

# Mejorar el trabajo en equipo: ambidiestría, comportamiento integrador y aprendizaje cooperativo

## IMPROVING TEAMWORK: AMBIDEXTERITY, BEHAVIORAL INTEGRATION AND COOPERATIVE LEARNING

**ABSTRACT:** The objective of this study is to argue and demonstrate the kind of teamwork future professionals must learn in order to lead companies and how they may do so.

Regarding teamwork characteristics that future leaders must learn, this study argues that behavioral integration facilitates greater ambidexterity; in other words, increases the capacity for simultaneous exploration and exploitation of knowledge, efficiency and innovation. The study focuses on the relationship between teaching methodologies used in the classroom and improvements in behavioral integration among professionals when they work as a team. Behavioral integration in a team depends on the quality and quantity of information shared, the collaboration achieved and the extent to which decisions are made jointly. This work defends the positive relationship between the cooperative learning teaching methodology and behavioral integration by students on work teams.

Using a study carried out among 327 university students, it is shown that work teams that have used cooperative learning achieve higher levels of behavioral integration. The study is also demonstrated that the behavioral integration behavior of the team members is associated with greater ambidexterity.

**KEYWORDS:** teamwork, behavioral integration, ambidexterity, cooperative learning.

## AMÉLIORER LE TRAVAIL EN ÉQUIPE : AMBIDEXTRIE, COMPORTEMENT INTÉGRATEUR ET APPRENTISSAGE COOPÉRATIF

**RÉSUMÉ :** Cette étude a pour objectif d'argumenter et de démontrer quel type de travail en équipe les futurs professionnels de la direction d'entreprises doivent apprendre et comment l'apprendre. Concernant les caractéristiques du travail en équipe que les futurs cadres doivent apprendre, il est déterminé qu'un comportement intégrateur permet d'arriver à de meilleurs niveaux d'ambidextrie ; augmentant ainsi la capacité d'effectuer en même temps l'exploration et l'exploitation de la connaissance, l'efficacité et l'innovation. L'étude approfondit la relation entre les méthodologies d'enseignements utilisées dans la formation et l'amélioration du comportement intégrateur des professionnels quand ils travaillent en équipe. Le comportement intégrateur dans une équipe dépend de la qualité et de la quantité d'information échangée, de la collaboration atteinte dans l'équipe, ceci dans la mesure où les décisions sont prises conjointement. Ce travail défend la relation positive entre la méthodologie d'enseignement de l'apprentissage coopératif et le comportement intégrateur des étudiants dans les équipes de travail. Au moyen d'une étude réalisée sur 327 étudiants de l'enseignement universitaire, il est démontré que les équipes de travail qui ont utilisé un apprentissage coopératif arrivent à de meilleurs niveaux de comportement intégrateur. De même il est démontré que le comportement intégrateur des membres de l'équipe est associé à une ambidextrie supérieure.

**MOTS-CLEFS:** travail en équipe, comportement intégrateur, ambidextrie, apprentissage coopératif.

## MELHORAR O TRABALHO EM EQUIPE: AMBIDESTRIA, COMPORTAMENTO INTEGRADOR E APRENDIZAGEM COOPERATIVA

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é argumentar e demonstrar que trabalho em equipe os futuros profissionais da direção de empresas devem aprender e como podem aprendê-lo. A respeito das características do trabalho em equipe que os futuros diretores devem aprender, argumenta-se que um comportamento integrador permite atingir maiores níveis de ambidestria, ou seja, aumentar a capacidade de tornar simultâneas exploração de conhecimento, eficiência e inovação. O estudo se aprofunda na relação entre as metodologias docentes utilizadas na sala de aula e na melhora do comportamento integrador dos profissionais quando trabalham em equipe. O comportamento integrador em uma equipe depende da qualidade e quantidade de informação trocada, da colaboração atingida na equipe e na medida em que as decisões se tomam conjuntamente. Neste trabalho, defende-se a relação positiva entre a metodologia docente de aprendizagem cooperativa e o comportamento integrador dos estudantes nas equipes de trabalho. Por meio de um estudo realizado com 327 estudantes de ensino superior, demonstra-se que as equipes de trabalho que utilizaram aprendizagem cooperativa atingiram maiores níveis de comportamento integrador. Da mesma maneira, demonstra-se que o comportamento integrador dos membros da equipe se associa com uma superior ambidestria.

**PALAVRAS-CHAVE:** trabalho em equipe, comportamento integrador, ambidestria, aprendizagem cooperativa.

CLASIFICACIÓN JEL: M10, M12, I23.

RECIBIDO: mayo de 2011 ACEPTADO: marzo de 2012.

CORRESPONDENCIA: María Iborra, Facultad de Economía, Avd. Tarongers, s/n 46022, Valencia, España.

CITACIÓN: Iborra, M. & Dasí, A. (2012). Mejorar el trabajo en equipo: ambidiestría, comportamiento integrador y aprendizaje cooperativo. *Innovar*, 22(45), 127-139.

## María Iborra

Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universitat de València. Profesora titular de Universidad, del departamento de Dirección de Empresas en la Universitat de València, España.  
Correo electrónico: miborra@uv.es

## Àngels Dasí

Doctora en Ciencias Económicas y Empresariales por la Universitat de València. Profesora titular de Universidad, del departamento de Dirección de Empresas en la Universitat de València.  
Correo electrónico: angels.dasi@uv.es

**RESUMEN:** El objetivo de este estudio es argumentar y demostrar qué trabajo en equipo deben aprender los futuros profesionales de la dirección de empresas y cómo pueden aprenderlo.

Respecto a las características del trabajo en equipo que deben aprender los futuros directivos, se argumenta que un comportamiento integrador permite alcanzar mayores niveles de ambidestria, es decir, incrementar la capacidad de realizar simultáneamente exploración y explotación de conocimiento, eficiencia e innovación. El estudio profundiza en la relación entre las metodologías docentes utilizadas en el aula y la mejora del comportamiento integrador de los profesionales cuando trabajan en equipo. El comportamiento integrador en un equipo depende de la calidad y cantidad de información intercambiada, la colaboración alcanzada en el equipo, y la medida en que las decisiones se toman conjuntamente. En este trabajo se defiende la relación positiva entre la metodología docente de aprendizaje cooperativo y el comportamiento integrador de los estudiantes en los equipos de trabajo.

Mediante un estudio realizado con 327 estudiantes de enseñanza universitaria, se demuestra que los equipos de trabajo que han utilizado aprendizaje cooperativo alcanzan mayores niveles de comportamiento integrador. Igualmente se demuestra que el comportamiento integrador de los miembros del equipo se asocia con una superior ambidestria.

**PALABRAS CLAVE:** trabajo en equipo, comportamiento integrador, ambidiestría, aprendizaje cooperativo.

## Introducción\*

El trabajo en equipo es una de las competencias más extensamente nombradas y valoradas en la reforma de planes de estudio que se ha llevado a cabo en el Espacio Europeo de Educación Superior y, especialmente, en todos aquellos planes relacionados con la Dirección de Empresas.

Esta importancia parece responder a un desajuste entre la demanda y la oferta de profesionales que sepan trabajar en equipo. Así, por un lado, las empresas necesitan titulados competentes para trabajar en equipo, pues en

\* Este trabajo ha recibido financiación del Proyecto de Investigación ECO2009-07055 del Ministerio de Ciencia e Innovación.

un mundo en el que la información que se requiere manejar es amplia, heterogénea, compleja y altamente especializada, el trabajo conjunto con profesionales de diferentes áreas es cada vez más común. Sin embargo, la educación universitaria muestra dificultades para que sus egresados sepan trabajar en equipos de una forma eficiente y eficaz (Marín, Antón y Palacios, 2009; Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral, 2008).

