

Efectos diferidos y concurrentes del clima de grupo sobre los cambios en el aprendizaje de equipo: el rol modulador de la presión temporal y la sobrecarga de trabajo*

Concurrent and Lagged Effects of Team Climate on Team Learning Changes: The Moderator Role of Time Pressure and Work Overload

Recibido: julio 31 de 2012 | Revisado: julio 17 de 2013 | Aceptado: agosto 17 de 2013

JOSÉ M. PEIRÓ**
I. BRESÓ***
V. ORENCO****
F. J. GRACIA*****

doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.edcc

Para citar este artículo: Peiró, J., Bresó, I., Orenco, V. & Gracia, F. (2014). Efectos diferidos y concurrentes del clima de grupo sobre los cambios en el aprendizaje de equipo: El rol modulador de la presión temporal y la sobrecarga de trabajo. *Universitas Psychologica*, 13(2). doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-2.edcc

* El presente estudio se enmarca en un Proyecto financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia CONSOLIDER (SEJ2006-14086).

** Correspondencia a: Prof. José M. Peiró. Dep. Psicología Social. Facultad de Psicología. Avda. Blasco Ibañez, 21. 46010 Valencia. España. Tel.: +34 96 386 46 89. Correo electrónico: Jose.M.Peiro@uv.es

*** Universidad de Valencia. Instituto Universitario de Investigación en Psicología de los Recursos Humanos, del Desarrollo Organizacional y de la Calidad de Vida Laboral (IDOCAL).

RESUMEN

Los grupos de trabajo son centrales en las organizaciones actuales, y uno de los procesos más relevantes es el aprendizaje de equipo, su desarrollo y sus antecedentes. El presente estudio tiene dos objetivos principales: 1) analizar el efecto del clima del grupo sobre el desarrollo del aprendizaje de equipo y 2) estudiar el rol modulador de diferentes estresores de equipo (sobrecarga y presión temporal) en dicha relación. Los resultados muestran que el clima del equipo influye de manera concurrente y diferida sobre el aprendizaje. La sobrecarga de trabajo modula la relación entre el apoyo a la innovación y el aprendizaje de equipo al inicio del trabajo en grupo. Sin embargo, la presión temporal no parece tener efectos en dicha relación.

Palabras clave autores

Clima de equipo, aprendizaje de equipo, presión temporal, sobrecarga de trabajo, diseño longitudinal.

Palabras clave descriptores

ABSTRACT

Teams are central work units in organizations. One of the processes that are receiving attention is team learning. The focus is on those processes that can predict team learning and its evolution over time. This study has two objectives. First, analyze team climate effect on team learning development. Second, test the moderator role of team stressors (work overload and time pressure) in the relationship between team climate and team learning. Results obtained shows that team climate have concurrent and differed effects on team learning. On the other hand, work overload moderates the relationship between support for innovation and team learning at the beginning of teamwork, but time pressure does not have effects in the relationship between team climate and team learning.

Keywords authors

Team climate, team learning, time pressure and work overload, longitudinal design.

Keywords plus

Introducción

Los cambios producidos en las organizaciones durante las últimas décadas han impulsado el trabajo en equipo, ante la necesidad de favorecer la integración de los recursos humanos y la gestión del conocimiento en la empresa (Chile & McGrath, 2001; Gil, Alcover & Peiró, 2005; Kozlowski & Ilgen, 2006; Woerkom & Croon, 2009). Los equipos de trabajo son sistemas complejos y dinámicos que se adaptan a su entorno y se desarrollan y reciclan a través del paso del tiempo (Ilgen, Hollenbeck, Johnson & Jundt, 2005). Por tanto, las organizaciones basadas en equipos de trabajo son una buena estrategia para conseguir y mantener la excelencia organizacional en un entorno cambiante como el actual (Guzzo, 1996; King & Rowe, 1999; Kozlowski & Ilgen, 2006; Sessa & London, 2008; Yeo, 2003).

El *aprendizaje de equipo* se revela como un proceso central para facilitar la consecución de altos niveles de competitividad en las organizaciones en un entorno dinámico (Edmonson, 2002; McDougall & Beattie, 1995; Van Offenbeek, 2001; Yeo, 2002). Se puede definir como un proceso complejo e iterativo (Edmondson, 2002) que se desarrolla a través del tiempo (Poell & Van de Krogt, 2003) y que produce cambios relativamente permanentes como consecuencia de la experiencia adquirida y la interdependencia de los miembros del equipo (Kozlowski & Bell, 2004; McCarthy & Garavan, 2008). Estos cambios están relacionados con la creación de conocimiento colectivo, el desarrollo de nuevas habilidades (Edmondson, 1999; Ellis, Hollenbeck, Ilgen, Porter, West & Moon, 2003; Huber, 1991; Van Offenbeek, 2001) y el logro de conocimientos y experiencias compartidas (Edmondson, 1999; Ellis et al., 2003). Los primeros estudios sobre el aprendizaje de equipo analizaban su relación con diferentes resultados (p. ej.: rendimiento o innovación). Sin embargo, el interés actual radica en estudiar aquellos procesos que facilitan o dificultan su desarrollo a lo largo del tiempo (Kozlowski & Bell, 2004; McCarthy & Garavan, 2008).

Precisamente, este trabajo pretende contribuir a esta línea de investigación que ha recibido menor

atención en la literatura. Para ello, plantea un doble objetivo. En primer lugar, se pretende analizar el efecto del clima del equipo sobre el desarrollo del aprendizaje de grupo. La naturaleza dinámica de los dos constructos centrales en este estudio (clima y aprendizaje de equipo) ha sido puesta de manifiesto en repetidas ocasiones (González-Romá, Peiró & Tordera, 2002; Loo & Loewen, 2003; Wilson, Goodman & Cronin, 2007). Sin embargo, son todavía escasos los estudios que analizan esta dimensión temporal (Ilgen et al., 2005). En este estudio, a través del primer objetivo se pretende contribuir a cubrir esta laguna de la investigación previa, mediante el planteamiento de un diseño longitudinal, que permitirá estudiar los efectos concurrentes y diferidos del clima de equipo sobre los cambios en el aprendizaje de grupo. Además de enfatizar la importancia del aspecto temporal en el desarrollo de los procesos grupales, los modelos de funcionamiento de los equipos (LePine, Piccolo, Jackson, Mathieu & Saul, 2008; Mathieu, Maynard, Rapp & Gilson, 2008) están acentuando la necesidad de estudiar el papel de variables moduladoras que permitan explicar las inconsistencias encontradas en estudios previos. El segundo objetivo es estudiar el rol modulador de dos variables consideradas como estresores de rol (la presión temporal y la sobrecarga de trabajo), en la relación entre el clima y el aprendizaje de equipo.

