

Modelo de trabajo colaborativo online desde la perspectiva socioemocional

Online collaborative work model from a socio-emotional perspective



-  Adolfo Montalvo García - *Universitat Autònoma de Barcelona, UAB (España)*
 Santiago Ávila Vila - *EAE Business School (España)*
 Frank Longo - *EAE Business School (España)*

RESUMEN

El hecho de que un grupo de estudiantes *online* trabaje de forma conjunta en un cometido académico no es sinónimo de que lo hagan colaborativamente. Para que los alumnos se puedan desempeñar de esa forma (y que los profesores la puedan llegar a evocar), obteniendo así unos mejores resultados de su aprendizaje, resulta imprescindible comprender cómo se sucede esta interacción académica. La finalidad de esta investigación es validar un modelo de factores que permita entender cómo aportan los estudiantes a sus dinámicas de trabajo en equipo desde una perspectiva socioemocional. La muestra está compuesta por 722 estudiantes de masters de *management*. Se cursa un cuestionario que está integrado en su mayoría por ítems extraídos de instrumentos que son referente de la medida de la inteligencia emocional. La propuesta de factores se concreta de la forma siguiente: Autocontrol, Influencia personal, Comunicación integral, Trabajo en equipo y Gestión de conflictos. El modelo obtenido se comprueba ajustado mediante Análisis Factorial Confirmatorio. Se observan diferencias significativas entre sexo femenino y Trabajo en equipo, Influencia personal y Comunicación integral; así como entre mayores de 30 años y Gestión de conflictos, Trabajo en equipo e Influencia personal. Los resultados arrojan luz sobre como: a) plantear y mejorar esta dimensión pedagógica en la universidad; b) procurar una mejor orientación al alumnado para que este mejore su particular contribución a los trabajos de equipo.

Palabras clave: trabajo en equipo; emoción; autocontrol; influencia social; comunicación; conflicto.

ABSTRACT

It cannot be assumed that a group of students will automatically work collaboratively on an assignment. To facilitate this level of collaboration (so professors could evoke it) it is essential to understand how this academic interaction takes place. The purpose of this research is to validate a model of factors that provide us with an understanding, from a socioemotional perspective, of how students contribute to the dynamics of their group work. The sample is composed of 722 students from master's programs in management. The questionnaire utilized in this research was mostly comprised of items taken from highly recognized instruments measuring emotional intelligence. The proposed factors include: Self-control, Personal influence, Comprehensive communication, Teamwork, and Conflict management. A Confirmatory Factor Analysis was used to test the model. Significant differences were seen between females and Teamwork, Personal influence, and Comprehensive communication. Additionally, significance was evidenced between those over 30 years of age and Conflict management, Teamwork and Personal influence. The results provide insight into how to: a) elevate and improve this pedagogical dimension in higher education, and b) provide better guidance to students, allowing them the opportunity to improve their contribution to the teamwork they do and therefore increase the quality of their work.

Keywords: teamwork; emotion; self-control; social influence; communication; conflict.

INTRODUCCIÓN

Si el trabajo en equipo ya resulta complicado en su modalidad presencial, cuando se realiza *online* todavía lo es más, ya que no se dispone de la posibilidad natural e inmediata, que ofrece la interacción social presencial, de manejar las emociones para reconducir de manera (emocionalmente) inteligente las tareas académicas, sobre todo cuando se suceden momentos de tensión. Además, en esta modalidad de formación, las interpretaciones que hace cada persona de lo que está sucediendo conduce a errores en el establecimiento común de las causas y de los patrones de trabajo (Järvelä y Bannert, 2021). En la universidad, el trabajo en equipo que se concreta mal gestionado conduce a la frustración y al estrés (Bourner et al., 2001). En la actualidad, todavía queda pendiente el desarrollo de un mayor conocimiento y mejores herramientas que permitan disfrutar al alumnado de un soporte, social y emocional, más adecuado (Saccardi y Masthoff, 2023).

El comportamiento que resulta más habitual en un entorno como el universitario se ajusta al tipo de interacción que se da regularmente entre cualquier individuo y su entorno; esto es, la diversidad que se sucede en cualquier grupo (desde cultura, género, edad, hasta educación, preferencias políticas, o influencia social en los otros), que se concreta generadora de subgrupos (Saccardi y Masthoff, 2023) con base en las ligazones que se establecen de carácter socioemocional dentro de él (Huang y Lajoie, 2023). Los intercambios socioemocionales juegan un papel fundamental en la regulación social compartida en el aprendizaje colaborativo (Nguyen et al., 2023), contribuyendo así al mantenimiento de relaciones sanas de carácter emocional positivo (Huang y Lajoie, 2023). Ayudar a los demás y ofrecerles información, son comportamientos que fomentan la presencia social interactiva y que revierten en una mayor correulación emocional (Huang y Lajoie, 2023). La calidad de la interacción social emocional repercute en la colaboración y en los resultados académicos (Zhang et al., 2021), siendo así que las emociones-*causa* se concretan evocadoras de otras emociones-*efecto* que a su vez garantizan que se pueda avanzar hacia los objetivos fijados en la tarea colaborativa (Järvenoja y Järvelä, 2005). Los grupos de estudiantes que cuidan la dimensión socioemocional invierten en mantenerse cohesionados y velan porque su relación sea respetuosa (Rogat y Adams-Wiggins, 2015).

