

**Los equipos docentes en la
universidad. Construcción y
validación de un instrumento
de análisis**

**Teaching teams in the
university. Construction
and validation of an analysis
instrument**

Galtés Fuentes, R.

Fundación universitaria del Bagés (España)

Galtés Fuentes, R.

Fundación universitaria del Bagés (Spain)

Resumen

Introducción. En este artículo se presenta la validez interna de un instrumento construido para conocer los condicionantes y las oportunidades que influyen en el trabajo en equipo de los docentes en las facultades. El trabajo en equipo, como base del trabajo organizativo y un medio para la creación de conocimiento, necesita de un contexto que impulse la eficacia de los equipos docentes. Metodología. La metodología empleada ha sido la no experimental transeccional correlacional, para describir la relación entre variables

Abstract

Introduction. In this paper the internal validity of an instrument designed to discover the constraints and opportunities that influence the teamwork of faculty lecturers is presented. As a basis of organisational work and a means for knowledge creation, teamwork requires a context that promotes the effectiveness of teaching teams. Methodology The methodology used has been a non-experimental transeccional correlation design to describe the relationship between the variables and measure-

y medir-analizar la asociación entre ellas. El instrumento analizado forma parte de un cuestionario más amplio, basado en una escala tipo Likert con cinco niveles de respuesta. Los criterios de selección de los informantes (n= 37) han sido: ser docente universitario y ejercer un cargo. La técnica de análisis utilizada ha sido el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 20). Resultados. El análisis muestra una fiabilidad interna buena ($\alpha=0,875$ para 22 elementos; $\alpha=0,881$ para 19 elementos). El incremento del coeficiente para 19 elementos ha permitido eliminar tres ítems del cuestionario del nivel organizativo. Conclusión. La validación de la sección del instrumento que engloba los conceptos clave del contexto organizativo, permite su inclusión en la totalidad del instrumento construido. Proporcionará una herramienta útil para profundizar en la información respecto al aprendizaje organizativo en las Facultades.

Palabras clave: Universidad, equipo docente, recursos organizativos, apoyos organizativos, cuestionario, validez, fiabilidad.

analyse the association between them. The instrument used is part of a wider questionnaire based on five-level Likert items. The selection criteria of the informants (n=37) have been: being a university teacher and holding a post within the university. The analysis technique used was the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 20) statistical programme. Results The analysis show good internal reliability for the questionnaire's organisational level ($\alpha=0,875$ for 22 elements; $\alpha=0,881$ for 19 elements). The increase of the coefficient for 19 elements has allowed to delete three items of the questionnaire. Conclusion The validation of the section that includes the key concepts of the organisational context, allow his inclusion in the whole of the instrument built. It Will provide an useful tool to give more information with regard to the organisational learning.

Key words: University, teaching team, organisational resources, organisational support, questionnaire, validity, reliability.

Introducción

En las organizaciones es frecuente el uso del término trabajo en equipo, como si fuera una unidad funcional inherente a la propia institución o empresa. En las Facultades ocurre algo similar, a pesar de que, en la práctica, el trabajo en equipo no es demasiado visible.

Para que las Universidades afronten con éxito los retos y exigencias que se les presentan, una estrategia imprescindible es conocer cómo funcionan las personas dentro de los equipos y la efectividad-eficiencia de éstos respecto a los objetivos institucionales.

Si se toma como premisa la necesidad de convertir al docente en un gestor de procesos, las Facultades deben pensar en un contexto favorecedor de la autorganización de los equipos docentes, a la vez que establecer un modelo de equipo reproducible

a nivel interno, que permita la sinergia equipo-liderazgo distribuido (Bolden, Petrov y Gosling, 2009; McRoy y Gibbs, 2009; Rué y Lodeiro, 2010). Formar equipos docentes, entendidos como unidades intermedias de gestión, implica basar su funcionamiento en los principios de cohesión, coordinación y entendimiento (Witziers, Slegers y Imants, 1999). Se trata de fundamentos que facilitarán la autonomía, la colaboración y el trabajo coordinado para el desarrollo de proyectos (Rué y Lodeiro, 2010).

La estructura universitaria otorga a las Facultades la competencia de organización interna para dar respuesta a las demandas sociales. En consecuencia éstas deben generar estructuras organizativas acordes con las necesidades y considerar los equipos docentes como unidades académicas básicas de gestión, capaces de identificar las disfunciones internas que aparezcan y orientar su forma de trabajar hacia aspectos concretos de ordenación y funcionamiento del centro. Para responder a las expectativas institucionales, los equipos necesitarán orientar su forma de trabajar hacia aspectos concretos de ordenación y funcionamiento de la Facultad (Alcover de la Hera, Rico y Gil Rodríguez, 2011; González-Romá, 2011; Lencioni, 2003; Rué y Lodeiro, 2010).

Los estudios sobre trabajo en equipo suelen centrarse en aspectos concretos como la motivación, la participación, la efectividad, la eficiencia, los procesos, los resultados, las tareas y el liderazgo. Sin embargo algunos autores han dado un enfoque más centrado en el entorno en el que están incluidos, como McRoy y Gibbs (2009) que presentan la necesidad de un liderazgo más contextualizado dentro de la institución para favorecer el cambio en las Facultades; Rachford y Coghlan (1992) que plantean la importancia de comprender las relaciones entre los distintos niveles de la organización; Watson (2007) que confecciona un marco conceptual para comprender cómo se desarrolla el proceso creativo dentro de una organización; Hempel, Zhang y Han (2012) que estudia la relación estructura organizativa/ empoderamiento-rendimiento del equipo; Guzzo y Dickson (1996), que analizan el rendimiento y eficacia de los equipos en las organizaciones; o Holyoke, Sturko, Wood y Wu (2012) y Watkins (2005) que se centran en el aprendizaje organizativo en educación superior.

El análisis de los recursos y apoyos que ofrece una Facultad para el desarrollo de los equipos docentes, se entiende necesario para la descripción del trabajo en equipo dentro del contexto organizativo.

El propósito de este artículo es presentar la validez interna del cuestionario para el nivel organizativo utilizado en la prueba piloto, con la finalidad de aplicarlo en un estudio más amplio. En el apartado siguiente se desarrolla el marco teórico centrado en la organización de las Facultades en su contexto.

El contexto de este estudio: la Universidad y su organización interna

La armonización del sistema universitario con el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), ha requerido de la reforma de la estructura y de la organización de las enseñanzas para dar respuesta a las necesidades sociales. Como reto, en ocasiones ha sido necesaria la adaptación de las titulaciones al EEES, para que las enseñanzas fueran concordantes con los requerimientos. Ésta ha sido la situación

para aquellas Universidades que impartían estudios de grado medio, como es el caso de la Facultad donde se desarrolló la prueba piloto.

Estas adaptaciones han supuesto un aumento de la responsabilidad y la complejidad, para las Facultades y sus equipos docentes. Por esta razón las Facultades deberán tener presentes dos aspectos: por un lado la dificultad que supone crear estructuras organizativas acordes con las necesidades y por otro, comprometerse a alcanzar acuerdos y decisiones ajustadas a la crisis actual. Si el objetivo es lograr una posición competitiva de las Facultades como organizaciones del conocimiento, continúa siendo necesario el modelo de cultura de aprendizaje organizativo y el trabajo en equipo de los docentes, promovido por Hargreaves y Mata (2003).

Un grupo de personas puede organizarse para realizar un determinado proyecto o servicio. Sin embargo, el equipo se caracteriza por la intencionalidad y la determinación de objetivos específicos a corto, medio y largo plazo. Las personas que forman los equipos docentes además de estar cualificadas y especializadas, necesitan de habilidades complementarias, tener un propósito común y compartir la responsabilidad de una ejecución efectiva. Necesitan de las capacidades de auto organización, de distribución del liderazgo, además de aprovechar la sinergia resultante de la diversidad de conocimientos (Gil Rodríguez, Rico y Sánchez Manzanares, 2008; Gómez Mújica y Acosta Rodríguez, 2003; Katzenbach, 1996). Se trata de capacidades que convierten a los docentes en gestores de procesos dentro de equipos, que pueden distribuirse en las Facultades tanto en sentido vertical como horizontal (Rué y Lodeiro, 2010).

