



¿Cómo aprender a trabajar en equipos integrados? El papel del aprendizaje cooperativo en la formación de directivos



María Iborra

Profesora de la Facultat d'Economia de la Universitat de València. miborra@uv.es



Àngels Dasí

Profesora de la Facultat d'Economia de la Universitat de València. Angels.Dasi@uv.es

| Fecha presentación: 22/04/2009 | Aceptación: 25/09/2009 | Publicación: 06/12/2009

Resumen

En la literatura de dirección estratégica, la investigación que explica los resultados de los equipos de alta dirección enfatiza el papel de los procesos y, concretamente, del comportamiento integrador. Por otro lado, en educación superior el trabajo en equipo es una herramienta aceptada y en extensión pero con usos heterogéneos y resultados dispares. El objetivo de este trabajo es demostrar que el aprendizaje cooperativo, como parte integral del proceso de aprendizaje, permite adquirir un mejor nivel de comportamiento integrador a los miembros del equipo. Analizando el comportamiento integrador en 101 estudiantes que utilizaron aprendizaje cooperativo y comparándolos con 120 de un grupo de control demostramos esta relación.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, equipos, comportamiento integrador

Resum

En la literatura de direcció estratègica, la investigació que explica els resultats dels equips d'alta direcció posa èmfasi en el paper dels processos i, concretament, del comportament integrador. Per altra banda, en l'educació superior, el treball en equip és una eina acceptada i en extensió, tot i que els usos són heterogenis i els resultats dispars. L'objectiu d'aquest treball és demostrar que l'aprenentatge cooperatiu, com a part integral del procés d'aprenentatge, permet que els membres de l'equip de treball obtinguen millor nivell de comportament integrador. Aquesta relació la demostrem analitzant el comportament integrador en 101 estudiants que utilitzaren aprenentatge cooperatiu i comparant-ho amb 120 d'un grup de control.

Paraules clau: aprenentatge cooperatiu, equips, comportament integrador

Abstract

In strategic management literature, research focused on explaining top management team's performance highlight the role of team processes and, specifically, of behavioral integration. On the other hand, the use of teams in higher education has become an accepted teaching tool, however, plenty of heterogeneous results. The aim of this paper is to demonstrate that cooperative learning as an integral part of the instructional process allows reaching a high competence level of behavioral integration to team members. We demonstrate it analyzing behavioral integration in 101 students that used cooperative learning and comparing it with a control group of 120 students.

Keywords: cooperative learning, learning teams, behavioral integration



1. Introducción

Diversas tendencias han facilitado que el trabajo en equipo sea un elemento primordial en la mayoría de los entornos laborales. Así, la velocidad del cambio tecnológico dificulta que una persona posea todo el conocimiento al mismo ritmo que éste aparece. La necesidad de especialistas de diversas áreas de conocimiento trabajando juntos es una realidad dada la heterogeneidad de fuentes de las que emana el conocimiento. La amplitud, cuantía y diversidad de información disponible hacen imposible procesar y evaluar individualmente toda la información. Nunca antes los efectos de la racionalidad limitada de los individuos y sus limitaciones para trabajar con información se habían evidenciado en tantos contextos y situaciones de trabajo. De ahí que trabajar en equipo sea una realidad para la mayoría de los graduados durante la mayor parte de su vida laboral (Tuning Educational Structures in Europe 2003). Esta tendencia es todavía más evidente para algunos profesionales. Así, en el caso de los estudios relacionados con la empresa podemos afirmar que el trabajo de los altos directivos en las, cada vez más, complejas organizaciones, es mayoritariamente una actividad compartida o de equipo (Hambrick 2007).

En el ámbito de la dirección de empresas, a medida que ha aumentado la importancia de los equipos en general y, específicamente, de los equipos de alta dirección (en adelante, TMT¹), han aparecido trabajos que investigan el impacto de estos equipos en la toma de decisiones estratégicas (Finkelstein, Hambrick y Cannella 2009) y en los resultados de las empresas (Certo, Lester, Dalton y Dalton 2006; Hambrick 1994, 2007). No obstante, estos estudios no son concluyentes. Así, mientras algunos trabajos sugieren que los TMT mejoran los resultados porque incrementan el procesamiento de información y la cantidad y calidad de las ideas que se intercambian (Amason 1996; Finkelstein *et al.* 2009), otros estudios han indicado y evidenciado que el trabajo en equipo puede ser fuente de conflicto, comportamientos oportunistas y que, por tanto, conlleva un importante esfuerzo *consumidor de tiempo* (Amason 1996; Amason y Sapienza 1997; Cronin and Weingart 2007; Finkelstein *et al.* 2009). Más aun, para algunos autores, en buena parte de los equipos de alta dirección, se carece de *propiedades de trabajo en equipo* y funcionan más bien como relaciones bilaterales entre un líder y cada uno de los integrantes del equipo (Hambrick 1994; 2007; Finkelstein *et al.* 2009). Para explicar esas diferencias en resultados entre unos y otros TMTs, algunos trabajos han intentado contestar a la cuestión de qué factores determinan los resultados de un equipo. Así, la literatura propone que los resultados dependen, al menos parcialmente, de la composición de los TMT (ver Certo *et al.* 2006 para un meta-análisis), de la estructura de los TMT y de los procesos de los TMT (Miller, Burke y Glick 1998; Simons, Pelled y Smith 1999). De ahí que composición, estructura y procesos sean los tres elementos conceptuales que definen un TMT (Finkelstein *et al.* 2009). En este sentido, composición y estructura de un equipo son variables de diseño y, por tanto, pueden ser definidas por una organización. En el estudio generalista de los equipos han sido entendidas como inputs de un equipo y, por tanto, como elementos que pueden ser manipulados directamente por los directivos para crear las condiciones que se consideren apropiadas (Stewart 2006). Por su parte, los procesos en un

equipo son esenciales porque el impacto de la composición y la estructura del mismo sobre sus resultados parece depender en gran medida de dichos procesos (Knight *et al.* 1999; Simons 1995). En esta línea de trabajo, la teoría de las élites directivas propone como variable clave de los procesos de un TMT su comportamiento integrador (Hambrick 1995; Lubatkin, Simsek, Ling y Veiga 2006). Hambrick (1994) define el comportamiento integrador de un equipo como el grado en que éste se involucra en una interacción mutua y colectiva con un esfuerzo unitario en la toma de decisiones. Un equipo que se comporta de manera integrada sería el extremo contrario a un equipo fragmentado pero también a un equipo en el que predomina el pensamiento único (Hambrick 1995). El comportamiento integrador tiene un efecto directo y positivo sobre los resultados organizativos pues permite utilizar la diversidad y la riqueza de los miembros del equipo (Li y Hambrick 2005; Lubatkin *et al.* 2006).