Las interacciones socioemocionales positivas que se generan en un grupo condicionan la predisposición del colectivo a percibir como mejores colaboradores a sus propios miembros, a la par que anima al equipo a trabajar en comunidad (Zhang et al., 2021). De esta manera, en los equipos de alto rendimiento se da una regulación más continua y fluida que en los grupos con bajo desempeño, que tienden a encallarse en un comportamiento regulatorio repetido (Su et al., 2018). Por lo que el respeto, el apoyo mutuo y la dedicación, emergen como condiciones imprescindibles para el trabajo en comunidad (Rogat y Adams-Wiggins, 2015). Cuando las relaciones son cercanas entre los miembros del grupo, la empatía se valora y aprecia a la vez que se ve correspondida con un mayor nivel de compromiso (Yu et al., 2023). La presente investigación propone un modelo para que se pueda trabajar desde la individualidad de cada estudiante en los trabajos de equipo, ya que muchos de los problemas que se suceden en su buen devenir tienen que ver con la predisposición actitudinal de cada uno de sus integrantes (Saccardi y Masthoff, 2023). La dimensión emocional no escapa al modelo *Input-Proceso-Output*, donde un *input* emocional condicionará el devenir del proceso que enfrenta el grupo, y finalmente del *output* conseguido (Bonny, 2023).

Donde los estudiantes que son líderes competentes contribuyen a la interacción entre pares favoreciendo así una atmósfera de aprendizaje en armonía y cohesión de grupo que repercutirá, finalmente, en un mejor rendimiento académico y satisfacción en el aprendizaje (Huang et al., 2010). Por lo tanto, cumplir con todos los factores propuestos significa ser un buen jugador en equipo desde la perspectiva socioemocional, ya que las personas buscamos soporte social constantemente, y sobre todo en aquellas situaciones, como la académica, de mayor dificultad (Saccardi y Masthoff, 2023).

Propuesta de factores

El primer factor considerado se corresponde con la Gestión de conflictos. En los equipos, se identifican tres tipos de conflicto: de relación, cuando existe tensión interpersonal entre sus integrantes; de proceso, cuando no hay *quorum* sobre cómo repartir el trabajo y los recursos; y de tarea, que se concreta en mantener diferentes opiniones sobre cómo hacer el trabajo. De esta triada, el conflicto relacional es el que más directamente afecta, en sus efectos, al funcionamiento del equipo (Baird y Benson, 2022) ya que disminuye la moral y dificulta que se ponga el foco en el trabajo a realizar, lo que en última instancia supone menor satisfacción y desempeño. Tener reputación de líder y seguidor efectivo se relaciona negativamente con ser visto como generador de conflictos en el seno del equipo. Los individuos que establecen una reputación de comportamiento interpersonal colaborativo y cooperativo tienen menos posibilidades de verse involucrados en posteriores interacciones negativas; mientras que, por otro lado, la dinámica disfuncional líder-seguidor tiene el potencial de descarrilar el funcionamiento del equipo y crear un entorno social tóxico (Baird y Benson, 2022).

Un segundo factor es la Influencia personal en el equipo, que considera imprescindible la aportación de cada persona al colectivo (que en última instancia está constituido por individualidades), donde cada integrante brilla con (más o menos) luz propia y aporta desde una doble perspectiva: intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1983). Este factor, también tiene que ver con ayudar a los demás a gestionar afectivamente su experiencia (Wetcho y Na-Songkhla, 2022); de tal forma que la conexión emocional que se da entre los miembros de un equipo acaba configurando la percepción que se tiene del clima de trabajo, a la vez que influye en las siguientes expresiones emocionales de forma dinámica. La literatura recoge el concepto de *Early Active Collaborator* para designar a aquellos jugadores de equipo que fomentan el sentido de comunidad, que comparten sus problemas, y que desarrollan vínculos sociales con el resto de los integrantes (Huang y Lajoie, 2023). Wang et al. (2022) concluyen que los trabajadores con alta influencia interpersonal son más propensos a desarrollar seguridad psicológica, lo que posteriormente les propicia más facilidad a la hora de abordar los problemas.

El tercer factor de la propuesta es la Comunicación integral, que resulta clave para llegar a aprendizajes profundos a partir de la exposición serena y calmada de las diferentes alternativas y análisis que los integrantes del equipo presentan (Blau et al., 2020). Montalvo-García et al. (2022) presentan un Modelo de Comunicación Integral *Online* que considera las dimensiones verbales y no verbales como complementarias en la construcción del conocimiento en el marco de los paradigmas constructivistas. En este sentido, el soporte emocional también incluye a aquel tipo de comunicación que va dirigida a ayudar a los otros a gestionar sus emociones negativas (Burleson,

2003). La comunicación entre colaboradores deviene en una cuestión muy relevante ya que los equipos virtuales se encuentran sometidos a largos tiempos de espera por su condición asíncrona (Yu et al., 2023), despertando en el estudiante expectante todo tipo de emociones, así como múltiples interpretaciones de qué puede estar pasando hasta que se consigue una respuesta. Asimismo, también juega un papel decisivo en la parte síncrona de la formación *online*, dado que las expresiones faciales de los compañeros colaboradores trabajando virtualmente en directo son *inputs* emocionales de comunicación no verbal (Bonny, 2023).

El cuarto factor se corresponde con el Autocontrol, clave a la hora de afrontar situaciones sociales exigentes. Los estudiantes *online* con alto autocontrol presentan la capacidad de modular la atención de su experiencia académica de forma inteligente y ventajosa (Montalvo y Ávila, 2023). No contagiar con emociones negativas y transmitir calma al resto no deja de ser una aportación valiosa, ya que así se contribuye al equilibrio grupal, y por ello el autocontrol es una competencia socioemocional presente en la práctica de todos los modelos de competencias emocionales. Aunque también es cierto que la forma más habitual de regulación emocional recibe el calificativo de “pobre”. En entornos profesionales se corresponde con la manifestación de la supresión externa de la emoción (Gagnon y Monties, 2023), quedando un malestar en la persona que condicionará su futuro involucramiento en el equipo y, posteriormente, en sus resultados. El autocontrol tiene otras expresiones que reflejan una personalidad apocada que evita defender los propios intereses (categoría pobre), y entonces se reconoce como uno de los elementos constitutivos del autoliderazgo (Goleman, 1999).