Por tanto, como señala el Informe Tuning realizado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates (González y Wagenaar, 2003, p. 104), "existe un desfase entre la importancia que tanto los egresados como los empleadores otorgan a la capacidad para trabajar en equipo y el nivel que se alcanza de esta competencia al término de los estudios universitarios".

Si trabajar en equipo es importante para los egresados universitarios en general, y para los de dirección de empresas de forma específica, surgen, al menos, tres cuestiones relevantes. En primer lugar, las instituciones de educación superior y sus docentes deberían ser capaces de delimitar qué es un trabajo en equipo eficaz y eficiente; en segundo lugar, deberían proponer cómo se alcanza esa competencia desde un punto de vista académico y, en tercer lugar, deberían responder a la cuestión de qué efectos tiene para las empresas contar con profesionales capaces de trabajar en equipo de forma integrada.

La primera cuestión –definir qué es un trabajo en equipo eficaz y eficiente– requiere enraizar su respuesta en la literatura de dirección de empresas. A lo largo de este trabajo se defiende que, para los profesionales de la dirección de empresas, el trabajo en equipo debe alcanzar un comportamiento integrador (Carmeli, Schaubroeck y Tishler, 2011; Finkelstein, Hambrick y Cannella, 2009; Hambrick, 1994; Lubatkin, Simsek, Ling y Veiga, 2006). El comportamiento integrador depende de tres elementos: la cantidad y calidad de la información que se intercambia, el grado de colaboración que se alcanza entre los miembros del equipo y la medida en que las decisiones se toman conjuntamente. La importancia de que los miembros de un equipo se comporten de forma integradora reside en que, al hacerlo, son capaces de convertir en un recurso valioso la variedad y diversidad demográfica y cognitiva de la composición del equipo.

La segunda cuestión –cómo aprender a comportarse de forma integradora en un equipo– implica adentrarse en el área de la metodología docente para ofrecer una respuesta. En este trabajo, se propone que el aprendizaje cooperativo es una metodología docente que permite aprender a trabajar en equipo, y se demuestra de qué forma contribuye

a generar equipos integrados (Johnson y Johnson, 1994; Johnson, Johnson y Holubec, 1999).

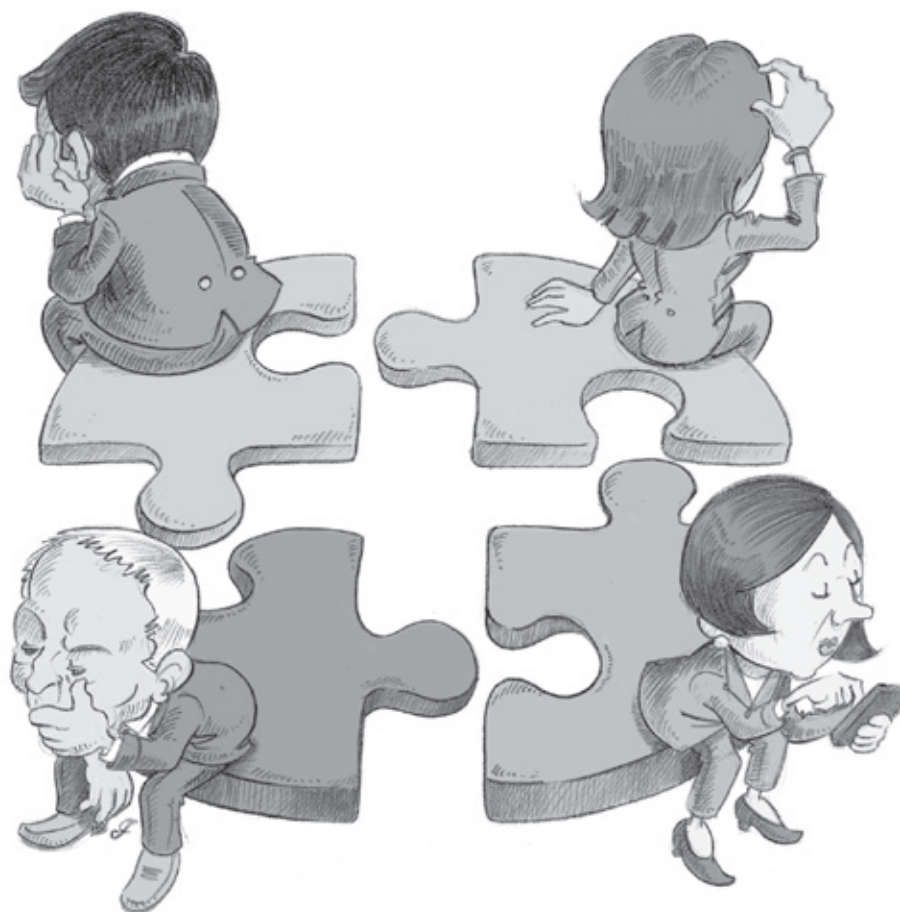
Atendiendo a la tercera cuestión, se tienen en cuenta las consecuencias y los efectos de trabajar en equipos integrados. La investigación en dirección de empresas ha demostrado la relación entre el resultado de las empresas (u otras variables relacionadas con el éxito) y el hecho de que los equipos de dirección se comporten de forma integrada (Carmeli, 2008; Lubatkin *et al.*, 2006). En el presente estudio se propone que los equipos integrados son capaces de comportarse de forma ambidiestra (Carmeli y Halevi, 2009); es decir, tienen la habilidad de atender a las presiones del corto plazo –más vinculadas a la eficiencia– a la vez que se preocupan por el cambio, la flexibilidad y la innovación.

La importancia de la ambidiestría, según la definición dada por los autores de este documento, reside en su probada relación con los resultados y con la supervivencia de las empresas (O'Reilly y Tushman, 2008, 2011; Piao, 2010; Raisch y Birkinshaw, 2008; Simsek, 2009).

Por tanto, la tesis en la que se sustenta este trabajo es que el comportamiento integrador, que es una variable de proceso esencial para los resultados del trabajo en equipo, puede ser objeto de aprendizaje en la educación superior.

Con el fin de validar esta tesis, se demuestra que el aprendizaje cooperativo obtiene mejores niveles de comportamiento integrador que la aplicación de metodologías más tradicionales. Para ello se realiza un estudio con datos obtenidos sobre un total de 327 estudiantes. En este estudio se analizan los datos de 209 estudiantes que han participado en un proyecto de innovación educativa, en el que se han aplicado herramientas docentes de aprendizaje cooperativo, y de un grupo de control de 118 estudiantes que utiliza una metodología tradicional para realizar un proyecto de contenido conceptual similar. Adicionalmente, el trabajo demuestra que los equipos que presentan un comportamiento integrador obtienen mejores resultados en su desempeño.

El trabajo se estructura de la siguiente forma: en primer lugar, se desarrolla el marco teórico; específicamente, se argumenta la importancia del comportamiento integrador en los equipos de dirección, y se establece tanto la relación esperada entre metodología de aprendizaje cooperativo y comportamiento integrador de los equipos, como la relación esperada entre comportamiento integrador y resultado de los equipos. En segundo lugar, se define el estudio empírico realizado partiendo de la descripción del proyecto de innovación educativa "Conoce la empresa". A continuación se presentan los resultados del estudio y el



contraste de hipótesis. El trabajo finaliza con un apartado en el que se sintetizan las principales conclusiones.

### **¿Qué trabajo en equipo deben aprender los profesionales de la dirección de empresas? El papel central del comportamiento integrador**

En el ámbito de la dirección de empresas, a medida que ha aumentado la importancia de los equipos en general y, específicamente, de los equipos de alta dirección (TMT<sup>1</sup>), han aparecido trabajos que investigan el impacto de estos equipos en la toma de decisiones estratégicas (Escribá-Esteve, Sánchez-Peinado y Sánchez-Peinado, 2009; Finkelstein *et al.*, 2009) y en los resultados de las empresas (Certo, Lester, Dalton y Dalton, 2006; Chang y Hughes, 2012; Hambrick, 1994, 2007).