Como ya se ha comentado al principio de este artículo, los estudios sobre trabajo en equipo suelen centrarse en aspectos concretos del grupo humano. Sin embargo existen investigaciones sobre la relación equipos/contexto organizativo (Guzzo y Dickson, 1996; Hempel *et al.*, 2012; Holyoke *et al.*, 2012; McRoy y Gibbs, 2009; Rachford y Coghlan, 1992; Watkins, 2005; Watson, 2007).

En el siglo veintiuno, la tecnología, la globalización y la naturaleza a veces compleja del trabajo, han promovido que las organizaciones se planteen de nuevo la importancia de comprender la efectividad de los equipos dentro de su entorno. Para Sewel (2012) el trabajo en equipo puede considerarse desde dos visiones: una antigua donde se considera un medio para aumentar la coerción y la explotación; una más avanzada que lo considera una mejora de las condiciones de los empleados y los empleadores para conseguir un mejor servicio. El trabajo en equipo ofrece la oportunidad a sus miembros de disponer de autonomía en sus decisiones.

El reconocimiento de los logros es lo que dará cognición, destreza y práctica conjunta, para orientar sus actividades a un objetivo común. La autonomía y los resultados prácticos asociados a ella proporcionan el empoderamiento del equipo.

Las actuales tendencias organizativas consideran de nuevo al equipo como pieza clave, como ya había ocurrido en la década de los 80', pero como concreta Salas, Goodwin y Burke (2008) es necesario reformular y reinterpretar las formas y modos de funcionar de los equipos en los nuevos contextos. En el caso de las Facultades la situación es similar. El trabajo en equipo y la coordinación deberán orientarse a aspectos concretos de ordenación y funcionamiento (Rué y Lodeiro, 2010), además de vigilar las disfunciones internas que puedan presentar los equipos (Lencioni, 2003).

Las Facultades que dispongan de grupos humanos con las características de equipo, pueden considerarlos como unidades básicas funcionales de la organización (Katzenbach, 2000). Este enfoque permite que el equipo sea analizado como un microsistema de trabajo y convivencia, como una unidad intermedia de gestión, donde la competencia no es una opción (Witziers *et al.*, 1999).

Los Equipos Docentes en la Universidad

El trabajo en equipo es la base del trabajo organizativo y un medio para la creación de conocimiento organizacional. Los sistemas sociales en los que suelen estar incluidos los equipos, definen una parte importante del contexto en el que se produce el rendimiento de los equipos, que suele vincularse al desempeño organizacional.

Estudiar a los equipos en el contexto organizativo, es una tarea compleja (Guzzo y Dickson, 1996; Song, Uhm y Yoon, 2011) y no existen demasiadas investigaciones al respecto. El contexto organizativo puede considerarse como motor de la eficacia de los equipos siempre que éstos dispongan de las condiciones facilitadoras para ello. Si se considera la vinculación recíproca entre equipo y organización es posible favorecer la interacción en doble sentido. Por un lado, los cambios de efectividad en los equipos pueden influir en cambios en la organización, para ello es necesario considerar la relación entre rendimiento-efectividad de los equipos con los factores intra-extra organizativos, ligados a la naturaleza y eficacia de la organización. Por otro, las intervenciones en el sistema organizativo pueden influir en el rendimiento de los equipos, sin realizar cambios directos sobre estos. En consecuencia, las intervenciones en un nivel (individual, grupo, organización) pueden tener efectos a otro nivel.

La efectividad del equipo será modificable si el contexto organizativo se basa en el diseño de equipos y procesos internos adecuados. Los grupos se convierten en equipos cuando desarrollan procesos de afiliación social donde su actividad es guiada por un objetivo, aspecto que facilitará la creación de conocimiento.

Von Krogh, Ichijo y Nonaka (2000) definieron dos facilitadores de creación de conocimiento el apoyo contextual que facilita la creación de un entorno de apoyo y aprovechamiento de los conocimientos locales y el liderazgo de apoyo, capaz de inculcar la misión de la organización, la gestión de la conversación, y la movilización de activistas del conocimiento.

La teoría de creación del conocimiento organizacional (también conocida como teoría de la SECI) formulada por Nonaka en la década del 1990, explica que al convertir el conocimiento tácito de los empleados individuales en conocimiento explícito, a través de las interacciones humanas y de colaboración continua en el lugar de trabajo, se genera conocimiento organizacional. Se trata de una teoría con bastantes detractores por considerarla demasiado fenomenológica y poco verificable (Gourlay y Hill, 2006; McLean, 2004; Moreno-Luzón y Lloria, 2008).

La condición de las Facultades de operar en entornos de cambio constante, necesita de una capacidad de adaptación y transformación, a través de procesos de aprendizaje en los diferentes niveles organizativos para generar nuevo conocimiento. En la primera década del 2000 los estudios sobre el conocimiento del capital humano

se han incrementado al considerarse aspecto crítico para el éxito a largo plazo y para la estabilidad organizativa (Alvesson y Kärreman, 2001; Andreou y Bontis, 2007; Ipe, 2003; López, Peón, y Ordás, 2005).

El concepto de aprendizaje organizativo tiene poco consenso respecto a su definición, respaldado por el hecho de estar más desarrollado a nivel teórico que práctico (Kerka, 1995). Sin embargo Richa Awasthy, Awasthy y Gupta (2012) encuentran dimensiones comunes en las diferentes definiciones: aprendizaje constante (Senge, 1991); creación, adquisición y transferencia de conocimiento (Garvin, 1993); aprendizaje individual, de equipo y organizativo, basado en la visión y misión organizativas (Moilanen, 2005; Nevis, Dibella, y Gould, 1995; Senge, 1997); el cambio (Nevis *et al.*, 1995); la transformación de cultura y estructura necesaria para respaldar el aprendizaje y el desarrollo (Armstrong y Foley, 2003; Nevis *et al.*, 1995).

La medición del aprendizaje organizativo ha llevado a diferentes investigadores a elaborar instrumentos para su medición. De todas ellas la propuesta por Watkins y Marsick (1993,1996) y Marsick y Watkins (ver Cuadro 1)

Nivel	Dimensión	Descripción
Individual	1. Aprendizaje continuo	Esfuerzo de la organización por crear oportunidades de aprendizaje a sus empleados.
Individual	2. Consulta y diálogo.	Esfuerzo de la organización por crear una cultura de autocrítica, retroalimentación y experimentación.
Equipo	3. Aprendizaje de equipo.	Espíritu de colaboración y el uso eficaz de los equipos en la empresa.
Organizativo	4. Empoderamiento.	Los procesos organizativos crean una visión compartida para que las personas hagan <i>feedback</i> entre el estatus organizativo anterior y el nuevo.
Organizativo	5. Sistemas de integración.	La organización se esfuerza en establecer sistemas de captura de aprendizaje.
Organizativo	6. Sistemas de conexión.	El pensamiento y las acciones compartidas sirven para conectar el contexto interno y externo en la organización.
Organizativo	7. Liderazgo estratégico.	Los líderes son modelo y soporte para el aprendizaje.

Fuente: Watkins y Marsick (1993,1996) y Marsick y Watkins (2003).

Cuadro 1. Dimensiones del aprendizaje organizativo.

La transformación de estas dimensiones en arquetipos organizativos, a través de procesos dinámicos de construcción, puede proporcionar agilidad, adaptación e innovación en la organización. Concretar el alcance de las condiciones necesarias para el trabajo en equipo y su conveniencia espacial-temporal, permite analizar con mayor detalle su influencia en las nuevas exigencias estructurales, organizativas y funcionales en las Universidades.