El quinto factor englobado en esta propuesta es el Trabajo en equipo. Montalvo y Ávila (2023, p. 124) lo definen como la “cooperación con los demás, contribuyendo a mantener unas relaciones adecuadas para el trabajo en equipo online”. De esta manera, los equipos colaborativos necesitan incorporar confianza y cohesión en sus procesos para alcanzar las metas previstas, así como también el cuidado de las relaciones (Montalvo y Ávila, 2023), donde el grupo comparte que el éxito de cada individualidad es bueno para el colectivo (Mesa Rave et al., 2023). El estudio de personas concretas es un clásico en la disciplina del liderazgo, no obstante, el fenómeno del liderazgo se estudia desde la psicología social, y, por lo tanto, también existe una tendencia creciente en abordar el asunto del liderazgo compartido, cuando se explora el intercambio dinámico del rol del líder dentro de un equipo (Baird y Benson, 2022). El liderazgo compartido es una necesidad para poder operar desde la diversidad en los entornos complejos y cambiantes que definen nuestros días, y que una persona en soledad (el líder), sería incapaz de enfrentar. De esta manera, el liderazgo, que comparte poder y conocimiento entre los miembros del grupo, se concreta evocador de una mayor innovación al aprovechar las aportaciones de cada uno de sus integrantes. Baird y Benson (2022) validan la tesis de que el seguimiento es un componente necesario del modelo de liderazgo compartido, ya que carece de sentido que se produzcan propuestas que posteriormente no se lleven a cabo o que habiéndolo hecho no se aprenda de ellas. Desde dicha perspectiva, se entiende que el intercambio mutuo de influencia no funcionará si los miembros del grupo no están comprometidos a dejarse influenciar. Los análisis de relaciones sociales revelan que considerar a un compañero de equipo como a un líder efectivo significa asimismo que también se le considera un seguidor efectivo (Baird y Benson, 2022).

MÉTODO

Participantes

El cuestionario fue contestado por 722 estudiantes. La edad media de la muestra se situó en los 30,62 años; siendo 385 (53,3 %) del sexo femenino y 337 (46,6 %) del masculino. En relación con la distribución de la edad: 181 estudiantes tenían menos de 26 años (25 %); 217 entre 26-30 años (30 %); 167 entre 31 y 35 años (23,1 %); 87 entre 36-40 años (12 %); 42 entre 41 y 45 años (5,8 %); y 28 con más de 45 años (3,8 %). Y, finalmente, por países de procedencia: España, 267 (36,9 %); Perú, 114 (15,7 %); Colombia, 95 (13,1 %); resto de países americanos de habla hispana, 215 (29,7 %); resto de países europeos, 19 (2,6 %); y resto de países del mundo, 12 (1,6 %).

Instrumento

La Tabla 1 se compone de ítems constitutivos de instrumentos que se tienen por referentes en la Inteligencia Emocional, tan solo se aportan dos ítems propios relacionados con dar *feedback* ya que esta cuestión no estaba cubierta rastreando los cuestionarios comentados ya existentes. La Tabla 1 reporta los factores, sus ítems constitutivos, así como el origen de estos. De forma coherente con todos los cuestionarios utilizados en este trabajo, el cuestionario resultante responde a la categoría de instrumentos autoinformados, donde el estudiante responde realizando un proceso de introspección personal. Se confeccionó empleando una escala Likert 1-10, donde 1 significa “Totalmente en desacuerdo” y 10 “Totalmente de acuerdo”.

Tabla 1
Factores, ítems y procedencia

Factor	Ítem	Instrumento de procedencia
Autocontrol	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	Bar-On, 1997
	Soy una persona autocontrolada.	
	Me resulta fácil relajarme.	Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007
	Cuando mi estado de ánimo no es demasiado bueno intento hacer actividades que me resulten agradables.	
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	Fernández-Berrocal et al., 2004	
Influencia personal	Suelo animar a los demás.	Goleman et al., 1999
	Soy capaz de influir en los sentimientos de los demás.	Petrides, 2009
	Las personas confían en mí fácilmente.	Schutte et al., 1998
	En mi vida, desarrollo relaciones sociales satisfactorias, sobre las que se puede inferir afecto.	Bar-On, 1997
Comunicación integral	Me resulta fácil darme cuenta de cómo se sienten los otros.	Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007
	Cuando veo que alguien hace algo mal, soy capaz de ayudarlo hablando para que pueda mejorar.	Ítems propios
	Soy bueno dando <i>feedback</i> , incluso cuando es negativo para la persona que lo recibe.	
	Soy consciente de la información no verbal que transmito a los demás.	Schutte et al., 1998

	Hago una buena gesticulación para transmitir mis significados.	Fitzgerald, 2013
	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	Bar-On, 1997
Trabajo en equipo	Suelo reforzar la cooperación y eso hace que sea un buen trabajador de equipo.	Goleman et al., 1999
	Tengo muy claro lo que quiero y lo comparto con los demás.	
	Me alegra hacer las cosas para los demás.	Bar-On, 1997
	Me muestro colaborador en los grupos en los que estoy.	
	Soy flexible para cambiar mi comportamiento adaptándome a nuevas situaciones.	
Gestión de conflictos	En general soy capaz de afrontar situaciones estresantes.	Petrides, 2009
	Me considero un buen negociador.	
	Cuando tengo una actitud positiva, solucionar problemas es fácil para mí.	Schutte et al., 1998
	No me doy por vencido ante un problema hasta que lo resuelvo.	Bar-On, 1997
	Suelo facilitar la resolución de desacuerdos.	Goleman et al., 1999

El instrumento también informaba de las variables de control: sexo y edad, que fueron tratadas como indicadoras (*dummies variables*) de la siguiente manera: sexo femenino 1, sexo masculino 2; iguales o menores de 30 años 1, mayores de 30 años 2.