Aunque la investigación en este ámbito es profusa, los estudios realizados no son concluyentes en cuanto al papel

positivo del trabajo en equipo. Algunos trabajos sugieren que los TMT incrementan el procesamiento de información y la cantidad y calidad de las ideas que se intercambian (Amason, 1996; Finkelstein *et al.*, 2009), mejorando los resultados. Sin embargo, otros estudios han puesto de manifiesto que el trabajo en equipo puede ser fuente de conflicto y de comportamientos oportunistas, y que conlleva un importante esfuerzo y consumo de tiempo (Amason, 1996; Amason y Sapienza, 1997; Cronin y Weingart, 2007; Finkelstein *et al.*, 2009). Algunos autores van más allá, y evidencian que buena parte de los equipos de alta dirección carecen de propiedades de trabajo en equipo, funcionando más bien como relaciones bilaterales entre un líder y cada uno de los miembros del equipo, que como un conjunto integrado (Finkelstein *et al.*, 2009; Hambrick, 1994, 2007).

Dada la heterogeneidad de resultados que parecen alcanzar los TMT, algunos trabajos han investigado los factores que explican tales diferencias. Partiendo de que los tres elementos conceptuales que definen un equipo de alta dirección son su composición, estructura y procesos

<sup>1</sup> Se utiliza la sigla TMT para hacer referencia a los equipos de alta dirección, en inglés *Top Management Team*.

(Finkelstein *et al.*, 2009), la literatura ha probado que los resultados dependen, al menos parcialmente, de la composición de los TMT (Certo *et al.*, 2006; Nielsen, 2010), de su estructura (Buyl, Boone, Hendriks y Matthyssens, 2011; Carmeli *et al.*, 2011) y de los procesos que utilizan (Carmeli *et al.*, 2011; Escribá-Esteve *et al.*, 2009; Miller, Burke y Glick, 1998; Simons, Pelled y Smith, 1999).

El impacto de la composición demográfica en el resultado de los equipos ha sido una cuestión relevante en la investigación sobre TMT (Finkelstein y Hambrick, 1996; Hambrick, 1994). Sin embargo, a pesar de la abundante literatura, los hallazgos acerca del impacto de la diversidad demográfica sobre los resultados de los equipos han sido contradictorios (Knight *et al.*, 1999; Lawrence, 1997; Milliken y Martins, 1996; Miller *et al.*, 1998; Simons, 1995). Los estudios realizados en esta área han analizado el efecto de variables como la edad media del equipo, su antigüedad media, su *background* profesional, o medidas de diversidad en el equipo, relacionándolas tanto con aspectos positivos como con aspectos negativos de los equipos directivos (Nielsen, 2010). Por ejemplo, Buyl *et al.* (2011) argumentan que la diversidad funcional de los TMT podría incrementar la riqueza de perspectivas y habilidades, pero también podría provocar fragmentación, constituyendo, por tanto, una fuente de ineficiencia en el equipo.

Para esclarecer estas contradicciones en la relación entre características demográficas y resultados del equipo, diferentes autores (Carmeli y Halevi, 2009; Knight *et al.*, 1999; Simons, 1995; Simons *et al.*, 1999) sugieren incorporar variables sobre el proceso del equipo. Además, la introducción de variables de proceso permite entender mejor el resultado de los TMT, independientemente de las decisiones tomadas sobre el diseño del equipo, su composición demográfica o su estructura.

En la investigación sobre los procesos de los equipos directivos, la teoría de las élites directivas propone como variable clave el comportamiento integrador (Carmeli y Halevi, 2009; Hambrick, 1995; Lubatkin *et al.*, 2006). El concepto comportamiento integrador en un equipo directivo hace referencia a la unidad de esfuerzo en la toma de decisiones. Un equipo se comporta integradamente en la medida en que sus miembros se involucran en la interacción colectiva y mutua (Hambrick, 1994). En los extremos contrarios al comportamiento integrador tendríamos dos tipos de comportamiento: los equipos fragmentados –en los que se divide el trabajo entre los miembros del equipo y luego se unen las aportaciones de cada integrante sin que se intercambien ideas, perspectivas u opiniones–, y los equipos en los que predomina el pensamiento único (Hambrick,

1995). Cuando el comportamiento de un equipo es integrador, sus miembros intercambian información, recursos y decisiones (Hambrick, 1997).

El comportamiento integrador es un concepto multidimensional ya que incluye tanto la dimensión social como la dimensión de realización de una tarea. Así, incorpora tres elementos, reflejo de la dimensión social y de la dimensión de tarea: la cantidad y calidad del intercambio de información (su riqueza, su fiabilidad y su adecuación temporal), el comportamiento colaborativo, y la toma de decisiones conjunta (Hambrick, 1994; Lubatkin *et al.*, 2006).

Por su parte, Andriopolus y Lewis (2009) sugieren que la unidad de esfuerzo que caracteriza al comportamiento integrador permite a los miembros del TMT sincronizar los procesos sociales y funcionales del equipo. En este sentido, los equipos integrados se han asociado con una mayor capacidad de incorporar la diversidad de opiniones (Carmeli y Halevi, 2009).

Ciertamente, los equipos de trabajo se han utilizado en las aulas universitarias como parte integral del proceso de enseñanza durante muchos años (Watson, Johnson y Zgourides, 2002). Sin embargo, no se ha estudiado la eficacia que las diferentes metodologías docentes tienen sobre el nivel de comportamiento integrador que alcanza un equipo.

### Aprendizaje cooperativo y comportamiento integrador

La segunda cuestión implica analizar qué metodología de enseñanza puede mejorar el comportamiento integrador de los futuros profesionales. En este trabajo se argumenta que el aprendizaje cooperativo (Cuseo, 1996; Johnson y Johnson, 1994) es una metodología útil para aprender a trabajar en equipos de forma integradora. Así, el aprendizaje cooperativo, utilizado en combinación con determinadas herramientas de enseñanza que incrementan la interdependencia positiva –como es el caso de los grupos *puzzle* desarrollados por el psicólogo social Eliot Aronson (Aronson y Pathoe, 1997)–, permite que los individuos aprendan a comportarse de manera integradora como miembros de un equipo de trabajo.

El aprendizaje cooperativo se define como “una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y en el desarrollo de habilidades mixtas, donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su propio aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo” (Johnson *et al.*, 1999, p. 13). Por tanto, implica el trabajo conjunto de los estudiantes para la obtención de objetivos compartidos.



Según Johnson y Johnson (1994), los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo son cinco: interdependencia positiva, responsabilidad individual en el aprendizaje, interacción cara a cara, habilidades interpersonales inherentes a pequeños grupos y evaluación de resultados y procesos.

La interdependencia positiva se define como la percepción de que el éxito de una persona depende del éxito del resto de miembros del equipo. La existencia de interdependencia positiva genera una situación en la cual los estudiantes, por una parte, ven que su trabajo beneficia el trabajo de los compañeros, tanto como el de los compañeros les beneficia a ellos y, por otra parte, trabajan conjuntamente para darse apoyo mutuo.

La responsabilidad individual en el aprendizaje implica que el individuo se siente responsable tanto del propio aprendizaje personal como del de los compañeros.

La interacción cara a cara, continua y directa, fomenta el intercambio de recursos y de información, permitiendo procesar información de forma más eficaz y eficiente. La elevada interacción en los equipos mejora el proceso de toma de decisiones –incremento del *feedback*, razonamiento conjunto, etc.– y refuerza la confianza entre los miembros.

Las habilidades interpersonales inherentes a pequeños grupos es otro de los componentes del aprendizaje cooperativo; por esta razón se deben adquirir y desarrollar habilidades básicas de trabajo en grupo. Entre estas habilidades se pueden destacar las siguientes: confianza y compromiso con los miembros del equipo, comunicación fidedigna y sin ambigüedades, aceptación y apoyo mutuo, y resolución constructiva de conflictos.