Por tanto, la literatura reconoce la importancia que tienen los procesos de un equipo, y concretamente el comportamiento integrador para explicar los resultados; sin embargo, como desarrollaremos a lo largo de este trabajo, no se ha indagado en el análisis de cómo se aprende a comportarse de forma integradora.

En el ámbito de la educación superior, el amplio uso de equipos de aprendizaje sugiere que las universidades reconocen la importancia de trabajar en equipo y, específicamente en el caso de las escuelas de negocio, del papel que trabajar en equipo tiene para la formación del futuro directivo. De hecho, la importancia de la competencia de trabajo en equipo es ampliamente reconocida tanto por los empleadores y profesionales como por el propio sistema educativo. En este sentido, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior y, más concretamente, la reforma de los estudios superiores enfatizan la adquisición de competencias profesionales en el marco de la educación universitaria, de manera que tanto el informe final Tuning Educational Structures in Europe (González y Wagenaar 2003) como el Libro Blanco del Título de Grado en Economía y Empresa ponen de relieve la importancia del trabajo en equipo para los profesionales de estas áreas. En ese sentido, los equipos de trabajo se han utilizado en las aulas universitarias como una parte integral del proceso de enseñanza durante muchos años (Watson *et al.* 2002). Sin embargo, no se ha estudiado la eficacia que las diferentes metodologías docentes tienen sobre el nivel de comportamiento integrador que alcanza un equipo.

El objetivo de este trabajo es analizar el papel que el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson 1994; Cuseo 1996), como metodología docente, tiene sobre el comportamiento integrador. En este trabajo proponemos que el aprendizaje cooperativo utilizado en combinación con determinadas herramientas de enseñanza que incrementan la interdependencia positiva -como es el caso de los grupos puzzle desarrollados por el psicólogo social Eliot Aronson- se asocian con un aprender a comportarse de manera integradora como miembros de un equipo de trabajo.

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

1 Top Management Team o Equipo de Alta Dirección.

cooperativo se asocia positivamente con comportamientos integradores en los equipos de trabajo.

Con esta finalidad hemos estructurado el trabajo de la siguiente forma. Primero, definimos el comportamiento integrador y describimos el aprendizaje cooperativo desarrollando por qué y cómo esperamos que se puede utilizar el aprendizaje cooperativo para obtener un comportamiento integrador de los miembros de un equipo de trabajo. En segundo lugar, analizamos esta relación en dos muestras de estudiantes de educación universitaria, una muestra de 101 estudiantes que utilizó aprendizaje cooperativo como proceso de enseñanza y un grupo de control, de 120 estudiantes, que no utilizó dicha metodología docente. Finalmente, presentamos y discutimos nuestros resultados.

2. Marco teórico

El comportamiento integrador y los equipos de alta dirección

Trabajar en equipo es una de las competencias genéricas clave para los profesionales de diferentes ámbitos. Desde la investigación básica, el desarrollo de nuevos productos o procesos, su comercialización, hasta la gestión de servicios de asesoramiento o consultoría en empresas, cualquiera de estas actividades se desarrolla mediante el trabajo y la colaboración de equipos de profesionales que en muchos casos son multidisciplinarios.

Tanto desde un enfoque académico como profesional podemos decir que ha incrementado notablemente la relevancia de la competencia *trabajo en equipo*. En este sentido, la literatura sobre dirección de empresas ha abordado de diferentes formas la relación entre los equipos de trabajo y la performance de la empresa. Así, los equipos directivos (o *Top Management Team* en la terminología anglosajona) han centrado buena parte del estudio sobre el trabajo en equipo en las organizaciones. Hambrick (1994) fue pionero en el análisis de la relación entre el perfil y composición de los equipos directivos y aspectos tanto organizativos como de carácter estratégico. Estudios posteriores han profundizado en cuestiones tales como las características demográficas en la composición del equipo directivo, como son la edad, la antigüedad, la experiencia o la educación (Finkelstein y Hambrick 1996). El interés de estos trabajos se centra, básicamente, en analizar en qué medida estas variables influyen en las acciones y en los resultados de la empresa. Así, el estudio de la composición de las élites grupales de una organización ha estado dominado hasta años recientes por los estudios demográficos que relacionan bien la composición demográfica, bien la diversidad en la composición demográfica de los equipos, con algunos de sus procesos y/o resultados, como puede ser la relación con el conflicto interpersonal o con la búsqueda de consenso (Knight *et al.* 1999), o con la integración social o la cohesión (Knight *et al.* 1999; Miller *et al.* 1998). A pesar de la abundante literatura, los hallazgos sobre el impacto de la diversidad demográfica sobre los resultados de los equipos han sido contradictorios (Knight *et al.* 1999; Simons 1995; Lawrence 1997; Milliken y Martins 1996; Miller *et al.* 1998). En estos estudios se sugiere la necesidad de incorporar variables sobre el proceso del equipo para entender dicha relación (Knight *et al.* 1999; Simons 1995).

Entre las variables que afectan a los procesos del equipo destacamos el comportamiento integrador. El concepto *comportamiento integrador* en un equipo directivo hace referencia a la unidad de esfuerzo para la toma de decisiones.