Procedimiento

El instrumento se constituyó en un formulario digital al que accedieron, mediante un link de respuesta voluntaria, los estudiantes de *management* de la modalidad *online* de los campus de Barcelona y Madrid de la EAE BS en septiembre 2023. Dicho cuestionario se pasó a la finalización del Taller Introductorio de carácter transversal con el que se inicia la formación del alumnado *online*, que tiene por objetivo informar, a) del modelo pedagógico constructivista de este tipo de formación, que requiere del alumnado su colaboración tanto en la etapa síncrona como asíncrona de los trabajos en equipo, y b) de la importancia del aprendizaje social y la colaboración en los estudios de *management*, dado que están ubicados dentro del ámbito de las Ciencias Sociales.

Análisis de datos

Se analizó el cumplimiento de la condición de normalidad mediante los valores absolutos de asimetría, comprendidos entre 0 y 2, y los de curtosis, entre 0 y 7, que dan prueba de una distribución normal (Curran et al., 1996).

La bondad de ajuste del modelo se calculó a partir del índice χ^2 (chi cuadrado)/DF (en AMOS: CMIN/DF); los valores que se tienen por adecuados están dentro del rango 2:1 o 3:1, entre el tamaño de la muestra y los grados de libertad. A su vez, el índice RMSEA determina las estructuras de covarianza, resultando un buen ajuste cuando se sitúa en valores inferiores a 0,08. Por su parte, el índice GFI, sobre la bondad del ajuste en la proporción varianza-covarianza, recomienda valores superiores a 0,90. Y para finalizar, se calculó el índice PGFI o índice de bondad parsimónico, que considera como

ajustados a los valores superiores a 0,60, ya que presentan buena parsimonia (Montalvo y Ávila, 2023).

Además, también se estimó la fiabilidad de los factores trabajados con el α de Cronbach, aceptándose como indicadores de buena consistencia interna los valores de α comprendidos entre 0,7 y 0,9 (Montalvo y Ávila, 2023). Para comprobar las relaciones previstas teóricamente, se trabajó con SPSS 24, y SPSS Amos 25 con la opción de máxima verosimilitud en el caso del Análisis Factorial Confirmatorio (AFC).

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos

Los valores absolutos de simetría y curtosis se encuentran dentro de los intervalos referidos (0-2 para la simetría y 0-7 para la curtosis), lo que hace posible el empleo de pruebas paramétricas (Curran et al., 1996). La Tabla 2 informa de las medias, las desviaciones estándar, las correlaciones y las significaciones entre variables. Se puede apreciar que la variable control sexo, correlaciona con Trabajo en equipo ($r = -0.17$, $p < 0.01$), Influencia personal ($r = -0.16$, $p < 0.01$), y Comunicación integral ($r = -0.21$, $p < 0.01$). Mientras que la variable edad, muestra diferencias significativas con Gestión de conflictos ($r = -0.17$, $p < 0.01$), Trabajo en equipo ($r = -0.10$, $p < 0.01$), Autocontrol ($r = -0.10$, $p < 0.01$), e Influencia personal ($r = -0.08$, $p < 0.01$). Es importante remarcar que las correlaciones entre todas las variables englobadas en la propuesta teórica de este trabajo siempre presentan una alta significación entre ellas.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos y correlaciones

	Media	DE	1	2	3	4	5	6	7
1. Sexo	1,46	,49	1	-,018	-,054	-,177**	-,036	-,163**	-,209**
2. Edad	1,44	,49	-,018	1	,171**	,102**	,097**	,082**	,065
3. Conflictos	42,42	4,93	-,054	,171**	1	,640**	,535**	,562**	,469**
4. Trabajo en equipo	42,43	5,04	-,177**	,102**	,640**	1	,672**	,612**	,457**
5. Autocontrol	38,46	6,72	-,036	,097**	,535**	,672**	1	,451**	,381**
6. Influencia personal	33,46	3,86	-,163**	-,163**	,562**	,612**	,451**	1	,492**
7. Comunicación Integral	36,03	5,21	-,209**	-,209**	,469**	,457**	,381**	,492**	1

Nota: ** $p < 0.01$

Análisis Factorial Confirmatorio

La Tabla 3 aporta un resumen del ajuste de los tres modelos trabajados. Para su confección se considera a Gardner (1983), quien distingue por primera vez entre los planos intrapersonal e interpersonal, aportando una perspectiva más completa del desempeño de las personas. Aglutinando en un único factor los hasta ahora factores pertenecientes al plano interpersonal (Trabajo en equipo y Gestión de conflictos), y dando como resultado un modelo de 4 factores que se corresponde con M2. Asimismo,

para conceptualizar M3, se hace a la inversa, es decir, se aglutinan los factores intrapersonales en un único factor (Autocontrol, Influencia personal y Comunicación integral).

Tabla 3

Resumen de los índices de ajuste de los modelos de ecuaciones estructurales

Modelo	Descripción	χ^2	gl	CFI	GFI	PCFI	RMSEA
M1	Modelo con 5 factores	720,082	256	,915	,921	,781	,050
M2	Modelo con 4 factores; factor interpersonal + Autocontrol + Influencia personal + Comunicación integral	755,826	260	,909	,918	,788	,051
M3	Modelo con 3 factores; factor intrapersonal + Trabajo en equipo + Gestión de conflictos	939,050	263	,876	,893	,768	,060

Aunque tanto M1 y M2 presentan un ajuste adecuado, M1 se corresponde con el modelo que presenta los mejores indicadores en el AFC (Chi cuadrado = 720,082; Grados de libertad 256; CFI ,915; GFI, 921; PCFI ,781; RMSEA ,050). En consecuencia, se selecciona dicho modelo al informar empíricamente de los mejores ajustes a la propuesta teórica recogida en esta investigación.

Finalmente, los resultados de las alfas de Cronbach (α) confieren fiabilidad a M1, aunque el factor Influencia personal, se sitúa muy ligeramente por debajo del 0,7, concretamente en un ,687. El resto de los factores sí que se encuentran por encima del ,7 de la siguiente manera: Comunicación Integral ,724; Autocontrol ,723; Gestión de Conflictos ,703; y Trabajo en equipo ,721.