Por último, es necesario llevar a cabo la evaluación de resultados y de proceso; es decir, no sólo importa el trabajo y el resultado alcanzado, sino también cómo se ha realizado y qué se ha aprendido. La efectividad del trabajo del grupo depende de la reflexión sobre el proceso, esto es, reflexionar conjuntamente sobre qué acciones de los miembros han sido de ayuda y cuáles no, sobre qué cambios se deben realizar sobre lo planificado, etc.

Así pues, el uso de una metodología docente basada en el aprendizaje cooperativo pone énfasis en el diseño de actividades que deben implicar interdependencia entre los miembros de los equipos y que requieren interacción personal entre ellos para poder alcanzar los resultados. Pero, además, las actividades deben ser diseñadas de tal forma que sea necesaria la participación de cada uno de los integrantes del equipo para alcanzar los resultados. Finalmente, el aprendizaje cooperativo demanda familiarizarse con las habilidades propias del trabajo en pequeños grupos, así

como que se evalúe y se retroalimente a los equipos sobre los procesos y los resultados de su trabajo.

Para finalizar este apartado, ¿qué relación se puede esperar entre los cinco componentes descritos y el comportamiento integrador en los equipos? Como señalan Barrick, Bradley y Colbert (2007), la interdependencia entre los miembros marca la diferencia entre un equipo y un grupo. Del trabajo de estos autores se deriva que, cuando los miembros de un equipo se necesitan mutuamente para alcanzar los objetivos, aumentan las necesidades de comunicación directa y de colaboración. La interdependencia de tareas hace referencia a la medida en que los individuos de un grupo necesitan descansar en la información, los materiales o el apoyo que les ofrecen otros miembros de su equipo para poder cumplir con su tarea. La interdependencia de objetivos, que se induce asignando objetivos colectivos, dando *feedback* e incentivando y premiando el resultado del equipo, promueve la aparición de comportamientos colaborativos y cooperativos. Chen, Tang y Wang (2009) proponen que esa interdependencia de tareas y de objetivos genera actitudes positivas hacia los miembros del equipo, y demuestran la relación positiva entre la interdependencia y la cohesión de un equipo.

Por tanto, se puede esperar que, en la medida en que en el ámbito docente se diseñen las tareas encomendadas a un equipo generando interdependencias –bien sea de objetivos o bien de tareas–, incrementarán dos de las dimensiones del comportamiento integrador: el intercambio de información y el comportamiento colaborador. Igualmente, aumentará la voluntad de colaboración a medida que los miembros del equipo sean conscientes de la importancia del compromiso y de la responsabilidad individual tanto para realizar las tareas como para obtener los objetivos.

Además, tanto la interacción continua como la reflexión sobre el proceso y los resultados del trabajo del equipo fomentan el intercambio de información y la toma de decisiones conjunta, dos de las tres dimensiones del comportamiento integrador.

Por último, algunos estudios demuestran la relación entre el estilo de resolución de conflictos que utiliza el equipo y los resultados que obtiene (Chou y Yeh, 2007; Van de Vliert, Nauta, Giebels y Janssen, 1999). Así, el estilo de resolución de problemas, que implica un elevado interés tanto por los objetivos propios como por los del resto, genera un aumento del intercambio de información debido a la mayor comunicación interna y a la toma de decisiones consensuadas (Chou y Yeh, 2007). El aprendizaje cooperativo, mediante la interacción continua y la reflexión conjunta, tanto sobre el proceso como sobre el resultado, conlleva un estilo de gestión del conflicto similar al denominado de

resolución de problemas, lo que contribuye a fomentar el comportamiento integrador dentro del grupo.

Por todo ello, en este trabajo se propone que el uso de una metodología docente de aprendizaje cooperativo mejora el comportamiento integrador de los individuos en un equipo.

Es decir,

**H1:** *La utilización de aprendizaje cooperativo se relaciona positivamente con el comportamiento integrador de un individuo en un equipo.*

### Comportamiento integrador y resultados del equipo de trabajo

El tercer aspecto de este trabajo aborda en qué medida los resultados de un equipo que se comporta de forma integrada difieren o no de los resultados que obtienen los equipos que no tienen tal comportamiento; es decir, qué consecuencias tiene el comportamiento integrador sobre los resultados del equipo.

Son diversos los estudios que han asociado el comportamiento integrador en los equipos de alta dirección con efectos positivos. En ese sentido, el comportamiento integrador tiene un efecto directo y positivo sobre los resultados organizativos, pues permite utilizar la diversidad y la riqueza de los miembros del equipo (Li y Hambrick, 2005; Lubatkin *et al.*, 2006). De forma específica, el comportamiento integrador se ha asociado con el nivel de ambidiestría de la empresa –su capacidad de explorar y explotar conocimiento– y, a través de ello, con los resultados empresariales (Carmelli, 2008; Carmeli y Halevi, 2009; Chang y Hughes, 2012; Li y Hambrick, 2005; Lubatkin *et al.*, 2006).

Se puede decir que un equipo es ambidiestro cuando quienes lo conforman tienen destreza para explorar y explotar conocimiento de forma simultánea, obteniendo niveles elevados de ambas actividades (Simsek, 2009). Tanto la exploración como la explotación son actividades necesarias para la supervivencia de las empresas (Piao, 2010). Esto se debe a que ambas actividades contribuyen, de una u otra forma, a la ventaja competitiva de la empresa. Las actividades relacionadas con la explotación tienen que ver con el refinamiento de la actual ventaja competitiva de la empresa, con la eficiencia y mejora de los actuales productos, mercados o tecnología. Por su parte, en la exploración se incluyen actividades relacionadas con la innovación, con la búsqueda de nuevas ventajas competitivas, de nuevas oportunidades que alineen a la empresa con las demandas del entorno (March, 1991).

La ambidiestría de una empresa tiene una probada relación con sus resultados y su supervivencia (O'Reilly y Tushman, 2008, 2011; Piao, 2010; Raisch y Birkinshaw, 2008; Simsek, 2009). En el ámbito directivo, los equipos ambidiestros son capaces de orientarse hacia la adaptación, de centrarse en su capacidad para hacer mejor las cosas y para solucionar los problemas, mejorando y aumentando la eficiencia, y manteniendo la continuidad y la estabilidad. Pero, al mismo tiempo, los equipos ambidiestros también son capaces de orientarse hacia la búsqueda, la variación, el riesgo, la experimentación, el juego, la flexibilidad; en definitiva, hacia el descubrimiento y la innovación (March, 1991).

Ahora bien, mantener esta doble orientación exploradora y explotadora, ser ambidiestro, está lejos de ser sencillo. Exploración y explotación nacen de fuentes de conocimiento diferentes y, en ocasiones, contradictorias. Por ejemplo, mientras que la explotación implica que el directivo mantenga un enfoque de resultados, de corto plazo, la exploración le obliga a pensar en el largo plazo y a buscar nuevas y diferentes oportunidades futuras. Como señalan Cao, Simsek y Zhang (2010), esta dicotomía puede llevar a que el directivo centre su atención en una de las dos actividades, a costa de equilibrar ambas orientaciones. Asimismo, mantener una orientación ambidiestra obliga a gestionar información compleja y diversa, incluso contradictoria, requisito difícil de cumplir por la racionalidad limitada de los directivos.

En estas circunstancias, cabe preguntarse qué elementos relacionados con el comportamiento del equipo directivo pueden mejorar su ambidiestría.

