como la coordinación y la cooperación, que no son objeto de este epígrafe y que serán tratados más adelante.

1.2.2. Tipos de equipos de trabajo

Los equipos de trabajo se pueden clasificar en distintos tipos atendiendo a diferentes criterios como: la actividad que desarrollan, la nacionalidad de sus miembros, la ubicación espacio-temporal, etc.

Una de las clasificaciones más habituales de los equipos de trabajo es la que utiliza como criterio la actividad que desarrollan (Cohen y Bailey, 1997; Kozłowski y Bell, 2003) y que distingue entre:

1. *Equipos de producción*: conjunto de empleados que fabrican productos tangibles. Dentro de estos, se diferencian entre equipos semi-autónomos, y equipos auto dirigidos.
2. *Equipos de servicios*: prestan un servicio de naturaleza intangible (Mathieu *et al.*, 2008; Lee *et al.*, 2013) a clientes fruto de su conocimiento, el cual transforman y adaptan a sus necesidades concretas.
3. *Equipos de gestión*: conjunto de gestores que dirigen y coordinan las unidades jerárquicas inferiores. No desarrollan un producto o servicio directamente, sino que gestionan procesos para que la actividad organizativa se desarrolle correctamente con el objetivo final de conseguir los resultados marcados.

4. *Equipos de proyecto*: uniones temporales que se crean con un objetivo claro y previamente establecido. Son formas organizativas flexibles que ejecutan tareas especializadas que permiten mejorar el rendimiento de la organización. Según Constanzo y Tzoumpa (2008) este tipo de equipos “requiere de mecanismos de integración del conocimiento” existente con el conocimiento nuevo a través de la coordinación y comunicación entre los miembros, tanto dentro como fuera de los equipos. Este tipo de equipos se caracteriza por tener un único objetivo que se planifica con fecha de inicio y de finalización (Cohen y Bailey, 1997; Turner, 1999; Savelsbergh *et al.*, 2015). Dentro de este grupo se pueden distinguir a su vez tres tipos de equipos: 1) primario: grupo de individuos que trabajan cara a cara, y se conocen entre sí; 2) secundario: grupo de personas que contribuyen con su trabajo a los resultados del grupo primario pero que no forman parte de él; 3) terciario: aquellos que se ven afectados por el trabajo realizado por el proyecto, como por ejemplo las organizaciones profesionales o los clientes.

5. *Equipos de acción y resultados*: compuestos por expertos interdependientes que participan en eventos complejos, en los que se engloban los equipos quirúrgicos, los mandos militares o los músicos.

6. *Equipos de asesoría*: grupos que prestan un servicio específico y homogéneo a terceros en base a un conocimiento específico.

7. *Equipos creativos*: grupo que busca generar una variedad de soluciones para los problemas existentes (Gilson y Shalley, 2004; Staats *et al.*, 2011). Gestionan su conocimiento y promueven la creatividad.

8. *Equipos de alta dirección*. Aunque no son propiamente un equipo, se configuran como una entidad que coordina el funcionamiento al más alto nivel de la estrategia de la compañía (Kirkman *et al.*, 2004; Mathieu *et al.*, 2008). Basan su actuación en la jerarquía del puesto y se componen por el director general (CEO) y los miembros de la alta dirección (Carmeli y Tishler, 2006).

Otra clasificación de equipos de trabajo es la propuesta por Kozlowski y Bell (2003). El criterio que ellos utilizaron para distinguir tipos de equipos es la nacionalidad de sus miembros, de modo que podemos hablar de equipos: interculturales, mixtos o transnacionales.

Los equipos de trabajo también se han clasificado según su ubicación espacio-temporal. En base a este criterio se diferencia entre equipos virtuales y

equipos presenciales (cara a cara). Kirkman *et al.* (2004) definen los equipos virtuales como aquellos compuestos por empleados que se sitúan en distintas localizaciones geográficas lo que obliga a los miembros a utilizar la tecnología para colaborar entre sí. En cambio, los equipos presenciales comparten el mismo espacio físico, lo que les permite interactuar directamente entre sí.

Por su parte, Lee *et al.* (2013) establecen otra tipología basada en la idea de que los equipos son consecuencia de la interrelación de seis atributos. Para ello, identifican aquellos atributos que a nivel individual (dificultad de adaptación e influencia coercitiva), organizacional (uso de equipos y apoyo organizativo) y del propio equipo (objetivos claros y clima colaborativo) que influyen en el rendimiento del equipo y que pueden clasificarse como atributos positivos (uso de los equipos, apoyo de la organización, establecimiento de objetivos claros y clima de colaboración) y atributos negativos (influencia coercitiva y dificultad de colaboración). En base a la combinación de estos atributos, establecen los siguientes tipos de equipos de trabajo:

1. *Equipos altamente eficaces.* Son aquellos equipos que consiguen gestionar de forma positiva el uso de instrumentos, el apoyo de la organización, los objetivos claros y el clima de colaboración (relacionados con atributos de nivel organizativo y de equipo). Estos equipos también se caracterizan porque consiguen reducir los dos atributos negativos presentes a nivel individual como son la influencia coercitiva y la dificultad para colaborar. Los equipos efectivos se caracterizan porque tienen propósitos claros, de naturaleza informal, son participativos, se mantienen atentos, tienen un “cierto desacuerdo civilizado” que les permite deliberar y buscar nuevas soluciones, buscan el acuerdo negociado, mantienen comunicaciones abiertas, establecen roles claros, realizan asignaciones equitativas, fomentan un liderazgo compartido, buscan relaciones externas, y establecen un estilo autogestionado (Joo *et al.*, 2012).

2. *Equipos moderadamente eficaces.* Equipos que consiguen una gestión adecuada de los cuatro atributos que existen a nivel organizacional y de equipo, pero que no consiguen reducir los dos atributos negativos a nivel individual.

3. *Equipos ineficaces.* Son equipos que no consiguen mejorar los atributos positivos a nivel organizativo y de equipo, y tampoco consiguen reducir los atributos negativos a nivel individual.

Esta tesis se centra en los *equipos de servicio* que prestan un servicio intangible consecuencia del aprendizaje previo. Los miembros de este tipo de equipos suelen ser trabajadores del conocimiento, término acuñado inicialmente por Drucker en 1999, y desarrollado posteriormente por otros (Walczak, 2005; Yoon *et al.*, 2009; Baldé *et al.*, 2018), que pretende describir el perfil de los trabajadores en la nueva economía de servicios, que trabajan con la información o el conocimiento, lo que permite generar el proceso de aprendizaje (Walczak, 2005). Este aprendizaje será posteriormente utilizado por toda la organización (Joo *et al.*, 2012; Cho y Egan, 2013) como respuesta a los nuevos requerimientos del entorno. Esta circunstancia nos lleva a profundizar a continuación en el concepto de aprendizaje grupal.

1.2.3. Concepto de aprendizaje grupal

El estudio del aprendizaje grupal ha ganado importancia desde que en 1990 Peter Senge publicara el libro titulado “La Quinta Disciplina”. Desde entonces, encontramos aportaciones al tema en disciplinas tan distintas como la economía, la teoría organizativa, las ciencias políticas, la psicología, la sociología, etc. (Decuyper *et al.*, 2010). Esta creciente preocupación en el estudio del aprendizaje ha provocado que durante los últimos años se publique un creciente número de trabajos centrados en el estudio del aprendizaje desde la perspectiva concreta de los equipos de trabajo (Tsai, 2008; Bresman y Zellmer-Bruhn, 2013; Huang, 2013; Lee *et al.*, 2013, Park *et al.*, 2013; Cepeda-Carrión *et al.*, 2015; Porter *et al.*, 2015; Merlek y Aggarwall, 2018; Curceu y Pluut, 2018; Harvey *et al.*, 2018; Li *et al.*, 2019) que defienden que una ventaja competitiva sostenible se apoya más en los equipos que en los empleados individuales (Woerkom y Croon, 2009). Chuang *et al.* (2016) entienden que los grupos son formas organizacionales versátiles que aprenden y se adaptan combinando recursos de conocimiento interno y externo.

Con el objeto de profundizar en el concepto de aprendizaje grupal, se ha hecho una revisión de las definiciones propuestas en la literatura. En la Tabla 1.6 se recogen algunas de las más relevantes. Entre las definiciones aportadas en la literatura, podemos establecer una primera diferenciación entre las que consideran que el aprendizaje grupal es un proceso (Edmondson, 1999; Gibson y Vermeulen, 2003; Woerkom y Croon, 2009; Akgün *et al.*, 2014; Ortega *et al.*, 2014; Savelsbergh *et al.*, 2015) y las que lo entienden como un resultado (Ellis *et al.*, 2003; Wilson *et al.*, 2007; Curceu y Pluut, 2018; Hall *et al.*, 2020). Entre los primeros, destaca la aportación realizada por Edmondson (2002), quién definió el aprendizaje grupal

como “el proceso por el que el equipo actúa, obtiene información y reflexiona, y hace cambios para adaptarse o mejorar”.

Tabla 1.6. Definiciones de aprendizaje grupal

Autor	Definición
<i>Edmondson (1999)</i>	Actividades a través de las cuales un equipo obtiene y procesa el conocimiento que le permite adaptarse y mejorar su rendimiento
<i>Edmondson (1999)</i>	Proceso continuo de reflexión y acción colectiva que se caracteriza por: 1) explorar, 2) reflexionar, 3) discutir errores y resultados inesperados, 4) buscar retroalimentación, 5) experimentar dentro del grupo como un equipo
<i>Argote et al. (2001)</i>	Actividades a través de las cuales los individuos adquieren, comparten, y combinan conocimiento a través de las experiencias de los demás
<i>Edmondson (2002)</i>	Proceso por el que el equipo actúa, obtiene información y reflexiona, y hace cambios para adaptarse o mejorar
<i>Ellis et al. (2003)</i>	Cambio relativamente permanente a nivel colectivo tanto del conocimiento como de las habilidades, producido por el intercambio de experiencias de los miembros del equipo
<i>Gibson y Vermeulen (2003)</i>	La exploración del conocimiento a través de la experimentación, la combinación de conocimientos a través de la comunicación reflexiva y la aplicación y especificación de lo aprendido mediante la codificación
<i>London et al. (2005)</i>	El grado en el que los miembros de un equipo buscan oportunidades para desarrollar nuevas habilidades y conocimientos, admiten tareas difíciles, están dispuestos a arriesgarse con nuevas ideas y a trabajar en tareas que requieren habilidades y conocimientos considerables
<i>Zellmer-Bruhn y Gibson (2006)</i>	Medida en que un equipo crea nuevos procesos y prácticas
<i>Wilson et al. (2007)</i>	Representa un cambio en el repertorio de comportamientos del grupo
<i>Mathieu et al. (2008)</i>	Se refiere a los cambios relativamente permanentes en el conocimiento de un conjunto interdependiente de individuos asociados con la experiencia, que puede distinguirse conceptualmente del aprendizaje individual
<i>Decuyper et al. (2010)</i>	Compilación de procesos a nivel de equipo que genera cambios o mejoras tanto para los equipos, como para los miembros de esos equipos, y las propias organizaciones
<i>Mo y Xie (2010)</i>	Proceso interpersonal por el que los equipos obtienen conocimiento grupal a través de las habilidades y de la experiencia del propio grupo
<i>Brueller y Carmeli (2011)</i>	Proceso clave a través del cual se desarrollan y comparten conocimientos útiles, lo que permite que un equipo pueda hacer frente a problemas complejos y mejorar su rendimiento
<i>Huang y Li (2012)</i>	Grado por el cual un equipo descubre un conocimiento existente o adquiere un nuevo conocimiento
<i>Chiung-Hui Huang (2013)</i>	Es el proceso por el cual el equipo crea conocimiento e incrementa su habilidad grupal por la vía del intercambio de información, del cuestionamiento, y de la búsqueda de una nueva visión entre los miembros del equipo
<i>Park et al. (2013)</i>	Procesos y resultados de la interacción grupal
<i>Leicher y Mulder (2016)</i>	Las actividades a través de las cuales los miembros del equipo, de un modo colectivo, reflexionan y comparten conocimiento
<i>Harvey et al. (2018)</i>	el proceso mediante el cual los esfuerzos combinados y la participación de los miembros del equipo mejoran su capacidad de desempeño, lo que lleva a un cambio en sus acciones y en sus resultados
<i>Li et al. (2019)</i>	El proceso a través del cual los miembros del equipo adquieren nuevas habilidades y conocimientos. Este proceso incluye comportamientos como buscar información, leer, formular preguntas y buscar feedback

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, entre aquellos otros que consideran el aprendizaje grupal como un resultado, encontramos aportaciones como la de Ellis *et al.* (2003), que lo definen como “aquel cambio relativamente permanente a nivel colectivo tanto del conocimiento como de las habilidades, producido por el intercambio de experiencias de los miembros del equipo”.

Una segunda diferencia que se encuentra entre las definiciones propuestas en la literatura es que un conjunto de trabajos considera el aprendizaje grupal como un proceso conductual, mientras otros lo entienden como un proceso socio-cognitivo. Entre los primeros destaca la aportación realizada por Edmondson en 1999, y posteriormente defendida por otros (Bresman, 2010; Ortega *et al.*, 2014; Savelsberg *et al.*, 2015) que considera que el aprendizaje grupal es un conjunto de acciones colectivas realizadas por los miembros del grupo que buscan retroalimentación y compartir información para modificar el comportamiento. Por otro lado, aquellos trabajos que lo tratan como un proceso socio-cognitivo individual (Argote *et al.*, 2001; London *et al.*, 2005; Kostopoulos y Bozionelos, 2011), entienden que el aprendizaje grupal descansa en los conocimientos, ideas e información que posee cada individuo, y que busca potenciar la motivación intrínseca que permita que los individuos por sí solos y más allá de procesos formales, incrementen su conocimiento y tengan la voluntad de compartirlo con los miembros del equipo para el bien común.

En esta tesis se adopta la perspectiva conductual y se entiende el aprendizaje grupal como un proceso a través del cual “los individuos adquieren, comparten y combinan conocimiento a través de las experiencias de los demás” (Argote *et al.*, 2011). Dicho proceso requiere un conjunto acciones:

1. *Reflexión*. La mayoría de las definiciones sugiere que el aprendizaje grupal requiere que los miembros del equipo realicen un proceso de reflexión sobre su trabajo y los objetivos que deben alcanzar (Watkins y Marsick, 1996; Edmondson, 1999; Ortega *et al.*, 2014; Savelsbergh *et al.*, 2015). Decuyper *et al.* (2010) indican que los equipos de trabajo necesitan desarrollar una visión clara de su situación actual, identificar cuáles son los objetivos que se quieren conseguir y cómo pueden alcanzarlos, para establecer el proceso de aprendizaje grupal. Para ello definen el concepto de reflexión del equipo como el proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción de los modelos mentales compartidos por los miembros del equipo.

2. *Acción*. La importancia que tiene la actividad del equipo en el aprendizaje grupal ha sido explícitamente mencionada en la literatura (Argyris y Schön, 1974;

Argote, 1993; Edmondson, 1999; Decuyper *et al.*, 2010). Se ha definido la acción como el proceso mediante el cual los miembros del equipo trabajan juntos, movilizandolos medios físicos y psicológicos necesarios para la consecución de los objetivos. Este proceso implica la búsqueda activa de información a través de diversos procesos como la experimentación (Gibson y Vermeulen, 2003), el intercambio de conocimiento (Huang, 2013) o la búsqueda en las experiencias de otros (Argote 2001, Akgün *et al.*, 2014). Sin embargo, Edmondson (2002) entiende que la reflexión y la acción son dos caras de la misma moneda del proceso de aprendizaje grupal de modo que no se concibe una si luego no se produce la otra. Tjosvold *et al.* (2004) señalan que el establecimiento de canales de causa/efecto a través de la acción que sigue a la reflexión, permite estar mejor preparados para futuros retos lo que a su vez repercute en un mejor rendimiento organizativo.

3. *Sistema cognitivo común.* Como consecuencia de la interacción de los miembros del equipo se genera un sistema que hace que los individuos tengan una visión compartida del proceso de aprendizaje (Van den Bossche *et al.*, 2006) que puede provocar cambios relativamente permanentes en el conocimiento (Mathieu *et al.*, 2008) de los miembros del equipo. Este sistema se apoya en relaciones interpersonales entre estos individuos que algunos autores (Senge, 1990; Van den Bossche *et al.*, 2006; Decuyper *et al.*, 2010) entienden como co-construcción y definen como el proceso de desarrollo de conocimiento compartido y construcción de significado a través de la clarificación, construcción o modificación de una oferta previa de información, que permite aprender.

Como consecuencia del proceso de reflexión, acción y creación de un sistema cognitivo común, se consigue la mejora continua que permite desarrollar mejoras de rendimiento (Bresman, 2010) o adaptaciones (Ortega *et al.*, 2014) con las que dar una respuesta concreta a los rápidos cambios que exige continuamente el entorno.

De las definiciones recogidas en la Tabla 1.6, se extrae también otra conclusión, y es que en el proceso de aprendizaje grupal se pueden distinguir una serie de fases. Así, por ejemplo, Wilson *et al.* (2007) sugieren un proceso de tres fases.

1. *El intercambio.* Conlleva un proceso por el cual los nuevos conocimientos, rutinas o comportamientos se distribuyen entre los miembros del equipo. Se tiene que producir la interacción entre aquellos miembros del equipo que poseen dicha información, y aquellos que la necesitan. Para que sea efectivo, el intercambio debe

contener los siguientes subprocesos: centrar la atención en la información que tiene que ser aprendida; descubrir un entendimiento compartido de un aprendizaje específico; agrupar algunas creencias de cómo puede usarse ese nuevo comportamiento en el futuro.

2. *El almacenamiento.* Implica un proceso por el cual el conocimiento que ha sido aprendido por el grupo, es almacenado y retenido en la memoria colectiva o en depósitos físicos para ser usados a nivel grupal. Wilson *et al.* (2007) tienen en consideración cómo el tiempo y el entorno externo afecta a este almacenamiento. Un buen sistema de adquisición de conocimiento facilita el modo en que la información es almacenada y cómo esta es reutilizada o recuperada. El proceso de filtrar la información disponible permite descartar conocimiento irrelevante antes de su almacenamiento, por lo que mantener un sistema de memoria requiere tanto la actualización de información como la eliminación de datos obsoletos. Este proceso es definido por autores, como Donate *et al.* (2015), como desaprendizaje.

3. *La recuperación.* Englobaría el proceso en el que los miembros de los grupos pueden encontrar y acceder al conocimiento para su inspección o su uso.

Una vez revisadas las aportaciones realizadas en la literatura acerca del concepto de aprendizaje grupal, podemos concluir que el aprendizaje grupal es aquel proceso de reflexión y acción que permite a los miembros del equipo adquirir, compartir y utilizar conocimiento nuevo para conseguir o mejorar determinados resultados.

1.2.4. Tipos de aprendizaje grupal

Una vez definido el concepto de aprendizaje grupal, en este apartado se describen los distintos tipos de aprendizaje grupal que se mencionan en la literatura. Los principales se recogen en la Tabla 1.7.

Tabla 1.7. Tipos de aprendizaje grupal

Autor	Tipos de aprendizaje
Edmondson (2002)	Reflexivo; Activo
Gibson y Shalley (2004); Kostopoulos y Bozionelos (2011)	Aprendizaje de exploración; Aprendizaje de explotación
Wong (2004)	Local; Distal
Yoon <i>et al.</i> (2009)	Adaptativo; Generativo; Transformador; Reflexivo
Bresman (2010)	Experimental; Contextual; Vicario
Park <i>et al.</i> (2014)	Colaborativo; Cooperativo
Harvey <i>et al.</i> (2018)	Rutinas internas (reflexivo y experimental); Rutinas externas (contextuales e indirectos)

Fuente: Elaboración propia

Algunas tipologías propuestas son similares a las ya descritas para el aprendizaje a nivel organizativo. Una de ellas es la que distingue entre el aprendizaje grupal de exploración y de explotación (Gibson y Shalley, 2004; Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Bresman y Zellmer-Bruhn, 2013; Wang Jue-Fan y Tarn David, 2018). Al igual que ocurre con el aprendizaje a nivel organizativo, *el aprendizaje grupal de exploración* se entiende como aquellas actividades que desarrollan nuevas capacidades a través del aumento de la experimentación, la búsqueda de alternativas y asunción de riesgos de los miembros del equipo. *El aprendizaje grupal de explotación* se define como la utilización y el desarrollo de los procesos, recursos y capacidades internos al grupo que permite refinar los conocimientos y habilidades existentes de sus miembros.

Otra tipología de aprendizaje a nivel organizacional que también se ha utilizado para el aprendizaje grupal es la de Wong (2004), que utiliza como criterio de clasificación el origen de las habilidades y conocimientos adquiridos por el grupo y que distingue entre aprendizaje interno o local y aprendizaje externo o distal. Como esta tipología no se describió en el apartado dedicado al aprendizaje organizativo, se explica a continuación:

- *Aprendizaje interno (local)*. Se refiere al aprendizaje que desarrollan los miembros del equipo aprovechando los conocimientos que poseen otros colegas de trabajo, a través sus interrelaciones, y que les permiten cuestionar otros puntos de vista, buscar retroalimentación entre los compañeros sobre sus ideas y acciones, y hablar abiertamente sobre los errores con el objetivo de usar la información para mejorar el rendimiento en un futuro (Edmondson, 1999; Bresman y Zellmer-Bruhn, 2013).

- *Aprendizaje externo (distal)*. Se refiere al conocimiento que los miembros del equipo adquieren a través de fuentes externas. Se diferencia del aprendizaje interno en que se captura la información necesaria fuera de los límites del propio equipo. Requiere que los miembros tengan una actitud abierta hacia la búsqueda de información más allá del grupo puesto que se aprende observando cómo actúan los competidores e identificando nuevas tendencias de los propios consumidores, trabajando en mejorar los productos, etc. (Ancona y Caldwell, 1992; Wong, 2004; Bresman, 2010; Bresman y Zellmer-Bruhn, 2013).

Pese a que en un principio ambos tipos de aprendizaje grupal se han entendido como excluyentes, Bresman (2010) defiende que la participación en actividades de aprendizaje interno requiere que los equipos se preocupen también

por las actividades de aprendizaje externo (Argote *et al.*, 2001; Wong, 2004). Basado en esta idea, se sugiere la siguiente tipología de aprendizaje grupal (Bresman, 2010; Bresman y Edmondson, 2012):

- *Aprendizaje experimental*. Tiene relación con el aprendizaje interno y se define como un proceso de interacción entre los miembros que permite al equipo aprender a través de las experiencias directas de sus miembros. Para Posen y Chen (2013), el aprendizaje experimental ocurre cuando en el curso de la actividad productiva, los problemas son identificados, se llevan a cabo experimentos para buscar soluciones, y estos son implementados.

- *Aprendizaje contextual*. Está relacionado con el aprendizaje externo y se refiere a la información que los miembros del equipo intercambian con su entorno.

- *Aprendizaje vicario*. Al igual que ocurre con el aprendizaje contextual, está relacionado con el proceso de aprendizaje externo. Indica que las distintas sub-unidades aprenden de otras que han tenido experiencias similares a las que se busca dar respuesta. Bresman (2013) lo define como el proceso de “encontrar y copiar” aquello que permite cambiar las rutinas de los grupos a través de la: identificación, traducción, adopción y continuación.

Del análisis de estos tipos, Posen y Chen (2013) resaltan que el aprendizaje experimental facilita el proceso de aprendizaje vicario, por lo que ambos estarían relacionados entre sí. Esta circunstancia indica que aquellos equipos que tienen una orientación hacia el aprendizaje interno, se orientan a la búsqueda de conocimiento fuera de los límites del equipo.

Por último, también, Yoon *et al.* (2009) proponen la misma clasificación para aprendizaje grupal que para aprendizaje organizativo, distinguiendo entre aprendizaje grupal adaptativo, generativo, transformador y reflexivo. Esta tipología fue descrita en el apartado que dedicamos al aprendizaje organizativo. El aprendizaje adaptativo se produce cuando los miembros del equipo están sometidos a un ambiente que permite la transferencia de conocimiento tácito entre ellos. El aprendizaje generativo facilita la mejora del desempeño del equipo a través de la aplicación de nuevas habilidades, conocimiento y patrones de actuación de los miembros del equipo. El aprendizaje transformador busca el cambio de mentalidad de los miembros del equipo mediante la transferencia de conocimiento de los miembros del equipo al lugar de trabajo. Por último, el aprendizaje reflexivo facilita que los equipos den significado a las experiencias de sus miembros.

De las tipologías recogidas en la Tabla 1.7, las únicas que se refieren de forma exclusiva al aprendizaje grupal son las de Edmonson (2002) y la de Park *et al.* (2014).

La de Edmonson (2002) utiliza como criterio de clasificación la forma en que se aprende en los equipos de trabajo. Los miembros del equipo pueden ser actores pasivos del proceso de aprendizaje, adquiriendo conocimientos sin aparente preocupación por el proceso en sí, sino por la necesidad de dar respuesta concreta a una determinada situación. Por otro lado, encontramos el aprendizaje que se produce cuando los miembros son parte activa del proceso de aprendizaje, siendo conscientes de las consecuencias que pueden resultar de una gestión adecuada del proceso de aprendizaje. En este sentido Edmondson (2002) distingue entre los siguientes tipos de aprendizaje grupal:

- *Aprendizaje reflexivo*. Actividades que permiten a los miembros del equipo desarrollar una visión compartida a través del intercambio de información, de la discusión sobre determinados errores o problemas, y a través de la experimentación. Hirst *et al.* (2004) consideran la reflexión en el equipo como una parte importante del proceso de aprendizaje.

- *Aprendizaje activo*. Mejora producida cuando los miembros del equipo toman una determinada decisión, implementan el resultado de un experimento, finalizan un plan, mejoran el rendimiento o transfieren un nuevo conocimiento a los demás. Este aprendizaje permite conseguir una determinada mejora y ha sido considerado como el resultado del aprendizaje reflexivo (Zellmer-Bruhn 2006).

Por su parte, Park *et al.* (2014) utilizan como criterio, la predisposición que muestran los miembros del equipo hacia el proceso de aprendizaje. Los autores ponen el énfasis en las experiencias, responsabilidades, actividades y las habilidades que deben tener los equipos para conseguir resultados comunes, y establecen dos tipos de aprendizaje grupal complementarios entre sí:

- *Aprendizaje colaborativo*. Implica un compromiso mutuo de los individuos que pone el énfasis en la creación de nuevas soluciones. Gong *et al.* (2009) afirman que el intercambio abierto de información en el marco de un esfuerzo colaborativo de sus miembros es un factor crítico para el aprendizaje del equipo. Por lo tanto, es un aprendizaje que suele utilizarse cuando los problemas requieren soluciones complejas.

- *Aprendizaje cooperativo*. Engloba un proceso para trabajar conjuntamente entre los individuos que pone el énfasis en la división del trabajo. Tiene que ver con la estructuración de los dominios del conocimiento orientados a la cooperación entre los miembros del grupo. A diferencia del aprendizaje colaborativo, en el que los trabajadores son responsables y mantienen el control del proceso de aprendizaje, en el aprendizaje cooperativo hay una figura organizativa que es la responsable de que los miembros del equipo cooperen para intercambiar conocimiento.

Como ya se ha indicado, esta tesis se centra en dos tipos de aprendizaje, el de exploración y el de explotación, analizándolos a nivel grupal.

1.3. APRENDIZAJE GRUPAL Y RENDIMIENTO

Tal y como hemos visto hasta ahora, la organización del trabajo a través de equipos se considera fundamental para lograr la agilidad y flexibilidad que demanda el entorno actual. Bajo esta premisa, el aprendizaje grupal, entendido como el proceso por el que los equipos comparten conocimiento, información, ideas o recursos cognitivos, se convierte en un factor clave para conseguir las metas organizativas (Gong *et al.*, 2009; Park *et al.*, 2012). Hasta tal punto existe esta vinculación que en ocasiones se confunden los términos aprendizaje grupal y rendimiento grupal, al suponer que, de no existir aprendizaje grupal no se dará un cambio en el rendimiento del equipo (Wilson *et al.*, 2007). Sin embargo, en la literatura se defiende que aprendizaje grupal y rendimiento grupal son dos conceptos diferentes, entre los que existe una relación de causalidad. En este sentido, el rendimiento del equipo se ha definido como el grado por el que el grupo logra los objetivos colectivos, tales como la eficiencia, los procesos internos o la coordinación lograda por un equipo (Liu *et al.*, 2019).

El intercambio de conocimiento que se produce durante el proceso de aprendizaje grupal permite que los miembros del equipo tomen mejores decisiones al contemplar un mayor número de opciones que provienen de la experiencia de sus compañeros, esto es lo que Bresman (2010) define como “una mejora de la comprensión colectiva de una determinada situación”. Además de favorecer una mejor toma de decisiones, el aprendizaje grupal ayuda a resolver problemas en la medida que se consigue una mejor comprensión de las causas de los mismos a partir de circunstancias similares vividas previamente por miembros del equipo (Kogut y Zander, 1992).

Todo ello va a permitir mejorar la calidad y la eficiencia del trabajo del equipo, mediante la reducción de errores y retrasos (Wong, 2004), el incremento de la efectividad (De Dreu, 2007) o el incremento de la creatividad de los miembros del equipo (Nonaka y Takeuchi, 1995; Baldé *et al.*, 2018), lo que en definitiva contribuye al rendimiento grupal.

Algunos trabajos, como el Lee *et al.* (2019), han estudiado cómo las entradas y salidas del flujo de conocimiento de los equipos podrían afectar al rendimiento del equipo. Sus resultados pusieron de manifiesto que únicamente los flujos de salida de conocimiento, esto es, si los equipos tienden a compartir y enviar conocimientos a otras unidades, van a influir en su rendimiento.

Sin embargo, los pocos trabajos que se han centrado en tipos concretos de aprendizaje grupal, en general, sugieren que cualquier tipo de aprendizaje ayuda al equipo a mejorar sus resultados. Así, por ejemplo, Huang y Lee (2012) sostienen que tanto el aprendizaje de exploración como de explotación incrementan los resultados del equipo, aunque cada tipo incide sobre indicadores distintos. Otro trabajo llevado a cabo, analizando a 78 equipos de los sectores de la tecnología y la banca de dos empresas de Taiwan, comprobó que ambos tipos de aprendizaje tenían un impacto en el rendimiento del equipo porque ambos hacían al equipo más competitivo (Liu *et al.*, 2019).

De forma más concreta, el aprendizaje grupal de explotación implica que los miembros de un equipo aprenden de la experiencia del mismo y buscan nuevas formas de combinar el conocimiento que ya tienen sus miembros. Su consecuencia es, como señalan Huang y Lee (2012), que los componentes del equipo logran tener un conocimiento más profundo de su trabajo (Huang and Lee, 2012) y que mejora la coordinación y comunicación entre ellos, lo que a su vez les ayuda a evitar cometer los mismos errores que en el pasado (Atuahene-Gima y Murray, 2007), a reducir el tiempo necesario para realizar sus tareas y lograr sus objetivos (March, 1991), a reconocer mejor las necesidades de sus clientes o a ser más eficientes y mejores en el desarrollo de nuevos productos (Atuahene-Gima y Murray, 2007).

El aprendizaje de exploración, por su parte, da lugar a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades (March, 1991) y esto amplía la base de conocimientos del equipo (Nonaka y Takeuchi, 1995), lo que puede estimular la generación de ideas creativas, que a su vez se puede traducir en la renovación de las prácticas de trabajo (Kostopoulos y Bozionelos, 2011), en el desarrollo de productos nuevos más innovadores y diferenciados de la competencia (Katila y

Ahuja, 2002) o en la mejora de los resultados de los proyectos llevados a cabo por el equipo (Huang and Lee (2012), entre otros.

Basados en la premisa de que el aprendizaje grupal es fundamental para mejorar el rendimiento de los equipos de trabajo y, por ello, los resultados de la empresa, en los últimos años se han publicado estudios empíricos que analizan la relación entre el aprendizaje grupal y los resultados organizativos, fundamentalmente el rendimiento obtenido por el equipo de trabajo. Algunos de estos estudios han demostrado que las actividades de aprendizaje a nivel grupal tienen efectos positivos en el rendimiento del equipo (Edmondson, 1999; Argote *et al.*, 2001; Bunderson y Sutcliffe, 2003; Gibson y Vermeulen, 2003; Kayes y Burnett, 2006; Woerkom y Croon, 2009; Wong, 2004; Bresman, 2010; Bresman y Zellmer-Bruhn, 2013; Liu *et al.*, 2018). En la Tabla 1.8 se recogen los principales trabajos empíricos realizados en esta línea. Como se puede comprobar, la mayoría de ellos utilizan como unidad de análisis el equipo de trabajo y cuentan con muestras formadas por un número reducido de equipos. Así mismo, se observa que los trabajos se han desarrollado para diferentes sectores y en distintos países.

En cuanto a las medidas que emplean, cabe señalar que la mayoría de trabajos miden el rendimiento grupal utilizando una sola escala compuesta por varios indicadores que representan distintas dimensiones del rendimiento del equipo, entre otras su eficacia, eficiencia, el grado en que es innovador, si completa a tiempo sus tareas, o el grado de consecución de sus objetivos (Van der Vegt y Bunderson, 2005; Van den Bossche *et al.*, 2006; Savelsbergh *et al.*, 2009; Bresman, 2010; Lee *et al.*, 2010; Brueller y Carmelli, 2011; Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Huang y Lee, 2012).

Tabla 1.8. Estudios empíricos sobre la relación aprendizaje grupal-rendimiento grupal (I)

Autor	Muestra	Medida de AG	Media de RG	Resultados sobre relación AG-RG
<i>Van Der Vegt y Bunderson (2005)</i>	57 equipos de 1 empresa de gas y petróleo holandesa	Comportamiento de AG, 1 escala de 4 indicadores basada en Edmonson (1999)	RG, 1 escala de 5 indicadores	Relación positiva entre el AG y el RG
<i>Tsai y Huang (2008)</i>	198 equipos de desarrollo de nuevos productos de 117 empresas del sector de las TICs de Taiwan	AG de exploración, 1 escala de 5 indicadores de Atuahene-Gima y Murray (2007)	Resultados del desarrollo de nuevos productos: 1 escala de 3 indicadores basada en Calantone y Dröge (2003)	Relación positiva entre el AG de exploración y los resultados del desarrollo de nuevos productos
<i>Woerkom y Croon (2009)</i>	88 equipos de 7 compañías alemanas de 5 sectores	Fases de AG, 3 escalas: Adquisición de información Procesamiento de información Almacenamiento de información	RG, 3 escalas: Eficacia-calidad Eficiencia Orientación a la innovación	Diferentes resultados si valora el RG el supervisor del equipo o sus miembros. Si valora supervisor: relación positiva entre la fase 3 de AG y las 3 medidas de RG; y entre la fase 1 y la eficacia-calidad Si valoran miembros equipo: relación negativa entre la fase 1 de AG y la eficacia-calidad y la eficiencia; y relación positiva entre la fase 2 y las 3 medidas de rendimiento
<i>Savelsbergh et al. (2009)</i>	19 equipos de una institución financiera holandesa	Conductas de AG, 1 escala con 8 dimensiones propuesta y validada por los autores	RG, 1 escala de 8 indicadores: 5 de Edmonson (1999) y 3 de Savelsbergh et al. (2007)	Relación positiva entre AG y RG
<i>Bresman (2010)</i>	62 equipos de 6 empresas farmacéuticas	Tipos de AG: AG interno AG vicario AG contextual	RG: 1 escala de 5 indicadores, 4 de Edmondson (1999) y 1 de Ancona y Caldwell (1992)	Relación positiva entre los 3 tipos de AG y el RG El AG interno modera positivamente la relación entre AG vicario y RG
<i>Lee et al. (2010)</i>	30 equipos del departamento de ingeniería de una gran empresa de automóviles australiana	Intercambio de conocimientos dentro del grupo, 1 escala de 4 indicadores de Faraj y Sproull (2000)	RG, 1 escala de 5 indicadores, 4 de Foraj y Sproul (2000) y 1 de Ancona y Caldwells (1992)	Relación positiva entre el intercambio de conocimiento dentro del grupo y el RG

Tabla 1.8. Estudios empíricos sobre la relación aprendizaje grupal-rendimiento grupal (II)

Autor	Muestra	Medida de AG	Media de RG	Resultados sobre relación AG-RG
<i>Brueller y Carmelli (2011)</i>	178 equipos de 8 grandes empresas de servicios israelitas	Comportamiento de AG, 1 escala de 7 indicadores de Edmondson (1999)	RG, 1 escala de 4 indicadores	Relación positiva entre AG y RG
<i>Kostopoulos y Bozionelos (2011)</i>	142 equipos de proyecto de 98 empresas del sector de las TICs y farmacéutico y de 3 países (Reino Unido, Italia y Grecia)	Tipos de AG: AG de exploración, 1 escala de 7 indicadores AG de explotación, 1 escala de 6 indicadores	RG, 1 escala de 4 indicadores	Relación positiva entre los 2 tipos de AG y RG
<i>Huang y Li (2012)</i>	183 empresas taiwanesas	Tipos de AG, 2 escalas basadas en Atuahene-Gima y Murray (2007): AG de exploración, 5 indicadores AG de explotación, 5 indicadores	RG, 1 escala de 6 indicadores de Hones y Harrison (1996)	Relación positiva entre los 2 tipos de AG y el RG
<i>Kostopoulos et al. (2013)</i>	139 equipos de proyecto del sector TIC y farmacéutico en Grecia	Fases del proceso de AG: Intuición Interpretación Integración Codificación	RG, 1 escala de 5 indicadores adaptados de (Ancona y Caldwell, 1992)	Relación positiva entre el AG como factor de segundo orden y el RG
<i>Akgün et al. (2014)</i>	129 equipos de proyecto de 25 empresas americanas de diferentes sectores	Fases del proceso de AG, 3 escalas: Adquisición de información Diseminación de información Implementación de información	Resultados del proyecto, 3 escalas: Menor coste de implementación Velocidad para los usuarios Eficacia operativa	Relación positiva entre: Adquisición información y Velocidad para usuarios + Eficacia operativa Diseminación información y Menor coste + Velocidad para usuarios
<i>Leicher y Mulder (2016)</i>	30 equipos de enfermería de 17 residencias de ancianos alemanas	Intercambio de conocimiento dentro del equipo, 1 escala	RG, 3 escalas de Woerkom y Croom (2009)	Relación positiva entre el intercambio de conocimiento dentro del equipo y varias escalas de RG

Nota: AG = Aprendizaje grupal; RG= Rendimiento grupal

En relación a la forma de medir el aprendizaje grupal, la investigación empírica previa se ha centrado en distintos aspectos. Algunos trabajos se focalizan en el intercambio de conocimientos (Lee *et al.*, 2010; Leicher y Mulder, 2016), otros miden el aprendizaje grupal como un conjunto de comportamientos asociados a las distintas fases del proceso de aprendizaje grupal (Woerkom y Croon, 2009; Akgün *et al.*, 2014) y también hay trabajos que consideran el aprendizaje grupal como un conjunto de comportamientos generales orientados al aprendizaje (Van der Verg y Bunderson, 2005; Savelsbergh *et al.*, 2009). En cualquier caso, la mayoría de estudios utilizan indicadores para medir el aprendizaje grupal en general, sin distinguir entre tipos de aprendizaje. Las excepciones en este sentido son el trabajo de Bersman (2010), quien diferencia entre aprendizaje grupal interno, vicario y contextual, y los de Kostopulos y Bozionelos (2011) y de Huang y Li (2012), quienes miden aprendizaje grupal de exploración y de explotación.

En cuanto a los resultados que obtienen los estudios empíricos previos, como se presenta en la Tabla 1.8, cabe señalar que la mayoría encuentra evidencia de que existe una relación positiva entre el aprendizaje grupal y el rendimiento grupal. No obstante, cabe señalar que aquellos trabajos que utilizan distintas medidas de aprendizaje grupal o de rendimiento grupal no siempre encuentran relaciones significativas entre todas ellas. Por ejemplo, Woerkom y Croon (2009) que estudiaron cómo diferentes actividades de aprendizaje grupal influyen en diferentes aspectos del rendimiento del equipo, concluyeron que el procesamiento de información era un predictor importante de resultados como la eficacia del equipo, su eficiencia y su orientación a la innovación y que el almacenamiento y la recuperación de la información se asocian con la efectividad y eficiencia del equipo. Pero también encontraron que existía una relación negativa entre la adquisición de información y los indicadores de eficacia y efectividad del equipo, y para la relación propuesta entre la adquisición de información y la orientación del equipo a la innovación, no obtuvieron resultados significativos

Por último, cabe señalar que los pocos trabajos empíricos que diferencian entre aprendizaje grupal de exploración y de explotación encuentran evidencia de que ambos están positivamente relacionados con el rendimiento grupal. En el trabajo de Kostopoulos y Bozionelos (2011) se analiza la relación que existe entre los dos tipos de aprendizaje grupal y el rendimiento del equipo medido con una escala que incluye indicadores sobre la capacidad innovadora, la calidad, la eficiencia y la excelencia del trabajo. Estos autores encuentran una relación positiva

y significativa entre los dos tipos de aprendizaje y el rendimiento del equipo. Igualmente, en el trabajo de Huang y Li (2012) se estudia la relación entre ambos tipos de aprendizaje grupal y el rendimiento del equipo medido como un indicador que incluye la capacidad para cumplir los objetivos del proyecto, el cumplimiento del cronograma, el cumplimiento del presupuesto, la cantidad de trabajo completado, la calidad del trabajo y la eficiencia operativa. Este trabajo evidenció la existencia de una relación entre los dos tipos de aprendizaje grupal (de exploración y de explotación) y el rendimiento obtenido por el equipo en el proyecto estudiado.

Esta tesis tiene en cuenta los resultados obtenidos por la investigación previa que defiende que el aprendizaje grupal, tanto de explotación como de exploración, son importantes para la mejora del rendimiento de los equipos de trabajo (Edmondson, 1999; Argote *et al.*, 2001; Bunderson y Sutcliffe, 2003; Kayes y Burnett, 2006; Woerkom y Croon, 2009; Bresman y Zellmer-Bruhn, 2013). El aprendizaje grupal de explotación mejoraría el rendimiento del equipo a partir del aprovechamiento de los conocimientos y habilidades que poseen los individuos del equipo y que mejorarían la eficiencia y el servicio a los clientes. En cambio, el aprendizaje grupal de exploración aumentaría los resultados del equipo porque la adquisición de nuevas habilidades que supone este aprendizaje permitiría contar con nuevos conocimientos que ayudarían a desarrollar nuevos productos o nuevos servicios que pueden demandar los clientes. Sea de una forma u otra, el aprendizaje grupal mejoraría los resultados de los equipos. Por ello, se plantea la siguiente hipótesis:

H₁: Existe una relación positiva entre aprendizaje grupal y rendimiento grupal.

H_{1a}: Existe una relación positiva entre aprendizaje grupal de explotación y rendimiento grupal.

H_{1b}: Existe una relación positiva entre aprendizaje grupal de exploración y rendimiento grupal.

1.4. DETERMINANTES DEL APRENDIZAJE GRUPAL

Dada la importancia que tiene el aprendizaje grupal para la mejora de los resultados de los equipos de trabajo y, en consecuencia, de la empresa, algunos trabajos han tratado de identificar sus principales determinantes. En la Tabla 1.9 se recogen algunos de ellos.

Tabla 1.9. Determinantes del aprendizaje grupal

Autor	Características
<i>Decuyper et al. (2010)</i>	<u>A nivel de los individuos</u> Características de los miembros del equipo (conocimiento previo, habilidades de trabajo en equipo, motivación, creatividad, auto-confianza, etc.) Comportamiento de los miembros del equipo (pensamiento sistémico, reflexión crítica, aprendizaje autónomo, responsabilidad, participación, etc.) <u>A nivel del equipo</u> Catalizador de interacciones sociales (modelos mentales compartidos, estados conductuales, y estados afectivos) Tiempo (desarrollo del grupo, dinámicas de aprendizaje grupal, historia del equipo y experiencia del equipo) Inputs a nivel de equipo (composición del equipo, liderazgo y gestión del equipo, organización de las tareas y el equipo) <u>A nivel de la organización:</u> estrategia, sistema de gestión del conocimiento, apoyo organizativo, estructura organizativa, sistemas de recompensas, sistemas de comunicación, etc.
<i>Boon et al. (2013)</i>	Interdependencia (resultados) Cohesión social Cohesión de tareas Seguridad psicológica Potencia del grupo Auto-eficacia Comportamiento hacia el aprendizaje grupal Reconocimiento de conocimiento compartido Efectividad del grupo Acuerdo intergrupual
<i>Akgün et al. (2014)</i>	Trabajo en equipo Comunicación entre los miembros del equipo (relación positiva con adquisición y diseminación información) Confianza entre los miembros del equipo Compromiso con los objetivos a lograr Apoyo de la Dirección

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, la literatura sugiere distintos factores como determinantes del aprendizaje grupal que, siguiendo a Decuyper *et al.* (2010), se pueden clasificar en tres grupos: características individuales de cada uno de los miembros del equipo, características del grupo de trabajo y factores organizativos, es decir, características de la empresa en la que el equipo desarrolla su trabajo. Dado el objetivo de esta tesis, a continuación, se describen los principales determinantes del aprendizaje grupal centrándonos en los factores organizativos y las características del grupo de trabajo.

1.4.1. Características del grupo que influyen en el aprendizaje grupal

Algunas de las características de los equipos de trabajo que la literatura considera antecedentes del aprendizaje grupal son el tamaño del equipo, su estabilidad, la autonomía que tienen, la interdependencia que existe entre ellos, la

cooperación, la confianza y la cohesión entre los miembros del equipo. Pasamos a su estudio a continuación.

El tamaño de los grupos hace referencia al número de individuos que conforma el equipo. Como hemos visto, existe cierto consenso en que un equipo de trabajo se debería componer de al menos dos personas y no más de doce (Kozlowski e Ilgen, 2006; Lee *et al.*, 2006; Driskell *et al.*, 2017). Existen trabajos que han relacionado el tamaño del equipo con otros determinantes del aprendizaje grupal como la coordinación y la cooperación de los individuos que lo componen. Así, por ejemplo, Sharin y McDermott (2003), que estudiaron 52 equipos de desarrollo de productos, concluyeron que el tamaño del equipo se relaciona negativamente con el aprendizaje grupal, probablemente por el mayor esfuerzo de comunicación y coordinación que se requiere cuando los equipos son de gran tamaño.

Por otro lado, *la estabilidad del equipo* se entiende como la ausencia de cambio que se produce entre los miembros del equipo durante un periodo de tiempo. Una alta estabilidad implica una baja rotación de los miembros del equipo, lo que les permite emplear tiempo para asumir las normas, los valores y las reglas del grupo. Algunos trabajos sugieren que la estabilidad del equipo influye tanto en el aprendizaje grupal (Savelsbergh *et al.*, 2015), como en los resultados que logra el equipo (Akgün *et al.*, 2002). Savelsbergh *et al.* (2015) argumentaron que esta relación se debe a que en la medida que los miembros se mantienen unidos durante largos periodos de tiempo están más dispuestos a construir rutinas de aprendizaje común.

Otra característica de los equipos que la literatura ha relacionado con el aprendizaje ha sido el *empoderamiento* de los miembros del equipo. Éste ha sido definido por Kirkman *et al.* (2004) como una mayor motivación hacia la tarea que se produce como consecuencia de evaluaciones positivas y colectivas de los miembros del equipo. El empoderamiento en el equipo puede hacer que sus miembros se vean capaces de responder con rapidez y decisión para eliminar obstáculos y resolver problemas complejos sin esperar la autorización de los dirigentes de la empresa (Kirkman y Rosen, 1997). En su trabajo, Kirkman *et al.* (2004) demostraron que en los equipos de trabajo donde sus miembros no trabajan en un mismo espacio físico (equipos virtuales), el aprendizaje grupal requiere de un alto grado de empoderamiento de sus miembros. Por el contrario, cuando los equipos tienen un

bajo grado de empoderamiento, para que se fomente el aprendizaje se requerirá un mayor número de reuniones presenciales entre los miembros del equipo.

Por otro lado, tal y como recogen Decuyper *et al.* (2010) en su trabajo, el cambio de alguno de los miembros del grupo lleva aparejado un cambio en el estado de todo el equipo. Esta circunstancia, pone de relevancia que la esencia de un equipo radica en la *interdependencia de sus miembros*, en la medida que favorece la reflexión sobre determinados supuestos y acciones del trabajo que permite a los individuos aprender y crear conocimiento (Brueller y Carmeli, 2011). Se puede diferenciar entre la interdependencia de la tarea y la interdependencia del resultado. La primera hace mención al grado en que los miembros se necesitan y dependen unos de otros para lograr el éxito de la tarea que realizan, mientras que la interdependencia del resultado se define como el grado en que se relacionan los objetivos personales y los grupales (Campion *et al.*, 1993). Después de revisar 375 estudios, Johnson y Johnson (2003) señalan que se puede diferenciar entre una interdependencia positiva, una interdependencia negativa y una no interdependencia. La interdependencia positiva existe cuando los individuos perciben que pueden alcanzar sus metas si, y sólo si, el resto de miembros del equipo también alcanzan sus objetivos. De esta forma, se promueven esfuerzos colaborativos. La interdependencia negativa existe cuando los individuos perciben que pueden obtener sus objetivos si, y sólo si, el resto de miembros del equipo no logra los suyos, fomentándose esfuerzos competitivos. Por último, no se produce ninguna interdependencia cuando los individuos perciben que pueden alcanzar sus metas con independencia de que el resto de miembros del equipo consigan las suyas.

Estudios previos han encontrado evidencia de que la interdependencia de la tarea actúa como predictor del aprendizaje grupal (Tjosvold *et al.*, 2004; Van den Bossche *et al.*, 2006; Brueller y Carmeli, 2011). Brueller y Carmeli (2011), en su investigación, encontraron que cuando existe una relación de gran calidad (*high-quality relationships*) entre los miembros de los equipos y entre éstos y sus gerentes, el aprendizaje grupal aumenta. Al analizar equipos de servicio, concluyeron que la relación de calidad entre los empleados y sus clientes, también influía positivamente en el aprendizaje grupal. Adicionalmente se ha encontrado evidencia de que la interdependencia de resultados actúa como predictor del aprendizaje grupal. En este sentido, De Dreu (2007) llevó a cabo un estudio transversal en 46 equipos de administración que le permitió concluir que los grupos toman mejores decisiones y

negocian sus conflictos de manera más constructiva cuando los miembros tienen una percepción cooperativa sobre la interdependencia sobre los resultados. También observaron que los grupos toman mejores decisiones cuando sus miembros están motivados a participar en el procesamiento sistemático, deliberado y exhaustivo de la información disponible. De modo que la interdependencia de los resultados cooperativos se relaciona con un mayor intercambio de información, con un mayor aprendizaje y con mayores niveles de efectividad del equipo.

Además, como se desprende del trabajo de De Dreu (2007), apoyándose en la teoría de la cooperación formulada por Deutsch (1973), la interdependencia entre los miembros del equipo fomenta la cooperación entre los mismos. Para Tjosvold *et al.* (2004), la cooperación se produce cuando las personas consideran que sus logros y metas están correlacionados positivamente con las del resto de miembros del equipo, de modo que podríamos establecer una similitud con la interdependencia positiva anteriormente definida.

Empíricamente se ha demostrado que la *cooperación* fomenta el aprendizaje grupal. De esta forma, Hong y Wang (2004) comprobaron que cuando los miembros consiguen actuar rápido, como consecuencia de la cooperación y la visión compartida para la resolución de problemas existentes, el coste y las horas de ingeniería se reducían y los miembros tenían en general una mayor sensación de productividad, resolución de conflictos, resolución creativa de los problemas e implementación efectiva de las decisiones. Otro estudio realizado por Tjosvold *et al.* (2004) concluyó que es importante que los equipos fomenten el aprendizaje y aprendan de los errores a través de la cooperación, ya que cuando existe voluntad de cooperación y las tareas permiten compartir tanto las recompensas como el éxito, todos los miembros del equipo tendrán una orientación común hacia la meta. Como vemos, la interdependencia y la cooperación son términos vinculados entre sí, y determinantes del aprendizaje grupal.