Se define por el grado en el que los miembros del equipo se involucran en la interacción colectiva y mutua (Hambrick 1994). Cuando el comportamiento de un equipo es integrador sus miembros intercambian información, recursos y decisiones (Hambrick 1997). El comportamiento integrador incorpora tres elementos que reflejan tanto la dimensión social como la dimensión de trabajo en un equipo. Los tres elementos son la cantidad y calidad del intercambio de información (su riqueza, su fiabilidad y su adecuación temporal), el comportamiento colaborativo, y la toma de decisiones conjunta (Hambrick 1994). Por tanto, la existencia de un comportamiento integrador depende de la calidad y la cantidad de información que intercambian los integrantes del equipo, de la colaboración que alcanzan entre ellos y del grado en el que la toma de decisiones se lleva a cabo de forma conjunta.

Difiere, por tanto, de otras cualidades que caracterizan a los procesos de un equipo pero que tienen un carácter unidimensional, bien de dimensión afectiva bien de dimensión de tareas. En este sentido, difiere de la variable de proceso de integración social de un equipo, que se define por el grado en el que los individuos se sienten unidos y/o satisfechos psicológicamente a otros miembros del equipo y, por tanto, considera la dimensión afectiva del equipo pero no la de las tareas (Hambrick 1994; Finkelstein and Hambrick 1996). También difiere de la cohesión de un equipo que refleja una dimensión afectiva del equipo de trabajo (Miller *et al.* 1998).

Diversos trabajos han asociado el comportamiento integrador en los equipos de alta dirección con efectos positivos como serían la capacidad de explorar y explotar conocimiento y, a través de ello, con los resultados empresariales (Hambrick 1998; Li y Hambrick 2005; Lubatkin *et al.* 2006).

Si bien la relación positiva entre el comportamiento integrador y el resultado de los equipos de trabajo, específicamente de los equipos de alta dirección, está demostrada, queda por investigar de qué manera se puede preparar a los futuros profesionales para fomentar un comportamiento integrador. Es decir, ¿En qué medida la enseñanza por competencias puede mejorar el comportamiento integrador de los futuros profesionales? ¿Qué mecanismos podemos utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar la capacidad de trabajar en equipo de los futuros profesionales de la Dirección de Empresas?

Aprendizaje cooperativo y comportamiento integrador

Existe toda una corriente de trabajos que se centran en analizar de qué forma y a través de qué mecanismos aprenden los equipos de trabajo. Los equipos de trabajo se definen como “grupos que existen en el contexto de una organización y que comparten la responsabilidad sobre un trabajo para obtener un objetivo” (Hackman 1997). Desde este punto de vista, se han analizado tanto cuestiones relacionadas con la coordinación de las tareas de los equipos de trabajo, especialmente en situaciones de interdependencia, como los procesos de interacción del grupo (Edmonson, Dillon y Roloff 2008).

Los actuales retos en la enseñanza universitaria nos obligan a reflexionar sobre la forma como los estudiantes aprenden, cuál es el papel del sistema de evaluación que empleamos y cuál es la función de los docentes universitarios. El aprendizaje cooperativo es uno de los enfoques pedagógicos más investigados y se define como “una forma de trabajo en grupo basado en la construcción colectiva del conocimiento y el desarrollo de habilidades mixtas donde cada

miembro del grupo es responsable tanto de su propio aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo” (Johnson y Johnson y Hollubec 1999). Por tanto, implica el trabajo conjunto de los estudiantes para la obtención de objetivos compartidos. Como vemos, este modelo de aprendizaje da protagonismo y responsabilidad a los estudiantes y modifica la función de los sistemas de evaluación –la evaluación pasa a ser formativa- y la función del profesor –de transmisor de conocimientos a generador de situaciones de aprendizaje-.

Entre los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson 1994) destacan los siguientes:

Interdependencia positiva, definida como la percepción de que el éxito de una persona depende del éxito del resto de miembros del equipo. La existencia de interdependencia positiva genera una situación en la cual los estudiantes, por una parte, ven que su trabajo beneficia al trabajo de los compañeros tanto como el de los compañeros les beneficia a ellos y, por otra parte, trabajan conjuntamente para darse apoyo mutuo. Existen varios tipos de interdependencia positiva: de objetivos, de recompensa, de recursos y de roles.

Responsabilidad individual en el aprendizaje, que implica que se es responsable tanto del propio aprendizaje personal como del de los compañeros. En este sentido, en el aprendizaje cooperativo es importante que exista evaluación individual del resultado y que el individuo sea consciente de la importancia de su contribución a los resultados del equipo.

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

Habilidades interpersonales inherentes a pequeños grupos; en ese sentido, se deben adquirir y desarrollar habilidades básicas de trabajo en grupo. Entre estas habilidades se pueden destacar las siguientes: confianza y compromiso con los miembros del equipo, comunicación fidedigna y sin ambigüedades, aceptación y apoyo mutuo, y resolución constructiva de conflictos. Como señalan los autores, se debe enseñar a los estudiantes las habilidades sociales necesarias para que se de una colaboración de calidad, y motivarles para su uso. En este sentido, se ha demostrado la relación entre las habilidades interpersonales

de trabajo en grupo y la obtención de los objetivos del grupo (Lew *et al.* 1986).

Evaluación de resultados y de proceso. En el aprendizaje cooperativo no sólo importa el trabajo y el resultado alcanzado, sino también cómo se ha realizado y qué se ha aprendido. La efectividad del trabajo del grupo depende de la reflexión sobre el proceso. La reflexión o evaluación de proceso incluye tanto la descripción de qué acciones de los miembros han sido de ayuda y de cuáles no, como la toma de decisiones sobre las acciones a tomar en el futuro y los cambios que se deben realizar sobre lo planificado. Los procesos de evaluación se pueden realizar tanto a nivel interno del grupo como a nivel de clase. En cualquier caso, la reflexión es un proceso que genera retroalimentación, mejora la comunicación interna y facilita el aprendizaje de habilidades cooperativas.