Los equipos fragmentados, o aquellos en que predomine un pensamiento único, no podrán aprovechar todo su potencial, serán incapaces de compensar la racionalidad limitada de sus miembros por separado mediante la integración de sus procesos de toma de decisiones o mediante el intercambio de la información y la colaboración. Como señalan Lubatkin *et al.* (2006), la ausencia de un comportamiento integrador y, consecuentemente, de la interacción y colaboración necesaria, hace más probable que el directivo, ante cualquier dificultad, adopte una solución individual y centrada en aquello que domina. Por ello, un equipo fragmentado reducirá su capacidad para, simultáneamente, explorar y explotar, esto es, ser ambidiestro. Igualmente, un equipo en el que domine el pensamiento único abordará el procesamiento y el análisis de la información desde una única perspectiva, y reducirá su capacidad de manejar la diversidad, las tensiones y paradojas propias de la ambidiestría.

Sin embargo, aquellos equipos que se comportan integralmente, colaboran e intercambian información, y toman las decisiones de forma conjunta. Este comportamiento reduce las limitaciones individuales de racionalidad y mejora las posibilidades de superar las tensiones entre las actividades exploradoras y explotadoras (Cao *et al.*, 2010; Carmeli y Halevi, 2009; Lubatkin *et al.*, 2006).

La mayor eficacia del comportamiento integrador se debe a que, por una parte, el intercambio de información y la interacción entre los miembros del equipo les permiten comprender y compartir mejor el conocimiento explícito. Pero además, el comportamiento integrador es fundamental para generar mecanismos informales, tales como la confianza y la reciprocidad, que son necesarios para la transmisión de conocimiento tácito. La importancia de ambos tipos de conocimiento, tanto en la explotación de lo que el equipo de trabajo sabe hacer como en la exploración de nuevas oportunidades o en la creación de nuevo conocimiento, ha sido demostrada por diferentes autores (Nonaka y Takeuchi, 1995). De ahí que se espera que el comportamiento integrador del equipo de trabajo creará un clima o contexto social adecuado no sólo para encontrar soluciones que requieran los conocimientos actuales del equipo, sino también para generar nuevas ideas a partir de la interacción y del intercambio de información, esto es, para mejorar el nivel de ambidiestría del equipo.

Por tanto, según la argumentación de los autores, se asume que:

**H2:** *El comportamiento integrador de los individuos de un equipo guarda una relación positiva con el nivel de ambidiestría que alcanzan los miembros de un equipo.*

## Metodología

### Población y muestra

Con el objetivo de analizar el impacto del aprendizaje cooperativo en la mejora del comportamiento integrador de los miembros de los equipos de trabajo, se realizó un estudio en el que participaron tanto integrantes de equipos que desarrollaron un proyecto aplicando aprendizaje cooperativo, como otros individuos que llevaron a cabo un proyecto similar en equipo, pero aplicando metodologías tradicionales.

El proyecto de trabajo en equipo consistió en el análisis de una empresa real. Este proyecto de trabajo en equipo, denominado "Conoce la empresa", se desarrolló en la asignatura anual y troncal "Fundamentos de Dirección de Empresas", de primer curso de la Doble Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y Derecho. Los equipos

de trabajo, conformados por cinco estudiantes, debían buscar una empresa que cumpliera con un conjunto de requisitos establecidos previamente por las profesoras, entrevistar al gerente o a un directivo de alto nivel al menos dos veces a lo largo del curso, buscar información adicional y analizar diversos contenidos de la asignatura mediante la presentación de dos informes, uno escrito –el primero– y otro oral. En dos de los grupos docentes, el proyecto "Conoce la empresa" se desarrolló mediante una metodología de aprendizaje cooperativo, que incluía las herramientas docentes reflejadas en la tabla 1.

**TABLA 1. Relación entre el aprendizaje cooperativo y las herramientas docentes.**

Aprendizaje cooperativo	Técnicas docentes
Interdependencia positiva	Utilización de grupos <i>puzzle</i>
Responsabilidad individual	Herramientas de planificación Reglamento del equipo
Interacción continua y directa	Sesiones tutoradas
Habilidades del trabajo en grupo	Planificación, gestión de tiempo y recursos, gestión de conflictos
Evaluación del resultado y proceso	<i>Del proceso:</i> Diario del grupo Auto-evaluación individual Evaluación conjunta <i>Del resultado:</i> Evaluación de resultados intermedia Evaluación por pares

Fuente: Iborra y Dasí (2009, 2011).

El número de estudiantes que se encuestaron en este proyecto utilizando la metodología de aprendizaje cooperativo fue de 209, correspondientes a dos cursos académicos, 2006-2007 y 2009-2010.

Por otra parte, se utilizó un grupo de control de 118 estudiantes. Este grupo de control estaba formado por alumnos de otros grupos docentes que estaban matriculados en la misma asignatura y que desarrollaron un proyecto cuyo contenido cognitivo era similar, pero que no utilizaron la metodología del aprendizaje cooperativo. Las encuestas al grupo de control se realizaron en el curso 2006-2007. El sistema de recompensas utilizado –evaluación– era el mismo en todos los casos. El proyecto equivalía a un 20% de la calificación final, y la nota era la misma para todo el equipo de trabajo. Con el fin de analizar si el proyecto de aprendizaje cooperativo había obtenido los objetivos de mejorar el trabajo en equipo y, concretamente, de mejorar el comportamiento integrador, se diseñó un cuestionario estructurado con preguntas mayoritariamente cerradas que permitiera contrastar las hipótesis.

La encuesta se entregó y recogió personalmente en mayo de 2007 y en mayo de 2010. La muestra final estaba compuesta de 327 estudiantes –209 estudiantes de la muestra

TABLA 2. Ficha técnica del estudio.

Características	Aprendizaje cooperativo 2007	Aprendizaje cooperativo 2010	Grupo de control
Universo	120	120	330
Tamaño de la muestra	101	108	118
Fecha de realización	Mayo 2007	Mayo 2010	Mayo 2007
Error muestral	3,97%	3,0%	7,3%
Nivel de confianza	95%	95%	95%
Unidad de muestro	Estudiante		
Técnica de muestreo	Cuestionario estructurado entregado personalmente		

Fuente: elaboración propia.

del proyecto de aprendizaje cooperativo y 118 estudiantes de la muestra de control-. La tabla 2 recopila los principales datos sobre la muestra.

## Definición de variables

### *Comportamiento integrador*

La variable comportamiento integrador captura el nivel de globalidad y de unidad de esfuerzo que alcanza un equipo (Hambrick, 1995). El comportamiento integrador, compuesto por tres dimensiones, refleja de este modo la medida en la que los miembros de un equipo muestran un comportamiento colaborativo, intercambian información y toman decisiones conjuntas. Las tres dimensiones del constructo están interrelacionadas y se refuerzan mutuamente. En este trabajo, el comportamiento integrador se midió a través de un constructo de segundo orden reflejado en tres dimensiones, cada una de ellas con una escala de tres ítems que fue desarrollada y validada por Simsek, Veiga, Lubatkin y Dino (2005).

El comportamiento colaborador se valoró preguntando en qué medida los miembros del equipo: 1) se ofrecen voluntariamente a manejar la carga de trabajo de otros integrantes que están ocupados; 2) son flexibles para intercambiar responsabilidades para facilitarse las cosas; 3) están pre-dispuestos a ayudarse a terminar sus trabajos y cumplir con las fechas de entrega.

Para valorar la toma de decisiones conjunta se preguntó en qué medida los miembros del equipo: 1) dan a conocer a los otros sus acciones cuando estas afectan al trabajo de otros miembros del equipo; 2) entienden con claridad los problemas y necesidades de otros integrantes del equipo, y 3) discuten sus expectativas con las de otros miembros del equipo.

Por último, el intercambio de información se valoró preguntando la medida en la que los miembros del equipo: 1) son efectivos en el desarrollo de ideas de alta calidad; 2) son efectivos en el desarrollo de soluciones de alta calidad, y 3) son efectivos en la toma de decisiones que requieren altos niveles de creatividad e innovación. Cada uno de los

ítems ha sido valorado en una escala de 1 a 5 (1 = nada de acuerdo a 5 = totalmente de acuerdo).