Otra característica del grupo relacionada a menudo con el aprendizaje grupal es la *confianza* existente entre los miembros del equipo (Akgün *et al.*, 2014). La confianza se ha definido como el deseo de aceptar las acciones de otra persona basado en la expectativa de que estas acciones favorecerán el rendimiento del grupo (Mathieu *et al.*, 2008). La confianza implica que los miembros del equipo tienen el convencimiento de que las intenciones y los comportamientos de sus colegas se realizan con buena fe (Revilla, 2012), de modo que los individuos comparten información e ideas relevantes, clarifican problemas y tienen metas

compartidas a largo plazo. Este intercambio de información con voluntad de conseguir un objetivo común, forma parte del aprendizaje grupal. Se pueden distinguir dos categorías de confianza en el equipo. Una de ellas es la eficacia del equipo, referida a la creencia compartida por los individuos de su capacidad colectiva para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para alcanzar determinados niveles de resultados. En esta línea, Mathieu *et al.* (2008) definieron la eficacia del equipo como la creencia compartida de que un equipo puede ser exitoso en una tarea específica. La segunda categoría de confianza tiene que ver con la potencia del grupo (Decuyper *et al.*, 2010; Boon *et al.*, 2013), entendida como la creencia colectiva más general de que el grupo puede ser efectivo. La literatura existente ha demostrado que tanto la potencia como la eficiencia del equipo se relacionan positivamente con el aprendizaje grupal (Edmondson, 1999; Van den Bossche *et al.*, 2006). Empíricamente también se ha demostrado que existe una vinculación entre confianza y aprendizaje grupal, de modo que cuando hay confianza entre los miembros del equipo, éstos se encuentran más dispuestos y motivados a participar en el intercambio y en la creación de conocimiento (Lee 2003; Lee y Choi, 2003; Baldé *et al.*, 2018).

Por último, entre las características del equipo que influyen en el aprendizaje grupal, cabe destacar la *cohesión del grupo*, entendida como el grado de compromiso que existe entre los miembros del grupo y los mantiene unidos (Mullen y Cooper, 1994; Llorens Montes *et al.*, 2005; Joo *et al.* 2012) y comprometidos con una determinada tarea (Zaccaro *et al.*, 2015) u objetivo (Llorens Montes *et al.*, 2005; Kozlowski y Ilgen, 2006). La cohesión requiere que estos individuos tengan capacidades complementarias, sean responsables y estén comprometidos con un determinado propósito y con unos objetivos comunes (Llorens Montes *et al.*, 2005). En esta línea, Boon *et al.* (2013) definen el término como la fuerza que mantiene al equipo unido, y distinguen entre la cohesión con la tarea y la cohesión social (Mullen y Cooper, 1994). La primera definida como la atracción que tienen los miembros del equipo hacia el grupo, como consecuencia del compromiso compartido por la tarea (Van den Bossche *et al.*, 2006). La segunda comprende la atracción con el grupo, debido a la relación interpersonal con otros miembros del equipo. También es necesario señalar que se han utilizado términos similares desde una perspectiva psicológica. Así, Van der Vegt y Bunderson (2005) definen la “identificación colectiva” del equipo como el significado emocional que perciben los miembros de un determinado equipo de su sentido de pertenencia al grupo. Este concepto se puede asimilar al “compromiso afectivo” a nivel de equipo que propusieron Bishop y

Scott (2000) y que se refiere a la parte más emocional del sentido de afiliación. Mathieu *et al.* (2008) consideran similares los conceptos de cohesión y compromiso de los miembros del equipo, pese a defender que ambos poseen características que los hace únicos. En este sentido, Joo y Song (2012) consideran que la cohesión requiere tanto del compromiso como de la responsabilidad mutua de los compañeros, apoyada además en normas grupales fuertes.

En general, la comunidad científica ha demostrado que aquellos equipos que presentan mayor grado de cohesión tienen una mayor orientación para llevar a cabo esfuerzos colaborativos en la generación de ideas y resolución de problemas (Jorgensen y Becker, 2017; Caniels y De Jong, 2018; Rawden *et al.*, 2018). Estos equipos cohesionados se caracterizan por mostrar un mayor nivel de confianza, apoyo, trabajo en equipo, colaboración, interdependencia y camaradería, y por ser capaces de crear unas normas internas mejores, así como un clima adecuado para la resolución de problemas (Joo *et al.*, 2012; Revilla y Knoppen, 2012). Muchas de estas características favorecen el aprendizaje grupal, por lo que puede establecerse que equipos cohesionados favorecerán el proceso de aprendizaje grupal.

Una vez revisadas las principales características del grupo que influyen en el aprendizaje grupal pasamos a continuación al estudio de otras variables a nivel organizativo.

1.4.2. Características organizativas que influyen en el aprendizaje grupal

La literatura no tiene dudas sobre que la organización juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje grupal, a través de diferentes elementos como el apoyo organizativo, el liderazgo, las prácticas de gestión de recursos humanos, el clima de trabajo o la cultura organizativa (Argote *et al.*, 2003; Bunderson y Sutcliffe, 2003; Zellmer-Bruhn y Gibson, 2006; Decuyper *et al.*, 2010). Procedemos a continuación a estudiar estas variables.

En primer lugar, el *apoyo organizativo* se entiende como la asignación de recursos que la organización pone a disposición del equipo con el fin de desarrollar las funciones necesarias para alcanzar sus metas, así como el reconocimiento posterior del valor otorgado a las contribuciones de dicho equipo (Hackman y Oldham, 2002; Lee *et al.*, 2013). Para Lee *et al.* (2013), una de las principales causas del fracaso del trabajo en equipo es la falta de apoyo organizativo. En este sentido, Akgün *et al.* (2014) demostraron que cuando la gerencia se involucra con un

determinado proyecto, crea el entorno que permite a los equipos adquirir y distribuir la información de una manera exitosa. El apoyo organizativo se amplía en ocasiones a los mandos intermedios que pueden favorecer el aprendizaje de los equipos, proporcionando un sentido de participación y contribución que es requerido para fomentar ideas creativas, explorar nuevas oportunidades y trasladarlas hacia la acción (Calantone *et al.*, 2002). El apoyo de los supervisores fomenta, por lo tanto, el compromiso de todo el equipo con la organización, la satisfacción con el empleo y la participación, mejorando así sus niveles de rendimiento y fomentando el sentimiento de cooperación (Prieto, 2015) necesarios para el aprendizaje grupal.

Otra variable que se ha identificado como determinante del aprendizaje grupal es el liderazgo (Amy 2008; Camps y Rodríguez, 2011; Lee *et al.*, 2011; Lee y Huang, 2012; Doving *et al.*, 2013; Huang, 2013; Frohlich *et al.*, 2014; Ortega *et al.*, 2014; Savelsbergh *et al.*, 2015; Koeslag-Kreunen *et al.*, 2018). El estudio entre liderazgo y aprendizaje ha tenido un mayor seguimiento a nivel organizativo, donde se ha encontrado evidencia de la relación existente entre el comportamiento de los líderes y el aprendizaje organizativo (Frohlich *et al.*, 2014). Sin embargo, algunos autores han destacado también el papel del líder como facilitador del proceso de aprendizaje a nivel grupal (Edmondson, 1999; Lee *et al.*, 2010; Savelsbergh *et al.*, 2015), si bien aún se necesita más investigación sobre el impacto del líder en el aprendizaje grupal, incluidos los estilos de liderazgo, los rasgos del carácter del líder y las interacciones de éste con el equipo (Caniels y De Jong, 2018). En este sentido se entiende que los líderes, como responsables de una parte del proceso de aprendizaje, pueden crear las oportunidades y los procesos que estimulen y fomenten el intercambio de conocimiento entre los miembros del equipo (Lee *et al.*, 2010). Para ampliar esta relación, Koeslag-Kreunen *et al.* (2018) llevaron a cabo un meta-análisis donde revisaron 43 estudios empíricos y comprobaron que los líderes centrados en la persona fomentan el aprendizaje grupal tanto en tareas adaptativas como de desarrollo. Por otro lado, aquellos líderes centrados en tareas, influyen en el aprendizaje grupal solo cuando la tarea es adaptativa.

Algunos trabajos empíricos han estudiado la relación entre liderazgo y aprendizaje grupal. Así, por ejemplo, Edmondson (1999) demostró que el empoderamiento de aquellos líderes orientados a ayudar a los miembros del equipo a resolver sus problemas, afecta a las normas del equipo, estimula la comunicación del equipo y mejora el aprendizaje grupal. En su trabajo, encontraron que la seguridad psicológica, entendida como “la creencia compartida por los miembros del

equipo de que es seguro tomar determinados riesgos sin miedo a ser castigados”, media la relación entre el liderazgo y el aprendizaje grupal. Matsuo (2018) también encontró que el coaching directivo podía influir en el aprendizaje de los equipos, ya que se iba a reflexionar abiertamente sobre los objetivos, estrategias y procesos del grupo, adaptándolos a las circunstancias actuales o anticipadas. Por su parte, Wong y Tjosvold (2010) concluyeron que aquellos líderes que enfatizan la construcción de relaciones sociales, ayudan a los miembros a superar su inseguridad y expresar ideas opuestas y, en consecuencia, a la creación de aprendizaje.

Además, la relación existente entre liderazgo y aprendizaje grupal se ha analizado en trabajos que han estudiado las características que deben tener los líderes orientados a favorecer el aprendizaje grupal. Dichos líderes deben cumplir con las siguientes funciones: fomentar la visión, la coordinación y el compromiso de los miembros del equipo (Drath *et al.*, 2008), así como ser capaz de generar un clima de seguridad psicológico (Edmondson, 1999) que permita la comunicación abierta, la interrelación entre los individuos y la asunción de riesgos.

Las *prácticas de gestión de recursos humanos* también se considera que tienen influencia en el aprendizaje grupal, en la medida que guían, gobiernan y controlan tanto las funciones de los empleados como su comportamiento hacia el aprendizaje, circunstancia que influye en los resultados organizativos (Prieto 2015). Asimismo, se ha encontrado evidencia de la existencia de una relación entre las prácticas de gestión de recursos humanos y el aprendizaje (Brueller y Carmeli, 2011), así como entre estas prácticas y la gestión del conocimiento (Kuo, 2011). La organización a través de la gestión de los recursos humanos es capaz de fomentar entre los miembros del equipo una mentalidad de logro, la práctica de aprendizaje, el clima de investigación y las pautas de intercambio de información. La literatura ha defendido que el establecimiento de un adecuado sistema de incentivos (Lee *et al.* 2004; Singer y Edmondson, 2006), o la calidad del proceso de evaluación del desempeño (Bednall *et al.*, 2014) están relacionadas positivamente con la reflexión y el intercambio de conocimientos. Por ejemplo, Decuyper *et al.* (2010) afirman que, mediante una estructura de incentivos cooperativos, se genera una interdependencia positiva que mejora el aprendizaje grupal.

Varios trabajos señalan otro factor organizativo como determinante del aprendizaje grupal. Nos referimos al *clima de trabajo*, entendido como el conjunto de normas, actitudes y expectativas que perciben los individuos a la hora de operar en un entorno social específico. Se trata de un factor organizativo capaz de influir

en las aptitudes y comportamientos de los miembros del equipo (Mathieu *et al.*, 2008). Según trabajos previos, un clima de aprendizaje grupal puede promover comportamientos de aprendizaje como la búsqueda de feedback, experimentar y discutir errores, y está positivamente relacionado con la adquisición de competencias y la salud en el puesto de trabajo (Van der Heijden *et al.*, 2009; Naveh *et al.*, 2015; Caniels y De Jong, 2018). Algunos de estos trabajos previos han indicado que para estimular el aprendizaje grupal, el clima de trabajo debe ser un clima de seguridad psicológica (Edmondson, 1999; Brueller y Carmeli, 2011; Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Ortega *et al.*, 2014; Edmondson, 2019) esto es, un clima en el que los miembros del equipo tienen la “creencia compartida de que dicho equipo es seguro para tomar riesgos interpersonales, en la medida que la organización no los rechazará o castigará por pronunciarse” (Edmondson, 1999). Este tipo de clima se entiende que estimula el aprendizaje grupal porque permite crear el ambiente en el que los miembros del equipo intercambian información libremente sin miedo a equivocarse, y están dispuestos a preguntar y discutir determinadas decisiones (Edmondson, 1999). En este ambiente se genera confianza interna entre los miembros del equipo y se refuerza la asunción de nuevas y desafiantes tareas que son necesarias en un ambiente de aprendizaje grupal.

Por último, y como elemento que engloba el conjunto de factores anteriormente mencionados, hacemos referencia a la *cultura organizativa*. La literatura subraya la influencia que la cultura organizativa tiene en el proceso de aprendizaje organizativo (Davenport y Prusak, 1998; Alavi y Leidner, 2001; Argote *et al.*, 2003; Janz *et al.*, 2003; Marsick y Watkins, 2003; Lee y Chen, 2005; Awasthy y Gupta, 2011; Revilla y Knoppen, 2012; Song *et al.*, 2014). De hecho, algunos autores consideran que el conocimiento y la cultura organizativa están unidos en las organizaciones. También han defendido que la cultura organizativa es uno de los factores que más puede estimular la creación de conocimiento y que también puede ser la principal barrera a la hora de crearlo y compartirlo dentro de la organización (De Long y Fahey, 2000). La cultura organizativa se entiende que fomenta el aprendizaje a todos los niveles, incluido el grupal (Yoon *et al.* 2010; Gil y Mataveli, 2017; Hong *et al.*, 2017). En este sentido, López *et al.* (2004) indican que “existe el consenso en que la organización tiene que hacer el esfuerzo por introducir una cultura que fomente la comunicación entre los miembros del equipo, la experimentación y la toma de riesgos, y que motive a los individuos a cuestionar las creencias fundamentales y las pautas de comportamiento, lo que va a permitir una atmósfera de trabajo favorable para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje”.

En general, los estudios previos defienden que la cultura, a través del apoyo adecuado de la comunicación, la confianza y la cohesión de los miembros del equipo, puede fomentar que éstos adquieran conocimiento y estén más motivados a transmitir un conocimiento nuevo adquirido en el contexto del puesto de trabajo (Egan *et al.*, 2004).

Pese a que existe un acuerdo generalizado que vincula la cultura organizativa y el aprendizaje, esta relación no ha sido suficientemente estudiada desde la perspectiva de los equipos de trabajo. El siguiente capítulo estudiaremos en profundidad este *gap* intentando aportar conclusiones al respecto.

1.5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

El propósito principal de este capítulo ha sido analizar la relación que existe entre el aprendizaje grupal y el rendimiento grupal. Para ello se ha empezado, revisando la literatura que se centra en el estudio del aprendizaje organizativo. Este se considera que se produce a tres niveles, individual, grupal y organizativo. La investigación sobre este tema se ha centrado fundamentalmente en el aprendizaje a nivel individual y organizativo, aunque en los últimos años se han publicado trabajos a nivel grupal, debido al supuesto generalizado de que el aprendizaje grupal tiene un impacto importante sobre los resultados de la organización.

Además, se ha explicado en este capítulo que, durante los últimos años, la evolución de los entornos competitivos ha obligado a las empresas a organizarse en sistemas de menor tamaño dentro de las compañías, siendo considerados los equipos como las unidades organizativas fundamentales. Como se ha puesto de manifiesto en este capítulo, tras la revisión de la literatura, los equipos son colectivos de dos o más personas que en el ámbito organizativo interactúan con el fin de llevar a cabo una tarea determinada y alcanzar un objetivo común. Los miembros de los equipos comparten información relevante, que puede provenir de dentro o fuera del equipo, y la utilizan para dar respuesta a las nuevas exigencias del entorno. A esta adquisición, transferencia y utilización de conocimiento nuevo se le conoce como aprendizaje grupal y ha sido definido en esta tesis utilizando aportaciones de la literatura (Wilson *et al.*, 2007; Argote *et al.*, 2011) como un proceso de reflexión y acción que permite a los miembros del equipo conseguir o mejorar determinados resultados. No es por ello de extrañar que la literatura considera hoy a los equipos como “las unidades fundamentales en el aprendizaje organizativo” (Cho y Egan, 2013; Chuang *et al.*, 2016; Liu *et al.*, 2018; Curseu *et al.*, 2018).

El aprendizaje que se produce a nivel de equipos de trabajo, denominado aprendizaje grupal, ha sido objeto de estudio en este capítulo, revisando también los estudios que examinan la relación entre este tipo de aprendizaje y el rendimiento grupal. La principal conclusión obtenida de esa revisión es que, aunque los trabajos realizados difieren en las muestras y las medidas que utilizan, en general obtienen evidencia empírica del efecto positivo que tiene el aprendizaje grupal en el rendimiento del equipo (Van den Bosshe *et al.*, 2006; Woerkron y Croon, 2009; Lee y Huang, 2012; Kostopoulos *et al.*, 2013; Akgün *et al.*, 2014; Liu *et al.*, 2018).

También se ha puesto de manifiesto que tan sólo dos trabajos han distinguido entre aprendizaje grupal de exploración y de explotación, a pesar de ser considerados como dos actividades que requieren de distintas estructuras y estrategias (He y Wong, 2003) que pueden generar tensiones dentro de la empresa. Estos trabajos han demostrado que ambos tipos de aprendizaje grupal favorecen el rendimiento obtenido por el equipo de trabajo. Con el objeto de profundizar en la relación que existe entre estos dos tipos de aprendizaje y los resultados obtenidos por el equipo, en este capítulo se han propuesto dos subhipótesis que pretenden estudiar el comportamiento de esta relación en los equipos de servicios.

Por último, en este capítulo, además, se ha realizado una revisión de la literatura existente para identificar cuáles son los determinantes del aprendizaje grupal. Como se ha señalado anteriormente, éstos incluyen características del propio equipo de trabajo y factores organizativos. Entre estos últimos, son bastantes los trabajos que destacan la importancia que tiene la cultura organizativa como predictor del aprendizaje grupal por su capacidad para influir en comportamientos como la comunicación, la asunción de riesgos, la confianza y la cohesión entre los miembros del equipo. Sin embargo, la relación entre cultura y aprendizaje grupal no ha sido suficientemente estudiada en la literatura. Por este motivo el siguiente capítulo se centrará en esta relación.

CAPÍTULO SEGUNDO: LA CULTURA ORIENTADA AL APRENDIZAJE

CAPÍTULO SEGUNDO

La cultura organizativa ha sido objeto de numerosos estudios en las últimas décadas desde diferentes perspectivas (Davenport y Prusak, 1998; Alavi y Leidner, 2001; Argote *et al.*, 2003; Janz *et al.*, 2003; Lee y Chen, 2005; Bui y Baruch, 2010; Song y Kolb, 2012; Mueller, 2014). Esto se debe a la importancia que tiene la cultura como determinante del comportamiento individual de los trabajadores y, en consecuencia, del éxito de las organizaciones.

En el capítulo anterior se ha indicado que, de acuerdo con la literatura, la cultura se considera además un importante determinante del aprendizaje organizativo, tanto en general como del aprendizaje grupal en particular (Marsick y Watkins, 2003; Awasthy y Gupta, 2011; Revilla y Knoppen, 2012; Song *et al.*, 2014). Como se ha puesto de manifiesto con anterioridad, la mayoría de los estudios han analizado el aprendizaje a nivel organizativo y a nivel individual. Sin embargo, no se ha realizado un estudio tan amplio a nivel grupal, entendido éste como el eslabón intermedio entre ambos tipos de aprendizaje, y pese a la relevancia que el aprendizaje grupal tiene en la mejora de la competitividad de la empresa.

Este capítulo profundiza en el estudio de la relación existente entre la cultura organizativa y el aprendizaje grupal. Para ello, en primer lugar, se define el concepto de cultura organizativa y se describen las principales tipologías de cultura propuestas en la literatura. A continuación, se estudian las características de las culturas orientadas hacia el aprendizaje y uno de los modelos más utilizados para medir el grado en que la cultura organizativa de una empresa lo fomenta, el modelo DLOQ (*Dimensions Learning Organizational Questionnaire*) de Watkins y Marsick (2003). En esta tesis utilizaremos dicho modelo para analizar la relación entre la cultura organizativa y el aprendizaje grupal, al reflejar dicho modelo las principales características de una cultura orientada al aprendizaje. Esta revisión se complementará con una revisión de la investigación empírica que se ha realizado hasta el momento sobre la relación entre cultura organizativa y aprendizaje, profundizando en la que se centra en el aprendizaje grupal.

Por último, se examina la posible mediación que el grado de cohesión del equipo puede tener en dicha relación. Como vimos anteriormente, la cohesión del equipo fomenta la percepción de seguridad psicológica y el sentido de pertenencia

al equipo de los miembros del mismo. Este sentimiento, favorece que los individuos vean los objetivos del equipo como propios, lo que hace que se desarrollen procesos de confianza mutua, comunicación y libre intercambio de información y lograr todo esto se considera clave para fomentar el aprendizaje grupal. Finalmente, se señalarán las principales conclusiones extraídas de este capítulo.

2.1. LA CULTURA ORGANIZATIVA

Antes de analizar la relación entre cultura y aprendizaje grupal, en este apartado se examina el concepto de cultura organizativa y se describen las tipologías de cultura más utilizadas en las investigaciones sobre el tema.

2.1.1. Concepto de cultura organizativa

El concepto de cultura organizativa es aparentemente fácil de entender, pero difícil de definir, al tratarse de un concepto eminentemente intangible (Sadri, 2001). Esta afirmación la comparte Camerer (2003) que indica “que es sencillo percibir la cultura de una organización a partir de la observación externa de aquellos individuos que comparten un determinado trabajo en la misma”. Este autor considera que la interrelación con los compañeros crea una forma de pensar y una idiosincrasia propia a los ojos de observadores ajenos a la empresa, que les permite identificar las características de una determinada cultura organizativa. Por lo tanto, la cultura sería a la organización lo que la personalidad o el carácter al individuo (Park *et al.*, 2004).

Este carácter intangible y la dificultad para definir el concepto de cultura se pone de manifiesto en la literatura, y se hace visible en la variedad de definiciones de cultura organizativa propuestas desde distintos campos y disciplinas. La Tabla 2.1 recoge las principales aportaciones realizadas por la comunidad científica. De esta revisión se pueden extraer algunas conclusiones:

1. El término cultura organizativa hace referencia al *conjunto de valores, normas y prácticas de una organización* (Schein, 1992; De Long y Fahey, 2000; Carmeli 2005; Cerne *et al.*, 2012; Densten y Sarro, 2012). Los valores vendrían a conformar el primer nivel de la cultura, que es el más difícil de articular y cambiar. Para Schein (1992) representan la esencia de la cultura y se refieren a las presunciones básicas que marcan el comportamiento de los individuos. Las normas, que derivan de los valores, son más visibles y por lo tanto se puede actuar directamente sobre ellas. Schein (1992) las entiende como los patrones de

comportamiento asumidos por la organización. Por último, las prácticas configuran los símbolos más superficiales y visibles de la cultura y conforman el nivel más fácil de cambiar.

Tabla 2.1. Definiciones del término cultura organizativa (I)

Autor	Definición
<i>Schein (1988)</i>	Las pautas de asunciones básicas que un determinado grupo ha inventado, descubierto o desarrollado a través del aprendizaje para hacer frente a los problemas de adaptación externa y de integración interna, y que han sido reconocidos como válidos y por lo tanto, han de ser enseñados a los nuevos miembros como la forma correcta de percibir, pensar y sentir en relación con dichos problemas
<i>Hofstede et al. (1990)</i>	Es la estructura más profunda de la organización, que está arraigada en los valores, comportamientos y en los supuestos de los miembros de la organización
<i>Schein (1992, 1996)</i>	Combinación de artefactos, valores, creencias y presunciones o supuestos subyacentes que los miembros de la organización comparten acerca del comportamiento apropiado
<i>O'Reilly y Chatman, (1996)</i>	Valores compartidos que informan a los miembros de la organización sobre cómo comportarse de manera apropiada
<i>De Long y Fahey (2000)</i>	Valores, normas y prácticas
<i>Davies et al. (2000)</i>	Valores, creencias y normas de una organización que forma su comportamiento
<i>Parker et al. (2003)</i>	Tiene un foco normativo que permite a los miembros capturar valores, comportamientos y supuestos, y apropiarse de los conocimientos para actuar, pensar y comportarse
<i>Park (2004)</i>	Carácter o personalidad de una organización
<i>Schein (2004)</i>	Parte visible (construcciones, ropa, comportamientos, regulaciones, historias, mitos, lenguaje, rituales) y parte invisible (valores comunes, normas, fe y amuniciones) de los miembros de la organización con respecto a los negocios
<i>Lee (2005)</i>	Actuación comúnmente asumida por el empleado de la organización, los valores, las creencias, las actitudes y el comportamiento
<i>Wong (2005)</i>	Creencias fundamentales, valores, normas y costumbres sociales que gobiernan la forma en que los individuos actúan y se comportan en una organización
<i>Chang y Lee (2007)</i>	Fuerza invisible que se oculta detrás de las cosas visibles y que influye en el comportamiento de la gente
<i>Stock et al. (2007)</i>	Ideas y valores
<i>Cronqvist et al. (2007)</i>	Normas, creencias y valores
<i>Palanisamy (2008)</i>	Patrón de valores compartidos por el grupo que permite a sus miembros actuar y pensar de forma similar, así como un sistema de percepciones, significados, valores y creencias que permite a los individuos y grupos compartir experiencias comunes.
<i>Egan (2008)</i>	Actitudes, creencias, experiencias y valores de una organización determinada

Tabla 2.1. Definiciones del término cultura organizativa (II)

Autor	Definición
<i>Robbins et al. (2009)</i>	Sistema de significado compartido por los miembros de una organización, el cual distingue a una organización de las demás
<i>Bui y Baruch (2010)</i>	Describe las asunciones fundamentales que la gente comparte de los valores, comportamientos, normas, símbolos, lenguaje, rituales y mitos de la organización que tienen significado de afiliación y actúa como guía de comportamiento
<i>Bezrukova et al. (2012)</i>	El patrón de valores, creencias y comportamientos compartidos en todo el grupo de miembros de la organización
<i>Densten y Sarro (2012)</i>	Valores compartidos y normas de los miembros en un entorno social
<i>Mueller (2014)</i>	Permite entender por qué diferentes iniciativas tienen éxito o no, en la medida que descubre pautas en el comportamiento de la organización
<i>Pakdil y Leonard (2015)</i>	Sistema de valores que los miembros de una organización comparten, incluyendo la forma de trabajar, las costumbre, historias y métodos para conseguir los objetivos
<i>Shao (2019)</i>	Una colección de suposiciones, valores y creencias compartidas que se reflejan en las prácticas y objetivos de la organización.
<i>Di Stefano et al. (2019)</i>	El conjunto de valores, normas, suposiciones y creencias que existen entre los miembros de la organización, que influyen en las actitudes, pensamientos, sentimientos y comportamientos de los empleados.

Fuente: Elaboración propia

2. La cultura organizativa tiene un componente *visible* y otro *invisible*. La parte visible se manifiesta explícitamente en el modo en la que los componentes de la organización actúan, y tendría que ver con el lenguaje, los símbolos, la vestimenta, los mitos, etc. (Schein, 1992; Bui y Baruch, 2010). El componente invisible se asocia a la experiencia adquirida por los miembros de la organización de aquellas soluciones que se han dado en el pasado ante determinados problemas y que han generado una determinada manera de “hacer las cosas”. Serían las normas, los valores, la fe, las asunciones de cómo se hacen los negocios (Schein, 1992; Nguyen y Mohammed, 2011), que hacen que unas empresas se diferencien de otras.

3. La cultura organizativa hace que se cree una *identidad común* entre los miembros de las organizaciones (O'Reilly y Chatman, 1996; Boisnier y Chatman, 2002) que influye en el comportamiento de los mismos. Tal y como indica Mueller (2014), “la cultura organizativa incluye manifestaciones, suposiciones básicas y valores compartidos que influyen en el pensamiento de los empleados”. Esto favorece la coordinación, el control interno, el enfoque hacia determinados resultados comunes, la motivación y la identificación.

En definitiva, la cultura organizativa se puede entender como aquellos rasgos que marcan la personalidad de la organización a nivel profundo, y se compone de

valores, normas y prácticas que permiten guiar el comportamiento de sus miembros. La comunidad científica considera que la cultura organizativa es un elemento esencial que ayuda a las empresas construir su ventaja competitiva (Barney, 1986; Kark y Van Dijk, 2007; Lai y Lee, 2007; Joo *et al.*, 2012). Barney (1986), apoyado en la teoría de los recursos y capacidades, concluye que la cultura puede ser fuente de ventaja competitiva sostenible en la medida en que es valiosa (permite hacer las cosas y comportarse de una forma que añade valor a la empresa), rara (tiene atributos y características no comunes a la del resto de las empresas) e inimitable (al ser difícil para los competidores implantar las actividades que les permitan desarrollar la misma cultura).

Una vez definido el concepto de cultura organizativa y explicada su importancia desde el punto de vista competitivo, en el apartado siguiente se analizan las principales tipologías de cultura propuestas en la literatura.

2.1.2. Tipos de cultura organizativa

En la literatura se han propuesto distintas tipologías de cultura organizativa. Una de ellas utiliza como criterio de clasificación el grado de consenso o fuerza cultural y distingue entre culturas fuertes y culturas débiles, en base al grado en que todos los miembros de la organización comparten los valores y normas de su cultura. Las normas más importantes de una cultura suelen estar relacionadas con la flexibilidad, la calidad, los resultados o con el modo de afrontar el conflicto. Estas normas se pueden agrupar en dos dimensiones: la intensidad y la cristalización, y sólo cuando se dan ambas, podemos hablar de que en la empresa existe una cultura fuerte. La intensidad hace referencia a la asunción de los valores de una determinada cultura como válidos y la cristalización, a la medida en que dichos valores son compartidos por los empleados. Cuando la empresa tiene una cultura ampliamente aceptada y estable, podemos observar que los individuos se relacionan de una determinada manera entre sí y con el entorno que les rodea (O'Reilly y Chatman, 1989).

No obstante, la mayoría de tipologías culturales que encontramos en la literatura no utilizan como criterio de clasificación la fuerza de la cultura sino su contenido, es decir, los valores que fomenta (Hofstede, 1985; O'Reilly, 1991; Desouza y Evaristo, 2003). A continuación, recogemos las principales aportaciones realizadas en la literatura que se han empleado para apoyar no solo trabajos teóricos, sino estudios empíricos tal y como veremos en los siguientes puntos.

Antes de estudiar los tipos de cultura organizativa, la literatura ha empleado aportaciones que han permitido identificarla a partir de determinados valores y diferenciar culturas organizativas.

Uno de los primeros trabajos que estudia los tipos de cultura es el desarrollado por Hofstede (1985). En su trabajo considera que la cultura es un fenómeno colectivo y propone la utilización de cinco valores o dimensiones como base para identificar el tipo de cultura de una organización. Estos son los siguientes:

a) *Distancia al poder*, o grado de desigualdad tolerada por los miembros de la organización. Se refiere a cómo una cultura acepta la distribución desigual del poder jerárquico o el grado en que los miembros de la organización menos poderosos “aceptan y esperan que el poder esté distribuido de forma desigual” (Hofstede, 1980). Una distancia al poder elevada implica que los superiores y los empleados perciben que no son iguales, los empleados tienen una alta dependencia a los superiores, que a su vez pueden tener privilegios. Por otra parte, una distancia al poder baja implica una dependencia limitada en organizaciones que tienden a estar descentralizadas y donde los empleados se comunican libremente.

b) *Aversión a la incertidumbre* (“evitar lo incierto”). Esta dimensión tiene que ver con la tolerancia a la ambigüedad y a las reglas formales de los miembros de la organización. Según esta dimensión, una alta aversión a la incertidumbre genera organizaciones orientadas a reglas, normas y leyes que disminuyen el nivel de incertidumbre. Frente a esta opción, una baja aversión a la incertidumbre genera organizaciones más tolerantes a las opiniones y comportamientos alternativos, asumiendo mayores riesgos.

c) *Individualismo-colectivismo*. Hace referencia al grado en el que se anteponen los intereses individuales a los del grupo. Nos encontramos ante una cultura individualista cuando se otorga importancia al interés personal, a la autonomía, a la privacidad y a los objetivos personales, mientras que la cultura colectiva fomenta la socialización, el compromiso con las normas grupales y la lealtad al grupo. Los miembros de una cultura individualista ponen énfasis en la independencia y tienen la creencia de que el valor personal es más importante que los resultados organizativos. Este tipo de cultura se ha relacionado históricamente con las empresas estadounidenses. Por el contrario, las culturas colectivas se apoyan en valores como la cooperación entre sus miembros.

d) *Masculino-femenino*. Esta dimensión hace referencia al grado en que la cultura se basa en estereotipos históricamente asociados al sexo del trabajador. Se ha relacionado la cultura masculina con valores como el éxito, la preferencia por el logro, la ambición o la asertividad. Por su parte, la cultura femenina se caracteriza en mayor medida por dar más importancia a la igualdad, las relaciones personales o la calidad de vida.

e) *Horizonte temporal*. Engloba el grado en el que las personas están dispuestas a esperar la gratificación de sus necesidades materiales que diferencia entre culturas orientadas al corto plazo, frente a aquellas que tienen una visión de largo plazo.

El modelo de Hofstede (1985), arriba indicado, se planteó inicialmente para identificar diferencias culturales entre países si bien, posteriormente, también se ha empleado para identificar las características de la cultura en las organizaciones.

En segundo lugar, con la finalidad de poder mostrar las características de la cultura organizativa, O'Reilly y Chatman (1991) presentaron el modelo del perfil de la cultura organizativa (*Organizational Cultural Profile*), en el que se establecen siete dimensiones que pueden utilizarse para caracterizar la cultura de una empresa: innovación, atención al detalle, orientación a los resultados, agresividad, apoyo, énfasis en la recompensa, orientación al equipo y resolución de problemas. Más que una tipología en sí, este modelo es una herramienta que se ha utilizado para identificar la orientación cultural, y que ha recibido apoyo en estudios posteriores (Sarros y Gray, 2005; Densten y Sarro, 2012; Cho y Egan, 2013). Una década después, Sarros y Gray (2005), estudian la validez predictiva del modelo original sumando dos nuevos factores a las siete dimensiones: la estabilidad y la responsabilidad social.

Tal y como indicamos anteriormente, tanto la propuesta de Hofstede (1985) como la propuesta de O'Reilly y Chatman (1991) sugieren un conjunto de valores necesarios para caracterizar la cultura de una organización, pero no definen los tipos concretos de cultura. Los trabajos que mostramos a continuación sí lo hicieron (Schein, 1996; Frohman, 1998; Cameron y Quinn, 1999; Balthazard, 2004; Lee, 2005; Chang, 2007).

En el primero de ellos, Schein (1996) distingue tres tipos de cultura cuyas características se resumen en la Tabla 2.2. Como se deriva de dicha tabla, la cultura de los operarios es aquella que entiende la producción como un sistema de

funciones interdependientes que requiere del trabajo en equipo para conseguir eficiencia y eficacia. Se basa en la interdependencia humana y en las soluciones innovadoras a problemas inesperados. La gestión se centra, por lo tanto, sobre los individuos, consideración que no se tiene en las otras dos culturas, la de los ingenieros y la de los altos directivos. La primera orientada al trabajo tecnócrata y mecánico, y la segunda más preocupada por generar resultados de tipo contable bajo una estructura jerárquica que impone normas y reglas para controlar a los trabajadores. No se consideran importantes otros aspectos como los equipos de trabajo, la colaboración, el compromiso y la participación.

Tabla 2.2. Tipos de cultura organizativa según Schein (1996)

Tipos	Características
<i>De operarios</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) La acción de cualquier empresa es, en última instancia, la preocupación por la gente b) El éxito de la empresa depende del conocimiento de sus miembros c) El conocimiento y habilidades requeridos son "locales" y basados en la tecnología d) Los operadores deben tener la capacidad para aprender y tratar con personas e) Los operadores han de ser capaces de trabajar como un equipo, cuyos valores sean: franqueza, confianza y compromiso
<i>De ingenieros</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Existe la creencia entre ellos de que pueden dominar la naturaleza b) Son perfeccionistas y prefieren soluciones de la "gente libre" c) El mundo ideal es aquel con elegantes máquinas y procesos de trabajo en perfecta precisión y armonía sin la intervención humana d) Orientados hacia la seguridad y al diseño e) Prefieren pensamientos lineales, simples (de causa-efecto) y cuantitativos
<i>De ejecutivos</i>	<ul style="list-style-type: none"> a) Desde el punto de vista financiero, este tipo de cultura se centra en la supervivencia financiera y el crecimiento para asegurar los dividendos de los accionistas, así como la guerra constante con la competencia b) Auto imagen: héroe listo para el combate solitario. El ambiente económico es competitivo y hostil, por lo que los individuos son aislados y solitarios. Se sienten indispensables. No pueden conseguir datos de confianza de subordinados, por lo que confían en su propio juicio c) Tanto la organización como la gestión, son intrínsecamente jerárquicas: la jerarquía es la medida del status y del éxito, y es el medio primario de mantener el control. La organización debe ser un equipo, pero contablemente debe ser individual. La buena voluntad de experimentar y tomar riesgos se deja para el directivo, que se queda con el control d) Despersonalización y abstracción de la organización, que debe controlarse por reglas formales. Un mundo ideal es aquel en el que los resultados organizativos como una máquina bien engrasada, sólo necesitan ocasionalmente mantenimiento y reparación. La gente es un mal necesario, no un valor intrínseco. La organización bien engrasada no necesita a la gente

Fuente: Schein (1996)

Otra de las propuestas que cabe mencionar es la realizada por Frohman (1998), que distingue entre tres tipos de culturas organizativas en virtud del grado de responsabilidad, autonomía y gestión de los individuos: paternalista, individualista y de equipos. Sus características se resumen en la Tabla 2.3.

Tabla 2.3. Tipos de cultura según Frohman (1998)

Tipos	Características
<i>Paternalista</i>	a) Los empleados no toman riesgos ni decisiones b) El individuo se centra en obedecer órdenes c) Existe responsabilidad y respeto a la autoridad
<i>Individualista</i>	a) Los empleados tienen mayor libertad para actuar y tomar decisiones b) El individuo sigue sus propios instintos c) La comunicación es limitada d) La gestión no obedece a ninguna agenda clara de normas o comportamientos
<i>De equipos</i>	a) El trabajo está centrado en pequeños equipos de trabajo b) La comunicación es fluida c) Existe necesidad de un gran número de reuniones y de coordinación d) Se da una gran ineficiencia

Fuente: Elaboración propia a partir de Frohman (1998)

Otra aportación realizada en el estudio de los tipos de cultura organizativa es la propuesta inicialmente por Cooke y Szurnal (1993) y desarrollada con posterioridad por Balthazard y Cooke (2004) y por Stebbins y Dent (2011). Estos autores proponen un instrumento de medida denominado *Organizational Culture Inventory* (OCI System) que analiza la cultura organizativa mediante el estudio de doce estilos de pensamiento y actuación, a partir de los que se definen tres tipos de cultura organizativa:

a) *Culturas constructivas*. Son aquellas en la que los miembros de la organización son animados a interactuar con los demás. Se identifican por enfatizar la consecución o logro, la actualización de conocimientos, por alentar a los individuos y por construir normas de afiliación.

b) *Culturas pasivas/defensivas*. Son culturas en las que los miembros interactúan con su entorno cuando tienen la creencia de que no se compromete su propia seguridad. Se caracteriza por tener normas convencionales, dependientes, prohibitivas y de aprobación.

c) *Culturas agresivas/defensivas*. Se definen por el establecimiento de normas competitivas, de poder, perfeccionistas, y de oposición.

Otra propuesta sobre este campo de estudio es la realizada por Wallack (1983), conocido como el modelo *Organizational Culture Index*, que ha sido utilizado en trabajos posteriores como los de Lok y Crowford (2001) y Egan (2008), y que distingue tres tipos de cultura organizativa: burocrática, innovadora y de apoyo. Sus características se resumen en la Tabla 2.4.

Tabla 2.4. Tipos de cultura según Wallack (1983)

Tipos	Características
<i>Burocrática</i>	a) Apuesta por el control, la jerarquía y las líneas de autoridad claras b) Fomenta la contabilidad y formalización c) Existen estructuras bien definidas d) Los procesos están centralizados
<i>Innovadora</i>	a) Orientada al cambio, al dinamismo y al emprendimiento b) Fomenta el cambio, la creatividad, la asunción de riesgos y la experimentación c) Es estimulante y exigente
<i>De apoyo</i>	a) Se apoya en valores como la colaboración, la confianza, la seguridad, la orientación a las relaciones, la sociabilidad, la equidad y el estímulo b) Pone énfasis en los valores humanos y en las relaciones personales

Fuente: Elaboración propia a partir de Wallack (1983)

El siguiente modelo que profundiza en el contenido de la cultura es el de Lai y Lee (2007). Estos autores identifican tres tipos de cultura en función de la forma en que los individuos se relacionan entre sí:

a) *Puntillosa*: es una cultura cuidadosa y discreta donde la gente no toma iniciativas novedosas. Se pone el énfasis en la imitación.

b) *Autoritaria*: al igual que la cultura burocrática que hemos descrito anteriormente, es arbitraria, y la gente está dispuesta a dar y recibir órdenes. Existe un mayor énfasis en obedecer a los directivos.

c) *Efectiva*: pone el énfasis en la eficiencia ya que es importante mantener un buen funcionamiento interno. Las empresas que tienen este tipo de cultura están muy formalizadas y estructuradas.

Uno de los modelos más utilizados para describir las características de la cultura organizativa de una empresa ha sido el Modelo de Valores en Competencia (*Competing Values Model*) o CVF por su acrónimo inglés. Formulado por Cameron y Quinn (1999) ha sido utilizado en un gran número de trabajos (Moorman, 1995; Leisen *et al.*, 2002; Twati y Gammack, 2006; Stock *et al.*, 2007; Sanz-Valle *et al.*, 2011). Este modelo mide la cultura organizativa a partir de dos dimensiones (su orientación hacia lo externo versus interno y su énfasis en la flexibilidad versus en el control) obtenidas del tratamiento estadístico originario de los 39 indicadores de eficacia que desarrollaron Campbell *et al.* (1974).

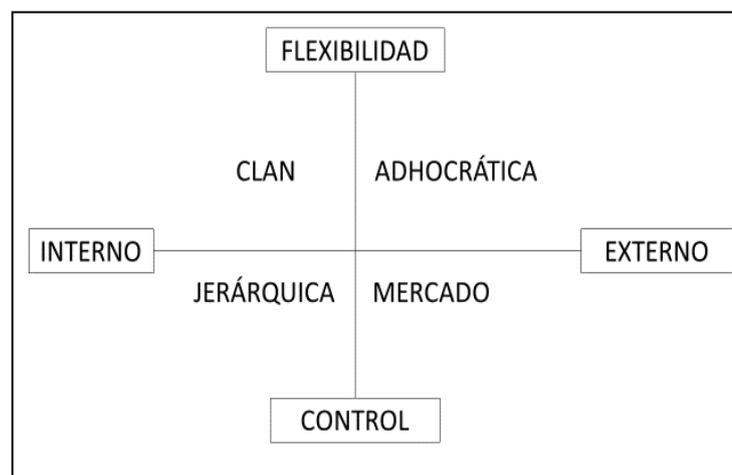
Por lo que se refiere a la primera dimensión, una empresa con orientación interna estará preocupada principalmente por los individuos y sus procesos,

mientras que cuando su orientación es externa, el énfasis lo pondrá en el entorno, en los clientes, etc.

Respecto a la segunda dimensión, una cultura con orientación a la flexibilidad es aquella que potencia el dinamismo y la innovación para afrontar los cambios y las adaptaciones en su organización mientras que el énfasis en la estabilidad implica una gran preocupación por mantener el control de la organización.

Combinando esas dos dimensiones, el modelo propone cuatro tipos de cultura organizativa: de clan, adhocrática, jerárquica y de mercado, que se pueden ver en la Figura 2.1 y que se han definido a continuación (Tabla 2.5).

Figura 2.1. Modelo CVF



Fuente: Cameron y Quinn (1999)

a) *Jerárquica*: Basada en la estabilidad y en el control, y con orientación interna. Los elementos más importantes de esta cultura son la eficiencia, la formalización y estructuración de los procesos, los objetivos a largo plazo y el cumplimiento de las normas.

b) *Mercado*: Basada en la estabilidad y en el control bajo una orientación externa. Se fundamenta en la dirección por objetivos, se orienta hacia el exterior más que a los asuntos internos, y se caracteriza por la potenciación de objetivos que inducen a la competencia interna (entre empleados) y externa.

c) *Clan*: Cimentada en la flexibilidad y en el control desde una perspectiva interna de integración. De forma similar a una familia, una organización así se caracteriza por fomentar el trabajo en equipo, la implicación de los empleados en los programas y el compromiso corporativo con los empleados. El líder se considera como el protector de todos.

Tabla 2.5. Características culturales del modelo CVF (Cameron y Quinn, 1999)

Factores culturales	Cultura clan	Cultura adhocrática	Cultura de mercado	Cultura jerárquica
<i>Características dominantes</i>	La empresa es como una gran familia, la gente comparte mucho con los demás.	La empresa es una entidad muy dinámica y emprendedora. La gente está dispuesta a apostar por sus ideas y a asumir riesgos.	La empresa es una entidad orientada a resultados, la gente es muy competitiva y enfocada fundamentalmente a conseguir los objetivos.	La empresa es una entidad muy jerarquizada, formalizada y estructurada. Para cualquier actividad existen procedimientos y normas previamente definidas.
<i>Liderazgo organizativo</i>	La gerencia se puede considerar como ejemplo de buen tutor, consejero y padre de todos los que están dentro de la gran familia que es la empresa.	La gerencia se puede considerar como ejemplo de emprendedor nato, innovador y tomador de riesgos.	La gerencia se puede considerar como ejemplo de ejecutivo agresivo, competitivo y con orientación clara a resultados.	La gerencia se puede considerar como un ejemplo de coordinador, organizador y defensor de la eficiencia.
<i>Gestión de empleados</i>	El estilo de dirección se caracteriza por promover el trabajo en equipo, el consenso y la participación.	El estilo de dirección se caracteriza por promover la iniciativa del individuo, la asunción de riesgos, la innovación, la libertad y la singularidad.	El estilo de dirección se caracteriza por promover la competitividad agresiva y la consecución de objetivos ambiciosos.	El estilo de dirección se caracteriza por promover la seguridad en el empleo y la poca incertidumbre.
<i>Vínculo organizativo</i>	Los valores compartidos por el personal son la lealtad, el compromiso con la empresa, la confianza mutua y el trabajo en equipo.	Los valores compartidos por el personal son el compromiso con la innovación y el cambio continuo.	Los valores compartidos por el personal son la agresividad, el espíritu ganador y la consecución de los objetivos previstos.	Los valores compartidos por el personal son el respeto por las normas y políticas formales y el cumplimiento con la jerarquía.
<i>Énfasis estratégico</i>	Estratégicamente es importante el desarrollo humano de sus miembros. Que exista una gran confianza y una mentalidad abierta y participativa.	Estratégicamente es importante el dinamismo y la predisposición a adoptar nuevos retos. Experimentar o probar cosas nuevas y aprender de los errores son aspectos críticos.	Estratégicamente es importante las acciones competitivas y el logro de objetivos agresivos.	Estratégicamente es importante la permanencia y estabilidad de sus miembros. Eficiencia, control y funcionamiento fluido son aspectos clave.
<i>Criterio de éxito</i>	El éxito se basa en el desarrollo humano, el trabajo en equipo, el compromiso y el interés por los trabajadores.	El éxito se basa en el desarrollo de productos únicos y novedosos, en ser líder en productos e innovación.	El éxito se basa en la penetración en el mercado y la cuota de mercado. Ser el número uno respecto a los competidores.	El éxito se basa en la eficiencia. El cumplimiento del servicio, la adecuada programación de la producción y los bajos costos son aspectos críticos.

Fuente: Cameron y Quinn (1999)

d) *Adhocrática*: Fomenta la flexibilidad y una orientación externa. El objetivo último de la organización que tiene este tipo de cultura es fomentar la adaptabilidad, la flexibilidad y la creatividad. La tarea principal de la dirección es estimular el conocimiento, el riesgo y la creatividad con la finalidad de desarrollar productos únicos y novedosos. Los equipos de mejora son parte fundamental de este tipo de corporaciones.

En definitiva, observamos que existen numerosas propuestas que han pretendido diferenciar entre tipos de cultura organizativa. Este conjunto de aportaciones descansa en el origen de que “la cultura organizativa es sumamente amplia y global, y comprende un complejo, interrelacionado, comprensivo y ambiguo conjunto de factores” (Cameron y Quinn, 1999). De su análisis, se pueden identificar tres niveles de estudio en los que se engloban tales aportaciones. Por un lado, aquellas propuestas que han establecido diferentes dimensiones culturales que han permitido diferenciar a una cultura de otra (Hofstede, 1985; O’Reilly y Chatman, 1991). Por otro lado, las aportaciones que han establecido tipos de cultura orientadas en el papel que tiene la cultura con los trabajadores y su forma de organizarse internamente (Wallack, 1983; Schein, 1996; Frohman, 1998; Lai y Lee, 2007). Por último, los modelos que han buscado una clasificación apoyadas en una perspectiva más amplia desde un punto de vista estratégico que diferencia entre culturas en función de su modo de competir en el mercado (Cooke y Szurnal, 1993; Cameron y Quinn, 1999).

Sin embargo, estas propuestas de cultura no se han planteado con el objetivo de promover un objetivo concreto, como podría ser el de fomentar el aprendizaje, sino que permiten identificar la cultura que caracteriza una organización. Por ello, una vez definido el concepto de cultura organizativa y las principales tipologías de cultura propuestas en la literatura, en el apartado siguiente se estudia su relación con el concepto de aprendizaje organizativo.

2.2. CULTURA Y APRENDIZAJE ORGANIZATIVO

Como se señaló en el capítulo anterior, la cultura organizativa se puede entender como los valores, creencias y normas que comparten los miembros de la organización y que influyen en la forma en que se comportan dentro de la organización. Por ello, no es de extrañar que la cultura organizativa se considera uno de los principales determinantes del aprendizaje organizativo (Davenport y Prusak, 1998; Alavi y Leidner, 2001; Argote *et al.*, 2003; Janz *et al.*, 2003; Marsick y

Watkins, 2003; Lee y Chen, 2005; Awasthy y Gupta, 2011; Revilla y Knoppen, 2012; Song *et al.*, 2014), ya que los valores que fomenta y las normas que incluye pueden estimular o frenar conductas y actitudes claves en el proceso de aprendizaje (Davenport y Prusak, 1998; De Long y Fahey, 2000; Park, 2004). Walczak (2005), por ejemplo, defiende esta idea e indica la necesidad de gestionar y crear una cultura que promueva y anime a los miembros de la organización a compartir, utilizar y crear conocimiento.

2.2.1. Cultura orientada al aprendizaje

El interés por la definir qué es una cultura orientada al aprendizaje ha sido amplio. Huang y Chin (2018) sostienen que la cultura organizativa funciona como un motivador primario porque fomenta objetivos y comportamientos orientados al aprendizaje entre los empleados. De Long y Fahey (2000) defienden que la cultura organizativa afecta al aprendizaje organizativo a través de cuatro mecanismos. En primer lugar, la cultura influye en la percepción de los empleados sobre si el adquirir conocimiento es o no importante para la empresa y sobre qué conocimiento se debe adquirir y desarrollar. En segundo lugar, la cultura puede ayudar a que el conocimiento individual de los empleados se transforme y convierta en conocimiento organizativo. En tercer lugar, la cultura moldea los procesos a través de los cuales se crea nuevo conocimiento y este se legitima y distribuye dentro de la organización. Y, finalmente, la cultura crea el marco que fomenta la interacción social, lo que en última instancia es lo que determina si una organización es efectiva al crear, compartir y aplicar el nuevo conocimiento.