Recursos y Apoyos organizativos

Pensar en estrategias externas e internas que permitan la adaptación al cambio, es un ejercicio necesario en las Facultades. Algunas estrategias externas empujan a las Facultades a cambiar. Las iniciativas del sistema universitario asociadas a las necesidades

económicas y sociales, permiten poner la productividad y la eficiencia en línea con las necesidades económicas y sociales del país.

Las estrategias de cambio internas en las Facultades, íntimamente relacionadas con las externas, necesitan de la gestión y desarrollo de sus recursos humanos, para evitar posibles frenos en los procesos que desarrollan los equipos docentes y los resultados que favorecen el cambio, tanto de los grupos de personas como de la Facultad (Alcover de la Hera *et al.*, 2011).

Los equipos docentes de las Facultades son unidades académicas básicas que poseen una estructura y cultura propias. Se trata de características que les permiten construir el lugar donde definen sus roles, su disciplina académica y donde se identifican con la institución (Mills y Ungson, 2003; Tierney, 1988).

La capacidad de una Facultad de adaptarse de forma creativa al cambio es fundamental para el éxito de la organización. Por esta razón las Facultades deben considerar los recursos y los apoyos que ofrecen a los equipos para desarrollar sus funciones. Los recursos organizativos, como condiciones del contexto favorecedoras del trabajo en equipo, deben contemplar dos aspectos. Por un lado, la consideración de espacios y tiempo para favorecer el encuentro de los equipos y el desarrollo de sus actividades sin impedimentos. Por otro, ofrecer flexibilidad suficiente a los equipos docentes para modificar su estructura interna según las necesidades, a la vez que otorgarles libertad de procedimiento en consonancia con los objetivos tanto institucionales como del propio equipo. Los apoyos organizativos, como medio para la efectividad, necesitan de unas circunstancias concretas que no siempre existen en las Facultades. En ocasiones aparecen barreras que pueden frenar el funcionamiento, el desarrollo y el rendimiento del equipo docente.

En otras, no siempre se impulsan las acciones necesarias para que el equipo pueda desarrollar sus funciones, donde interactúan de forma simultánea tareas, procesos y resultados (Navarro, Quijano de Arana, Berger y Meneses, 2011; Deneckere, Euwema, Van Herck, Lodewijckx, Panella, Sermeus y Vanhaecht, 2012). La aplicación de estrategias internas hacia la gestión y desarrollo del capital humano, es una oportunidad para mejorar las condiciones del contexto de las Facultades y en consecuencia de la Universidad.

Los apoyos ofrecidos en la Facultad, como nexo de unión entre los recursos organizativos y las necesidades de los equipos docentes, deben enfocarse en tres direcciones para favorecer la creación de oportunidades para la efectividad de los equipos. En primer lugar, hacia un sistema de recursos humanos que contemple políticas formativas enfocadas al desarrollo de las capacidades de las personas para trabajar conjuntamente. Una ordenación del capital humano que acepte la autonomía de los equipos y establezca mecanismos de compensación y evaluación de su rendimiento. En segundo lugar, hacia un diseño organizativo que facilite la relación de los equipos docentes con la organización. Significa que las Facultades disponen de canales informativos en todos los sentidos. Implica que los equipos se responsabilizan de la misión y visión de la Facultad, porque ésta los considera herramientas eficaces. Se trata de un diseño organizativo donde los estamentos superiores apoyan las propuestas, los mandos intermedios son catalizadores y los docentes son los agentes. Por último, los apoyos deben dirigirse hacia un sistema

de interacción interna en la Facultad, en el cual los equipos docentes participen de las decisiones gracias a un liderazgo favorecedor de la colaboración y el sentimiento de pertenencia. Se trata de un liderazgo alternativo al modelo centralizado. Se refiere a un liderazgo distribuido caracterizado por el dinamismo, la relación, la colaboración, además de estar incluido en el contexto en el que se desarrolla.

Autores como Inman (2010) y McRoy y Gibbs (2009) consideran el liderazgo distribuido como una propiedad de la organización, mientras que otros como Bolden *et al.* (2009) lo consideran un concepto más teórico que práctico.

En el contexto universitario donde la trayectoria de desarrollo se enfrenta con la competitividad y el conflicto entre expectativas y demandas, se necesita de la motivación de las personas para movilizar y compartir los esfuerzos colectivos.

Método

En la introducción de este artículo se ha comentado que la finalidad buscada es aplicar el instrumento con criterios de fiabilidad y validez, en un estudio más amplio que investiga los factores condicionantes y las oportunidades que influyen en el trabajo en equipo de los docentes.

En este apartado se describe la metodología empleada para alcanzar la validación interna de una sección del cuestionario en el entendido que el instrumento elaborado consta de dos partes.

El diseño utilizado ha sido el no experimental-transeccional-correlacional, para describir la relación entre variables y medir-analizar la asociación entre ellas. Este proceder se justifica por tres razones. Primero para observar los fenómenos tal y como se dan en el contexto natural. Segundo para analizar diversas variables en un momento determinado, describir una situación y determinar la relación entre el conjunto de variables. Tercero para describir la relación entre las variables, para medir-analizar la relación entre ellas sin precisar sentido de causalidad (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2007).

Antecedentes

Con la finalidad de situar al lector, a continuación se expone de forma abreviada el proceso metodológico utilizado en la prueba piloto realizada con anterioridad a esta prueba de validación.

Después de la revisión bibliográfica y a partir de las preguntas planteadas para el estudio, se confeccionó una taxonomía y se definieron las unidades temáticas, coincidentes con las variables a medir y analizar. En el Cuadro 2 mostramos las definiciones de las unidades temáticas-variables que interesan para el objetivo de este artículo.

Unidad temática-variable	Definición
Nivel Organizativo (de primer orden)	Descripción de los recursos y apoyos que ofrece la facultad para la formación y desarrollo de los equipos docentes. Equipos en las organizaciones.
Dimensión Recursos (de segundo orden)	Descripción de las condiciones espaciales, temporales y de flexibilidad del contexto organizativo para el trabajo en equipo.
Indicador Espacio (de tercer orden)	Opinión y descripción de los espacios existentes en la facultad para trabajar en equipo.
Indicador Tiempo (de tercer orden)	Opinión y descripción respecto a la existencia de tiempo para trabajar en equipo.
Indicador Flexibilidad (de tercer orden)	Opinión y descripción respecto a la renovación, número de componentes y jerarquía interna de los equipos docentes.
Dimensión Apoyos (de segundo orden)	Descripción de la existencia de circunstancias del contexto favorecedoras de la efectividad de los equipos docentes.
Indicador Sistema de Gestión de los Recursos Humanos (de tercer orden)	Descripción de las estrategias de la facultad para la gestión y desarrollo del capital humano, como oportunidad para aumentar el desarrollo y efectividad de las personas, de los equipos docentes y de facultad.
Subindicador Sistema de Recompensas (de cuarto orden)	Descripción de la existencia de un plan de recompensas como reconocimiento de los objetivos alcanzados por el equipo docente.
Subindicador Políticas Formativas (de cuarto orden)	Descripción de la existencia de formación específica en trabajo en equipo, en el plan de formación docente de la facultad.
Subindicador Evaluación del Rendimiento (de cuarto orden)	Descripción de la existencia de un plan de evaluación del rendimiento de los equipos docentes.
Subindicador Autonomía (de cuarto orden)	Descripción y percepción del apoyo y confianza de la facultad en la toma de decisiones de los equipos docentes.
Indicador Diseño Organizativo (de tercer orden)	Descripción de la relación equipos docentes-facultad. Creencia que los estamentos superiores apoyan las propuestas, los estamentos intermedios son los catalizadores y los docentes son los agentes.
Subindicador Estructura (de cuarto orden)	Descripción de la existencia de un organigrama facilitador de la relación bidireccional equipos docentes-facultad.
Subindicador Interrelación (de cuarto orden)	Descripción de la comunicación existente entre los equipos de la facultad.
Subindicador Transmisión de la información (de cuarto orden)	Descripción y observación de las vías de transmisión de la información en sentido vertical y transversal.
Subindicador Implicación (de cuarto orden)	Opinión y descripción de la participación de los equipos docentes en la facultad. Creencia institucional que los equipos son herramientas importantes para el logro de objetivos.
Subindicador Aprendizaje de equipo (de cuarto orden)	Percepción que la facultad facilita el aprendizaje de conocimientos a través de la colaboración de los equipos y los considera herramientas eficaces para afrontar las exigencias del entorno.
Indicador Interacción Institucional (de tercer orden)	Opinión acerca de la existencia de un entorno que motiva a los docentes hacia un propósito compartido y moviliza los esfuerzos colectivos a través de la institución.
Subindicador Dinámicas de Participación (de cuarto orden)	Descripción de la relación equipos-facultad para la consecución de objetivos de la facultad.
Subindicador Liderazgo (de cuarto orden)	Descripción del tipo de liderazgo existente en la facultad. Liderazgo distribuido, versus el centralizado, incluido en el contexto y caracterizado por el dinamismo, la relación y la colaboración.
Subindicador Cultura (de cuarto orden)	Percepción común a los miembros de la organización; sistema de significados compartidos.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 2. Definición de las Unidades temáticas de la taxonomía del nivel organizativo.