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

La interdependencia entre los miembros es una característica importante de los equipos (Barrick *et al.* 2007; Stewart 2006) porque determina el grado en el que los miembros se necesitan unos a otros para poder completar los proyectos y cubrir sus necesidades (Barrick *et al.* 2007). De hecho, para algunos autores, la interdependencia marca la diferencia entre un equipo y un grupo. Barrick *et al.* (2007) en una muestra de 94 equipos de alta dirección encuentran que la interdependencia entre los miembros de los equipos modera la relación entre el grado de comunicación y el grado de cohesión y los resultados del equipo y de la empresa. De su trabajo se deriva que cuando los miembros de un equipo se necesitan mutuamente para alcanzar los objetivos se aumentan las necesidades de comunicación directa y de colaboración. Por tanto, y tal y como se recoge en la tabla 1, podemos esperar que, en la medida en la que en el aprendizaje cooperativo se diseñen las tareas encomendadas a un equipo generando interdependencias entre sus miembros,

tanto de tareas como de objetivos, tanto de tareas como de objetivos, se incrementen dos de las dimensiones del comportamiento integrador, el intercambio de información y el comportamiento colaborador. Igualmente, en la medida en que los miembros del equipo sean conscientes de la importancia del compromiso y la responsabilidad individual para la realización de las tareas y la obtención de los objetivos, se incrementa la voluntad de colaboración. Ver Tabla 1.

Como se ha señalado anteriormente, tanto la interacción continua como la reflexión sobre el proceso y los resultados del trabajo del equipo fomentan el intercambio de informa-

Aprendizaje cooperativo	Comportamiento integrador
Interdependencia positiva	Comportamiento colaborativo Intercambio de información
Responsabilidad individual	Comportamiento colaborativo
Interacción continua y directa	Intercambio de información Toma de decisiones conjunta
Habilidades del trabajo en grupo	Toma de decisiones conjunta
Evaluación y reflexión sobre el resultado y proceso	Comportamiento colaborativo Toma de decisiones conjunta

Tabla 1. Relación entre el aprendizaje cooperativo y el comportamiento integrador
Fuente: Elaboración propia

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

Tabla 2. Aprendizaje cooperativo, técnicas docentes y comportamiento integrador. Fuentes: Elaboración propia

ción y la toma de decisiones conjunta, dos de las tres dimensiones del comportamiento integrador. Entre las variables de proceso que afectan a la performance de los equipos están el conflicto y el estilo o estrategia de resolución de conflicto (Cohen y Bailey 1997). Diferentes estudios demuestran que el estilo utilizado para gestionar el conflicto incide sobre la performance del equipo (Chou y Yeh 2007). En la literatura de management la tipología de Pruitt (1983) sobre estilos de gestión de conflictos es una de las más utilizadas. Esta tipología presenta diferentes estilos de gestión de conflicto.² Los estudios realizados (Chou y Yeh 2007; Van de Vliert *et al.* 1999) demuestran que mientras que un estilo de *resolución de problemas* mejora los resultados del grupo, los estilos que o bien fuerzan soluciones o bien se acomodan a los intereses del resto del grupo perjudicando los propios, afectan de forma negativa a los resultados del equipo. El estilo de *resolución de problemas*, que implica un elevado interés tanto por los objetivos propios como por los del resto, genera un aumento del intercambio de información debido al aumento de la comunicación interna y la toma de decisiones consensuadas (Chou y Yeh 2007). Por tanto, se puede afirmar, que elementos del aprendizaje cooperativo como son la interacción continua entre el grupo así como la reflexión conjunta tanto sobre el proceso como sobre el resultado, conllevan un estilo de gestión del conflicto activo, similar al denominado de *resolución de conflictos*, con un efecto positivo sobre el comportamiento colaborativo.

Por todo ello, en este trabajo proponemos que el uso de una metodología docente de aprendizaje cooperativo mejora el comportamiento integrador del equipo. Es decir,

H1: El aprendizaje cooperativo mejora el comportamiento integrador del equipo

H1a: El aprendizaje cooperativo mejora la toma de decisiones conjunta del equipo

H1b: El aprendizaje cooperativo mejora el comportamiento colaborador del equipo

H1c: El aprendizaje cooperativo mejora el intercambio de información del equipo

3. Metodología

Población y Muestra

Con el fin de obtener evidencia empírica sobre nuestras hipótesis se realizó el análisis empírico sobre la experiencia docente desarrollada en una asignatura anual y troncal de primer curso de nivel universitario. La asignatura se imparte en todos los grupos de la titulación, existiendo cuatro grupos prácticos –aquí denominados de aprendizaje cooperativo– en los que se emplea una orientación docente innovadora y se introducen, de forma sistemática, los elementos del aprendizaje cooperativo en trabajo en grupo para la realización de un proyecto en equipo de duración anual.

El proyecto en equipo consiste en la aplicación práctica de conceptos y modelos a una empresa mediante entrevistas directas con la dirección general de la misma y en la presentación oral de un informe a sus pares. Dicho proyecto fue aplicado en estos cuatro grupos prácticos utilizando la metodología del aprendizaje cooperativo. En el resto de grupos prácticos de la titulación, el proyecto también se desarrolló, aunque la orientación docente fue tradicional, no incorporando herramientas de aprendizaje cooperativo.

El proyecto en equipo es una actividad compleja por el volumen y heterogeneidad de fuentes de información que se deben manejar y, por ello, resulta apta para introducir la metodología del aprendizaje cooperativo (Watson *et al.* 2002).

La Tabla 2 recoge los instrumentos utilizados para el desarrollo de la interdependencia positiva (grupos puzzle), para la valoración y control de la responsabilidad individual, y para la valoración intermedia y final de los procesos del grupo, la co-evaluación por pares, la propuesta de herramientas que favorezcan el desarrollo de habilidades de pequeños grupos (uso de cronogramas de tiempo, recursos y responsabilidades, diarios del grupo de trabajo) y gestión de conflictos mediante eva-

² La tipología de Pruitt (1983) se enmarca en las perspectivas de comportamiento humano que abogan por la existencia de una forma superior de liderazgo. En esta tipología se combinan dos dimensiones en la gestión del conflicto, la primera abarca la medida en que existe una elevada o baja preocupación por los intereses propios, la segunda capta la existencia de una elevada o baja preocupación por los intereses del resto del grupo. Ello da lugar a 5 estilos, cuatro en los extremos de la matriz y uno en el centro. Los estilos son: resolución de problemas, obsequioso, forzador, evasivo y el intermedio.