Clima de equipo y aprendizaje de equipo

Entre los procesos que facilitan o dificultan el desarrollo a lo largo del tiempo del aprendizaje de equipos, la literatura destaca la apertura a la experiencia o la innovación, la participación, la visión, o los procedimientos utilizados para la realización de las tareas como facilitadores del aprendizaje de equipo. A continuación, se revisan algunos estudios que han analizado la relación entre las mismas y el aprendizaje de equipo.

Ellis et al. (2003) plantearon que los equipos con alta apertura a la experiencia (consideración de nuevas ideas, desarrollo de la curiosidad intelectual o comprobación de nuevas formas de solucionar problemas) mostrarían mayores niveles de

aprendizaje. Aunque no encontraron apoyo para su hipótesis, sugirieron que ello podría deberse a la influencia de otras variables, como una cohesión excesiva entre los miembros del equipo que podría evitar la discusión o la innovación. Druskat y Kayes (2000) analizaron la relación entre los procedimientos utilizados para la realización de las tareas y el aprendizaje en el equipo. Sus resultados indican que el hecho de tener excesivamente programada la forma de trabajar perjudica el aprendizaje por disminuir la espontaneidad y el hecho de compartir información. Tjosvold, Yu y Hui (2004) sugieren que una mayor participación e interacción entre los miembros del equipo facilita el aprendizaje. Sus resultados mostraron que la interdependencia y la interacción entre los miembros del equipo inflúan de forma positiva sobre el aprendizaje a partir de los errores. La orientación a la resolución de problemas implica discusión abierta sobre los errores cometidos para poder mejorar, así como desarrollar nuevas ideas o nuevos métodos de trabajo. La visión compartida de los objetivos también se ha señalado como otro antecedente relevante del aprendizaje de equipo. En líneas generales, se sugiere que cuando se comparten los objetivos el aprendizaje de equipo es mayor (Cannon & Edmonson, 2001; De Dreu, 2007; Klein, Noe & Wang, 2006; Tjosvold et al., 2004). Así pues, como señalan McCarthy y Garavan (2008), la interacción entre los miembros y la identificación de los objetivos facilitan el aprendizaje de equipo.

Por otra parte, la investigación en torno a los antecedentes del aprendizaje se ha centrado en el estudio de las percepciones relativas a las dinámicas compartidas que se desarrollan en el seno del equipo (p. ej., generar y compartir objetivos, comunicación interpersonal, participación o distribución de tareas, procedimientos de trabajo, etc.) (Burgoyne, Pedler & Boydell, 1994; Heimlich, 1996). Todas estas percepciones compartidas o consensuadas dan cuenta del clima del equipo (Reichers & Schneider, 1990) y sugieren la viabilidad de este como un antecedente clave del aprendizaje de equipo (Bunderson & Sutcliffe, 2003). La relación entre ambos constructos ha sido estudiada y confirmada por varios estudios que han combinado métodos

cualitativos y/o cuantitativos para su análisis. Los resultados obtenidos muestran la importancia que la seguridad psicológica (apoyo, confianza y respeto mutuo) puede tener para el aprendizaje de equipo (Edmonson, 1999). Por su parte, Loewen y Loo (2004) demuestran que fomentar las percepciones compartidas del clima de equipo (visión compartida, procedimientos o la participación) se revela como herramienta muy útil para la construcción y mejora de los equipos y su aprendizaje. Yang y Chen (2005) destacan la importancia de un clima para el aprendizaje saludable que incluye aspectos como la innovación, la escucha activa, o el apoyo interpersonal entre los antecedentes del aprendizaje de equipo. En su estudio, a través de cuestionarios y entrevistas, observaron que un clima saludable para el aprendizaje mejoraba la habilidad para aprender. Un modelo que cuenta con una amplia aceptación en el estudio del clima de equipo es el Team Climate Inventory de Anderson y West (1996). Dichos autores proponen el estudio del clima desde una perspectiva global, definiendo el clima como un conjunto formado a su vez por cuatro facetas: clima de participación, apoyo a la innovación, visión y orientación a la tarea. El clima de participación se refiere al grado en que los miembros del equipo comparten información y participan en la toma de decisiones. El apoyo a la innovación evalúa el hecho de buscar nuevas formas de hacer las cosas y el apoyo a las nuevas ideas. La visión hace referencia a cómo son compartidos y aceptados los objetivos del equipo por los miembros. Por último, la orientación a la tarea tiene que ver con la forma de trabajar y la búsqueda de la calidad en los resultados.

Por otra parte, la concepción dinámica de ambos constructos (clima y aprendizaje de equipo) ha sido puesta de manifiesto en repetidas ocasiones (González-Romá et al., 2002; Loo & Loewen, 2003; Wilson et al., 2007). Sessa y London (2008) en una revisión reciente sobre facilitadores del aprendizaje de equipo, proponen que un equipo está preparado para aprender en función de su madurez grupal, su permeabilidad y su orientación al aprendizaje. En cada una de estas etapas son importantes diferentes procesos. De acuerdo con estos autores, en las primeras etapas de formación del equipo,

para conseguir la madurez grupal, se consideran importantes aquellos aspectos relativos a la colaboración y/o participación orientada al intercambio de información y la comprensión de los objetivos. Por otro lado, cuando los equipos han avanzado y tienen una historia de trabajo compartida, se destaca la necesidad de facilitar todos los procesos de discusión grupal, compartir y gestionar la información, desarrollar un clima de confianza o probar diferentes formas de trabajar. Sin embargo, son todavía escasos los estudios que analizan esta dimensión temporal (Ilgen et al., 2005). A partir de las consideraciones anteriores, y asumiendo que ambos procesos son dinámicos, las hipótesis para analizar la relación entre el clima y el aprendizaje de equipo se formulan teniendo en cuenta su evolución (diseño longitudinal). Por ello, se plantean tanto efectos diferidos como concurrentes del clima de equipo sobre los cambios en el aprendizaje. Las hipótesis para poner a prueba el primer objetivo del estudio, que consiste en analizar el efecto del clima del equipo sobre el desarrollo del aprendizaje de equipo, son las siguientes:

H1a: Cuando el equipo empieza a trabajar, la visión y el clima de participación (Tiempo 1) contribuirán a explicar los cambios en el aprendizaje de equipo.