Los informantes (N = 62) fueron seleccionados según los criterios, ser docente universitario y ejercer un cargo. Los datos se obtuvieron a través de la aplicación de tres técnicas de recolección de datos, el análisis documental, la entrevista semiestructurada y el cuestionario. Para el cuestionario se utilizaron las unidades temáticas de primer orden, Nivel organizativo y Nivel funcional, así como las unidades temáticas de segundo, tercer y cuarto orden comprendidas en ellas. Se crearon un total de 82 ítems, de los cuales 22 precisan validación (ver Cuadro 3).

Nivel	Dimensión	Nº de ítems	%
Organizativo	Recursos	6	26,8
	Apoyos	16	
Funcional	Tarea	29	73,2
	Procesos	19	
	Resultados	12	
	Total de Ítems	82	100

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3. Número de ítems para los niveles organizativo y funcional del estudio de caso.

Para la construcción de los ítems del nivel organizativo se utilizaron las propuestas planteadas por Alcover de la Hera *et al.* (2011) y González-Romá (2011) respecto a recursos y apoyos ofrecidos por la organización. Se construyeron un total de 22 ítems (26,8% de la totalidad del cuestionario). El Cuadro 4 se muestran los ítems sometidos a validación.

Dimensión	Indicador	Ítems
Recursos	Espacio	1. El centro contempla en su organización la distribución de espacios físicos para el desarrollo del trabajo en equipo. 2. El centro dispone de espacios físicos para cuando se necesiten.
	Tiempo	3. El centro dispone en su planificación horaria de tiempo específico para el trabajo en equipo. 4. En el centro no hay un horario preestablecido para el trabajo en equipo. 5. Cuando hay que trabajar en equipo, se discute entre los miembros el mejor momento y tiempo necesario para hacerlo.
	Flexibilidad	6. El centro tiene en cuenta las demandas y cargas de trabajo de las personas para crear de equipos de trabajo.
Apoyos	Sistema de Gestión de RR.HH.	
	Sistema de recompensas	10. El centro reconoce y recompensa el trabajo realizado por el equipo de trabajo. 11. El centro considera que el rendimiento del equipo de trabajo forma parte de su tarea.
	Políticas formativas	12. El centro dedica recursos para formar a las personas en trabajo en equipo. 13. El centro deja a la libre elección de las personas, la formación que consideren necesaria para el desarrollo de sus tareas.
	Evaluación del rendimiento	14. El centro evalúa de forma periódica el proceso y rendimiento de los equipos de trabajo.

Cuadro 4: continúa en la página siguiente

Cuadro 4: continúa de la página anterior

Dimensión	Indicador	Ítems
Apoyos	Autonomía del equipo de trabajo	15. El centro apoya la autonomía de los equipos de trabajo para la toma de decisiones. 16. Las decisiones tomadas por el equipo de trabajo son supervisadas por los estamentos superiores.
	Diseño organizativo	
	Estructura	18. La estructura organizativa del centro facilita la interacción organización / equipos de trabajo.
	Interrelación	19. La relación del equipo de trabajo con la organización es la adecuada para alcanzar los objetivos organizacionales.
	Transmisión de la información	21. En el centro la información fluye abiertamente tanto horizontal como vertical.
	Implicación	23. El equipo de trabajo es responsable de sus acciones para ser efectivos con los objetivos de la organización.
	Aprendizaje de equipo	24. El centro considera el equipo de trabajo como herramienta para afrontar las exigencias del entorno.
	Interacción	
	Dinámicas de participación	26. El centro favorece la interacción social de los distintos equipos de trabajo, a través de una comunicación clara y abierta.
	Liderazgo	28. El centro potencia y facilita un liderazgo que garantiza la adaptación del equipo de trabajo a las demandas del entorno.
Cultura		30. Los miembros del equipo sienten que pertenecen a la organización.
		31. Los miembros del equipo entienden la colaboración como principio para la eficacia de la organización.

Fuente: Elaboración propia a partir de Alcover de la Hera et al. (2011) y González-Romá (2011).

Cuadro 4. Ítems del cuestionario del nivel organizativo sometidos a validación.

Para el Nivel Funcional, se utilizaron los Ítems construidos y validados por Navarro et al. (2011), (ver Cuadro 5). En este caso fueron 60 Ítems (73,2 % de la totalidad del cuestionario).

Nivel Funcional			
Dimensión	Indicador	Descripción	Validación
Tarea	Incertidumbre	Creación de un cuestionario con 18 Ítems	Alpha de Cronbach entre 0,631 y 0,675; $p < 0,001$
	Interdependencia	Creación de un cuestionario similar al propuesto por de Van de Ven and Ferry (1980)	
Proceso	Nivel Desarrollo Grupal	Creación de un cuestionario con 8 Ítems	Alpha de Cronbach de 0,704; $p < 0,001$
	Potencia	Escala de medida de Guzzo et al. (1993)	Alpha de Cronbach de 0,775; $p < 0,001$
	Identificación con el grupo	Herramienta de Hogg et al. (1990)	Alpha de Cronbach de 0,734; $p < 0,001$
Resultados		Creación de un cuestionario con 12 Ítems	Alpha de Cronbach de 0,761; $p < 0,001$

Fuente: Elaboración propia a partir de Navarro, Quijano de Arana, Berger y Meneses (2011).

Cuadro 5. Descripción de los ítems utilizados para el Nivel Funcional.

En ambas partes del cuestionario se utilizó una escala tipo Likert con cinco niveles de respuesta (1. Totalmente en desacuerdo; 2. Desacuerdo; 3. Indiferente; 4. Acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo). Se obtuvo respuesta del 60,65% (37 sujetos), con un margen de error de 0,1 (10%), lo que significa que contestaron entre el 50,65% (60,65%-10%) y el 70,65% (60,65%+10%). Para el análisis cuantitativo de los datos obtenidos en el cuestionario se utilizó el programa informático de tratamiento de datos SPSS 20 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Las fases del análisis fueron las siguientes:

- Recodificación de las variables. Categorización de las variables cualitativas nominales “indicadores” en función del número de ítem.
- Codificación de la escala tipo Likert.
- Establecimiento y codificación de los valores perdidos. Asignación del valor 0 a las observaciones sin respuesta.
- Introducción de los datos obtenidos en la escala tipo Likert en el programa, según la escala del 1 al 5.
- Análisis descriptivo. Media por ítem según indicador, como medida de tendencia central; valor Mínimo y Máximo obtenido en cada caso; Rango y Varianza por ítem según indicador, como medidas de dispersión.