Características	Grupo de Aprendizaje Cooperativo	Grupo de control
Universo	120 estudiantes de primer curso matriculados en FDE en grupo piloto	Estudiantes matriculados en primer curso en FDE de 5 grupos no piloto
Tamaño de la Muestra	101 estudiantes	120 estudiantes
Fecha de realización	Mayo de 2007	Mayo de 2007
Error muestral	3,9%	7,3%
Nivel de confianza	95%	95%
Unidad de muestreo	Estudiante	Estudiante
Técnica de muestreo	Cuestionario estructurado entregado personalmente	Cuestionario estructurado entregado personalmente

Tabla 3. Ficha técnica del estudio. Fuente: Elaboración propia

luación del trabajo de los pares del equipo. Ver Tabla 2.

El número de estudiantes que desarrollaron este proyecto utilizando la metodología de aprendizaje cooperativo fue de 120, divididos en cuatro grupos docentes. El grupo de estudiantes de control estaba formado por alumnos de otros grupos docentes que estaban matriculados en la misma asignatura y que realizaron un proyecto cuyo contenido cognitivo era similar pero que no utilizaron la metodología del aprendizaje cooperativo. En cuanto a composición demográfica de los grupos, todos ellos son similares en cuanto a edad (primer curso de la licenciatura), y tamaño del equipo de trabajo –cinco estudiantes–. Igualmente, el sistema de recompensas utilizado (la evaluación) era la misma en todos los casos, el proyecto equivalía a un 20% de la nota final y la nota era la misma para todo el equipo de trabajo. Las diferencias entre los grupos pertenecientes a la muestra de aprendizaje cooperativo y la muestra de control, por tanto, se deben a cómo se han desarrollado los procesos de gestión y de evaluación del proyecto. En este sentido, como se aprecia en la Tabla 2, los grupos de aprendizaje cooperativo utilizaron un amplio y variado número de técnicas docentes con el fin de implementar el aprendizaje cooperativo.

Con el fin de analizar si el proyecto de aprendizaje cooperativo había obtenido los objetivos de mejorar el trabajo en equipo y, concretamente, de mejorar el comportamiento integrador diseñamos un cuestionario estructurado con preguntas mayoritariamente cerradas para contrastar nuestras hipótesis. La encuesta se entregó y recogió personalmente en mayo de 2007. La muestra final estaba compuesta de 221 estudiantes (101 muestra del proyecto de aprendizaje cooperativo – 120 muestra de control) que representaban un total de 75 equipos. La Tabla 3 recoge los datos más importantes del estudio. Aunque se recibieron 264 cuestionarios iniciales, 43 fueron eliminados bien porque tenían información incompleta, bien porque sólo habíamos recibido una respuesta del equipo (7 casos) o bien porque el número de miembros del equipo que habían contestado era inferior a la mitad del equipo –en este caso se encontraban seis equipos que implicaban un total de 12 cuestionarios. Ver Tabla 3.

Definición de variables

Comportamiento integrador: La variable *comportamiento integrador* trata de ilustrar los resultados de un proceso de equipo. Dicha variable ha sido utilizada recientemente

para caracterizar los procesos de los equipos de alta dirección. El comportamiento integrador de un equipo trata de capturar el nivel de globalidad y de unidad de esfuerzo que alcanza un equipo (Hambrick 1995). El comportamiento integrador refleja de este modo la medida en la que los miembros de un equipo muestran un comportamiento colaborativo, intercambian información y toman decisiones conjuntas. Las tres dimensiones del constructo están interrelacionadas y se refuerzan mutuamente. En nuestro trabajo, el comportamiento integrador se midió mediante una escala de nueve ítems que fue desarrollada y validada por Simsek y sus colegas (2005). Cada uno de los ítems ha sido valorado en una escala de 1 a 5, desde 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). La encuesta recogía el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: (1) normalmente, los miembros del equipo, dan a conocer a otros sus acciones cuando éstas afectan el trabajo de otros miembros del equipo (2) los miembros del equipo entienden con claridad los problemas y necesidades de otros integrantes del equipo (3) los miembros del equipo discuten sus expectativas con las de los otros integrantes (4) con frecuencia se ofrecen voluntariamente a manejar la carga de trabajo de otros integrantes que están muy ocupados (5) los miembros del equipo son flexibles para intercambiar responsabilidades para facilitarse las cosas mutuamente (6) están predispuestos a ayudarse mutuamente para terminar los trabajos y cumplir las fechas de entrega (7) los miembros del equipo son efectivos en el desarrollo de ideas de alta calidad (8) los miembros del equipo son efectivos en el desarrollo de soluciones de alta calidad (9) son efectivos en la toma de decisiones que requieren altos niveles de creatividad e innovación.

Variables de control: Los directivos, así como los académicos, al intentar determinar qué explica la eficacia y la eficiencia de los equipos directivos, han propuesto múltiples variables. En ese sentido, Hambrick (1994) señala que los equipos de alta dirección difieren en su composición, en su estructura, incentivos y procesos, así como en el papel o rol que desempeña su líder. Todos estos aspectos son determinantes del resultado del equipo. Para evitar esta situación, en el trabajo se controló que los equipos de ambas muestras fueran homogéneos en cuanto a su composición. Las dos muestras no presentan diferencias significativas en el tamaño de los equipos. Asimismo, la distribución por géneros es similar en ambas muestras, así como la rama de bachillerato de procedencia. Respecto a los incentivos también hay homogenei-

Toma de decisiones conjunta	Equipos AC			Equipos Control		
	N	Media	σ	N	Media	σ
Los miembros del equipo dan a conocer a otros sus acciones cuando éstas afectan el trabajo de otros miembros del equipo	101	3.98	.80	120	3.67	.87
Los miembros del equipo entienden con claridad los problemas y necesidades de otros integrantes del equipo	101	3.94	.85	120	3.44	.69
Los miembros del equipo discuten sus expectativas con las de los otros integrantes	101	3.66	.95	120	3.36	1.02