### *Ambidiestría*

Se midió la ambidiestría mediante una escala multiplicativa de segundo orden de la orientación a la exploración y a la explotación. Esta escala está basada en la propuesta de Lubatkin *et al.* (2006), cuyos orígenes se encuentran en la escala original de He y Wong (2004) y de Benner y Tushman (2003). Específicamente, se desarrollaron tres ítems que reflejan una orientación hacia la exploración y tres ítems que representan una orientación hacia la explotación. Usando una escala Likert de 5 puntos (1 = nada de acuerdo a 5 = totalmente de acuerdo), los ítems relativos a la orientación hacia la exploración describen en qué medida el equipo: 1) ha basado su éxito en su habilidad para explorar nuevas ideas; 2) ha buscado ideas novedosas rompiendo con las ideas comúnmente aceptadas, y 3) ha buscado nuevas formas creativas de obtener los resultados. De forma similar, los ítems que confieren una orientación hacia la explotación describen el equipo como aquel que: 1) ha mejorado, continuamente, la rigurosidad del contenido; 2) ha refinado los contenidos para mejorarlos, y 3) ha mejorado su forma de hacer las cosas.

### *Aprendizaje cooperativo*

Se midió como una variable dicotómica de pertenencia o no a un grupo que había realizado el proyecto "Conoce la empresa" utilizando metodología de aprendizaje cooperativo o no.

### *Variables de control*

Los directivos, así como los académicos, al intentar determinar qué explica la eficacia y la eficiencia de los equipos directivos, han propuesto múltiples variables. En ese sentido, Hambrick (1994) señala que los equipos de alta dirección difieren en su composición, en su estructura, incentivos y procesos, así como en el papel que desempeña su líder. Todos estos aspectos son determinantes del resultado del equipo. Para evaluar esta situación, en el trabajo



se analizó si el comportamiento integrador variaba en función del tamaño de los equipos o del sexo de los integrantes.

### Análisis y discusión de resultados

Siguiendo los trabajos habituales en el área, el análisis de resultados se llevó a cabo en dos fases. En la primera, se valoró el modelo de medida, y en la segunda fase se realizó el contraste de las hipótesis.

Con el fin de evaluar la validez del modelo de medida se hizo un CFA que incorporaba la medida de la ambidiestría como un factor de segundo orden de los factores de exploración y de explotación. Igualmente, se incorporó el comportamiento integrador como un factor de segundo orden reflejado en los factores de toma de decisiones conjunta, intercambio de información y comportamiento cooperativo. La escala cumple todos los requisitos necesarios. El modelo de medida tiene un buen ajuste, pues los indicadores de ajuste están dentro de los valores recomendados. Así, la  $\chi^2$  (48; N = 327) = 127.299;  $p < 0,001$ ; y los indicadores de ajuste, tanto absoluto como comparativo, son adecuados (CFI = 0,945; IFI = 0,946; NNFI = 0,92, RMSEA = 0,07).

Por otra parte, los multiplicadores de Lagrange no presentan mejoras significativas. Las cargas factoriales de todos los ítems son significativas y el promedio de las cargas

factoriales estandarizadas sobre cada uno de los factores (exploración, explotación, ambidiestría, comportamiento integrador, intercambio de información, toma de decisiones conjunta y comportamiento colaborador) es superior a 0,7. Por tanto, el modelo de medida presenta validez convergente. Asimismo, se evaluó la fiabilidad del modelo de medida mediante el análisis del  $\alpha$  de Cronbach, que en este caso tomó un valor de 0,87. Por último, se constató la validez discriminante mediante el test del intervalo de confianza.

Una vez validado el instrumento de medida, se procedió al contraste de hipótesis. El modelo planteado en este trabajo ha sido analizado mediante un análisis de regresión múltiple. La tabla 3 muestra las medias, desviaciones típicas y correlaciones de todas las variables del estudio.

Los patrones de correlación, en general, apoyan las relaciones teóricas establecidas en las hipótesis. Específicamente, las correlaciones entre la ambidiestría y el comportamiento integrador ( $r = 0,34$ ) son significativas ( $p < 0,01$ ), así como también lo son las correlaciones entre el comportamiento integrador y el aprendizaje cooperativo ( $r = 0,260$ ;  $p < 0,01$ ).

La tabla 4 muestra los resultados de la regresión para el contraste de las hipótesis 1 y 2. Tal como se muestra, tanto H1 como H2 se confirman.

**TABLA 3. Medidas, desviaciones típicas y correlaciones.**

Variable	Media	Desv. Típica	1	2	3	4	5
1. Comportamiento integrador	3,85	0,57	1	0,644**	0,260**	-0,094	0,044
2. Ambidiestría	14,32	4,74		1	0,346**	-0,083	0,094
3. Aprendizaje cooperativo	0,64	0,48			1	-0,113*	0,238**
4. Sexo	1,4	0,49				1	-0,108
5. Tamaño del equipo	4,68	0,61					1

\*\* $p < 0,01$ ; \* $p < 0,05$

Fuente: elaboración propia.

**TABLA 4. Regresión.**

Variable dependiente: Comportamiento integrador	Modelo 1	Modelo 2
Constante	***	***
Sexo	-0,091 ns	-0,068 ns
Tamaño del equipo	0,035 ns	-0,024 ns
Aprendizaje cooperativo		0,258 ***
R <sup>2</sup>	0,01	0,072
R <sup>2</sup> ajustada	0,004	0,064
F	1,647 ns	8,373 ***

Variable dependiente: Ambidiestría	Modelo 3	Modelo 4
Constante	***	***
Sexo	-0,073 ns	-0,016 ns
Tamaño del equipo	0,086 ns	0,064 ns
Comportamiento integrador		0,64 ***
R <sup>2</sup>	0,014	0,419
R <sup>2</sup> ajustada	0,008	0,414
F	2,327 ns	77,649 ***

ns: no significativa; \*\*\*  $p < 0,001$

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5. Resultados del contraste de hipótesis.

Hipótesis		Resultado
H1	La utilización de aprendizaje cooperativo se relaciona positivamente con el comportamiento integrador de un individuo en un equipo.	Confirmada
H2	El comportamiento integrador de los individuos de un equipo guarda una relación positiva con el nivel de ambidiestría que alcanzan los miembros de un equipo.	Confirmada

Fuente: elaboración propia.

Los modelos 1 y 2 explican qué variables determinan el comportamiento integrador. En el primer modelo se introducen las variables de control (sexo y tamaño del equipo) como variables independientes, siendo la variable dependiente el comportamiento integrador. La regresión muestra que ninguna de las dos variables ejerce una influencia significativa sobre el comportamiento integrador. El modelo 2, que permite testar la H1, introduce como variable independiente la pertenencia a un grupo que utiliza aprendizaje cooperativo, siendo la variable dependiente el comportamiento integrador. Este modelo es significativo, con  $R^2 = 0,064$ . En este modelo, la variable independiente es significativa y muestra el signo positivo esperado. Por ello, se confirma la relación entre el aprendizaje cooperativo y el comportamiento integrador.

Para analizar la relación planteada en la segunda hipótesis, esto es, el efecto del comportamiento integrador sobre la ambidiestría, se procedió de la misma manera. En primer lugar, el tercer modelo de la regresión analiza la relación entre las variables de control y la ambidiestría como variable dependiente. Este modelo no muestra una influencia significativa de estas variables. El modelo 4 de la regresión introduce el comportamiento integrador como variable independiente, de cara a analizar su influencia sobre la ambidiestría de los equipos de trabajo. Este modelo es significativo con una  $R^2 = 0,41$ . En este modelo, la variable independiente es significativa, y muestra la relación positiva esperada, por lo que se confirma la H2, pudiéndose afirmar que en los equipos de trabajo, mayores niveles de comportamiento integrador generan un mayor nivel de ambidiestría por parte de los miembros del equipo. En la tabla 5 se resumen las hipótesis y su contraste.