Realizada la prueba piloto para el cuestionario en su conjunto, en el siguiente apartado describimos el procedimiento seguido para probar la validez y fiabilidad de la sección del cuestionario propuesto para la unidad temática de primer orden nivel organizativo.

Procedimiento

Se han desarrollado dos acciones: la estimación de la consistencia interna y la comparación de las dimensiones de la taxonomía del estudio con el Modelo DLOQ.

La estimación de la consistencia interna del cuestionario se justifica por dos razones. Primero, porque la validez se entiende como el grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir. Segundo, porque la fiabilidad mide un mismo constructo y establece una alta relación entre los ítems valorados en una escala tipo Likert. La estimación de la consistencia se ha desarrollado en dos fases. Para el análisis de los datos se ha utilizado el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 20). En primer lugar se ha obtenido la matriz de correlaciones, para observar la relación entre los ítems construidos. En todos los casos se ha observado:

- Aquellos valores con un índice de Pearson entre $0,5 < r < 1$ (moderado y muy alto), por considerarse que valores inferiores no son sensibles.
- Si los valores negativos, entre los límites establecidos, correspondían a ítems inversos por indicar positividad.
- La significación estadística bilateral entre $0,01 < 0,001$ de los ítems correlacionados positivamente y negativamente, para evidenciar que las respuestas no son producto del azar.

En segundo lugar se ha utilizado el coeficiente Alpha de Cronbach, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Hemos elegido este modelo de estimación interna para seguir el mismo criterio que en la parte ya validada del Nivel funcional (ver Cuadro 5). Para comprobar si los ítems construidos medían las variables (coincidentes en este caso con las unidades temáticas de tercer y cuarto orden) se han seguido los criterios generales de George y Mallery (2003), que sugieren como valores de evaluación para el coeficiente alfa: >0.9 es excelente, >0.8 es bueno, >0.7 es aceptable, >0.6 es cuestionable, >0.5 es pobre y <0.5 es inaceptable.

El tratamiento de los datos con el paquete estadístico SPSS 20, ha permitido establecer:

- Los estadísticos de fiabilidad, para observar el valor del coeficiente alfa según el número de elementos analizados.
- Los estadísticos total-elemento para observar:
 - La variabilidad de la media si se elimina cada uno de los ítems.
 - El coeficiente de homogeneidad corregido. En caso de ser cero o negativo el ítem se elimina.
 - La variabilidad del valor del coeficiente alfa si se elimina cada uno de los ítems.

Bajo estos criterios de consistencia se busca identificar aquellos ítems que no presentan correlación directa con el resto del conjunto analizado, y observar el aumento del coeficiente alfa en caso de la eliminación de ítems.

Además de la verificación de la validez y fiabilidad del cuestionario del nivel organizativo, la comparación de las dimensiones entre modelos ha tenido por objetivo complementar la validación y fiabilidad del cuestionario, a la vez que verificar la pertinencia de las dimensiones construidas en nuestro estudio para la descripción del aprendizaje organizativo.

Resultados

Han sido analizadas las respuestas obtenidas por 37 sujetos (60,65%; margen de error de 0,1) para el cuestionario del nivel organizativo, a partir de los 22 ítems planteados en la prueba piloto. Los datos han sido tratados con el programa SPSS 20, con el fin de medir-analizar la relación entre los ítems sin precisar sentido de causalidad.

El análisis de la matriz de correlación inter-elementos muestra que seis de los ítems, de los veintidós planteados en la prueba piloto, no presentan correlación directa con el resto. Los ítems sensibles a ser eliminados del cuestionario son: Espacio 2, Tiempo 4, Políticas formativas 12-13, Autonomía 16 y Cultura 31. (ver Tabla 1).

Tabla 1. Matriz de correlaciones inter-elementos, para 22 variables del nivel organizativo. Se ha considerado un índice de Pearson entre $0,5 < r < 1$ y una significación estadística bilateral entre $0,01 < 0,001$.

Matriz de correlaciones inter-elementos		ESPACIO 1	ESPACIO 2	TIEMPO 3	TIEMPO 4	TIEMPO 5	FLEXIBILIDAD 6	SIST. RECOMPENSAS 10	SIST. RECOMPENSAS 11	POL. FORMACIÓN 12	POL. FORMACIÓN 13	EVALUACIÓN 14	AUTONOMÍA 15	AUTONOMÍA 16	ESTRUCTURA 18	INTERRELACIÓN 19	TRANSMISIÓN 21	IMPLICACIÓN 23	APRENDIZAJE 24	DINÁMICAS PARTICIPACIÓN 26	LIDERAZGO 28	CULTURA 30	CULTURA 31	
ESPACIO 1	1,000																							
ESPACIO 2		1,000																						
TIEMPO 3			1,000																					
TIEMPO 4				1,000																				
TIEMPO 5					1,000																			
FLEXIBILIDAD 6						1,000																		
SIST. RECOMPENSAS 10							1,000																	
SIST. RECOMPENSAS 11								1,000																
POL. FORMACIÓN 12									1,000															
POL. FORMACIÓN 13										1,000														
EVALUACIÓN 14											1,000													
AUTONOMÍA 15												1,000												
AUTONOMÍA 16													1,000											
ESTRUCTURA 18														1,000										
INTERRELACIÓN 19															1,000									
TRANSMISIÓN 21																1,000								
IMPLICACIÓN 23																	1,000							
APRENDIZAJE 24																		1,000						
DINÁMICAS PARTICIPACIÓN 26																			1,000					
LIDERAZGO 28																				1,000				
CULTURA 30																					1,000			
CULTURA 31																						1,000		

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la estimación de la consistencia interna del cuestionario con el coeficiente Alfa de Cronbach (α), se han observado los resultados para un total de 37 casos, para 22 y 19 elementos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Resumen del procedimiento de los casos con 22 y 19 variables.

Resumen del procesamiento de los casos		N	%
Casos	Válidos	37	100,0
	Excluido ^a	0	0,0
	Total	37	100,0

^aEliminación por lista. Basada en todas las variables del procedimiento.

Fuente: Elaboración propia

En los resultados obtenidos para 22 elementos (ver Tabla 3) se observa que la eliminación de cualquier ítem del cuestionario provocaría un descenso, en todos los casos, de la media obtenida en los Estadísticos de la escala (Media: 73,76).

Tabla 3. Estadísticos total-elemento para 22 elementos.

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ESPACIO 1	70,59	139,192	0,551	0,844	0,867
ESPACIO 2	70,22	150,174	0,158	0,674	0,880
TIEMPO 3	71,38	148,075	0,346	0,582	0,873
TIEMPO 4	69,78	150,063	0,193	0,503	0,878
TIEMPO 5	70,38	146,075	0,300	0,785	0,875
FLEXIBILIDAD 6	70,57	138,030	0,590	0,849	0,865
SIST. RECOMPENSAS 10	71,27	140,592	0,599	0,835	0,866
SIST. RECOMPENSAS 11	70,24	138,134	0,564	0,711	0,866
POL. FORMACIÓN 12	71,35	146,012	0,369	0,686	0,872
POL. FORMACIÓN 13	69,35	147,456	0,434	0,601	0,871
EVALUACIÓN 14	70,97	139,805	0,468	0,633	0,870
AUTONOMÍA 15	70,22	134,341	0,651	0,910	0,863
AUTONOMÍA 16	70,11	148,488	0,268	0,703	0,875
ESTRUCTURA 18	70,11	140,099	0,533	0,850	0,867
INTERRELACIÓN 19	70,16	143,917	0,474	0,736	0,869
TRANSMISIÓN 21	70,19	138,880	0,621	0,749	0,865
IMPLICACIÓN 23	70,16	145,806	0,456	0,795	0,870
APRENDIZAJE 24	70,51	137,479	0,617	0,793	0,864
DINÁMICAS PARTICIPACIÓN 26	70,68	140,225	0,640	0,744	0,865
LIDERAZGO 28	70,43	137,863	0,654	0,910	0,863
CULTURA 30	70,16	143,751	0,498	0,803	0,869
CULTURA 31	70,05	152,830	0,108	0,711	0,879

Fuente: Elaboración propia

El coeficiente α obtenido a través de los Estadísticos de fiabilidad (ver Tabla 4), para 22 elementos muestra un valor dentro del parámetro bueno (>8).