Tabla 4. Comportamiento integrador: toma de decisiones conjunta. Fuente: Elaboración propia

Toma de decisiones conjunta	Fuente	Suma de cuadrados	G. de lib.	Varianza	F	
Dan a conocer a otros sus acciones cuando éstas afectan el trabajo de otros miembros del equipo	Inter-grupos	5.009	1	5.009	7.107	.008
	Intra-grupos	154.363	219	.705		
	Total	159.372	220			
Entienden con claridad los problemas y necesidades de otros integrantes del equipo	Inter-grupos	13.652	1	13.652	22.781	.000
	Intra-grupos	131.235	219	.599		
	Total	144.887	220			
Discuten sus expectativas con las de los otros integrantes	Inter-grupos	5.103	1	5.103	5.170	.024
	Intra-grupos	216.146	219	.987		
	Total	221.249	220			

Tabla 5. Comportamiento integrador: toma de decisiones conjunta. Fuente: Elaboración propia

dad en ambas muestras, dado que el valor del proyecto en la nota final era el mismo para ambos grupos.

4. Análisis de resultados

Las medias y las desviaciones típicas para los equipos de cada uno de los dos grupos (grupo de aprendizaje cooperativo y grupo de control) se reflejan en las tablas 4 a 9. Como puede observarse en todos los casos las medias de los equipos con metodología de aprendizaje cooperativo (equipos AC) son superiores a las medias de los equipos de control. Más aun, todas las diferencias de medias son significativas al menos para $p < 0,05$ con la excepción de un ítem relativo al comportamiento colaborador.

Respecto a la toma de decisiones conjunta, la Tabla 4 refleja como los estudiantes que realizaron el proyecto utilizando aprendizaje cooperativo, muestran una mayor predisposición a tener en consideración a sus compañeros de equipo cuando creen que sus acciones o decisiones pueden incidir sobre el equipo, a ponerse en el lugar de otros miembros en cuanto a sus dificultades o necesidades y a considerar las diversas expectativas de los integrantes. En los dos primeros casos las diferencias de medias son significativas para $p < 0,01$ y en el último para $p < 0,05$ como puede observarse en la Tabla 5. Podemos afirmar, por tanto, que se contrasta la H1a de nuestro trabajo, es decir, el aprendizaje cooperativo se asocia positivamente con la toma de decisiones conjuntas del equipo. Ver Tabla 4 y Tabla 5.

Respecto al comportamiento colaborador, la Tabla 6 refleja las medias y desviaciones típicas de ambos grupos. Así, los estudiantes que realizaron el proyecto utilizando aprendizaje cooperativo muestran una mayor predisposición a la colaboración que el grupo de control en dos de los tres ítems. Así, en ambos grupos los estudiantes muestran una elevada

predisposición a ayudarse para alcanzar los resultados en el tiempo estipulado (4,15 de media en los dos grupos), si bien los estudiantes que participaron en el proyecto de aprendizaje cooperativo se muestran más de acuerdo con la flexibilidad necesaria para redefinir responsabilidades entre los integrantes (4,01 de media frente a 3,71 del grupo de control) y a tener en consideración a sus compañeros de equipo cuando creen que están sobrecargados. En los dos primeros casos las diferencias de medias son significativas para $p < 0,05$. Podemos afirmar, por tanto, que se contrasta la H1b de nuestro trabajo, es decir, el aprendizaje cooperativo se asocia positivamente con el comportamiento colaborador en los equipos. Ver Tabla 6 y Tabla 7.

Respecto al intercambio de información la Tabla 8 refleja las medias y desviaciones típicas de ambos grupos. Así, los estudiantes que realizaron el proyecto utilizando aprendizaje cooperativo muestran una mayor eficiencia tanto en el intercambio de ideas como en la búsqueda de soluciones así como en los niveles de creatividad e innovación que consigue el equipo. Aunque en ambos grupos los estudiantes muestran niveles superiores al tres en su efectividad en el desarrollo de ideas y soluciones y en su novedad, en todos los casos el grupo del proyecto de aprendizaje cooperativo supera al grupo de control. La Tabla 9 muestra como en los dos primeros casos las diferencias de medias son significativas para $p < 0,05$ y en el último para $p < 0,1$. Podemos afirmar, por tanto, que se contrasta la H1c de nuestro trabajo, es decir, el aprendizaje cooperativo se asocia positivamente con el mejor intercambio de información en el equipo.

Ver Tabla 8 y Tabla 9.

5. Conclusiones

Nuestro nuevo contexto educativo, plasmado en la reforma del marco legal español y en el espíritu de la declaración de

Comportamiento colaborador	Equipos AC			Equipos Control		
	N	Media	σ	N	Media	σ
Los miembros del equipo se ofrecen voluntariamente a manejar la carga de trabajos de otros integrantes que están ocupados	101	3.99	1.02	120	3.58	1.07
Los miembros del equipo son flexibles para intercambiar responsabilidades para facilitarse las cosas	101	4.01	.93	120	3.71	.95
Los miembros del equipo están predispuestos a ayudarse a terminar sus trabajos y cumplir las fechas de entrega	101	4.15	.93	120	4.15	.90

Tabla 6. Comportamiento integrador: comportamiento colaborador. Fuente: Elaboración propia

Comportamiento colaborador	Fuente	Suma de cuadrados	G. de lib.	Varianza	F	
Se ofrecen voluntariamente a manejar la carga de trabajos de otros integrantes que están ocupados	Inter-grupos	5.479	1	5.479	4.936	.027
	Intra-grupos	243.127	219	1.110		
	Total	248.606	220			
Son flexibles para intercambiar responsabilidades para facilitarse las cosas	Inter-grupos	4.987	1	4.987	5.579	.019
	Intra-grupos	195.782	219	.894		
	Total	200.769	220			
Están predispuestos a ayudarse a terminar sus trabajos y cumplir las fechas de entrega	Inter-grupos	.000	1	.000	.000	.990
	Intra-grupos	184.072	219	.841		
	Total	184.072	220			