De acuerdo con Gupta y Singhal (1993), el aprendizaje organizativo requiere que la cultura organizativa fomente que todos los miembros de la organización se orienten a la mejora continua y que compartan sus conocimientos con los demás. De forma similar, Marsick y Watkins (2003) sostienen que para que una organización aprenda es necesario que cuente con una cultura que promueva que los individuos aprendan cada día de sus tareas y experiencias y que compartan sus conocimientos con los demás y que les ayuden a aprender.

La cuestión que se plantea en este punto es qué valores concretos debe promover una cultura para fomentar el aprendizaje organizativo. En la Tabla 2.6 se recogen los más citados en la literatura.

Tabla 2.6. Rasgos culturales que favorecen el aprendizaje organizativo

Características	Autores
<i>Apertura a nuevas ideas y al cambio</i>	Nonaka y Takeuki (1995); Battor y Battour (2013); Song y Kim (2009)
<i>Aprendizaje continuo</i>	Yang <i>et al.</i> (2004); Song y Kim (2009); Song <i>et al.</i> (2011); Pantouvakis y Bouranta (2013); Frohlich <i>et al.</i> (2014)
<i>Autonomía</i>	Nonaka y Takeuchi (1995); Drucker (1999)
<i>Colaboración y cooperación</i>	Nonaka y Takeuki (1995); Park <i>et al.</i> (2004); Yang <i>et al.</i> (2004); King (2008); Song y Kim (2009); Lucas (2010); Song <i>et al.</i> (2011); Pantouvakis y Bouranta (2013); Frohlich <i>et al.</i> (2014)
<i>Compromiso con la organización</i>	Nonaka y Takeuki (1995); Battor y Battour (2013); Caniel y De Jong (2018)
<i>Confianza</i>	De Long y Fahey (2000); Park <i>et al.</i> (2004); Shanin y Zeinally (2010)
<i>Creatividad e innovación</i>	Nonaka y Takeuki (1995); Zack (1999); Chang (2007); Shanin y Zeinally (2010); Baldé <i>et al.</i> , 2018
<i>Diálogo y comunicación abierta</i>	Nonaka y Takeuki (1995); Park <i>et al.</i> (2004); Yang <i>et al.</i> (2004); Song y Kim (2009); Bui y Baruch (2010); Lucas (2010); Schein (2010); Song <i>et al.</i> (2011); Pantouvakis y Bouranta (2013); Frohlich <i>et al.</i> (2014); Graff y Clark (2008), Harvey <i>et al.</i> (2019)
<i>Diversidad</i>	Shanin y Zeinally (2010); Schein (2010); Merlec y Aggarwall (2018); Li <i>et al.</i> (2019)
<i>Mejora continua</i>	Nonaka y Takeuki (1995); Lai y Lee (2007)
<i>Experimentación y aprendizaje de los errores</i>	Zack (1999); Drucker (1999); Hartmann (2006)
<i>Interacción con el entorno</i>	Davenport (1998); De Long y Fahey (2000); Yang <i>et al.</i> (2004); Song y Kim (2009); Schein (2010); Song <i>et al.</i> (2011); Pantouvakis y Bouranta (2013); Frohlich <i>et al.</i> (2014)
<i>Investigación</i>	Yang <i>et al.</i> (2004); Song y Kim (2009); Schein (2010); Song <i>et al.</i> (2011); Pantouvakis y Bouranta (2013); Frohlich <i>et al.</i> (2014)
<i>Liderazgo fuerte</i>	Yang <i>et al.</i> (2004); Lai y Lee (2007); Song y Kim (2009); Shanin y Zeinally (2010); Song <i>et al.</i> (2011); Pantouvakis y Bouranta (2011); Frohlich <i>et al.</i> (2014); Rebelo <i>et al.</i> (2018)
<i>Pensamiento sistémico</i>	Schein (2010)
<i>Sistema para capturar y compartir aprendizaje</i>	Yang <i>et al.</i> (2004); Song y Kim (2009); Song <i>et al.</i> (2011); Pantouvakis y Bouranta (2013); Frohlich <i>et al.</i> (2014)
<i>Trabajo en equipo</i>	Dirk <i>et al.</i> (2004); Park <i>et al.</i> (2004)

Fuente: Elaboración propia

Los valores o rasgos culturales que la literatura considera más importantes para fomentar el aprendizaje organizativo son el aprendizaje continuo, la colaboración, la cooperación, la comunicación abierta, la interacción con el entorno y el liderazgo fuerte, entre otros. Entre estos cinco, destacan sobre el resto el que

exista colaboración y cooperación entre los empleados y que se fomente un diálogo y comunicación abierta entre ellos.

La *colaboración y cooperación* o interrelación entre los miembros de la organización fue definida por Schein (2010) como “el compromiso que tienen los miembros de la organización para mantener una completa y abierta comunicación relevante sobre la tarea”. Un número amplio de trabajos considera que es un rasgo cultural que fomenta el aprendizaje organizativo (Goodman, 1998; De Long y Fahey, 2000; Thuraishingham, 2001; Park, 2004; Walczak, 2005; King, 2008). Tanto la cooperación como la interacción permiten que distintos individuos de la organización se pongan en contacto y compartan, a través de la transferencia de información, aquellos recursos que sean útiles para la consecución de un objetivo común. Algunos trabajos, como el de King (2008), han indicado que es necesario crear una cultura que estimule la cooperación para lograr que se produzca intercambio de información y conocimiento entre los miembros de la empresa. Otros autores también consideran que las culturas orientadas al aprendizaje son eminentemente culturas colaborativas (Hansen, 2004; Pérez *et al.*, 2004).

Por otro lado, la cooperación requiere también una comunicación continua, un clima adecuado y una mentalidad abierta que permitan fomentar un diálogo eficaz que favorezca el aprendizaje (Watkins y Marsick, 1993), lo que nos lleva a comentar el otro rasgo cultural mencionado, el *diálogo y la comunicación abierta*. El diálogo se ha definido como “un proceso de comunicación colectivo y colaborativo mediante el que las personas exploran juntas sus suposiciones y predisposiciones individuales y colectivas” (Barge, 2002). Schein (1993) considera el diálogo como un proceso básico para construir un entendimiento común. Diálogo y comunicación están, por lo tanto, íntimamente unidos, y en la medida en que permiten cuestionar y defender diferentes puntos de vista de los individuos, también influyen en los aspectos fundamentales, en los valores y en las actitudes necesarias para el proceso de aprendizaje grupal (Mohr y Spekman, 1994). En cualquier organización, particularmente en las organizaciones que aprenden, los sistemas de comunicación efectivos son indispensables para descubrir las brechas de percepción entre los individuos, y juegan un papel clave para facilitar el aprendizaje colaborativo y la transformación de los modelos mentales dentro de un grupo (Bui y Baruch, 2010).

Algunos trabajos, en lugar de centrarse en rasgos culturales, han tratado de definir qué es una cultura orientada al aprendizaje. Entre ellos destacan, por ejemplo, los de Schein (2010) o Zack (1999). El primero propuso que una cultura

orientada al aprendizaje se define por tener diez características entre las que destacan que fomenta actitudes proactivas, el compromiso con la diversidad cultural o el pensamiento sistémico. Por su parte, Zack (1999) afirma que el aprendizaje requiere que la organización cree un clima que valore y fomente la cooperación, la confianza y la innovación y que proporcione incentivos para la contratación de personas en aquellos roles basados en conocimientos, actividades y procesos orientados al aprendizaje.

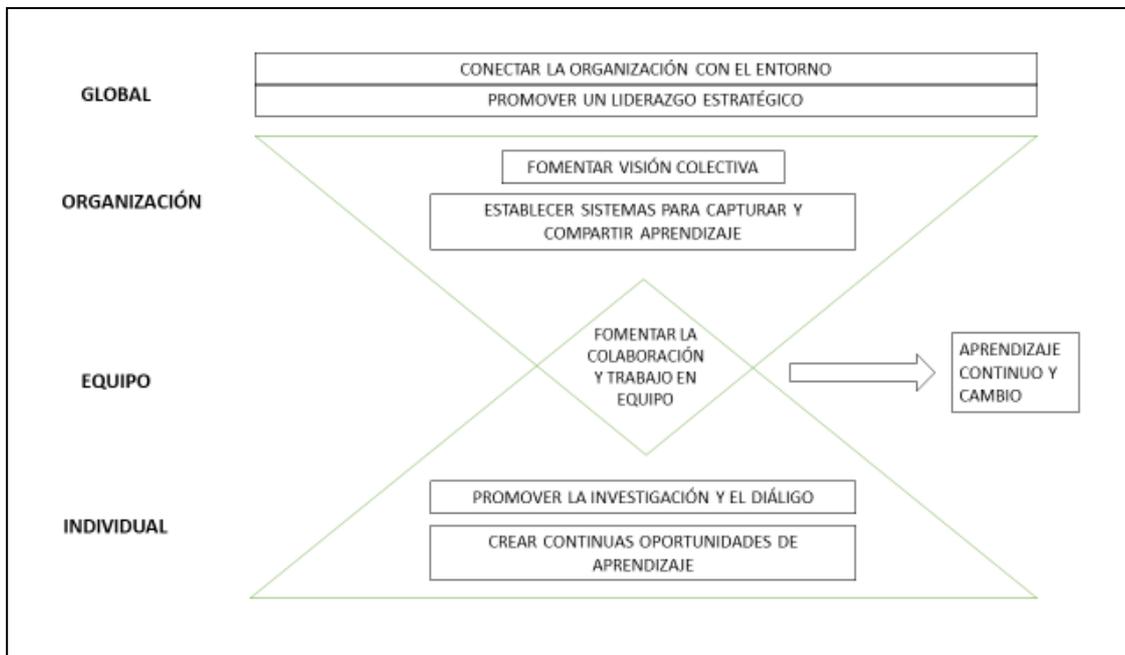
2.2.2. El modelo de Watkins y Marsick

De la revisión de la literatura en esta temática se identifica un modelo de cultura organizativa que recoge la mayoría de los valores descritos y los incluidos en la Tabla 2.6., propuesto por Marsick y Watkins (1999) más conocido por el nombre dado al cuestionario diseñado para medir en qué grado las empresas cuentan con culturas orientadas al aprendizaje: *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire* (DLOQ). Marsick y Watkins desarrollaron un modelo de organización que aprende (Watkins y Marsick, 1993, 1996), que en un trabajo posterior definieron como (Marsick y Watkins, 1999): “*aquella que se caracteriza por emplear el aprendizaje continuo para conseguir la mejora continua y la capacidad para transformarse* (Watkins y Marsick, 1993, 1996)”.

Este modelo es uno de los más utilizados en los trabajos que han estudiado la cultura orientada al aprendizaje organizativo (Yang *et al.*, 2004; Song y Kim, 2009; Song *et al.*, 2011; Pantouvakis y Bouranta, 2013; Frohlich *et al.*, 2014). A esta conclusión llegan Egan *et al.* (2008) quienes, tras analizar 12 perspectivas del aprendizaje organizativo, sostienen que el modelo de Watkins y Marsick era la aproximación que mejor describía la cultura orientada al aprendizaje.

Este modelo propone que una cultura orientada al aprendizaje se caracteriza por fomentar una serie de valores y comportamientos que se agrupan en siete dimensiones (Figura 2.2). Según Watkins y Marsick (1999), se espera que estas acciones se agrupen en cuatro niveles diferentes: individual (aprendizaje continuo e investigación y diálogo), equipo (colaboración y aprendizaje en equipo), organizativo (visión colectiva y sistemas para capturar y compartir conocimiento), y social o global (conexión con el entorno y liderazgo estratégico).

Figura 2.2. Dimensiones de una organización que aprende en el Modelo DLOQ (Watkins y Marsick, 1999)



Los autores describieron cada una de estas dimensiones como se refleja a continuación:

1. *Crear continuas oportunidades de aprendizaje:* Se proporcionan oportunidades para la educación y el aprendizaje continuo. La cultura permite que las personas puedan aprender en el trabajo.
2. *Promover la investigación y el diálogo:* La cultura organizativa apoya el cuestionamiento, la retroalimentación y la experimentación. Las personas adquieren habilidades de razonamiento productivo para expresar sus puntos de vista y la capacidad para escuchar e investigar los puntos de vista de los demás.
3. *Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo:* El trabajo está diseñado para que los equipos accedan a diferentes modos de pensamiento. La colaboración es valorada y recompensada por la cultura. Se espera que los equipos aprendan trabajando juntos.
4. *Establecer sistemas para capturar y compartir aprendizaje:* Los sistemas necesarios para compartir el aprendizaje se crean, mantienen e integran con el trabajo. Los empleados tienen acceso a estos sistemas.

5. *Fomentar una visión colectiva*: Las personas están involucradas en el establecimiento e implementación de una visión compartida. La responsabilidad se distribuye de manera que las personas se sientan motivadas a aprender para aquello de lo que son responsables.
6. *Conectar la organización con el entorno*: La organización está vinculada con su comunidad. Las personas entienden el entorno general y usan la información para ajustar las prácticas de trabajo. Se ayuda a las personas a ver el efecto de su trabajo en toda la organización.
7. *Promover un liderazgo estratégico*: El liderazgo utiliza el aprendizaje de manera estratégica para conseguir los resultados. Los líderes modelan, defienden y apoyan el aprendizaje.

La repercusión del modelo de Marsick y Watkins (1999) ha sido muy relevante, siendo utilizado en diferentes países y con muestras muy distintas. Posteriormente, Watkins y Marsick (2003) propusieron un cuestionario formado por 43 indicadores para hacer operativo su modelo y ayudar a las empresas a medir el grado en el que su cultura se orienta hacia el aprendizaje. Otros autores han utilizado un cuestionario reducido de 21 indicadores (Yang *et al.*, 2004; Song *et al.*, 2009; Pantouvakis y Bouranta, 2013) e incluso un modelo unidimensional de 7 indicadores que corresponden a las dimensiones del modelo DLOQ descritas anteriormente (Joo *et al.*, 2012).

El trabajo de Song *et al.* (2013) analiza la utilización de este modelo en la literatura previa. En primer lugar, revisa en qué países y con qué tipos de variables se ha utilizado el modelo DLOQ y, en segundo lugar, cuáles son las futuras líneas de investigación al respecto. De los 66 artículos publicados entre 2002 y 2012 incluidos en su estudio, el 80% se realizaron en EEUU y no encontraron investigaciones sobre el uso del modelo DLOQ en Asia o Europa occidental.

Aunque el modelo ha sido ampliamente aceptado, algunos estudios como el de Egan *et al.* (2004) y el de Yang *et al.* (2004) mencionan que tiene limitaciones como la multicolinealidad o la falta de validez discriminante. Recientemente, Kim *et al.* (2015) analizan estudios en el campo de los recursos humanos en 15 países de África, Asia, Australia, Canadá, Europa, EEUU, Sudamérica y Oriente Medio con el propósito de alcanzar una mejor comprensión del uso del modelo DLOQ. Como consecuencia observaron altos niveles de fiabilidad que podían ser debidos a una medida unidimensional más que multidimensional. Esta circunstancia no invalidaría

los estudios previos, sino que haría necesario reorientar el enfoque hacia una medida única de la percepción de los encuestados.

En definitiva, la literatura ha permitido concluir que la propuesta de Watkins y Marsick es la medida de organización que aprende que se considera más adecuada (Egan *et al.*, 2004; Song *et al.*, 2009; Awasthy y Gupta, 2011; Song *et al.*, 2011).

En la investigación empírica sobre la relación entre cultura y aprendizaje organizativo también hay trabajos que han empleado este modelo, como se verá a continuación.

2.2.3. Literatura empírica sobre la cultura orientada al aprendizaje

En los últimos años se han publicado trabajos empíricos que analizan la relación entre la cultura organizativa y el aprendizaje. La Tabla 2.7 recoge los principales.

Lo primero que llama la atención de los trabajos realizados hasta el momento sobre la relación entre cultura organizativa y aprendizaje es que un buen grupo de ellos se han realizado con muestras de empresas o empleados coreanos (Song, Jeung y Cho, 2011; Song y Kolb, 2013; Hoong, Lee y Sub, 2017) y chinos (Chang y Lee, 2007a, 2007b; Lai y Lee, 2007a, 2007b; Wang, Su y Yang, 2011). Sin embargo, los sectores a los que pertenecen estas empresas o en los que trabajan los empleados encuestados son diversos.

Tabla 2.7. Estudios empíricos que analizan la relación entre cultura organizativa y el aprendizaje (I)

Autor	Unidad de análisis y Muestra	Medida de cultura organizativa (CO)	Medida de aprendizaje (y nivel)	Resultados
<i>Chang y Lee (2007a)</i>	Unidad análisis: empresa Muestra: 138 empresas taiwanesas de los sectores de alta tecnología, servicios y manufacturero	Tipos de CO, 3 escalas (21 indicadores): Cultura burocrática Cultura innovadora Cultura de apoyo	Fases del proceso, 5 escalas (n. organizativo): Almacenamiento de conocimiento; Adquisición de conocimiento; Selección de conocimiento; Difusión de conocimiento; Construcción de conocimiento	Relación positiva entre las culturas de apoyo e innovadora y 2 fases del proceso: adquisición y difusión
<i>Chang y Lee (2007b)</i>	Unidad análisis: empresa Muestra: 134 empresas taiwanesas de los sectores financiero, manufacturero y de servicios	Tipos de CO, 4 escalas adaptadas de la Organizational Culture Scale (Cameron y Freeman, 1991): Clan; Adhocrática; Jerárquica De mercado	Dimensiones de aprendizaje propuestas por Senge (1990) (n. organizativo): Pensamiento sistemático; Visión compartida; Dominio personal; Modelos mentales; Aprendizaje en equipo	Relación positiva entre cultura organizativa y la organización que aprende, medida a través de las dimensiones de aprendizaje
<i>Lai y Lee (2007a)</i>	Unidad análisis: empresa Muestra: 154 empresas de Taiwán del sector financiero, telecomunicaciones, inmobiliario, construcción y logística	Tipos de CO, 3 escalas: Cultura puntillosa; Cultura autoritaria; Cultura efectiva	Intercambio de conocimiento, 1 escala de 2 indicadores (n. organizativo)	Relación positiva entre cultura efectiva y grado de intercambio de conocimiento Relación negativa entre cultura autoritaria y grado de intercambio de conocimiento
<i>Lai y Lee (2007b)</i>	Unidad análisis: empresa Muestra: 154 empresas de Taiwán del sector financiero, telecomunicaciones, inmobiliario, construcción y logística	Tipos de cultura, 3 escalas: Cultura emprendedora; Cultura de cumplimiento; Cultura de buen funcionamiento	1 escala de 8 indicadores (n. organizativo) que mide las actividades de conocimiento: adquisición, difusión, almacenamiento y desarrollo de nuevo conocimiento	Relación positiva entre una cultura emprendedora y actividades de conocimiento
<i>Berg y Chyung (2008)</i>	Unidad análisis: empresa Muestra: 125 empleados de EEUU relacionados con la gestión del comportamiento organizativo, desarrollo organizativo, capacitación y aprendizaje electrónico	Cultura orientada al aprendizaje, modelo DLOQ de 43 indicadores	1 escala de 10 indicadores que mide la frecuencia de participación en actividades de aprendizaje en el puesto de trabajo (n. individual)	No relación significativa entre la cultura orientada al aprendizaje y la participación en actividades de aprendizaje
<i>Yoon et al. (2010)</i>	Unidad de análisis: empresa Muestra: 228 trabajadores del conocimiento de 6 empresas coreanas a los que se les pidieron un conjunto de indicadores a nivel grupal.	Cultura orientada al aprendizaje, modelo DLOQ de 21 indicadores (Watkins y Marsick, 2003)	Prácticas de creación de conocimiento (Nonaka y Takeuchi, 1995): socialización, externalización, combinación e internalización (n. grupal)	Relación positiva entre la adopción de una cultura orientada al aprendizaje y las prácticas orientadas a la creación de conocimiento

Tabla 2.7. Estudios empíricos que analizan la relación entre cultura organizativa y el aprendizaje (II)

Autor	Unidad de análisis y Muestra	Medida de cultura organizativa (CO)	Medida de aprendizaje (y nivel)	Resultados
<i>Lee, Kim y Kim (2011)</i>	Unidad análisis: empresa Muestra: 105 empresas coreanas de diferentes sectores: acero, construcción, financiero, asegurador, distribución, químico, etc.	Miden la cultura a través de 3 escalas (Lee y Choi, 2003). Modelo de 15 indicadores: Colaboración; Confianza; Cultura orientada al aprendizaje	Capacidades del proceso de aprendizaje medido con 20 indicadores agrupados en 4 escalas (Gold <i>et al.</i> , 2001) (n. organizativo): Adquisición de conocimiento Conversión de conocimiento Aplicación de conocimiento Protección de conocimiento	Relación positiva entre la colaboración y la capacidad de procesamiento del conocimiento Relación positiva entre la cultura orientada al aprendizaje y la capacidad de procesamiento del conocimiento
<i>Sanz-Valle et al. (2011)</i>	Unidad análisis: empresa Muestra: 451 empresas españolas	Tipos de CO, 4 escalas (16 indicadores) siguiendo el OCAI (Cameron y Quinn, 1999): Clan; Adhocrática; Jerárquica De mercado	Profeso de aprendizaje (n. organizativo), constructo de segundo orden a partir de escalas de Pérez <i>et al.</i> (2004): Adquisición de conocimiento; Distribución de conocimiento; Interpretación de conocimiento; Memoria organizativa	Relación positiva entre la cultura adhocrática y aprendizaje organizativo Relación negativa entre la cultura jerárquica y aprendizaje organizativo
<i>Song, Jeung y Cho (2011)</i>	Unidad análisis: empresa Muestra: 50 empresas coreanas de diferentes sectores: mecánico, metálico, electrónica, alimentación y dispositivos médicos	Cultura orientada al aprendizaje, modelo DLOQ de 43 indicadores	Niveles de aprendizaje organizativo (13 indicadores): individual, grupal, organizativo,	Relación positiva entre cultura orientada al aprendizaje y tres niveles de AO Relación positiva entre aprendizaje Individual y AG Relación positiva entre AG y AO
<i>Wang, Su y Yang (2011)</i>	Unidad análisis: empresa Muestra: 212 empresas chinas del sector manufacturero	Elementos de CO conceptualizados como valores organizacionales y medidos a través de 3 escalas (Hofstede <i>et al.</i> , 1990): Individualismo-Colectivismo; Distancia al poder; Evitar la incertidumbre	Capacidad para crear conocimiento, 1 escala de 12 indicadores (Smith <i>et al.</i> , 2005) (n. organizativo)	El colectivismo tiene un impacto positivo en la capacidad de creación de conocimiento Evitar la incertidumbre tiene un impacto negativo en la creación de conocimiento La distancia al poder tiene un impacto negativo en la capacidad de creación de conocimiento

Tabla 2.7. Estudios empíricos que analizan la relación entre cultura organizativa y el aprendizaje (III)

Autor	Unidad de análisis y Muestra	Medida de cultura organizativa (CO)	Medida de aprendizaje (y nivel)	Resultados
Song y Kolb (2013)	Unidad análisis: empresa Muestra: 633 empleados de nivel gerencial de 5 filiales de una compañía de diferentes sectores: electrónica, finanzas/seguros, soluciones informáticas, servicios e industria pesada	Cultura orientada al aprendizaje, modelo DLOQ de 21 indicadores (Watkins y Marsick, 1996)	23 indicadores que miden la creación de conocimiento (individual, grupal organizativo) a través de 4 escalas: Intercambio de conocimiento; Creación de conceptos novedosos; Justificación de los conceptos creados; Implementación de los conceptos creados	Relación positiva entre cultura orientada al aprendizaje organizativo y proceso de creación de conocimiento
Mueller (2014)	Unidad análisis: equipo Muestra: 113 miembros de equipos de proyecto pertenecientes a empresas medianas y grandes del sector de la consultoría de Austria y Alemania	Orientación cultural al aprendizaje. 1 escala de 5 indicadores (Baker y Sinkula, 1999)	Intercambio de conocimiento a nivel de equipos de proyecto (n.grupal), 1 escala de 4 indicadores (Collins y Smith, 2006; Bock <i>et al.</i> , 2005; Kim y Lee, 2006)	La presencia de estructuras organizativas flexibles, suficiente tiempo disponible para actividades relacionadas con el conocimiento, la orientación a resultados y la apertura afectan positivamente al intercambio de conocimiento entre los miembros de los equipos de proyecto
Gil y Matavelli (2017)	Unidad análisis: empleado Muestra: 230 empleados de 58 empresas de la D.O. La Rioja (España)	3 escalas que miden el ambiente de trabajo de una empresa comprometida con el aprendizaje (Armstrong y Foley, 2003): Empleados comprometidos con el aprendizaje; Oportunidades de aprendizaje organizativo; Empleados comprometidos con el auto-desarrollo	Aprendizaje grupal (nivel grupal) medido utilizando 4 escalas: proporcionan ayuda a otros; reciben ayuda de otros; transfieren información en el grupo; forman equipo	Existe una relación positiva entre adoptar una cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal.
Hong, Lee y Suh (2017)	Unidad análisis: equipo Muestra: 201 empleados que ocupan cargos directivos en equipos de trabajo de 82 empresas de Corea del Sur. Estos individuos representan a equipos de trabajo orientados al conocimiento como por ejemplo: equipos de I+D, equipos de desarrollo y planificación, o equipos de proyectos entre otros.	Cultura orientada al aprendizaje, 1 escala de 3 indicadores desarrollada por Baker y Sinkula (1999)	Creación de conocimiento (nivel grupal), 1 escala de 3 indicadores desarrollada por Kao <i>et al.</i> (2011)	Relación positiva entre cultura orientada al aprendizaje y creación de conocimiento a nivel grupal

Fuente: Elaboración propia

Un segundo aspecto a destacar es la unidad de análisis que utilizan estos trabajos y el nivel de aprendizaje del que se ocupan. Como se puede ver, la mayoría se centra en el aprendizaje a nivel organizativo (Chang y Lee, 2007a; Chang y Lee, 2007b; Lai y Lee, 2007a; Lai y Lee, 2007b; Lee, Kim y Kim, 2011; Sanz-Valle *et al.*, 2011; Wang, Su y Yang, 2011). Son muy pocos los trabajos centrados en el aprendizaje grupal (Mueller, 2014; Hong, Lee y Suh, 2017). También se identifican trabajos que utilizan muestras de empleados para estudiar distintos niveles de aprendizaje (Song, Jeung y Cho, 2011; Song y Kolb, 2013).

En cuanto a las variables concretas estudiadas, en el caso del aprendizaje organizativo la mayoría de trabajos se ha centrado en conductas asociadas a una o varias fases del proceso de aprendizaje organizativo (Lai y Lee, 2007a; Wang, Su y Yang, 2011; Song y Kolb, 2013; Mueller, 2014; Hong, Lee y Suh, 2017).

Por lo que se refiere a la cultura organizativa, bastantes trabajos definen y miden la cultura orientada al aprendizaje a partir del modelo de Marsick y Watkins (2003) y el cuestionario propuesto por ellos –DLOQ- (Berg y Chyung, 2008; Song, Jeung y Cho, 2011; Song y Kolb, 2013), aunque también hay trabajos que han analizado el efecto en el aprendizaje de otros tipos de cultura organizativa distintos (Chan y Lee, 2007b; Sanz-Valle *et al.*, 2011; Wang, Su y Yang, 2011; Hong, Lee y Suh, 2017) o de algunos aspectos o rasgos culturales (Lai y Lee, 2007a; Lee, Kim y Kim, 2011; Mueller, 2014).

En cuanto a los resultados que obtienen los estudios empíricos previos, como se recoge en la Tabla 2.7, la mayoría encuentra evidencia de que la cultura orientada al aprendizaje favorece el aprendizaje a nivel organizativo. Los trabajos que han utilizado el modelo DLOQ para estudiar la relación entre la cultura organizativa y el aprendizaje a nivel individual no han identificado resultados significativos (Berg y Chyung, 2008), mientras que cuando se estudian también los niveles grupal y organizativo, sí observan una relación positiva entre la cultura y el aprendizaje organizativo (Song, Yeung y Cho, 2011; Song y Kolb, 2013).

Aquellos trabajos que han estudiado las variables culturales y las fases del proceso de aprendizaje lo han hecho mayoritariamente a nivel organizativo. Estos trabajos han demostrado que una cultura orientada al aprendizaje está relacionada positivamente con el proceso de creación (Hong, Lee y Suh, 2017) y con la capacidad de procesamiento de conocimiento (Lee, Kim y Kim, 2011).

Otros trabajos han demostrado que aquellas culturas que fomentan el control bajo una perspectiva interna de cumplimiento de normas, como la jerárquica (Chang y Lee, 2011; Sanz-Valle *et al.*, 2011) o la autoritaria (Lai y Lee, 2007a) tienen un efecto negativo tanto con el grado de consecución de transferencia de conocimiento (Lai y Lee, 2007) como con el proceso de aprendizaje organizativo. Así mismo, estos trabajos concluyen que el aprendizaje organizativo se ve influido positivamente por aquellas culturas que fomentan la adaptabilidad, la flexibilidad y el cambio, estimulan el conocimiento y la creatividad, la asunción de riesgos, la confianza y la seguridad (Chang y Lee, 2007a, Sanz-Valle *et al.*, 2011).

Por último, se ha comprobado que existen pocos trabajos centrados en el aprendizaje a nivel grupal, relación que se aborda con más profundidad en el siguiente punto, al ser el objetivo fundamental de esta tesis doctoral.

2.3. CULTURA ORGANIZATIVA Y APRENDIZAJE GRUPAL

2.3.1. Efecto de la cultura en el aprendizaje grupal

Como se acaba de señalar, hasta el momento se han publicado muy pocos trabajos centrados en la relación entre la cultura organizativa y el aprendizaje grupal. Esto llama la atención teniendo en cuenta que la literatura defiende que la cultura organizativa es uno de los factores organizativos que más puede fomentar o impedir el aprendizaje dentro la empresa en todos los niveles, incluido el grupal (Egan, 2008; Song *et al.*, 2011).

Además, la literatura defiende que adoptar una cultura orientada al aprendizaje (Watkins y Marsick, 1993, 1996) fomenta la comunicación, la colaboración, la confianza y la reflexión conjunta entre los miembros del equipo y que estos comportamientos pueden ayudar a los individuos a adquirir conocimiento y transmitirlo en el contexto del puesto de trabajo, lo que se considera clave para lograr el aprendizaje grupal (Akgün *et al.*, 2014). En este sentido, Bui y Baruch (2010) señalan que el aprendizaje grupal requiere, por un lado, que la organización fomente una comunicación que permita promover el diálogo dentro de los equipos de trabajo y, por otro lado, que los empleados sean capaces de generar nuevas ideas a través del diálogo y la discusión (Senge, 1990; Nonaka, 1991). Otros trabajos, como el de Revilla y Knoppen (2012), también defienden que se deben promover la interacción, el diálogo y los contactos frecuentes a través de una cultura orientada al aprendizaje, con el fin de que los empleados creen nuevas ideas, las

compartan y propongan soluciones a problemas nuevos o existentes y, con ello, dando lugar a un aprendizaje grupal.

Los escasos estudios empíricos que analizan la relación entre adoptar una cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal encuentran evidencia de que dicha relación existe y es positiva (Yoon *et al.* 2010; Song *et al.*, 2011; Song y Kolb, 2013; Mueller, 2014; Gil y Mataveli, 2017; Hong *et al.*, 2017). Estos trabajos se muestran en la Tabla 2.7 presentada en el apartado anterior y se van a describir con mayor detalle a continuación.

El trabajo de Yoon *et al.* (2010) analiza la relación entre tener una cultura organizativa orientada al aprendizaje, contar con prácticas de creación de conocimiento del equipo y el rendimiento grupal. Las prácticas de creación de conocimiento que se analizan en este estudio corresponden a los cuatro procesos que identifican Nonaka y Takeuchi (1995) en su modelo de conversión del conocimiento: socialización, externalización, combinación e internalización. Para contrastar su modelo realizaron un estudio con una muestra de 228 trabajadores del conocimiento (aquellos que en sus tareas diarias requieren utilizar conocimiento especializado sobre tecnología, mercado o clientes) en seis empresas coreanas a los que se les pidieron un conjunto de indicadores a nivel grupal. Sus resultados muestran que, tal y como esperaban, la adopción de una cultura orientada al aprendizaje, medida con una versión reducida del cuestionario propuesto por Watkins y Marsick (2003), se asocia con que los miembros del equipo adopten prácticas orientadas a la creación de conocimiento y, a través de ello, con una mejora del rendimiento grupal.

Por su parte, Mueller, J. (2014) valida en una muestra de 113 miembros de equipos de proyecto la influencia de la orientación cultural en el intercambio de conocimiento a nivel grupal. Obtiene como resultados que la presencia de una estructura organizativa flexible y abierta, tener suficiente tiempo para realizar actividades de conocimiento y estar orientado a resultados afectan positivamente al intercambio de conocimiento entre los miembros de los equipos.

Otro trabajo que examina la relación entre cultura organizativa y aprendizaje grupal es el de Gil y Mataveli (2017). El objetivo de su investigación es analizar el efecto que tiene sobre el aprendizaje grupal el que la empresa disponga de una cultura orientada al aprendizaje y que utilice una de serie de mecanismos que estos autores denominan facilitadores del aprendizaje. Con el fin de contrastar las relaciones que plantean, realizaron una encuesta a empleados de 58 de las 179

empresas del sector vitivinícola de la Rioja, utilizando el cuestionario de Armstrong y Foley (2003) diseñado para medir el grado en que el ambiente de trabajo de una empresa se orienta al aprendizaje (*Learning Environment Questionnaire*). Sus resultados proporcionan evidencia empírica de que existe una relación positiva entre adoptar una cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal.

También Hong *et al.* (2017) estudian la relación entre cultura organizativa y aprendizaje grupal. El objetivo de su trabajo es examinar la relación que existe entre la creación de conocimiento y el rendimiento grupal. Para ello, analizan el efecto que tienen tanto los factores sociales (cultura de aprendizaje, calidad del trabajo en equipo y complejidad del conocimiento) como los factores técnicos (ayuda de la tecnología de la información) en la creación de conocimiento grupal y en el rendimiento del equipo. Con el fin de contrastar esta relación, realizan un trabajo de campo entre 201 gerentes de 82 empresas coreanas. Para medir cultura orientada al aprendizaje emplean el cuestionario de Baker y Sinkula (1999), que pregunta a los encuestados si la organización ve el aprendizaje como una fuente de ventaja competitiva, si la entiende como una inversión o como un gasto, y si el aprendizaje del empleado es visto como una prioridad. Sus resultados confirman que existe una relación positiva entre cultura de aprendizaje y la creación de conocimiento a nivel de equipos.

Además de los trabajos descritos, hay otros que proporcionan evidencia de la relación entre cultura orientada al aprendizaje y aprendizaje grupal, aunque no se centran en este tipo de aprendizaje (Song *et al.*, 2011; Song y Kolb, 2013).

Uno de ellos es el de Song *et al.* (2011). Este trabajo estudia la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje a nivel individual, grupal y organizativo. Con el fin de contrastar estas relaciones realizan un estudio con una muestra de 200 individuos de 50 empresas coreanas, utilizando el cuestionario DLOQ de Marsick y Watkins (2003) de 43 indicadores. En su trabajo analizan tanto el “stock” de conocimiento generado en el puesto de trabajo, como el “flujo” de conocimiento. Sus resultados muestran que una cultura orientada al aprendizaje influye en los tres niveles del proceso de aprendizaje, siendo mayor el impacto de esta cultura en el aprendizaje grupal que en el organizativo.

Otro trabajo en esta línea es el de Song y Kolb (2013). En el mismo, entrevistan a 633 empleados de 5 empresas coreanas, utilizando el cuestionario DLOQ en una versión reducida de 23 indicadores en el que miden: el intercambio de conocimiento, la creación de conceptos novedosos, la justificación de estos

conceptos creados y la capacidad de transformar e implementar las ideas en productos tangibles. Sus resultados indican que existe una relación positiva y significativa entre la cultura organizativa de aprendizaje y el proceso de creación de conocimiento a nivel grupal.

En definitiva, los pocos trabajos realizados hasta el momento sobre la relación entre cultura organizativa y aprendizaje grupal proporcionan evidencia de que esta relación existe. Con el objeto de contribuir a la investigación empírica en esta línea, se plantea la siguiente hipótesis:

H₂: Existe una relación positiva entre la cultura organizativa orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal.

En este punto cabe plantearse si la cultura orientada al aprendizaje favorece de igual manera al aprendizaje grupal de explotación y al aprendizaje grupal de exploración.

En la revisión de la literatura llevada a cabo, no hemos encontrado trabajos que analicen la relación entre la cultura organizativa y estos dos tipos de aprendizaje grupal. Sin embargo, teniendo en cuenta las características organizativas que requiere tanto el aprendizaje grupal de exploración como el aprendizaje grupal de explotación, cabe pensar que una cultura orientada al aprendizaje ayudaría a promover ambos tipos de aprendizaje. Como vimos en el capítulo anterior, el aprendizaje de exploración requiere que la organización propicie el proceso de aprendizaje mediante el fomento controlado de la improvisación, la autonomía o la flexibilidad que permita apropiarse de conocimiento nuevo. Por su parte, el aprendizaje de explotación, que ayuda a refinar conocimientos y habilidades existentes, exige que las organizaciones establezcan los sistemas que posibiliten la libre transferencia de información entre los miembros de la organización.

El trabajo de Kostopoulos y Bozionelos (2011) puede servir para apoyar esta idea. La cultura orientada al aprendizaje busca generar un entorno donde los individuos tengan confianza entre sí y esto suele considerarse fundamental para que éstos individuos compartan su conocimiento y puedan generar una visión colectiva. Dicho entorno comparte muchas de las características presentes en lo que se suele denominar clima de seguridad psicológica, por ejemplo, la comunicación abierta o el apoyo mutuo. Los autores mencionados analizaron empíricamente la relación entre clima de seguridad psicológica y aprendizaje grupal, tanto de exploración como de explotación, utilizando para ello una muestra de 142 equipos de proyecto

de los sectores de las tecnologías de la información y farmacéutico. Sus resultados muestran que la existencia de un clima de ese tipo se asocia positivamente con ambos tipos de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible prever que la cultura orientada al aprendizaje va a facilitar la creación de un nuevo conocimiento por los equipos de trabajo, tanto a través de la explotación de las actuales habilidades de sus miembros que facilita que el equipo comparta las mejores prácticas que ayudan a mejorar la eficiencia de las operaciones, como mediante la exploración de nuevas ideas y habilidades que darán lugar a la creación de nuevo conocimiento y el desarrollo de nuevos productos o servicios. En consecuencia, parece razonable plantear las dos sub-hipótesis siguientes:

H_{2a}. Existe una relación positiva entre cultura organizativa orientada al aprendizaje y aprendizaje grupal de explotación.

H_{2b}. Existe una relación positiva entre cultura organizativa orientada al aprendizaje y aprendizaje grupal de exploración.

2.3.2. Efecto mediador del aprendizaje grupal en la relación entre la cultura y el rendimiento grupal

Además del efecto directo sobre el aprendizaje grupal, algunos trabajos, como el de Klammer y Gueldenberg (2019), muestran la importancia de la cultura sobre los resultados del equipo. Este trabajo concluye que el intercambio de conocimiento y la inteligencia emocional del equipo pueden explicar cómo la cultura del equipo orientada a la participación influye en los resultados del equipo.

De acuerdo con otros autores, la cultura orientada al aprendizaje, a través de su efecto positivo en el aprendizaje grupal, incide en el rendimiento organizativo (Song y Kolb, 2013), así como en el rendimiento del equipo (Yoon *et al.*, 2010; Hong *et al.*, 2017). Es decir, estos trabajos plantean que el aprendizaje grupal media la relación entre cultura organizativa orientada al aprendizaje y el rendimiento grupal.

Para que se produzca esta mediación es necesario que se cumplan tres condiciones. La primera es que la cultura incida en el aprendizaje grupal. Esta relación es que se plantea en la segunda hipótesis de esta tesis. La siguiente condición es que el aprendizaje grupal esté relacionado con el rendimiento grupal. Esta relación también se ha propuesto en esta tesis, concretamente en su primera hipótesis. Y la tercera condición es que exista una relación positiva entre la cultura

orientada al aprendizaje y el rendimiento grupal. A continuación, se revisan los trabajos que han analizado esta relación.

Una revisión de la literatura permite comprobar que hay estudios que han aportado evidencia de que adoptar una cultura orientada al aprendizaje influye positivamente en el rendimiento individual de los trabajadores (Hofstede, 1988; Ellinger *et al.*, 2002; Watkins y Marsick, 2003; Egan *et al.*, 2004; Wang, 2007; Park *et al.*, 2009; Song y Kolb, 2009; Song *et al.*, 2009) y en distintos indicadores de rendimiento o resultados a nivel organizativo. Entre ellos destaca la reducción de la ratio de absentismo (Joo y Park, 2010), la mejora de los niveles de productividad de la empresa (Ellinger *et al.*, 2002; Yang *et al.*, 2004; Song y Kolb, 2013), el desempeño organizativo (Yang, 2003; Jain y Moreno, 2015) o la mejora del rendimiento del conocimiento (Song y Kolb, 2013; Kim *et al.*, 2017). Con respecto a la relación entre cultura orientada al aprendizaje y rendimiento a nivel grupal hay pocas investigaciones que la estudien, pero sus conclusiones también apoyan la existencia de esa relación.

Una de esas investigaciones es la realizada por Joo *et al.* (2012). Entre otros aspectos, este trabajo analiza la relación entre la cultura orientada al aprendizaje, medida a través del modelo DLOQ de Watkins y Marsick (1999) utilizando una escala unidimensional de 7 indicadores, y la creatividad del equipo de trabajo, entendida como la medida en la que los miembros del equipo sugieren nuevas ideas o soluciones para lograr objetivos, realizar tareas de trabajo, mejorar el rendimiento y resolver problemas. Sus resultados muestran que dicha relación existe y es positiva.

Otro trabajo que examina la relación entre cultura orientada al aprendizaje y rendimiento grupal es el de Song *et al.* (2014). Su propósito es analizar el efecto mediador del compromiso de los empleados en la mejora del rendimiento del equipo dentro de una organización que fomenta el aprendizaje. Con el fin de contrastar su modelo, realizan una encuesta a empleados de los sectores de la construcción, manufacturero y bancario de Corea, utilizando el modelo DLOQ de 21 indicadores para medir la cultura de aprendizaje. Sus resultados proporcionan evidencia empírica de que existe una relación directa y significativa entre la cultura organizativa de aprendizaje y el nivel de compromiso de los empleados y, a su vez, una relación positiva entre esta variable y el rendimiento del equipo.

Además, y como se ha señalado, se han encontrado dos trabajos que analizan si el aprendizaje grupal media en la relación entre la cultura orientada al

aprendizaje y el rendimiento grupal (Yoon *et al.* 2010; Hong *et al.* 2017). Ambos encuentran evidencia empírica de que la cultura orientada al aprendizaje influye positiva y significativamente en el proceso de creación de conocimiento y, a su vez, esta variable influye positiva y significativamente en el rendimiento del equipo. Yoon *et al.* (2010) preguntan a los encuestados por determinadas prácticas de creación de conocimiento en el equipo como: intercambio de conocimiento; creación y justificación de conceptos; construcción de prototipos; utilización del conocimiento. Por su parte, Hong *et al.* (2017) utilizan el modelo de Kao *et al.* (2011) que pregunta por la creación de conocimiento del equipo: creando nuevo conocimiento útil para su proceso de decisión; el nivel de creatividad del equipo; grado en que el conocimiento creado permite desarrollar nuevos productos o servicios. Sus hallazgos confirman que la cultura de aprendizaje, la complejidad del conocimiento y el apoyo de las tecnologías de la información disponibles fueron determinantes significativos de la creación de conocimiento a nivel grupal y que esta es un determinante significativo del rendimiento del equipo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone la tercera hipótesis de esta tesis:

H₃: Existe una relación positiva entre cultura orientada al aprendizaje y rendimiento grupal y el aprendizaje grupal media esa relación.

Para analizar esta hipótesis la hemos subdividido en tres subhipótesis:

H_{3a}: Existe una relación positiva entre la cultura orientada al aprendizaje y el rendimiento grupal.

H_{3b}: El aprendizaje grupal de explotación media la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el rendimiento grupal.

H_{3c}: El aprendizaje grupal de exploración media la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el rendimiento grupal.

2.4. La cohesión grupal como mediadora de la relación entre cultura organizativa y aprendizaje grupal

Como se indicó en el capítulo anterior, hay muchos factores que se consideran determinantes del aprendizaje grupal. En los apartados anteriores de este capítulo se ha estudiado uno de tipo organizativo, la cultura. En este apartado se defiende que una de las razones por las que adoptar una cultura orientada al

aprendizaje favorece el mismo a nivel grupal, es por su influencia en la cohesión grupal.

En el primer capítulo de esta tesis se definió la cohesión grupal como el grado de compromiso que existe entre los miembros del grupo y los mantiene unidos (Mullen y Cooper, 1994; Llorens Montes *et al.*, 2005; Joo *et al.* 2012) y comprometidos con una determinada tarea (Zaccaro *et al.*, 2015) u objetivo (Llorens Montes *et al.*, 2005; Kozlowski y Ilgen, 2006). Más específicamente, en los equipos cohesionados sus miembros están comprometidos y motivados para permanecer en el grupo y para trabajar juntos para lograr sus objetivos comunes, lo que produce efectos positivos en el rendimiento del equipo (Beal *et al.* 2003; Cheng-Chen y Tai-Kuang, 2010; Lin y Match *et al.*, 2010; Joo *et al.*, 2012).

De acuerdo con los trabajos revisados, la cultura organizativa puede influir en el grado en que los equipos de trabajo están cohesionados porque la cultura ayuda a lograr que se cree una identidad común entre los miembros de las organizaciones (O'Reilly y Chatman, 1996; Boisnier y Chatman, 2002) y esto se considera un elemento característico de los grupos cohesionados. En este sentido, Mueller (2014) afirma que “la cultura organizativa incluye manifestaciones, suposiciones básicas y valores compartidos que influyen en el pensamiento de los empleados” y es capaz de fomentar determinados procesos internos de sus miembros como: la comunicación interna, la asunción de riesgos, la confianza o su cohesión (López *et al.*, 2004; Egan *et al.*, 2004).

Podemos establecer, por tanto, que la cultura organizativa fija las bases de relación entre los individuos que forman parte de la misma, y es capaz de facilitar la cohesión de los miembros de los equipos de trabajo a través del fomento de la comunicación o un mayor número de reuniones. Además, los valores que se desprenden de la cultura orientada al aprendizaje coinciden con los asociados a los grupos cohesionados: colaboración y cooperación (Nonaka y Takeuchi, 1995; Park *et al.*, 2004; Yang *et al.*, 2004; King, 2008; Song y Kim, 2009; Lucas, 2010; Song *et al.*, 2011; Pantouvakis y Bouranta, 2013; Frohlich *et al.*, 2014), confianza (De Long y Fahey, 2000; Park *et al.*, 2004; Shanin y Zeinally, 2010) o, por ejemplo, diálogo y comunicación abierta (Nonaka y Takeuchi, 1995; Park *et al.*, 2004; Yang *et al.*, 2004; Song y Kim, 2009; Bui y Baruch, 2010; Lucas, 2010; Schein, 2010; Song *et al.*, 2011; Pantouvakis y Bouranta, 2013; Frohlich *et al.*, 2014). Todos estos son factores que, sin duda, van a contribuir a que los miembros de los equipos se sientan más unidos,

empaticen y refuercen la identidad de grupo. En consecuencia, parece existir una clara relación entre la cultura y la cohesión grupal.

Algunos trabajos empíricos han demostrado la relación entre algunas variables o dimensiones propias de las culturas orientadas al aprendizaje y la cohesión grupal. Uno de ellos es el de Tung y Chang (2011), que la encuentra para la variable liderazgo estratégico. Este trabajo emplea información de 261 miembros pertenecientes a 79 equipos de gestión de una empresa china y encuentra una relación positiva entre el liderazgo estratégico y la cohesión grupal. El liderazgo lo midieron a través de cuatro factores: participación en la toma de decisiones, confianza en el alto rendimiento, fomento del sentido del trabajo y la autonomía para reducir la burocracia. Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente sobre, por un lado, que promover un liderazgo estratégico es un indicador de la cultura orientada al aprendizaje, y por otro, que estos factores que definen este tipo de liderazgo se relaciona con la cohesión de los miembros del equipo, se podría deducir una relación entre la cultura orientada al aprendizaje y la cohesión grupal.

El siguiente paso sería analizar si la cohesión entre los miembros del equipo puede favorecer el aprendizaje grupal. Según lo indicado en el capítulo primero de esta tesis, la cohesión grupal es uno de los factores o características de los equipos de trabajo que más afecta al aprendizaje grupal (Joo *et al.*, 2012; Joo y Song, 2012; Boon *et al.*, 2013; Zaccaro *et al.*, 2015; Tekleab *et al.*, 2016; Jorgensen y Becker, 2017; Caniels y De Jong, 2018; Rawden *et al.*, 2018).

La idea que se suele defender es que en los equipos cohesionados se establecen relaciones de camaradería, un fuerte sentido de pertenencia al grupo entre sus miembros, confianza mutua, sensación de seguridad psicológica (Joo *et al.*, 2012, Revilla y Knoppen, 2012) e interdependencia que favorece la cooperación (Taggar, 2002), el intercambio de información y la colaboración para la consecución de sus objetivos (Hogg, 1992; Revilla y Knoppen, 2012) y es crucial, no solo para el rendimiento del equipo en general (Mathieu *et al.*, 2015), sino también para la producción de resultados organizativos.

Los resultados de algunos estudios empíricos apoyan este supuesto. Por ejemplo, Boon *et al.* (2013), que estudiaron el comportamiento de 126 equipos de policías y bomberos de Bélgica, concluyeron que aquellos equipos que se reúnen más a menudo desarrollan una mayor sensación de interdependencia, se sienten más libres para cometer errores y creen más en las habilidades del equipo, y que esos equipos exhiben un mayor número de comportamientos de aprendizaje grupal

y, en general, son más efectivos. Este trabajo, pone de relevancia que el nivel de interdependencia del grupo o la cohesión grupal está relacionado con los comportamientos de aprendizaje.

Joo *et al.* (2012) analizan en su trabajo la relación que tiene la cohesión grupal en la creatividad en 228 empleados de seis empresas coreanas. En este trabajo se conceptualiza la creatividad como características de un grupo que apoyan interacciones abiertas y la existencia de diversos puntos de vista (Amabile, 1988) y preguntan en qué medida los miembros del equipo sugieren nuevas ideas o soluciones para lograr objetivos, realizar tareas de trabajo, mejorar el rendimiento y resolver problemas. Aunque sería objeto de una revisión mayor, podemos inferir una determinada relación con el aprendizaje a nivel grupal. Miden la cultura a partir del modelo reducido DLOQ propuesto por Yang *et al.* (2004) y obtienen un coeficiente de interacción negativo en la relación cultura organizativa-cohesión grupal. Esta circunstancia muestra que determinados resultados como la creatividad se fomentan en mayor medida cuando los miembros del equipo perciben un alto nivel de cultura orientada al aprendizaje. Además, este efecto positivo que se produce entre cultura y resultados del equipo fue más fuerte en equipos con baja cohesión, que en aquellos que tenían una elevada cohesión.

Más recientemente, Tekleab *et al.* (2016) desarrollan un modelo teórico propio cuyo objetivo se centra en conocer cómo influye la diversidad funcional de los equipos en su rendimiento a través de la cohesión y del aprendizaje grupal. Para validar estas relaciones utilizan una muestra formada por 45 equipos de empleados de la industria de fabricación de sensores electrónicos que cursaban estudios de posgrado en una universidad de EEUU. Sus resultados muestran que la cohesión grupal está relacionada significativamente con el aprendizaje grupal.

Otros autores han utilizado conceptos similares al de cohesión grupal para justificar la relación existente entre la cultura y la cohesión grupal. En este sentido Caniels y De Jong (2018) emplean el concepto de compromiso laboral para explicar cómo la organización puede fomentar el aprendizaje grupal. Utilizan para ello la versión reducida del modelo DLOQ propuesta por Yang *et al.* (2004) en una muestra de 187 empleados de una organización de atención médica holandesa y muestran que la relación entre el acceso a recursos (características que estimulan u obstaculizan las ideas creativas y resultados del trabajo) y el aprendizaje grupal está positivamente mediado por el compromiso laboral.