H1b: Cuando el equipo posee experiencia de trabajo compartida (Tiempo 2), los cambios en todas las facetas del clima son importantes para explicar el cambio en el aprendizaje de equipo.

El rol modulador de la presión temporal y la sobrecarga de trabajo en la relación entre clima y aprendizaje de equipo

Como se ha señalado anteriormente, la literatura que ha analizado la relación entre el clima del equipo y el aprendizaje de equipo muestra resultados inconsistentes. Desde los modelos de funcionamiento grupal, este hecho se explica por la influencia de variables contextuales o ambientales que pueden actuar como moduladoras en las relaciones entre procesos y resultados del equipo (LePine et al., 2008; Mathieu et al., 2008). En este sentido, se

considera especialmente relevante analizar la influencia potencial que variables como la presión temporal y/o la sobrecarga de trabajo percibidas por el equipo pueden tener en dicha relación.

El estudio del estrés de rol cuenta con amplia tradición en el contexto organizacional. Desde una perspectiva individual, se viene analizando la influencia que diferentes estresores de rol (p. ej.: conflicto, ambigüedad, sobrecarga) ejercen sobre algunos resultados, como la satisfacción o el bienestar (Johnson et al., 2005; Sparks, Faragher & Cooper, 2001). Recientemente, el estrés se está conceptualizando como un fenómeno colectivo y cuyo funcionamiento parece análogo al proceso de estrés individual (Peiró, 2001; Peiró & Rodríguez, 2008; Salvendy, Gevers, Van der Heijden & Poell, 2012). De hecho, las características que definen los equipos de trabajo, y en particular los equipos de proyecto (contexto específico, con unas demandas y un tipo de tarea especial), implican que estos han de adaptarse a estas demandas, desarrollar procesos sinérgicos como colectivo y lograr resultados. Este proceso de adaptación y aceptación puede dar lugar a experiencias compartidas de estrés en el equipo (Salvendy et al., 2012).

Entre los estresores estudiados, se destaca la importancia del estrés de rol como posible influencia negativa sobre los procesos del equipo (Peiró & Rodríguez, 2008), a través de la reducción de las conductas de aprendizaje. Fredrickson (2001) señala que las emociones negativas asociadas con el estrés de rol pueden actuar negativamente sobre el aprendizaje del equipo. Diversos autores destacan como condiciones estresantes en los equipos la falta de tiempo para la realización de las tareas, la ambigüedad, el conflicto y, especialmente, la sobrecarga de rol, afirmando que dificultan las conductas de aprendizaje (Pearsall, Ellis & Stein, 2009; Zika-Viktorsson, Sundstrom & Engwall, 2006). Akgün, Byrne, Lynn y Keskin (2007) sugieren que cuando los equipos tienen presiones relativas a la falta de tiempo o la sobrecarga de trabajo, la existencia de un clima de apoyo (apoyo moral, confort emocional y seguridad) aumenta su autoestima, la autoconfianza y les ayuda a aminorar los efectos de dichos estresores.

En el presente estudio, los equipos que conforman la muestra son de nueva creación y equipos de tarea y, por tanto, su labor consiste en realizar una serie de proyectos, en un periodo de tiempo determinado. Por tanto, la presión temporal y la sobrecarga de trabajo podrían actuar como potenciales estresores y modular así la relación entre el clima y el aprendizaje de equipo. Nuestro segundo objetivo consiste en analizar el rol modulador de ellos en dicha relación.

H2a. La relación entre las facetas del clima y el aprendizaje de equipo será menor en condiciones de alta presión temporal (Tiempos 1 y 2).

H2b. La relación entre las facetas del clima y el aprendizaje de equipo será menor en condiciones de alta sobrecarga de trabajo (Tiempos 1 y 2).

Método

Muestra y procedimiento

La muestra del estudio está compuesta por 455 profesionales que participan en dos Masters MBA. Se distribuyen en 97 equipos (entre 4 y 6 miembros), estables durante toda la investigación. Los participantes son evaluados individualmente mediante test, y en equipo, a través de la realización de casos prácticos y resolución de problemas. El 33.7% de los participantes son mujeres y el 66.3%, hombres. Los rangos de edad se distribuyen de la siguiente forma: 64% tienen entre 20 y 30 años y el 36% son mayores de 30. El 52% son europeos y el 48% procede de países latinoamericanos. Todos ellos tienen experiencia profesional. La recogida de datos se ha llevado a cabo en dos momentos temporales. La primera recogida de datos, cuando los participantes llevaban trabajando como equipo un mes (Tiempo 1) y la segunda, tres meses después (Tiempo 2). Para la composición y formación de los equipos se contrabalancearon las variables demográficas. Los participantes han cumplimentado una batería de cuestionarios, en la cual se les preguntaba acerca de diferentes aspectos relativos al funcionamiento de su equipo.

Materiales

Aprendizaje Cooperativo

Es una subescala de la escala Motivación para el Desempeño de Newton y Duda (1993). Está formada por 5 ítems (ej.: “Los miembros del grupo se ayudan unos a otros en el aprendizaje”) medidos a través de una escala tipo Likert de cinco puntos. Evalúa los procesos y el aprendizaje en el trabajo del equipo y la ayuda mutua entre los miembros para mejorar los resultados. Una alta puntuación indica que el equipo aprende cooperativamente. El alfa obtenido es de 0.95 en Tiempo 1 y de 0.94 en Tiempo 2.

Clima del equipo

El clima del equipo se ha medido a través de una versión reducida del Team Climate Inventory (Anderson & West, 1996) desarrollada por Kivimaki y Elovainio (1999). Esta versión se compone de 14 ítems que preguntan a los miembros del equipo sobre cuatro facetas del clima, en una escala tipo Likert con 5 anclajes de respuesta.

Clima de participación

Escala formada por 4 ítems que evalúan el grado en que los miembros del equipo interactúan, se implican, participan en la toma de decisiones y comparten información. Ejemplos de ítems son: “La gente del equipo se siente comprendida y aceptada por los demás” o “Hay intentos reales de compartir información”. El alfa obtenido es 0.84 en Tiempo 1 y 0.87 en Tiempo 2.

Apoyo a la innovación

Escala formada por 3 ítems que preguntan a los participantes sobre la apertura a nuevas ideas o el apoyo a la introducción de nuevas formas de realizar las tareas. Ejemplos de ítems son: “Nos tomamos tiempo para desarrollar nuevas ideas” o “Se buscan nuevas formas para resolver los problemas”. El alfa de Cronbach obtenido en esta escala es de 0.85 en Tiempo 1 y 0.9 en Tiempo 2.