Tabla 7. Comportamiento integrador: comportamiento colaborado. Fuente: Elaboración propia

Intercambio de información	Equipos AC			Equipos Control		
	N	Media	σ	N	Media	σ
Los miembros del equipo son efectivos en el desarrollo de ideas de alta calidad	101	4.02	.66	120	3.75	.70
Los miembros del equipo son efectivos en el desarrollo de soluciones de alta calidad	101	3.93	.71	120	3.68	.72
Los miembros del equipo son efectivos en la toma de decisiones que requieren altos niveles de creatividad e innovación	101	3.76	.93	120	3.52	.89

Tabla 8. Comportamiento integrador: intercambio de información Fuente: Elaboración propia

Intercambio de información	Fuente	Suma de cuadrados	G. de lib.	Varianza	F	
Son efectivos en el desarrollo de ideas de alta calidad	Inter-grupos	3.992	1	3.992	8.533	.004
	Intra-grupos	102.460	219	.468		
	Total	106.452	220			
Son efectivos en el desarrollo de soluciones de alta calidad	Inter-grupos	3.365	1	3.365	6.540	.011
	Intra-grupos	112.662	219	.594		
	Total	116.026	220			
Son efectivos en la toma de decisiones que requieren altos niveles de creatividad e innovación	Inter-grupos	3.099	1	3.099	3.693	.056
	Intra-grupos	183.790	219	.839		
	Total	186.888	220			

Tabla 9. Comportamiento integrador: intercambio de información. Fuente: Elaboración propia

Bolonia, demanda nuevas perspectivas de aprendizaje para la universidad en España y en Europa. Estas nuevas perspectivas de aprendizaje deben estar enfocadas a alcanzar competencias profesionales. En este contexto nuestro trabajo demuestra el papel que la metodología de aprendizaje cooperativo puede tener en la mejora de una competencia

profesional altamente necesaria, el trabajo en equipo. Específicamente este trabajo demuestra el papel del aprendizaje cooperativo en la consecución de equipos que toman decisiones con un comportamiento integrador.

El comportamiento integrador se ha definido como una forma de comportamiento de los equipos de alta dirección

que los hace ser más eficaces y eficientes. El comportamiento integrador implica que los equipos directivos son capaces de aprovechar la diversidad y riqueza que sus integrantes aportan. La existencia de un comportamiento integrador depende de la calidad y la cantidad de información que intercambian los integrantes del equipo, de la colaboración que alcanzan entre ellos y del grado en el que la toma de decisiones se lleva a cabo de forma conjunta. En otras palabras, un equipo integrador está asociado a un equipo eficaz y eficiente de alta dirección. Los polos contrarios de un equipo que se comporta integradoramente son un equipo que toma decisiones de forma fragmentada o bien, un equipo en el que todo el mundo tiene un pensamiento único. En el mundo de la dirección de empresas el comportamiento integrador se ha asociado con la capacidad que tienen las empresas de explorar y explotar nuevos conocimientos, así como con los resultados que alcanzan (Hambrick 1998; Li y Hambrick 2005; Lubatkin *et al.* 2006).

Entre las metodologías activas para la formación de competencias, la literatura ha descrito el papel central que puede jugar el aprendizaje cooperativo (Fernández March 2006). Así, hemos definido el aprendizaje cooperativo y sus elementos constituyentes y hemos descrito las herramientas docentes principales que hemos utilizado con el fin de ponerlo en práctica.

Siguiendo la propuesta de Johnson y Johnson (1994) hemos definido una actividad de aprendizaje en el que la metodología utilizada incorpora los cinco ingredientes del aprendizaje cooperativo. El proyecto en equipo ha utilizado todo un conjunto de técnicas docentes que refuerzan la metodología docente de aprendizaje cooperativo. En este trabajo hemos contrastado la validez de esta metodología activa para la formación de la competencia del trabajo en equipo. A través de un estudio empírico en el que comparamos los resultados obtenidos por los miembros de los equipos que han participado en el proyecto de aprendizaje cooperativo con un grupo de estudiantes de control que, llevando a cabo un trabajo similar, no han utilizado esta metodología, nuestro estudio demuestra que los estudiantes que han utilizado aprendizaje cooperativo desarrollan niveles superiores de comportamiento integrador en sus equipos que aquellos que no han participado. Así, los integrantes de los equipos del proyecto demuestran que intercambian información de forma más eficiente, que toman decisiones conjuntamente en mayor grado y que colaboran entre ellos en mayor nivel que los integrantes de los equipos de control.

Tal y como señala Watson *et al.* (2002) trabajar en equipo en las aulas docentes como parte integral de la enseñanza no es novedoso. Sí que lo es demostrar que una metodología docente permite aprender a trabajar en equipo de una forma eficaz y eficiente que desarrolle comportamientos integradores.

Referencias

Amason, Allen C. (1996). Distinguishing the effects of functional and dysfunctional conflict on strategic decision making: resolving a paradox for top management teams, *Academy of Management Journal*, 39 (1), pp. 123-148.

Amason, Allen C. and Sapienza, Harry J. (1997). The effects of top management team size and interaction norms on cognitive and affective conflict, *Journal of Management*, 23 (4), pp. 495-516.

ANECA (2005). *Libro Blanco del Título de Grado en economía y Empresa*.

Barrick, Murray R.; Bradley, Bret H. y Colbert, Amy E. (2007). The moderating role of Top Management Team interdependence: implications for real teams and working groups, *Academy of Management Journal*, 50 (3), pp. 544-557.

Certo, Trevis. S.; Lester, Richard H. Dalton, Catherine.M. y Dalton, Dan R. (2006). Top Management Teams, strategy and financial performance: a meta-analytic examination, *Journal of Management Studies*, 43, pp. 813-839.