Tabla 4. Estadísticos de fiabilidad para 22 elementos.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,875	0,873	22

Fuente: Elaboración propia

La eliminación de los seis ítems que no presentan correlación directa con el resto de ítems del cuestionario presenta una fluctuación del coeficiente α (Espacio 2. Su eliminación aumentaría el $\alpha = 0,880$; Tiempo 4. Su eliminación aumentaría el $\alpha = 0,878$; Políticas de formación 12. Su eliminación disminuiría el $\alpha = 0,872$; Políticas de formación 13. Su eliminación disminuiría el $\alpha = 0,871$; Autonomía 16. Su eliminación mantendría el $\alpha = 0,875$; Cultura 31. Su eliminación aumentaría el $\alpha = 0,879$).

En los resultados obtenidos para 19 elementos, una vez eliminados los ítems Espacio 2, Tiempo 4 y Políticas formativas 13 (ver Tabla 5), se observa que la eliminación de cualquier ítem del cuestionario provocaría un sensible descenso, en todos los casos, de la media obtenida en los Estadísticos de la escala (Media: 61,84).

Tabla 5. Estadísticos total-elemento para 19 elementos.

Estadísticos total-elemento					
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ESPACIO 1	58,68	122,114	0,532	0,762	0,874
TIEMPO 3	59,46	129,589	0,367	0,561	0,879
TIEMPO 5	58,46	128,977	0,265	0,724	0,884
FLEXIBILIDAD 6	58,65	120,012	0,613	0,846	0,871
SIST. RECOMPENSAS 10	59,35	122,845	0,605	0,815	0,872
SIST. RECOMPENSAS 11	58,32	119,781	0,598	0,651	0,872
POL. FORMACIÓN 12	59,43	128,197	0,362	0,648	0,880
EVALUACIÓN 14	59,05	122,108	0,471	0,620	0,877
AUTONOMÍA 15	58,30	115,826	0,699	0,900	0,867
AUTONOMÍA 16	58,19	129,380	0,312	0,676	0,881
ESTRUCTURA 18	58,19	121,435	0,577	0,829	0,873
INTERRELACIÓN 19	58,24	126,356	0,461	0,718	0,877
TRANSMISIÓN 21	58,27	122,092	0,589	0,742	0,872
IMPLICACIÓN 23	58,24	127,634	0,468	0,733	0,877
APRENDIZAJE 24	58,59	119,414	0,643	0,777	0,870
DINÁMICAS PARTICIPACIÓN 26	58,76	122,189	0,662	0,728	0,871
LIDERAZGO 28	58,51	120,757	0,639	0,894	0,871
CULTURA 30	58,24	126,745	0,458	0,794	0,877
CULTURA 31	58,14	135,231	0,070	0,708	0,888

Fuente: Elaboración propia

El coeficiente α obtenido a través de los Estadísticos de fiabilidad (ver Tabla 6), para 19 elementos muestra un valor dentro del parámetro bueno (>8), aunque sensiblemente superior al obtenido para 22 elementos.

Tabla 6. Estadísticos de fiabilidad para 19 elementos.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
0,881	0,878	19

Fuente: Elaboración propia

La eliminación de los tres ítems que no presentan correlación directa con el resto de ítems del cuestionario, continúa presentando una fluctuación del coeficiente α (Políticas de formación 12. Su eliminación disminuiría el $\alpha =,880$; Autonomía 16. Su eliminación mantendría el $\alpha =0,881$; Cultura 31. Su eliminación aumentaría el $\alpha =0,888$).

Los estadísticos de fiabilidad muestran que el valor del coeficiente α es bueno para 22 (0,875) y 19 elementos (0,881). Sin embargo el coeficiente α aumenta sensiblemente al eliminar los ítems Espacio 2, Tiempo 4 y Políticas de formación 13.

La comparación de dimensiones, según la definición en cada caso, del Modelo DLOQ (Marsick y Watkins, 2003) y nuestra taxonomía para el nivel organizativo, permiten describir relaciones de similitud. Las dos dimensiones más relacionadas son, 5. Sistemas de Integración y Apoyos (ver Cuadro 6).

Modelo del estudio	Modelo DLOQ			
	4. Empoderamiento.	5. Sistemas de integración.	6. Sistemas de conexión.	7. Liderazgo estratégico.
Recursos				
	Esp			
	T			
	F		X	
Apoyos				
	RRHH			
	SR			
	PF		X	
	Ev			
	A	X		
	DisOrg			
	Es		X	
	I		X	
	TI		X	
	Im			
	Ap	X		
	InI			
	DP	X	X	
	L			X
	Cu	X	X	

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 6. Comparación de las dimensiones del nivel organizativo entre modelos. *Nota:* Esp = Espacio; T = Tiempo; F = Flexibilidad; RRHH = Sistema de Gestión de Recursos Humanos; SR= Sistema de Recompensas; PF= Políticas de Formación; Ev= Evaluación; A= Autonomía; Dis.Org = Diseño Organizativo; Es= Estructura; I= Interrelación; TI= Transmisión de la Información; Im= Implicación; Ap= Aprendizaje; InI = Interacción Institucional; DP= Dinámicas de Participación; L= Liderazgo; Cu= Cultura.

En el Modelo DLOQ que la organización se esfuerce en establecer sistemas de captura de aprendizaje, significa que hay un alineamiento de las visiones entre los diferentes niveles y grupos de la organización; que la organización ofrece autonomía a las personas para tomar las decisiones más adecuadas y utilizar los recursos de la forma que les sea más conveniente, además de ofrecer flexibilidad en la asignación de trabajos según las posibilidades de las personas. Se trata de aspectos que guardan paralelismo con las circunstancias del contexto organizativo definidas en la dimensión Apoyos de nuestra taxonomía, en especial con las definiciones del indicador flexibilidad y los subindicadores políticas formativas, estructura, interrelación, transmisión de la información, dinámicas de participación y cultura.

Discusión y Conclusiones

Las investigaciones sobre el trabajo en equipo y su contexto no son abundantes por la complejidad que comportan. Sin embargo es frecuente encontrar informes de investigación menos rigurosos pero relevantes, así como investigaciones enfocadas a aspectos concretos de la relación equipo/contexto organizativo, como la motivación, las relaciones entre niveles de la organización, el liderazgo, el empoderamiento, la creatividad, el rendimiento, la eficacia o el aprendizaje organizativo (Guzzo y Dickson, 1996; Hempel *et al.*, 2012; Marsick y Watkins, 2003; McRoy y Gibbs, 2009; Rachford y Coghlan, 1992; Song *et al.*, 2011; Watson, 2007).

En las organizaciones con frecuencia se vincula el rendimiento del equipo con la eficacia de la organización. Este nexo implica reconocer el trabajo en equipo como base del trabajo organizativo, que necesita de un contexto que impulse el aprendizaje organizativo para crear conocimiento en la organización.

A través del aprendizaje organizativo es posible modificar la efectividad de los equipos y de la organización. Para ello, el contexto donde los equipos desarrollan sus funciones será importante en la medida que la organización lo considere motor para la eficacia (Kerka, 1995; von Krogh *et al.* 2000).

Las Facultades, como organizaciones del y para el conocimiento, necesitan de la generación de éste a través del aprendizaje organizativo. En consecuencia deben cuidar con mayor detalle las condiciones de su contexto para ofrecer a los equipos docentes los recursos y apoyos necesarios, con el fin de aumentar su desarrollo y su efectividad en consonancia con la misión/visión de la organización (Arata Andreani y Rodríguez Ponce, 2009).