DISCUSIÓN

Los resultados de este trabajo aportan luz sobre qué factores socioemocionales condicionan las dinámicas de colaboración de los estudiantes que enfrentan su formación universitaria *online*. Dichas dinámicas habitualmente permanecen en la sombra (para el profesorado) aun cuando la efectividad del trabajo académico se relaciona con un proceso bien ejecutado, en el que una mayor cohesión entre los miembros de un grupo conduce a unos mejores resultados (Beal et al., 2003). Así, el modelo obtenido en este trabajo amplía el abanico de posibilidades que permiten trabajar la dimensión socioemocional del aprendizaje colaborativo *online*.

Por otro lado, Huang y Lajoie (2023) en un metaestudio concluyen que la forma más frecuente de medir estos resultados es mediante estudios cualitativos, codificando los comportamientos de los estudiantes a partir de grabaciones en video o de la interpretación de su comunicación asíncrona, combinados con cuestionarios autoinformados (Huang y Lajoie, 2023). En este sentido, el presente trabajo aporta un modelo que, constituido por los factores: A) Gestión de conflictos, B) Autocontrol emocional, C) Influencia personal, D) Comunicación integral, y E) Trabajo en equipo, ofrece un buen ajuste y, por tanto, permite evaluar el nivel de colaboración ofrecido

por cada miembro de un grupo que coopera en remoto desde la perspectiva socioemocional. A la vez, también permite superar la dificultad que apuntan estos autores de cómo poder replicar los códigos de interpretaciones en subsiguientes estudios con poblaciones más amplias y diferentes geográficamente.

- A. Analizando el factor Gestión de conflictos. El presente modelo puede ser aprovechado para entender cómo, desde la perspectiva emocional, algunas dinámicas de trabajo ya presentan problemas desde el principio, o bien para entender cuándo los procesos grupales se empiezan a torcer, perdiendo cohesión, de manera que se pueda identificar, interpretar y, finalmente, evitar aquellos problemas de índole socioemocional que puedan aparecer a medida que los equipos progresan en el logro de una meta académica (Bonny, 2023). Es frecuente que el alumnado reporte, cuando trabajan en grupo, que uno o algunos de sus integrantes no está mostrando una predisposición ni un comportamiento adecuado en su responsabilidad colectiva. Poder tener un modelo socioemocional que explicita las características adecuadas para colaborar, señala cuáles son los comportamientos que se deben observar y realizar para el buen devenir del proceso académico. De esta manera, los estudiantes que pudieran ser *manzanas podridas* (Baird y Benson, 2022) lo tendrán más difícil al haberse reforzado una cultura y un compromiso de colaboración. Con la cultura y los instrumentos adecuados, se trata de reducir el número de *manzanas podridas*, ya que presentan comportamientos tóxicos, como no ser puntuales, escatimar esfuerzo, contagiar con una actitud negativa, no cumplir lo acordado, que resta valor al buen funcionamiento coral del equipo.

Disponer de un modelo que incorpora como factor la Gestión de conflictos, hace posible explicitar al alumnado de manera realista esta ineludible dimensión del trabajo colaborativo en un grupo pequeño. Los estudiantes viven emocionalmente sus discrepancias, muchas veces sin conseguir superar las diferentes perspectivas personales que se dan sobre qué hacer en un determinado momento o los problemas que se van enfrentando (Näykki et al., 2014). Asimismo, el modelo también sirve para ilustrar cómo la interacción social positiva contribuye a eliminar desacuerdos y anima a unirse al equipo para colaborar, aumentando el compromiso para afrontar dificultades (Hu et al., 2021). En última instancia, la metacognición sobre la existencia de conflictos funcionales y disfuncionales contribuye a experimentar los problemas como algo natural e imprescindible y a intentar salir reforzados colectivamente. Y es que, los equipos que consiguen superarlos manteniéndose unidos se hacen más fuertes, desde la perspectiva del conflicto constructivo (Baird y Benson, 2022). El trabajo colaborativo *online* en la universidad no es una excepción al Modelo de Tuckman (Zirar et al., 2023), que establece que para desempeñarse como un equipo de alto rendimiento siempre se necesitará superar sus propias tormentas (*storming stage*). En este sentido, las investigaciones confirman cómo los conflictos se tornan beneficiosos con la adecuada regulación emocional (Griffith et al., 2014).

- B. Por otra parte, con relación al Autocontrol emocional, este es un factor que contribuye a que se den unas buenas dinámicas de trabajo en las que la razón domine a la emoción. Estas dos dimensiones fluyen en paralelo y se realimentan entre sí, siendo requisito *sine qua non* que la razón gobierne en el trabajo académico. Estos resultados hacen posible ampliar la literatura que ya establece

que la regulación emocional compartida por parte de los miembros de un equipo favorece las interacciones socioemocionales positivas y mejora el rendimiento (Kazemitabar et al., 2022). Zhu et al. (2020) relacionan saberse manejar en la interacción social para aprovechar la modalidad de formación *online*, por lo que la información de este factor es esencial para anticipar la actitud de los estudiantes, y pronosticar cómo se tomarán su labor académica en una parte del currículum en la que habitualmente el profesor se encuentra lejos. La universidad debería propiciar también un espacio donde el alumnado despliegue su responsabilidad, por ejemplo, mediante decisiones conscientes y bien reflexionadas, o manteniéndose enfocados en sus tareas académicas más allá de posibles distracciones. Y donde sea posible progresar en competencias socioemocionales tales como el Autocontrol, clave en el autoliderazgo, y reconocido en el Espacio Europeo de Educación Superior en forma de competencias genéricas o transversales (Montalvo-García, 2021). El Autocontrol también es crucial en cualquier faceta de la vida más allá de la universidad.