Visión

Formada por 4 ítems que evalúan el grado en que los miembros del equipo comparten y tienen claros los objetivos del equipo. Ejemplos de ítems son: “*Los objetivos del equipo están claramente comprendidos por todos sus componentes?*”, “*¿Está usted de acuerdo con esos objetivos?*”. El alfa de Cronbach para esta subescala es de 0.85 en Tiempo 1 y 0.87 en Tiempo 2.

Orientación a la tarea

Esta subescala tiene 3 ítems que evalúan la forma de trabajar y el grado de excelencia que persigue el grupo. Los ítems hacen referencia a las evaluaciones, modificaciones y autocríticas respecto a la forma de trabajar del equipo (ej.: “*¿Tiene el equipo criterios claros sobre cómo distribuir el trabajo para lograr lo mejor como equipo?*”). El alfa de Cronbach para esta subescala es de 0.81 en Tiempo 1 y 0.85 en Tiempo 2.

Presión temporal

Escala de elaboración propia compuesta de dos ítems que preguntan acerca de la percepción de falta de tiempo para la realización de su trabajo. Este cuestionario se mide en una escala tipo Likert de 5 puntos.

El rango de respuesta oscila entre 1 (*nada de acuerdo*) y 5 (*completamente de acuerdo*). Altas puntuaciones indican que las personas del equipo perciben que necesitan más tiempo para realizar las tareas. Ejemplo de ítem: “*A mi equipo habitualmente le falta tiempo para terminar los trabajos*”. El alfa de Cronbach para esta subescala es de 0.76 en Tiempo 1 y 0.83 en Tiempo 2.

Sobrecarga de trabajo

Escala de elaboración propia que se compone de dos ítems que evalúan el grado en que los miembros del equipo perciben que tienen demasiadas tareas por realizar. Este cuestionario se mide en una escala tipo Likert de 5 puntos. El rango de respuesta oscila entre 1 (*nada de acuerdo*) y 5 (*completamente de acuerdo*). Altas puntuaciones indican que las personas sienten que tienen demasiado trabajo que realizar. Ejemplo de ítem: “*El exceso de trabajo en mi equipo pone en peligro la calidad de resultado*”. El alfa de Cronbach para esta subescala es de 0.83 en Tiempo 1 y 0.88 en Tiempo 2.

Resultados

A continuación, se presentan tanto los análisis preliminares realizados para la validación de las

TABLA 1
Índices de desviación absoluta y los ANOVA como criterios de agregación

	ADM(J)	F
1. Clima de Participación T1	0.63	(96.33) = 21.596, p<0.01
2. Apoyo a la innovación T1	0.65	(96.65) = 55.256, p<0.01
3. Visión T1	0.58	(96.596) = 46.749, p<0.01
4. Orientación a la tarea T1	0.74	(96.457) = 129.387, p<0.01
5. Presión temporal T1	0.79	(96.449) = 2.246, p<0.01
6. Sobrecarga de trabajo T1	0.78	(96.448) = 2.213, p<0.01
7. Aprendizaje de equipo T1	0.62	(96.36) = 66.554, p<0.01
8. Clima de Participación T2	0.65	(96.281) = 34.762, p<0.01
9. Apoyo a la innovación T2	0.69	(96.381) = 64.988, p<0.01
10. Visión T2	0.6	(96.281) = 34.762, p<0.01
11. Orientación a la tarea T2	0.73	(96.494) = 125.936, p<0.01
12. Presión temporal T2	0.77	(96.438) = 2.078, p<0.01
13. Sobrecarga de trabajo T2	0.76	(96.437) = 2.213, p<0.01
14. Aprendizaje de equipo T2	0.68	(96.34) = 3.63, p<0.01

Fuente: elaboración propia.

PUBLIC PERCEPTION OF THE MOTIVES THAT LEAD POLITICAL LEADERS
TO LAUNCH INTERSTATE ARMED CONFLICTS

TABLA 2

	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Tiempo 1																
1. Aprendizaje de equipo	4.1	0.52	(0.95)													
2. Clima de participación	3.98	0.45	0.86**	(0.78)												
3. Apoyo a la innovación	3.77	0.46	0.77**	0.80**	(0.85)											
4. Visión	4.12	0.38	0.72**	0.67**	0.64**	(0.85)										
5. Orientación a la tarea	3.63	0.49	0.83**	0.8**	0.81**	0.66**	(0.81)									
6. Presión temporal	2.81	0.65	-0.1	-0.12	-0.3**	-0.15	-0.22*	(0.76)								
7. Sobrecarga de trabajo	2.8	0.55	-0.07	-0.19	-0.29**	-0.18	-0.16	0.68**	(0.83)							
Tiempo 2																
8. Aprendizaje de equipo	3.9	0.57	0.69**	0.65**	0.58**	0.59**	0.52**	-0.12	-0.15	(0.94)						
9. Clima de participación	4.07	0.58	0.64**	0.62**	0.57**	0.53**	0.51**	-0.16	-0.17	0.9**	(0.96)					
10. Apoyo a la innovación	3.61	0.54	0.61**	0.63**	0.62**	0.55**	0.53**	-0.24*	-0.24*	0.89**	0.9**	(0.96)				
11. Visión	4.07	0.43	0.58**	0.53**	0.44**	0.61**	0.49**	-0.08	-0.11	0.58**	0.69**	0.66**	(0.94)			
12. Orientación a la tarea	3.52	0.54	0.6**	0.58**	0.55**	0.51**	0.59**	-0.15	-0.17	0.6**	0.79**	0.78**	0.69**	(0.93)		
13. Presión temporal	2.84	0.65	-0.05	-0.05	-0.1	-0.1	-0.07	0.53**	0.59**	-0.05	-0.08	-0.17	-0.05	-0.14	(0.83)	
14. Sobrecarga de trabajo	2.89	0.67	-0.06	-0.03	-0.14	-0.08	-0.05	0.52**	0.55**	0	-0.06	-0.17	0.06	-0.13	0.81**	(0.88)

Fuente: elaboración propia.

medidas utilizadas así como un conjunto de regresiones para el contraste de hipótesis planteadas. La unidad de medida de las variables consideradas ha sido el individuo, aunque tomando como referencia al equipo. Para agregar dichas puntuaciones a nivel de equipo se ha calculado el Índice de Desviación Absoluta (Burke, Finkelstein & Dusig, 1999) que informa acerca del acuerdo intragrupo. Los resultados muestran valores promedios del índice $ADMd(J)$ inferiores al valor criterio establecido por dichos autores para escalas con 5 opciones de respuesta ($ADMd(J) < 0.83$). Junto a ello, se han controlado las diferencias entre grupos a través de una serie de ANOVA. Los valores F observados son significativos en todas las variables, en Tiempo 1 y en Tiempo 2. Por tanto, se concluye que las puntuaciones de los miembros del equipo en ambas pruebas muestran suficiente nivel de acuerdo para su agregación a nivel de equipo.