Con la finalidad de obtener información respecto a los recursos y apoyos del contexto en las Facultades, el interés del artículo ha sido conocer si los datos obtenidos con el cuestionario construido en la prueba piloto, reflejaban con exactitud y precisión la realidad que se pretendía describir.

Para la validación de un cuestionario suele usarse la revisión de expertos junto con la estimación de la consistencia interna. En nuestro caso se ha dado mayor importancia a comprobar si los ítems construidos medían las dimensiones teóricas planteadas para el nivel organizativo, por representar un 26,8% del instrumento utilizado en la prueba piloto.

Los resultados obtenidos ($\alpha=0,875$ para 22 elementos y $\alpha=0,881$ para 19 elementos) han llevado a la eliminación de tres ítems que no presentaban correlación directa con el resto (Espacio 2, Tiempo 4 y Políticas de formación 13).

En el caso del ítem “Espacio 2”, su eliminación ha sido posible por aumentar el α en 0,880 si se elimina el elemento y por quedar la premisa formulada en el ítem “Espacio 1”. Respecto al coeficiente de homogeneidad corregido presenta un valor próximo a cero (0,158). Obsérvese la formulación de los dos ítems referentes al indicador Espacio.

- Espacio 1. El centro contempla en su organización la distribución de espacios físicos para el desarrollo del trabajo en equipo.
- Espacio 2. El centro dispone de espacios físicos para cuando se necesiten.

En el caso del ítem “Tiempo 4”, su eliminación ha sido posible por aumentar sensiblemente el α en 0,878 y por considerarse que la formulación condicionaba una respuesta incorrecta, además de quedar la premisa formulada en los ítems “Tiempo 3 y 5”. Respecto al coeficiente de homogeneidad corregido presenta un valor próximo a cero (0,193). Obsérvese la formulación de los tres ítems referentes al indicador Tiempo.

- Tiempo 3. El centro dispone en su planificación horaria de tiempo específico para el trabajo en equipo.
- Tiempo 4. En el centro no hay un horario preestablecido para el trabajo en equipo.
- Tiempo 5. Cuando hay que trabajar en equipo, se discute entre los miembros el mejor momento y tiempo necesario para hacerlo.

En el caso del ítem “Políticas de formación 13”, su eliminación ha seguido únicamente el criterio de revisión de la premisa. Respecto al coeficiente de homogeneidad corregido presenta un valor bajo (0,434), y su eliminación disminuye sensiblemente el α en 0,871. Al observar la formulación de los dos ítems referentes al subindicador Políticas formativas y de capacitación, se ha considerado que la formulación para el ítem 13 era confusa.

- Políticas de formación 12. El centro dedica recursos para formar a las personas en trabajo en equipo.
- Políticas de formación 13. El centro deja a la libre elección de las personas, la formación que consideren necesaria para el desarrollo de sus tareas.

Respecto a los tres ítems restantes que no presentaban correlación directa con el resto (“Políticas de formación 12”, “Autonomía 16”, “Cultura 31”), tras el análisis del Estadístico total-elemento para 19 elementos, se ha optado por mantenerlos en el cuestionario del nivel organizativo. En el caso de “Políticas de formación 12” y “Autonomía 16”, a pesar de presentar un valor aceptable de coeficiente de homogeneidad corregido (0,362 y 0,312), disminuir y mantener respectivamente el α en caso de eliminación (0,880; 0,881), se considera necesario mantener ambos ítems porque su respuesta proporcionará datos importantes. Obsérvese la formulación de los dos ítems.

- Políticas de formación 12. El centro dedica recursos para formar a las personas en trabajo en equipo.
- Autonomía 16. Las decisiones tomadas por el equipo de trabajo son supervisadas por los estamentos superiores.

Respecto al Ítem “Cultura 31”, a pesar de presentar un valor de coeficiente de homogeneidad corregido muy cercano al cero (0,070) y aumentar el α en caso de eliminación (0,888), se considera la premisa importante al referirse a la colaboración como principio de eficacia.

- Cultura 30. Los miembros del equipo sienten que pertenecen a la organización.
- Cultura 31. Los miembros del equipo entienden la colaboración como principio para la eficacia de la organización.

Las similitudes encontradas en la comparación de las dimensiones del Modelo DLOQ y la taxonomía del estudio para el nivel organizativo, permiten afirmar que las definiciones de los indicadores y subindicadores de las dos dimensiones construidas, son adecuadas para establecer relaciones entre el trabajo en equipo y el aprendizaje organizativo.

Las rápidas transformaciones del entorno de las organizaciones, hacen casi imposible mantener formas de trabajo que habían funcionado en épocas anteriores. Marsick y Watkins (2003) afirman que el aprendizaje surge de las estrategias de cambio utilizadas en las instituciones para afrontar los desafíos. Cuando se instaure se utiliza para respaldar y promover el crecimiento de los individuos, equipos y otros grupos que están vinculados con la organización.

En las Facultades, por ser entornos del conocimiento, tendrá especial importancia actuar e influir en las decisiones de los miembros del equipo, que necesitan tanto de las entradas individuales como de las del equipo. Para Hempel, Zhang, y Han (2012) la visión compartida del equipo surgirá de las percepciones de las personas respecto al diseño y acciones organizativas. Si la organización ofrece autonomía tanto a nivel individual como a los equipos, la motivación de las personas y el flujo de información en la organización aumentará por la necesidad de compartir información para la creación de conocimiento.

Considerar el contexto organizativo como motor de la eficacia de los equipos, necesita del impulso de las dinámicas de participación de los equipos en la organización además de unas políticas formativas que capaciten a las personas. Se trata de factores contextuales que junto con un liderazgo dinámico, de relación y colaboración facilitará el pensamiento y las acciones compartidas.

Se concluye que la estimación de la fiabilidad interna con el coeficiente Alfa de Cronbach para 19 Ítems permite validar el cuestionario construido para el nivel organizativo. La validación de la sección del instrumento que engloba los conceptos clave del contexto organizativo, permite alcanzar el propósito de este estudio. Su inclusión en la totalidad del instrumento construido proporcionará una herramienta útil para profundizar en la información respecto al aprendizaje organizativo en las Facultades.

Referencias bibliográficas

- Alcover de la Hera, C. M., Rico, R. y Gil Rodríguez, F. (2011). Equipos de trabajo en contextos organizacionales: dinámicas de cambio, adaptación y aprendizaje en entornos flexibles. *Papeles del psicólogo: revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 32(1), 7–16. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3406731>
- Alvesson, M. y Kärreman, D. (2001). Odd couple: making sense of the curious concept of knowledge management. *Journal of management studies*, 38(7), 995-1018. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-6486.00269>
- Andreou, A. N. y Bontis, N. (2007). A model for resource allocation using operational knowledge assets. *The Learning Organization*, 14(4), 345-374. <http://dx.doi.org/10.1108/09696470710749272>
- Arata Andreani, A. y Rodríguez Ponce, E. (2009). *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias* (p. 549). Santiago, Chile: Eds. Comisión Nacional de Acreditación.
- Armstrong, A. y Foley, P. (2003). Foundations for a learning organization: organization learning mechanisms. *The Learning Organization*, 10(2), 74-82 <http://dx.doi.org/10.1108/09696470910462085>
- Bolden, R., Petrov, G. y Gosling, J. (2009). Distributed Leadership in Higher Education: Rhetoric and Reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(2), 257-277. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143208100301>
- Deneckere, S., Euwema, M., Van Herck, P., Lodewijckx, C., Panella, M., Sermeus, W. y Vanhaecht, K. (2012). Care pathways lead to better teamwork: Results of a systematic review. *Social Science & Medicine*, 72(2), 264-268. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2012.02.060>
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard business review*, 71(4), 78–91.
- George, D. y Mallery, M. (2003). *Using SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- Gil Rodríguez, F., Rico, R. y Sánchez Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del psicólogo: revista del Colegio Oficial*, 29 (1), 25-31. Ejemplar dedicado a: Empleo, organizaciones y recursos humanos.
- Gómez Mújica, A. y Acosta Rodríguez, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *Acimed: revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud*, 11(6).
- González-Romá, V. (2011). El clima de los equipos de trabajo: una propiedad configuracional. *Papeles del psicólogo: revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 32(1), 48-58. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3406748>
- Gourlay, S. y Hill, K. (2006). Conceptualizing knowledge creation: a critique of Nonaka's theory. *Journal of Management Studies*, 43(7), 1-36. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00637.x>