Chou, H. y Yeh, Y. (2007). Conflict, conflict management and performance in ERP teams, *Social Behaviour and Personality*, 35 (8), pp.1035-1048

Cohen, Susan G.; Bailey, Diane E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23, pp. 239-290.

Cronin, Matthew A. y Weingart Laurie (2007). Representational gaps, information processing, and conflict in functionally diverse teams. *Academy of Management Review*, 32 (3), pp. 761-773.

Cuseo, Joseph B. (1996). *Cooperative learning: a pedagogy for addressing contemporary challenges & critical issues in higher education*. Marymont College, New Forum Press.

Dasí, Angels; García, Jose; Hugueta, Ana.; Juan, Ricardo; Montagud, M^a Dolores; Rollnert, Goran. (2007). *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho*. Publicacions de la Universitat de València.

Declaración de Bolonia (1999). El Espacio Europeo de Educación Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.

Edmonson, Amy; Dillon, James R.; Roloff, Kathryn S. (2008). Three perspectives on team learning. outcome improvement, task mastery and group process. *The Academy of Management Annals*, pp. 269-314.

Fernández March, Amparo. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35-56.

Finkelstein, Sydney; Hambrick, Donald C. (1996). *Strategic Leadership: top executives and their effects on organizations*. St. Paul, Minneapolis, West P.C.

Finkelstein, Sydney; Hambrick, Donald C. y Cannella Albert A. (2009). *Strategic Leadership: theory and research on executives, top management teams and boards*, Oxford University Press.

Gonzalez, J. y Wagenaar, R. (eds). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Deusto University and Groningen University.

Hackman, J. R. (1997). The design of work team. En Lorch (Ed). *Handbook of organizational behaviour*. Englewoods Cliffs, NJ, Prentice, may pp. 315-342.

Hambrick, Donald C. (1994). Top Management Groups: a conceptual integration and reconsideration of the Team label, *Research in Organizational Behavior*, 16 pp. 171-213.

Hambrick, Donald C. (1995). Fragmentation and the other problems CEOs have with their Top Management Teams, *California Management Review*, 37 (3) pp. 110-127.

Hambrick, Donald C. (1997). Corporate coherence and the management team, *Strategy and Leadership*, September-October pp. 25-29.

- Hambrick, Donald C. (2007). Upper Echelons Theory: an update, *Academy of Management Review*, 32 (2) pp. 334-342.
- Johnson, David W. y Johnson, Roger T. (1994). An overview of cooperative learning. eEn Thousand, J.; Villa, A.; y Nevin, A. (editors). *Creativity and Collaborative Learning*, Brookers Press, Baltimore.
- Johnson, David W.; Johnson, Roger T y Holubec, Edythe.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Paidós.
- Knight, D.; Pearce, C.L.; Smith, K.G.; Olian, J.D.; Sims, H.P.; Smith, K.A.; Flood, P. (1999). Top Management Team Diversity, group process and strategic consensus, *Strategic Management Journal*, 20, pp. 445-465.
- Lawrence, B.S. (1997). The black box of Organizational Demography. *Organization Science*, 8 (1), pp. 1-22.
- Lew, Marvin; Mesch, Debra; Johnson, David y Johnson, Roger (1986). Components of cooperative learning: Effects of collaborative skills and academic group contingencies on achievement and mainstreaming, *Contemporary Educational Psychology*, 11, pp. 229-239.
- Li, Jiatao y Hambrick, Donald C. (2005). Factional groups: a new vantage on demographic faultlines, conflict, and disintegration in work teams, *Academy of Management Journal*, 48 (5), pp. 794-813.
- Lubatkin, Michael, H., Simsek, Zeki, Ling, Yan, y Veiga, John F. (2006). Ambidexterity and performance in small-to medium-sized firms: the pivotal role of top management team behavioral integration, *Journal of Management*, 32 (5), pp. 646-672.
- Miller, C., Burke, L., y Glick, W. (1998). Cognitive diversity among upper-echelon executives: Implications for strategic decision processes, *Strategic Management Journal*, 19, pp. 39-58.
- Milliken, F.J. y Martins, L.L. (1996). Searching for common threads: understanding the multiple effects of diversity in organizational groups, *Academy of Management Review*, 21 (2), pp. 402-433.
- OPAL (2008). *Estudio de las características y demanda de los empleadores de titulados universitarios de la Provincia de Valencia*. Valencia: Universitat de València.
- Pruitt, Dean G. (1983). Strategic choice in negotiation, *American Behavioral Scientist*, 27, pp. 167-194.
- REAL DECRETO 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- Simons, Tony; Pelled, Lisa Hope y Smith, Ken A (1999). Making use of difference: diversity, debate, and decision comprehensiveness in top management teams, *Academy of Management Journal*, 42 (6), pp. 662-673.
- Simons, Tony. (1995). Top Management Team Consensus, heterogeneity, and debate as contingent predictors of company performance: the complementarity of group structure and process, *Academy of Management Journal*, pp. 62-66.
- Simsek, Z.; Veiga, J.F.; Lubatkin, M. y Dino, R.N. (2005). Modelating the multilevel determinants of Top Management Team behavioral integration, *Academy of Management Journal*, 48 (1), pp.69-84.
- Stewart, Grez L. (2006). A meta analytic review of relationship between team design features and team performance, *Journal of Management*, 32 (1) , pp. 29-54.
- Van de Vliert, E.; Nauta, A.; Giebels, E. y Janssen, O. (1999). Constructive conflict at work, *Journal of Organizational Behaviour*, 20, pp. 475-491.
- Watson, Warren E.; Johnson, Lynn y Zgourides, George D. (2002). The influence of ethnic diversity on leadership, group process, and performance: an examination of learning teams, *International Journal of Intercultural Relations*, 26, pp.1-16.

| Cita recomendada de este artículo

Iborra, María y Dasí, M^a Àngels (2009). ¿Cómo aprender a trabajar en equipos integrados? El papel del aprendizaje cooperativo en la formación de directivos. @*ic. revista d'innovació educativa*. (n^o 3) [Artículo], URL. Fecha de consulta: dd/mm/aa