## Conclusiones

Aprender a trabajar en equipo es una de las competencias profesionales fundamentales para los futuros directivos. Sin embargo, en demasiadas ocasiones, no existe una orientación clara para los docentes que permita saber en qué consiste la capacidad de trabajar en equipo o qué se entiende por un trabajo en equipo eficaz y eficiente. Asimismo, tampoco existen orientaciones sobre cómo alcanzar el éxito en el trabajo en equipo.

El presente trabajo permite avanzar en esta cuestión. Por un lado, esta propuesta argumenta y demuestra el papel central que tiene el comportamiento integrador en la generación de equipos de trabajo ambidiestros, pero además demuestra cómo se puede enseñar a comportarse integradoramente, en tanto que evidencia la relación existente entre las herramientas de aprendizaje cooperativo y el comportamiento integrador de los miembros de un equipo de trabajo.

Así, se argumenta que el comportamiento integrador es un indicador del proceso de trabajo en equipo que se relaciona con los resultados del mismo, concretamente con el nivel de orientación hacia la exploración y hacia la explotación que consiguen alcanzar sus miembros.

En el ámbito directivo, los equipos ambidiestros son capaces de orientarse hacia la adaptación, de centrarse en su capacidad para hacer mejor las cosas y para solucionar los problemas, mejorando y aumentando la eficiencia, y manteniendo la continuidad y la estabilidad. Al mismo tiempo, también son capaces de incluir en su orientación términos como la búsqueda, la variación, el riesgo, la experimentación, el juego, la flexibilidad, el descubrimiento y la innovación (March, 1991).

El trabajo demuestra el papel central del comportamiento integrador que, aprovechando la variedad y diversidad de sus miembros, y la riqueza de sus integrantes, permite alcanzar estabilidad y cambio, continuidad y variación, eficiencia y eficacia; consiguiendo en definitiva comportamientos ambidiestros. Este resultado es consistente con los trabajos previos de la literatura que han propuesto una relación positiva y significativa entre los TMT que se comportan de manera integradora y la ambidiestría de sus empresas (Cao *et al.*, 2010; Carmeli y Halevi, 2009; Lubatkin *et al.*, 2006).

La consecuencia de esta primera conclusión es que conseguir equipos integrados, equipos que aprendan a desarrollar con eficiencia tanto su dimensión funcional como su dimensión social, debería ser un objetivo de los docentes en dirección de empresas.

En ese sentido, se ha argumentado por qué la metodología docente de aprendizaje cooperativo puede ayudar a alcanzar

estos objetivos. Se ha probado, en una muestra de 327 estudiantes universitarios, que aquellos que trabajaron en equipos utilizando aprendizaje cooperativo obtuvieron un mejor comportamiento integrador que aquellos que desarrollaron un trabajo cognitivamente similar pero sin utilizar esta metodología docente. Se amplía, de este modo, la evidencia sobre el impacto de alguna de las características del trabajo en equipo sobre la dimensión social o funcional del equipo.

Así, se sustenta que no basta con encargar trabajos en equipos en el ámbito universitario para alcanzar esta competencia. En línea con estudios que han analizado algunas de las características del trabajo cooperativo se defiende que para obtener comportamientos integradores es necesario generar interdependencias positivas entre los miembros del equipo, reforzar la responsabilidad individual en el equipo de trabajo, favorecer las ocasiones de interacción entre sus miembros y la realización de encuentros cara a cara. Igualmente, es importante dotar a los equipos de habilidades para trabajar en pequeños grupos y solucionar conflictos, y dar relevancia no solo a la tradicional evaluación del resultado, sino también a la evaluación del proceso (Barrick *et al.*, 2007; Chen *et al.*, 2009; Chou y Yeh, 2007; Van de Vliert *et al.*, 1999). En este sentido, se ha demostrado que los equipos que han utilizado estos cinco elementos configuradores del aprendizaje cooperativo han alcanzado un comportamiento integrador.

Finalmente, los miembros de los equipos de aprendizaje cooperativo muestran niveles más elevados en su orientación ambidiestra que los miembros del grupo de control. Dado que la literatura de *management* ha mostrado la relación existente entre la ambidiestría y los resultados de las empresas (O'Reilly y Tushman, 2008, 2011; Piao, 2010; Raisch y Birkinshaw, 2008; Simsek, 2009), los resultados permiten poner de relieve que determinadas metodologías docentes, como el aprendizaje cooperativo, son esenciales para la formación de los futuros directivos.

Este trabajo no está exento de limitaciones. Respecto a la metodología utilizada para obtener la información, esta proviene de una única fuente y, por tanto, está sometida a la varianza de error único debido al empleo exclusivamente de cuestionarios. Además, la información conseguida es de corte transversal, por lo que otros estudios de carácter longitudinal serían bienvenidos para el análisis de una variable de proceso.

La posibilidad de trasladar esta experiencia a otros entornos, en el ámbito educativo o en el ámbito profesional, presenta también algunas limitaciones. La primera hace referencia al tamaño y a la estabilidad de los grupos en los que se puede enseñar con la metodología de aprendizaje

cooperativo. Así, los grupos en los que se ha llevado a cabo el proyecto "Conoce la empresa" estaban formados por 30 estudiantes en prácticas, número que facilita la aplicación de la metodología cooperativa. Por otro lado, la estabilidad del grupo de estudiantes facilita la implantación de estas metodologías. Especial relevancia adquiere, en este caso, la dificultad que supone mantener elevados niveles de *feedback* o retroalimentación del proceso, en situaciones en las que los estudiantes no son estables o en las que la relación entre profesionales o profesor-alumno es esporádica o breve. De ello se desprenden implicaciones relevantes para tener en cuenta en la gestión y en la organización de la docencia y de la presencialidad del estudiante.

Por último, respecto a los profesores, la introducción de nuevas metodologías docentes requiere formación sobre capacidades docentes y una perspectiva a largo plazo. La formación es especialmente relevante para enraizar el porqué de la metodología elegida y, con ello, ser capaces de dar un paso adicional al que supone incluir nuevas técnicas o nuevas herramientas en nuestras asignaturas. La perspectiva a largo plazo permite que las innovaciones se asienten y perfeccionen introduciendo mejoras incrementales. Para ello resulta importante el trabajo en equipos docentes que faciliten la elaboración de materiales y la mejora de instrumentos, técnicas o herramientas. Desde el punto de vista de los autores, mientras que en la investigación la existencia de equipos está consolidada, en la docencia no suele darse esta situación, lo que dificulta los procesos de mejora y de implicación del profesorado, siendo este un nuevo reto para los docentes.

## Referencias bibliográficas

- Amason, A. C. (1996). Distinguish the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision-making: resolving a paradox for top management teams. *Academy of Management Journal*, 39(1), 123-148.
- Amason, A. C., & Sapienza, H. J. (1997). The effects of top management team size and interaction norms on cognitive and affective conflict. *Journal of Management*, 23(4), 495-516.
- Andriopolus, C., & Lewis, M. (2009). Exploitation-Exploration Tensions and Organizational Ambidexterity: Managing Paradoxes of Innovation. *Organization Science*, 20(4), 696-717.
- Aronson, E., & Pathoe, S. (1997). *The jigsaw classroom. Building cooperation in the classroom* (2<sup>nd</sup>. ed.). New York: Addison Wesley Longman.
- Barrick, M. R., Bradley, B. H., & Colbert, A. E. (2007). The moderating role of Top Management Team interdependence: implications for real teams and working groups. *Academy of Management Journal*, 50(3), 544-557.
- Benner, M. J., & Tushman, M. L. (2003). Exploration, exploitation, and process management: the productivity dilemma revisited. *Academy of Management Review*, 28, 238-256.