- Guzzo, R. A. y Dickson, M. W. (1996). Teams in organizations: recent research on performance and effectiveness. *Annual review of psychology*, 47, 307–338. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.47.1.307>
- Hargreaves, A. y Mata, À. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva*, p. 244. Barcelona: Octaedro.
- Hempel, P. S., Zhang, Z.-X. y Han, Y. (2012). Team Empowerment and the Organizational Context: Decentralization and the Contrasting Effects of Formalization. *Journal of Management*, 38(2), 475-501 <http://dx.doi.org/10.1177/0149206309342891>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*, p. 336. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Holyoke, L. B., Sturko, P. A., Wood, N. B. y Wu, L. J. (2012). Are Academic Departments Perceived as Learning Organizations? *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4), 436–448. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143212438219>
- Inman, M. (2010). The Journey to Leadership for Academics in Higher Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 39(2), 228–241. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143210390055>
- Ipe, M. (2003). Knowledge Sharing in Organizations: A Conceptual Framework. *Human Resource Development Review*. doi:10.1177/1534484303257985
- Katzenbach, J. R. y Smith, D.K. (1996). *Sabiduría de los equipos. El desarrollo de la organización de alto rendimiento*. Madrid: Díaz de Santos.
- Katzenbach, J. R. (2000). *El Trabajo en equipo :ventajas y dificultades. Management / Granica* (p. 367). Barcelona: Granica.
- Kerka, S. (1995). The learning organization. Myths and realities. *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and vocational Education, Columbus, Ohio*. pp. 3-4
- Lencioni, P. (2003). *Las Cinco disfunciones de un equipo: un inteligente modelo para formar un equipo cohesionado y eficaz*, p. 215. Barcelona: Empresa activa.
- López, S. P., Peón, J. M. M. y Ordás, C. J. V. (2005). Organizational learning as a determining factor in business performance. *The Learning Organization*, 12(3), 227-245. <http://dx.doi.org/10.1108/09696470510592494>
- Marsick, V. J., y 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*, 5(2), 132-151. <http://dx.doi.org/10.1177/1523422303005002002>
- McLean, L. D. (2004). A Review and Critique of Nonaka and Takeuchi's Theory of Organizational Knowledge Creation. In *5th UFHED/AHRD Conference*.
- McRoy, I. y Gibbs, P. (2009). Leading Change in Higher Education. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 687–704. <http://dx.doi.org/10.1177/1741143209339655>
- Mills, P. K. y Ungson, G. R. (2003). Reassessing the limits of structural empowerment: organizational constitution and trust as controls. *Academy of Management Review*, 28(1), 143-153. <http://dx.doi.org/10.5465/AMR.2003.8925254>

- Moilanen, R. (2005). Diagnosing and measuring learning organizations. *The Learning Organization*, 12(1), 71-89. <http://dx.doi.org/10.1108/09696470510574278>
- Moreno-Luzón, M. D. y Lloria, M. B. (2008). The role of non-structural and informal mechanisms of integration and coordination as forces in knowledge creation. *British Journal of Management*, 19(3), 250–276. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8551.2007.00544.x>
- Navarro, J., Quijano de Arana, S. D. de, Berger, R. y Meneses, R. (2011). Grupos en las organizaciones: herramienta básica para gestionar la incertidumbre y ambigüedad crecientes. *Papeles del psicólogo: revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, 32(1), 17–28. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3406734>
- Nevis, E. C., Dibella, A. J. y Gould, J. M. (1995). Understanding organizations as learning-systems. *Sloan Management Review*, 36(2), 73–85.
- Nonaka, I., Toyama, R. y Konno, N. (2000). SECI, *Ba* and Leadership: a Unified Model of Dynamic Knowledge Creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34. [http://dx.doi.org/10.1016/S0024-6301\(99\)00115-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0024-6301(99)00115-6)
- Rachford, N. y Coghlan, D. (1992). Effective Administration Through Organizational Levels. *Journal of Educacional Administration*, 30(4), 63. <http://dx.doi.org/10.1108/09578239210020516>
- Richa Awasthy, K., R., Awasthy, R. y Gupta, R. K. (2012). Dimensions of the learning organization in an Indian context. *International Journal of Emerging Markets*, 7(3), 222–244. <http://dx.doi.org/10.1108/17468801211236956>
- Rué, J. y Lodeiro, L. (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas*, p. 216. Madrid: Narcea.
- Salas, E., Goodwin, G. F. y Burke, C. S. (2008). Team Effectiveness In Complex Organizations: Cross-Disciplinary Perspectives and Approaches. *SIOP Organizational Frontiers Series*. Routledge Academic.
- Senge, P. M. (1991). The fifth discipline, the art and practice of the learning organization. (P. M. Senge, Ed.) *Performance + Instruction*, 30(5), 37. <http://dx.doi.org/10.1002/pfi.4170300510>
- Senge, P. M. (1997). The fifth discipline. *Measuring Business Excellence*, 1(3), 46-51. <http://dx.doi.org/10.1108/eb025496>
- Sewel, G. (2012). Teamwork, Ethics, and the quality of working life. N.P. Riel et al.(2012) *Work and Quality of Life*. Cap 18: 325-341. *Internacional Handbooks of Quilate-of-Life*. Springer Science +Business Media B.V.
- Song, J. H., Uhm, D. y Yoon, S. W. (2011). Organizational knowledge creation practice: Comprehensive and systematic processes for scale development. *Leadership & Organization Development Journal*, 32(3), 243-259. <http://dx.doi.org/10.1108/01437731111123906>
- Tierney, W. G. (1988). Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2–21. <http://dx.doi.org/10.2307/1981868>

- Von Krogh, G., Ichijo, K. y Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation: How to unlock the mastery of tacit knowledge and release the power of innovation*. New York, NY: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195126167.001.0001>
- Watkins, K.E. (2005). What would be different if higher educational institutions were learning organizations?. *Advances in Developing Human Resources*, 7(3), 414–421. <http://dx.doi.org/10.1177/1523422305277179>
- Watkins, K.E. y Marsick, V.J. (1993). *Sculpting the Learning Organization: Lessons in the Art and Science of Systemic Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Watkins, K. E. y Marsick, V. J. (1996). *In action: Creating the learning organization*. American Society for Training and Development, Alexandria, VA.
- Watkins, K. E. y Marsick, V. J. (1997). *Dimensions of the Learning Organization Questionnaire*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Watson, E. (2007). Who or What Creates? A Conceptual Framework for Social Creativity. *Human Resource Development Review*, 6(4), 419-441. <http://dx.doi.org/10.1177/1534484307308255>
- Witziers, B., Slegers, P. y Imants, J. (1999). Departments as Teams: Functioning, Variations, and Alternatives. *School leadership and management*, 19(3), 293-304. <http://dx.doi.org/10.1080/13632439969050>

Artículo concluido el 12 de julio de 2014

Galtés Fuentes, R. (2016). Los Equipos Docentes en la Universidad. Construcción y validación de un Instrumento. *REDU-Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 261-284
<http://dx.doi.org/10.4995/redu.2016.5755>

Ruth Galtés Fuentes

Fundación Universitaria del Bages (España)
rgaltes@fub.edu

Docencia y coordinación en la Fundación Universitaria del Bages. Doctoranda del Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma de Barcelona