Otro trabajo que relaciona el aprendizaje grupal con la confianza es el de Batt-Rawden *et al.* (2018) que concluyen que desarrollar un clima de confianza en el equipo genera un entorno seguro para compartir y elaborar ideas. Estos autores entienden que esta confianza permite crear una seguridad psicológica que fomenta la obtención e intercambio de ideas, la comunicación efectiva y la interacción entre los miembros del equipo. Este resultado, que confirma trabajos previos como el de Jorgensen y Becker (2017), emplea información de 210 empleados de dos empresas de consultoría y mide cómo los miembros del equipo consideran la confianza en el equipo a través de tres variables como la comprensión, la confianza en la experiencia de otros y el carácter abierto y honesto del resto de miembros del equipo. Teniendo en cuenta que en los equipos cohesionados sus miembros están comprometidos entre sí y exhiben una atracción personal con la tarea, podemos establecer una relación entre la cohesión y el compromiso de los equipos. Esta interacción confirma que una cultura de aprendizaje fomenta positivamente relaciones de confianza entre los miembros del equipo, así como el compromiso de los empleados que se convierten en factores clave para lograr un mayor nivel de cohesión grupal (Song y Kim, 2008).

Tratando de dar un paso más, convendría ahora analizar si la cohesión entre los miembros del equipo puede fomentar los dos tipos de aprendizaje grupal estudiados en esta tesis.

En este sentido, algunos autores señalan que cuando los equipos están muy cohesionados, sus miembros se encuentran más dispuestos a adquirir conocimiento dentro del propio equipo e interactuar, compartir e intercambiar sus ideas, lo que favorece el aprendizaje grupal (Van den Bossche *et al.*, 2006), y particularmente, el aprendizaje grupal de explotación. Esta interacción grupal, unida a una comunicación abierta entre los miembros del equipo (Ensley *et al.*, 2002) genera fuertes normas de cooperación que los motiva a contribuir al objetivo colectivo y al éxito del equipo, en lugar de perseguir objetivos individuales. En este entorno, se establecen estructuras de grupo estables y se promueven procesos grupales funcionales (Hackman, 2012) que animan a que los individuos discutan constructivamente las ideas de los demás (Nijstad y De Dreu, 2012).

También interesa conocer si la cohesión grupal puede estimular la creación de conocimientos que previamente no poseían los miembros del equipo, esto es, si se facilita el aprendizaje grupal de exploración. Algunos estudios parecen avalar esta idea. Por ejemplo, Hülshager y sus colegas (2009) demostraron que varios

indicadores de cooperación, como la cohesión grupal y la seguridad participativa, son importantes para las actividades creativas e innovadoras, ya que estimulan a los miembros del equipo para que interactúen entre sí y faciliten el intercambio de ideas, lo que redundará en un nuevo conocimiento diferente al existente. Otro conjunto de autores afirma que el sentimiento de pertenencia al grupo que tienen los miembros de equipos cohesionados les anima a buscar y adquirir conocimiento fuera de los límites del equipo como de proveedores, clientes o incluso competidores con los que se relacionan (Wong, 2004), lo que podría relacionarse con el aprendizaje grupal de exploración. Por otro lado, la literatura sobre organizaciones que aprenden señala que valores como la voluntad para asumir riesgos, la colaboración y la interdependencia entre sus miembros facilitan el aprendizaje (Gil y Mataveli, 2017). Además, se debe tener en cuenta que los miembros de un equipo se van a aventurar a realizar acciones novedosas, que entrañen ciertos riesgos, dedicando tiempo que podría utilizarse en las actividades corrientes e invirtiendo los escasos recursos para adquirir nuevos conocimientos y habilidades, únicamente si existe una unidad y respaldo con el resto de miembros del equipo, ya que en caso contrario las coacciones del resto de miembros a realizar estas actividades exploradoras y el miedo al fracaso en dicha experimentación sería mayor, reduciéndose este tipo de aprendizaje grupal de exploración.

Por tanto, parece claro que la cohesión grupal promoverá tanto, el aprendizaje grupal de explotación como el de exploración. Teniendo en cuenta, además, que es razonable esperar que la adopción de una cultura orientada al aprendizaje aumente la cohesión en los equipos de trabajo, proponemos la siguiente hipótesis:

H₄: La cohesión grupal media la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal.

Esta hipótesis se puede desglosar en las siguientes:

H_{4a}. La cohesión grupal media la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal de explotación.

H_{4b}. La cohesión grupal media la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal de exploración.

2.5. CONCLUSIONES DEL CAPÍTULO

Este capítulo se ha planteado con el objeto de estudiar la relación que existe entre las variables cultura organizativa, cohesión, aprendizaje y rendimiento a nivel grupal.

Como se ha visto a lo largo del capítulo, la cultura es un elemento clave en el proceso de aprendizaje organizativo porque conforma las creencias, los valores y las normas que dirigen el comportamiento de los individuos que forman parte de la empresa (Schein, 1992; O'Reilly y Chatman, 1996; De Long y Fahey, 2000; Boisnier y Chatman, 2002; Carmeli, 2005; Cerne *et al.*, 2012; Densten y Sarro, 2012). Por ello, para fomentar el aprendizaje organizativo, a todos los niveles, es fundamental que la empresa adopte una cultura que lo facilite (Huang y Chin, 2018).

Algunas de las características culturales que se han relacionado con el proceso de aprendizaje organizativo han sido: el aprendizaje continuo, la colaboración, la cooperación, la comunicación abierta, la interacción con el entorno y la existencia de un liderazgo fuerte. Gran parte de estos elementos se incluyen en el modelo desarrollado por Watkins y Marsick (1999), que ha sido utilizado para estudiar el grado en el que la cultura organizativa fomenta el aprendizaje en diversos estudios, tanto teóricos como empíricos, con distintas muestras y en diferentes países (Yang *et al.*, 2004; Song y Kim, 2009; Song *et al.*, 2011; Pantouvakis y Bouranta, 2013; Frohlich *et al.*, 2014).

La revisión de la literatura existente nos ha permitido comprobar que la relación entre la cultura y el aprendizaje se ha estudiado mayoritariamente tanto a nivel individual como organizativo (Chang y Lee, 2007a; Chang y Lee, 2007b; Lai y Lee, 2007a; Lai y Lee, 2007b; Berg y Chyung, 2008; Sanz-Valle *et al.*, 2011; Lee, Kim y Kim, 2011; Wang, Su y Yang, 2011) y que hay pocos trabajos sobre el tema centrados a nivel de grupo, a pesar de la importancia que tiene esta variable (Yoon *et al.* 2010; Gil y Mataveli, 2017; Hong *et al.*, 2017). Señalar, además, que no se ha encontrado ninguna referencia que analice la relación que tiene la cultura organizativa y aprendizaje grupal, distinguiendo si este es de exploración o de explotación.

También hemos podido comprobar que, pese al cambio que durante los últimos años se está produciendo en la organización interna de las empresas que las ha llevado a buscar estructuras más ágiles y flexibles, apoyadas en grupos o equipos de trabajo de menor tamaño, todavía son pocos los trabajos que estudian

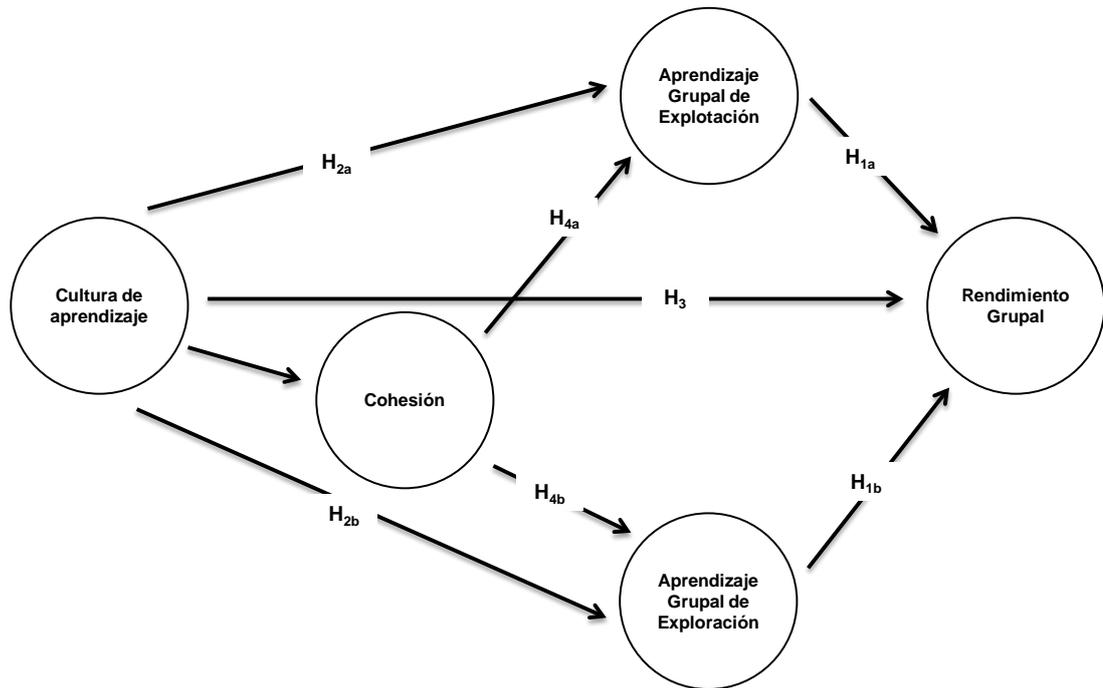
cómo se producen los procesos dentro de estas estructuras. Si bien es cierto que se ha dejado patente que una cultura que fomente la comunicación, la colaboración, la confianza y la reflexión conjunta entre los miembros del equipo, ayuda a que los individuos adquieran conocimiento y lo transfieran, lo que se considera clave para lograr el aprendizaje grupal (Senge, 1990; Nonaka, 1991; Bui y Baruch, 2010; Akgün *et al.*, 2014). Además, estos comportamientos favorecen que los miembros del equipo incrementen el compromiso con los objetivos del equipo y aporten soluciones novedosas a los nuevos problemas que surgen (Joo *et al.*, 2012; Song *et al.*, 2014), lo que influye en la mejora del rendimiento grupal.

Otra conclusión que extraemos del desarrollo de este capítulo es que la cultura no solo tendrá un efecto directo en el rendimiento del equipo (Joo *et al.*, 2012; Song *et al.*, 2014) sino que también tendrá un efecto indirecto a través del papel mediador del aprendizaje grupal.

Finalmente, en este capítulo se ha examinado el papel que la cohesión existente en el equipo de trabajo puede explicar las relaciones estudiadas anteriormente, concretamente la que se espera entre la adopción de una cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal. La revisión efectuada ha revelado que los miembros de equipos cohesionados buscan la opinión de sus compañeros, intercambian información y colaboran entre ellos en un clima de confianza y camaradería, lo que favorece el aprendizaje grupal, y que la adopción de una cultura orientada al aprendizaje fomenta los comportamientos mencionados. Por tanto, se ha propuesto que la cohesión puede ejercer un papel mediador entre la cultura organizativa y el aprendizaje grupal.

La Figura 2.3. sintetiza las relaciones estudiadas y las hipótesis planteadas en este capítulo. En los siguientes se describe el estudio empírico realizado para contrastar el modelo resultante.

Figura 2.3. Modelo propuesto de investigación



SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO TERCERO: METODOLOGÍA

CAPÍTULO TERCERO

La revisión de la literatura efectuada en los capítulos anteriores ha puesto de manifiesto la importancia que tiene el aprendizaje grupal para las organizaciones en situaciones como la actual, caracterizada por una gran incertidumbre, un aumento en la intensidad competitiva en los mercados y, en consecuencia, por la necesidad de introducir cambios en la manera de gestionar los negocios.

Tras la revisión efectuada, se ha planteado un modelo que propone, por un lado, que el aprendizaje grupal afecta al rendimiento del grupo y, por otro, que la cultura organizativa y la cohesión interna entre los miembros del grupo son determinantes del aprendizaje grupal. Ese modelo también incluye posibles efectos mediadores entre las variables mencionadas.

Para contrastar dicho modelo se ha realizado un estudio en el sector financiero español, en particular en las cajas rurales, ya que en ellas el trabajo en equipo y el aprendizaje grupal son variables fundamentales para poder responder a las necesidades cambiantes de sus clientes y a los desafíos a los que se enfrenta el sector.

En este capítulo se describe la metodología empleada en la elaboración del estudio empírico. En primer lugar, se describe la población objeto de estudio, y las principales características del sector estudiado. Seguidamente se detalla el proceso de recogida de la información y el instrumento utilizado para ello. En el tercer apartado se hace referencia a la muestra final obtenida, que será utilizada en nuestros análisis. A continuación, se describen las escalas utilizadas para medir las variables de nuestro estudio. Finalmente, se indican los análisis estadísticos realizados para el contraste de las hipótesis planteadas, así como algunas de las pruebas que permiten comprobar que se cuenta con instrumentos adecuados para realizar dichos análisis.

3.1. POBLACIÓN

Como se ha señalado anteriormente, el sector seleccionado para realizar el estudio es el sector financiero. Este sector es muy amplio y en él participan una gran variedad de entidades. Sus características se describen en el siguiente epígrafe.

3.1.1. El sector financiero español

El sistema financiero español se caracteriza por englobar distintas entidades societarias que tienen estructuras similares, prestan servicios análogos, comercializan productos semejantes y compiten en las mismas zonas geográficas y bajo las mismas reglas. Aun así, existe una diferencia básica entre ellas, y que está relacionada con la estructura legal que adoptan. Teniendo en cuenta esta cuestión, se pueden distinguir las siguientes entidades:

- *Bancos*: Son entidades con ánimo de lucro que se rigen por la Ley de Sociedades Anónimas. Con las reformas regulatorias iniciadas a partir del año 2007, el peso de estas entidades en el conjunto del sistema financiero ha aumentado con la adscripción de un conjunto de cajas de ahorros a través de procesos de fusión y adquisición, y por las recomendaciones de los bancos centrales. En 2017 eran 53 las entidades que tenían presencia en España, según datos del Banco de España.

- *Cajas de ahorro*: Son entidades con vocación social sin ánimo de lucro de carácter autónomo. Después de los procesos de fusión llevados a cabo los últimos años, tan sólo quedan dos entidades bajo esta figura: Caja Ontinyent (Comunidad Valenciana) y Caixa Pollença (Mallorca).

- *Cooperativas de crédito*: Se trata de entidades de pequeño tamaño y no tan profesionalizadas como los bancos donde los empleados de las oficinas tienen una relación más directa con el cliente final. Palomo *et al.* (2008) las definen como “sociedades de personas que participan como socios en su capital social, como empresarios en su dirección o gestión y como clientes en su actividad financiera”.

- *Otras entidades*: En el sector financiero se encuentran también otras entidades que tienen como fin prestar dinero, pero que no se engloban bajo la misma regulación que las anteriores. En este grupo se incluyen entidades como el *Instituto de Crédito Oficial* (ICO), los *establecimientos financieros de crédito* y las *entidades de dinero electrónico*.

Entendiendo la complejidad que llevaría el estudio global del sector financiero y siendo conscientes de las diferencias patentes entre las distintas entidades, se ha optado en esta tesis por centrar nuestro estudio empírico en uno solo de los tipos mencionados, concretamente, las cooperativas de crédito. Se ha elegido este tipo de entidades por diversas razones.

En primer lugar, por conveniencia. Se contaba con los recursos y permisos necesarios para poder realizar un estudio en este sector, es decir, para dirigir la

encuesta a diferentes oficinas de estas entidades. Contar con el permiso de los servicios centrales de las cooperativas de crédito era fundamental para lograr respuestas de un nutrido grupo de cooperativas de crédito adscritas a la Asociación Española de Cajas Rurales.

En segundo lugar, se seleccionó este tipo de entidades porque la menor presión comercial que tienen en comparación con los bancos, unido a que son entidades con un fuerte arraigo geográfico y más cercanas a los clientes, nos lleva a pensar que los resultados descansan en mayor medida en la capacidad en la que los equipos se organizan internamente, e identifican y cubren las necesidades de dichos clientes. Esto nos ofrece una oportunidad estupenda para conocer cómo el aprendizaje grupal puede ayudar a la mejora de los resultados de estos equipos.

En tercer lugar, pese a las fuertes tensiones y transformaciones que ha experimentado el sector en las últimas décadas, hay pocos trabajos, tesis doctorales y artículos centrados en el ámbito de las cooperativas de crédito. Hay algunos estudios sectoriales emitidos por las propias entidades o financiados por ellas, pero enfocados a aspectos relacionados con la rentabilidad. Por otro lado, existen algunos estudios realizados en el sector financiero, pero fuera de España. Así, por ejemplo, Jansen *et al.* (2009) desarrollaron un trabajo empírico que se llevó a cabo en las sucursales de una gran empresa europea de servicios financieros. Por su parte, Froehlich *et al.* (2014) se centraron en el estudio del papel de los gerentes de las empresas de la industria austríaca de la banca. Por tanto, esta ausencia de trabajos nos anima a profundizar en el estudio de este tipo de entidades tan relevantes para la economía de nuestras regiones y que se está orientando a la mayor utilización de la tecnología de servicio, a la gestión personal de los clientes, a la mayor comercialización de productos que requieren de un continuo reciclaje de los empleados, etc.

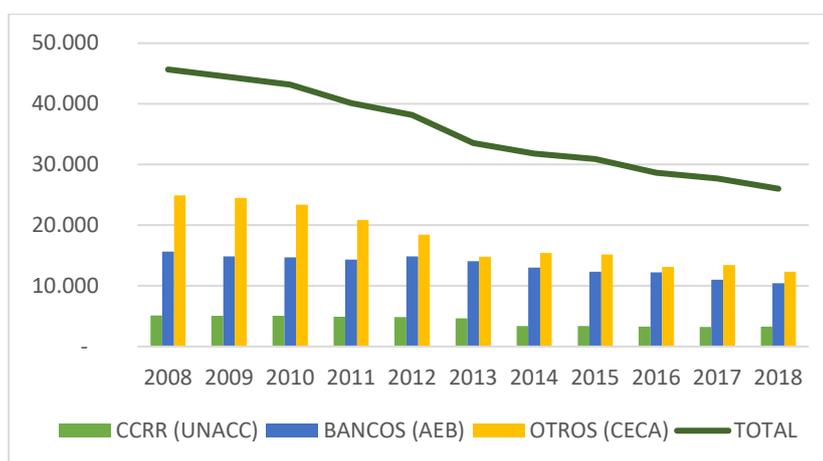
3.1.2. Evolución del sector financiero en las últimas décadas

Como se ha señalado anteriormente, el ámbito de estudio se va a centrar en las cooperativas de crédito y, más concretamente, en las cajas rurales. Por sus características implícitas, van a facilitar la comprensión del comportamiento de aprendizaje de los equipos en entidades de pequeño tamaño, y dentro de un sector maduro que se encuentra inmerso en un cambio de paradigma, que les está llevando a ampliar los procesos de venta, apoyados en otras variables que hasta la fecha no se habían utilizado y que exige un compromiso con el aprendizaje.

Para poder definir la población se han utilizado los datos proporcionados por la Asociación Española de Banca (AEB), que engloba a 72 entidades tanto nacionales como internacionales que desarrollan actividades en España. Igualmente, se ha accedido a datos publicados por la Confederación Española de Cajas de Ahorro (CECA) que dan cabida a las 11 entidades que hasta hace unos años formaban las cajas de ahorro y que, en la actualidad, están constituidos como bancos (salvo el caso comentado de las cajas de ahorro de Pollença y Ontinyent). También hemos utilizado datos para el total de las entidades de las bases de datos del Banco de España. Como punto de partida, en el periodo anterior a la crisis (2004-2008), las cooperativas de crédito representaban apenas el 4% del balance total del sistema financiero español.

En lo referente a cómo ha sido la evolución en lo relativo a número de oficinas y empleados del sector, observamos que las anteriores cajas de ahorro, ahora englobadas en la asociación CECA, han perdido la importancia que tenía su amplia presencia geográfica. Debido al cierre de sucursales, las cajas han perdido este porcentaje del 54% del total de las oficinas en España en 2008, en beneficio de la banca asociada a la AEB, y a las cajas rurales asociadas a la UNACC como se puede observar en la Figura 3.1.

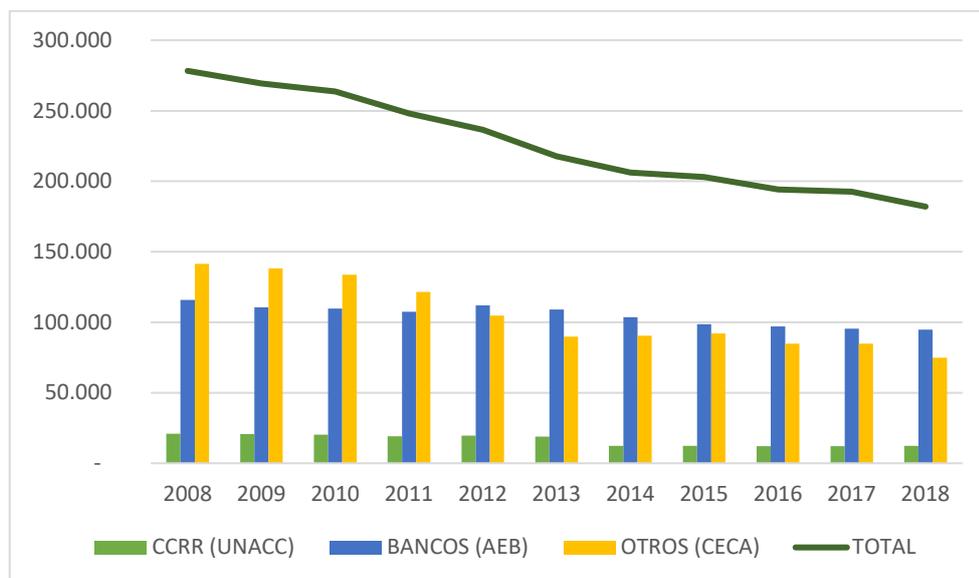
Figura 3.1. Número de oficinas periodo 2008-2018



Fuente: Elaboración propia con datos de: UNACC, CECA, AEAB

Por lo que respecta al número de empleados, el sector financiero ha perdido un 35% de empleados que ha afectado en mayor medida a bancos y cajas de ahorro, si bien las cajas rurales no han tenido una destrucción de empleo tan importante, tal y como se observa en la Figura 3.2.

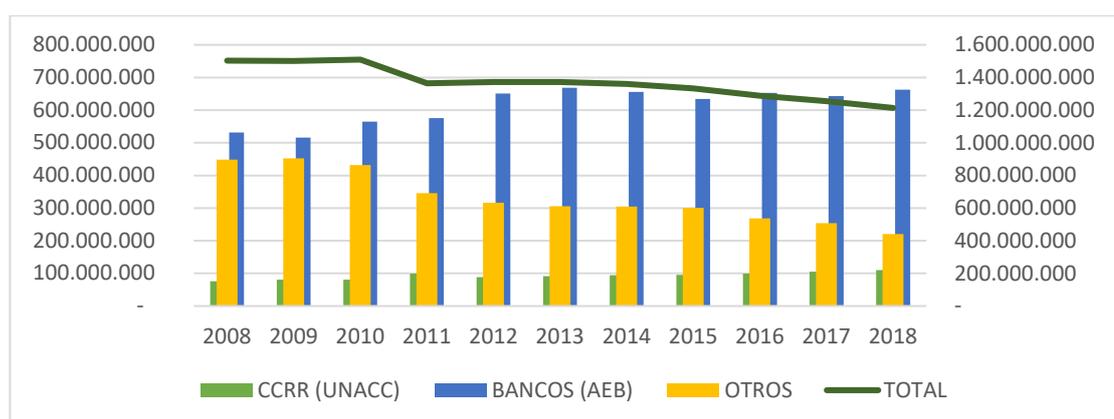
Figura 3.2. Número de empleados periodo 2008-2018



Fuente: Elaboración propia con datos de: UNACC, CECA, AEAB

Durante los últimos años, y debido a la reestructuración del sector llevada a cabo en España, donde muchas de las cajas de ahorro se han reconvertido en bancos, las cajas rurales han captado parte del negocio que tenían las cajas de ahorro ampliando su cuota de mercado del total de depósitos concedidos por las entidades financieras, que ha pasado de ser del 5% en 2008, al 9% en 2018. La banca se ha beneficiado también de esta reordenación, como puede observarse en la Figura 3.3.

Figura 3.3. Depósitos (miles de €)

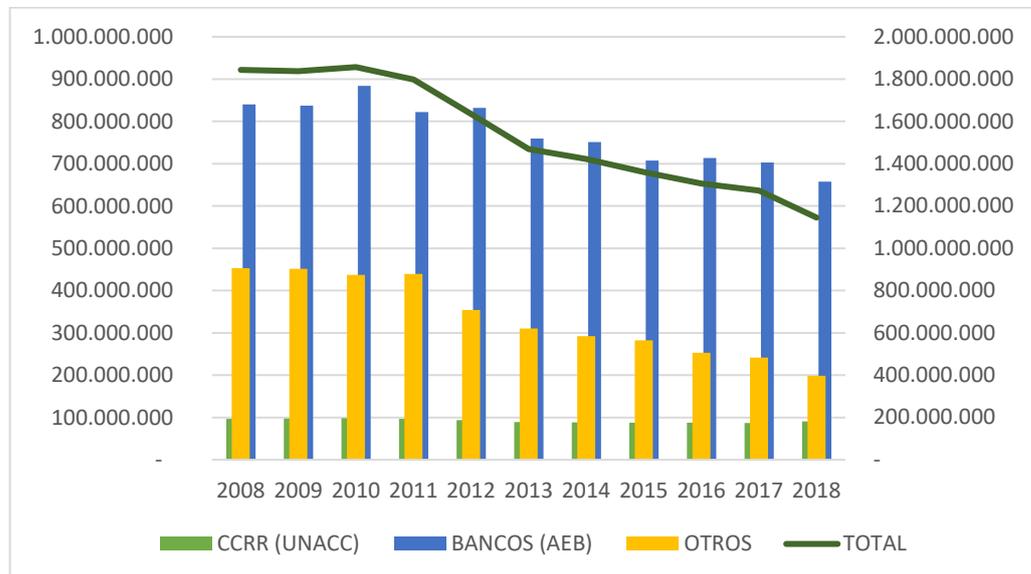


Fuente: Elaboración propia con datos de: UNACC, CECA, AEAB

La otra gran actividad del sector, la concesión de créditos, ha experimentado una reducción del 38.87% en el periodo 2008-2018. Esta disminución ha sido más acusada en las antiguas cajas de ahorro que han pasado de tener una cuota de mercado de casi el 50% en créditos concedidos, al 34% actual. Las cajas rurales, en cambio, han incrementado su cuota de mercado en lo que se refiere a esta

actividad en este periodo, pasando del 5.23% en 2008 al 7.89% en 2018. Estos datos pueden observarse en la Figura 3.4.

Figura 3.4. Créditos (miles €)



Fuente: Elaboración propia con datos de: UNACC, CECA, AEAB

La principal conclusión que se extrae de los datos expuestos en este epígrafe es que el sector financiero ha sufrido una profunda reconversión, que ha afectado de diferente forma a cada entidad y que en el caso de las cajas rurales ha supuesto una adaptación de su negocio e incremento de cuota de mercado bajo un entorno con gran dinamismo e incertidumbre.

3.1.3. Las Cooperativas de Crédito en España

Una vez analizada la evolución del sector financiero, en este apartado nos centraremos en las cooperativas de crédito. Estas entidades financieras, que operan en un ámbito local, tienen una doble regulación: en primer lugar, son entidades adscritas al control institucional del Banco de España y su normativa interna; y, en segundo lugar, su carácter cooperativo las supedita a la Ley de Cooperativas y al control de sus socios. Como se indica en la Ley 13/1989, “las cooperativas de crédito son sociedades constituidas con arreglo a la presente Ley, cuyo objeto social es servir a las necesidades financieras de sus socios y de terceros mediante el ejercicio de las actividades propias de las entidades de crédito”. En la actualidad existen cuatro grupos de cooperativas de crédito:

a) *Grupo Cooperativo Cajamar*. Representa el 32% de la cuota de mercado. Formado por la fusión de dos grupos que previamente se habían constituido en un Sistema Institucional de Protección (SIP):

- Grupo Cooperativo Cajamar: Cajamar C.R.; C.R. de Casinos; Caixa Albalat; Caixa Petrer; Caixa Turís; C.R. Castellón; C.R. de Canarias.

- Grupo Cajas Rurales del Mediterráneo (CRM): Ruralcaja; C.R. Altea; C.R. S. Roque de Almenara; C.R. de Callosa den Sarriá; C.R. S. José de Burriana; C.R. Torrent; C.R. S. Jaime Alquerías Niño Perdido; C.R. de Chestre; C.R. S. José de Nules; C.R. de Villar; C.R. la Junquera de Chilches; C.R. S. Josep de Vilavella; C.R. S. Isidro de Vilafamés; C.R. de Alginet; Crèdit Valencia.

b) *Caja Laboral (Laboral Kutxa)*. Procede de la fusión culminada en 2012 entre Caja Laboral Popular e Ipar Kutxa.

c) *Cajas Profesionales de ingenieros y arquitectos*. Caja que presta servicio a los asociados liberales miembros de estos dos colegios profesionales y que cuentan con el 18% de la cuota total mercado.

d) *Asociación Española de Cajas Rurales*. Asociación que engloba a entidades independientes que comparten un conjunto de actividades con el fin de aprovechar las sinergias entre las mismas. Representan el 42% de la cuota de mercado.

Las cajas rurales del Grupo tienen independencia tanto territorial como de gestión, si bien cumplen con requisitos comunes y llevan a cabo una cooperación en diversos ámbitos. Adicionalmente a su composición federada, de la Asociación Española de Cooperativas de Crédito (AECC) dependen tres instituciones participadas por todas y cada una de las entidades, que fueron creadas para dar soporte operativo al conjunto de entidades asociadas: Banco Cooperativo, Rural Grupo Asegurador y Rural Servicios Informáticos.

Por último, la singularidad de este tipo de banca radica en sus socios cooperativistas. De hecho, un estudio realizado por la consultora Oliver Wyman a ocho bancos cooperativos de seis países (Finlandia, Francia, Alemania, Italia, Holanda y Suiza) dirigido a los gestores de estas entidades para identificar cuáles eran los elementos de valor más relevantes, priorizó, por este orden, la presencia local, la confianza de los clientes y la proximidad, el compromiso y el asesoramiento. Todo esto no hace sino poner de relieve que la característica de la banca cooperativa va más allá del negocio bancario, en su búsqueda de diferenciación apoyada en la cercanía, la flexibilidad y la adaptación.

3.1.4. Población del estudio

Las cooperativas de crédito se encuentran distribuidas a lo largo del territorio español, en todas y cada una de las comunidades autónomas. Los datos de la Unión Nacional de Cooperativas de Crédito (UNACC) a diciembre de 2018 indican que la federación cuenta con 42 entidades asociadas que operan en España, englobando a 3.223 sucursales y 12.327 empleados (el 53.75% eran hombres y 46.25% mujeres). De estas 42 cooperativas de crédito, 29 de ellas además, estaban englobadas en la Asociación Española de Cooperativas de Crédito.

Para determinar la población objeto de estudio, que permitiese una recogida de datos masiva, se pensó en acudir a la Asociación de Cajas Rurales, pero no pudo llevarse a cabo por motivos técnicos. Por ello, se contactó con los directores de recursos humanos de las 25 mayores entidades de la asociación, para invitarles a participar en nuestro estudio. Únicamente 6 entidades accedieron a participar, aunque con una implicación desigual. Hay que mencionar que una vez cerrada la etapa de recogida de datos, otra de las entidades quiso sumarse al estudio, circunstancia que se desestimó al encontrarse el trabajo en fase avanzada.

Por ello la población a la que pudimos dirigirnos estaba constituida por sucursales de las entidades mencionadas, un total de 748 que operan en 14 de las 50 provincias: Álava, Alicante, Almería, Asturias, Badajoz, Vizcaya, Cáceres, Guipúzcoa, Granada, La Rioja, Madrid, Málaga, Murcia, Navarra. Pese a esa limitación, no se esperaba que existieran diferencias significativas en el comportamiento de este grupo de entidades respecto al total de oficinas (3.223) y se consideró adecuado para extraer conclusiones generales.

3.2. RECOGIDA DE LA INFORMACIÓN

3.2.1. Unidad de análisis

La tesis doctoral tiene su eje central en el aprendizaje grupal. Por ello, la unidad de análisis debe ser el grupo o equipo de trabajo. En el sector bancario se puede considerar que una sucursal es un equipo de trabajo. Primero porque la mayoría son de reducido tamaño. Y segundo porque, aunque en cada oficina hay diferentes puestos de trabajo (director, subdirector, asesores, puestos de caja), suelen tener fijados cometidos y objetivos comunes y para alcanzarlos se requiere que cooperen entre sí. Además, cada oficina es bastante independiente en la gestión de sus recursos disponibles para aprender y dar una respuesta a sus clientes.

Como se ha señalado, la oficina se ha configurado como el objeto de análisis del trabajo. Al diseñar el proceso de recogida de la información se consideró oportuno elegir al director de la oficina como informante del comportamiento del grupo, por diversas razones:

- 1) Por conveniencia, dado que era más sencillo identificar la figura del director de oficina que cualquier otro puesto que podría depender de la oficina concreta a la que se dirigiese el estudio.
- 2) Por competencia, debido a que el director de las oficinas tiene un mayor control de las actividades, objetivos y actuaciones de los empleados que componen la oficina.
- 3) Por involucración, al estar más predispuesto a participar en este tipo de estudios de gestión de equipos, lo que aumenta su interés y reduce las reticencias que pudiesen aparecer si se considerase el cuestionario como una prueba de control de los empleados.
- 4) Por economicidad, al ser muy difícil obtener respuesta de todos los miembros de un equipo. De la misma forma, Van den Vegt y Bunderson (2005) utilizaron el “método de muestreo del informante” de Van de Ven y Ferry (1980), que señala que determinados miembros de un colectivo están capacitados para evaluar actos comunes de dicho grupo. Se evita así recoger evaluaciones individuales de todos los miembros con el consecuente ahorro de tiempo, sin que se vea afectada la fiabilidad de las respuestas. Por ello, este método había sido utilizado en otros estudios de equipos de trabajo (Tsui, Egan y O’Reilly, 1992; Simons *et al.*, 1999; Ortega *et al.*, 2014; Hong *et al.*, 2017).

En consecuencia, y de igual modo que otros estudios recientes realizados sobre entidades bancarias (Frohlich *et al.*, 2014), se ha utilizado al director de la sucursal como informante clave del grupo.

3.2.2. Instrumento para la recogida de la información

Una vez fijada la unidad de análisis y el informante, el siguiente paso fue elegir un instrumento para la recogida de la información. Para ello, se tuvieron en cuenta diversas cuestiones. En primer lugar, se buscaba un método que permitiese recoger información de un gran número de individuos para disponer de una amplia muestra de trabajo. En segundo lugar, el método debía ser suficientemente ágil para

recoger datos de personal separado geográficamente en un periodo de tiempo prudencial. Además, el instrumento debía ser atractivo para captar la atención de un personal con fuerte carga de trabajo. Por último, se perseguía que el personal respondiera con una gran implicación y sin temor a realizar acciones que no estuviesen bien vistas por sus entidades. En consecuencia, al igual que en la mayoría de las investigaciones previas sobre equipos (Egan *et al.*, 2004; Joo y Park, 2010; Froehlich *et al.*, 2014), se decidió elaborar un cuestionario para la recogida de la información.

El diseño del cuestionario se realizó para ser respondido a través de un enlace web y se trató de que su tamaño fuese reducido y que resultara atractivo para incrementar la tasa de respuesta. El cuestionario finalmente utilizado se puede ver en el Anexo. Como se puede observar, está estructurado en 10 secciones. En concreto, incluye cuestiones relacionadas con la persona que responde el cuestionario y con la sucursal en la que trabaja. De esta forma se pregunta sobre el nombre de la entidad, el tipo de oficina y la plantilla actual que la compone, así como otras variables relativas al directivo como son su edad, sexo, nivel de estudios, el puesto que ocupa, la situación laboral de su contrato o su antigüedad en dicha oficina. Posteriormente, se presentan nueve preguntas dirigidas a recoger las principales variables de nuestro estudio que engloban 70 indicadores. A través de estas cuestiones se trata de medir la cultura organizativa de la oficina, el aprendizaje grupal, el resultado de la oficina, el rendimiento del equipo y aspectos relacionados con la cohesión, los valores y compromiso de los miembros del equipo.

Previamente a la distribución del cuestionario, y con el fin de que las preguntas planteadas fuesen claras y reflejaran con exactitud lo que queríamos medir, se llevaron a cabo dos acciones. En primer lugar, se presentó el cuestionario a un conjunto de profesores universitarios para revisar la traducción realizada de las escalas incluidas en las preguntas y la redacción de las mismas. En segundo lugar, se llevó a cabo un pre-test a 10 empleados de banca de diferentes entidades (bancos y cooperativas de crédito) que propusieron algunos cambios en la redacción de algunas preguntas y escalas para que fueran más comprensibles para los informantes. Estas consideraciones se tuvieron en cuenta también.

Una vez que el cuestionario quedó definido, se procedió a distribuirlo a las entidades participantes. Uno de los primeros inconvenientes que se pretendieron mitigar fue la baja tasa de respuesta que este tipo de encuesta suele tener, con valores frecuentes por debajo del 15% (Sarabria Sánchez, 1999). Para ello

solicitamos a los departamentos de recursos humanos de las entidades participantes que incentivaran la participación de su personal en el estudio. Dicho apoyo directo tiene como inconveniente que el empleado puede percibir que las encuestas son un método de control por parte de las entidades financieras. Para evitar esta reticencia, enviamos una carta, haciendo explícita referencia a que el estudio estaba liderado por un equipo de investigadores del departamento de Organización de Empresas y Finanzas de la Universidad de Murcia y en la que se informaba de los motivos de la investigación. Así mismo se garantizó el tratamiento agregado y confidencial de los resultados obtenidos.

Para garantizar la calidad de la información, se controló todo el proceso de recogida de la información. Como ya se ha mencionado, se optó por contactar telefónicamente y por correo electrónico con los directores de recursos humanos de las 6 entidades que aceptaron participar. De esta forma, fueron estos responsables los que distribuyeron el cuestionario en las sucursales.

La recogida de información se llevó a cabo durante los meses de agosto y septiembre de 2015.

3.3. MUESTRA

Como se ha mencionado, la población de oficinas a la que se tenía acceso era de 748 oficinas, pertenecientes a 6 entidades diferentes. Sin embargo, únicamente se distribuyeron 508 cuestionarios, debido a que desde dichas entidades no siempre facilitaron la totalidad de las direcciones del total de las oficinas por diferentes cuestiones.

Tras el proceso de recogida, únicamente se recibieron 166 respuestas de las 508 enviadas. Estos cuestionarios se revisaron y se procedió a eliminar aquellos que tenían una información errónea o incompleta, caso que ocurrió en tres de ellos. Por tanto, se trabajó sobre 163 cuestionarios válidos lo que representa una tasa de respuesta del 32,08% de los cuestionarios enviados (508), si bien ese porcentaje se reduce al 21,79% del total de las sucursales (748) que tenían las 6 entidades que aceptaron participar en el estudio. Un detalle por entidad se recoge en la Tabla 3.1.

Tabla 3.1. Participación de las entidades en el estudio

Entidad	Total de sucursales	Cuestionarios enviados	Cuestionarios recibidos	Porcentaje de participación
A	73	73	36	49,31%
B	244	40	30	75%
C	109	109	28	25,68%
D	198	162	40	24,69%
E	112	112	27	24,10%
F	12	12	2	16,66%

Fuente: Elaboración propia

La muestra finalmente utilizada para contrastar el modelo planteado se caracteriza por una diversidad de oficinas. Aunque este tipo de oficinas van dirigidas a particulares, no a empresas, presentan diferencias en cuanto a las características de las zonas donde se ubican, tal y como puede observarse en la Tabla 3.2.

Tabla 3.2. Localización de oficinas

Tipos de sucursal	Número	Porcentaje
Núcleos rurales	47	28,8%
Núcleos urbanos de pequeño tamaño	59	36,2%
Núcleos urbanos de gran tamaño	57	35%

Fuente: Elaboración propia

3.4. MEDIDAS

En este apartado se hace referencia a las medidas que se han utilizado para el contraste de las hipótesis. En concreto, el aprendizaje grupal, el rendimiento grupal, la cultura orientada al aprendizaje y la cohesión grupal. De igual manera se representan las variables de control utilizadas. Todas las medidas se basan en indicadores utilizados previamente en la literatura y la mayoría utiliza escalas tipo Likert de 5 puntos.

3.4.1. Aprendizaje grupal

Aunque en ocasiones se ha medido el aprendizaje grupal como un resultado en sí mismo, justificándose que no puede haber cambios en el rendimiento si no existe aprendizaje (Wilson *et al.*, 2007), nuestro trabajo los diferencia expresamente.

La literatura existente ha medido el aprendizaje a nivel grupal utilizando diferentes escalas. En primer lugar, Gosh *et al.* (2012) miden el aprendizaje grupal a través de cinco de los diez indicadores de la *Encuesta de Aprendizaje del Equipo* (TLS) desarrollada por Edmondson (1996), que se centra en el comportamiento de

aprendizaje interno del equipo. Esta escala mide la orientación hacia el aprendizaje, mientras que nuestro trabajo analiza si existe una diferencia en los resultados obtenidos por equipos que utilizan distintas actividades de aprendizaje.

Un estudio que sí mide dos actividades de aprendizaje como son la capacidad de explotación y de exploración es el propuesto por Atuahene-Gima y Murray (2007). Esta medida utiliza cinco indicadores para medir cada actividad de aprendizaje con una escala Likert de cinco puntos y ha sido utilizada en estudios posteriores como el de Li y Huang (2013) que la adaptan a los equipos de proyecto con una escala tipo Likert de 7 puntos. Este modelo ha sido utilizado para medir la actividad innovadora en entornos tecnológicos.

Finalmente, partiendo del modelo teórico propuesto por March (1991), Kostopoulos y Bozionelos (2011) desarrollan una escala de medición de las actividades de aprendizaje del equipo, y diferencian entre actividades de explotación y exploración de conocimiento. El modelo parte de 16 indicadores (8 para cada actividad) para reducirse, primeramente, a 13 indicadores (siete para el aprendizaje de exploración y seis para el aprendizaje de explotación) y posteriormente a 10, cinco para explicar cada una de las dos actividades de aprendizaje. Sus resultados muestran un ajuste adecuado de los dos factores con el concepto, lo que permite justificar tanto la fiabilidad y la validez discriminante de las medidas.

Dado que esta medida se acerca más al modelo teórico planteado en esta tesis doctoral, se ha optado por utilizar la propuesta de Kostopoulos y Bozionelos (2011), utilizando escalas tipo Likert de 5 puntos cuyos indicadores aparecen en la Tabla 3.3.

Tabla 3.3. Escala de aprendizaje grupal

Variable latente	Indicador
<i>Aprendizaje de explotación</i>	Los conocimientos previamente adquiridos son la base para realizar sus tareas
	Fundamentalmente realizan tareas rutinarias *
	Emplean sobre todo metodologías, procesos y prácticas consolidadas
	Mejoran y perfeccionan sus conocimientos y pericias con el trabajo diario
	En su trabajo, utilizan principalmente los conocimientos y habilidades que ya tienen
<i>Aprendizaje de exploración</i>	Buscan sistemáticamente nuevas alternativas para hacer las cosas
	Sugieren nuevas ideas y soluciones a los problemas (son creativos)
	Buscan nuevas maneras de hacer el trabajo
	Evalúan las distintas opciones que hay para mejorar el trabajo diario
	Su trabajo les lleva a desarrollar gran cantidad de nuevas habilidades

*Nota: * Indicador eliminado en el proceso de depuración de escalas*

3.4.2. Rendimiento grupal

El rendimiento grupal ha sido medido utilizando diferentes escalas. Woerkom y Croon (2009) lo miden como un constructo multidimensional formado por 4 dimensiones: eficiencia (8 indicadores), efectividad (4 indicadores), calidad (3 indicadores) y capacidad innovadora (2 indicadores).

Por otro lado, Kostopoulos y Bozionelos (2011), partiendo de la propuesta de Wong (2008), lo evalúan a partir de una escala de 4 indicadores: capacidad innovadora; calidad; eficiencia y excelencia del trabajo. Li y Huang (2013), por otro lado, también analizan como variable dependiente el rendimiento, aunque desde la perspectiva de los proyectos, midiendo la eficiencia y la efectividad a través de tres indicadores para cada variable. Por su parte, Guchait y Hamilton (2013) miden el rendimiento del equipo con cinco indicadores, cuatro adaptados del modelo de Lewis (2004) al que añaden un quinto basado en el curso de acción de los equipos. En su cuestionario se preguntaba acerca de la calidad y la puntualidad de las entregas y sobre el cumplimiento de las necesidades y objetivos del cliente.

Otros autores como Lee *et al.* (2010) han validado el rendimiento grupal a partir de cuatro indicadores basados en la escala de efectividad del equipo propuesta por Faraj y Sproull (2000): habilidad del equipo para conocer los objetivos del proyecto; eficiencia de las operaciones del equipo; calidad del trabajo y reputación para la excelencia del trabajo. Añaden un quinto indicador para conocer las expectativas del cliente interno. Esta escala de cinco indicadores se corresponde con las dos dimensiones propuestas por Ancona y Caldwell (1992), que miden la eficiencia y la efectividad del equipo.

Una vez analizada parte de la literatura publicada, en nuestro trabajo utilizamos la propuesta de Lee *et al.* (2013), que mide el rendimiento del equipo a través de cinco indicadores: eficiencia; calidad del servicio; innovación en la realización de las tareas o en el servicio; cumplimiento de plazos y rendimiento en general. Para ello se pide a los participantes que, utilizando una escala de 1 a 5, valoren el rendimiento de su oficina en comparación con la mejor oficina en la que hayan trabajado (Tabla 3.4).

Tabla 3.4. Escala de rendimiento grupal

Variable latente	Indicador
<i>Rendimiento grupal</i>	Eficiencia
	Calidad del servicio
	Innovación en la realización de las tareas o en el servicio
	Cumplimiento de plazos
	Rendimiento en general

Fuente: Lee et al. (2013)

3.4.3. Cultura orientada al aprendizaje

Antes de explicar la medida de cultura organizativa utilizada en este estudio, es importante aclarar que entendemos que, aunque en una entidad existen valores culturales fundamentales compartidos por todas sus oficinas, cada una de ellas puede tener su propia subcultura y estaría formada por la percepción de los valores fundamentales de la entidad que tienen los empleados de la oficina a los que se añaden otros que reflejan su situación distintiva. En la literatura existe un consenso acerca de que, en muchas organizaciones especialmente si son de gran tamaño, existen diferentes subculturas (Hofstede, 1998; Egan, 2008).

En este estudio, para medir el grado en que la oficina tiene una cultura orientada al aprendizaje se ha utilizado el modelo de las dimensiones del aprendizaje organizativo (DLOQ) propuesto por Watkins y Marsick (1993). Este modelo ha sido testado en multitud de trabajos. Aunque el modelo original englobaba 42 indicadores para sus 7 dimensiones, trabajos posteriores (Yang et al., 2004) han utilizado versiones más reducidas de ese cuestionario con 21 indicadores.

El modelo ha sido validado en diferentes trabajos empíricos. Así, por ejemplo, Egan et al. (2004) confirman que se trata de un constructo válido para predecir determinados resultados como la satisfacción de los empleados con su trabajo o la motivación para transferir el aprendizaje. Igualmente, Song et al. (2009) confirman que se trata de una medida válida y fiable en el ámbito cultural de Corea, sin que existan diferencias culturales apreciables entre los resultados de dos culturas tan diferentes como la occidental (EE.UU.) y la asiática (Corea). En un estudio posterior, Song et al. (2011) obtuvieron resultados similares. Por lo que respecta a la validez de constructo, Östenblad (2002) revisaron 12 perspectivas del aprendizaje organizacional revelando que el trabajo de Watkins y Marsick (1993) era el único que cubría la mayor parte de las áreas del concepto. En consecuencia, la propuesta de Watkins y Marsick (1997) es la medida de organización que aprende más importante y más popular (Egan et al., 2004; Song et al., 2009; Awasthy y Gupta, 2011). En ella se miden siete dimensiones de factores relacionados con el

aprendizaje, tanto de aquellos componentes orientados a la persona como aquellos referidos a la estructura, que son vistos por Yang *et al.* (2004) como componentes fundamentales para promover el cambio y el desarrollo. Yang *et al.* (2004) utilizaron la medida DLOQ de 21 indicadores, demostrando que tenía una buena validez de predicción y los coeficientes alfa tenían un rango superior a 0,80. Esta adaptación ha sido analizada en otros estudios previos (Pool y Pool, 2007; Song *et al.*, 2009; Song *et al.*, 2011; Pantouvakis y Bouranta, 2013; Froelich *et al.*, 2014; Tafvelin *et al.*, 2017). Los resultados de los mismos han verificado la aplicabilidad del modelo en diferentes culturas, proporcionando consistencia interna de la fiabilidad de cada indicador (coeficiente alfa entre 0,71 y 0,91) y una estructura factorial fiable de las dimensiones de la organización que aprende (Song *et al.*, 2009).

En nuestro estudio se ha utilizado la versión del modelo de 21 indicadores (tres para cada una de las dimensiones de este tipo de cultura) que se pueden ver en la Tabla 3.5.

Tabla 3.5. Escala de cultura organizativa

Variable latente	Indicador
Aprendizaje continuo	Ayudan a los demás a aprender*
	Disponen de tiempo para poder aprender
	Son premiados por aprender
Diálogo e indagación	Intercambian ideas de forma honesta y sincera
	Expresan su opinión y piden a los demás que expresen la suya
	Se esfuerzan por fomentar un ambiente de confianza mutua
Aprendizaje en equipo	Tienen libertad para modificar sus objetivos de acuerdo con las circunstancias*
	Están abiertos a reconsiderar sus opiniones/posturas después de las discusiones mantenidas con otros empleados y de la nueva información recogida
	Confían en que se tendrán en cuenta sus sugerencias
Integración del sistema	Se emplean mecanismos para medir las diferencias entre el rendimiento obtenido y el esperado
	Se transmiten los conocimientos que se tienen o que se aprenden a otros empleados*
	Se mide el impacto del tiempo y los recursos dedicados a la formación
Empowerment	Se premia a los empleados que asumen iniciativas*
	Los empleados tienen la libertad para utilizar los recursos de que disponen según su criterio
	Encuentran apoyo a la hora de asumir riesgos calculados en sus actividades
Conexión con el entorno	Se anima a los empleados a pensar desde una perspectiva global
	Se trabaja con la comunidad para resolver necesidades comunes
	Se trabaja con la comunidad para resolver necesidades comunes*
Liderazgo	El director de la oficina orienta y prepara a los empleados
	El director de la oficina busca continuamente oportunidades para aprender
	El director de la oficina se preocupa de que las acciones que realizamos sean coherentes con los valores de la Entidad

Nota: * indicador eliminado en el proceso de depuración de escalas

3.4.4. Cohesión grupal

La cohesión se ha utilizado como variable mediadora de las relaciones propuestas entre la cultura organizativa y el aprendizaje grupal.

La cohesión grupal se ha medido de diferentes formas en estudios previos. Por ejemplo, Koys y DeCottis (1991) analizan las percepciones del comportamiento a partir de tres indicadores centrados en el compromiso del líder como elemento generador de cohesión, y no tanto en la cohesión del equipo. La escala que utilizan en su trabajo ha sido empleada en trabajos posteriores (Llorens *et al.*, 2005).