En la Tabla 2 se muestran los análisis descriptivos (media, desviación típica), de correlación y las pruebas de consistencia interna (alfa de Cronbach) realizados. Todos los valores alfa cumplen el criterio de 0.7 (Nunnally & Berstein, 1994).

Como se esperaba, las facetas de clima correlacionan entre ellas y con el aprendizaje de forma positiva y significativa. Dado que las medidas utilizadas en este estudio se han obtenido a través de cuestionarios, es recomendable revisar el efecto de la varianza común. Con el fin de examinar esta

posibilidad, se ha llevado a cabo el Test de Harman (Podsakoff & Organ, 1986), utilizando el método de Análisis Factorial Confirmatorio (Lisrel, 8.8). Para poner a prueba la estructura factorial de las medidas, se han llevado a cabo dos AFC: a) un modelo unifactorial en el que todos los ítems (facetas del clima y aprendizaje de equipo) saturan en un solo factor y b) un modelo alternativo, en el cual los ítems saturan en cinco factores diferentes (cuatro facetas del clima y aprendizaje de equipo). El método utilizado ha sido Generally Weighted Least Squares y se han introducido las matrices de correlaciones y de covarianzas de los ítems. Como se observa en las Tablas 3 y 4, los resultados obtenidos en Tiempo 1 y Tiempo 2 son muy similares, aunque en ambos casos las diferencias entre los índices χ^2 son estadísticamente significativas (Tiempo 1: $\Delta \chi^2 = 153.19$, $gl = 10$, $p < 0.01$; Tiempo 2: $\Delta \chi^2 = 102.63$, $gl = 10$, $p < 0.01$). Por tanto, se puede considerar que las facetas del clima y el aprendizaje de equipo son constructos diferentes.

Para poner a prueba las hipótesis del estudio, relativas a los efectos concurrentes y diferidos de las facetas del clima sobre el aprendizaje de equipo así como al efecto modulador de las variables contextuales, se ha realizado una serie de análisis de regresión y regresión jerárquica (Cohen & Cohen, 1983). Debido al diseño longitudinal del estudio, se ha seguido el método recomendado por diferentes autores para analizar el cambio (Cohen & Cohen,

TABLA 3
Índices de bondad de ajuste del AFC (T1)

Modelo	χ^2	gl	p	RMSEA	NNFI	CFI	IFI
Un factor	465.17	152	0	0.07	0.96	0.97	0.97
Cinco factores	311.98	142	0	0.053	0.96	0.97	0.97

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4
Índices de bondad de ajuste del AFC (T2)

Modelo	χ^2	gl	p	RMSEA	NNFI	CFI	IFI
Un factor	412.01	152	0	0.065	0.98	0.99	0.99
Cinco factores	309.38	142	0	0.054	0.99	0.99	0.99

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5
Análisis de regresión jerárquica con el aprendizaje de equipo T2 como variable dependiente.

Predictores	β	R^2	ΔR^2	F	p
Paso 1					
Aprendizaje de equipo T1	0.69**	0.479	0.479	87.37	<0.01
Paso 2					
Clima de participación T1	0.25				
Apoyo a la innovación T1	0.16				
Visión T1	0.28**				
Orientación a la tarea T1	-0.38**	0.533	0.057	21.104	<0.01
Paso 3					
Clima de participación T2	0.26*				
Apoyo a la innovación T2	0.32**				
Visión T2	0.13*				
Orientación a la tarea T2	0.18*	0.897	0.36	84.076	<0.01

* $p < .05$. ** $p < .01$ una cola.
Fuente: elaboración propia.

1983; Finkel, 1995; Plewis, 1985). Para poner a prueba la hipótesis 1, se incluyen tres pasos: 1) control del efecto de estabilidad del aprendizaje, 2) efectos diferidos del clima del equipo (T1) y 3) efectos concurrentes del clima del equipo (T2) como predictores del cambio de aprendizaje de equipo. Para poner a prueba la hipótesis 2, las ecuaciones se realizan de forma transversal y contemplan dos pasos: 1) clima de equipo y el estresor correspondiente (sobrecarga o presión temporal) y 2) se introducen el término de la interacción mediante el múltiplo de las variables implicadas. Los resultados de la regresión jerárquica que se muestran en la Tabla 5 confirman parcialmente la primera hipótesis.

De acuerdo con los resultados obtenidos, existen efectos diferidos y concurrentes de las facetas de clima sobre el aprendizaje de equipo. Una vez controlados los efectos del aprendizaje de equipo en el Tiempo 1, el clima de equipo en su conjunto en Tiempo 1 predice positiva y significativamente el aprendizaje de equipo ($\Delta R^2 = 0.057$, $p < 0.01$). Por tanto, se obtiene apoyo parcial para la hipótesis H1a. En concreto, cuando se analizan los resultados de los efectos diferidos (H1a), se observa que únicamente las facetas Visión ($\beta = 0.28$; $p < 0.01$) y Orientación a la tarea ($\beta = -0.38$; $p < 0.01$) parecen ser importantes en la explicación del aprendizaje de equipo, la última en sentido negativo. Por otro lado, cuando incluimos las facetas del clima de equipo

en Tiempo 2, de nuevo se produce un incremento significativo en la proporción de varianza explicada del aprendizaje de equipo ($\Delta R^2 = 0.36$, $p < 0.01$). En este caso, tal y como se esperaba (H1b) todas las facetas del clima de equipo son importantes para explicar el aprendizaje de equipo (Clima de participación $\beta = 0.26$, $p < 0.05$; apoyo a la innovación $\beta = 0.32$, $p < 0.01$; Visión $\beta = 0.13$, $p < 0.05$; Orientación a la tarea $\beta = 0.18$, $p < 0.05$). Cabe destacar que cuando analizamos estos efectos concurrentes, la Orientación a la tarea se relaciona de forma positiva con el aprendizaje de equipo. Estos resultados confirman que los cambios en las facetas del clima, contribuyen a explicar los cambios en el aprendizaje de equipo y proporcionan apoyo a la hipótesis 1b.