- C. El factor Influencia personal en el equipo resulta determinante ya que aquellos individuos que contribuyen a generar un clima motivacional positivo, con un fuerte apoyo al resto de miembros con los que se colabora durante los periodos más intensos de trabajo académico, son reconocidos y valorados por su capacidad de sumar para superar los obstáculos del camino juntos. Y es que, el clima motivacional de un equipo profesional es un factor decisivo en su creatividad (Zhao et al., 2023); de la misma forma, en un equipo académico en la universidad, parece evidente que una colaboración integral que también considere la perspectiva socioemocional propiciará una armonía que facilitará una mejor disposición para afrontar tanto un proceso de trabajo más satisfactorio que se acompaña de unos resultados de más calidad. Asimismo, cuando los individuos se sienten motivados y valorados, es más fácil que compartan sus ideas, conocimientos y recursos, contribuyendo a la originalidad y a la innovación, al tener un fuerte sentido de pertenencia y vínculo afectivo. Zha y Ottendorfer (2011) descubrieron que aquellos estudiantes que se empleaban como líderes en los trabajos colaborativos eran más activos cognitivamente que el resto de los miembros en las discusiones en línea. Un buen clima motivacional crea un ambiente de confianza y respeto compartido, donde el resto de los integrantes perciben a cada miembro de forma completa y esperan de ellos un trabajo ético. Además, este factor constitutivo del modelo obtenido resulta valioso, ya que un clima motivacional adecuado contribuye a la reducción de conflictos internos, mitigando tensiones y mejorando la capacidad del equipo para manejar desacuerdos de manera constructiva.
- D. Sobre el factor Comunicación integral, que este factor forme parte del modelo obtenido está en sintonía con investigaciones previas que establecen una relación entre comunicarse de una manera apropiada y la consecución de los objetivos previstos (Kazemitabar et al., 2022). La comunicación (integral) se corresponde con la principal herramienta que tienen los equipos para llegar a los objetivos académicos. Engloba no solo la transmisión de contenidos o el intercambio de información, sino también la creación de vínculos cognitivos y sociales (Mesa Rave et al., 2023). En el presente trabajo, este factor (y por *ende* en el Modelo) recoge información acerca de: expresarse adecuadamente; defender las propias ideas de forma asertiva, y desplegar una escucha empática del resto de

compañeros del equipo. Siendo su parte no verbal clave a la hora de interpretar el fenómeno que se produce cuando un grupo de estudiantes colaboran virtualmente. Entendiendo el acto comunicativo como un proceso complejo que en la modalidad *online* se puede explicar con siete factores: dirección consciente, autoeficacia, afecto positivo, regulación emocional, empatía y *feedback*, influencia y asertividad y liderazgo trascendente (Montalvo et al., 2022). Por lo tanto, el e-contacto, tanto síncrono como asíncrono, define el grado de entendimiento entre los integrantes de un equipo (Montalvo et al., 2022) y condiciona tanto la experiencia del proceso académico como los resultados a los que los equipos llegan. La comunicación es la herramienta para hacerse entender, paso previo necesario para conseguir que los compañeros complementen con su parte de trabajo nuestra propuesta, o también para acabar de entender con precisión qué es lo que nuestros compañeros esperan de nosotros; es decir, para progresar. En definitiva, se trata de habilitar un espacio para un trabajo virtuoso (Aristóteles).

- E. El último factor englobado en el modelo validado se corresponde con el Trabajo en equipo, los resultados de este trabajo coinciden con Contreras et al. (2020) quienes concluyen con la necesidad de que los integrantes de un equipo que trabaja en remoto *online* deben coordinarse de manera bien avenida y con un propósito compartido. Este tipo de colaboración hace posible superar las barreras geográficas y colaborar con compañeros repartidos por medio mundo, es el caso de la muestra internacional compuesta principalmente por múltiples países iberoamericanos, que tienen el reto de trabajar juntos, y donde entre otras cuestiones toca superar la dificultad de tener que cooperar en diferentes franjas horarias, o desde la diversidad cultural, donde culminar con éxito un proceso de esta naturaleza revierte en un enriquecimiento personal, a la vez que dota al alumnado de experiencia en el entorno global profesional que caracteriza nuestros días, suponiendo un reflejo de las dinámicas del mundo laboral contemporáneo (en muchos casos se trata de las mismas herramientas colaborativas y de comunicación, y de una gestión de proyectos con evidentes similitudes). Bien conducido, el trabajo en equipo *online*, debe beber de las diferentes perspectivas aportadas desde diferentes puntos de origen en el planeta para llegar de acuerdo al paradigma constructivista a un aprendizaje más rico y completo.

Con relación a las variables de control englobadas en este trabajo; los resultados aportan que el sexo femenino puntúa significativamente más en los factores Trabajo en equipo e Influencia personal. Lo que muestra sintonía con lo que recoge la literatura que establece mayores niveles de inteligencia emocional orientada al liderazgo transformacional (Hsu et al., 2022), donde se requieren objetivos comunes compartidos, un mayor grado de colaboración trabajando virtualmente, así como una mayor disposición para participar activamente en los equipos virtuales. Además, el sexo femenino también comunica integralmente con diferencias significativas, lo que se traduce en más empatía para atender a las consideraciones de los demás, y una mayor orientación a la comunicación relacional.

Por otro lado, se han identificado diferencias significativas entre el grupo de personas mayores de 30 años y la Gestión de conflictos. Se puede interpretar que una mayor experiencia y haber transitado por más dificultades en la vida sirve de bagaje

para encarar los problemas de una manera más madura y equilibrada. Asimismo, una vida más dilatada supone la exposición a más diversidad de opiniones y formas de pensar, lo que puede traducirse en una mayor tolerancia y respeto hacia los demás. Con los años se gana en resiliencia y en paciencia, que dotan, en las situaciones de tensión, de la calma necesaria para abordar de manera constructiva los problemas. Además, el colectivo de la muestra compuesto por mayores de 30 años correlaciona significativamente con los factores Trabajo en equipo e Influencia personal; lo cual encaja con un colectivo que entiende los beneficios de la colaboración frente a una persona más joven e inexperta. Pueden expresar ideas de manera clara y escuchar asertivamente atendiendo a las perspectivas de los demás durante el proceso colaborativo académico, contribuyendo al bien común y a que el grupo avance adecuadamente. Y es que la experiencia suele ir de la mano del sentido de compromiso y responsabilidad. También se identifican diferencias significativas entre mayores de 30 años y Autocontrol, que se adquiere a partir de la experiencia en la gestión de situaciones complicadas, cada experiencia supone aprendizaje experiencial también desde ganar en el desarrollo de habilidades emocionales más avanzadas y una mayor consciencia emocional para ser capaces de gestionar sus emociones de manera más efectiva evitando las reacciones impulsivas y centrándose en los objetivos a largo plazo. La experiencia a lo largo de los años contribuye a lidiar mejor con la ambigüedad y la incertidumbre de manera más constructiva.