Otros trabajos, como el de Tekleab *et al.* (2016), analizan la cohesión de la tarea y la cohesión social a partir de tres indicadores para cada subescala. Por su parte, Park *et al.* (2012), a partir de la escala de Lee y Farh (2004), estudian el comportamiento de los individuos tanto dentro como fuera de su trabajo a partir de preguntas relacionadas con la afinidad de los miembros del equipo, o el modo en que socializan fuera de su lugar de trabajo. En cambio, Joo *et al.* (2012) miden la cohesión a partir del desarrollo de la propuesta de Podsakoff y McKenzie (1994), mediante seis indicadores: confianza, apoyo, trabajo en equipo, colaboración, interdependencia y camaradería. Tanto la fiabilidad del estudio original, como el de Joo *et al.* (2012) arrojan valores superiores a 0.88.

De entre todas las escalas de medida consultadas, la que más se adecúa a la naturaleza de nuestro trabajo entendemos que es la propuesta por Lee *et al.* (2011) a partir de los trabajos de Keller (2001), Man y Lam (2003) y Langfred (2000). En dicha escala se les pide a los empleados que indiquen su grado de acuerdo con respecto a cinco indicadores que se recogen en la Tabla 3.6. Dicho modelo permite identificar el grado de apoyo entre los miembros del equipo, donde el esfuerzo para integrar y ayudar a otros individuos provoca el sentimiento de integración dentro del mismo. Tras el proceso de depuración, la escala final utilizada en este estudio incluye 4 indicadores.

Tabla 3.6. Escala de cohesión grupal

Variable latente	Indicador
Cohesión del equipo	Me siento integrado en mi oficina
	Todos los empleados de mi oficina se esfuerzan conjuntamente para alcanzar sus objetivos
	En general, todos los empleados de mi oficina están muy dispuestos a ayudar a los demás*
	En general, todos los integrantes de mi oficina son muy amables
	En general, todos los empleados de mi oficina cooperan mucho entre sí*

Nota: *Indicador eliminado en el proceso de depuración de escalas.

3.4.5. Variables de control

En los análisis necesarios para el contraste de hipótesis se han incluido dos variables de control. Concretamente se han utilizado el tamaño y la estabilidad del equipo.

El tamaño del equipo

El tamaño de las organizaciones se ha demostrado que afecta a la habilidad de aprender de los individuos (Tsang, 1997; Vera y Crossan, 2005; Aragon *et al.*, 2007; Hu, 2014) y ha sido medido como el número de empleados que componen la organización (Aragón *et al.*, 2007). A nivel inferior, el tamaño de los equipos también se ha usado como variable de control en estudios de aprendizaje de los mismos (Jansen *et al.*, 2009; Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Lee *et al.*, 2011). Este tamaño puede sugerir una mayor riqueza y complejidad para el aprendizaje de los miembros del equipo. En este trabajo se ha medido como el número de empleados que lo componen (plantilla actual de la oficina).

La estabilidad del equipo

Frecuentemente se señala la estabilidad del equipo como un elemento necesario para que los procesos de aprendizaje o la cultura proporcionen resultados, con la puesta en práctica de las rutinas deseadas en su trabajo.

Para medir la estabilidad del equipo se suele analizar cómo la composición del equipo ha cambiado a lo largo del último año. Savelsbergh *et al.* (2015) lo miden en su estudio a través del número de personas que se han incorporado y las que han abandonado el proyecto durante los últimos 12 meses. De forma similar a Chantal *et al.* (2014) mide las entradas y salidas de personal en la oficina en los últimos 12 meses.

Las dos variables anteriores han sido re-escaladas a 5 puntos, para que estén medidas en la misma forma que el resto de variables del estudio.

3.5. Análisis estadísticos

3.5.1. Análisis estadísticos utilizados

Una vez descritas las medidas a utilizar en el contraste de las hipótesis, en este epígrafe se detallan los análisis que se utilizarán para el contraste de las hipótesis planteadas.

La metodología por la que se ha optado son los modelos de ecuaciones estructurales (SEM) por la adecuación a nuestra investigación y por las ventajas que proporcionan frente a otro tipo de técnicas multivariantes. Entre otros aspectos, esta metodología proporciona una mayor flexibilidad que los modelos de regresión y es adecuada cuando se analiza un modelo en el que hay varias variables independientes y una variable dependiente. También lo son cuando una variable actúa en el modelo tanto como variable independiente, como dependiente, a través de su papel mediador entre dos variables (Hair *et al.*, 2014). También resulta útil cuando tratamos de contrastar un conjunto de relaciones que se han plasmado en un modelo de investigación, como se ha hecho en esta investigación. En definitiva, los modelos de ecuaciones estructurales son según Kerlinger y Lee (2002) “una de las herramientas más potentes para el estudio de relaciones causales sobre datos no experimentales cuando estas relaciones son de tipo lineal”.

Además, estos modelos facilitan la medición, estimación y evaluación de una serie de constructos no observables, denominados generalmente variables latentes, a partir de una serie de indicadores, conocidos como variables observables, que hacen que determinados conceptos que serían difíciles de medir con un único indicador puedan ser incorporados en los modelos de forma adecuada (Cepeda-Carrión *et al.*, 2016). Sin embargo, este tipo de modelos no llegan a probar la causalidad.

Algunos autores conciben esta metodología como un desarrollo de varias técnicas. Por una parte, del modelo factorial multivariante tradicional, por otra la del análisis de rutas o path análisis y, finalmente, un análisis de regresión múltiple que recoge diversos modelos de ecuaciones simultaneas (Kahn, 2006). De hecho, estos modelos de ecuaciones estructurales utilizan análisis factoriales y de regresión para la estimación de los parámetros del modelo. Aunque existen algunas diferencias en la estimación, como más tarde señalaremos, es necesario seguir unas determinadas fases para aplicar esta técnica. Concretamente, la especificación, identificación, estimación de parámetros, evaluación del ajuste, re-especificación del modelo e interpretación de resultados (Kline, 2015). De esta forma, se puede comprobar si los modelos propuestos a través de una serie de relaciones pueden ser, o no, estadísticamente rechazados si se contradicen con los datos.

La estimación de los parámetros se ha realizado fundamentalmente bajo dos enfoques. De un lado, se sitúa el enfoque basado en las estructuras de covarianzas (MBC) y, por otro, se ha abordado desde el enfoque Partial Least Squares (PLS). Si

bien su distinción y uso no ha estado exento de debate y posicionamiento en la literatura, lo cierto es que se han configurado como dos enfoques válidos para el estudio de los modelos en Dirección de Empresas. Obviamente, presentan ciertas diferencias que los hacen más adecuados para determinadas situaciones. Quizás, la mayor diferencia se encuentre en el grado de conocimiento teórico que se necesita para su aplicación. En este sentido, la metodología PLS-SEM, sin dejar de ser rigurosa, resulta más sencilla de aplicar en modelos complejos o en los que no existe un gran conocimiento previo de las relaciones planteadas en los modelos de investigación, mientras que el enfoque MBC-SEM, basados en estructuras de covarianza persiguen minimizar las diferencias entre la matriz de covarianzas real y estimada por el modelo, lo que requiere que el investigador posea un conocimiento amplio del método a la hora de establecer el modelo y sus relaciones. Además, los modelos MBC-SEM parten de la existencia de la normalidad en los datos, aspecto que no siempre se encuentra en las muestras utilizadas por los investigadores en Dirección de Empresas.

Por su parte, la metodología PLS-SEM, no implica grandes restricciones al modelo, lo que redundará en una clara simplificación de la teoría necesaria para su manejo.

Según Rigdon (2016), PLS-SEM es aceptable cuando (a) el modelo de investigación tiene variables reflectivas que se utilizan para definir un estado en el que las variables percibidas son igualmente dependientes de otra variable que no se observa por sí misma, (b) el estudio utiliza un análisis exploratorio, y (c) los datos no son normales. Además, atendiendo a Henseler (2018), PLS-SEM podría usarse para tipos de investigación confirmatorios, explicativos, exploratorios, descriptivos y predictivos. En este caso, a partir de una investigación confirmatoria, el objetivo de este trabajo es explicar un fenómeno específico que se trata como una variable dependiente.

Después de comprobar las particularidades de cada técnica, y en virtud de las características de nuestro estudio, entendemos que el análisis PLS es el que mejor se ajusta, teniendo en cuenta que las teorías no están ampliamente asentadas y la información disponible es reducida (Wold, 1979). Además, el estudio está orientado hacia la predicción de las variables dependientes (Chin, 2010) y no se cuenta con normalidad en los datos. Este tipo de análisis ha sido utilizado en una gran cantidad de trabajos (Huang y Chin, 2018; Cepeda-Carrion *et al.*, 2019; Jamshed y Majeed, 2019).

Para llevar a cabo nuestros análisis a través del enfoque PLS se ha utilizado el software Smart PLS 3.2.9 (Ringle *et al.*, 2015). SmartPLS es un software con interfaz gráfica de usuario utilizado para los objetivos de análisis de ecuaciones estructurales basado en la varianza que utiliza el método de modelado de ruta de mínimos cuadrados parciales. El software, ejecutable en diferentes sistemas operativos, permite calcular los criterios de evaluación de resultados estándar (por ejemplo, para los modelos de medición reflexiva y formativa, el modelo estructural y la bondad del ajuste), a la vez que incorpora otros análisis adicionales como los análisis multigrupo, bajo un entorno amigable. Este software permite evaluar el modelo de medición y estimar el modelo estructural utilizando correlaciones bivariadas entre cada indicador y el constructo (Sarstedt *et al.*, 2016).

Hay que decir, que todo modelo de PLS-SEM debe ser analizado e interpretado a partir de dos etapas muy concretas, tal y como señalan Barclay *et al.* (1995). En una primera etapa, se debe realizar una *valoración de la validez y fiabilidad del modelo de medida*. En este caso, se trata de conocer si los conceptos teóricos están medidos correctamente a través de las variables observadas. Para ello, se comprobará que el modelo de medida cumple con los atributos validez (que se mida lo que realmente se desea medir) y fiabilidad (que la medición sea estable y consistente). De esta forma, el investigador se asegura que se dispone de medidas válidas y fiables antes de analizar si las relaciones planteadas en el modelo de investigación son significativas. Esto último se realiza en una segunda etapa, en la que se evalúa el *modelo estructural*.

3.5.2. Análisis del modelo de medida de primer orden

Este apartado aborda cuestiones relativas a la evaluación del modelo de medida, concretamente, se examina la fiabilidad y validez de las medidas del modelo.

De acuerdo con Henseler *et al.* (2016b) existen tres tipos de modelos de medida que se pueden utilizar en ecuaciones estructurales: los modelos de factor común, los modelos de indicadores causales y los modelos compuestos. Pasemos a mencionar brevemente cada uno de ellos, antes de señalar el método seleccionado.

En primer lugar, los modelos de factor común (modelos de medida reflectivo) asumen que la varianza de un bloque de indicadores está completamente explicada por una variable no observada (el factor común) y sus errores aleatorios. Por tanto,

los errores de medidas se encuentran no correlacionados con otras variables, constructos o errores en el modelo. En este caso, la dirección de la causalidad es desde el constructo hacia las medidas y se espera que los indicadores correlacionen.

Por otro lado, los modelos de indicadores casuales (modelo de medida formativo) consideran que la varianza de un constructo está completamente explicada por un bloque de indicadores y su término de error. Por ello, la dirección de la causalidad es desde las medidas al constructo y no se espera que los indicadores estén correlacionados.

Finalmente, el modelo compuesto entiende que el constructo se compone por indicadores o elementos como una combinación lineal de los mismos. Las relaciones entre indicadores (elementos) y el constructo no son causa efecto. PLS siempre utiliza la modelización de variables como compuestos.

La elección del modelo de medida debería basarse en la naturaleza de los constructos que se estudian (Henseler, 2017). De un lado, aparecen una serie de constructos relacionados con el comportamiento que se suelen modelar como modelos de factor común (modelos de medida reflectivos) o con modelos de medida causal-formativo (si se disponen de indicadores causales o formativos). Por otro lado, se utilizan constructos de diseño o artefactos que son fruto del pensamiento teórico (Henseler, 2017) y que son variables creadas por seres humanos con una justificación teórica, y están compuestos por una mezcla de elementos. Por ello, este tipo de constructos se modelan como compuestos o componentes, atendiendo a una naturaleza reflectiva (Modo A) o formativa (Modo B).

Analizando el modelo de nuestro trabajo se puede comprender que se haya optado por la utilización de compuestos, ya que la cultura, la cohesión, el aprendizaje o los resultados, están más alineados con una modelización por compuestos (Henseler *et al.*, 2016b). Pero, además, es necesario decidir cómo tratar los compuestos. Como ya se ha anticipado, PLS-SEM puede estimar a partir de dos modos:

- El modo A (correlation weights), en el que los indicadores se esperan que estén correlacionados y se pueden aplicar medidas de consistencia interna.
- El Modo B (regression weights) que representa una aproximación al modelo de medida formativo

En este caso, todos los constructos estudiados se han tratado con una medición compuesta de tipo A, que presentan una naturaleza reflectiva del constructo, salvo el constructo de segundo orden “cultura orientada al aprendizaje”, que se ha tratado como una medición tipo B, al representar diferentes dimensiones no necesariamente relacionadas entre sí, que forman el constructo estudiado.

3.5.2.1. Fiabilidad individual del indicador

El primer aspecto analizado ha sido estudiar la fiabilidad de cada indicador utilizado para medir los constructos del modelo. Dado que los constructos de primer orden son medidos en el Modo A, con un carácter reflectivo, “se examinarán las cargas o correlaciones simples de cada indicador con su respectivo constructo” (Roldán y Sánchez-Franco, 2012), para comprobar que se llega a los niveles de referencia. Al respecto, la literatura señala que dicha carga supere el umbral en 0.7 (Carmines y Zeller, 1979), aunque algunas veces se considera que niveles por encima de 0.5 o 0.6 pueden ser aceptadas situaciones de desarrollo de escalas iniciales (Chin, 1998).

En nuestro caso, los datos recogidos en la Tabla 3.7 muestran que se alcanza esa fiabilidad individual con cargas superiores a 0.7, lo cual permite afirmar que existe una buena fiabilidad de los indicadores que miden los constructos reflectivos.

3.5.2.2. Fiabilidad del constructo

Para conocer la fiabilidad de los constructos, es necesario evaluar la consistencia interna de los indicadores que los componen. Expresado de otra manera, se trata de saber si la variable latente está medida de forma precisa por las variables observables.

La evaluación de la fiabilidad por el coeficiente Alfa de Cronbach resulta muy pobre por diferentes razones. En primer lugar, la fiabilidad de este indicador es muy sensible al número de indicadores que tiene la escala. Esto afecta de forma significativa a aquellos constructos de primer orden que se han utilizado para medir la cultura organizativa. Además, el coeficiente Alfa de Cronbach hace la suposición de que todas las cargas factoriales derivadas de los indicadores que forma cada escala son iguales a la unidad (Barclay *et al.*, 1995), suposición que no es real. Estos aspectos podrían hacer que, atendiendo a esta medida, se desaconsejase la utilización de algunas escalas de la Tabla 3.8 al no superar el valor de 0.7 necesario para garantizar la consistencia interna (Nunnally, 1978).

Tabla 3.7. Fiabilidad individual de cada indicador

Constructo	Indicador	Carga	Desv	Estadt	P-value	Linf	Lsup
Aprendizaje continuo	ACONT2	0.734	0.121	6.073	0.000	0.415	0.886
	ACONT3	0.837	0.071	11.807	0.000	0.672	0.958
Diálogo e indagación	DIALO1	0.900	0.025	36.306	0.000	0.840	0.938
	DIALO2	0.925	0.015	61.402	0.000	0.891	0.949
	DIALO3	0.898	0.019	48.481	0.000	0.856	0.929
Aprendizaje en equipo	EQU2	0.883	0.026	33.785	0.000	0.820	0.921
	EQU3	0.835	0.037	22.280	0.000	0.745	0.895
Integración del sistema	INTEG1	0.796	0.063	12.659	0.000	0.638	0.882
	INTEG3	0.902	0.028	32.766	0.000	0.840	0.950
Empowerment	EMPOW1	0.816	0.059	13.736	0.000	0.668	0.896
	EMPOW2	0.911	0.026	35.010	0.000	0.856	0.960
Conexión con el entorno	ENTOR2	0.921	0.016	59.036	0.000	0.886	0.946
	ENTOR3	0.904	0.020	45.692	0.000	0.858	0.936
Liderazgo	LIDER1	0.922	0.014	63.612	0.000	0.891	0.947
	LIDER2	0.910	0.021	42.809	0.000	0.862	0.944
	LIDER3	0.836	0.043	19.466	0.000	0.737	0.903
Cohesión	COHES1	0.705	0.066	10.707	0.000	0.557	0.816
	COHES2	0.864	0.032	27.074	0.000	0.790	0.914
	COHES3	0.902	0.018	49.243	0.000	0.860	0.932
Aprendizaje de explotación	AEXPT1	0.702	0.068	10.269	0.000	0.543	0.811
	AEXPT2	0.740	0.059	12.533	0.000	0.610	0.837
	AEXPT3	0.789	0.040	19.513	0.000	0.697	0.856
	AEXPT4	0.808	0.041	19.893	0.000	0.715	0.875
Aprendizaje de exploración	AEXPL1	0.913	0.018	51.957	0.000	0.873	0.941
	AEXPL2	0.925	0.014	67.106	0.000	0.895	0.949
	AEXPL3	0.904	0.019	47.555	0.000	0.862	0.936
	AEXPL4	0.901	0.016	56.010	0.000	0.866	0.929
	AEXPL5	0.853	0.025	34.552	0.000	0.799	0.894
Rendimiento Grupal	RDTOG1	0.818	0.038	21.574	0.000	0.732	0.880
	RDTOG 2	0.805	0.033	24.605	0.000	0.733	0.859
	RDTOG3	0.825	0.029	28.798	0.000	0.759	0.873
	RDTOG4	0.803	0.040	20.334	0.000	0.712	0.867
	RDTOG5	0.830	0.037	22.566	0.000	0.750	0.894

Nota: Bootstrapping de 2 colas con 5000 muestras; Carga=valor de la carga del indicador en el constructo; Desv=Desviación estándar; Estad t=Valor de la t Student; Linf=Límite inferior del intervalo de confianza; Lsup=límite superior del intervalo de confianza. ACONT= Aprendizaje continuo, DIALO= Diálogo e indagación, EQUIP= Aprendizaje en equipo, INTEG= Integración del sistema, EMPOW= Empowerment, ENTOR= Conexión con el entorno, LIDER= Liderazgo, COHES= Cohesión, AEXPL= Aprendizaje de exploración, AEXPT= Aprendizaje de explotación, RDTOG= Rendimiento grupal.

Por ello, bajo esta metodología, se sugiere que se debe utilizar un criterio más completo (Fornell y Larcker, 1981) y analizar la fiabilidad compuesta (pc) del constructo. De acuerdo con Fornell y Larcker (1981), este criterio no asume que las cargas factoriales reales de los indicadores que han sido utilizadas en el modelo causal sean iguales, siendo un criterio más adecuado a la realidad.

Tabla 3.8. *Fiabilidad de las escalas*

Constructo	Alfa Cronbach	Fiabilidad compuesta	Varianza extraída media
<i>Aprendizaje continuo</i>	0.689	0.764	0.619
<i>Diálogo e indagación</i>	0.893	0.933	0.823
<i>Aprendizaje en equipo</i>	0.647	0.849	0.738
<i>Integración del sistema</i>	0.627	0.839	0.724
<i>Empowerment</i>	0.672	0.856	0.748
<i>Conexión con el entorno</i>	0.799	0.909	0.833
<i>Liderazgo</i>	0.869	0.920	0.793
<i>Cohesión grupal</i>	0.765	0.866	0.685
<i>Aprendizaje de explotación</i>	0.759	0.846	0.579
<i>Aprendizaje de exploración</i>	0.941	0.955	0.809
<i>Rendimiento Grupal</i>	0.875	0.909	0.666

Por ello, se ha comprobado que esta fiabilidad compuesta sí esté por encima de los valores señalados (Tabla 3.8), indicando que la fiabilidad de constructo es adecuada y que todos sus indicadores poseen consistencia interna.

3.5.2.3. Validez de contenido

El tercer aspecto a considerar estaría relacionado con el grado con el que una escala es representativa del concepto que mide. En este caso, la validez de contenido se centra en analizar en qué medida los indicadores de una escala recogen la naturaleza del concepto que se trata de medir.

Para garantizar este tipo de validez, tal y como señalamos en el apartado de variables, se han utilizado escalas de medición basadas en la literatura para medir estos constructos. De esta forma, la utilización de escalas que previamente han sido validadas no solo da garantías de la utilización de un instrumento adecuado, si no que nuestra investigación también contribuirá a reforzar los argumentos que atestiguan su uso.

3.5.2.4. Validez convergente

El siguiente aspecto señalado por la literatura a estudiar es la validez convergente. En este caso, se trata de conocer si el conjunto de indicadores mide realmente un determinado concepto y no otro distinto. Dicho de otra forma, se trata de comprobar si un conjunto de indicadores representa un único constructo y no sirve para medir otro.

Para comprobar la validez convergente se utiliza el indicador de la varianza extraída media (AVE). De acuerdo con Fornell y Larcker (1981), “la varianza extraída

media de un constructo debe ser mayor a 0.5". Con este límite se garantiza que el constructo comparte más de la mitad de su varianza con sus indicadores, siendo el resto de la varianza consecuencia del error de medida. Dicho criterio, solo es de aplicación para las variables latentes con indicadores reflectivos o para constructos de segundo orden moleculares.

Teniendo en cuenta este límite y atendiendo a lo que se recoge en la Tabla 3.9, todos los constructos cumplen con el criterio de validez convergente puesto que el menor valor registrado por este indicador en los diferentes constructos es superior a 0.57.

4.5.2.5. Validez discriminante

El quinto elemento examinado ha sido la validez discriminante de los constructos reflectivos. Este criterio trata de examinar si los constructos utilizados en los análisis son diferentes entre sí. La forma de analizar este aspecto es tratar de "conocer si un constructo comparte más varianza con sus medidas o indicadores, que lo hace con otros constructos en un modelo determinado" (Barclay *et al.*, 1995).

Para poder comprobar este aspecto metodológico, Fornell y Larcker (1981) propusieron que era necesario examinar si la "varianza extraída media (AVE) de cada constructo es mayor que el cuadrado de las correlaciones entre el constructo y otras variables latentes del modelo", ya que esto último estaría midiendo la varianza que un constructo comparte con otros constructos del modelo.

Para analizar este criterio, se ha utilizado la matriz 11x11 recogida en la Tabla 3.9, donde las correlaciones bivariadas entre constructos se encuentran situadas por debajo de la diagonal principal. En la misma tabla, en la diagonal principal, aparecen los valores de la raíz cuadrada del AVE para los constructos. De esta forma, esperaríamos que el valor de la diagonal principal sea mayor que los valores de su misma fila y columna que estén debajo de esta diagonal

Para comprobar la validez discriminante también se ha seguido otro de los criterios sugeridos por la literatura y que ofrece el software estadístico utilizado. Se trata de un método más exigente, conocido como la ratio Heterotrait-Monotrait (HTMT), cuyos valores deberían ser inferiores a 0.9 (Henseler *et al.*, 2015). Estos valores se han incluido en la matriz de la tabla 3.9 por encima de la diagonal principal. Como se observa, ninguno de los valores supera dicho límite de referencia.

Tabla 3.9: Correlaciones y validez discriminante de las escalas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. ACONT	0.787	0.446	0.653	0.869	0.690	0.609	0.347	0.315	0.639	0.673	0.638
2. DIALO	0.269	0.907	0.842	0.273	0.459	0.572	0.477	0.720	0.630	0.668	0.508
3. EQUIP	0.326	0.648	0.859	0.234	0.787	0.730	0.544	0.641	0.646	0.651	0.498
4. INTEG	0.421	0.206	0.159	0.851	0.426	0.464	0.317	0.236	0.429	0.575	0.562
5. EMPOW	0.354	0.354	0.529	0.282	0.865	0.865	0.403	0.327	0.489	0.470	0.514
6. ENTOR	0.346	0.487	0.526	0.334	0.644	0.912	0.671	0.577	0.497	0.594	0.506
7. LIDER	0.204	0.433	0.424	0.239	0.327	0.569	0.890	0.638	0.542	0.534	0.577
8. COHES	0.180	0.606	0.452	0.169	0.234	0.444	0.516	0.828	0.575	0.708	0.672
9. AEXPT	0.352	0.532	0.471	0.306	0.366	0.405	0.460	0.452	0.761	0.807	0.678
10. AEXPL	0.418	0.616	0.512	0.452	0.382	0.516	0.496	0.610	0.704	0.899	0.671
11. RDTOG	0.373	0.455	0.378	0.430	0.406	0.432	0.515	0.545	0.563	0.616	0.816

Nota: Los valores situados en la diagonal reflejan los valores de la raíz cuadrada de la varianza extraída media. Debajo de la diagonal se representan las correlaciones entre los constructos. Por encima de la diagonal se muestra la ratio Heterotrait-Monotrait (HTMT). ACONT= Aprendizaje continuo, DIALO= Diálogo e indagación, EQUIP= Aprendizaje en equipo, INTEG= Integración del sistema, EMPOW= Empowerment, ENTOR= Conexión con el entorno, LIDER= Liderazgo, COHES= Cohesión, AEXPL= Aprendizaje de exploración, AEXPT= Aprendizaje de explotación, RDTOG= Rendimiento grupal.

Por tanto, a partir de los resultados anteriores, se puede asumir que se cumple la validez discriminante, lo que se traduce en que los constructos miden conceptos distintos, al tiempo que son distintos unos de otros.

3.5.2.6. Validez nomológica

También se debe analizar la validez nomológica. Se debe comprobar que el instrumento de medida adopta el comportamiento que cabría esperar con otros constructos con los cuales está teóricamente relacionado, esto es, si se identifican correlaciones significativas entre constructos relacionados de acuerdo con la teoría (Sarabria, 1999). Por ello, este tipo de validez quedará contrastada una vez que se confirmen las relaciones planteadas en las hipótesis de este estudio, ya que han sido diseñadas a partir de una profunda revisión de la literatura.

Dicho lo anterior, se puede afirmar que estamos ante un modelo de medida, para el presente estudio, de calidad, válido y fiable.

3.5.2.7. Ajuste del modelo de medida

Por último, conviene revisar los indicadores de ajuste del modelo de medida proporcionados por el software utilizado, que se ha calculado a partir de diferentes indicadores. En primer lugar, el criterio SRMR, que es la raíz cuadrada de la suma de las diferencias al cuadrado entre el modelo implícito y la matriz de correlación empírica (Henseler *et al.*, 2016a). El valor SRMR en el modelo saturado se sitúa en

0.071 que es sensiblemente inferior a 0.080, que es el valor máximo aceptable para los modelos PLS (Hu y Bentler, 1999).

Además, se comprobaron otros indicadores como la discrepancia de cuadrados mínimos no ponderados ($dULS = 1.785$) y el valor de discrepancia geodésica ($dG = 0.696$), la chi-cuadrado ($Chi = 598.374$) y el NormedFit Index ($NFI = 0.782$). Sin embargo, de acuerdo con Hair *et al.* (2017), los investigadores deben ser muy cautelosos al informar y utilizar el ajuste del modelo en PLS-SEM, ya que los criterios propuestos se encuentran en su etapa inicial de investigación y los límites críticos de los parámetros no se entienden completamente y, a menudo, no son útiles para PLS-SEM.

3.5.3. Análisis del modelo de medida de segundo orden

La cultura organizativa orientada al aprendizaje se ha tratado como un constructo de segundo orden, utilizando un modelo tipo B. La justificación del carácter formativo reside en que las dimensiones de primer orden no reflejan el comportamiento de la variable cultura. Por el contrario, estas dimensiones (aprendizaje continuo, diálogo e indagación, aprendizaje en equipo, integración del sistema, empowerment, conexión con el entorno y liderazgo) ayudan a formar la variable de cultura. Es fácil comprobar cómo el diálogo e indagación no tiene que estar relacionado necesariamente, por ejemplo, con la integración del sistema o el empowerment.

Teniendo en cuenta esos aspectos, y a partir de los resultados del modelo de medida utilizando las dimensiones de primer orden, se han obtenido los valores relativos a las variables latentes que miden los indicadores de los constructos de primer orden de las siete dimensiones de la cultura. Esos valores se han convertido en indicadores de un nuevo constructo denominado cultura de aprendizaje que se utilizará en el modelo estructural para el contraste de las hipótesis.

Previamente es necesario garantizar la adecuación de la medida. Los métodos tradicionales para validar las escalas reflectivas (unidimensionalidad, consistencia, validez convergente y discriminante) no son apropiados para evaluar índices formativos. El análisis del modelo de medida de constructos formativos se realiza con base a un análisis de multicolinealidad y un análisis de los pesos (weights) de los indicadores formativos.

3.5.3.1. Análisis de los pesos de los indicadores Modo B

En primer lugar, y siguiendo la propuesta de Urbach y Ahlemann (2010) “es necesario valorar los pesos que cada indicador tiene en el constructo al que se le vinculan, y la significación estadística de dichos pesos. Los pesos permiten conocer la composición de cada variable y proporcionan información acerca de cómo el indicador formativo contribuye a la creación del constructo. Para que el indicador formativo sea significativo debe alcanzar un nivel de significación para $p < 0.05$ del estadístico t para dos colas”. No obstante, que un indicador arroje una baja significación no es suficiente para eliminarla, ya que esto llevaría aparejado como consecuencia una caída del valor del constructo exógeno (Roberts y Thatcher, 2009). A través del algoritmo de Smart-PLS, se ha obtenido los pesos (weights) de los indicadores que forman el constructo cultura de aprendizaje (Tabla 3.10).

Tabla 3.10. Pesos y cargas factoriales del constructo formativo

Indicador	Pesos					Cargas					FIV
	Val	Std	Tstd	Linf	Lsup	Val	Std	Tstd	Linf	Lsup	
ACONT	0.145	0.071	2.052	0.019	0.250	0.506	0.079	6.421	0.362	0.618	1.363
DIALO	0.511	0.112	4.547	0.292	0.669	0.838	0.047	17.726	0.739	0.894	1.886
EQUIP	0.072	0.089	0.804	-0.069	0.224	0.688	0.071	9.649	0.553	0.784	2.195
INTEG	0.229	0.076	3.000	0.107	0.360	0.520	0.090	5.759	0.358	0.657	1.309
EMPOW	0.058	0.091	0.642	-0.093	0.209	0.527	0.088	5.974	0.368	0.654	1.967
ENTOR	0.010	0.113	0.088	-0.171	0.203	0.682	0.082	8.297	0.526	0.793	2.453
LIDER	0.390	0.087	4.496	0.254	0.538	0.751	0.083	9.047	0.594	0.867	1.591

Nota: Bootstrapping de 2 colas con 5000 muestras; Valor=valor del coeficiente; Desv= Desviación estándar; Estad t =Valor de la t Student; Linf=Límite inferior del intervalo de confianza; Lsup=límite superior del intervalo de confianza.; FIV= Factor Inflación Varianza. ACONT= Aprendizaje continuo, DIALO= Diálogo e indagación, EQUIP= Aprendizaje en equipo, INTEG= Integración del sistema, EMPOW= Empowerment, ENTOR= Conexión con el entorno, LIDER= Liderazgo.

Como se puede ver, los indicadores formativos presentan cargas factoriales positivas, lo que implica que los pesos solo reflejan una jerarquía de dichos indicadores, siendo los más importantes los relativos al diálogo (0.511) y al liderazgo (0.390), para la formación del constructo de segundo orden.

4.5.3.2. Análisis de la multicolinealidad de los indicadores formativos

Para finalizar de estudiar el modelo de medida formativo, es necesario analizar la multicolinealidad entre los indicadores formativos, utilizando el factor de inflación de la varianza (FIV). La no colinealidad se refleja en el factor de inflación de la varianza si los valores son inferiores a 3.3 (Belsley 1991; Diamantopoulos y Sigauw, 2006; Roberts y Thatcher, 2009). La Tabla 3.10 muestra que todos los

valores son menores a 2.5, lo que indica que no existe ningún problema de multicolinealidad entre los mismos.

3.5.4. Análisis del modelo estructural

Una vez analizado el modelo de medida, el siguiente paso consiste en llevar a cabo un análisis del modelo estructural para el contraste de las hipótesis planteadas. Para ello, en primer lugar, es preciso definir las variables que participan en las relaciones. Esto es, las variables planteadas por las hipótesis expuestas en los capítulos anteriores. Después, se debe analizar el poder y la relevancia predictiva de las variables latentes explicadas a partir de los análisis practicados. Finalmente, se detallará los ajustes del modelo y el modo de cálculo de la significatividad de los parámetros del modelo.

3.5.4.1. Relaciones planteadas en el estudio

El modelo estructural va a contar con cinco constructos a los que se unen dos variables de control (TAMAÑO y ESTABILIDAD) con efecto en las variables dependientes. El principal constructo independiente es la cultura orientada al aprendizaje (CULTURA). Por otro lado, los constructos dependientes son la cohesión grupal (COHESIÓN), las dos variables de aprendizaje grupal (EXPLOTACIÓN, EXPLORACIÓN) y, finalmente, el rendimiento del grupo (RENDIMIENTO).

De esta manera, el sistema de relaciones entre dichos constructos queda resumido de la siguiente forma:

$$\begin{aligned} (1) \text{ COHESIÓN} &= \beta_{11}\text{CULTURA} + \beta_{12} \text{TAMAÑO} + \beta_{13} \text{ESTABILIDAD} + \epsilon_1 \\ (2) \text{ EXPLOTACIÓN} &= \beta_{21} \text{CULTURA} + \beta_{22} \text{COHESIÓN} + \beta_{23} \text{TAMAÑO} + \beta_{24} \text{ESTABILIDAD} + \epsilon_2 \\ (3) \text{ EXPLORACIÓN} &= \beta_{31} \text{CULTURA} + \beta_{32} \text{COHESIÓN} + \beta_{33} \text{TAMAÑO} + \beta_{34} \text{ESTABILIDAD} + \epsilon_3 \\ (4) \text{ RENDIMIENTO} &= \beta_{41}\text{CULTURA} + \beta_{42}\text{COHESIÓN} + \beta_{43}\text{EXPLOTACIÓN} + \beta_{44} \text{TAMAÑO} + \beta_{45} \\ &\text{ESTABILIDAD} + \beta_{46} \text{EXPLORACIÓN} + \epsilon_4 \end{aligned}$$

3.5.4.2. Poder y relevancia predictiva

Para finalizar, es necesario analizar el poder predictivo de las distintas variables, así como la fuerza de la relación entre las variables, utilizando para ello el R^2 . Falk y Miller (1992), sugieren que deben ser, como mínimo de 0.10, mientras que otros como Chin (1998) indican que “si su valor se encuentra por encima de

0.19, su capacidad explicativa es débil; si es superior a 0.33 es moderado; y si es superior a 0.67 se asume como sustancial". Lo que se buscan son valores lo suficientemente altos para alcanzar un mínimo de capacidad explicativa. Así, todos los coeficientes de determinación (R^2) que se muestran en la Tabla 3.11, correspondientes a las variables estudiadas alcanzan valores superiores a 0.39, encontrándose en el rango de moderados y sustanciales. Esto permite afirmar que el nivel de explicación en las variables dependientes está por encima de los niveles mínimos sugeridos (Falk y Miller, 1992).

Tabla 3.11. Poder y relevancia predictiva de los constructos

Constructo latente	R^2	R^2 Ajustada	Q^2
<i>Cohesión grupal</i>	0.407	0.396	0.255
<i>Aprendizaje de explotación</i>	0.411	0.396	0.214
<i>Aprendizaje de exploración</i>	0.584	0.573	0.458
<i>Rendimiento grupal</i>	0.476	0.460	0.306

Determinado el poder de predicción de los constructos, se debe medir la relevancia predictiva de los constructos dependientes, por lo que será necesario la utilización del Test de Stone-Geisser o Q^2 , también denominado "Cross Validated Redundancy".

Para Stone (1974), un modelo tiene relevancia predictiva cuando el valor de Q^2 supera el valor "0". De no ser este, carecería de poder predictivo alguno. Así, tal y como se recoge en la Tabla 3.11, todas las variables presentan una Q^2 superior a "0", lo que implica que estas variables quedan bien explicadas por el modelo propuesto y, además, el modelo tiene relevancia predictiva. En consecuencia, podemos afirmar que disponemos de un modelo estructural que permite contrastar las hipótesis planteadas.

3.5.4.3. Ajuste del modelo estructural

Aun teniendo en cuenta las advertencias señaladas en el apartado de ajuste del modelo de medida, los indicadores mostrados por los análisis practicados revelan los siguientes valores: la raíz cuadrada de la suma de las diferencias al cuadrado entre el modelo implícito y la matriz de correlación empírica (SRMR = 0.080), la discrepancia de cuadrados mínimos no ponderados (dULS = 2.228), el valor de discrepancia geodésica (dG = 0.762), la chi-cuadrado (Chi= 625.007) y el NormedFit Index (NFI=0.773).

Además, el valor del factor de inflación de varianza (VIF) generado para la variable latente exógena en el modelo es <2.6 , lo que significa que no hubo problema de colinealidad de la variable predictor.

3.5.4.4. Significatividad de los parámetros en el modelo estructural

Para terminar el análisis del modelo estructural hay que realizar la evaluación de las relaciones del modelo, y esto se hace mediante la determinación de la significatividad de los coeficientes de cada una de las relaciones estructurales. Por tanto, es necesario conocer el signo, magnitud y significatividad de estos coeficientes de regresión. En esa línea, y con el objetivo de conocer la significatividad estadística se utilizará la técnica Bootstrapping, que proporciona los errores estándares y los valores estadísticos t de los parámetros (Efron y Tibshirani, 1993).

Una vez conocidos los errores y los valores estadísticos t de los parámetros, y con ayuda del coeficiente, determinaremos la fuerza de la relación estadística entre las variables latentes. En este sentido, Chin (1998) propone que su valor debe ser como mínimo de 0.2, aunque lo ideal sería que fuese superior a 0.3.

Las submuestras necesarias para el desarrollo de la técnica bootstrapping, son creadas con observaciones extraídas aleatoriamente del conjunto original de datos con reemplazo y para asegurar la estabilidad de los resultados, el número de submuestras debe ser grande (por ejemplo, 5000). Para este caso concreto, se han utilizado las opciones del bootstrapping por defecto de la no inclusión de cambios en las interacciones y el método “percentil bootstrap”.

Por último, se utilizaron los valores del t Student de 1 cola que se debe utilizar cuando se prevé un determinado signo en las relaciones estudiadas (en nuestro caso se propone un efecto positivo entre las variables). Únicamente se utilizó el análisis de las 2 colas para el caso de las variables de control sobre las que no se ha establecido a priori un signo en su relación con las variables estudiadas del modelo.

Los resultados obtenidos tras realizar los análisis descritos se muestran en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO CUARTO: RESULTADOS

CAPÍTULO CUARTO

Este capítulo describe los resultados obtenidos al contrastar, siguiendo la metodología expuesta en el capítulo anterior, las hipótesis formuladas en esta tesis. Para cumplir con su objetivo, el capítulo se ha estructurado en tres apartados:

En primer lugar, se muestran los descriptivos de las variables incluidas en nuestro estudio. El objetivo es conocer algunas de las características de la muestra, especialmente las relativas a las oficinas encuestadas y otras relacionadas con el directivo que contestó el cuestionario, así como de las variables incluidas en nuestro modelo de investigación.

Seguidamente se presentan los resultados encontrados en los análisis realizados. Esta es una de las partes más importantes del estudio, donde se dan a conocer los resultados del contraste de las hipótesis.

Por último, se sintetizan los principales resultados obtenidos en el estudio empírico, que serán la base para el planteamiento de las conclusiones del siguiente capítulo.

4.1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

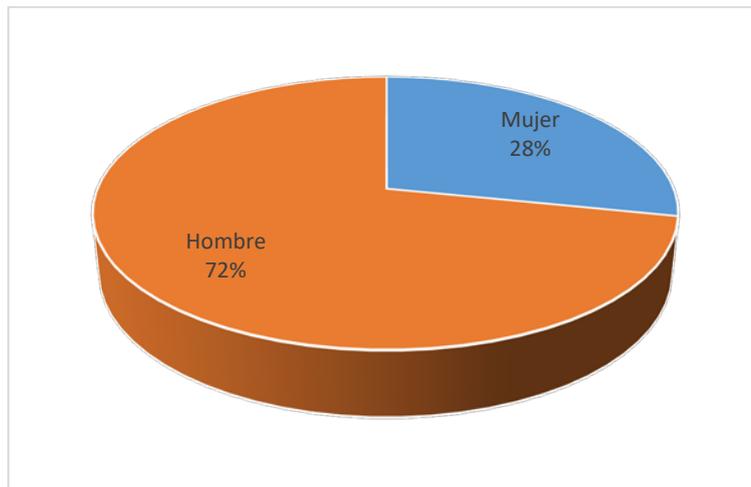
En este apartado se realiza un análisis descriptivo de la información obtenida en la encuesta. En concreto, en el siguiente punto se examinan características de los individuos participantes en nuestro estudio. A continuación, se recogen datos de las sucursales participantes. Y, por último, se recogen los descriptivos de las variables principales de nuestro estudio: cultura organizativa, aprendizaje grupal, cohesión grupal y rendimiento del equipo.

4.1.1. Variables relativas al encuestado

Género

Como hemos indicado anteriormente, en este estudio el informante ha sido el director de las sucursales participantes. En la Figura 4.1. se muestra la composición de la muestra teniendo en cuenta el género del informante. Como se puede ver, respondieron a la encuesta 117 hombres (71,77%) y 46 mujeres (28,23%).

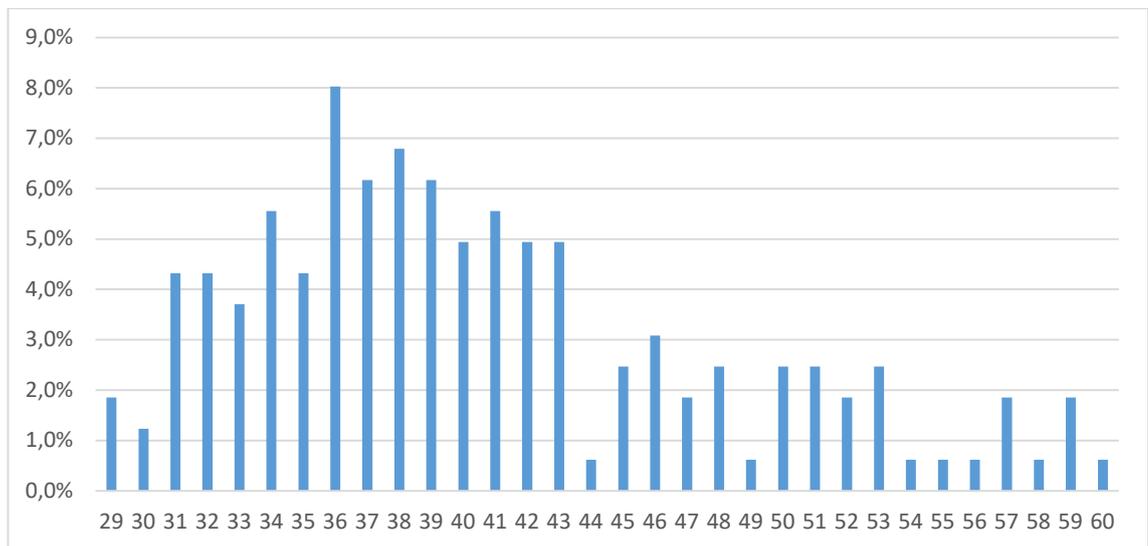
Figura 4.1. Sexo del informante



Edad

Por otro lado, algo más del 70% de los participantes (119 individuos) tenían una edad comprendida entre 29 y 43 años. Sin embargo, la dispersión es grande tal y como se puede observar en la Figura 4.2.

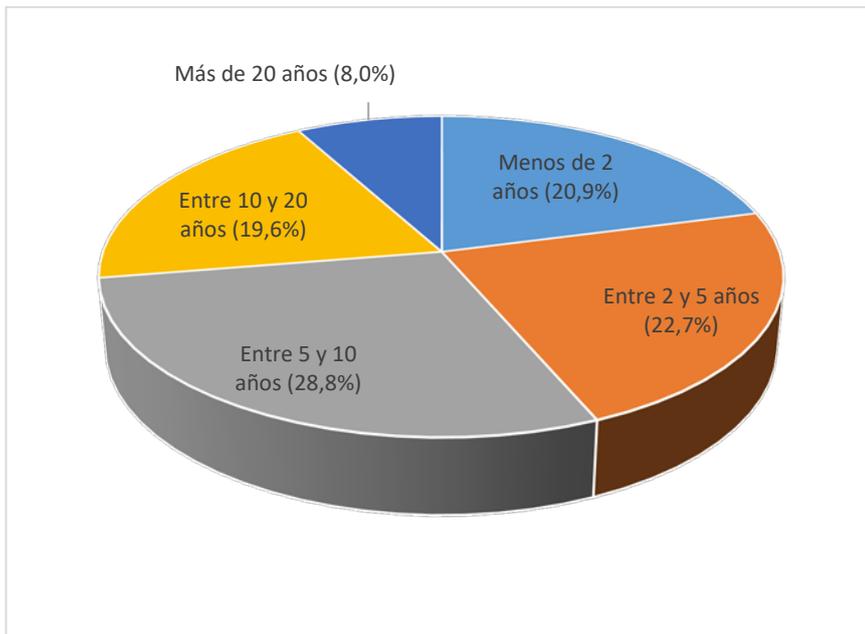
Figura 4.2. Edad del informante



Antigüedad

En cuanto a la antigüedad en el puesto de los directores informantes, los datos reflejan que algo más del 70% tenía una antigüedad de entre 2 y 10 años, como puede observarse en la Figura 4.3.

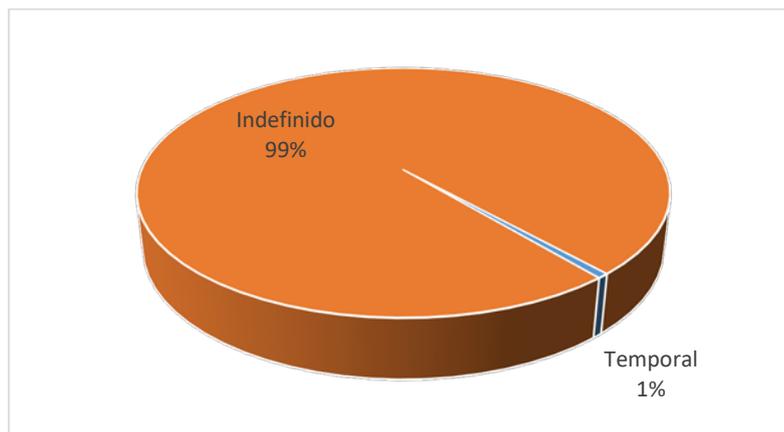
Figura 4.3. Antigüedad en el puesto de dirección



Situación laboral

La Figura 4.4 analiza la situación laboral y se aprecia que prácticamente todos tienen un contrato indefinido. Es sencillo entender que el personal directivo tenga un contrato indefinido derivado de su mayor involucración con la empresa y tiempo vinculado con la entidad para llegar a ese puesto ocupado.

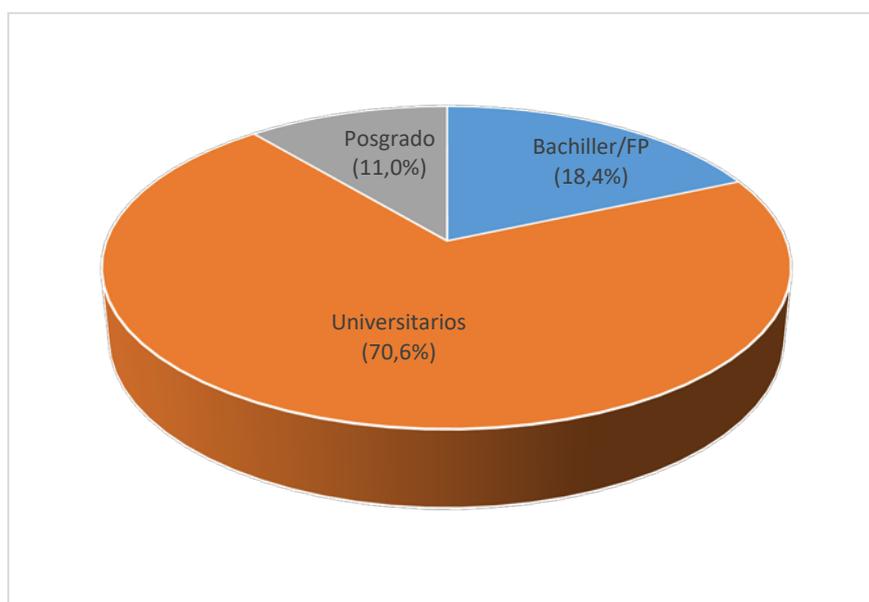
Figura 4.4. Situación laboral del informante



Nivel de estudios

Por último, los datos obtenidos sobre el nivel formativo de los informantes se muestran en la Figura 4.5. Como se puede observar, todos tienen estudios secundarios como mínimo y la mayoría tiene estudios universitarios (70,6%).

Figura 4.5. Nivel de estudios del informante



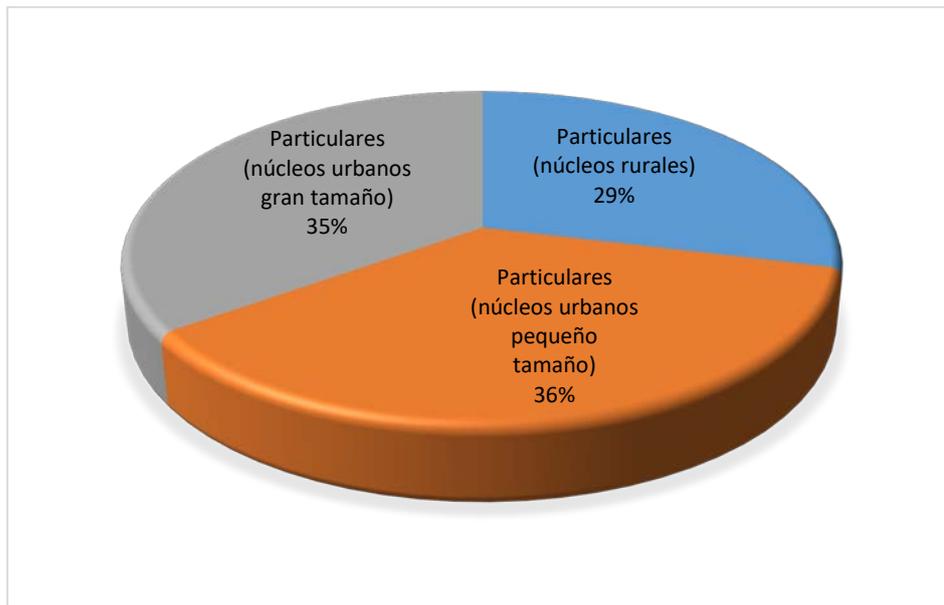
4.1.2. Variables relativas a la oficina

Para completar la visión general de nuestra muestra, recogemos en este punto algunos datos descriptivos de las oficinas, la unidad de análisis de este estudio.

Tipo de oficinas

Como ya se adelantó en el capítulo anterior, las oficinas de la muestra están orientadas al cliente particular (banca minorista) en diferentes núcleos de población. No hay, por la naturaleza de este tipo de entidades, oficinas destinadas a empresas. En la Figura 4.6. se recoge la composición de la muestra por tipo de zona donde está localizada. Como se puede observar el 65% de las oficinas desarrollan su actividad en núcleos de pequeño tamaño (tanto rurales como urbanos).