Para poner a prueba la segunda hipótesis del estudio, que analizaba el rol modulador de las variables contextuales, presión temporal y sobrecarga de trabajo, en la relación entre el clima del equipo y el aprendizaje de equipo, se han llevado a cabo diferentes análisis de regresión jerárquica (Cohen & Cohen, 1983) para cada uno de los momentos temporales.

Como se observa en las Tablas 6 y 7, solamente se aprecia que la interacción entre apoyo a la innovación y sobrecarga de trabajo tiene un efecto significativo sobre el aprendizaje en tiempo 1 ($\beta = -0.278$; $p < 0.05$). Así, mientras que en situaciones de baja

TABLA 6
Análisis de regresión jerárquica con el Aprendizaje en TI como variable dependiente. El rol modulador de las variables contextuales

Predictores	β	R ²	ΔR^2	F	p	Predictores	β	R ²	ΔR^2	F	p
Paso 1. Efectos principales	4.103	0.824	0.824	85.155	0	Paso 1. Efectos principales	4.103	0.831	0.831	89.707	0
Clima de Participación	0.514**					Clima de Participación	0.539**				
Apoyo a la innovación	0.054					Apoyo a la innovación	0.07				
Visión	0.234**					Visión	0.241**				
Orientación a la tarea	0.351**					Orientación a la tarea	0.319**				
Presión temporal	0.058					Sobrecarga de trabajo	0.108*				
Paso 2. Interacciones	4.105	0.829	0.005	0.595	0.667	Paso 2. Interacciones	4.104	0.844	0.012	1.696	0.158
Clima de Participación*P.T.	0.054					Clima de Participación *S. de trabajo	0.044				
Apoyo a la inn.*P.T.	-0.101					Apoyo a la inn.*S. T.	-0.278*				
Visión.*P. T	0.131					Claridad de obj.*S. T.	0.204				
Orientación a la tarea *P. T.	0.063					Estilo de tareas*S. T.	0.257				

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$, de una cola. P.T.: Presión Temporal; S. T.: Sobrecarga de trabajo.
 Fuente: elaboración propia.

PUBLIC PERCEPTION OF THE MOTIVES THAT LEAD POLITICAL LEADERS
TO LAUNCH INTERSTATE ARMED CONFLICTS

TABLA 7
Análisis de regresión jerárquica con el Aprendizaje en T2 como variable dependiente. El rol modulador de las variables contextuales

Predictores	β	R ²	ΔR^2	F	p	Predictores	β	R ²	ΔR^2	F	p
Paso 1. Control	1.067	0.479	0.479	87.5	0	Paso 1. Control	1.067	0.474	0.479	87.5	.000
Aprendizaje T1	0.712**					Aprendizaje T1	0.712**				
Paso 2. Efectos ppales. T2	-0.027	0.88	0.401	110.15	0	Paso 2. Efectos ppales. T2	-0.054	0.881	0.401	110.99	.000
Clima de Participación	0.331**					Clima de Participación T	0.323**				
Apoyo a la innovación	0.303**					Apoyo a la innovación	0.317**				
Visión	0.165**					Visión	0.154**				
Orientación a la tarea	0.119*					Orientación a la tarea	0.124**				
Presión temporal	0.014					Sobrecarga de trabajo	0.028				
Paso 3. Interacciones T2	-0.967	0.885	0.005	66.04	0.488	Paso 3. Interacciones T2	-0.335	0.883	0.881	64.62	.000
Clima de Participación * P. T.	0.243					Clima de Participación * S. T.	0.09				
Apoyo a la innovación * P. T.	-0.079					Apoyo a la innovación * S. T.	-0.004				
Visión. * P. T.	-0.164					Visión * S. T.	-0.096				
Orientación a la tarea * P. T.	-0.088					Orientación a la tarea * S. T.	-0.014				

* $p < 0.05$. ** $p < 0.01$, one-tailed. P.T.: Presión Temporal; S. de trabajo: Sobrecarga de trabajo.
Fuente: elaboración propia.

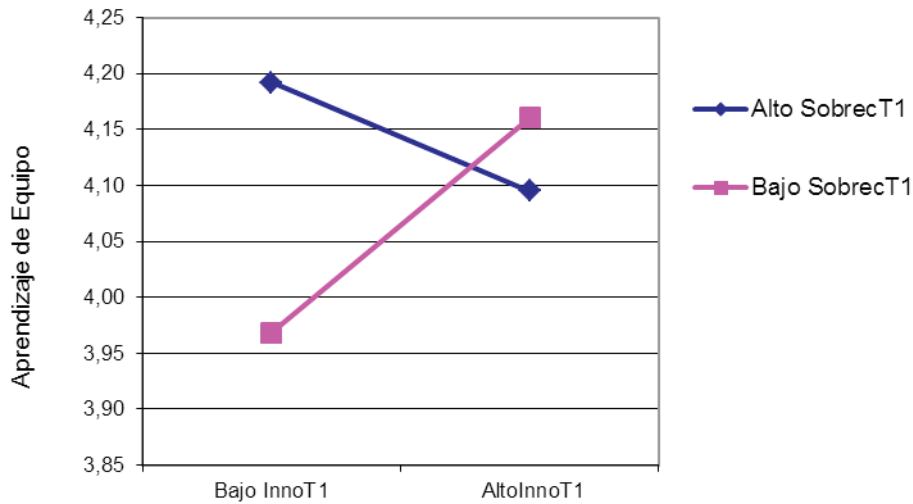


Figura 1. Efecto de la interacción entre la sobrecarga de trabajo y el apoyo a la innovación sobre el aprendizaje de equipo (T1).

Fuente: elaboración propia.

sobrecarga la relación entre apoyo a la innovación y aprendizaje es muy clara y positiva, esta relación se debilita e incluso se hace negativa (o se invierte), en situaciones de alta sobrecarga de trabajo.