Futuras investigaciones, deberán constatar si los resultados de este estudio son extrapolables a un universo más amplio que el hispanohablante, dado que de forma subyacente se encuentra un sustrato cultural muy semejante que pudiera no ser replicable en otro entorno cultural, que pudiese necesitar de afinamientos específicos. Asimismo, podrán complementar el modelo (M1) reportado en este trabajo con *softwares* que hagan posible recoger datos de las expresiones faciales, movimientos de cabeza, gestos, posturas, o tono de voz (Huang y Lajoie, 2023). Se coincide que futuros trabajos deberán arrojar luz sobre los patrones dinámicos de las interacciones socioemocionales (Huang y Lajoie, 2023). Más allá de un enfoque individual como el presentado, es necesario seguir indagando de qué manera se forma la consciencia socioemocional y cómo desarrolla la regulación emocional a nivel de grupo (Huang y Lajoie, 2023).

CONCLUSIONES

Ser estudiante *online* supone una forma diferente de colaborar a la hora de trabajar en equipo. Las interacciones síncronas y asíncronas mediadas por la tecnología cambian tanto la conexión como la gestión emocional del alumnado, y en este sentido se necesita conocer con más profundidad cómo se pueden optimizar estas dinámicas de trabajo en remoto para proponer una mejor experiencia educativa y más aprendizaje. Los resultados de este trabajo de investigación se concluyen en: a) un modelo que permite darse cuenta de qué características socioemocionales debe tener cada estudiante con base en los factores que propician ser un buen jugador de equipo, por lo que de forma subsidiaria se podrá diagnosticar el grado de desarrollo de cada uno de ellos; b) desde un punto de vista organizativo, puede contribuir al diseño de programas formativos que den más consideración y estímulo al alumnado. Las universidades deben prestar más atención y hacer un seguimiento más serio de lo que sucede en las dinámicas de grupo, en tanto en cuanto es una parte fundamental del

currículum que ofrecen, además de que también puede llegar a ser una capacitación fundamental para el futuro profesional de sus estudiantes, que al acabar la universidad se incorporarán a un mercado laboral complejo, digital y con cada vez estructuras más planas, en las que saber colaborar virtualmente se concreta como una dimensión imprescindible para cualquier profesional.

REFERENCIAS

- Baird, N. y Benson, A. J. (2022). Getting Ahead While Getting Along: Followership as a Key Ingredient for Shared Leadership and Reducing Team Conflict. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.923150>
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A measure of emotional intelligence*. Multi-Heath Systems.
- Beal, D. J., Cohen, R. R., Burke, M. J. y McLendon, C. L. (2003). Cohesion and Performance in Groups: A Meta-Analytic Clarification of Construct Relations. *Journal of Applied Psychology*, 88(6), 989-1004. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.6.989>
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxxi.1.10.297>
- Blau, I., Shamir-Inbal, T. y Avdiel, O. (2020). How does the pedagogical design of a technology-enhanced collaborative academic course promote digital literacies, self-regulation, and perceived learning of students? *The Internet and Higher Education*, 45, 100722. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100722>
- Bonny, J. W. (2023). Self-report and facial expression indicators of team cohesion development. *Behavior Research Methods*, 55(1), 1-15. <https://doi.org/10.3758/s13428-022-01799-3>
- Bourner, J., Hughes, M. y Bourner, T. (2001). First-year Undergraduate Experiences of Group Project Work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 26(1), 19-39. <https://doi.org/10.1080/02602930020022264>
- Burleson, B. R. (2003). Emotional support skills. En *Handbook of Communication and Social Interaction Skills* (pp. 569-612). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410607133-22>
- Contreras, F., Baykal, E. y Abid, G. (2020). E-Leadership and Teleworking in Times of COVID-19 and Beyond: What We Know and Where Do We Go. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590271>
- Curran, P. J., West, S. G. y Finch, J. F. (1996). The Robustness of Test Statistics to Nonnormality and Specification Error in Confirmatory Factor Analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.1.16>
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pro.94.3.751-755>
- Fitzgerald, D. B. (2013). *The use of the Communication Checklist-Adult (CC-A) for assessing the communication abilities of individuals post traumatic brain injury*. https://ro.ecu.edu.au/theses_hons/115
- Gagnon, S. y Monties, V. (2023). Interpersonal emotion regulation strategies: Enabling flexibility in high-stress work environments. *Journal of Organizational Behavior*, 44(1), 84-101. <https://doi.org/10.1002/job.2660>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Basic Books.
- Goleman, D. (1999). Que define a un líder. *Harvard Business Review*, 29, 1-16.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y Hay, G. (1999). *Emotional Competence Inventory*. Hay Group.
- Griffith, J. A., Connelly, S. y Thiel, C. E. (2014). Emotion regulation and intragroup conflict: when more distracted minds prevail. *International Journal of Conflict Management*, 25(2), 148-170. <https://doi.org/10.1108/IJCMA-04-2012-0036>
- Hsu, N., Newman, D. A. y Badura, K. L. (2022). Emotional Intelligence and Transformational Leadership: Meta-Analysis and Explanatory Model of Female Leadership Advantage. *Journal of Intelligence*, 10(4), 104. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10040104>
- Hu, W., Huang, Y., Jia, Y. y Ma, N. (2021). Exploring the Relationship Between Socio-emotional Process and Collaborative Problem