- Buyl, T., Boone, C., Hendriks, W., & Matthyssens, P. (2011). Top Management Team Functional Diversity and Firm Performance: The Moderating Role of CEO Characteristics. *Journal of Management Studies*, 48(1), 151-177.
- Cao, Q., Simsek, Z., & Zhang, H. (2010). Modeling the Joint Impact of the CEO and the TMT on Organizational Ambidexterity. *Journal of Management Studies*, 47(7), 1272-1296.
- Carmeli, A. (2008). Top Management Team Behavioral Integration and the Performance of Service Organizations. *Group & Organization Management*, 33(6), 712-735.
- Carmeli, A., & Halevi, M. Y. (2009). How top management team behavioral integration and behavioral complexity enable organizational ambidexterity: The moderating role of contextual ambidexterity. *The Leadership Quarterly*, 20, 207-218.
- Carmeli, A., Schaubroeck, J., & Tishler, A. (2011). How CEO empowering leadership shapes top management team processes: Implications for firm performance. *The Leadership Quarterly*, 22, 399-411.
- Certo, S. T., Lester, R. H., Dalton, C. M., & Dalton, D. R. (2006). Top Management Teams, strategy and financial performance: a meta-analytic examination. *Journal of Management Studies*, 43, 813-839.
- Chang, Y.-Y., & Hughes, M. (2012). Drivers of innovation ambidexterity in small- to medium-sized firms. *European Management Journal*, 30, 1-17.
- Chen, C.-H. V., Tang, Y.-Y., & Wang, S.-J. (2009). Interdependence and Organizational Citizenship Behavior: Exploring the Mediating Effect of Group Cohesion in Multilevel Analysis. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 143(6), 625-640.
- Chou, H., & Yeh, Y. (2007). Conflict, conflict management and performance in ERP teams. *Social Behaviour and Personality*, 35(8), 1035-1048.
- Cronin, M. A., & Weingart, L. (2007). Representational Gaps, Information Processing, and Conflict in Functionally Diverse Teams. *Academy of Management Review*, 32(3), 761-773.
- Cuseo, J. B. (1996). *Cooperative Learning: a Pedagogy for Addressing Contemporary Challenges & Critical Issues in Higher Education*. Paloverde, California: Marymont College, New Forum Press.
- Escribá-Esteve, A., Sánchez-Peinado, L., & Sánchez-Peinado, E. (2009). The Influence of Top Management Teams in the Strategic Orientation and Performance of Small and Medium-sized Enterprises. *British Journal of Management*, 20, 581-597.
- Finkelstein, S., & Hambrick, D. C. (1996). *Strategic Leadership: top executives and their effects on organizations*. St. Paul, Minneapolis: West P.C.
- Finkelstein, S., Hambrick, D. C., & Cannella, A. A. (2009). *Strategic Leadership: theory and research on executives, top management teams and boards*. Oxford: Oxford University Press.
- González, J., & Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Deusto University y Groningen University.
- Hambrick, D. C. (1994). Top Management Groups: a conceptual integration and reconsideration of the Team label. *Research in Organizational Behavior*, 16, 171-213.
- Hambrick, D. C. (1995). Fragmentation and the other problems CEOs have with their Top Management Teams. *California Management Review*, 37(3), 110-127.
- Hambrick, D. C. (Sept.-Oct., 1997). Corporate coherence and the management team. *Strategy and Leadership*, 25-29.
- Hambrick, D. C. (2007). Upper Echelons Theory: an update. *Academy of Management Review*, 32(2), 334-342.
- He, Z., & Wong, P. K. (2004). Exploration and exploitation: an empirical test of the ambidextrous hypothesis. *Organization Science*, 15, 481-496.
- Iborra, M., & Dasí, A. (2009). ¿Cómo aprender a trabajar en equipos integrados? El papel del aprendizaje cooperativo en la formación de directivos. @tic. *Revista d'innovació educativa*, 3, 18-28.
- Iborra, M., & Dasí, A. (2011). ¿Cómo enseñar a trabajar en equipo? *Herramientas para los docentes de la dirección de empresas*, III Workshop de la sección de estrategia de empresas, Acade, Granada.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). An overview of cooperative learning. In Thousand, J., Villa, A., & Nevin, A. (Eds.). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore: Brookers Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Knight, D., Pearce, C. L., Smith, K. G., Olian, J. D., Sims, H. P., Smith, K. A., & Flood, P. (1999). Top Management Team Diversity, group process and strategic consensus. *Strategic Management Journal*, 20, 445-465.
- Lawrence, B. S. (1997). The black box of Organizational Demography. *Organization Science*, 8(1), 1-22.
- Li, J., & Hambrick, D. (2005). Factional groups a new vantage on demographic faultlines, conflict and disintegration in work teams. *Academy of Management Journal*, 48(5), 794-813.
- Lubatkin, M. H., Simsek, Z., Ling, Y., & Veiga, J. F. (2006). Ambidexterity and performance in small to medium-sized firms: the pivotal role of top management team behavioral integration. *Journal of Management*, 32(5), 646-672.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(4), 71-87.
- Marín Hernández, S., Antón Renart, M., & Palacios Manzano, M. (2009). An empirical study of economists and the new graduate and post-graduate economics' degrees. *Innovar*, número especial en educación, 111-130.
- Miller, C., Burke, L., & Glick, W. (1998). Cognitive diversity among upper-echelon executives: Implications for strategic decision processes. *Strategic Management Journal*, 19, 39-58.
- Milliken, F. J., & Martins, L. L. (1996). Searching for common threads: understanding the multiple effects of diversity in organizational groups. *Academy of Management Review*, 21(2), 402-433.
- Nielsen, S. (2010). Top Management Team Diversity: A Review of Theories and Methodologies. *International Journal of Management Review*, 12, 301-316.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company. How Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Observatorio de Inserción Profesional y Asesoramiento Laboral. (2008). *Estudio de las características y demanda de los empleadores de titulados universitarios de la Provincia de Valencia*. Universitat de València. Valencia
- O'Reilly III, C. A., & Tushman, M. L. (2008). Ambidexterity as a dynamic capability: resolving the innovator's dilemma. *Research on Organizational Behavior*, 28, 185-206.
- O'Reilly III, C.A., & Tushman, M. L. (2011). Organizational Ambidexterity in Action: How Managers Explore and Exploit. *California Management Review*, 53(4), 5-22.
- Piao, M. (2010). Thriving in the New: Implication of Exploration on Organizational Longevity. *Journal of Management*, 36, 1529-1554.
- Raisch, S., & Birkinshaw, J. (2008). Organizational Ambidexterity: antecedents, outcomes and moderators. *Journal of Management*, 34(3), 375-409.
- Real Decreto 1393/2007 de 29 de Octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado de España.



- Simons, T. (1995). Top Management Team Consensus, heterogeneity, and debate as contingent predictors of company performance: the complementarity of group structure and process. *Academy of Management Journal*, 38(1), 62-66.
- Simons, T. Pelled, L. H., & Smith, K. A. (1999). Making use of difference: diversity, debate, and decision comprehensiveness in Top Management Teams. *Academy of Management Journal*, 42(6), 662-673.
- Simsek, Z. (2009). Organizational Ambidexterity: towards a multilevel understanding. *Journal of Management Studies*, 46(4), 597-624.
- Simsek, Z., Veiga, J. F., Lubatkin, M., & Dino, R. N. (2005). Modelating the multilevel determinants of Top Management Team behavioral integration. *Academy of Management Journal*, 48(1), 69-84.
- Van de Vliert, E., Nauta, A., Giebels, E., & Janssen, O. (1999). Constructive conflict at work. *Journal of Organizational Behaviour*, 20, 475-491.
- Watson, W. E., Johnson, L., & Zgourides, G. D. (2002). The influence of ethnic diversity on leadership, group process, and performance: an examination of learning teams. *International Journal of Inter-cultural Relations*, 26, 1-16.