Figura 4.6. Tipo de oficinas

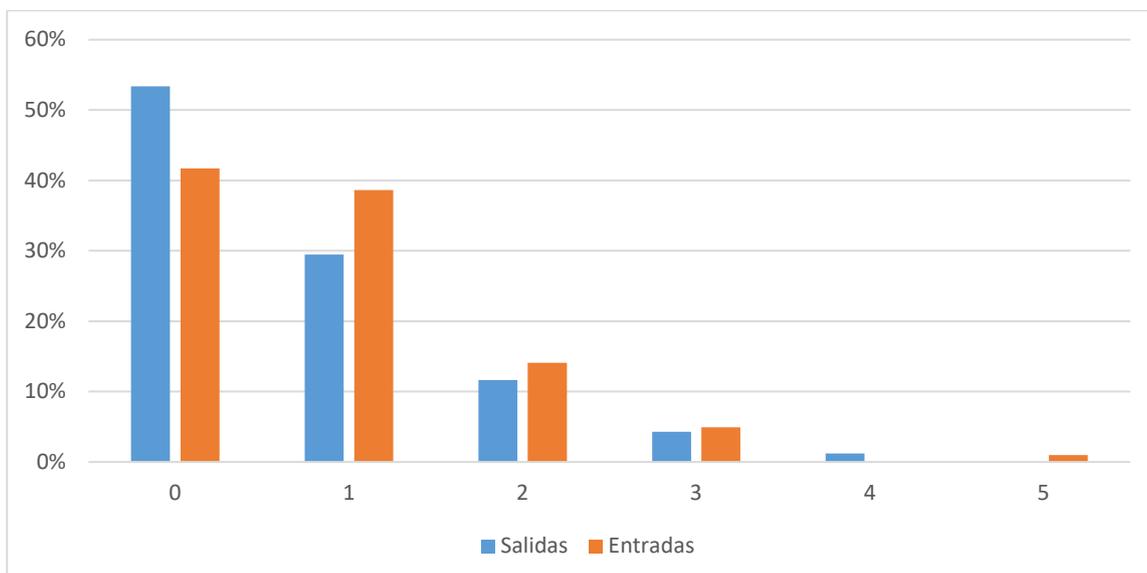


La estabilidad del equipo

Frecuentemente se señala la estabilidad del equipo como un elemento necesario para que los procesos de aprendizaje, o la cultura, proporcionen resultados sobre una plantilla que aplique las rutinas deseadas en su trabajo.

Para medir la estabilidad del equipo, en este trabajo se analiza cómo la composición del equipo ha cambiado a lo largo del último año. De forma similar a estudios previos, en este trabajo se han medido las entradas y salidas de personal en la oficina en los últimos 12 meses.

Figura 4.7. Estabilidad de la plantilla



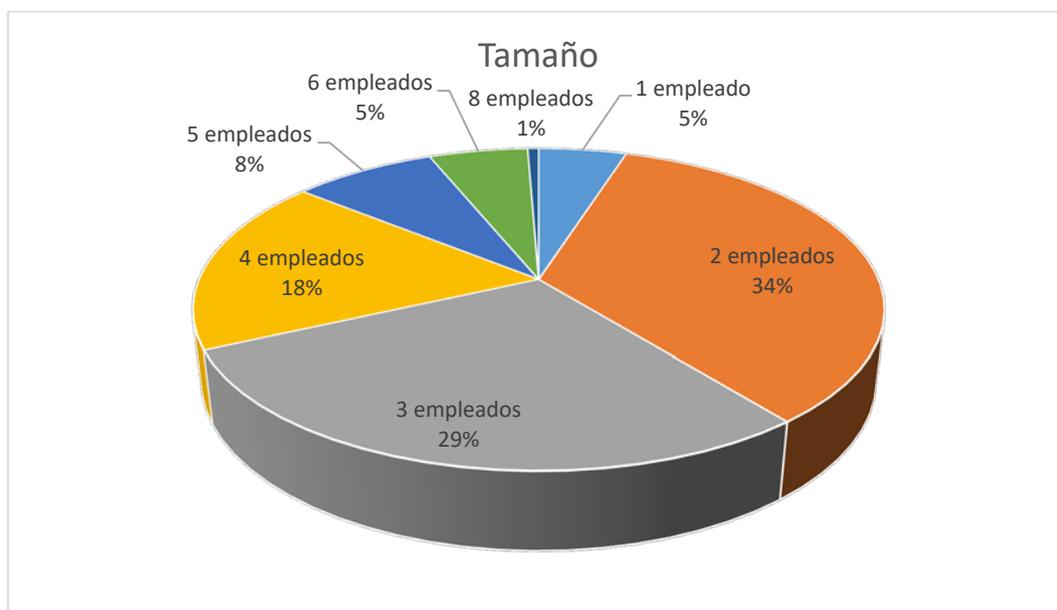
Como se observa, en la Figura 4.7, las plantillas de las entidades participantes en nuestro estudio se caracterizan por ser estables. En el 82% de las plantillas ha abandonado la sucursal como máximo un empleado en los últimos 12 meses. De igual modo, han incorporado como máximo un empleado el 81% de los equipos en el periodo examinado.

El tamaño del equipo

El tamaño de la unidad organizativa es otro factor que suele relacionarse con la habilidad de aprender de sus miembros (Tsang, 1997; Vera y Crossan, 2005; Aragon *et al.*, 2007; Hu, 2014). Esta variable ha sido medida frecuentemente como el número de empleados que componen la organización o el grupo. En este caso, se ha contemplado como el número de empleados que componen la oficina.

En nuestra muestra (Figura 4.8.), el 39.3 % de las sucursales tiene equipos de pequeño tamaño, con menos de 3 empleados. El 54.6% tiene entre 3 y 5 empleados y el 6.1% tiene más de 5 empleados. En la muestra no hay ninguna sucursal con más de 8 empleados.

Figura 4.8. Tamaño de la oficina



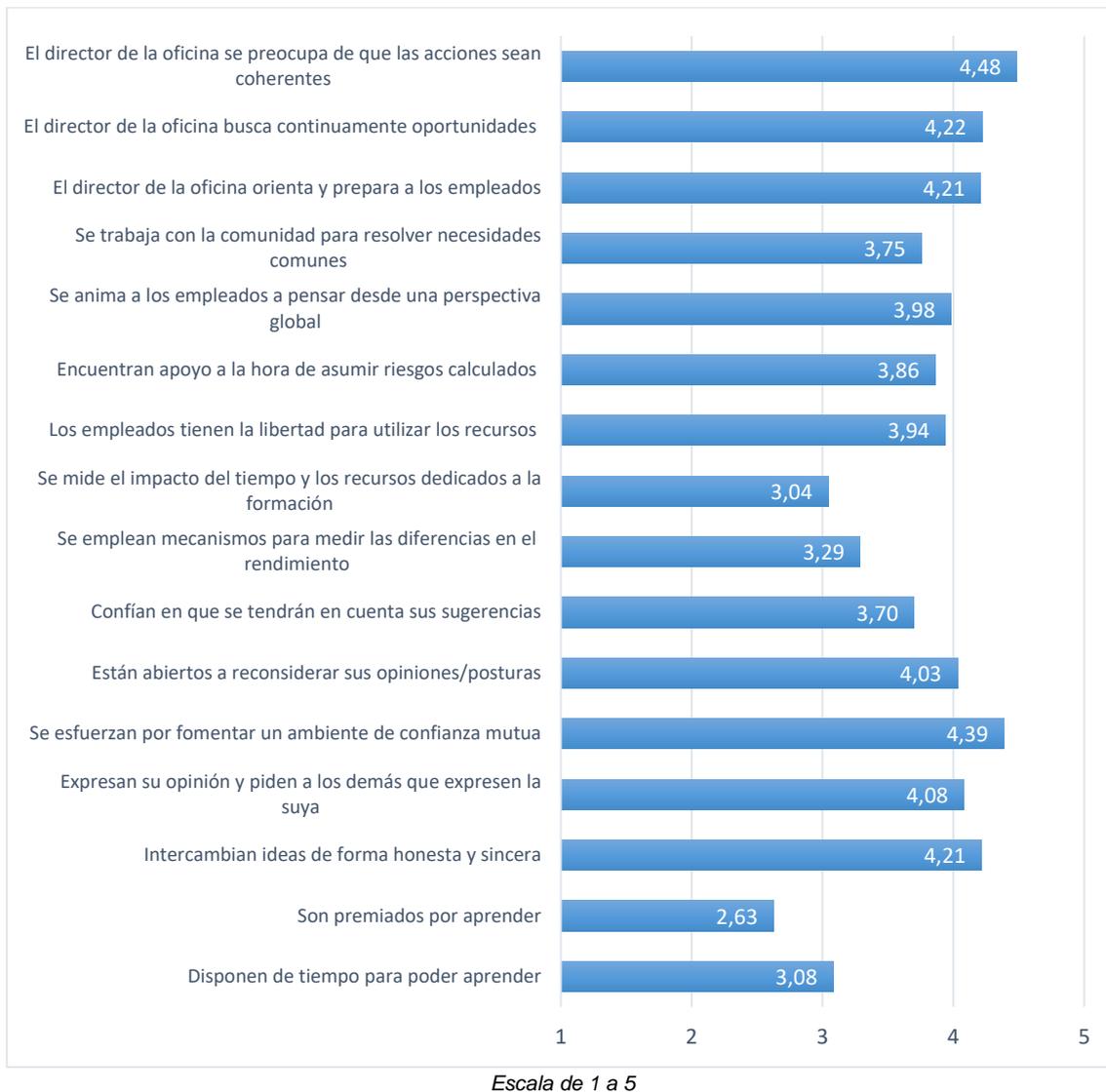
4.1.3. Variables incluidas en nuestro estudio

Una vez analizadas las variables caracterizadoras de nuestra población, pasamos a estudiar aquellas otras que se han utilizado para medir los principales constructos de nuestro modelo teórico.

Cultura organizativa orientada al aprendizaje

Del total de indicadores de partida medidos con escalas tipo Likert de 5 puntos, se realizó una depuración quedando reducidas a 16, tal y como puede verse en la figura 4.9. La cultura organizativa es una variable compleja y, como se explicó en el capítulo anterior, en la literatura se han utilizado diferentes mecanismos para medirla.

Figura 4.9. Cultura organizativa



Como se puede observar, los que tienen un menor valor medio, lo que significa que las oficinas se ven reflejadas en menor medida con el indicador, son los premios a los empleados porque aprendan (2.63), las mediciones sobre los recursos empleados en el aprendizaje (3.04) o la disponibilidad de tiempo para el aprendizaje (3.08). Por otro lado, alcanzan mayores puntuaciones aspectos como la preocupación de los directores por llevar a cabo acciones coherentes (4.48), o la

creación de un ambiente de confianza entre sus empleados (4.39). De forma global, se puede decir que la mayoría de las prácticas superan el valor medio de 3.

4.1.3.2. Aprendizaje grupal

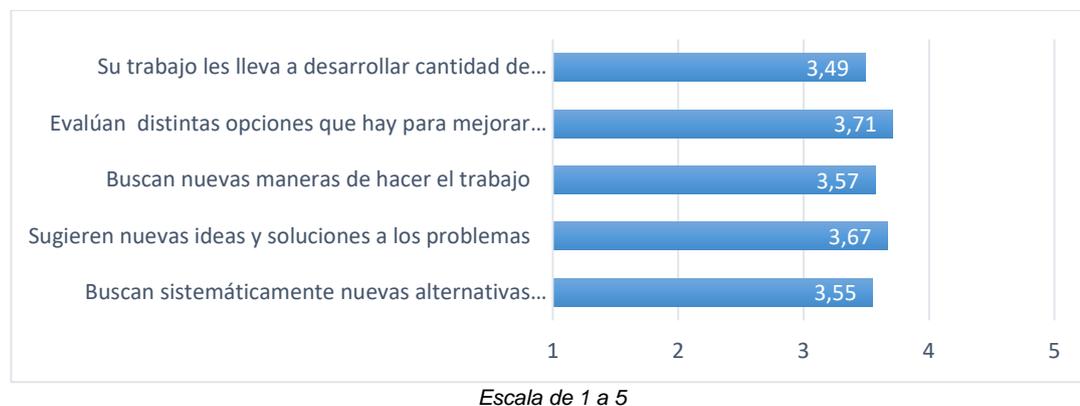
Tal y como se señaló en la metodología, se han distinguido dos tipos de aprendizaje grupal. El aprendizaje de explotación (Figura 4.10), medido con cuatro prácticas, supera el valor medio de la escala, situándose el indicador que hace referencia al uso de conocimientos y habilidades que ya dispone la empresa como aquel que es más puntuado por las oficinas de la muestra en términos medios (4.02).

Figura 4.10. Aprendizaje grupal de explotación



En cuanto al segundo tipo de aprendizaje, el de exploración (Figura 4.11), los valores medios resultantes en todos sus indicadores son inferiores a los observados en el aprendizaje de explotación, lo que podría indicar que este tipo de aprendizaje es menos frecuente entre las oficinas de la muestra. El indicador que hace referencia al desarrollo de nuevas habilidades es el que alcanza la puntuación más baja, aunque supera los 3 puntos (3.49).

Figura 4.11. Aprendizaje grupal de exploración



En cualquier caso, se observa que las oficinas desarrollan ambos tipos de prácticas de aprendizaje grupal con carácter moderado.

4.1.3.3. Cohesión grupal

La cohesión grupal, se ha utilizado como variable mediadora de la relación entre la cultura organizativa y el aprendizaje grupal. Un análisis de los datos obtenidos sobre la cohesión existente entre los empleados que forman los equipos de trabajo de nuestra muestra, las oficinas, refleja que esa cohesión es bastante alta. En una escala de 1 a 5, la puntuación media que alcanzan los indicadores utilizados para mediar esa variable oscila entre 4.23 y 4.66 (Figura 4.12).

Figura 4.12. Cohesión grupal



4.1.3.4. Rendimiento grupal

El rendimiento es una variable que al igual que ocurre con el aprendizaje, ha recibido un gran interés a nivel individual y sobre todo organizacional, ya que puede suponer mejoras en el rendimiento de las organizaciones al afectar directamente en sus resultados. El rendimiento de los equipos es estudiado con menor frecuencia. Los indicadores tomados en nuestro trabajo y recogidos en la Figura 4.13 son muy diversos, así como sus puntuaciones medias. Por debajo, la calidad del servicio prestado por la oficina obtiene la puntuación más baja (2.63), inferior al valor medio de la escala, seguido por la eficiencia (3.08). En el lado contrario, se observa que las oficinas tienen un rendimiento general alto (4.39). Por tanto, se aprecia que, de forma general, las oficinas cumplen con altos niveles de resultados, aunque se podría mejorar la eficiencia y la forma en la que se presta el servicio.

Figura 4.13. Rendimiento del equipo



4.2. RESULTADOS DEL CONTRASTE DE HIPÓTESIS

Los resultados obtenidos al contrastar el modelo de investigación planteado en esta tesis se muestran en la Tabla 4.1. En ella, se recogen los coeficientes de regresión estandarizados, su significatividad (utilizando un Bootstrapping de 5000 submuestras) y los intervalos de confianza al 95%.

Tabla 4.1. Modelo estructural: Efectos directos

Relaciones del modelo	Coef	Desv	t std	P Val	Linf	Lsup
<i>Relaciones principales</i>						
<i>Cultura</i> → <i>Cohesión grupal</i>	0.621***	0.066	9.425	0.000	0.510	0.727
<i>Cultura</i> → <i>Apr. Explotación</i>	0.574***	0.074	7.802	0.000	0.484	0.726
<i>Cultura</i> → <i>Apr. Exploración</i>	0.580***	0.067	8.619	0.000	0.483	0.707
<i>Cultura</i> → <i>Rendimiento</i>	0.376***	0.105	3.590	0.000	0.206	0.550
<i>Cohesión grupal</i> → <i>Apr. Explotación</i>	0.104	0.089	1.169	0.121	-0.069	0.221
<i>Cohesión grupal</i> → <i>Apr. Exploración</i>	0.258***	0.074	3.474	0.000	0.118	0.364
<i>Apr. Explotación</i> → <i>Rendimiento</i>	0.172	0.108	1.597	0.055	-0.017	0.343
<i>Apr. Exploración</i> → <i>Rendimiento</i>	0.220**	0.095	2.314	0.010	0.061	0.370
<i>Variables de control</i>						
<i>Tamaño</i> → <i>Cohesión grupal</i>	-0.123*	0.061	2.029	0.042	-0.246	-0.007
<i>Tamaño</i> → <i>Apr. Explotación</i>	0.052	0.060	0.878	0.380	-0.067	0.168
<i>Tamaño</i> → <i>Apr. Exploración</i>	0.052	0.050	1.043	0.297	-0.045	0.150
<i>Tamaño</i> → <i>Rendimiento</i>	-0.020	0.059	0.338	0.735	-0.138	0.092
<i>Estabilidad</i> → <i>Cohesión grupal</i>	-0.010	0.051	0.195	0.845	-0.112	0.086
<i>Estabilidad</i> → <i>Apr. Explotación</i>	-0.068	0.056	1.217	0.224	-0.180	0.036
<i>Estabilidad</i> → <i>Apr. Exploración</i>	-0.036	0.045	0.783	0.434	-0.130	0.047
<i>Estabilidad</i> → <i>Rendimiento</i>	-0.032	0.050	0.634	0.526	-0.131	0.062

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; $t(0.05; 4999) = 1.6451$; $t(0.01; 4999) = 2.327$; $t(0.001; 4999) = 3.091$. T-bootstrap de una cola para hipótesis; $t(0.05; 4999) = 1.960$; $t(0.01; 4999) = 2.577$; $t(0.001; 4999) = 3.292$. T-bootstrap de dos colas para variables de control; Coef=valor del coeficiente; Desv=Desviación estándar; TStd=Valor de la t Student; Linf=Límite inferior del intervalo de confianza; Lsup=Límite superior del intervalo de confianza.

Antes de comenzar con el estudio de las relaciones principales se mencionan los resultados relativos a las variables de control. En dicha tabla, puede observarse que el tamaño está correlacionado negativamente con la cohesión grupal, lo que denota que a mayor tamaño, más difícil es encontrar la unión de sus integrantes. El resto de variables de control no han resultado significativas para explicar sus variables dependientes.

4.2.1. Resultados del contraste de las hipótesis

4.2.1.1. Contraste de la primera hipótesis: Relación entre el aprendizaje grupal y el rendimiento grupal

En la primera hipótesis de nuestro estudio se propone que existe una relación positiva entre el aprendizaje grupal y el rendimiento grupal. Esta hipótesis se dividió en dos hipótesis correspondientes, cada una de ellas, al aprendizaje de exploración y al de explotación de conocimiento.

Los resultados del estudio no muestran que exista una relación significativa entre el aprendizaje de explotación y el rendimiento grupal. Como se puede apreciar en la tabla 4.1, aunque el coeficiente de dicha relación (β) es positivo y adopta un valor de 0.172, su intervalo de confianza engloba el valor 0, por lo que no se puede afirmar que sea significativamente diferente de 0. Además, el estadístico t-Student revela que dicho coeficiente no es significativo para un nivel inferior al crítico ($p > 0.05$). Por tanto, no se puede aceptar la H_{1a} . Este resultado es contrario al esperado y a los resultados obtenidos por estudios previos que establecían que sí han encontrado evidencia de relación significativa entre el aprendizaje grupal de explotación y el rendimiento de estos equipos (Katila y Ahuja, 2002; Sharin y McDermott, 2003; Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Huang y Li, 2012).

Este resultado se puede deber a diversas causas, entre ellas la evolución que está experimentando el sector financiero durante estas últimas décadas. Por un lado, las necesidades de los clientes han cambiado y ahora el sector necesita adaptarse a un consumidor más preparado, con menos presencia física en la oficina y que precisa de respuestas más rápidas y concretas. Anteriormente el cliente era fiel a una entidad, pagaba su consumo en efectivo o con tarjeta, estaba obligado a interactuar con las entidades financieras, etc. y era, en cierto modo, fácil de predecir los servicios que requería y adaptarlos con el aprovechamiento del conocimiento interno que poseían las entidades. Ahora, el perfil del cliente ha cambiado y ya no

interactúa tan frecuentemente con la entidad, y es capaz de abrirse una cuenta sin pasar por la oficina o contratar otra serie de servicios que con anterioridad sería impensable. Esta circunstancia dificulta establecer patrones de consumo de los clientes y, por consiguiente, obliga a desarrollar nuevas competencias y aprender continuamente nuevas fórmulas comerciales.

Por otro lado, han aparecido nuevos competidores que están demostrando una mayor capacidad innovadora y una adaptación más flexible a la nueva realidad del consumidor. Esta circunstancia, está obligando a que las entidades financieras adapten su propuesta de valor, no solo con la adopción de nuevas tecnologías, sino con un continuo aprendizaje que desarrolle nuevas capacidades.

En tercer lugar, la mayor regulación y defensa del consumidor por las instituciones públicas, unido a los reducidos tipos de interés, hacen que las entidades comercialicen mayor número de productos y servicios que requieren una continua adaptación de los empleados. Todo esto dificulta lo que hasta hace una década era la forma estandarizada de conseguir rentabilidad a través de la interacción con el cliente, circunstancia que ahora implica una relación en otros ámbitos que, a su vez, requiere de mayores recursos para, en primer lugar, identificar necesidades del cliente y, en segundo lugar, ser capaz de adaptar la propuesta de valor de las entidades para cubrir estas necesidades y obtener rentabilidad.

Todo esto justifica que un mayor desempeño no se consiga explotando las mismas actividades dentro de los equipos que en otro momento permitía reconocer las necesidades de los clientes e incluso generarlas, sino que precisa de otras dinámicas en los equipos. De acuerdo con trabajos previos, en condiciones de trabajo intenso o entornos impredecibles, el rendimiento se puede maximizar enfatizando la creatividad y la experimentación de los equipos (Gilson *et al.*, 2005; Kostopoulos y Bozionelos, 2011). Las organizaciones deben, por lo tanto, identificar cuándo ciertas actividades de aprendizaje no generan ningún rendimiento concreto (Wilson *et al.*, 2007) o incluso cuándo pueden producir resultados improductivos (Bunderson y Sutcliffe, 2003). Esto es, en este tipo de situaciones se requiere de un aprendizaje continuo entre los trabajadores del conocimiento más orientado a la exploración de nuevos conocimientos.

El resultado del contraste de la hipótesis H_{1b} apoya esta idea. En este caso, sí se ha encontrado evidencia para el efecto del aprendizaje de exploración sobre el rendimiento del grupo ($\beta = 0.220$, $p < 0.05$), por lo que se puede confirmar la H_{1b} .

Este resultado es consistente con la literatura previa que afirma que el aprendizaje mediante la experimentación, el descubrimiento y la asunción de riesgos da lugar a nuevas habilidades (March, 1991). Esto permite que los equipos traduzcan el conocimiento tácito en una respuesta explícita (Sharin y McDermott, 2003), lo que facilita la innovación (Atuahene-Gima y Murray, 2007; Zelaya-Zamora y Senoo, 2013). La confirmación de esta hipótesis refuerza resultados previos como el obtenido por Huang y Li (2012) que concluían que el aprendizaje de exploración permite a los miembros del equipo generar una mayor experimentación e innovación en el desarrollo de nuevos productos y lograr un alto nivel de rendimiento del proyecto. Igualmente, Kostopoulos y Bozionelos (2011) encontraron evidencia de que el aprendizaje de exploración influía positivamente en el rendimiento del equipo.

4.2.1.2. Contraste de la segunda hipótesis: Relación entre la cultura y el aprendizaje grupal

En segundo lugar, se analiza la relación entre la cultura y el aprendizaje grupal, tanto de explotación como de exploración.

Los resultados obtenidos para el primer tipo de aprendizaje grupal, el de explotación, muestran que existe una relación positiva y significativa entre este y el que la unidad organizativa correspondiente tenga una cultura orientada al aprendizaje ($\beta = 0.574$, $p < 0.001$). Por tanto, se confirma la H_{2a} de nuestro estudio. En este caso, la cultura organizativa tiene un efecto sobre aquel aprendizaje que resulta a través del énfasis en la mejora de la eficiencia de las operaciones actuales de la empresa.

De forma similar, se ha encontrado evidencia sobre la relación que existe entre la cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal de exploración ($\beta = 0.580$, $p < 0.001$), lo que proporciona apoyo a la H_{2b} . Esto supone que la existencia de una serie de valores compartidos que motivan a que los empleados aprendan se convierte en una poderosa semilla para que los equipos sean capaces de desarrollar nuevo conocimiento a través de la realización de actividades diferentes a las que solía realizar el equipo.

Estos resultados son consistentes con los de otros trabajos que defienden que la cultura organizativa es un antecedente del aprendizaje grupal (London y Sessa, 2007; Prugsamat, 2010; Lourenco *et al.*, 2014; Gil y Mataveli, 2017). De modo que se puede establecer que el que una organización tenga una cultura orientada al aprendizaje facilitará procesos de toma de riesgos, apertura, capacidad

de innovación, colaboración y favorecerá la interdependencia de sus miembros (Dovey y White, 2005) y sus posibilidades de aprendizaje.

En resumen, según los resultados de nuestro estudio, parece que la adopción de una cultura orientada al aprendizaje favorece que se produzca tanto el aprendizaje de carácter explotador como de carácter explorador. Hasta ahora, hay muy pocos trabajos que analicen la relación entre aprendizaje grupal y cultura, por lo que los resultados obtenidos en esta tesis suponen una contribución a la literatura.

4.2.1.3. Contraste de la tercera hipótesis: Relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el rendimiento de los equipos

La tercera hipótesis de la tesis propone que existe una relación positiva entre cultura orientada al aprendizaje y el rendimiento grupal que está mediada por el aprendizaje grupal. Esta hipótesis se desglosa en tres sub-hipótesis. Los resultados apoyan la primera de ellas, la H_{3a}, que plantea la relación directa entre cultura y rendimiento grupal ($\beta = 0.376$, $p < 0.001$). Esta evidencia supone un respaldo para aquellos argumentos que sugieren que una cultura orientada al aprendizaje va a facilitar que las organizaciones mejoren gracias al rendimiento de sus equipos. Este resultado implica que la organización que es capaz de crear un entorno donde se fomente el aprendizaje continuo, el diálogo y la búsqueda de soluciones a los nuevos requerimientos del entorno, que empodere a los trabajadores y los dote de las herramientas necesarias para tomar determinadas decisiones, logrará que sus equipos tengan un mejor rendimiento. Este resultado es coherente con la literatura previa que, pese a ser limitada, ha demostrado que la cultura orientada al aprendizaje favorece el rendimiento del equipo (Yoon *et al.*, 2010; Hong *et al.*, 2017). Esta evidencia refuta así mismo el resultado de aquellos trabajos que, como el de Song *et al.* (2014), no encontraron una relación directa entre la cultura orientada al aprendizaje y el rendimiento del equipo.

Las hipótesis H_{3b} y H_{3c} planteaban el efecto mediador del aprendizaje grupal, de explotación y de exploración respectivamente, en la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el rendimiento grupal. Para analizar este efecto mediador se ha realizado un análisis de los efectos indirectos individuales, cuyos resultados se recogen en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2. Modelo estructural: Efectos indirectos más relevantes

Relaciones del modelo	Coef	Desv	t std	P Val	Linf	Lsup
Aprendizaje de Explotación						
<i>Cultura</i> → <i>Cohesión</i> → <i>A.Explotación</i>	0.064	0.057	1.126	0.130	-0.044	0.144
<i>Cultura</i> → <i>A.Explotación</i> → <i>Rendimiento</i>	0.099	0.067	1.470	0.071	-0.011	0.214
<i>Cohesión</i> → <i>A.Explotación</i> → <i>Rendimiento</i>	0.018	0.019	0.933	0.175	-0.013	0.048
<i>Cultura</i> → <i>Cohesión</i> → <i>A.Explot.</i> → <i>Rendto</i>	0.011	0.012	0.930	0.176	-0.009	0.030
Aprendizaje de Exploración						
<i>Cultura</i> → <i>Cohesión</i> → <i>A.Exploración</i>	0.160**	0.049	3.260	0.001	0.074	0.238
<i>Cultura</i> → <i>A.Exploración</i> → <i>Rendimiento</i>	0.128**	0.059	2.151	0.016	0.036	0.228
<i>Cohesión</i> → <i>A.Exploración</i> → <i>Rendimiento</i>	0.057**	0.029	1.936	0.026	0.010	0.105
<i>Cultura</i> → <i>Cohesión</i> → <i>A.Explor.</i> → <i>Rendto</i>	0.035**	0.019	1.886	0.030	0.007	0.066

Nota: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; *** $p < 0.001$; $t(0.05;4999)=1.6451$; $t(0.01;4999)=2.327$; $t(0.001;4999)=3.091$. T-bootstrap de una cola para hipótesis; $t(0.05;4999)=1.960$; $t(0.01;4999)=2.577$; $t(0.001;4999)=3.292$. T-bootstrap de dos colas para variables de control; Coef=valor del coeficiente; Desv=Desviación estándar; TStd=Valor de la t Student; Linf=Límite inferior del intervalo de confianza; Lsup=Límite superior del intervalo de confianza.

En este caso, se observa que mientras que el aprendizaje de explotación no ejerce esta mediación ($\beta = 0.099$, $p > 0.05$), el de exploración sí lo hace ($\beta = 0.128$, $p < 0.05$). En consecuencia, parte de la explicación de por qué la cultura contribuye a la mejora del rendimiento grupal es que es capaz de generar un aprendizaje de exploración de los equipos de trabajo.

4.2.1.4. Contraste de la cuarta hipótesis: Efecto mediador de la cohesión en la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal

La última hipótesis de este estudio plantea que la cohesión grupal media la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal.

En primer lugar, los resultados no dejan lugar a dudas de que la cultura orientada al aprendizaje fomenta que los equipos estén más cohesionados ($\beta = 0.621$, $p < 0.001$), debido a que factores como el trabajo colaborativo fomenta el respeto a las ideas y contribuciones de otros miembros del equipo, aunque no se compartan, y fomenta la colaboración y el trabajo en equipo para conseguir metas conjuntas. Este resultado apoya la literatura previa que ha relacionado la cultura organizativa en sentido amplio (López *et al.*, 2004; Egan *et al.*, 2004), así como algunos de los rasgos culturales como el liderazgo (Llorens Montes *et al.*, 2005; Tung y Chang, 2011), con el grado de cohesión grupal.

Por otro lado, se planteaba la cohesión grupal como antecedente del aprendizaje de explotación y de exploración. Aunque se ha encontrado evidencia que apoya la relación entre la cohesión grupal y el aprendizaje grupal de exploración

($\beta = 0.258$, $p < 0.001$), sin embargo, no se ha encontrado una relación significativa entre la cohesión grupal y el aprendizaje grupal de explotación ($\beta = 0.104$, $p > 0.05$). Estos últimos resultados ponen de manifiesto que para aprender de los conocimientos existentes no se requiere que exista una especial interrelación personal entre los miembros del equipo, puesto que la eficiencia de esta actividad puede estar condicionada más por intereses individuales que por las metas grupales.

Los resultados sobre el efecto mediador de la cohesión en la relación entre cultura y aprendizaje grupal se muestran en la tabla 4.2. Como se puede ver, ese efecto mediador no es significativo para el caso del aprendizaje grupal de explotación ($\beta = 0.104$, $p > 0.05$). En consecuencia, se puede afirmar que el efecto de la cultura organizativa en el aprendizaje grupal de explotación se deriva exclusivamente por una relación directa entre ambas variables, rechazando H_{4a} . En cambio, sí se observa un efecto indirecto significativo para el caso del aprendizaje de exploración ($\beta = 0.160$, $p < 0.001$), de lo que se desprende que la cultura influye en dicho aprendizaje tanto de forma directa como a través del aumento en la cohesión del equipo que provoca. Este resultado permite aceptar H_{4b} .

4.2.2. Análisis de otras relaciones indirectas

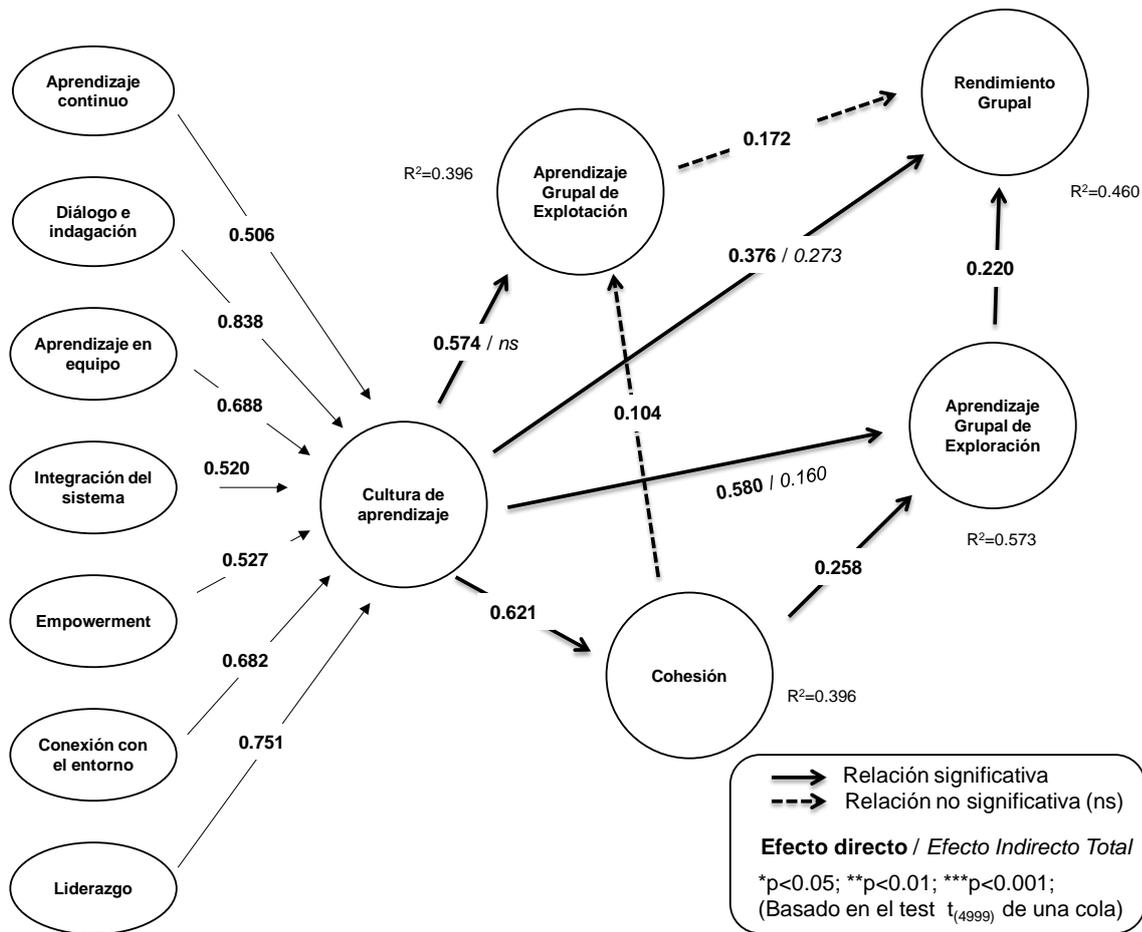
Además de los efectos indirectos comentados hasta ahora, en la Tabla 4.2 se recogen otros que también se han estudiado. En primer lugar, se analiza la posible mediación del aprendizaje grupal, esta vez en la relación entre la cohesión y el rendimiento grupal. Nuevamente, no se encuentra evidencia de tal efecto mediador para el aprendizaje de explotación ($\beta = 0.018$, $p > 0.05$) y sí para el de exploración ($\beta = 0.116$, $p < 0.05$). En consecuencia, la cohesión grupal puede ser un elemento fundamental para la mejora del rendimiento de los equipos porque permite que estos generen aprendizaje de exploración.

Por otro lado, también se ha encontrado evidencia de efectos indirectos en la relación entre cultura y rendimiento grupal. Concretamente, se encuentra que esa relación está mediada por la cohesión grupal y el aprendizaje grupal de exploración ($\beta = 0.035$, $p < 0.05$), reforzando las ideas previas en las que estos elementos mediadores explican parte del efecto de la cultura en los resultados de los equipos de una organización.

4.3. CONCLUSIONES DEL CONTRASTE DE HIPÓTESIS

La figura 4.14 resume gráficamente los principales resultados obtenidos al contrastar las hipótesis planteadas en esta tesis.

Figura 4.14. Resultados del contraste de hipótesis



En primer lugar, el aprendizaje grupal de exploración viene ligado a la cultura orientada al aprendizaje y a la cohesión grupal ($R^2=0.573$), lo que sugiere que además de una serie de valores y normas que orienten a los empleados, es necesaria una cohesión entre los integrantes del grupo para fomentar el aprendizaje en actividades que van más allá de las que realizaba de forma habitual.

En cambio, el aprendizaje grupal de explotación viene determinado también por la cultura orientada al aprendizaje ($R^2=0.396$), pero no por la cohesión grupal, que no es tan necesaria para este tipo de aprendizaje.

Seguidamente, el rendimiento de los equipos se debe, fundamentalmente al efecto de la cultura y el aprendizaje de exploración de los equipos ($R^2=0.460$). Esto

subraya la idea de que en entornos con gran dinamismo se requiere una orientación hacia la adquisición de nuevas competencias que van más allá de las que tendría la empresa en un momento determinado.

Por último, la cohesión grupal viene explicada ($R^2=0.396$) por la cultura orientada al aprendizaje. Lo que hace vislumbrar el importante papel que juega este tipo de valores compartidos sobre los comportamientos de los integrantes de los grupos de la empresa.

Analizando las diferentes hipótesis de este estudio, recogidas en la Tabla 4.4, los resultados permiten aceptar seis subhipótesis de las nueve planteadas a lo largo de la parte teórica de este trabajo.

Tabla 4.4. Evidencia del contraste de las hipótesis

Subhipótesis de investigación	Evidencia
H _{1a} : Existe una relación positiva entre aprendizaje grupal de explotación y rendimiento grupal.	No se cumple
H _{1b} : Existe una relación positiva entre aprendizaje grupal de exploración y rendimiento grupal.	Se cumple
H _{2a} : Existe una relación positiva entre cultura organizativa orientada al aprendizaje y aprendizaje grupal de explotación.	Se cumple
H _{2b} : Existe una relación positiva entre cultura organizativa orientada al aprendizaje y aprendizaje grupal de exploración.	Se cumple
H _{3a} : Existe una relación positiva entre la cultura orientada al aprendizaje y el rendimiento grupal	Se cumple
H _{3b} : El aprendizaje grupal de explotación media la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el rendimiento grupal	No se cumple
H _{3c} : El aprendizaje grupal de exploración media la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el rendimiento grupal	Se cumple
H _{4a} : La cohesión grupal media la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal de explotación	No se cumple
H _{4b} : La cohesión grupal media la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal de exploración	Se cumple

Finalmente, una vez expuestos los resultados del trabajo empírico de este estudio, estamos en condiciones de presentar las principales conclusiones de esta investigación.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

El aprendizaje grupal es hoy un elemento indispensable para que las organizaciones puedan ofrecer un mejor servicio a sus clientes, dado que las dinámicas actuales del trabajo se configuran alrededor de equipos de trabajo autónomos que determinan en buena medida los resultados de las organizaciones. Esta tesis doctoral se ha centrado en el aprendizaje grupal y ha analizado su efecto en los resultados de los equipos de trabajo, así como el papel que la cultura organizativa y la cohesión entre los miembros del equipo tienen como determinantes del aprendizaje grupal. En concreto, las preguntas que esta tesis ha tratado de responder son las siguientes:

- 1) ¿Influye el aprendizaje grupal en el rendimiento alcanzado por los equipos de trabajo?
- 2) ¿Se puede fomentar el aprendizaje grupal a través de la cultura organizativa? Si es así, ¿qué características ha de tener la cultura organizativa para hacerlo?
- 3) ¿La adopción de una cultura orientada al aprendizaje afecta de forma diferente al aprendizaje grupal de exploración y al de explotación?
- 4) ¿Adoptar una cultura orientada al aprendizaje influye en el rendimiento de los equipos de trabajo?
- 5) Si lo hace, ¿el aprendizaje grupal explica esa influencia?
- 6) Y, finalmente, la relación entre la cultura orientada al aprendizaje y el aprendizaje grupal ¿está mediada, al menos parcialmente, por el grado de cohesión existente entre los miembros de los equipos de trabajo?

Para alcanzar el propósito de la tesis se ha realizado una profunda revisión de la literatura, analizando y sintetizando las aportaciones más relevantes sobre el aprendizaje grupal, la cultura organizativa y la cohesión y rendimiento de los equipos y las relaciones entre estas variables. Tras esta revisión de la literatura, de la que se han derivado una serie de hipótesis de investigación, se ha propuesto un modelo de investigación que ha sido objeto de contraste en la segunda parte del trabajo.

El estudio empírico realizado se ha llevado a cabo en el sector bancario, el cual ha suscitado un gran interés en la comunidad científica por su necesidad de

cambio y adaptación constante a la nueva realidad empresarial. Para el estudio se utiliza una muestra constituida por oficinas de un conjunto de entidades bancarias que actúan en la realidad como equipos de trabajo autónomos que organizan sus actividades para conseguir resultados grupales, que en última instancia benefician a sus entidades.

En esta parte final de la tesis se presentan sus principales conclusiones, distinguiendo las que se derivan de la revisión efectuada de la literatura, de aquellas otras que emanan directamente del estudio empírico realizado. Posteriormente, se señalan las principales limitaciones de esta investigación, sus implicaciones para el mundo empresarial y sus aportaciones más importantes. Por último, se indican algunas de las líneas futuras de investigación que se derivan de este trabajo.

CONCLUSIONES DE LA REVISIÓN DE LA LITERATURA

En este apartado se resumen las conclusiones derivadas de los dos primeros capítulos, donde llevamos a cabo una revisión teórica de los trabajos publicados hasta la fecha. Las más relevantes son las siguientes:

(I) El aprendizaje organizativo se ha convertido en uno de los elementos que mayor atención ha suscitado en la literatura reciente (Cyer y March, 1963; Huber, 1991; Jerez *et al.*, 2002; Cheng, 2005; Lloréns Montes *et al.*, 2005; Chiva *et al.*, 2007; Song y Kim, 2009; Li y Huang, 2013; Song *et al.*, 2014; Jain y Moreno 2015).

(II) La investigación previa, que tiene su base en la Teoría de los Recursos y Capacidades, evidencia que el aprendizaje organizativo es un proceso que permite incrementar el stock de conocimiento interno de la empresa y, como consecuencia, ayuda a mejorar sus resultados. Este aspecto ha sido ampliamente demostrado analizando tanto los resultados individuales (Edmondson, 1999; Chang y Lee, 2007; Schein, 2010; Shahin, 2010; Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Donate *et al.*, 2015), como en el éxito de la empresa (Lloréns Montes *et al.*, 2005; Jimenez-Jimenez y Sanz Valle, 2011; Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Singh y Sharma, 2011; Joo *et al.*, 2012; Lee *et al.*, 2013). Por tanto, el aprendizaje organizativo se configura como un factor clave para el éxito de las empresas.

(III) En el proceso de aprendizaje organizativo se pueden identificar diferentes fases, pero también distintos niveles que ayudan a la creación de conocimiento. Se han realizado más estudios a nivel individual y organizativo que a nivel grupal, pese a la relevancia creciente que los equipos de trabajo están teniendo

en las estructuras organizativas actuales que los considera como poderosos instrumentos para gestionar la información (Lee *et al.*, 2019).

(IV) Los equipos de trabajo son estructuras de reducida dimensión, formados por una agrupación de dos o más empleados (Kozlowski e Ilgen, 2006; Lee *et al.*, 2006; Driskell *et al.*, 2017) que actúan de forma interdependiente (Groysberg y Lee, 2009; Brueller y Carmeli, 2011) tanto entre sí como con la tarea que realizan (Cohen y Bailey, 1997; Boon *et al.*, 2013), compartiendo la responsabilidad sobre un resultado común.

(V) La literatura sostiene que los equipos de trabajo son las unidades básicas de aprendizaje y creación de conocimiento en las organizaciones modernas (Edmondson, 2002; Edmondson y Nembhard, 2009), en la medida en que las organizaciones aprenden cuando sus empleados intercambian conocimientos con los miembros de su equipo (Chan *et al.*, 2003; Vangrieken *et al.*, 2016).

(VI) A nivel grupal se pueden distinguir, al menos, dos tipos de aprendizaje (Gibson y Shalley, 2004; Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Bresman y Zellmer-Bruhn, 2013; Jorgensen y Becker, 2018; Batt-Rawden *et al.*, 2019):

1. El *aprendizaje grupal de explotación*, que busca refinar los conocimientos y habilidades existentes a través de la utilización y desarrollo de los procesos, recursos y capacidades actuales del grupo.
2. El *aprendizaje grupal de exploración*, que persigue desarrollar nuevas capacidades a través de la experimentación, búsqueda de alternativas y asunción de determinados riesgos de los miembros que forman un equipo de trabajo.

(VII) Algunos expertos consideran que los dos tipos de aprendizaje anteriores son procesos excluyentes (Boisnier y Chatman, 2002; He y Wong, 2004), mientras que otros autores defienden su complementariedad en un proceso que se define como “ambidestreza” (Gilson y Shalley, 2004; He y Wong, 2004; Li y Huang, 2013; Andriopoulos y Lewis, 2009; Lin *et al.*, 2013; Jorgensen y Becker, 2017; Liu *et al.*, 2018; Batt-Rawden *et al.*, 2019).

(VIII) Los escasos estudios centrados en el aprendizaje grupal han dejado constancia de sus efectos positivos en el rendimiento de los equipos (Edmondson, 1999; Argote *et al.*, 2001; Bunderson y Sutcliffe, 2003; Gibson y Vermeulen, 2003; Kayes y Burnett, 2006; Woerkom y Croon, 2009; Wong, 2004; Bresman, 2010;

Bresman y Zellmer-Bruhn, 2013, Menguc *et al.*, 2013; Hong *et al.*, 2017). Hasta nuestro conocimiento, solo los trabajos de Kostopoulos y Bozionelos (2011) y Huang y Li (2012), han distinguido entre aprendizaje de explotación y de exploración al analizar la relación entre aprendizaje grupal y rendimiento del equipo. Sus trabajos proporcionan evidencia de que ambos tipos de aprendizaje grupal están positivamente relacionados con el rendimiento del equipo.

(IX) En la búsqueda de los determinantes del proceso de aprendizaje grupal, los estudios previos han identificado factores individuales, grupales y organizativos. Entre estos últimos, la literatura destaca la cultura organizativa, señalando que esta tiene la capacidad de estimular la creación de conocimiento favoreciendo el proceso de aprendizaje (Davenport y Prusak, 1998; Alavi y Leidner, 2001; Argote *et al.*, 2003; Janz *et al.*, 2003; Marsick y Watkins, 2003; Lee y Chen, 2005; Awasthy y Gupta, 2011; Revilla y Knoppen, 2012; Song *et al.*, 2014; Jain y Moreno, 2015) y que, cuando no fomenta los valores adecuados, también se puede convertir en su principal barrera (De Long y Fahey, 2000).

(X) La revisión de la literatura efectuada desvela que la relación entre cultura organizativa y aprendizaje se ha centrado mayoritariamente en el aprendizaje a nivel organizativo (Chang y Lee, 2007a; Chang y Lee, 2007b; Lai y Lee, 2007a; Lai y Lee, 2007b; Lee, Kim y Kim, 2011; Sanz-Valle *et al.*, 2011; Wang, Su y Yang, 2011; Jain y Moreno, 2015). Los escasos trabajos realizados a nivel grupal, apoyan también la existencia de una relación entre la cultura organizativa y el aprendizaje grupal (Yoon *et al.* 2010; Song *et al.*, 2011; Song y Kolb, 2013; Mueller, 2014; Gil y Mataveli, 2017; Hong *et al.*, 2017). Estos trabajos sostienen que es necesario que la cultura promueva ciertos valores que permitan impulsar el aprendizaje a nivel grupal.

(XI) Los principales valores de una cultura orientada al aprendizaje son la colaboración y cooperación entre los miembros del equipo, el diálogo y la comunicación abierta, el aprendizaje continuo, la autonomía, la diversidad, la interacción con el entorno, la existencia de un liderazgo fuerte. La mayor parte de estos elementos los recoge el modelo DLOQ propuesto por Marsick y Watkins (1999).

(XII) Aunque la literatura ha estudiado los efectos de la cultura organizativa en la reducción del absentismo (Joo y Park, 2010), la mejora de los niveles de productividad de la empresa (Ellinger *et al.*, 2002; Yang *et al.*, 2004; Song y Kolb, 2013) o el desempeño organizativo (Yang, 2003; Jain y Moreno, 2015), no existen muchos estudios académicos que hayan analizado el efecto de este tipo de cultura

orientada al aprendizaje sobre el aprendizaje grupal, distinguiendo entre aprendizaje grupal de explotación y de exploración.

(XIII) La cohesión grupal también se considera una variable que favorece el aprendizaje grupal y algunos trabajos sugieren que la cultura organizativa puede favorecer dicha cohesión. Por ello, este trabajo propone que esta variable es un mediador en la relación entre cultura organizativa y aprendizaje grupal.

La revisión de la literatura llevada a cabo en esta investigación ha concluido con la formulación de cuatro hipótesis de investigación. Dichas hipótesis han sido la base sobre la cual se construyó el modelo de investigación que se ha contrastado en la segunda parte de esta investigación y cuyas conclusiones se sintetizan en el siguiente apartado.

CONCLUSIONES DEL ESTUDIO EMPÍRICO

El estudio empírico desarrollado en la segunda parte de la tesis se ha realizado utilizando una muestra de oficinas del sector bancario. Concretamente se han obtenido respuestas de 163 oficinas pertenecientes a 6 cooperativas de crédito diferentes. Se ha optado por fijar la unidad de análisis en la oficina al considerarse que sus empleados actúan como equipos de trabajo que persiguen un objetivo grupal.

Las conclusiones más relevantes que se han derivado del estudio empírico, son las siguientes:

(I) A partir de la revisión de la literatura previa (Edmondson, 1999; Argote *et al.*, 2001; Bunderson y Sutcliffe, 2003; Gibson y Vermeulen, 2003; Wong, 2004; Kayes y Burnett, 2006; Van den Bosshe *et al.*, 2006; Woerkom y Croon, 2009; Bresman, 2010; Lee y Huang, 2012; Bresman y Zellmer-Bruhn, 2013; Kostopoulos *et al.*, 2013; Akgün *et al.*, 2014) se planteó una relación positiva entre el aprendizaje grupal, tanto el de explotación como el de exploración, y el rendimiento grupal. Los resultados obtenidos son diferentes para cada tipo de aprendizaje:

1. No se ha encontrado una relación significativa entre el aprendizaje grupal de explotación y el rendimiento grupal, lo que indica que el aprendizaje que surge a partir de la mejora en las habilidades y conocimientos existentes de los integrantes de un equipo no ayuda a mejorar el rendimiento del mismo. Este resultado es distinto al obtenido en trabajos previos que habían analizado esta relación (Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Huang y Lee, 2012).

2. Por otro lado, sí se ha encontrado evidencia de que el aprendizaje grupal de exploración mejora los resultados del equipo, lo que es consistente con los resultados encontrados en la literatura previa (Kostopoulos y Bozionelos, 2011; Huang y Lee, 2012). Por tanto, los resultados indican que aquellos grupos que buscan sistemáticamente alternativas nuevas para hacer las cosas, sugieren nuevas ideas y soluciones a los problemas, evalúan opciones novedosas para mejorar el trabajo, buscan nuevas formas de hacer el trabajo y son capaces de desarrollar nuevas habilidades, mejoran sus resultados como equipo.