- Solving. *Proceedings of the 13th International Conference on Education Technology and Computers*, 437-443. <https://doi.org/10.1145/3498765.3498834>
- Huang, R., Kahai, S. y Jestice, R. (2010). The contingent effects of leadership on team collaboration in virtual teams. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1098-1110. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.014>
- Huang, X. y Lajoie, S. P. (2023). Social emotional interaction in collaborative learning: Why it matters and how can we measure it? *Social Sciences and Humanities Open*, 7(1). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100447>
- Järvelä, S. y Bannert, M. (2021). Temporal and adaptive processes of regulated learning - What can multimodal data tell? *Learning and Instruction*, 72, 101268. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101268>
- Järvenoja, H. y Järvelä, S. (2005). How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: A qualitative approach. *Learning and Instruction*, 15(5), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.07.012>
- Kazemitabar, M., Lajoie, S. P. y Doleck, T. (2022). A process model of team emotion regulation: An expansion of Gross' individual ER model. *Learning, Culture and Social Interaction*, 33, 100612. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2022.100612>
- Mesa Rave, N., Gómez Marín, A. y Arango Vásquez, S. I. (2023). Escenarios colaborativos de enseñanza-aprendizaje mediados por tecnología para propiciar interacciones comunicativas en la educación superior. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(2), 259-282. <https://doi.org/10.5944/ried.26.2.36241>
- Montalvo, A. y Ávila, S. (2023). Propiedades Psicométricas de un Cuestionario para evaluar el desarrollo competencial de Auto Liderazgo Socio-Emocional en la Modalidad Online de la Formación Superior Universitaria. *Digital Education Review*, 43(1). <https://doi.org/10.1344/der.2023.43.114-130>
- Montalvo-García, A. (2021). *La efectividad de los programas de desarrollo competencial emocional en la universidad* [Unpublished doctoral dissertation]. Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull. Barcelona.
- Montalvo-García, A., Vila, S. A., Pérez, C. T. y Longo, F. (2022). Modelo de Comunicación Integral Online en la Universidad. En *Conference proceedings. CIVINEDU 2022: 6th International Virtual Conference on Educational Research and Innovation* (pp. 58-63). REDINE (Red de Investigación e Innovación Educativa).
- Näykki, P., Järvelä, S., Kirschner, P. A. y Järvenoja, H. (2014). Socio-emotional conflict in collaborative learning—A process-oriented case study in a higher education context. *International Journal of Educational Research*, 68, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.07.001>
- Nguyen, A., Järvelä, S., Rosé, C., Järvenoja, H. y Malmberg, J. (2023). Examining socially shared regulation and shared physiological arousal events with multimodal learning analytics. *British Journal of Educational Technology*, 54(1), 293-312. <https://doi.org/10.1111/bjet.13280>
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the trait emotional intelligence questionnaire (TEIQue). En C. Stough, D. H. Saklofske y J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85-101). NY: Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_5
- Rogat, T. K. y Adams-Wiggins, K. R. (2015). Interrelation between regulatory and socioemotional processes within collaborative groups characterized by facilitative and directive other-regulation. *Computers in Human Behavior*, 52, 589-600. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.026>
- Saccardi, I. y Masthoff, J. (2023). Adapting Emotional Support in Teams: Emotional Stability and Productivity. *UMAP 2023 - Adjunct Proceedings of the 31st ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization*, 253-265. <https://doi.org/10.1145/3563359.3597385>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Su, Y., Li, Y., Hu, H. y Rosé, C. P. (2018). Exploring college English language learners' self and social regulation of learning during wiki-supported collaborative reading

- activities. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13(1), 35-60. <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9269-y>
- Wang, X., Liu, S. y Feng, W. (2022). How leader humor stimulates subordinate boundary-spanning behavior: A social information processing theory perspective. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.956387>
- Wetcho, S. y Na-Songkhla, J. (2022). An Investigation of Pre-Service Teachers Using Mobile and Wearable Devices for Emotion Recognition and Social Sharing of Emotion to Support Emotion Regulation in mCSCLEnvironments. *Contemporary Educational Technology*, 14(2), ep359. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11668>
- Yu, X., Zhang, L., Liu, M. y He, B. (2023). The Effect of Empathy on Team Members' Moqi in Virtual Teams: A Moderated Mediation Model. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 2619-2633. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S414860>
- Zha, S. y Ottendorfer, C. L. (2011). Effects of Peer-Led Online Asynchronous Discussion on Undergraduate Students' Cognitive Achievement. *American Journal of Distance Education*, 25(4), 238-253. <https://doi.org/10.1080/08923647.2011.618314>
- Zhang, S., Chen, J., Wen, Y., Chen, H., Gao, Q. y Wang, Q. (2021). Capturing regulatory patterns in online collaborative learning: A network analytic approach. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 16(1), 37-66. <https://doi.org/10.1007/s11412-021-09339-5>
- Zhao, Y., Yu, T. y Zhang, Z. (2023). The influence of team motivational climate on employee creativity—mediating role of domain-relevant skills. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1177778>
- Zhu, Y., Zhang, J. H., Au, W. y Yates, G. (2020). University students' online learning attitudes and continuous intention to undertake online courses: a self-regulated learning perspective. *Educational Technology Research and Development*, 68(3), 1485-1519. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09753-w>
- Zirar, A., Muhammad, N., Upadhyay, A., Kumar, A. y Garza-Reyes, J. A. (2023). Exploring lean team development from the Tuckman's model perspective. *Production Planning & Control*, 1-22. <https://doi.org/10.1080/09537287.2023.2275693>

Fecha de recepción del artículo: 1 de diciembre de 2023

Fecha de aceptación del artículo: 12 de febrero de 2024

Fecha de aprobación para maquetación: 22 de febrero de 2024

Fecha de publicación en OnlineFirst: 30 de marzo de 2024

Fecha de publicación: 1 de julio de 2024