Discusión

El primer objetivo del presente trabajo consistía en analizar *los efectos diferidos y concurrentes de las facetas del clima sobre el aprendizaje de equipo*. Los resultados obtenidos proporcionan apoyo parcial a las hipótesis planteadas. La H1a planteaba una relación positiva entre la Visión y el Clima de participación (T1) y los cambios en el aprendizaje de equipo (T2). Los resultados obtenidos muestran que es la Visión junto con la Orientación a la tarea, las facetas del clima que parecen ser relevantes en los primeros momentos de trabajo del equipo (Tiempo 1). Así, resulta necesario que el equipo disponga de una visión compartida y claridad en los objetivos desde el inicio del trabajo colectivo para favorecer los procesos sinérgicos y mejorar el proceso de aprendizaje del equipo a lo largo del tiempo. Estos resultados

están en consonancia con trabajos previos desde los que se sugiere la importancia de diferentes procesos grupales en la historia de trabajo del equipo (Sessa & London, 2008). Por otro lado, nuestros resultados también indican que una Orientación a la tarea excesiva perjudica los cambios en la percepción de aprendizaje del equipo. La explicación reside, tal y como indican Druskat y Kayes (2000), en que un exceso de programación puede mermar la creatividad en el grupo y/o el proceso de compartir información entre sus miembros. La H1a proponía también el clima de participación como importante en la explicación de los cambios en el aprendizaje. Sin embargo, nuestros resultados no lo confirman. Por otra parte, la H1b planteaba que cuando los equipos ya poseen una historia de trabajo compartida, todas las facetas del clima contribuyen a explicar los cambios en el aprendizaje de equipo. Tal y como se esperaba, todas las facetas del clima contribuyen de forma positiva a explicar los cambios en las percepciones de aprendizaje en línea con otros resultados obtenidos previamente (Loewen & Loo, 2004; Yang & Chen, 2005). Todo ello refuerza la idea de que el desarrollo de un clima de trabajo compartido favo-

rece una buena disposición y alta motivación para el aprendizaje en los equipos.

El segundo objetivo del estudio consistía en analizar el rol modulador de algunos estresores de equipo (presión temporal y sobrecarga de trabajo) en la relación entre las facetas del clima y el aprendizaje de equipo. En cuanto a la presión temporal (H2a), los resultados indican que esta no interfiere en la relación entre el clima de equipo y el aprendizaje ni al inicio del trabajo colectivo ni cuando el grupo posee una historia de trabajo compartida. Al parecer, los efectos del clima por sí solo son suficientes para favorecer el aprendizaje en el equipo con independencia de la presión temporal percibida por el equipo. Sin embargo, nuestros resultados muestran un débil apoyo en el caso de la sobrecarga de trabajo (H2b). Así, la relación entre el apoyo a la innovación y aprendizaje de equipo depende de la sobrecarga de trabajo percibida por el equipo cuando los equipos comienzan a trabajar. De esta forma, el aprendizaje será mejor en los grupos con alto apoyo a la innovación y baja sobrecarga, en comparación con los grupos que perciben alta sobrecarga. Para el resto de facetas del clima al principio del trabajo en equipo (Tiempo 1) o cuando ya posee una experiencia de trabajo compartida (Tiempo 2), la sobrecarga de trabajo no interfiere en dicha relación, muy posiblemente porque el equipo ha desarrollado estrategias de gestión del trabajo funcionales (p. ej.: reparto y/o clarificación de roles en el equipo). Por tanto, aunque estos estresores pueden influir negativamente sobre algunos procesos o resultados de los equipos (p. ej.: satisfacción, bienestar, rendimiento o calidad de las decisiones) (Peiró & Rodríguez, 2008; Salvendy et al., 2012), los resultados obtenidos en el presente trabajo ponen de manifiesto que cuando los equipos tienen un clima de participación, métodos de trabajo adecuados y consolidados comparten los objetivos e intentan innovar, aun existiendo presión temporal o sobrecarga de trabajo, el aprendizaje apenas se ve afectado.

El presente estudio contribuye a la literatura referente al aprendizaje de equipo. Así, se analiza el clima como antecedente del aprendizaje, siguiendo un modelo consolidado e integrador que considera cuatro facetas del mismo (Anderson & West, 1994). Además, se ha llevado a cabo en un estudio

con diseño longitudinal, teniendo en cuenta que ambos constructos son dinámicos y se desarrollan a lo largo del tiempo. Otro aspecto a considerar es el análisis de dos variables contextuales conceptualizadas como estresores de equipo, presión temporal y sobrecarga de trabajo y su papel modulador en la relación entre el clima y el aprendizaje de equipo. Con ello, los resultados obtenidos ofrecen algunas sugerencias prácticas para los gerentes y responsables de los RR. HH. en las organizaciones, especialmente en el diseño y/o formación de los equipos de proyecto en las empresas.

A pesar de ello, el trabajo también presenta algunas limitaciones a las que se debe atender para el desarrollo de futuros estudios. En primer lugar, el periodo de tiempo comprendido entre las dos medidas temporales debería ser más extenso con miras a probar y replicar los efectos longitudinales obtenidos en el presente trabajo. En segundo lugar, únicamente se dispone de medidas de autoinforme, por lo que convendría incorporar otras de corte cualitativo y con ello identificar los mecanismos explicativos de las relaciones encontradas. Por último, la muestra procede de un contexto educativo, y aunque los participantes son profesionales, quizás esto puede dificultar la generalización de los resultados obtenidos. En resumen, nuestros resultados contribuyen a un mejor entendimiento del aprendizaje de equipo como un constructo dinámico que se desarrolla a través del tiempo y del clima del equipo como facilitador del mismo.

Referencias

- Akgün, A. E., Byrne, J. C., Lynn, G. S. & Keskin, H. (2007). Team stressors, management support, and project and process outcomes in new product development projects. *Technovation*, 27(10), 628-639.
- Anderson, N. & West, M. A. (1996). The Team Climate Inventory: Development of the TCI and its applications in teambuilding for innovativeness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(1), 53-66.
- Bunderson, J. S. & Sutcliffe, K. M. (2003). Management team learning orientation and business unit performance. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 552-560.