El diferente efecto en resultados del aprendizaje grupal se podría deber a diversos motivos:

1. La literatura ha señalado que ambos tipos de aprendizaje ayudan a mejorar los resultados. Sin embargo, la mayor eficiencia derivada de una posible especialización de los empleados, que apunta la explotación de conocimiento existente, reduce la aparición de innovaciones en la forma de prestar servicios a los clientes. En cambio, la introducción de novedades que proporciona el aprendizaje grupal de exploración son una poderosa herramienta para mejorar los resultados de los equipos. Esta afirmación es consistente con trabajos recientes que señalan que en aquellos negocios intensivos en conocimiento, específicamente en la industria de servicios profesionales, las mejoras en el resultado se apoyan fundamentalmente en innovaciones exploratorias (Lin *et al.*, 2013; Hill *et al.*, 2014; Batt-Rawden *et al.*, 2019).
2. El sector que se ha utilizado para realizar nuestro estudio, el financiero, está experimentando un gran cambio y adaptación a las nuevas circunstancias a las que se enfrenta en los últimos años (Cegarra-Navarro *et al.*, 2017). Quizás, por ello, el aprendizaje que es necesario desarrollar para mejorar los resultados de los equipos sea aquel que introduce nuevas habilidades, conocimientos o rutinas para ofrecer servicios nuevos a los clientes, es decir, el de exploración.
3. El efecto de ambas variables sobre los resultados se ha planteado simultáneamente, lo que obviamente podría afectar a la significatividad del efecto de ambos tipos de aprendizaje grupal si se

hubieran analizado de forma independiente. Recuérdese que a este respecto existe cierta controversia en la literatura sobre cómo deben tratarse ambos tipos de aprendizaje, si son incluso compatibles al coexistir de forma simultánea (ambidestreza).

(II) Con respecto a la relación entre la cultura organizativa orientada al aprendizaje y los tipos de aprendizaje grupal se ha obtenido la evidencia esperada, que adoptar una cultura orientada al aprendizaje se asocia positivamente con el aprendizaje grupal, tanto de explotación como de exploración. Respecto al primer tipo de aprendizaje grupal, por tanto, de los resultados obtenidos se desprende que promover valores que motiven al aprendizaje va a permitir que los equipos de trabajo mejoren su eficiencia aplicando los conocimientos y habilidades que tradicionalmente han funcionado mejor en su actividad. Estos equipos serán capaces de perfeccionar sus conocimientos desarrollando las actividades que mejor saben hacer, lo que en última instancia les permitirá desarrollarlas con éxito. En cuanto al aprendizaje grupal de exploración, los resultados sugieren que la adopción de una cultura de aprendizaje también va a promover la creación de nuevo conocimiento permitiendo que los empleados sean más creativos, que apliquen alternativas a la hora de realizar las tareas en su actividad y que adquieran nuevas habilidades.

Estos resultados son consistentes con los de la literatura previa tanto teórica (Bui y Baruch, 2010; Revilla y Knoppen, 2012) como empírica (Song y Kolb, 2013; Gil y Mataveli, 2017; Hong *et al.*, 2017), y enfatizan la necesidad de que aquellas organizaciones que busquen mejorar cualquier tipo de aprendizaje grupal deben fomentar la comunicación, promover el diálogo dentro y fuera de los equipos, la interacción de sus empleados, así como la cooperación de los integrantes de los equipos.

(III) De acuerdo con los resultados obtenidos, la cultura organizativa también se asocia positivamente al rendimiento de los equipos de trabajo (Yoon *et al.*, 2010; Hong *et al.*, 2017). Como se recoge en la literatura (Nonaka y Takeuchi, 1995; Zack, 1999; Chang, 2007; Shanin y, 2010), la cultura orientada al aprendizaje defiende una serie de valores orientados a la innovación, experimentación, aprendizaje y mejora que son necesarios para aquellas organizaciones que pretendan tener éxito en situaciones de cambio e incertidumbre.

(IV) En relación con la hipótesis planteada de que el aprendizaje grupal puede tener un efecto mediador entre la cultura organizativa y el rendimiento grupal, los resultados obtenidos sugieren que esto depende del tipo de aprendizaje:

1. El aprendizaje grupal de explotación no media esa relación, debido entre otras posibles razones a que este tipo de aprendizaje no tiene un efecto significativo en el rendimiento grupal.
2. Sí se ha observado que el aprendizaje grupal de exploración juega este efecto mediador en la relación entre cultura y rendimiento del equipo. Por tanto, la cultura organizativa facilitará el desarrollo de este tipo de aprendizaje que, a su vez, mejorará el rendimiento grupal.

En definitiva, teniendo en cuenta los resultados obtenidos se puede afirmar que la cultura organizativa incide en el rendimiento grupal de forma directa e indirecta a través del aprendizaje grupal de exploración. Por tanto, este tipo de cultura mejorará los resultados del equipo no solamente porque incrementará su aprendizaje, sino por toda otra serie de aspectos que podrían incluir la motivación del personal, el liderazgo y la aplicación de mejores prácticas organizativas. En cualquier caso, este tipo de cultura se configura como una variable que mejora no solo el éxito de los empleados en las organizaciones (Hofstede, 1988; Ellinger *et al.*, 2002; Watkins y Marsick, 2003; Egan *et al.*, 2004; Wang, 2007; Park *et al.*, 2009; Song y Kolb, 2009; Song *et al.*, 2009), sino también el rendimiento de los equipos de trabajo (Joo *et al.*, 2012; Song *et al.*, 2014).

(V) En cuanto al papel que juega la cohesión grupal en la relación entre la cultura y el aprendizaje grupal, los resultados obtenidos son los siguientes:

1. Se ha encontrado evidencia de que la cultura orientada al aprendizaje favorece la cohesión grupal. Esto sugiere que este tipo de cultura fomenta que los empleados se sientan integrados con el resto del equipo, trabajen de forma conjunta, estén dispuestos a ayudarse y cooperar o sean amables entre ellos.
2. No se ha encontrado relación entre la cohesión grupal y el aprendizaje grupal de explotación. La explicación a este resultado se podría deber a que no es necesaria la cohesión entre los empleados de una oficina para que estos apliquen de forma eficiente los conocimientos y habilidades ya existentes porque las entidades recogen en manuales de buenas prácticas y otros repositorios la experiencia pasada. Las

rutinas ya implantadas y las prácticas que han funcionado pueden ser aplicadas de forma individual sin la necesidad de una cooperación, entendimiento o integración con el resto de miembros. La cohesión sería más necesaria en situaciones en las que se demanda una mayor comunicación abierta y toma de decisiones conjunta para aportar mejoras creativas a determinados procesos y problemas.

3. Sí se ha encontrado una relación positiva entre cohesión grupal y aprendizaje grupal de exploración. Este resultado es coincidente con lo obtenido en trabajos anteriores (Hülshager *et al.*, 2009; Joo *et al.*, 2012; Tekleab *et al.*, 2016). En esta línea, Li *et al.* (2018b) sugieren que la exploración requiere relaciones de cohesión entre los miembros del equipo para asimilar y recombinar los nuevos conocimientos adquiridos. Por ello, el aprendizaje de nuevas habilidades y conocimientos por los integrantes de un equipo será mayor si funcionan como un equipo más allá de la suma de las individualidades de sus integrantes (Wang Jue-Fan y Tarn David, 2018). Los equipos cohesionados perciben una mayor seguridad psicológica (Edmondson, 1999) y están más dispuestos a cruzar determinados límites (Decuyper *et al.*, 2010) lo que favorece el aprendizaje de exploración.
4. Los resultados obtenidos también muestran que la cohesión media la relación entre la cultura y el aprendizaje de exploración. Por tanto, además del efecto directo de la cultura sobre el aprendizaje de exploración señalado anteriormente, la cultura incide también de forma indirecta en este tipo de aprendizaje a través de su efecto sobre la cohesión de los miembros del equipo.

(VI) Además de las conclusiones anteriores derivadas del modelo teórico expuesto, se pueden resaltar algunos aspectos adicionales:

1. La cohesión de los integrantes del equipo tiene efectos indirectos sobre el rendimiento del equipo a través de la mejora que la cohesión grupal tiene sobre el aprendizaje grupal de exploración. Esto supone que en la medida que los equipos manifiestan una atracción personal y orgullo de pertenencia (cohesión social), así como una identificación y compromiso con los resultados del equipo (cohesión con la tarea),

estarán más dispuestos a generar nuevos conocimientos y que estos les ayudarán a mejorar sus resultados como equipo.

2. La cultura orientada al aprendizaje no solo influye en el rendimiento del equipo porque mejora el aprendizaje grupal de exploración, sino también porque mejora la cohesión de los equipos. En consecuencia, esta variable es altamente importante para aquellas empresas que necesitan que sus equipos sean exitosos.

A modo de resumen, en el sector bancario el que se produzca aprendizaje de exploración entre los miembros del equipo (oficina) es importante porque incide en su rendimiento grupal y que contar con una cultura orientada al aprendizaje y el que exista cohesión entre los miembros del equipo parecen elementos determinantes tanto de un mayor aprendizaje grupal de exploración como de un mayor rendimiento grupal.

IMPLICACIONES PARA LOS DIRECTIVOS

De las conclusiones obtenidas en esta tesis, especialmente de las derivadas del estudio empírico, se pueden extraer implicaciones para la práctica empresarial. Las principales son las siguientes:

(I) Los resultados de este trabajo sugieren que el aprendizaje grupal de exploración es un elemento esencial para mejorar el rendimiento de los equipos en el sector bancario. Esto supone que las empresas deben facilitar que los empleados busquen nuevas alternativas de hacer las actividades, sean más creativos y desarrollen nuevas capacidades.

(II) Nuestros resultados con respecto a la cultura organizativa son claros, contar con una cultura orientada al aprendizaje favorece el aprendizaje grupal, tanto de exploración como de explotación, la cohesión grupal y el rendimiento de los equipos. Por ello, las empresas deberían apostar por la adopción de una cultura orientada al aprendizaje, es decir, una cultura que cree continuas oportunidades de aprendizaje, promueva la investigación y el diálogo, fomente la colaboración y el trabajo en equipo, establezca sistemas para capturar y compartir aprendizaje, fomente una visión colectiva, conecte la organización con su entorno y promueva un liderazgo estratégico.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Este trabajo no está exento de limitaciones que han de ser tomadas en consideración a la hora de interpretar sus resultados. Entre ellas, destacamos los siguientes:

(I) La primera limitación que hemos de mencionar es que el diseño de la investigación es transversal. Dicho enfoque resulta limitado a la hora de encontrar relaciones causales entre las distintas variables analizadas.

(II) La inclusión de la variable cultura organizativa puede introducir un sesgo al poder ser este fenómeno compartido por diversas oficinas que pertenecen a la misma entidad. Sin embargo, la percepción de esa cultura en cada oficina no siempre es igual. Por ello, en la literatura sobre cultura organizativa se reconoce que dentro de una empresa existen sub-culturas. Es más, la medición de esta variable está orientada a la aplicación de una serie de prácticas organizativas que pueden ser muy diferentes en cada oficina, como por ejemplo el apoyo proporcionado por el director de la oficina. Además, la diversidad de oficinas supone en la práctica que se exijan y apliquen diferentes principios.

(III) En el estudio se ha contado con un informante único, el director de la sucursal, y se ha recogido su percepción sobre el grupo. Esto puede implicar sesgos en las respuestas, aunque hay que señalar que también se ha utilizado un solo informante en trabajos previos sobre equipos o grupos (Van de Ven y Ferry, 1980; Van der Vegt y Bunderson, 2005; Dillman, 2007; Lee *et al.*, 2013) basándose en la idea de que en pequeños equipos la respuesta de un único informante es válida para medir los indicadores del grupo, tales como el rendimiento del equipo o la información de años previos. En este sentido, de acuerdo con la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1985), los individuos que componen un grupo se identifican con su equipo y adoptan sus valores y normas que, como consecuencia, muestran actitudes y patrones comunes de comportamiento y procesos homogéneos (Stewart, 2010). Para explicar esto, Totterdell (2000: 848) declaró que “los miembros del equipo podrían responder de manera similar a eventos compartidos y, por lo tanto, terminan sintiendo lo mismo”. Sin embargo, estudios posteriores podrían corregir esta posible limitación obteniendo información de varios informantes clave del equipo como se ha hecho en otros estudios (Lee *et al.*, 2013).

(IV) Íntimamente relacionada con la limitación anterior, debemos señalar que las respuestas obtenidas podrían estar sesgadas hacia el extremo superior.

Además, de una cierta sobrevaloración de la propia actuación del entrevistado, esto se podría deber a que los cuestionarios se distribuyen a través de un correo corporativo que invita a participar a los individuos mediante la respuesta a un enlace incorporado al mismo. Esta circunstancia puede provocar dudas en el informante sobre la confidencialidad de su respuesta, aunque se garantizó el anonimato y el tratamiento global de la información. Esta limitación se podría solventar en futuros trabajos completando la información obtenida a través del cuestionario con otro tipo de medición objetiva o mediante la realización de entrevistas personales que permitiesen matizar o corroborar los resultados encontrados.

(V) Finalmente, nuestro trabajo se dirige exclusivamente a un sector y dentro de este, a un grupo pequeño de entidades, lo que impide que sus resultados sean generalizables a la totalidad del sector financiero o a otros sectores. El presente estudio podría replicarse y tomar en consideración el comportamiento que tienen otros equipos de trabajo de sectores diferentes, y poner en común los resultados obtenidos.

APORTACIONES DEL ESTUDIO

A pesar de las limitaciones anteriores, esta tesis doctoral ha contribuido a la literatura científica existente y a la práctica empresarial, como se ha señalado anteriormente. A continuación, se sintetizan sus principales aportaciones:

(I) Se ha recopilado, analizado y sintetizado la literatura existente sobre las relaciones entre cultura organizacional, la cohesión grupal, el aprendizaje grupal y el rendimiento de los equipos.

(II) Se ha llevado a cabo un estudio empírico en el sector bancario para analizar las relaciones planteadas en el modelo. La principal novedad reside en el estudio de los equipos de trabajo realizado en oficinas de cooperativas de crédito para el análisis de diferentes tipos de aprendizaje grupal. Esto supone una contribución al existir un reducido número de trabajos que analiza algún tipo de relación determinada.

(III) Contrariamente a los resultados obtenidos en trabajos previos, no hemos encontrado una relación significativa entre el aprendizaje grupal de explotación y el rendimiento grupal. Sin embargo, se ha encontrado evidencia empírica del mayor efecto que tiene el aprendizaje grupal de exploración sobre el rendimiento grupal bajo un entorno con gran competencia, incertidumbre y cambio.

(IV) Se ha demostrado que la cohesión grupal juega un papel fundamental para aquellos equipos que persigan la creación de nuevos conocimientos y habilidades que no poseían el grupo previamente, es decir, para fomentar el aprendizaje grupal de exploración

(V) Se ha comprobado que adoptar una cultura organizativa orientada al aprendizaje parece fomentar la cohesión grupal, ambos tipos de aprendizaje grupal y el rendimiento de los equipos.

(VI) Finalmente, ha quedado constatado el papel mediador del aprendizaje de exploración en la relación entre la cultura organizativa orientada al aprendizaje y el rendimiento de los equipos.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Tras la realización de nuestro estudio, identificamos varias líneas de trabajo que pueden ser desarrolladas en un futuro como continuación o complemento del mismo. Éstas son:

(I) En primer lugar, futuros trabajos deberían tratar de superar las limitaciones de esta tesis, de modo que podrían plantear estudios longitudinales que analicen el efecto de la cultura orientada al aprendizaje. Del mismo modo, sería conveniente recopilar datos complementarios a los aportados por el director de la sucursal y conseguir respuestas de un mayor número de informantes, como se ha mencionado en el punto anterior. También sería de interés ampliar la muestra de este trabajo incorporando otras entidades del sector bancario español.

(II) Como hemos visto en el capítulo primero, la literatura señala que el liderazgo está considerado como un determinante fundamental del aprendizaje grupal (Amy 2008; Decuyper *et al.*, 2010; Camps y Rodríguez, 2011; Lee *et al.*, 2011; Lee y Huang, 2012; Doving *et al.*, 2013; Huang, 2013; Frohlich *et al.*, 2014; Ortega *et al.*, 2014; Savelsbergh *et al.*, 2015). Futuros trabajos podrían profundizar en el estudio de la influencia del líder en el aprendizaje y rendimiento grupal. En este sentido, incluir variables como el género, la etapa generacional o el tipo de liderazgo ejercido puede ayudar a explicar los comportamientos del resto de empleados (Bachrach y Mullins, 2019).

(III) Se hacen precisos nuevos estudios a nivel grupal que tengan en cuenta la diversidad en los equipos de trabajo. Durante los últimos años, los nuevos perfiles profesionales que se están incorporando en las empresas tienen, por norma general,

una mayor formación y un comportamiento más individualista (Hu et al., 2004) que sus colegas más antiguos. Esta circunstancia se convierte en un reto para los gerentes de recursos humanos. Identificar si la incorporación de esta nueva generación de empleados requiere distintos ajustes en el aprendizaje grupal, debería ser objeto de futuros trabajos.

(IV) Finalmente sería interesante considerar otras características individuales de los miembros del equipo en futuros trabajos. El grado de compromiso del trabajador (Saks Alan, 2006; Schaufeli *et al.*, 2002), su capacidad para la toma de decisiones o empowerment (Al Sahi, 2016; Bhatnagar, 2012; Quiñones *et al.*, 2013) o la flexibilidad psicológica (Bond *et al.*, 2013; Kuo *et al.*, 2018) que indica cómo actúan los empleados en su situación actual y, dependiendo de las oportunidades que ofrece, en la adopción de las medidas más apropiadas para lograr sus objetivos y valores, a pesar de la presencia de circunstancias adversas. Unido a esto último, otro aspecto que podría incorporarse en futuros trabajos es la resiliencia de los miembros del equipo, que se ve favorecida por la existencia y la calidad de las relaciones interpersonales de los miembros del equipo (Meneghel *et al.*, 2016). Identificar el conjunto de variables que ayudan a desarrollar la resiliencia es esencial para preparar mejor a los equipos frente a futuras situaciones adversas. Por ejemplo, el interactivo proceso relacional entre los miembros del equipo puede facilitar (u obstaculizar) el intercambio de información, el proceso de aprendizaje, y el desarrollo de soluciones adaptativas a los problemas (Stephens *et al.*, 2013). De este modo, se abre la posibilidad de estudiar el papel moderador que tiene la resiliencia del equipo en la relación entre el proceso de aprendizaje grupal y los resultados obtenidos por los equipos.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Akgün, A.E., and Lynn, G.S.** (2002): "New product development team improvisation and speed-to-market: an extended model", *European Journal of Innovation Management*, vol. 5, pp. 117-29.
- Akgün, A.E., Lynn, G.S., Keskin, H., and Dogan, D.** (2014): "Team learning in IT implementation projects: Antecedents and consequences", *International Journal of Information Management*, vol. 34, pp. 37-47.
- Al Sahi Al Zaabi, M.S., Ahmand, K.Z., and Hossan, Ch.** (2016): "Authentic leadership, work engagement and organizational citizenship behaviors in petroleum company", *International Journal of Productivity and Performance*, vol. 65 (6), pp. 811-30.
- Alavi, M., and Leidner, D. E.** (2001): "Review: Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues", *Mis Quarterly*, vol. 25, n. 1, pp. 107-36.
- Albort-Morant, G., Henseler, J., Cepeda-Carrión, G., and Leal-Rodriguez, A.L.** (2018): "Potential and realized absorptive capacity as complementary drivers of green product and process innovation performance", *Sustainability*, vol. 10 (2), pp. 381-400.
- Alvarez, G.** (1992): "El constructo clima organizacional: concepto, teorías, investigaciones y resultados relevantes", *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, vol. 11 (1), pp. 2.
- Amit, R., and Schoemaker, J.H.** (1993): "Strategic assets and organizational rent", *Strategic Management Journal*, vol. 14 (1), pp. 33-46.
- Amy, A.H.** (2008): "Leaders as facilitators of individual and organizational learning", *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 29 (3), pp. 212-34.
- Ancona, D., and Caldwell, D.F.** (1992): "Bridging the boundary: External activity and performance in organizational teams", *Administrative Science Quarterly*, vol. 37, pp. 634-65.

- Andriopoulos, C., and Lewis, M.** (2010): "Managing innovation paradoxes: Ambidexterity lessons from leading product design companies", *Long Range Planning*, vol. 43 (1), pp. 104-22.
- Annosi, M.C., Martini, A., Brunetta, F., and Marchegiani, L.** (2020): "Learning in an agile setting: A multilevel research study on the evolution of organizational routines", *Journal of Business Research*, vol. 110, pp. 554-66.
- Aragón, J.A., García-Morales, V.J., and Cordón, E.** (2007): "Leadership and organizational learning's role on innovation and performance: Lessons from Spain", *Industrial Marketing Management*, vol. 36 (3), pp. 349-59.
- Argote, L.** (2011): "Organizational learning research: Past, present and future", *Management Learning*, vol. 42 (4), pp. 439-46.
- Argote, L., Gruenfeld, D., and Naquin, C.** (2001): "Group learning in organizations", en *Groups at work: Theory and research*, Ed. Turner, M.E.: Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Argyris, C., and Schön, D.A.** (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Assison Wesley
- Attewell, P.** (1992): "Technology diffusion and organizational learning: The case of business computing", *Organization Science*, vol. 3, pp. 1-19.
- Atuahene-Gima, K., and Murray, J.Y.** (2007): "Exploratory and exploitative learning in new product development: A social capital perspective on new technology ventures in China", *Journal of International Marketing*, vol. 15 (2), pp. 1-29.
- Awasthy, R., and Gupta, R.** (2011): "Is learning orientation in manufacturing and services firms different in India?" *The Learning Organization*, vol. 18 (5), pp. 406-22.
- Baldé, M., Ferreira, A.R., and Maynard, T.** (2018): "SECI driven creativity: the role of team trust and intrinsic motivation", *Journal of Knowledge Management*, vol. 22 (8), pp. 1688-711.
- Bachrach, D.G. y Mullins, R.** (2019): "A dual-process contingency model of leadership, transactive memory systems and team performance", *Journal of Business Research*, vol. 96, pp. 297-308.

- Balthazard, P.A., and Cooke, R.A.** (2004): "Organizational Culture and knowledge management success: assessing the behaviour-performance continuum", *37th Hawaii international conference on system sciences*, pp. 1-10.
- Barbosa, N., and Faria, A.** (2011): "Innovation across Europe: How important are institutional differences?" *Research Policy*, vol. 3 (1), pp. 1157-69.
- Barclay, D., Higgings, C., and Thompson, R.** (1995): "The partial least squares (PLS) approach to causal modelling: Personal computer adoption and use as an illustration", *Technological Studies*, vol. 2 (2), pp. 285-309.
- Barge, J.K.** (2002): "Enlarning the meaning of group deliberation: From discussion to dialogue", en *New directions in group communication*, Ed. Frey, L.R. Ca: Sage: Thousand Oaks.
- Barney, J.B.** (1991): "Firm resources and sustained competitive advantage", *Journal of Management*, vol. 17, 1, pp. 99-121.
- Barney, J.B.** (1986): "Organizational culture: can it be a source of sustained competitive advantage?" *Academy of Management Review*, vol. 11 (3), pp. 656-65.
- Battor, M., and Battour, M.** (2013): "Can organizational learning foster customer relationships? Implications for performance", *The Learning Organization*, vol. 20 (4/5), pp. 279-90.
- Becker, B., and Gerhart., B.** (1996): "The impact of human resource management on organizational performance: Progress and prospectors", *Academy of Management Journal*, vol. 39, 4, pp. 779-801.
- Becker, K.** (2008): "Unlearning as a driver of sustainable change and innovation: Three Australian case studies", *International Journal of Technology Management*, vol. 42 (1-2), pp. 89-106.
- Bednall, T., and Sanders, K.** (2017): "Do opportunities for formal learning stimulate follow-up participation in informal learning? A three-wave study", *Human Resource Management*, vol. 56 (5), pp. 803-20.
- Belsley, D.A.** (1991): *Conditioning diagnostics: Collinearity and weak data in regression*: Wiley & Sons.
- Berg, S.A., and Chyung, S.Y.** (2008): "Factors that influence informal learning in the workplace", *Journal of Workplace Learning*, vol. 20 (4), pp. 229-44.

- Bertziss, A.T.** (2001), "Dimensions of the knowledge management process. Database and expert systems applications," in 12th International Workshop.
- Besley, D.A.** (1991): *Conditioning diagnostics: Collinearity and weak data in regression*. New York: Wiley y Sons.
- Bettencourt, L.A., and Brown, S.W.** (2013): "From goods to great: Service innovation in a product-dominant firm", *Business Horizons*, vol. 56 (3), pp. 277-83.
- Bhatnagar, J.** (2012): "Management of innovation: Role of psychological empowerment, work engagement and turnover intention in the Indian context", *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 23 (5), pp. 928-51.
- Bisgaard, T.** (2009a), "'CSI', Corporate social innovation. Companies participation in solving global challenges," in FORA-Report. Copenhagen.
- Bisgaard, T.** (2009b), "'CSI', Corporate social innovation. Companies' participation in solving global challenges." Copenhagen: FORA-Report.
- Bishop, J.W., and Scott, K.D.** (2000): "An examination of organizational and team commitment in a self-directed team environment", *Journal of Applied Psychology*, vol. 85 (3), pp. 439-50.
- Bledow, R., Frese, M., Anderson, N., Erez, M., and Farr, J.** (2009): "A dialectic perspective on innovation: Conflicting demands, multiple pathways, and ambidexterity", *Industrial and Organizational Psychology*, vol. 2, pp. 305-37.
- Boisnier, A., and Chatman, J.A.** (2002): "The role of subcultures in agile organizations", *Working Paper*.
- Bond, F.W., Floyd, J., and Guenole, N.** (2013): "The work-related acceptance and action questionnaire: Initial psychometric findings and their implications for measuring psychological flexibility in specific context", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol. 86 (3), pp. 331-47.
- Boon, A., Raes, E., Kyndt, E., and Dochy, F.** (2013): "Team learning beliefs and behaviours in response teams", *European Journal of Training and Development*, vol. 37 (4), pp. 357-79.

- Bresman, H.** (2013a): "Changing routines: a process model of vicarious group learning in pharmaceutical R&D", *Academy of Management Journal*, vol. 56 (1), pp. 35-61.
- Bresman, H.** (2010): "External learning activities and team performance: A multimethod field study", *Organization Science*, vol. 21 (1), pp. 81-96.
- Bresman, H., and Edmondson, A.** (2012): "Learning domains: A contingency model relating team learning behavior to performance in innovation teams", *Faculty & Research Working Paper*.
- Bresman, H., and Zellmer-Bruhn, M.** (2013): "The structural context of team learning: Effects of organizational and team structure on internal and external learning", *Organization Science*, vol. 24 (4), pp. 1120-39.
- Brueller, D., and Carmeli, A.** (2011): "Linking high quality relationships to team learning and performance in a service setting: a reference group perspective", *Human Resource Management*, vol. 50 (4), pp. 455-77.
- Büschgens, T., Bausch, A., and Balkin, D.B.** (2013): "Organizing for radical innovation-A multi-level behavioral approach", *The Journal of High Technology Management Research*, vol. 24 (2), pp. 138-52.
- Bui, H., and Baruch, Y.** (2010): "Creating a learning organizations: a systems perspective", *The Learning Organization*, vol. 17 (3), pp. 208-27.
- Bunderson, J.S., and Sutcliffe, K.M.** (2003): "Management team learning orientation and business unit performance", *Journal of Applied Psychology*, vol. 88 (3), pp. 552-61.
- Bunduchi, R., Weisshaar, C., and Smart, A.U.** (2011): "Mapping the benefits and costs associated with process innovation: The case of RFID adoption", *Technovation*, vol. 31 (9), pp. 505-21.
- Calantone, R.J., Cavusgil, S.T., and Zhao, Y.** (2002): "Learning orientation, firm innovation capability, and firm performance", *Industrial Marketing Management*, vol. 31, pp. 515-24.
- Camerer, C.** (2003): *Behavioral game theory: Experimentation in strategic interaction*: Princeton University Press.

- Cameron, K.S., and Quinn, R.E.** (1999): *Diagnosing and changing organizational culture. Based on the competing values framework*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- Camisón, C., and Villar-López, A.** (2014): "Organizational innovation as an enabler of technological innovation capabilities and firm performance", *Journal of Business Research*, vol. 67 (1), pp. 2891-902.
- Campbell, J.P., Brownas, E.A., Peterson, N.G., and Dunnette, M.D.** (1974): *The measurement of organizational effectiveness: A review of relevant research and opinion*. Minneapolis, MN: Personnel Decisions.
- Campion, M.A., Medsker, G.J., and Higgs, A.C.** (1993): "Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups", *Personnel Psychology*, vol. 46, pp. 823-50.
- Camps, J., Alegre, J., and Torres, F.** (2011a): "Towards a methodology to assess organizational learning capability: A study among faculty members", *International Journal of Manpower*, vol. 32 (5/6), pp. 687-703.
- Camps, J., and Rodriguez, H.** (2011b): "Transformational leadership, learning, and employability: Effects on performance among faculty members", *Personnel Review*, vol. 40 (4), pp. 423-42.
- Caniels, M., and De Jong, J.P.** (2018): "Guest editorial", *Team Performance Management: An International Journal*, vol. 24 (7/8), pp. 350-62.
- Carmeli, A.** (2005): "The relationship between organizational culture and withdrawal intentions and behavior", *International Journal of Manpower*, vol. 26, n. 2, pp. 177-95.
- Carmeli, A., and Tishler, A.** (2006): "The relative importance of the top management team's managerial skills", *International Journal of Manpower*, vol. 27 (1), pp. 9-36.
- Carmines, E.G., and Zeller, R.A.** (1979): *Reliability and validity assessment. Quantitative applications in the social sciences*. California: Inc. Thousand Oaks.
- Carmona-Lavado, A., Cuevas-Rodriguez, G., and Cabello-Medina, C.** (2010): "Social and organizational capital: Building the context for innovation", *Industrial Marketing Management*, vol. 39 (4), pp. 681-90.

- Cegarra-Navarro, J.G., and Sánchez Vidal, M.E.** (2011): "Balancing exploration and exploitation of knowledge through an unlearning context: An empirical investigation in SMEs", *Management Decision*, vol. 49 (7), pp. 1099-1119.
- Cegarra-Navarro, J.-G.; Wensley, A.; Jimenez-Jimenez, D. y Sotos-Villarejo, A.** (2017): "Linking procedural memory with organizational learning through knowledge corridors", *Journal of Knowledge Management*, vol. 21, n. 6, pp. 1503-22
- Cegarra-Navarro, J.G., Sánchez-Vidal, M.E., and Cegarra-Leiva, D.** (2016): "Linking unlearning with work-life balance: An initial empirical investigation into SMEs", *Journal of Small Business Management*, vol. 54.
- Cepeda-Carrion, G.; Cegarra-Navarro, J.-G., and Cillo, V.** (2019): "Tips to use partial least squares structural equation modelling (PLS-SEM) in knowledge management", *Journal of Knowledge Management*, vol. 23, n. 1, pp. 67-89.
- Cepeda-Carrión, G.; Henseler, J.; Ringle, C.M., and Roldán, J.L.** (2016): "Prediction-oriented modeling in business research by means of PLS path modeling: Introduction to a JBR special section", *Journal of Business Research*, vol. 69, n. 10, pp. 4545-51.
- Cepeda-Carrión, I., Leal, A.G., Ortega, J., and Leal, A.I.** (2015): "Linking unlearning with service quality through learning process in the Spanish banking industry", *Journal of Business Research*, vol. 68, pp. 1450-57.
- Cerne, M., Dysvik, A., Nerstad, C.G., and Skerlavaj, M.** (2012): "What goes around comes around: Knowledge hiding, perceived motivational climate and creativity", *The Academy of Management Journal*, vol. 57 (1), pp. 172-92.
- Chan, C., Pearson, C., and Entekin, L.** (2003): "Examining the effects of internal and external team learning on performance", *Team Performance Management*, vol. 9 (7/8), pp. 174-81.
- Chang, S.-C., and Lee, M-S** (2007a): "The effects of organizational culture and knowledge management mechanisms on organizational innovation: An empirical study in Taiwan." *The Business Review*, vol. 7 (1), pp. 295-301.
- Chang, S.-C., and Lee, M-S** (2007b): "A study on relationship among leadership, organizational culture, the operation of learning organization and employee's job satisfaction", *The Learning Organization*, vol. 14, n. 2, pp. 155-85.

- Chen, C.-C.** (2007): "The effect of Organizational change readiness on organizational learning and business management performance", *The Business Review*, vol. 8, 2.
- Cheng, G.** (2005): "An organizational model based on western and Chinese management thoughts and practices", *Management Science*, vol. 43, 4, pp. 479-500.
- Chin, W.W.** (2010): "How to write up and report PLS analyses", en *Handbook of Partial Least Squares*, Ed. Sronger-Verlag. Berlin: Heildeberg.
- Chin, W.W.** (1998b): "Issues and opinion on structural equation modeling", *Mis Quarterly*, vol. 22 (1), pp. 12-15.
- Chin, W.W.** (1998a): *The partial least squares approach to structural equation modeling*. New York: Lawrence Erlbaum Associated.
- Chiva, R., and Allegre, J., and Lapiedra, R.** (2007): "Measuring organizational learning capability among the workforce", *International Journal of Manpower*, vol. 28 (3), pp. 224-42.
- Cho, Y., and Egan, T.** (2013): "Organizational support for action learning in South Korean organizations", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 24 (2), pp. 185-213.
- Christensen, C.M., Baumann, H., Ruggles, R., and Sadtler, T.M.** (2006): "Disruptive innovation for social change", *Harvard Business Review*, vol. 84 (12), pp. 94.
- Chua, A.** (2004): "Knowledge management system architecture: a bridge between KM consultants and technologist", *International Journal of Information Management*, vol. 24 (1), pp. 87-98.
- Chuang, C.H., Jackson, S.E., and Jiang, Y.** (2016): "Can knowledge-intensive teamwork be managed? Examining the roles of HRM systems, leadership, and tacit knowledge", *Journal of Management*, vol. 42 (2), pp. 524-54.
- Cohen, S.G., and Beiley, D.E.** (1997): "What makes team work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite", *Journal of Management*, vol. 23, pp. 239-90.

- Constanzo, L.A., and Tzoumpa, V.** (2008): "Enhancing organizational learning in teams: Has the middle manager got a role?" *Team Performance Management*, vol. 14 (3/4), pp. 146-64.
- Cooke, R.A., and Szurnal, J.L.** (1993): "Measuring normative beliefs and shared behavioral expectations in organizations: The reliability and validity of the organizational culture inventory", *Psychological Reports*, vol. 72, pp. 1299-330.
- Cronqvist, H., Low, A., and Nilsson, M.** (2007): "Does corporate culture matter for investment and financial policies?"
- Crossan, M.M., Kane, H.W., and White, R.E.** (1999): "An organizational learning framework. From intuition to institution", *Academy of Management Review*, vol. 24 (3), pp. 527-37.
- Curseu, P.L., and Pluut, H.** (2018): "A systematic investigation of absorptive capacity and external information search in groups: Implications for group cognition", *Team Performance Management*, vol. 24 (7/8), pp. 411-34.
- Curseu, P.L., Schruijer, S.G.L., and Boros, S.** (2007): "The effects of groups' variety and disparity on groups' cognitive complexity", *Group Dynamics*, vol. 11 (3), pp. 187-206.
- Cyert, R.M., and March, J.G.** (1963): *A behavioral theory of the firm*. N.J.: Prentice Hall.
- Darroch, J.** (2003): "Developing a measure of knowledge management behaviours and practices", *Journal of Knowledge Management*, vol. 7, n. 5, pp. 1367-3270.
- Davenport, T.H., and Prusak, L.** (1998a): *Working knowledge. How organizations manage what they know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Davenport, T.H., De Long, D.W., and Beers, M.C.** (1998b): "Successful knowledge management projects", *Sloan Management Review*, vol. 39, pp. 43-57.
- Davenport, T.H., Harris, J.G., De Long, D.W., and Jacobson, A.L.** (2001): "Data to knowledge to results: building an analytic capability", *California Management Review*, vol. 43 (2), pp. 117- 38.

- Davies, H., Hurlley, S.M., and Mannion, R.** (2000): "Organisational culture and quality of health care", *Quality and Safety in Health Care*, vol. 9 (2), pp. 111-19.
- Davis, S., and Botkin, J.** (1994): "The coming of the knowledge-based business", *Harvard Business Review*, vol. 72, pp. 165-70.
- De Dreu, C.K.** (2007): "Cooperative outcome interdependence, task reflexivity, and team effectiveness: A motivated information processing perspective", *Journal of Applied Psychology*, vol. 92 (3), pp. 628-38.
- De Long, D.W., and Fahey, L.** (2000): "Diagnosing cultural barriers to knowledge management", *The Academy of Management Executive*, vol. 14 (4), pp. 113-28.
- DeCarolis, D.M., and Deeds, D.** (1999): "The impact of stocks and flows of organizational knowledge firm performance. An empirical investigation of biotechnology firms", *Strategic Management Journal*, vol. 20, 10, pp. 953-68.
- Decuyper, S., Dochy, F., and Van den Bossche, P.** (2010): "Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations", *Educational Research Review*, vol. 5, n. 111-133.
- Defourny, J., Hulgard, L., and Pestoff, V.** (2014): "Social enterprise and the third sector: Changing European landscapes in a comparative perspective", en, Ed. Routledge.
- Densten, I.L., and Sarro, J.C.** (2012): "The impact of organizational culture and social desirability on Australian CEO leadership", *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 33 (4), pp. 342-68.
- Desouza, K., and Evaristo, R.** (2003): "Global knowledge management strategies", *European Management Journal*, vol. 21 (1), pp. 62-67.
- Deutsch, M.** (1973): "The resolution of conflict: constructive and destructive processes", *American Behavioral Scientist*, vol. 17 (2), pp. 248-.
- Diamantopoulos, A., and Sigauw, J.A.** (2006): "Formative versus reflective indicators in organizational measure development: A comparison and empirical illustration", *British Journal of Management*, vol. 17, pp. 263-82.
- Dillman, D.** (2007): *Mail and internet surveys: The tailored design method*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

- Dimas, I., Rebelo, T., and Lourenco P.R.** (2015): "Learning conditions, members' motivation and satisfaction: a multilevel analysis", *The Learning Organization*, vol. 22 (2), pp. 131-47.
- Donate, M.J., and Sánchez, J.** (2015): "The role of knowledge-oriented leadership in knowledge management practices and innovation", *Journal of Business Research*, vol. 68, pp. 360-70.
- Donnelly, R.** (2019): "Aligning knowledge sharing interventions with the promotion of firm success: The need for SHRM to balance tensions and challenges", *Journal of Business Research*, vol. 94, pp. 344-52.
- Doving, E., and Martín-Rubio, I.** (2013): "Managing team learning in a Spanish commercial bank", *The Journal of Workplace Learning*, vol. 25 (5), pp. 281-95.
- Drath, W.H., McCauley, D., Palus, Ch.J., Van Velsor, E., O'Connor, P., and McGuire, J.B.** (2008): "Direction, Alignment, commitment: Toward a more integrative ontology of leadership", *The Leadership Quarterly*, vol. 19 (6), pp. 635-53.
- Driskell, T., Salas, Eduardo., and Driskell, James E.** (2017): "Teams in extreme environments: Alterations in team development and teamwork", *Human Resource Management Review*, vol. in press.
- Drucker, P.F.** (1999): "Knowledge-worker productivity: The biggest challenge", *California Management Review*, vol. 41 (2), pp. 79-93.
- Easterby-Smith, M., and Prieto, Isabel M.** (2008): "Dynamic capabilities and knowledge management: an integrative role for learning?" *British Journal of Management*, vol. 19, pp. 235-49.
- Easterby-Smith, M.C., M. y Nicolini, D.** (2000): "Organizational learning. Debates past, present and future", *Journal of Management Studies*, vol. 37, 6, pp. 783-96.
- Edison, H., Bin Ali, N., and Torkar, R.** (2013): "Towards innovation measurement in the software industry", *Journal of Systems and Software*, vol. 86 (5), pp. 1390-407.

- Edmondson, A., and Nembhard, I.** (2009): "Product development and learning in project teams: The challenges are the benefits", *The Journal of Product Innovation Management*, vol. 26 (2), pp. 123-38.
- Edmondson, A.C.** (2019): *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Ed. Harvard Business School. New Jersey: Wiley.
- Edmondson, A.** (2002): "The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective", *Organization Science*, vol. 13 (2), pp. 128-46.
- Edmondson, A.** (1999): "Psychological safety and learning behavior in work teams", *Administrative Science Quarterly*, vol. 44 (2), pp. 350-83.
- Efron, B., and Tibshirani, R.J.** (1993): *An introduction to the bootstrap. Monographs on statistics and applied probability*. New York
- Efron, B., and Tibshirani, R.J.** (2013): *An introduction to the bootstrap. Monographs on statistics and applied probability*. New York
- Egan, T.M.** (2008): "The relevance of organizational subculture for motivation to transfer learning", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 19 (4), pp. 299-322.
- Egan, T.M., Yang, B., and Bartlett, K.R.** (2004): "The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 15 (3), pp. 279-302.
- Ellinger, A.D., and Cseh, M.** (2007): "Contextual factors influencing the facilitation of others' learning through everyday work experiences", *Journal of Workplace Learning*, vol. 19 (7), pp. 435-52.
- Ellis, A.P.J., Hollenbeck, J.R., Ilgen, D.R., Porter, C.O., and Moon, H.** (2003): "Team learning: Collectively connecting the dots", *Journal of Applied Psychology*, vol. 88 (5), pp. 821-35.
- Falk, R.F., and Miller, N.B.** (1992): *A primer for soft modeling*
- Fiol, C.M., and Lyles, M.A.** (1985): "Organizational learning", *Academy of Management Review*, vol. 10 (4), pp. 803-13.

- Fornell, C., and Larcker, D.F.** (1981): "Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error", *Journal of Marketing Research*, vol. 27, n. February, pp. 39-50.
- Froehlich, D., Segers, M., and Van den Bossche, P.** (2014): "Informal workplace learning in austrian banks: The influence of learning approach, leadership style, and organizational learning culture on managers' learning outcomes", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 25 (1), pp. 29-57.
- Frohman, A.** (1998): "Building a culture for innovation", *Research Technology Management*, vol. 41 (3), pp. 8-18.
- García-Morales, V.J., Jiménez-Barrionuevo, M.M., and Gutiérrez-Gutiérrez, L.** (2012): "Transformation leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation", *Journal of Business Research*, vol. 65 (7), pp. 1040-50.
- García-Morales, V.J., Llorens, F.J., and Verdú, A.J.** (2007): "Influence of personal mastery on organizational performance through organizational learning and innovation in large firms and SMEs", *Technovation*, vol. 27, pp. 547-68.
- Garvin, D.A.** (1993): "Building a learning organization", *Harvard Business Review*, vol. July-August, pp. 78-91.
- Gibson, C., and Vermeulen, F.** (2003): "A healthy divide: Subgroups as a stimulus for team learning behavior", *Administrative Science Quarterly*, vol. 48 (2), pp. 202-39.
- Gil, A., and Mataveli, Mara.** (2017a): "Learning opportunities for group learning. An empirical assessment from the learning organization perspective", *Journal of Workplace Learning*, vol. 29 (1), pp. 65-78.
- Gil, A., and Mataveli, Mara.** (2017b): "The relevance of information transfer in learning culture: A multigroup study by firm size in the wine industry", *Management Decision*, vol. 55 (8), pp. 1698-716.
- Gong, Y., Huang, J.C., and Farh, J.L.** (2009): "Employee learning orientation, transformational leadership, and employee creative self-efficacy", *Academy of Management Journal*, vol. 52 (4), pp. 765-78.

- Goodman, P., and Darr, E.D.** (1998): "Computer-Aided systems and communities: mechanisms for organizational learning in distributed environments", *Mis Quarterly*, vol. 22 (4), pp. 417-40.
- Gosh, R., Shuck, B., and Petrosko, J.** (2012): "Emotional intelligence and organizational learning in work teams", *Journal of Management Development*, vol. 31 (6), pp. 603-19.
- Graff, D., and Clark, M.** (2018): "Clear as a bell: The influence of analogies on the development of cross-understanding in design teams", *Team Performance Management*, vol. 24 (7/8), pp. 396-410.
- Grant, J.H.** (1996c): "Toward a knowledge-based theory of the firm", *Strategic Management Journal*, vol. 17, pp. 109-22.
- Grant, R.M.** (1996b): "Prospering in dynamically-competitive environments: Organizational capability as knowledge integration", *Organizational Science*, vol. 7, n. 4, pp. 375-88.
- Groysberg, B., and Lee, L.E.** (2009): "Hiring stars and their colleagues: exploration and exploitation in professional service firms", *Organization Science*, vol. 20 (4), pp. 740-58.
- Guchait, P., and Hamilton, K.** (2013): "The temporal priority of team learning behaviors vs. shared mental models in service management teams", *International Journal of Hospitality Management*, vol. 33, pp. 19-28.
- Gupta, A.K., and Singhal, A.** (1993): "Management human resources for innovation", *Research Technology Management*, vol. 36 (3), pp. 41-49.
- Haas, M., and Hansen, M.** (2005): "When using knowledge can hurt performance: The value of organizational capabilities in a management consulting company", *Strategic Management Journal*, vol. 26, pp. 1-24.
- Hackman, J.R.** (2012): "From causes to conditions in group research", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 33 (3), pp. 428-44.
- Hackman, J.R.** (2002): *Leading teams: Setting the stage for great performances*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Hair, J.F., Hult, G.T.M., Ringle, C.M., and Sarstedt, M.** (2014a): *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*: Thousand Oaks.

- Hair, J.F., Sarstedt, M., Hopkins, L., and Kuppelwieser, G.V.** (2014b): "Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). An emerging tool in business research", *European Business Review*, vol. 26 (2), pp. 106-21.
- Hair, J.F., Thomas, M., G.H., Ringle, C.M., and Sarstedt, M.** (2017): *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. California: Sage.
- Halawi, L.A., McCarthy, R.V., and Aronson, J.E.** (2006): "Knowledge management and the competitive strategy of the firm", *The Learning Organization*, vol. 13, 4, pp. 384-97.
- Hall, K.L., Vogel, A.L., and Croyle, R.T.** (2019): *Strategies for team science success: Handbook of evidence-based principles for cross-disciplinary science and practical lessons learned from health researchers*. Switzerland: Springer.
- Han, J.** (2018a): "Team-bonding and team-bridging social capital: Conceptualization and implications", *Team Performance Management*, n. 24 (1/2), pp. 17-42.
- Han, J.** (2018b): "Team-bonding and team-bridging social capital: Conceptualization and implications", *Team Performance Management*, vol. 24 (1/2), pp. 17-42.
- Hartmann, A.** (2006): "The role of organizational culture in motivating innovative behaviour in construction firms", *Construction Innovation*, vol. 6, pp. 159-72.
- Harvey, C., Bresman, H., Edmondson, A.C., and Pisano, G.P.** (2020): "Team learning and superior firm performance: A meso-level perspective on dynamic capabilities", *Harvard Business School Working Paper*, pp. 1-48.
- Hashi, I., and Stojcic, N.** (2013): "The impact of innovation activities on firm performance using a multi-stage model: Evidence from the community innovation survey 4", *Research Policy*, vol. 42 (2), pp. 353-66.
- Hayes, A.F., and Scharkow, M.** (2013): "The relative trustworthiness of inferential tests of the indirect effect in statistical mediation analysis: Does method really matter?" *Psychological Science*, vol. 24 (10), pp. 1918-27.
- He, Z.L., and Wong, P.K.** (2004): "Exploration vs. Exploitation: An empirical test of the ambidexterity hypothesis", *Organization Science*, vol. 15 (4), pp. 481-94.
- Henseler, J.** (2017): "Bridging design and behavioral research with variance-based structural equation modeling", *Journal of Advertising*, vol. 46 (1), pp. 178-92.

- Henseler, J.** (2018): "Partial least squares path modeling: Quo vadis?" *Quality and Quantity*, vol. 52-1, pp. 1-8.
- Henseler, J., Hubona, G., and Ray, P.A.** (2016a): "Using PLS path modeling in new technology research: updated guidelines", *Industrial Management & Data Systems*, vol. 116 (1), pp. 2-20.
- Henseler, J., Ringle, C.M., and Sarstedt, M.** (2016b): "Testing measurement invariance of composites using partial least squares", *International Marketing Review*, vol. 33 (3), pp. 405-31.
- Hernández-Espallardo, M., Sánchez-Pérez, M., and Segovia-López, C.** (2011): "Exploitation-and exploration-based innovations: The role of knowledge in inter-firm relationship with distributors", *Technovation*, vol. 31 (5), pp. 203-15.
- Hill, L.A., Brandeau, G., Truelove, E., and Lineback, K.** (2014): *Collective Genius: The art and practice of leading innovation*. Brighton: Harvard Business Review Press.
- Hinsz, V.B., Tindale, S.R., and Vollrath, D.A.** (1997): "The emerging conceptualization of groups as information processors", *Psychological Bulletin*, vol. 121 (1), pp. 43-64.
- Hirst, G., Mann, L., Bain, P., Pirola-Merlo, A., and Richver, A.** (2004): "Learning to lead: The development and testing of a model of leadership learning", *The Leadership Quarterly*, vol. 15, pp. 311-27.
- Hoegl, M., and Gemuenden, H.G.** (2001): "Teamwork quality and the success of innovative projects: A theoretical concept and empirical evidence", *Organization Science*, vol. 12 (4), pp. 393-521.
- Hofstede, G.** (1985): "The interaction between national and organizational value systems", *Journal of Management Studies*, vol. 22 (4), pp. 347-57.
- Hofstede, G.** (1998): "Identifying organizational subcultures: an empirical approach", *Journal of Management Studies*, 35(1):1-12.
- Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D.D., and Sanders, G.** (1990): "Measuring organizational cultures: A qualitative and quantitative study across twenty cases", *Administrative Science Quarterly*, vol. 35, pp. 286-316.

- Hogg, M., Abrams, D., Otten, S., and Hinkle, S.** (2004): "The social identity perspective: Intergroup relations, self-conception, and small group", *Small Group Research*, vol. 35 (3), pp. 246-76.
- Holmqvist, M.** (2004): "Experiential learning processes of exploitation and exploration within and between organizations: An empirical study of product development", *Organization Science*, vol. 15 (1), pp. 70-81.
- Hong, J., Lee, O-K., and Suh, W.** (2017): "Creating knowledge within a team: A socio-technical interaction perspective", *Knowledge Management Research & Practice*, vol. 15, pp. 23-33.
- Hu, B.** (2014): "Linking business models with technological innovation performance through organizational learning", *European Management Journal*, vol. 32, pp. 587-95.
- Hu, L.T., and Bentler, P.M.** (1999): "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives", *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, vol. 6 (1), pp. 1-55.
- Huang, C.** (2013): "Shared leadership and team learning: Roles of knowledge sharing and team characteristics", *The Journal of International Management Studies*, vol. 8 (1), pp. 124-33.
- Huang, C.-C. y Chen, P.-K.** (2018): "Exploring the antecedents and consequences of the transactive memory system: an empirical analysis", *Journal of Knowledge Management*, vol. 22, n. 1, pp. 92-118.
- Huang, Y.-C. y Chin, Y.-C.** (2018): "Transforming collective knowledge into team intelligence: the role of collective teaching", *Journal of Knowledge Management*, vol. 22, n. 6, pp. 1243-63.
- Huang, H., Ma, Y., Zhang, S., and Dou, Q.** (2017): "Characteristics of knowledge, people engaged in knowledge transfer and knowledge stickiness: Evidence from Chinese R&D teams", *Journal of Knowledge Management*, vol. 21 (6), pp. 1367-579.
- Huang, J.W., and Li, Y.** (2012): "Slack resources in team learning and project performance", *Journal of Business Research*, vol. 65, pp. 381-88.
- Huber, G.** (1991): "Organizational learning: The contributing processes and the literatures", *Organization Science*, vol. 2, 1, pp. 88-115.