- Burgoyne, J., Pedler, M. & Boydell, T. (1994). *Toward the learning company. Concepts and practices*. Londres: Mcgraw-Hill.
- Burke, M. J., Finkelstein, L. M. & Dusig, M. S. (1999). On average deviation indices for estimating interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 2(1), 49-68.
- Cannon, M. & Edmondson, A. (2001). Confronting failure: Antecedents and consequences of shared beliefs about failure in organizational work groups. *Journal of Organizational Behavior*, 22(2), 161-177.
- Chile, J. & McGrath, R. G. (2001). Organizations unfettered: Organizational form in an information-intensive economy. *Academy of Management Journal*, 44(6), 1135-1148.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analyses for the behavioural sciences*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- De Dreu, C. K. W. (2007). Cooperative outcome interdependence, task reflexivity and team effectiveness: a motivated information processing perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 628-638.
- Druskat, V. U. & Kayes, D. C. (2000). Learning versus performance in short-term project teams. *Small Group Research*, 31(3), 328-353.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behaviour in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edmondson, A. (2002). The local and variegated nature of learning in organizations: A group-level perspective. *Organization Science*, 13(2), 128-146.
- Ellis, A. P., Hollenbeck, J. R., Ilgen, D. R., Porter, C. O., West, B. J. & Moon, H. (2003). Team learning: Collectively connecting the dots. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 821-835.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Finkel, S. E. (1995). *Causal analysis with panel data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gil, F., Alcover, C. M. & Peiró, J. M. (2005). Work team effectiveness in organizational contexts. Recent research and applications in Spain and Portugal. *Journal of Managerial Psychology*, 20(3-4), 193-218.
- González-Romá, V., Peiró, J. M. & Tordera, N. (2002). An examination of the antecedents and moderator influences of climate strength. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 465-473.
- Guzzo, R. A. (1996). Fundamental consideration about work Groups. En M. A. West (Ed.), *Handbook of work group psychology* (pp. 3-24). New York: John Wiley & Sons.
- Heimlich, J. E. (1996). Constructing group learning. En S. Imel (Ed.), *Learning in groups: Exploring fundamental principles, new uses and emerging opportunities* (pp. 41-49). San Francisco: Jossey-Bass.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 22(1), 85-115.
- Ilgen, D. R., Hollenbeck, J. R., Johnson, M. & Jundt, D. (2005). Teams in organizations: From Input-process-output models to IMOI models. *Annual Review of Psychology*, 56(1), 517-543.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donal, I., Taylor, P. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- King, I. W. & Rowe, A. (1999). Space and the not-so-final frontiers. Re-presenting the potential of collective learning for organizations. *Management Learning*, 30(4), 431-448.
- Kivimaki, M. & Elovainio, M. (1999). A short version of the Team Climate Inventory: Development and psychometric properties. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(2), 241-246.
- Klein, H. J., Noe, R. A. & Wang, C. (2006). Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers. *Personnel Psychology*, 59(3), 665-702.
- Kozlowski, S. W. & Bell, B. S. (2004). Work Groups and teams in Organizations. In W. C. Borman, D. R. Ilgen & R. J. Klimoski (Eds.), *Handbook of psychology. Industrial and organizational psychology* (Vol. 12, pp. 333-375). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Kozlowski, S. W. J. & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the effectiveness of work groups and teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77-124.
- LePine, J. A., Piccolo, R. F., Jackson, C. L., Mathieu, J. E. & Saul, J. R. (2008). A meta-analysis of teamwork processes: Tests of a multidimensional model and

- relationships team effectiveness criteria. *Personnel Psychology*, 61(2), 273-307.
- Loewen, P. & Loo, R. (2004). Assessing team climate by qualitative and quantitative approaches. *The Learning Organization*, 11(3), 260-272.
- Loo, R. & Loewen, P. (2003). The typology of self-managed teams based upon team climate: Examining stability and change in typologies. *Team Performance Management*, 9(3-4), 59-68.
- Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T. & Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of Management*, 34(3), 410-476.
- McCarthy, A. & Garavan, T. N. (2008). Team learning and metacognition: A neglected area of HRD research and practice. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 509-524.
- McDougall, M. & Beattie, R. S. (1995). Learning from learning groups. *The Journal of Management Development*, 14(8), 35-41.
- Newton, M. L. & Duda, J. L. (1993). The perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and predictive utility. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, S56.
- Nunnally, J. C. & Berstein, I. H. (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Peiró, J. M. (2001). Stressed teams in organizations: A multilevel approach to the study of stress in work units. En J. Pryce, C. Weilkert & E. Torkelson (Eds.), *Occupational health psychology: Europe 2001* (pp. 9-13). Nottingham: European Academy of Occupational Health.
- Peiró, J. M. & Rodriguez, I. (2008). Work stress, leadership and organizational health. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 68-82.
- Pearsall, M. J., Ellis, A. P. & Stein, J. H. (2009). Coping with challenge and hindrance stressors in teams: Behavioural, cognitive and affective outcomes. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 109(1), 18-28.
- Plewis, I. (1985). *Analysing change*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Podsakoff, P. M. & Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531-544.
- Poell, R. F. & Van der Krogt, F. F. (2003). Project-based learning in organizations: Towards a methodology for learning in groups. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 217-228.
- Reichers, A. E. & Schneider, B. (1990). Climate and culture. An evolution of constructs. En B. Schneider (Ed.), *Organizational climate and culture* (pp. 5-39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savelsberg, C., Gevers, J. M. P., Van der Heijden, I. J. M. & Poell, R. F. (2012). Team role stress: Relationships with team learning and performance in project teams. *Group and Organization Management*, 37(1), 67-100.
- Sessa, V. I. & London, M. (2008). Interventions to stimulate group learning in organizations. *Journal of Management Development*, 27(6), 554-573.
- Sparks, K., Faragher, B. & Cooper, C. L. (2001). Well-being and occupational health in the 21st century workplace. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 489-509.
- Tjosvold, D., Yu, Z. & Hui, C. (2004). Team learning from mistakes: The contribution of cooperative goals and problem-solving. *Journal of Management Studies*, 41(7), 1223-1245.
- Van Offenbeck, M. (2001). Processes and outcomes of team learning. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(3), 303-317.
- Wilson, J. M., Goodman, P. S. & Cronin, M. A. (2007). Group learning. *Academy of Management Review*, 32(4), 1041-1059.
- Woerkom, M. & Croon, M. (2009). The relationships between team learning activities and team performance. *Personnel Review*, 38(5), 560-577.
- Yang, J. & Chen, C. (2005). Systemic design for improving team learning climate and capability: A case study. *Total Quality Management*, 16(6), 727-740.
- Yeo, R. (2002). Learning within organisations: Linking the theoretical and empirical perspectives. *Journal of Workplace Learning*, 14(3), 109-122.
- Yeo, R. (2003). Linking organisational learning to organisational performance and success: Singapore case studies. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(1-2), 70-83.
- Zika-Vittorsson, A., Sundström, P. & Engwall, M. (2006). Project overload: An exploratory study of work and management in multi-project settings. *International Journal of Project Management*, 24(5), 385-394.