- Hülshager, U.R., Anderson, N., and Salgado, J.F.** (2009): "Team-level predictors of innovation at work: A comprehensive meta-analysis spanning three decades of research", *Journal of Applied Psychology*, vol. 94 (5), pp. 1128-45.
- Hung, R.Y., Yang, B., Lien, B.Y., McLean, G., and Kuo, Y.** (2010): "Dynamic capability: Impact of process alignment and organizational learning culture on performance", *Journal of World Business*, vol. 45, pp. 285-94.
- Hurley, R.F., and Hult, G.T.M** (1998): "Innovation, market orientation, and organizational learning: an integration and empirical examination", *Journal of Marketing*, vol. 62 (3), pp. 42-54.
- Huysman, M.** (2000): "An organizational learning approach to the learning organization", *European Journal of Work & Organizational Psychology*, vol. 9, 2, pp. 133-45.
- Ilgen, D.R., Hollenbeck, J.R., Johnson, M., and Jundt, D.** (2005): "Teams in organizations: From input-process-output models to IMOI models", *Annual Reviews Psychology*, vol. 56, pp. 517-43.
- Im, G., and Rai, Arun.** (2008): "Knowledge sharing ambidexterity in long-term interorganizational relationship", *Management Science*, vol. 54 (7), pp. 1281-96.
- Jamshed, S. y Majeed, N.** (2019): "Relationship between team culture and team performance through lens of knowledge sharing and team emotional intelligence", *Journal of Knowledge Management*, vol. 23, n. 1, pp. 90-109.
- Jansen, J.J.P., Tempelaar, M.P., Van den Bosh, F.A., and Volberda, H.W.** (2009): "Structural differentiation and ambidexterity: The mediating role of integration mechanisms", *Organization Science*, vol. 20, pp. 797-811.
- Janz, B.D., and Prasarnphanich, P.** (2003): "Understanding the antecedents of effective knowledge management: the importance of a knowledge-centred culture", *Decision Sciences*, vol. 34 (2), pp. 351-84.
- Jerez, G.P., Céspedes, L.J., and Valle, C.R.** (2002), "La capacidad de aprendizaje organizativo. Componentes de medición," in Congreso Nacional de ACEDE.

- Johnson, D.W., and Johnson, R.T.** (2003): "Training for cooperative groupwork." en *International handbook of organization groupwork and cooperative working*, Ed. West, M., Tjosvold, D., and Smith, K. New York: Wiley.
- Joo, B.K., and Park, S.** (2010): "Career satisfaction, organizational commitment and turnover intention: The effects of goal orientation, organizational learning culture and developmental feedback", *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 31 (6), pp. 482-500.
- Joo, B.-K., Song, Ji Hoon., Lim, Doo Hun., and Yoon, Seung Won.** (2012): "Team creativity: The effects of perceived learning culture, developmental feedback and team cohesion", *International Journal of Training and Development*, vol. 16 (2), pp. 77-91.
- Jorgensen, F., and Becker, K.** (2018): "The role of HRM in facilitating team ambidexterity", *Human Resource Management Journal*, vol. 27 (2), pp. 264-80.
- Ju, T.L., Li, C.Y., and Lee, T.S.** (2006): "A contingency model for knowledge management capability and innovation", *Industrial Management & Data Systems*, vol. 106, pp. 855-77.
- Kao, S., Wu, Ch., and Su, P.** (2011): "Which mode is better for knowledge creation?" *Management Decision*, vol. 49 (7), pp. 1037-60.
- Kark, R., and Van Dijk, D.** (2007): "Motivation to lead, motivation to follow: The role of the self-regulatory focus in leadership processes", *Academy of Management Review*, vol. 32 (2), pp. 500-28.
- Kasl, E., Marsick, V.J., and Dechant, K.** (1997): "Teams as learners: A research-based model of team learning", *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 33 (2), pp. 227-46.
- Katila, R., and Ahuja, G.** (2002): "Something old, something new: A longitudinal study of search behavior and new product introduction", *The Academy of Management Journal*, vol. 45, pp. 1183-94.
- Kayes, D.C., and Burnett, G.** (2006), "Team learning in organizations: A review and integration," in OLKC 2006 Conference an the University of Warwick, Coventry.

- Keeble, D., and Wilkinson, F.** (1999): "Collective learning and knowledge development in the evolution of regional clusters of high technology SMEs in Europe", *Regional Studies*, vol. 33 (4), pp. 295-303.
- Keller, R.** (2001): "Cross-functional project groups in research and new product development", *The Academy of Management Journal*, vol. 4 (3), pp. 547-55.
- Kim, D.** (1993a): "The Link Between Individual and Organizational Learning", *Sloan Management Review*, vol. 35, 1, pp. 37-51.
- Kim, D.H.** (1993b): "The link between individual and organizational learning", *Sloan Management Review*, vol. 33 (1), pp. 37-50.
- Kim, K., Watkins, K., and Lu, Z.** (2017): "The impact of a learning organization on performance: Focusing on knowledge performance and financial performance", *European Journal of Training and Development*, vol. 41 (2), pp. 177-93.
- Kim, L.** (1998): "Crisis construction and organizational learning: Capability building in catching-up at Hyundai motor", *Organization Science*, vol. 9 (4), pp. 506-21.
- King, W.R., and Marks, P.V.** (2008): "Motivating knowledge sharing through a knowledge management system", *The International Journal of Management Science*, vol. 36 (1), pp. 131-46.
- Kirkman, B.L., Rosen, B., Tesluk, P., and Gibson, C.B.** (2004): "The impact of team empowerment on virtual team performance: The moderating role of face-to-face interaction", *Academy of Management Journal*, vol. 47 (2), pp. 175-92.
- Klammer, A. y Gueldenberg, S.** (2019): "Unlearning and forgetting in organizations: a systematic review of literature", *Journal of Knowledge Management*, vol. 23, n. 5, pp. 860-88.
- Kline, R.B.** (2015): *Principles and practice of structural equation modeling*
- Koeslag-Kreunen, M., Van den Bossche, P., Hoven, M., Van der Klink, M., and Gijssels, W.** (2018): "When leadership powers team learning: A meta-analysis", *Small Group Research*, pp. 1-39.

- Kogut, B., and Zander, U.** (1992): "Knowledge of the firm, combinative capabilities and the replication of technology", *Organization Science*, vol. 3, n. 3, pp. 383-97.
- Kostopoulos, K.C., and Bozionelos, Nikos** (2011): "Team exploratory and exploitative learning: psychological safety, task conflict, and team performance", *Group & Organization Management*, vol. 36 (3), pp. 385-415.
- Kostopoulos, K.C., Spanos, Y., and Prastacos, G.** (2013): "Structure and function of team learning emergence: A multilevel empirical validation", *Journal of Management*, vol. 39 (6), pp. 1430-61.
- Kouchaki, M., Okhuysen, G.A., Waller, M.J., and Tajeddin, G.** (2012): "The treatment of the relationship between groups and their environments: a review and critical examination of common assumptions in research", *Group & Organization Management*, vol. 37 (2), pp. 171-203.
- Koys, D.J., and DeCottis, T.A.** (1991): "Inductive measures of psychological climate", *Human Relations*, vol. 44 (3), pp. 265-385.
- Kozlowski, S.W., and Bell, B.S.** (2008): "Team learning, development, and adaptation", en *Work group learning: Understanding, improving and assessing how groups learn in organizations*, Ed. London, V.I.S.M. New Jersey: Erlbaum.
- Kozlowski, S.W., and Bell, B.S.** (2003): "Work groups and teams in organizations", en *Handbook of psychology: Industrial and organizational psychology*. Vol. 12. New-York: Wiley-Blackwell.
- Kozlowski, S.W., and Ilgen, D.R.** (2006): "Enhancing the effectiveness of work groups and teams", *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 7 (3), pp. 77-124.
- Kuo, C.C., Ye., Y-C., Chen, M.Y., Chen., L.H.** (2018): "Psychological flexibility at work and employees' proactive work behaviour: Cross-level moderating role of leader need for structure", *Applied Psychology*, vol. 67 (3), pp. 454-72.
- Kuo, T.-H.** (2011): "How to improve organizational performance through learning and knowledge?" *International Journal of Manpower*, vol. 32 (5/6), pp. 581-603.

- Lai, M., and Lee, G.** (2007a): "Relationships of organizational culture toward knowledge activities", *Business Process Management*, vol. 13 (2), pp. 306-22.
- Lai, M., and Lee, G.** (2007b): "Risk-avoiding cultures toward achievement of knowledge sharing", *Business Process Management*, vol. 13 (4), pp. 522-37.
- Lane, P.J., and Lubatkin, M.** (1998): "Relative absorptive capacity and interorganizational learning", *Strategic Management Journal*, vol. 19 (5), pp. 461-77.
- Langfred, C.W.** (2000): "The paradox of self-management: Individual and group autonomy in work groups", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 21 (5), pp. 563-85.
- Lee, C., and Farh, J.L.** (2004): "Joint effect of group efficacy and gender diversity on group cohesion and performance", *Applied Psychology: An International Review*, vol. 53 (1), pp. 136-54.
- Lee, C.L., and Chen, W. J.** (2005): "The effects of international marketing and organizational culture on knowledge management in the Information technology industry", *International Journal of Management*, vol. 22 (4), pp. 661-73.
- Lee, H., and Choi, B.** (2003): "Knowledge management enablers, process and organizational performance", *Journal of Management Information Systems*, vol. 20 (1), pp. 179-228.
- Lee, P., Cheng, T.C., Yeung, A., and Lai, K.** (2011): "An empirical study of transformational leadership, team performance and service quality in retail bank", *Omega*, vol. 39, pp. 690-701.
- Lee, J.; Min, J.; Kwak, C.; Pee, L.G. y Lee, H.** (2019): "Share or send and receive? The impact of team knowledge outflow/inflow with IT support on performance", *Journal of Knowledge Management*, vol. 23, n. 8, pp. 1523-42.
- Lee, P.K.C., To, W.M., and Yu, B.T.** (2013): "Team attributes and performance of operational service teams: An empirical taxonomy development", *International Journal of Production Economics*, vol. 142, pp. 51-60.

- Lei, D., Slocum, J.W., and Pitts, R.A.** (1999): "Designing organizations for competitive advantage: the power of unlearning and learning", *Organizational Dynamics*, vol. 37 (3), pp. 24-38.
- Leicher, V., and Mulder, R.H.** (2016): "Individual and contextual factors influencing engagement in learning activities after error at work", *Journal of Workplace Learning*, vol. 28 (2), pp. 66-80.
- Leisen, B., Lilly, B., and Winsor, R.D.** (2002): "The effects of organizational culture and market Orientation on the effectiveness of strategic marketing alliances", *The Journal of Services Marketing*, vol. 16 (3), pp. 201-22.
- León Pupo, N.** (2009): "Gestión de la innovación tecnológica en el mundo empresarial del siglo XXI".
- Lepak, D.P., and Snell, S.A.** (1999): "The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development", *The Academy of Management Review*, vol. 24 (1), pp. 31-48.
- Levinthal, D., and March, J.G.** (1981): "A model of adaptative organizational search", *Journal of Economic Behavior and Organization*, vol. 2, pp. 307-33.
- Levitt, B., and March, J.G.** (1988): "Organizational learning", *Annual Reviews*, vol. 14, pp. 319-40.
- Li, M., Zhang, P., Xia, Y., and Liu, W.** (2019): "Shaping the shared mental model: How leader humility helps teams to learn", *Journal of Management and Organization*, vol. 25 (5), pp. 653-71.
- Li, Y.H., and Huang J.W.** (2013): "Exploitative and Exploratory learning in transactive memory systems and project performance", *Information & Management*, vol. 50, pp. 304-13.
- Li, C.-R.; Li, C.-X.; Lin, C.-J. y Liu, J.** (2018a): "The influence of team reflexivity and shared meta-knowledge on the curvilinear relationship between team diversity and team ambidexterity", *Management Decision*, vol. 56, n. 5, pp. 1033-50.
- Li, D.; Lin, J.; Cui, W. y Qian, Y.** (2018b): "The trade-off between knowledge exploration and exploitation in technological innovation", *Journal of Knowledge Management*, vol. 22, n. 4, pp. 781-801.

- Lin, H.E., McDonough, E.F., Lin, S.J., and Lin, C.Y.Y.** (2013): "Managing the exploitation/exploration paradox: The role of a learning capability and innovation ambidexterity", *Journal of Product Innovation Management*, vol. 30 (2), pp. 262-78.
- Liu, M.-L.; Lin, C.-P.; Joe, S.-W. y Chen, K.-J.** (2019): "Modeling knowledge sharing and team performance: The interactions of ethical leadership and ambidexterity with politics and job complexity", *Management Decision*, vol. 57, n. 7, pp. 1472-95.
- Llorens Montes, F.J., Ruiz, Antonia., and Garcia, Victor** (2005): "Influence of support leadership and teamwork cohesion on organizational learning, innovation and performance: an empirical examination", *Technovation*, vol. 25, pp. 1159-72.
- Lok, P., and Crawford, J.** (2001): "Antecedents of organizational commitment and the mediating role of job satisfaction", *Journal of Managerial Psychology*, vol. 16 (8), pp. 594-613.
- London, M., and Sessa, V.** (2006): "Continuous learning in organizations: a living systems analysis of individual, group, and organization learning", en *Multi-Level Issues in Social Systems (Research in Multi Level Issues, Vol.5)*, Ed. Yammarino, F.J., and Dansereau, F. Vol. 5th: Emerald Group Publishing Limited.
- London, M., Polzer, K.T., and Omoregie, H.** (2005): "Interpersonal congruence, transactive memory, and feedback processes: An integrative model of group learning", *Human Resource Development Review*, vol. 4 (2), pp. 114-35.
- Lozares Colina, C., López-Roldán, P., Pericás, V., Miquel, J., and Martí Olivé, J.** (2011): "Cohesión, Vinculación e integración sociales en el marco del capital social", *Redes: Revista hispana para el análisis de redes sociales*, vol. 20, pp. 1-28.
- Lucas, L.M.** (2010): "The role of teams, culture, and capacity in the transfer of organizational practices", *The Learning Organization*, vol. 17 (5), pp. 419-36.
- Lumsden, G., and Lumsden, D.** (1991): *Communicating in groups and teams: sharing leadership*

- Man, D.C., and Lam, S.** (2003): "The efectos of job complexity and autonomy on cohesiveness in collectivistic and individualistic work groups: A cross-cultural analysis", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 24 (8), pp. 979-1001.
- March, J.G.** (1991): "Exploration and exploitation in organizational learning", *Organization Science*, vol. 2, 1, pp. 71-87.
- March, J.G., and Olsen, J.P.** (1975): "The uncertainty of the past: organizational learning under ambiguity", *European Journal of Political Research*, vol. 3 (2), pp. 147-71.
- Marr, B., and Spender, J-C** (2004): "Measuring knowledge assets-implications of the knowledge economy for performance measurement", *Measuring Business Excellence*, vol. 8 (1), pp. 18-28.
- Marr, B., Gupta, O., Pike, S., and Ross, G.** (2003): "Intellectual capital and knowledge management effectiveness", *Management Decision*, vol. 41, 8, pp. 771-81.
- Marsick, V.J.** (2009): "Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice", *Journal of Workplace Learning*, vol. 21 (4), pp. 265-75.
- Marsick, V.J., and Watkins, K.E.** (2003): "Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire", *Advances in Developing Human Resources*, vol. 5.2, pp. 132-51.
- Martins, E.C., and Terblanche, F.** (2003): "Building organizational culture that stimulates creativity and innovation", *European Journal of Innovation Management*, vol. 6 (1), pp. 64-74.
- Mathieu, J., Maynard, M.T., Rapp, T., and Gilson, L.** (2008): "Team effectiveness 1997-2007: A Review of recent advancements and a glimpse into the future", *Journal of Management*, vol. 34 (3), pp. 410-76.
- Matsuo, M.** (2018): "How does managerial coaching affect individual learning? The mediating role of team and individual reflexivity", *Personnel Review*, vol. 47 (1), pp. 118-32.

- Meneghel, I., Martínez, Isabel., and Salanova, Marisa** (2016): "Job-related antecedents of team resilience and improved team performance", *Personnel Review*, vol. 45 (3), pp. 505-22.
- Meslec, N., and Aggarwal, I.** (2018): "Learning not to underestimate: Understanding the dynamics of women's underestimation in groups", *Team Performance Management*, vol. 24 (7/8), pp. 380-95.
- Mingze, L., Pengcheng, Z., Ying, X., and Wenxing, L.** (2019): "Shaping the shared mental model: How leader humility helps teams to learn", *Journal of Management and Organization*, vol. 25 (5), pp. 653-71.
- Mo, S., and Xie, X.** (2010): "Team learning transactive memory system and team performance: A longitudinal study based on the IMOI approach", *Frontiers of Business Research in China*, vol. 4 (3), pp. 409-22.
- Mohr, J.J., and Spekman, R.E.** (1994): "Characteristics of partnership success: Partnership attributes, communication behavior, and conflict resolution techniques", *Strategic Management Journal*, vol. 15 (2), pp. 135-52.
- Montejo, M.J., and Bravo, A.** (2010): *La innovación en sentido amplio: Un modelo empresarial. Análisis conceptual y empírico*
- Moorman, C.** (1995): "Organizational market information processes: Cultural antecedents and new product outcomes", *Journal of Marketing Research*, vol. 32 (3), pp. 318-35.
- Mueller, J.** (2014): "A specific knowledge culture: Cultural antecedents for knowledge sharing between project teams", *European Management Journal*, vol. 32, pp. 190-202.
- Mulgan, G.** (2006): "The process of social innovation", *Innovations*, vol. 1 (2), pp. 145-62.
- Mullen, B., and Cooper, C.** (1994): "The relation between group cohesiveness and performance: an integration", *Psychological Bulletin*, vol. 115, pp. 210-27.
- Murphy, L., Huggins, R., and Thompson, P.** (2016): "Social capital and innovation: A comparative analysis of regional policies", *Environment and planning C: Government and Policy*, vol. 34 (6), pp. 1025-57.
- Naor, M., Goldstein, S.M., Linderman, K.W., and Schroeder, R.G.** (2008): "The Role of Culture as Driver of Quality Management and Performance:

Infraestructure Versus Core Quality Practices", *Decision Sciences*, vol. 39 (4), pp. 671-702.

Naveh, R., Katz-Navon, T., and Stern, Z. (2015): "Active learning climate and employee errors; the moderating effects of personality traits", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 36 (3), pp. 441-59.

Nguyen, H.N., and Mohamed, S. (2011): "Leadership behaviors, organizational culture and knowledge management practices", *Journal of Management Development*, vol. 30 (2), pp. 206-21.

Nijstad, B., and De Dreu, C.K. (2012): "Motivated information processing in organizational teams: Progress, puzzles, and prospects", *Research in Organizational Behavior*, vol. 32, pp. 87-111.

Nonaka, I. (1994): "A dynamic theory of organizational knowledge creation", *Organization Science*, vol. 5, n. 1, pp. 14-37.

Nonaka, I. (1991): "The knowledge-creating company", *Harvard Business Review*, vol. 69, n. 6, pp. 96-104.

Nonaka, I., and Konno, N. (1998): "The concept of "Ba": Building a foundation for knowledge creation", *California Management Review*, vol. 40 (3), pp. 40, 54.

Nonaka, I., and Takeuchi, H. (1995): *The knowledge-creating company*. New York. USA: Oxford University Press.

Nonaka, I., and Toyama, R. (2005): "The theory of the knowledge-creating firms: subjetivity, objetivity and synthesys", *Industrial and Corporate Change*, vol. 14 (3), pp. 419-36.

Nunnally, J.C. (1978): *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.

O'Reilly, C.A., and Chatman, J.A. (1994): "Working smarter and harder: A longitudinal study of managerial success", *Administrative Science Quarterly*, vol. 39 (4), pp. 603-28.

O'Reilly, C.A., and Tushman, M.L. (2013): "Organizational ambidexterity: Past, present and future", *Academy of Management Perspectives (in press)*.

O'Reilly, C.A., Chatman, J.A., and Caldwell, D.F. (1991): "People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit", *Academy of Management Journal*, vol. 14 (3), pp. 487-516.

- Orlikowski, W.J.** (2002): "Knowing in practice: Enhancing a collective capability in distributed organizing", *Organization Science*, vol. 13 (3), pp. 249-74.
- Ortega, A., Van den Bossche, P., Sánchez, M., Rico, R., and Gil, F.** (2014): "The influence of change-oriented leadership and psychological safety on team learning in healthcare teams", *Journal of Business Psychology*, vol. 29, pp. 311-21.
- Palanisamy, R.** (2007/2008): "Organizational culture and knowledge management in ERP implementation an empirical study", *The Journal of Computer Information System*, vol. 46 (2), pp. 100-20.
- Palomo, R., Fernández, R., and Gutierrez, M.** (2018): "Banca cooperativa y transformación digital: Hacia un nuevo modelo de relación con sus socios y clientes", *REVESCO*, vol.129, pp. 161-181.
- Pantouvakis, A., and Bouranta, N.** (2013): "The link between organizational learning culture and customer satisfaction", *The Learning Organization*, vol. 20 (1), pp. 48-64.
- Park, H., Ribiere, V., and Schulte, W. D.** (2004): "Critical attributes of organizational culture that promote knowledge management technology implementation success", *Journal of Knowledge Management*, vol. 8 (3), pp. 106-18.
- Park, S., Cho, Y., Yoon, S.W., and Han, H.** (2013a): "Comparing team learning approaches through the lens of activity theory", *European Journal of Training and Development*, vol. 37 (9), pp. 788-810.
- Park, S., Park, W., Kim, S., and Kim Ch.** (2012): "Team learning and creativity: The roles of exploitation and team cohesiveness", *Journal of Organizational Psychology*, vol. 12 (3/4), pp. 70-80.
- Park, Y.K., Song, J.H., Yoon, S.W., and Kim, J.** (2013b): "Learning organization and innovative behavior: The mediating effect of work engagement", *European Journal of Training and Development*, vol. 38, pp. 75-94.
- Parker, C.P., Baltes, B.B., Young, S.A., Huff, J.W., Altmann, R.A., Lacost, H.A., and Roberts, J.E.** (2003): "Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 24 (4), pp. 389-416.
- Penrose, E.** (1959): *The theory of the growth of the firm*. New York: Oxford: Blackwell.

- Pérez López, S., Montes Peón, J.M., and Vazquez Ordás, C.J.** (2005): "Organizational learning as a determining factor in business performance", *The Learning Organization*, vol. 12 (3), pp. 227-45.
- Perez, S.M., J.M.; Vazquez, C.J.** (2005): "Organizational learning as a determining factor in business performance", *The Learning Organization*, vol. 12, 3, pp. 227-45.
- Piao, M.** (2014): "A long life after exploitation and exploration", *European Journal of Innovation Management*, vol. 17 (2), pp. 209-28.
- Podsakoff, P.M., and MacKenzie, S.B.** (1994): "Organizational citizenship behavior and sales unit effectiveness", *Journal of Marketing Research*, vol. 31, pp. 351-63.
- Polanyi, M.** (1958): *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. Chicago
- Pool, S., and Pool, B.** (2007): "A management development model: Measuring organizational commitment and its impact on job satisfaction among executives in a learning organization", *Journal of Management Development*, vol. 26 (4), pp. 353-69.
- Porter, C.O., Franklin, D.A., Swider, B.W., and Yu, R.C.** (2016): "An exploration of the interactive effects of leader trait goal orientation and goal content in teams", *The Leadership Quarterly*, vol. 27, pp. 34-50.
- Posen, H.E., and Chen, J.S.** (2013): "An advantage of newness: Vicarious learning despite limited absorptive capacity", *Organization Science*, vol. 24 (6), pp. 1701-16.
- Prieto-Pastor, I., and Martin-Pérez, V.** (2015): "Does HRM generate ambidextrous employees for ambidextrous learning? The moderating role of management support", *The International Journal of Human Resource Management*, vol. 26 (5), pp. 589-615.
- Prugsamatz, R.** (2010): "Factors that influence organization learning sustainability in non profit organizations", *The Learning Organization*, vol. 17 (3), pp. 243-67.
- Quiñones, M., Van den Broeck, A.V., and De Witte, H.** (2013): "Do job resources affect work engagement via psychological empowerment? A mediation

- analysis", *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 29 (3), pp. 127-34.
- Ramírez, E., and Ramírez, H.** (1995), "Clima organizacional gratificante," in Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Rastogi, P.N.** (2000): "Knowledge management and intellectual capital: The new virtuous reality of competitiveness", *Human Systems Management*, vol. 19 (1), pp. 39-48.
- Rebelo, T., Dimas, I., Lourenço, P., and Palácio, Â.** (2018): "Generating team PsyCap through transformational leadership: A route to team learning and performance", *Team Performance Management*, vol. 24 (7/8), pp. 363-79.
- Revilla, E., and Knoppen, D.** (2012): "Contextual antecedents and performance of team vision in product development", *International Journal of Operation & Production Management*, vol. 32 (8), pp. 911-31.
- Rigdon, E.E.** (2016): "Choosing PLS path modeling as analytical method in European management research: A realistic perspective", *European Management Journal*, vol. 34 (6), pp. 598-605.
- Ringle, C.M., Wende, S., and Becker, J.M.** (2015): *SmartPLS 3*: Boenningstedt.
- Robbins, S.P., and Judge, T.A.** (2009): *Organizational Behavior* (13th ed.): Prentice Hall, Inc.
- Roberts, N., and Thatcher, J.** (2009): "Conceptualizing and testing formative constructs: Tutorial and annotated example", *ACM SIGMIS Database*, vol. 40 (3), pp. 9-39.
- Rodríguez Moreno, D.C.** (2016): "Emprendimiento sostenible, significado y dimensiones", *Revista Katharsis*, vol. 21.
- Roldán, J.L., and Sánchez-Franco, M.J.** (2012), "Variance-based structural equation modeling: Guidelines for using partial least squares in information systems research. En "Research Methodologies, Innovations and Philosophies in Software Systems Engineering and Information Systems", Mora, M., y Gelman, O., y Steenkamp, A., y Raissinghani, M. (Ed.). PA.
- Romero-Martínez, A.M., and Milone, M.** (2016): "El emprendimiento en España: Intención 95 emprendedora, motivaciones y obstáculos", *Revista de Globalización, Competitividad y Gobernabilidad*, vol. 10 (1), pp. 95.

- Rosing, K., Frese, M., and Bausch, A.** (2011): "Explaining the heterogeneity of the leadership innovation relationship: Ambidextrous leadership", *The Leadership Quarterly*, vol. 22 (5), pp. 956-74.
- Sadri, G.L.B.** (2001): "Developing corporate culture as a competitive advantage", *The Journal of Management Development*, vol. 20, 9/10, pp. 853-59.
- Saks Alan, M.** (2006): "Antecedents and consequences of employee engagement", *Journal of Managerial Psychology*, vol. 21 (7), pp. 600-19.
- Salas, E., Burke, S.C., and Cannon-Bowers, J.A.** (2000): "Teamwork: emerging principles", *International Journal of Management Reviews*, vol. 2 (4), pp. 339-56.
- Salas, E., Dickinson, T., Converse, S., and Tannenbaum, S.** (1992a): "Toward and understanding of team performance and training", en *Teams: Their training and performance*, Ed. Swezey, R., and Salas, R. Norwood, NJ: Ablex.
- Salas, E., Dickinson, T.L., Converse, S.A., and Tannenbaum, S.I.** (1992b): "Toward an understanding of team performance and training." en *Teams: Their training and performance*, Ed. Swezey, R., and Salas, R. NJ: Ablex: Norwood.
- Sanabria, S., Pedraza, P., and Hurtado, E.** (2014): "El emprendimiento como fuente de desarrollo y fortalecimiento de las capacidades endógenas para el aprovechamiento de las energías renovables", *Revista EAN*, vol. 77, pp. 152-67.
- Sánchez, R.** (2001): "Managing knowledge into competence: The five learning cycles of the competent organization", en *Knowledge management and organizational competence*. New York: Oxford University Press.
- Sanz-Valle, R., Naranjo-Valencia, J.C., Jiménez-Jiménez, D., and Pérez-Caballero, L.** (2011): "Linking organizational learning with technical innovation and organizational culture", *Journal of Knowledge Management*, vol. 15 (6), pp. 997-1015.
- Sarabria, F.** (1999): "Metodología para la investigación en márketing y dirección de empresas".

- Sarros, J.C., Gray, J.H., Densten, I.L., and Cooper, B.** (2005): "The organizational culture profile revisited an revised: An Australian perspective", *Australian Journal of Management*, vol. 30 (1), pp. 159-82.
- Sarstedt, M., Hair, J.F., Ringle, C.M., Thiele, K.O., and Gudergan, S.P.** (2016): "Estimation issues with PLS and CBSEM: Where the bias lies!" *Journal of Business Research*, vol. 69 (10), pp. 3998-4010.
- Savelsbergh, C.P., R.F.; Van der Heijden, B.** (2015): "Does team stability mediate the relationship between leadership and team learning? An empirical study among dutch project teams", *International Journal of Project Management*, vol. 33, pp. 406-18.
- Savino, T.; Messeni Petruzzelli, A. y Albino, V.** (2017): "Teams and lead creators in cultural and creative industries: evidence from the Italian haute cuisine", *Journal of Knowledge Management*, vol. 21, n. 3, pp. 607-22.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., and Bakker, A.B.** (2002): "The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach", *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, vol. 3 (1), pp. 71-92.
- Schein, E.** (1992): *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E.H.** (1996a): "Culture: The missing concept in organizational Studies", *Administrative Science Quarterly*, vol. 41 (2), pp. 229-41.
- Schein, E.H.** Ed. (1988): *La cultura empresarial y el liderazgo. Una visión dinámica*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Schein, E.H.** (2010): *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco, CA.: Jossey-Bass.
- Schein, E.H.** (1996b): "Three Cultures of Management: The Key to Organizational Learning", *Sloan Management Review*, vol. 38, 1, pp. 9-21.
- Schön, D.A.** (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Selnes, F., and Sallis, J.** (2003): "Promoting relationship learning", *Journal of Marketing*, vol. 67 (3), pp. 80-95.

- Senge, P.M.** (1990): *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. London: Rmdom House.
- Sessa, V.I., and London, M.** (2008): "Interventions to stimulate group learning in organizations", *Journal of Management Development*, vol. 27, pp. 554-73.
- Shahin, A.** (2010): "Developing a relationship matrix for organizational learning and innovativeness: With a case study in a manufacturing company", *International Journal of Business Management*, vol. 5 (7), pp. 187-204.
- Shalley, C.E., and Gilson, L.L.** (2004): "What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity", *The Leadership Quarterly*, vol. 15, pp. 33-53.
- Sharin, S., and McDermott, C.** (2003): "The effect of team leader characteristics on learning, knowledge application, and performance of cross-functional new product development teams", *Decision Sciences*, vol. 34 (4), pp. 707-30.
- Simon, H.A.** (1991): "Bounded rationality and organizational learning", *Organization Science*, vol. 2 (1), pp. 125-34.
- Simons, T., Hope, L., and Smith, K.A.** (1999): "Making use of difference: Diversity, debate and decision comprehensiveness in top management teams", *Academy of Management Journal*, vol. 42 (6), pp. 662-73.
- Singer, S., and Emondson, A.C.** (2006), "When learning and performance are at odds: Confronting the tension," Harvard University.
- Singh, A., and Sharma, V.** (2011): "Knowledge management antecedents and its impact on employee satisfaction", *The Learning Organization*, vol. 18 (2), pp. 115-30.
- Slater, S.F., and Narver, J.C.** (1995): "Market orientation and the learning organization", *Journal of Marketing*, vol. 59 (3), pp. 63.
- Slater, S.F., and Narver, J.C.** (1993): "Product market strategy and performance. An analysis of the Miles and Snow Strategy types", *European Journal of Marketing*, vol. 27 (10), pp. 33-51.
- Snell, S.A.Y., M.A, and Wright, P.M.** (1996): "Establishing a framework for research in strategic human resource management: Merging resource theory and organizational learning", *Research in Personnel and Human Resource Management*, vol. 14, pp. 61-90.

- Song, J.H., and Chermack, T.** (2008): "A theoretical approach to the organizational knowledge formation process: Integrating the concepts of individual learning and learning organization culture", *Human Resource Development Review*, vol. 7 (4), pp. 424-42.
- Song, J.H., and Kim, H.M.** (2009): "The integrative structure of employee commitment: The influential relations of individuals' characteristics in a supportive learning culture", *Leadership & Organization Development Journal*, vol. 30 (3), pp. 240-55.
- Song, J.H., and Kolb, J.A.** (2012a): "Learning organizational culture and firm performance: The mediating effects of knowledge creation in Korean firms", *Journal of Leadership & Organizational Studies*, vol. 20 (2), pp. 252-64.
- Song, J.H., Chermack, T.J., and Kim, W.** (2013): "An analysis and synthesis of DLOQ-based learning organization research", *Advances in Developing Human Resources*, vol. 15 (2), pp. 222-39.
- Song, J.H., Jeung, C.W., and Cho, S.H.** (2011): "The impact of the learning organization environment on the organizational learning process in the Korean business context", *The Learning Organization*, vol. 18 (6), pp. 468-85.
- Song, J.H., Kolb, J.A., Lee, U.H., and Kim H.K.** (2012b): "Role of transformational leadership in effective organizational knowledge creation practices: mediating effects of employees' work engagement", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 23, 1, pp. 65-101.
- Song, J.H., Lim, D.H., Kang, I.G., and Kim, W.** (2014): "Team performance in learning organizations: mediating effect of employee engagement", *The Learning Organization*, vol. 21 (5), pp. 290-302.
- Spender, J.C., and Tsoukas, H.** (2006): "Method, philosophy and empirics in KM and IC", *Journal of Intellectual Capital*, vol. 7 (1), pp. 12-28.
- Staats, B.R., Valiente, M.A., and Edmondson, A.** (2011): "Performance tradeoffs in team knowledge sourcing", *Harvard Business School Working Paper*.
- Stam, W., Arzlanian, S.L., and Elfring, T.** (2014): "Social capital of entrepreneurs and small firm performance: A meta-analysis of contextual and

methodological moderators", *Journal of Business Venturing*, vol. 29 (1), pp. 152-73.

Stebbins, L.H., and Dent, E.B. (2011): "Job satisfaction and organizational culture", *Journal of Applied Management and Entrepreneurship*, vol. 16 (1), pp. 28-52.

Stephens, B. (1997): "Implementation of ISO 9000 or Ford's Q1 award: effect on organizational knowledge and application of TQM principles and quality tools", *The TQM Magazine*, vol. 9, n. 3, pp. 190-200.

Stephens, J.P., Heaphy, E.D., and Carmeli, A. (2013): "Relationship quality and virtuousness: Emotional carrying capacity as a source of individual and team resilience", *The Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 49 (1), pp. 13-41.

Stewart, T.A. (2010): *Intellectual capital: The new wealth of organization*. New York

Stock, G.N., McFadden, K.L., and Gowen, C.R. (2007): "Organizational culture, critical success factors, and the reduction of hospital errors", *International Journal of Productions Economics*, vol. 106, pp. 368-92.

Stock, J., Stefanie, L., Boyer, S., and Harmon, T. (2010): "Research opportunities in supply chain management", *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 38 (1), pp. 32-41.

Stone, M. (1974): "Cross-validatory choice and assessment of statistical predictions", *Journal of the royal statistical society*, vol. Series B (Methodological), pp. 111-47.

Subirants, J., and Garcia, A. (2015): "Innovación social y políticas urbanas en España. Experiencias significativas en las grandes ciudades", en, Ed. Icaria. Barcelona.

Tafvelin, S., Schwarz, U.T., and Hasson, H. (2017): "In agreement? Leader-team perceptual distance in organizational learning affects work performance", *Journal of Business Research*, vol. 75, pp. 1-7.

Taggar, S. (2002): "Individual creativity and group ability to utilize individual creative resources: A multilevel model", *Academy of Management*, vol. 45 (2), pp. 315-30.

Tajfel, H., and Turner, J.C. (1985): "The social identity theory of intergroup behavior", en *Psychology of Intergroup Relations*, Ed. W.G.Austin, S.W. Chicago: Nelson-Hall.

- Teece, D.J.** (1998): "Capturing value from knowledge asset: The new economy, markets for know-how, and intangible assets", *California Management Review*, vol. 40, n. 3, pp. 55-79.
- Teece, D.J.P., G. y Shuen, A.** (1997): "Dynamic capabilities and strategic management", *Strategic Management Journal*, vol. 18, 7, pp. 509-33.
- Tekleab, A.G., Karaca, A., Quigley, N.R., and Tsang, E.W.** (2016): "Re-examining the functional diversity-performance relationship: The roles of behavioral integration, team cohesion, and team learning", *Journal of Business Research*, vol. 69, pp. 3500-07.
- Thuraisingham, B., Gupta, A., Bertino, E., and Ferrari, E.** (2001): "Collaborative commerce and knowledge management", *MIT Sloan School of Management*.
- Tippins, M.J., and Sohi R.S.** (2003): "IT competency and firm performance: is organizational learning a missing link?" *Strategic Management Journal*, vol. 24 (8), pp. 745-61.
- Tjosvold, D., Yu, Z., and Hi, C.** (2004): "Team learning from mistakes: The contribution of cooperative goals and problem-solving", *The Journal of Management Studies*, vol. 41 (7), pp. 12-23.
- Totterdell, P.** (2000): "Catching moods and hitting runs: Mood linkage and subjective performance in professional sports teams", *Journal of Applied Psychology*, vol. 85 (6), pp. 848-59.
- Triper, B.** (2015): *El emprendimiento social como parte de la economía social*. Madrid
- Tsai, M.T., and Huang, Y.Ch.** (2008): "Exploratory learning and new product performance: The moderating role of cognitive skills and environmental uncertainty", *Journal of High Technology Management Research*, vol. 19, pp. 83-93.
- Tsai, W., and Ghoshal, S.** (1998): "Social capital and value creation: The role of intrafirm networks", *Academy of Management Journal*, vol. 41 (4), pp. 464-76.
- Tsang, E.W.K.** (1997): "Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research", *Human Relations*, vol. 50, pp. 73-89.

- Tsui, A.S., Egan, T.D., and O'Reilly, C.A.** (1992): "Being different: Relational demography and organizational attachment", *Administrative Science Quarterly*, vol. 37, pp. 549-79.
- Tung, H.-L., and Chang Yu-H.** (2011): "Effects of empowering leadership on performance in management team: Mediating effects of knowledge sharing and team cohesion", *Journal of Chinese Human Resource Management*, vol. 2 (1), pp. 43-60.
- Turner, J.R.** (1999): *The handbook of project-based management, 2nd edition*: Maidenhead: McGraw Hill.
- Turner, K.L., and Makhija, M.V.** (2006): "The role of organizational controls in managing knowledge", *Academy of Management*, vol. 31 (1), pp. 197.
- Turner, N., Maylor, H., and Swart, J.** (2015): "Ambidexterity in projects: An intellectual capital perspective", *International Journal of Project Management*, vol. 33 (1), pp. 177-88.
- Twati, J.M., and Gammack, J.G.** (2006): "The impact of organizational culture innovation on the adoption of IS7IT: The case of Libya", *Journal of Enterprise Information Management*, vol. 19 (2), pp. 175-91.
- Uhl-Bien, M., and Arena, M.** (2018): "Leadership for organizational adaptability: A theoretical synthesis and integrative framework", *The Leadership Quarterly*, vol. 29 (1), pp. 89-104.
- Ulrich, D., Von Glinow, M., and Jick, T.** (1993): "High impact learning: Building and diffusing learning capability", *Organizational Dynamics*, vol. Autumn, pp. 68-82.
- Urbach, N., and Ahlemann, F.** (2010): "Structural equation modeling in information systems research using partial least squared", *Journal of Information Technology Theory and Application*, vol. 11 (2), pp. 5-40.
- Valdebenito, O.G.** (2015): "Estudios de liderazgo de hombres y mujeres", *Revista Política y Estrategia*, vol. 126, pp. 13-35.
- Valdenebro, M., and Lozano, R.** (2000), "Influencia del clima organizacional en el comportamiento cooperativo-competitivo, después de establecer una estrategia de cambio," in Universidad de la Sabana. Chía.

- Van de Ven, A.H., and Ferry, D.L.** (1980): *Measuring and assessing organizations*. New York: Wiley.
- Van den Bossche, P., Gijssels, W.H., Segers, M., and Kirschner, P.A.** (2006): "Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: Team learning beliefs and behaviours", *Small Group Research*, vol. 37, pp. 490-521.
- Van der Heijden, B., Boon, J., Van der Klink, M., and Meijs, E.** (2009): "Employability enhancement through formal and informal learning: an empirical study among dutch non-academic university staff members", *International Journal of Training and Development*, vol. 13 (1), pp. 19-37.
- Van Der Vegt, G.S., and Bunderson, J.S.** (2005): "Learning and performance in multidisciplinary teams: The importance of collective team identification", *Academy of Management Journal*, vol. 48, pp. 532-47.
- Venezia Contreras Torres, F., and Castro Ríos, G.A.** (2013): "Liderazgo, poder y movilización organizacional", *Estudios Gerenciales*, vol. 29 (126), pp. 72-76.
- Vera, D., and Crossan, M.** (2005): "Improvisation and innovation performance in teams", *Organization Science*, vol. 16.3, pp. 203-24.
- Walczak, S.** (2005): "Organizational Knowledge management structure", *The Learning Organization*, vol. 12, 4, pp. 330-39.
- Wallach, E.** (1983): "Individuals and organizations: The cultural match." *Training and development journal*, vol. 37, 2, pp. 29-36.
- Wang Jue-Fan, J.F. and Tarn David, D.C.** (2018): "Are two heads better than one? Intellectual capital, learning and knowledge sharing in a dyadic interdisciplinary relationship", *Journal of Knowledge Management*, vol. 22, n. 6, pp. 1379-407.
- Wang, Y.; Huang, Q.; Davison, R.M. y Yang, F.** (2018): "Effect of transactive memory systems on team performance mediated by knowledge transfer", *International Journal of Information Management*, vol. 41, pp. 65-79.
- Wang, D., Su Z., and Yang, D.** (2011): "Organizational culture and knowledge creation capability", *Journal of Knowledge Management*, vol. 15 (3), pp. 363-73.

- Watkins, K.E., and Marsich, V.J.** (1997): *Dimensions of the learning organization*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Watkins, K.E., and Marsich, V.J.** (1996): *In action: Creating the learning organization*. Alexandria, VA: American Society for Training Development.
- Watkins, K.E., and Marsich, V.J.** (1993): *Sculpting the learning organization*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- West, M.A., and Wallace, M.** (1991): "Innovation in health care teams", *European Journal of Social Psychology*, vol. 21 (4), pp. 303-15.
- Wilson, J.M., Goodman, P.S., and Cronin, M.A.** (2007): "Group Learning", *Academy of Management Review*, vol. 32 (4), pp. 1041-59.
- Woerkom, M., and Croon, M.** (2009): "The relationships between team learning activities and team performance", *Personnel Review*, vol. 38 (5), pp. 560-77.
- Woerkom, M., and Poell, R.** (2010): *Workplace learning: Concepts, measurement, and application*. New York: Routledge.
- Wold, H.** (1979): *Model construction and evaluation when theoretical knowledge is scarce: An example of the use of Partial Least Squares*. Université de Genève, Genève
- Wong, A., Tjosvold, D., and Lu, J.** (2010): "Leadership values and learning in China: The mediating role of psychological safety", *Asia Pacific Journal of Human Resources*, vol. 48 (1), pp. 86-107.
- Wong, K.Y.** (2005): "Critical success factors for implementing knowledge management in SME", *Industrial Management & Data Systems*, vol. 105, n. 3, pp. 261-79.
- Wong, S.S.** (2014): "Distal and local group learning: Performance trade-offs and tensions", *Organization Science*, vol. 15, pp. 645-56.
- Wu, C., Wang, P., and Tsai, L.** (2010): "The effect of organizational culture on team interaction and team effectiveness: Team leadership as a medium", *The Journal of International Management Studies*, vol. 5 (2), pp. 190-98.
- Wyman, O.** (2012), "Asset Quality Review and Bottom-up stress test exercise," Bank of Spain.

- Xu, Y.** (2011): "Entrepreneurial social capital and cognitive model of innovation", *Management Research Review*, vol. 34 (8), pp. 107.
- Yang, B., Watkins, K. E., and Marsick, V. J.** (2004): "The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 15, pp. 31-55.
- Yoon, S.W., Song, J.H., and Lim, D.H.** (2009): "Beyond the learning process and toward the knowledge creation process: Linking learning and knowledge in the supportive learning culture", *Performance Improvement Quarterly*, pp. 49-69.
- Yoon, S.W., Song, J.H., Lim, D.H., and Joo, Baek_Kyo** (2010): "Structural determinants of team performance: The mutual influences of learning culture, creativity, and knowledge", *Human Resource Development International*, vol. 13 (3), pp. 249-64.
- Zaccaro, S., Connelly, S., Repchick, K., Daza, A., Young, M.C., and Kilcullen, R.N.** (2015): "The influence of higher order cognitive capacities on leader organizational continuance and retention: The mediating role of developmental experiences", *The Leadership Quarterly*, vol. 26 (3), pp. 342-58.
- Zack, M., H.** (1999): "Developing a knowledge strategy", *California Management Review*, vol. 41, n. 3, pp. 125-45.
- Zárate, R.A.** (2015): "Liderazgo como factor clave en la sostenibilidad empresarial", en *Gestión de la sostenibilidad en el marco de las organizaciones*, Ed. EAN, U. Bogotá (Colombia).
- Zelaya-Zamora, J., and Senoo, D.** (2013): "Synthesizing seeming incompatibilities to foster knowledge creation and innovation", *Journal of Knowledge Management*, vol. 17 (1), pp. 106-22.
- Zellmer-Bruhn, M., and Gibson, C.** (2006): "Multinational organization context: implications for team learning and performance", *Academy of Management Journal*, vol. 49 (3), pp. 501-18.
- Zheng, W.** (2010): "A social capital perspective of innovation from individuals to nations: Where is empirical literature directing us?" *International Journal of Management Reviews*, vol. 12 (2), pp. 151-83.

Zollo, M., and Singh, Harbir (2004): "Deliberate learning in corporate acquisitions: Post-acquisition strategies and integration capability in U.S. bank mergers", *Strategic Management Journal*, vol. 25, pp. 1233-56.

Zollo, M., and Winter. S.G. (2002): "Deliberate learning and the evolution of dynamic capabilities", *Organization Science*, vol. 13 (3), pp. 339-51.

ANEXOS

EL APRENDIZAJE EN LAS COOPERATIVAS DE CRÉDITO



DEPARTAMENTO ORGANIZACIÓN DE
EMPRESAS UNIVERSIDAD DE MURCIA

1. Entidad Financiera (Nombre de la Entidad, Código de la Entidad): _____

2. Tipo de oficina:

- De Empresas
- De Particulares en núcleos urbanos de gran tamaño
- De Particulares en núcleos urbanos de pequeño tamaño
- De Particulares en núcleos rurales

3. Plantilla actual: _____

4. ¿Cuántos de los empleados actuales se han incorporado a la oficina en los últimos 12 meses? _____

5. ¿Cuántos empleados han dejado la oficina los últimos 12 meses? _____

6. Sexo:

- Hombre
- Mujer

7. Edad (Indicar el número de años): _____

8. Nivel de estudios:

- Elementales
- Bachiller/FP
- Universitarios
- Posgrado

9. Puesto de trabajo:

- Director/a
- Subdirector/a
- Apoderado/a
- Atención personalizada
- Caja
- Otro

10. Situación laboral:

- Contrato temporal
- Contrato indefinido

11. Antigüedad en la Oficina (indicar el número de años): _____

12. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones. Los empleados de su oficina... (1= Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo):

	1	2	3	4	5
Ayudan a los demás a aprender					
Disponen de tiempo para poder aprender					
Son premiados por aprender					
Intercambian ideas de forma honesta y sincera					
Expresan su opinión y piden a los demás que expresen la suya					
Se esfuerzan por fomentar un ambiente de confianza mutua					
Tienen libertad para modificar sus objetivos de acuerdo con las circunstancias					
Están abiertos a reconsiderar sus opiniones/posturas después de las discusiones mantenidas con otros empleados y de la nueva información recogida					
Confían en que se tendrán en cuenta sus sugerencias					

13. En su oficina: (1= Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo):

	1	2	3	4	5
Se emplean mecanismos para medir las diferencias entre el rendimiento obtenido y el esperado					
Se transmiten los conocimientos que se tienen o que se aprenden, a otros empleados					
Se mide el impacto del tiempo y los recursos dedicados a la formación					
Se premia a los empleados que asumen iniciativas					
Los empleados tienen la libertad para utilizar los recursos de que disponen según su criterio					
Encuentran apoyo a la hora de asumir riesgos calculados en sus actividades					
Se anima a los empleados a pensar desde una perspectiva global					
Se trabaja con la comunidad para resolver necesidades comunes					
Se anima a los empleados a que consulten con otros miembros de la Entidad, cuando tienen que resolver problemas					
El director de la oficina orienta y prepara a los empleados					
El director de la oficina busca continuamente oportunidades para aprender					
El director de la oficina se preocupa de que las acciones que realizamos sean coherentes con los valores de la Entidad					

14. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a cómo actúan los empleados de su oficina (1= Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo):

	1	2	3	4	5
Buscan sistemáticamente nuevas alternativas para hacer las cosas					
Sugieren nuevas ideas y soluciones a los problemas (son creativos)					
Buscan nuevas maneras de hacer el trabajo					
Evalúan las distintas opciones que hay para mejorar el trabajo diario					
Su trabajo les lleva a desarrollar gran cantidad de nuevas habilidades					

15. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a cómo actúan los empleados de su oficina (1= Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo):

	1	2	3	4	5
Los conocimientos previamente adquiridos son la base para realizar sus tareas					
Fundamentalmente realizan tareas rutinarias					
Emplean sobre todo metodologías, procesos y prácticas consolidadas					
Mejoran y perfeccionan sus conocimientos y pericias con el trabajo diario					
En su trabajo, utilizan principalmente los conocimientos y habilidades que ya tienen					

16. En comparación con la mejor oficina en la que haya trabajado, ¿cómo valora el rendimiento de su actual oficina en las siguientes dimensiones? (1= Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo):

	1	2	3	4	5
Eficiencia					
Calidad del servicio					
Innovación en la realización de las tareas o en el servicio					
Cumplimiento de plazos					
Rendimiento en general					

17. En su oficina, ¿cómo han evolucionado los siguientes indicadores en los últimos 3 años? (1= Muy desfavorablemente; 5= Muy favorablemente):

	1	2	3	4	5
Volumen total de activo					
Número de operaciones de activo					
Número de clientes de comercio exterior (importadores/exportadores)					
Volumen total de pasivo					
Número de clientes de Fondos de Inversión					
Número de clientes de Banca Privada					
Números de clientes nuevos					
Activo dudoso					
Vinculación de los clientes de la sucursal					
Número de visitas comerciales a clientes					
Volumen de negocio por empleado					
Grado de consecución de objetivos					

18. Indique su grado de acuerdo respecto al comportamiento de los empleados en la oficina (1= Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo):

	1	2	3	4	5
Habitualmente dedicamos tiempo a buscar cómo mejorar nuestro rendimiento en el trabajo					
Hablamos sobre cómo evitar errores, y en su caso, cómo aprender de ellos					
Habitualmente dedicamos tiempo a buscar cómo mejorar nuestros procesos de trabajo					
Los problemas y errores se comunican a las personas apropiadas para que adopten medidas correctoras					
Nos aseguramos de reservar tiempo para reflexionar sobre cómo se está desarrollando el trabajo					
Cuando se trata algún tema, la gente a menudo cuestiona de forma constructiva lo que habitualmente se da por supuesto					
Se mantienen informados a los supervisores sobre nuestros planes y progresos					
Se busca activamente toda la información útil que hay a nuestro alcance					
Evaluamos continuamente nuestros progresos y rendimientos					
Se tienen en cuenta los comentarios críticos de los supervisores					
Se pide ayuda a los supervisores cuando surge algo que no sabemos resolver					
Se hace el trabajo considerando antes toda la información de que disponen otros empleados					

19. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (1= Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo):

	1	2	3	4	5
Me siento muy integrado en mi oficina					
Todos los empleados de mi oficina se esfuerzan conjuntamente para alcanzar sus objetivos					
En general, todos los empleados de mi oficina están muy dispuestos a ayudar a los demás					
En general, todos los integrantes de mi oficina son muy amables					
En general, todos los integrantes de mi oficina cooperan mucho entre sí					

20. Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (1= Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo):

	1	2	3	4	5
Estoy orgulloso de trabajar en esta Entidad					
Me siento comprometido con la Entidad					
Siento que pertenezco a la Entidad					
Interiorizo los problemas de la Entidad como propios					
Estaré orgulloso de pertenecer a ésta Entidad el resto de mi carrera					

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN