

5. Las emociones durante el trabajo colaborativo en ambientes virtuales. Un estudio desde la percepción de los estudiantes



EDITH INÉS RUIZ AGUIRRE*

NADIA LIVIER MARTÍNEZ DE LA CRUZ**

ANA KARINA SÁNCHEZ CERVANTES***

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.352.05>

Resumen

Las emociones juegan un papel crucial en el trabajo colaborativo en ambientes virtuales debido al proceso de interacción comunicativa, que puede llevar a los participantes a generar durante el trabajo en equipo emociones positivas como la empatía, la valoración o la comprensión mutua. Por otro lado, la falta de dicha interacción puede crear ansiedad o estrés debido a la falta de una gestión emocional por la ausencia de señales no verbales que ofrece el entorno virtual, lo que llega a afectar la interpretación emocional, dando como resultado un bajo desempeño en el trabajo colaborativo.

Este trabajo recupera las percepciones de 150 estudiantes de una licenciatura que se desarrolla en modalidad virtual, donde a través de un estudio cualitativo se reconoce el conjunto de emociones que se generan en las diferentes etapas de un proceso de trabajo en equipo y colaborativo. Para concluir, se destacan los principales hallazgos relacionados con la gestión emocional efectiva en el contexto virtual.

Palabras clave: *trabajo colaborativo, ambientes virtuales, gestión de emociones, habilidades socioemocionales.*

* Doctora en Investigación Educativa Aplicada. Profesora en la Universidad de Guadalajara, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9906-4749>

** Maestra en Comercio y Mercados Internacionales. Profesora en la Universidad de Guadalajara, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6656-9660>

*** Doctorante en Ciencia Política. Maestra en Cooperación Económica Internacional en la Universidad de Guadalajara, México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-6890-0566>

Introducción

Los espacios educativos han sido y siguen siendo el principal escenario donde las realidades de un contexto se relacionan con los imaginarios de formación, que permiten configurar la integralidad del deber ser, el ser y el hacer (Lauritzen, 2016; Rodríguez, López y Echeverría, 2017) a fin de responder a las expectativas escolares que el nivel y el contexto determinan. En el caso de este estudio, la universidad, como espacio educativo, pretende formar profesionistas que, desde de la modalidad virtual, busca establecer las bases que sustentan la actividad académica; un futuro profesional que trascienda para la gestión del conocimiento con experiencias autogestivas mediadas por la tecnología y la pedagogía, a fin de que los estudiantes construyan conocimientos, procesos y valores propios de una profesión. Para lograrlo se requiere que los estudiantes no solo interactúen con el entorno digital y con las plataformas destinadas a este fin, sino que también se hagan partícipes de procesos cooperativos y colaborativos a partir de tareas o acciones de trabajo en equipo, donde aprendan a construir conocimiento compartido.

Trabajar de forma colaborativa o en equipos resulta complejo en la virtualidad debido a las condiciones que ofrece la propia modalidad, donde la falta de sincronización, los tiempos destinados, los espacios de interacción, los intereses y ocupaciones de los participantes incluidas las formas de percibir la realidad en sus contextos, así como sus referentes de conocimiento, hacen que la interacción comunicativa se vuelva un problema al tratar de tomar acuerdos, resolver problemas, diseñar un proyecto o simplemente hacer una tarea juntos.

Las dificultades antes expuestas se relacionan en la falta de espacios de convivencia que ofrece la virtualidad, ya que al compararlo con escenarios educativos presenciales donde la interacción comunicativa se acompaña de experiencias socializadoras que ofrece el diálogo, la expresión verbal y no verbal, las reacciones ante los afectos y las emociones, así como la cercanía física que se da en dicha presencialidad, se facilita que los estudiantes interpreten la realidad desde una interacción comunicativa cara a cara. Las dificultades antes expuestas se relacionan con la falta de espacios de convivencia

que ofrece la virtualidad, ya que, al compararlo con escenarios educativos presenciales donde la interacción comunicativa se acompaña de experiencias socializadoras que ofrece el diálogo, la expresión verbal y no verbal, las reacciones ante los afectos y las emociones, así como la cercanía física que se da en dicha presencialidad, se facilita que los estudiantes interpreten la realidad desde una interacción comunicativa cara a cara. Situación que en la virtualidad es compleja por sus limitados espacios de interacción sincrónica.

Trabajar de forma colaborativa como una de las condiciones de una educación activa y participativa implica que desde la virtualidad se puedan ofrecer diferentes mecanismos, para que los estudiantes se sientan seguros, motivados, se generen vínculos, se desarrolle la empatía, aprendan a manejar sus emociones, que sepan convivir, practicar el respeto, la tolerancia y otras habilidades emocionales relacionadas con el contexto y que son necesarias para que el estudiante aprenda desde la virtualidad con otros. Es imperante garantizar que existan condiciones saludables socioemocionales (The World Bank, 2020) en todo el acto educativo, incluyendo cada una de las etapas del proceso educativo y, en especial, durante las actividades que, desde este estudio, se pretenden recuperar, que reconoce el trabajo en equipo y la colaboración como estrategias educativas facilitadoras de conocimiento y aprendizaje.

Este estudio expone a manera de problematización algunos antecedentes que originan el problema, el cual se centra en cómo las emociones influyen en actividades de trabajo colaborativo y su impacto en el desempeño mismo. Además, retoma implicaciones en el diseño de actividades que promueven trabajar en equipo y las orientaciones y seguimiento que ofrece el docente durante el trabajo colaborativo.

Un elemento esencial del estudio, además de la colaboración y el trabajo en equipo, son las habilidades socioemocionales que posee el estudiante y las que se generan durante dicho trabajo. Las habilidades socioemocionales permiten a la persona desempeñarse en el ámbito social y académico, ya que de no contar con dichas habilidades genera en sí misma y produce en otros sentimientos de frustración, apatía y resistencia o rechazo a este tipo de tareas, lo que podría repercutir en su desempeño. Para reconocer estos aspectos emocionales se aplicó un cuestionario a una muestra de 150 estudiantes que de forma voluntaria dieron respuesta, las preguntas pretendía reconocer

qué emociones se fueron generando durante las actividades colaborativas, cuál era el rol que asumen tanto los participantes como los profesores, así como el resultado obtenido y su interés por seguir participante en este tipo de actividades. Es importante mencionar que a partir de la pandemia se puso la mirada en la dificultades que presentan los estudiantes al formarse en esta modalidad, ya que estudios determinaron la presencia de agentes estresores como son la sobrecarga de tareas, el aislamiento y el sentimiento de soledad, dificultades en la implementación y el diseño de los cursos en línea, la falta de presencia docente y de orientación académica, de conexión y de aparatos de realizar las clases, entre otros (Velázquez, 2020; Quincho, *et al.*, 2021; Vilca, Espinoza, Ugarte, y Ramos 2022; Rosario-Rodríguez, González-Rivera, Cruz-Santos, y Rodríguez-Ríos, 2020).

Por lo anterior, se hace necesario desarrollar habilidades socioemocionales en la escuela mediante actividades que impliquen relacionarse con otros, además de garantizar la mejora del aprendizaje y un mayor rendimiento, lo que contribuye a una construcción de aprendizajes colaborativos, referentes de contenido y procesos que son necesarios para la construcción de sentidos y significados propios de una profesión. De acuerdo con Blake-more (2012), para lograr regular las emociones es necesaria la retroalimentación de los otros para aprender, lo que permitirá dirigir y establecer predicciones sobre la toma de decisiones y aprender de los errores y aciertos. Además, se deben crear lazos y construir identidades sociales tanto académicas como profesionales que impacten en relaciones duraderas entre estudiantes para que se logre el éxito académico y laboral.

El propósito, entonces, de este trabajo no es sólo centrarse en las actividades de trabajo colaborativo como metodología de aprendizaje, sino desarrollar a la par una propuesta educativa emocional que fortalezca el desarrollo integral donde se resignifique la institución educativa como un espacio de aprendizajes múltiples, en el que aprender sobre uno mismo y sobre la convivencia con los demás (Alonso, 2024).

El enfoque teórico de este estudio se centra en dos posturas, la primera corresponde a la psicología social, la cual pone énfasis en el grupo social y su influencia en las emociones con relación al comportamiento, la autoeficacia y el determinismo recíproco para la mediación de las emociones en el aprendizaje que se da en contextos sociales (Tajfel, 1981; Bandura, 1986, 1997).

Y un segundo enfoque es la ciberpsicología o también llamada psicología online, la cual señala el impacto de las interacciones en línea y las emociones generadas dentro de los espacios virtuales (Suler, 2004; Herring, 2007).

Ambos enfoques teóricos ponen de manifiesto un conjunto de habilidades sociales que configuran el trabajo colaborativo como herramientas para la vida, y que permiten la construcción y reconstrucción al momento de enfrentar las ideas y sentimientos, empatizar con otras personas, reconocer y manejar las emociones, pensar críticamente, mantener relaciones positivas, y tomar decisiones responsables que promuevan el cuidado propio y el de los demás (Troncoso, 2022).

Un primer acercamiento a la problematización

En la formación escolar, el trabajo en equipo, la cooperación y la colaboración son metodologías fundamentales que favorecen un aprendizaje social basado en las interacciones. Estas prácticas permiten a los estudiantes compartir conocimientos, distribuir roles, socializar, debatir, tomar decisiones, crear proyectos conjuntos y evaluar su trabajo y aprendizaje.

A lo largo de la educación, desde la infancia hasta la educación superior, se espera que con la aplicación de estas metodologías y formas de trabajo, los alumnos desarrollen habilidades de comunicación y socialización, fomentando la participación, la discusión, los acuerdos y la responsabilidad compartida y el aprendizaje colaborativo. Esto, a su vez, implica la implementación de mecanismos de autorregulación y control emocional que fomentan y fortalecen el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Las emociones son un aspecto crucial en el trabajo colaborativo, ya que los estudiantes expresan no solo sus ideas y conocimientos, sino también sus sentimientos y deseos de aprender en conjunto. El trabajo colaborativo requiere de autoconciencia, control emocional y automotivación, especialmente al enfrentar el reto de colaborar con otros y más aún ante la transición hacia la educación virtual, que ha introducido nuevos desafíos en la dinámica de los equipos colaborativos, especialmente en lo que respecta a la construcción de relaciones interpersonales sólidas, la resolución de conflictos y la regulación emocional.

El auge de la modalidad virtual en la educación superior ha transformado radicalmente la forma en que los estudiantes interactúan y aprenden. Si bien esta modalidad ofrece flexibilidad y accesibilidad, plantea nuevos desafíos, especialmente en el ámbito del trabajo colaborativo y en equipo. La ausencia de la interacción presencial, la dificultad para construir relaciones interpersonales sólidas y la falta de claridad en los roles y responsabilidades pueden generar fricciones y afectar negativamente el desarrollo emocional de los estudiantes.

Por lo anterior, algunas preguntas que se han generado a lo largo de las experiencias de trabajo colaborativo en la virtualidad son las siguientes: ¿Cómo influye la falta de interacción presencial en la construcción de confianza y el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes que trabajan en equipos virtuales?, ¿Qué impacto tienen las dificultades de comunicación en línea en la motivación y el compromiso de los estudiantes con los proyectos colaborativos?, ¿De qué manera afectan los conflictos interpersonales en entornos virtuales al bienestar emocional y a la autoestima de los estudiantes?, y ¿Qué papel juegan las herramientas tecnológicas en la facilitación o el obstaculización del trabajo colaborativo y en la construcción de comunidades de aprendizaje virtuales?

En esta problemática destaca la importancia de comprender cómo la modalidad virtual, con sus particularidades, influye en el desarrollo integral de los estudiantes, más allá de los aspectos cognitivos. Al explorar la relación entre el trabajo colaborativo virtual y las habilidades socioemocionales, se busca identificar los factores que facilitan o dificultan este proceso y proponer estrategias para optimizar la experiencia de aprendizaje en línea.

De lo anterior expuesto se desprende la siguiente pregunta de investigación, la cual orienta todo el proceso del trabajo de estudio: ¿Cuál es la relación entre las dificultades experimentadas en el trabajo colaborativo virtual y el desarrollo de las habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios?

Para atender a dicho cuestionamiento los siguientes objetivos orientan el trabajo de investigación:

Objetivo general: explorar las percepciones y experiencias de los estudiantes universitarios respecto al trabajo colaborativo en entornos virtuales,

identificando los factores que influyen en su participación, satisfacción y aprendizaje.

Objetivos específicos: identificar las principales dificultades y desafíos que enfrentan los estudiantes al trabajar en equipos virtuales.

Analizar cómo las herramientas tecnológicas utilizadas influyen en la dinámica de los grupos colaborativos.

Explorar el impacto del trabajo colaborativo virtual en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales de los estudiantes.

Comprender cómo los estudiantes perciben el rol del docente en el fomento de la colaboración en entornos virtuales.

Abordaje teórico-metodológico

a) Aproximaciones metodológicas

El presente trabajo de investigación es de corte cualitativo, el cual pretende explorar y recuperar las experiencias de los participantes en torno a sus percepciones relacionadas a sus emociones, durante las actividades de equipo y colaborativas realizadas durante su trayectoria como estudiantes de la Licenciatura en Desarrollo Educativo, programa perteneciente al Centro Universitario de Guadalajara de la Universidad de Guadalajara. Con los resultados se busca describir la experiencia del trabajo colaborativo virtual de estos estudiantes en tres etapas: en la primera, se pretende encontrar información que permita construir un campo semántico de las emociones presentes en los estudiantes objeto de estudio; en la segunda etapa, se atenderá la magnitud de las emociones encontradas en la fase número 1; y en la última fase, se construirán supuestos que podrán ser probados en términos paramétricos.

Entonces, para recuperar las experiencias de los estudiantes en ambientes virtuales que permitan construir el campo semántico objetivo, se decidió utilizar un cuestionario cuyas preguntas fueron construidas con base en la experiencia de docentes en ambientes virtuales. Cada una de las preguntas utilizadas y su propósito se detallan en la Tabla 1 y contemplan dos dimen-

siones de resultados: primero, las de carácter descriptivo a partir de las frecuencias; y la segunda, la de carácter descriptivo a partir de la medida de tendencia central.

Tabla 5.1. *Detalle de las preguntas utilizadas en el instrumento de investigación*

Sección A: Datos generales de los estudiantes				
No. de pregunta	Pregunta	Respuestas	Propósito	Medida de tendencia central
1	Edad de los participantes.	Edad en número	Permitirá describir al grupo de datos en los términos de la variable.	Media aritmética
2	El semestre concluido anterior.	Opciones de primer a séptimo semestre.	Identificar la magnitud de la experiencia de los usuarios en términos del tiempo en la licenciatura.	Moda ¹
Sección B: Acerca de las experiencias en el trabajo colaborativo				
3	¿Cuál es el concepto que desde tu experiencia relacionadas con el trabajo colaborativo?	A. Construir juntos el conocimiento y aprender unos de otros. B. Trabajar en equipo C. Compartir nuestros conocimientos, experiencias, productos o resultados. D. Repartir las tareas para elaborar un producto.	Permitirán conocer la magnitud de entre dos consideraciones: la idea del trabajo colaborativo desde una definición más amplia (respuestas A y C); o bien, desde una consideración más restrictiva (respuestas B y D).	Moda
4	¿Con qué frecuencia participaste en trabajos colaborativos durante este semestre que acaba de concluir?	A. Frecuentemente (en todos los cursos una ocasión o más) B. Algunas veces (dos ocasiones en un solo curso y una vez en otro curso o cursos) C. Raramente (una ocasión en un solo curso) D. Nunca	La frecuencia de la percepción es importante en la medida que permitirán conocer la magnitud entre dos consideraciones: la idea del trabajo colaborativo desde una definición más amplia (respuestas A y C); o bien, desde una consideración más restrictiva (respuestas B y D).	Mediana

¹ Aunque es posible considerar el grado de estudios de un estudiante como un dato ordinal, para el propósito de este trabajo se consideró más adecuada la moda, ya que, en términos generales, los estudiantes que participaron contestando el cuestionario son de primero, segundo o séptimo semestre.

5	¿Quién organiza regularmente el trabajo colaborativo?	A. El profesor B. Los mismos compañeros (el equipo) C. Ellos mismos organizaron el trabajo colaborativo (el estudiante que responde el instrumento)	El propósito de esta pregunta fue conocer quién toma la responsabilidad de organizar el trabajo colaborativo. La respuesta A, indica que la gestión es de tipo vertical con menor autonomía de los estudiantes en el proceso del trabajo colaborativo. Con respecto a las respuestas B y C, se puede observar la magnitud de la autonomía del equipo al momento de organizar el trabajo.	Moda
6	¿Cuál es el espacio donde se organizó el trabajo colaborativo?	A. Foro B. WhatsApp C. Correo electrónico D. Llamada telefónica E. Otra herramienta tecnológica colaborativa.	Conocer el medio tecnológico que se suele utilizar para organizar el trabajo. Así como la magnitud de su utilización.	Moda
7	¿Qué duración tiene el trabajo colaborativo?	A. 5 días o más B. 4 días C. 3 días D. 2 días	Conocer la temporalidad	Ordinal
<i>Acerca de la percepción de las emociones y factores que influyen en las actividades colaborativas</i>				
8	¿Qué sentimiento te genera cuando en las instrucciones de la actividad se menciona que debes hacer una actividad en equipo?	A. Comprometido B. Estresado C. Motivado D. Preocupado E. Otros sentimientos (enojado, feliz, liberado, despreocupado, frustrado)	Conocer las emociones más frecuentes entre los estudiantes participantes que genera la instrucción de realizar un trabajo colaborativo.	Moda
9	Durante una actividad colaborativa ¿Cómo describirías generalmente tu estado de ánimo?	A. Comprometido B. Estresado C. Motivado D. Preocupado E. Otros sentimientos	Conocer las emociones más frecuentes entre los estudiantes participantes que genera el proceso del trabajo colaborativo.	Moda
<i>Sección C: Impacto de las emociones en el rendimiento y estrategias para el manejo emocional</i>				
10	¿Cómo afectan las emociones durante el trabajo colaborativo?	Se diseñó para que contesten con respuestas abiertas. Las respuestas se clasificaron de la siguiente manera: A. Dimensión personal B. Dinámica de trabajo C. En el Aprendizaje	Identificar cómo las emociones que emergen en el transcurso del trabajo colaborativo impactan en la dimensión personal, dinámica del trabajo mismo y en el proceso de aprendizaje.	Moda

11	¿Has notado alguna vez que tus emociones afectan la dinámica de trabajo colaborativo?	Se diseñó para que contesten con respuestas abiertas.	El objetivo de esta pregunta es identificar si los estudiantes han sido conscientes del impacto de sus emociones en el desarrollo del trabajo colaborativo.	Moda
12	¿Has notado alguna vez que las emociones de tus compañeros afectan la dinámica del equipo en una actividad colaborativa?	Se diseñó para que contesten con respuestas abiertas. Las respuestas se clasificaron de la siguiente manera: A. Impacto Negativo B. Contagio Emocional C. Enfoque Personal D. Responsabilidad y Carga de Trabajo E. Efectos Mixtos F. Comunicación y confianza G. Experiencias Variadas	El objetivo de esta pregunta es identificar si los estudiantes han sido impactados (positivamente y/o negativamente) con las emociones percibidas de los compañeros de equipo.	Moda
13	¿Cómo te afectan las emociones de los compañeros en tu desempeño?	Se diseñó para que contesten con respuestas abiertas. Las respuestas se clasificaron en dos desde dos perspectivas: A. Desde las emociones generadas. B. Desde el producto final (trabajo, tarea, actividad) realizado.	El objetivo de esta pregunta es identificar cómo impacta a los estudiantes; tanto en sus emociones como en el cumplimiento del trabajo colaborativo, las emociones percibidas de los compañeros de equipo.	Moda
14	¿Qué estrategias utilizas para manejar tus emociones durante el trabajo colaborativo?	Las respuestas se clasificaron desde las siguientes categorías: A. Evasión de la frustración B. Organización del tiempo C. Confianza y empatía D. Comunicación efectiva E. Manejo del estrés F. Actitud abierta al aprendizaje	Esta pregunta tuvo como propósito conocer si los estudiantes identifican y utilizan estrategias para manejar las emociones durante los trabajos colaborativos.	Moda

Fuente: Elaboración propia.

El cuestionario fue enviado a todos los estudiantes y contestado por 150 de un universo de 458 estudiantes de la LDE. Es importante insistir en que la muestra no tiene de ninguna manera el propósito de hacer inferencia estadística, sino hacer una exploración que permita construir el campo semántico ya explicado. Todos los estudiantes, en tanto que lo son en un ambiente virtual, han participado en al menos un proyecto colaborativo virtual.

b) Aproximaciones teóricas

Psicología social y el internet de las emociones

Actualmente, la dimensión afectiva de la vida social ha retomado mayor importancia en el ámbito académico y en gran medida esto se debe a una creciente implantación social de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como herramientas de apoyo en los procesos educativos. Hoy en día, la tecnología ha sido plenamente integrada en el ámbito académico y el uso de diversos dispositivos digitales no es una mera cuestión cuantitativa, como refiere Lasén, (2014 en Serrano, 2016), por el tipo de interacciones y un mayor contacto de relaciones personales que pueden desarrollarse. Su uso puede ser visto y analizado más como una cuestión de intercambio cualitativo. Al trabajar de manera colaborativa en un espacio virtual, se construye un lugar lleno de significado y de propósito a través de la interacción entre los participantes y se proyectan aspectos cualitativos como son gustos, actitudes, intereses, emociones, etc. En un nivel psicológico más profundo, los ambientes virtuales o el ciberespacio pueden considerarse un espacio transicional, es decir, una extensión del mundo interno del individuo. Por tanto, un entorno multimedia interactivo del ciberespacio se convierte en un espacio psicológico humano y social que trasciende los medios tradicionales (Barak, 2008).

Hoy en día, los aportes de la psicología social, con la escuela americana —psicología positiva, psicología del yo— mediante diversos estudios y publicaciones, han respaldado con gran relevancia la promoción e inclusión de aprendizajes socioemocionales como parte del currículo escolar, la for-

mación profesional y la capacitación en las organizaciones. Asimismo, la teoría de la identidad social explica cómo la pertenencia a un grupo social influye en la autoestima y el comportamiento, donde las emociones juegan un papel crucial en la formación y el mantenimiento de la identidad social, y pueden influir en la motivación para aprender dentro de un grupo (Taifel, 1981).

Los motivos que justifican el desarrollo de habilidades blandas o socioemocionales como una base para aprender y adquirir el dominio de nuevas responsabilidades radican en su importancia para desarrollar una buena comunicación, una mejor organización y desarrollo del trabajo en equipo. También se busca mejorar la puntualidad, el pensamiento crítico, las habilidades sociales, la creatividad, la comunicación interpersonal, la adaptabilidad y una personalidad amigable.

De manera particular, el aprendizaje colaborativo en línea representa escenarios virtuales en donde se gestan interacciones continuas, tanto sincrónicas como asincrónicas, y en donde a través de la interacción se reflejan retos y desafíos constantes que enfrentan las relaciones personales, las cuales, a su vez, se manifiestan a través de ciertas emociones y contribuyen al desarrollo de una educación socioemocional. En un espacio virtual, las emociones pueden ser activadas y expresadas como consecuencia de la interacción y el trabajo en equipo con los compañeros y el docente. De acuerdo con Benski y Fisher (2014), los espacios de aprendizaje virtuales pueden ser un escenario excepcional para el análisis de las emociones por dos motivos: el primero es que ofrecen una gran diversidad y cantidad de comunicación emocional que se genera mediante los procesos de interacción y colaboración. Y en segundo lugar, porque estos actos de comunicación quedan registrados y nos permiten corroborar el tipo de comportamiento que se manifiesta online.

Desde la psicología social, la comunicación se concibe como la interacción entre sujetos y el entorno, así como entre los sujetos mismos. En este sentido, “la comunicación tiene una esencia fundamentalmente social, por lo que el centro de reflexión de la comunicación no es tanto el individuo sino la relación” (Galindo *et al.*, 2009, p. 484). Por tanto, “la interacción se erige como objeto básico de la psicología social y se define como la acción recíproca de comportamientos entre individuos al relacionarse, teniendo

en cuenta el contexto en el que lo hacen” (Choliz, 2005, p. 4). Sin embargo, cualquier proceso de interacción conlleva una experiencia emocional de mayor o menor intensidad y en diferencia de calidad.

En una modalidad virtual, el ambiente educativo se centra en la creación de un ambiente de aula propicio para la interacción y el aprendizaje en colaboración, en donde la gestión emocional y social se ven implicadas utilizando estrategias didácticas y el uso de herramientas colaborativas. Considerando que las experiencias emocionales que se pueden experimentar durante la colaboración y trabajo en equipo implican una educación socioemocional, es esencial entonces el desarrollo integral de los estudiantes en este tipo de procesos en donde intervienen ciertas áreas como el autoconocimiento, la autorregulación, la autonomía, la empatía y la colaboración (Chóliz, 2005). Desde un enfoque socioemocional, la empatía se relaciona con la habilidad de comprender y compartir los sentimientos de otros, mientras que las habilidades sociales representan la capacidad de trabajar constructivamente en equipo.

Chóliz (2005) define la emoción “como una experiencia afectiva en cierta medida agradable o desagradable que supone una cualidad fenomenológica característica y que compromete tres sistemas de respuesta: cognitivo-subjetivo, conductual-expresivo y fisiológico-adaptativo” (p. 4). La literatura menciona que las emociones tienen la función de facilitar la aparición de las conductas apropiadas y la expresión de las emociones tiene una importante función en los procesos de relación interpersonal, ya que permite predecir comportamientos relacionados con las mismas. Por su parte, Izard (1989, en Choliz, 2005, p. 5) reconoce “varias funciones sociales de las emociones, como son las de facilitar la interacción social, controlar la conducta de los demás, permitir la comunicación de los estados afectivos, o promover la conducta prosocial”.

Aunque la expresión emocional en las interacciones mediadas por computador tiene ciertas condiciones y peculiaridades del entorno digital, al no existir una visión corporal que acompaña las relaciones presenciales, Derks *et al.* (2008, p. 780) manifiestan que “la comunicación mediada por ordenador no se caracteriza por la ausencia de emociones; al contrario (...), las emociones positivas se expresan en la misma medida que en las interacciones cara a cara, y las emociones negativas intensas incluso se expresan más

abiertamente por ordenador”. Por su parte, Benski y Fisher (2014) consideran que el internet representa un espacio de análisis de las emociones, ya que dicho espacio permite analizar cómo las emociones pueden ser activadas y expresadas. Dichos autores señalan que “la Red es un laboratorio excepcional para el análisis de las emociones, debido a que la red guarda una gran cantidad y diversidad de comunicación de tipo emocional que proviene de diversos grupos o tipos de personas” (p. 6).

En cuanto algunos referentes en la literatura, se pueden identificar dos posicionamientos teóricos que están emergiendo; se distinguen el debate en torno a las emociones en la esfera online, donde dichas emociones son observadas de manera indirecta en forma a través del intercambio comunicativo en forma de texto que queda guardado como resultado de la interacción y que puede clasificarse y diseccionar automáticamente por su contenido emocional. Por un lado, Küster y Kappas (2014) han presentado estudios en el área de la comunicación y disciplinas afines enfocándose en estudiar cómo las emociones afloran y pueden medirse en internet a través del contenido textual, analizando la comunicación emocional a través del comportamiento en foros, chats, blogs, Facebook, etc., y cualquier otro medio de comunicación online. Por el otro lado, tenemos a Boyns y Loprieno (2014), quienes han realizado estudios sobre las diferencias y similitudes que existen entre la expresión de las emociones en las relaciones cara a cara y en las relaciones mediadas por la tecnología digital. Otros autores, como Benski y Fisher (2014), reconocen “tres formas para la medición de las emociones, cada una con sus propios métodos que revelan una faceta diferente de la intersección entre internet y las emociones” (p. 8). Una manera consiste en investigar grandes cantidades de contenido emocional disponible en internet (por medio de análisis cualitativo o cuantitativo de datos y de contenido). Otra sería indagar en la experiencia emocional de los usuarios (empleando entrevistas o cuestionarios). Y una tercera forma sería registrar respuestas corporales que indiquen estados emocionales de las personas en tiempo real, mientras usan internet de manera sincrónica y con cámara.

Como se ha mencionado en párrafos anteriores, el internet permite a los investigadores acceder a una enorme cantidad de contenido emocional disponible online, en donde se muestra que compartir emociones es imprescindible para la creación y el mantenimiento de los vínculos sociales,

tal como lo refiere Serrano (2016). Dicho autor considera que un enfoque de aproximación al estudio de internet desde el punto de vista de las emociones, entendidas como un valor predominante de la sociedad contemporánea, puede representar un campo de investigación novedoso, amplio y complejo. Ya sea a nivel micro de las interacciones a través de diferentes plataformas (redes sociales, blogs, foros, etc.) o a un nivel macro (por medio del contagio emocional a gran escala), de esta forma el autor hace patente que el internet y las redes, además de ser un canal para la manifestación de las diversas emociones y afectos de los usuarios, es también formadora de modelos que consolidan las emociones. Desde el punto de vista metodológico, Serrano (2016) considera que el reto de nuevas investigaciones consiste en combinar técnicas cualitativas y cuantitativas que permitan medir y comparar paralelamente las emociones en el mundo offline y en el online.

Habilidades socioemocionales e inteligencia emocional para el trabajo colaborativo

Las habilidades socioemocionales son vistas como una competencia transversal a toda experiencia pedagógica, es decir, que se encuentra presente en todo proceso de aprendizaje donde se propone construir conocimientos entre personas y de manera colectiva o trabajando en equipo.

El origen de las habilidades socioemocionales o habilidades blandas se dio a conocer desde hace más de 20 años por Daniel Goleman (1995), quien comenzó a dar relevancia al concepto de la “inteligencia emocional” (IE), entendida como el conjunto de habilidades relacionadas con la automotivación, entusiasmo, autocontrol, perseverancia y otras, destacadas como “indispensables para el desarrollo de la vida de las personas, las relaciones sociales y la inclusión en el mundo del trabajo, a diferencia del tradicional coeficiente intelectual” (Epele, 2023, p. 9).

A partir de entonces, el concepto de las habilidades socioemocionales toma mayor relevancia para la vida en general y se toma mayor conciencia de que estas habilidades influyen en la manera en que nos relacionamos y reaccionamos ante diferentes circunstancias. Dichas habilidades nos ayudan a entender nuestras emociones y las de los demás para interactuar de manera positiva con el mundo que nos rodea. Se dice que al desarrollar la capacidad

de reconocer y controlar nuestras emociones, se facilita establecer relaciones saludables acompañadas de una comunicación afectiva y cordial para colaborar de manera efectiva con aquellos que nos rodean, trabajamos o compartimos un proceso de aprendizaje. Sin duda, las habilidades socioemocionales son fundamentales para trabajar en equipo (escuela, trabajo, comunidad, etc.) en cualquiera de sus circunstancias de manera efectiva y nos ayudan a adaptarnos a situaciones cambiantes y resolver conflictos de manera constructiva.

El enfoque de la educación emocional visualiza como beneficio mejores modos de vivir y de transitar en el estudio y el ambiente laboral, ya que se considera un recurso que facilita desenvolverse en la vida social, mediante la incorporación de la emocionalidad en los modelos formativos/educativos. Epele considera que “la incorporación del desarrollo de habilidades socioemocionales en los procesos educativos se orienta a construir herramientas y mediaciones para afrontar la complejidad del mundo del trabajo, la vida en común, la proyección personal y social de los grupos, como parte de los trayectos formativos del sistema formal e informal” (2023, p. 9).

En resumen, la última década se caracteriza por trazar nuevas rutas formativas orientadas a una “alfabetización emocional” tanto a nivel individual como colectivo. En un contexto educativo, el propósito es desarrollar la capacidad de reconocer las emociones propias y ajenas, desarrollar la autoconfianza y la capacidad de relación con los otros, afrontar y resolver dificultades, introduciendo de este modo la temática de las habilidades socioemocionales en el currículo escolar.

Cognitivism social del aprendizaje

Cuando hablamos del uso de habilidades sociales en el aprendizaje colaborativo y para el trabajo en equipo, podemos hacer referencia a un tipo de aprendizaje social que se vincula en gran medida con el enfoque de la teoría cognoscitiva social. Albert Bandura (citado en Rodríguez, y Cantero, 2020), un psicólogo reconocido por su formulación de la teoría cognitivo-social del aprendizaje, señala que los factores ambientales, personales y del comportamiento son aspectos que influyen en todo el proceso humano de aprendizaje, lo que permite generar procesos cognitivos que son la clave del pensamiento como instrumento esencial para la comprensión del mundo.

La premisa fundamental de esta teoría es que el aprendizaje es un proceso cognitivo que no puede desvincularse del contexto, pero, a su vez, ese contexto tiene una carga social y emocional. Al igual que su antecesor, Vygotski, Bandura centró sus estudios en la relación que existe entre el aprendiz y su entorno social. Dicho autor señala que “en todo proceso de aprendizaje están presentes dos elementos: el factor cognitivo y el factor social” (Rodríguez y Cantero 2020, p.72). Los principales conceptos de la teoría de Bandura hacen referencia al modelado, la autorregulación, la autoeficacia y el determinismo. Desde una dimensión educativa, la teoría ha influido en métodos de enseñanza que promueven el aprendizaje colaborativo, el uso de modelos y el fortalecimiento de la autoeficacia en los estudiantes.

Rivière (1992 citado en Rodríguez y Cantero, 2020) explica que uno de los conceptos más conocidos de la teoría de Bandura es el aprendizaje vicario o “modelado” estructurado en cuatro fases: atención, retención, reproducción motriz y motivación. El modelado se relaciona con el aprendizaje de habilidades cognitivas, y no solo conductas externamente observables. Dentro de esta teoría, lo interesante es que, desde el punto de vista educativo, aquellos modelos que suelen resultar más atractivos pueden ser los profesores, los iguales o los compañeros con quienes se interactúa en un escenario de aprendizaje colaborativo y trabajo en equipo. El modelado en este caso se espera que sea el desarrollo de habilidades socioemocionales o conductas observadas y pertinentes para la colaboración. De manera particular, el docente se reconoce como alguien muy influyente que muestra y promueve constantemente modelos de comportamiento, estrategias y actitudes a sus estudiantes.

Otra de las áreas de estudio incluidas en la teoría cognitivo social son los mecanismos de autorregulación por los cuales las personas controlan su motivación, pensamientos y emociones, lo que involucra profundas transformaciones en los cambios en sus creencias para afrontar las distintas situaciones y retos de sus vidas. De acuerdo a Bandura (citado en Esquivel A., 2024), los sujetos son capaces de controlar sus propios pensamientos, emociones y comportamientos a través de procesos de autorregulación, que incluyen la fijación de metas, la autoobservación, la autoevaluación y la autorreforzamiento. Esta capacidad permite no solo reconocerse para sí

mismo, sino que permite conciliar y reconocer en otros esa misma capacidad y compartirla.

Por su parte, el concepto de la autoeficacia se refiere a la capacidad que cada alumno percibe tener para realizar las diferentes actividades educativas. Es decir, se considera que las creencias sobre nuestras capacidades influyen mucho en nuestro comportamiento” (Rodríguez y Cantero, 2020, p. 76). Este concepto hace referencia a la capacidad para realizar una tarea específica, que incluye cómo se piensa, se siente, se motiva y se actúa. Para Esquivel (2024), los sujetos con alta autoeficacia asumen con mayor disposición los desafíos y persisten ante las dificultades.

De acuerdo con Bandura, la autoeficacia proviene de cuatro fuentes; la primera fuente proviene de las experiencias anteriores (de éxito o fracaso), la segunda fuente de las experiencias vicarías, es decir, cuando alguien ve lo que otro es capaz de concebir una idea de tus capacidades, la tercera fuente es la persuasión verbal, por ejemplo, cuando animamos a alguien en hacer algo o le decimos que es capaz y mostramos confianza, estaremos favoreciendo la autoeficacia y por último; la cuarta fuente, de la que procede la autoeficacia, son los estados fisiológicos que las personas experimentan al realizar distintas tareas.

El último concepto importante de la teoría hace referencia al determinismo recíproco que propone la existencia de una interacción dinámica y recíproca entre el comportamiento, es decir, los factores personales (cognitivos, emocionales y biológicos) y el ambiente. Este elemento explica que no solo el ambiente influye en el comportamiento de una persona, sino que la persona también puede influir en su ambiente, por lo que, en el contexto de relación virtual, donde se lleva a cabo la colaboración, la relación y la construcción recíproca son determinantes en los procesos y productos de aprendizaje en un grupo. A través de estos conceptos e ideas desarrollados por la teoría cognitiva social de Bandura se explica, desde un marco comprensivo, cómo las personas aprenden y se desarrollan a través de la interacción continua entre su entorno, sus pensamientos y sus comportamientos (Esquivel, 2024).

Resultados y discusión

En este apartado se describen y analizan los resultados de los datos obtenidos a través del cuestionario aplicado a 150 estudiantes, el cual se expone desde los cuatro grupos donde fueron agrupadas las preguntas. La primera corresponde a los datos generales de los estudiantes. Si bien este apartado no es determinante en la percepción del trabajo colaborativo y su impacto en las emociones, sí permite establecer criterios que ayudan a comprender cómo las condiciones de edad y semestre cursado se relacionan con la naturaleza de la interacción a partir de las habilidades personales y experiencia en la trayectoria de formación de los estudiantes.

Del segundo grupo de preguntas se expone las experiencias en el trabajo colaborativo, que va desde sus propias concepciones y desarrollo en estas acciones, así como el tipo de participación, frecuencia, espacios o plataformas y temporalidad, lo que permitió diferenciar desde las propias experiencias el grado de involucramiento en el trabajo colaborativo y su relación con el propósito de este.

El tercer grupo de preguntas se centra en la percepción de las emociones y los factores que influyen, como son el tipo de instrucción, el estado de ánimo, las emociones positivas y negativas generadas, y describe a manera de narrativa las propias experiencias emocionales. Y por último, en el cuarto grupo de preguntas, se establece el impacto de las emociones en el rendimiento y estrategias para el manejo emocional, lo que permitió identificar las afectaciones personales, del equipo de la dinámica como condiciones positivas o negativas para el logro de los objetivos, además de reconocer desde la voz de los estudiantes el rol que juega la institución para el manejo de las emociones durante este tipo de actividades. Cada uno de los datos y resultados se grafica en tablas de elaboración propia.

a) Datos generales de los estudiantes

Los datos de las unidades de análisis los podemos presentar como las primeras variables proxy, en tanto que existen algunas posiciones que permitirían

establecer una posible relación entre la edad y el semestre que se está cursando con la experiencia emocional que cada uno de los estudiantes tiene, como se ha dicho antes.

En cuanto a la edad, tenemos que el rango es de 40 años (edad mínima de 18 y máxima de 58) y el promedio es de 30 años.

Tabla 5.2. *Frecuencias Variable: "Edad"*

<i>Clase</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia porcentual</i>
18-25	33	22.0%
26-33	48	32.0%
34-41	37	24.6%
42-49	22	14.6%
50 <	10	6.6%

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio.

Tabla 5.3. *Frecuencias Variable: "Semestre cursado"*

<i>Semestre</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia porcentual</i>
Primero	38	25.3
Segundo	22	14.7
Tercero	20	13.3
Cuarto	11	7.3
Quinto	16	10.7
Sexto	14	9.3
Séptimo	29	19.3

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio.

Como se puede observar en ambas tablas, resulta significativo que la mayor participación se haya registrado entre quienes acababan de concluir primero, segundo y séptimo. En los demás, la participación fue menor.

b) Experiencias en el trabajo colaborativo

Como se puede observar, el concepto más destacado es "Construir juntos el conocimiento y aprender unos de otros", con una mayoría de 5.7% (85 respuestas). Esto indica que los participantes valoran el aspecto de aprendizaje colectivo y la creación de conocimiento en un entorno colaborativo,

sugiriendo que existe una alta probabilidad de que aprecien el trabajo en equipo como una oportunidad para enriquecerse mutuamente.

Tabla 5.4. Frecuencias Variable: “Experiencia relacionada con el trabajo colaborativo”

3. ¿Cuál es el concepto que desde tu experiencia relacionadas con el trabajo colaborativo?	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
Construir juntos el conocimiento y aprender unos de otros	85	56.7
Trabajar en equipo	25	16.7
Compartir nuestros conocimientos, experiencias, productos o resultados	21	14
Repartir las tareas para elaborar un producto	19	12.7

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio.

La segunda categoría más relevante es “Trabajar en equipo”, con 16.7% (25 respuestas). Esto refleja una apreciación de la importancia de la cooperación y la cohesión grupal, aunque en menor medida que la construcción de conocimiento.

Con 14% (21 respuestas), la opción de “Compartir nuestros conocimientos, experiencias, productos o resultados” también resalta, indicando que el intercambio de ideas y resultados es apreciado, aunque no tanto como la construcción conjunta del conocimiento.

El concepto de “Repartir las tareas para elaborar un producto” recibe el apoyo de 12.7% (19 respuestas), lo que sugiere que, si bien la organización de tareas es considerada, no es el enfoque principal del trabajo colaborativo para los participantes.

El trabajo colaborativo es percibido principalmente como un proceso de aprendizaje conjunto. La mayoría de los participantes valoran más la creación de conocimiento en colaboración que las estructuras formales de trabajo en equipo o la división de tareas. Se infiere que, para fomentar un ambiente de colaboración efectiva, es crucial crear espacios donde los individuos puedan aprender unos de otros y construir conocimiento colectivamente.

Como se puede observar, la mayoría significativa, con 51.3%, respondió que participó algunas veces en trabajos colaborativos. Este nivel de participación sugiere que muchos estudiantes están involucrados en al menos un par de actividades colaborativas a lo largo del semestre, lo que puede ser un indicador positivo de la implementación de estrategias de trabajo en equipo.

Tabla 5.5. *Frecuencias Variable: “Participación en trabajos colaborativos durante el semestre”*

<i>¿Con qué frecuencia participaste en trabajos colaborativos durante este semestre que acaba de concluir?</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia porcentual</i>
Frecuentemente (en todos los cursos una ocasión o más)	62	41.3%
Algunas veces (dos ocasiones en un solo curso y una vez en otro curso o cursos)	77	51.3%
Raramente (una ocasión en un solo curso)	10	6.7%
Nunca	1	0.7%

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio.

Un 41.3% de los participantes afirmó que participó frecuentemente en trabajos colaborativos en todos sus cursos, lo que muestra un compromiso considerable con este tipo de actividades. Esto indica que una parte significativa de los encuestados experimentó un entorno colaborativo de manera regular. Un 6.7% indicó que participó raramente, lo que implica que, aunque algunos estudiantes han tenido al menos una experiencia de colaboración, esta ha sido limitada. La opción “Nunca” muestra que solo el 0.7% de los encuestados no participó en ninguna actividad colaborativa. Por tanto, existe una disposición a participar en trabajos colaborativos entre los participantes.

Como se puede observar, la mayoría significativa, con 51.3%, respondió que participó algunas veces en trabajos colaborativos. Este nivel de participación sugiere que muchos estudiantes están involucrados en al menos un par de actividades colaborativas a lo largo del semestre, lo que puede ser un indicador positivo de la implementación de estrategias de trabajo en equipo. Un 41.3% de los participantes afirmó que participó frecuentemente en trabajos colaborativos en todos sus cursos, lo que muestra un compromiso considerable con este tipo de actividades. Esto indica que una parte significativa de los encuestados experimentó un entorno colaborativo de manera regular. Un 6.7% indicó que participó raramente, lo que implica que, aunque algunos estudiantes han tenido al menos una experiencia de colaboración, esta ha sido limitada. La opción “nunca” muestra que solo el 0.7% de los encuestados no participó en ninguna actividad colaborativa. Por tanto, existe una disposición a participar en trabajos colaborativos entre los participantes.

Los resultados de este cuestionamiento reflejan una participación positiva en trabajos colaborativos durante el semestre. La mayoría de los estudiantes participaron en al menos un par de ocasiones, y una proporción

considerable estuvo involucrada en colaboración de manera frecuente. Lo anterior presupone que las actividades colaborativas están bien integradas en el currículo y que los estudiantes valoran y aprovechan estas oportunidades para trabajar en equipo. Sin embargo, también puede ser un área de mejora para aumentar la frecuencia y el alcance de la colaboración en el futuro.

Tabla 5.6. de Frecuencias Variable: "Organización del trabajo colaborativo"

5. ¿Quién organiza regularmente el trabajo colaborativo?	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
El profesor	79	52.7%
Los compañeros	56	37.3%
El mismo estudiante	15	10%

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio.

La responsabilidad de la organización del trabajo colaborativo recae mayormente en el profesor, aunque existe la posibilidad de que el trabajo se organice con un enfoque más autónomo entre los estudiantes.

Tabla 5.7. de Frecuencias Variable: "Espacio del trabajo colaborativo"

6. ¿Cuál es el espacio donde se organizó el trabajo colaborativo?	Frecuencia absoluta	Frecuencia porcentual
Foro	86	57.3%
WhatsApp	50	33.3%
Correo electrónico	2	1.33%
Llamada telefónica	1	0.67%
Otras herramientas tecnológicas	11	7.33%

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio.

El foro es la opción más utilizada para la colaboración, sugiriendo que los estudiantes prefieren un espacio donde puedan interactuar de manera más estructurada. El uso del chat (WhatsApp) también es significativo, aunque no tan predominante como el foro.

Por lo que se puede observar, la mayoría de los participantes tienden a organizar trabajos colaborativos que se extienden por períodos más largos, lo que podría propiciar una preferencia por proyectos más profundos o complejos. La menor frecuencia de trabajos de sólo 2 días puede reflejar la necesidad de más tiempo para realizar un trabajo colaborativo efectivo.

Tabla 5.8. de Frecuencias Variable: “Duración tiene el trabajo colaborativo”

<i>¿Qué duración tiene el trabajo colaborativo?</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia porcentual</i>
5 días o más	38	25.3%
4 días	44	29.3%
3 días	54	36.0%
2 días	14	9.3%

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio.

c) Percepción de las emociones y factores que influyen en las actividades colaborativas

Tabla 5.9. Frecuencias Variable: “Sentimiento de las actividades en equipo”

<i>¿Qué sentimiento te genera cuando en las instrucciones de la actividad se menciona que debes hacer una actividad en equipo?</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia porcentual</i>
Comprometido (a)	37	24.7%
Estresado (a)	28	18.7%
Motivado (a)	24	16%
Preocupado (a)	22	14.7%
Frustrado (a)	13	8.7%
Feliz, “Liberado o despreocupado (a)	2	1.3%
Enojado (a)	1	0.7%

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio.

Aunque una parte significativa de los encuestados se sienten comprometidos con la actividad, también hay un notable nivel de estrés y angustia asociado al trabajo en equipo. Esto indica que, a pesar de las intenciones positivas, el trabajo colaborativo puede generar ansiedad en algunos estudiantes.

Los resultados muestran una variedad de estados de ánimo experimentados durante actividades colaborativas. La opción más común es “comprometido (a)”, lo que indica que muchos participantes se sienten involucrados en el trabajo en equipo.

A pesar de que una buena parte de los encuestados se sienten comprometidos y motivados, también hay una considerable preocupación por el estrés y la angustia durante las actividades colaborativas. Esto puede reflejar tanto la presión de trabajar en equipo como la importancia de la colaboración en el aprendizaje.

Tabla 5.10. *Frecuencias Variable: "Estado de ánimo en actividades colaborativas"*

<i>Durante una actividad colaborativa ¿Cómo describirías generalmente tu estado de ánimo?</i>	<i>Frecuencia absoluta</i>	<i>Frecuencia porcentual</i>
Comprometido (a)	55	36.7%
"Motivado (a)"	33	22%
Estresado (a)"	32	21%
"Angustiado (a) o agobiado (a)"	16	16%
Frustrado (a)"	11	10.7%
"Feliz"	3	2%
"Enojado (a)"	0	0%

Fuente: Elaboración propia con datos del estudio.

d) Impacto de las emociones en el rendimiento y estrategias para el manejo emocional

Esta unidad de análisis se aborda desde las narrativas de los estudiantes, por lo que el análisis de las emociones y su relación con el rendimiento permite hacer una recuperación desde la experiencia y percepción de los estudiantes de las afectaciones de trabajar en equipo en sus diferentes ámbitos y sus estrategias para el manejo emocional.

10. *¿Cómo afectan las emociones durante el trabajo colaborativo?* Los resultados de este cuestionamiento permitieron reconocer el impacto de las emociones en tres aspectos:

En la dimensión personal: los estudiantes manifiestan desmotivación, frustración, angustia, falta de cumplimiento, predisposición negativa por las malas experiencias previas, se genera una falta de concentración, se ponen de manifiesto emociones negativas relacionadas con la personalidad, como el enojo o la apatía, ante este tipo de actividades. Sin embargo, también hay estudiantes que expresaron que se genera un mayor nivel de compromiso y responsabilidad derivado de trabajar con otros, además de que el estrés detona un incremento de compromiso. Como evidencia de lo anterior, se expone una narrativa textual de una estudiante que señala lo siguiente: "Las emociones son un nivel de expresión y si yo estoy enojada, frustrada, desanimada, pues por ende las aportaciones y el trabajo que comparta no

estarán bien hechos, porque lo que sientes lo transmites en lo que haces” (E-74).

En la dinámica de trabajo: sobre este aspecto señalan que la falta de comunicación, no llegar a acuerdos, la falta de disponibilidad, la forma de organización, el repartir tareas y los tiempos son limitantes que afectan emocionalmente o influyen en las decisiones del producto. Asimismo, coinciden algunos estudiantes que inician con entusiasmo al compartir con otros pero concluyen con frustración al no cumplir el objetivo como se esperaba, además de que depende del interés del equipo, si se muestra interés hay motivación, en caso contrario si hay apatía o falta de acuerdos se llega a la desmotivación, una de las respuestas es evidencia de lo anterior: “Pues más que mis emociones, uno elige esta modalidad de estudio por falta de tiempo y el que te pongan a trabajar en equipo se dificulta mucho. Además de que muchos chavitos ya tienen experiencia en estudiar en la virtualidad y muchos de ellos solo se dedican a estudiar y son los más intolerantes con el trabajo en equipo, además de los tiempos que dan en los cursos para la entrega no ayudan” (E-50).

En el aprendizaje: en cuanto al aprendizaje, los estudiantes refieren frustración en cuanto a que algunos compañeros solo copian y pegan, hacen reflexiones o aportaciones para cumplir pero sin profundidad, no se garantiza el aprendizaje y no se focaliza el propósito de trabajar en equipo. Pocos estudiantes hacen referencia a que, de acuerdo con su nivel de responsabilidad y compromiso, buscan completar las actividades para poder ser entregadas, así como buscar a sus compañeros para la toma de acuerdos y poder concluir el producto de forma colaborativa. La siguiente narrativa expone de forma clara sus emociones en torno al aprendizaje colaborativo: “depende del tipo de emoción que se pueda sentir en el momento, ya que por un lado se puede dar la ansiedad y la preocupación debido a que algunos compañeros no se han reportado a tiempo para la realización de la actividad y querer hacer todo el trabajo uno mismo para entregar en tiempo y forma. Y por otro lado, la responsabilidad y alegría de que se va a trabajar en equipo, el compartir nuestras ideas y hacer entre todos un buen trabajo.” (E-83)

15. Sobre la pregunta de si han notado alguna vez que sus emociones afectan la dinámica del equipo en una actividad colaborativa.

La respuesta de 72 de los estudiantes señala que sí afecta de forma directa, debido a situaciones que pueden comprometer el desarrollo del trabajo, ya sea por enfermedad o por la falta de un líder en el equipo de seguimiento a las aportaciones del trabajo colaborativo. Algunas de las respuestas que presentaron sobre esta afirmación son: “sí. Generalmente suelo ser uno de los participantes que tratan de liderar y en ocasiones si nos sentimos agobiados o algo dispersos, los demás se ven afectados por la falta de liderazgo o resolución” (E-102), “Sí afectan, ya que algunas veces no puedo reportarme con los compañeros a tiempo por mi trabajo y eso me estresa un poco” (E-79).

En esta misma pregunta, 69 de los estudiantes señalan que no afecta de forma directa, sin embargo, en su mayoría hacen uso de habilidades relacionadas a la autoeficacia, donde ponen de manifiesto el manejo de sus emociones para no verse afectados, tal como lo refieren las siguientes narrativas: “creo que no, tenemos un grupo muy unido y no falta quien nos apoye en salir de alguna duda o algún problema relacionado con las actividades” (E-26), “definitivamente no, aunque en ocasiones me siento frustrada trato de externarlo” (E-52), “no, ya que terminé realizando las actividades yo sola por la falta de responsabilidad de los demás integrantes, excusándose con falta de tiempo por su irresponsabilidad o prioridad a otras actividades o compromisos” (E-126).

En cuanto a los estudiantes restantes, sus respuestas refieren ambas posturas. Señalan que es ocasional o esto sucede varias veces, lo que ha implicado la inconformidad y que siempre estén a la expectativa de la forma que los compañeros se organicen para la actividad colaborativa, una respuesta clara de ello es la siguiente: “varias veces, por ejemplo: una actividad se tiene que enviar en el último día, y yo ya tengo preparado el trabajo, y de la nada sale un compañero con su parte del trabajo, (atrasado), y de igual forma, envió el trabajo, sin importarme que él se moleste por no tomarlo en cuenta hasta el final” (E-126).

16. En la pregunta ¿Has notado alguna vez que las emociones de tus compañeros afectan la dinámica del equipo en una actividad colaborativa?

Los resultados sobre cómo las emociones de los compañeros afectan el desempeño en actividades colaborativas presentan una variedad de perspectivas, reflejando una compleja interacción de sentimientos y experiencias:

Impacto negativo: una gran parte de los participantes expresa que las emociones de sus compañeros afectan negativamente su desempeño. Respuestas como: “me afecta la falta de compromiso”, “aumentan mi estrés” y “desmotivación para entregar trabajos” indican que la falta de involucramiento y el estrés ajeno impactan directamente en su rendimiento.

Contagio emocional: muchos comentan sobre el “contagio” emocional, tanto positivo como negativo. Por ejemplo, algunos mencionan que las emociones de sus compañeros pueden llevar a una mayor frustración o estrés, mientras que otros destacan que un ambiente positivo puede ser motivador.

Enfoque personal: hay respuestas que sugieren que algunos participantes tratan de no dejarse influir por las emociones de otros. Frases como “no me afectan” y “trato de que no me afecten” muestran un esfuerzo por mantener la productividad a pesar de las emociones del grupo.

Responsabilidad y carga de trabajo: algunos participantes se sienten obligados a asumir más responsabilidades cuando otros no cumplen, lo que genera frustración y estrés. La idea de que el trabajo colaborativo depende del compromiso de todos es recurrente.

Efectos mixtos: existen respuestas que reflejan una percepción ambivalente, donde las emociones de los compañeros pueden tener efectos tanto positivos como negativos. Por ejemplo, algunos expresan que la falta de compromiso de otros puede resultar en una carga adicional, pero también mencionan que intentan mantenerse positivos y enfocados.

Comunicación y confianza: varios participantes mencionan la importancia de la comunicación clara y la confianza en el equipo. La falta de interacción y diálogo puede aumentar la tensión y la frustración, mientras que una buena comunicación puede ayudar a mitigar esos efectos.

Experiencias variadas: algunos comentan que han tenido buenas experiencias en trabajos colaborativos y que generalmente sienten que sus compañeros están comprometidos, lo que resalta la diversidad en las experiencias individuales.

En resumen, las emociones de los compañeros tienen un impacto significativo en el desempeño, y muchos participantes sienten que el compromiso y la actitud de los demás afectan su propia motivación y productividad. Sin embargo, también hay quienes hacen un esfuerzo consciente por no dejarse influir y mantener un enfoque positivo.

17. *¿Cómo te afectan las emociones de los compañeros en tu desempeño?*

De acuerdo con el análisis, los estudiantes respondieron sobre dos escenarios, el primero corresponde al terreno personal donde el bajo desempeño genera emociones tales como: aumento de estrés, desmotivación, inseguridad, desunión, desasosiego, intranquilidad, preocupación, enojo, frustración y la pérdida de comunicación y confianza.

Y un segundo aspecto se relaciona con el producto o tarea a entregar de forma colaborativa, donde manifiestan que se hace entrega de trabajos incompletos, pérdida de interés a la tarea o producto. Se retrasa la entrega del trabajo, no se trabaja al mismo paso, hay una baja calidad del trabajo, se ve afectada la calificación, hay un deterioro en el rendimiento y desempeño, no se genera una verdadera participación debido a la falta de acuerdos y comunicación. Todo esto ha provocado que algunos estudiantes concluyan la actividad para no salir afectados en su desempeño, o por otro lado, en palabras de uno de los estudiantes señala: “considero que las emociones forman parte del proceso de aprendizaje porque estas influyen en la capacidad de razonamiento, la toma de decisiones y la actitud para seguir aprendiendo” (E-74).

18. *¿Qué estrategias utilizas para manejar tus emociones durante el trabajo colaborativo?*

En cuanto a las estrategias que los estudiantes utilizan para manejar las emociones durante el trabajo colaborativo destacan desde las siguientes categorías:

Evasión de la frustración: para ello los estudiantes se limitan a la participación en actividades colaborativas, realizando las actividades de forma individual o solo presentando sus aportaciones sin mantener la comunicación

con sus compañeros a fin de que se note su participación, pero sin construcción colaborativa.

Organización del tiempo: la mayoría de los estudiantes señalan que organizar los tiempos, distribuir las tareas y asignar tiempos ayuda a que se desarrolle el trabajo colaborativo, de tal forma que los tiempos y la participación sean regulados por acuerdos para la entrega de los productos y el tipo de participación requerida.

La confianza y la empatía: algunas respuestas indican que ser empático, mantener la confianza en los compañeros para el logro de los objetivos y metas compartidas es un buen inicio del trabajo colaborativo. Refieren que hay que ser comprensivos con sus compañeros que trabajan y, aparte, dedican tiempo a la familia, y que se requiere del apoyo de todos para sacar adelante el producto.

Comunicación efectiva: la comunicación es un elemento clave para la colaboración. Los estudiantes destacan que mantener el diálogo y tomar acuerdos es fundamental, así como la presencia de herramientas tecnológicas que ayuden a mantener una comunicación permanente. Además, la expresión permanente de ideas, pensamientos y sentimientos, les ha ayudado a no desistir ante el trabajo colaborativo.

Manejo del estrés: los estudiantes refieren que una de las acciones principales es tener autocontrol de las emociones a fin de no verse afectados por la falta de cumplimiento de la tarea por parte de compañeros, la paciencia, la tolerancia y la aceptación permite tomar la calma y mantener distancia de las afectaciones que les pueda generar el trabajar con otros.

Actitud abierta al aprendizaje: algunos estudiantes refieren que mantener confianza en sí mismos en su avance en el aprendizaje, así como una actitud proactiva y propositiva les permite atenuar los temores que se puedan generar ante el fracaso a la tarea o al cumplimiento compartido.

Como se puede observar, los resultados de estas 18 preguntas permiten analizar cómo las emociones influyen en los procesos de aprendizaje colaborativo, ya que responden a un comportamiento social. Al comprender los mecanismos psicológicos que subyacen a las interacciones en línea, se podrá promover el bienestar emocional y maximizar los beneficios de las tecnologías digitales para el aprendizaje colaborativo.

Conclusiones

La investigación sobre las emociones en el trabajo colaborativo revela un panorama complejo, donde sentimientos tanto positivos como negativos afectan el desempeño y la dinámica grupal. Los resultados indican que, si bien muchos estudiantes se sienten comprometidos y motivados al trabajar en equipo, también experimentan altos niveles de estrés, frustración y desmotivación, especialmente cuando hay problemas de comunicación o falta de compromiso por parte de sus compañeros y asesores.

El compromiso emocional aparece como un aspecto clave, ya que la mayoría de los estudiantes reportan que se sienten involucrados y satisfechos cuando las actividades se desarrollan de manera efectiva. Sin embargo, la presión por cumplir con plazos y la percepción de una carga desigual en la distribución de tareas pueden llevar a sentimientos de angustia y desánimo. Esto resalta la importancia de crear un ambiente de confianza y claridad en la comunicación, donde los roles y responsabilidades estén presentes desde la propia instrucción de las actividades colaborativas.

Los participantes también reconocen que las emociones de sus compañeros pueden influir significativamente en su propio rendimiento. El “contagio emocional” puede ser tanto un factor positivo, al generar motivación, como negativo, al aumentar la frustración y el estrés. Por lo tanto, las estrategias de manejo emocional, como la organización del tiempo, la empatía y la comunicación efectiva, son cruciales para mitigar estos efectos adversos. Por lo que los profesores deben brindar no solo el acompañamiento académico esperado, sino incluir aspectos emocionales que se involucren durante todo el proceso de gestión colaborativa.

En conclusión, la investigación subraya que las emociones desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje colaborativo, por lo que a partir de este estudio se pueden desprender líneas de investigación aplicada o proyectos que lleven a maximizar el éxito en estas dinámicas. Es esencial promover la comunicación clara, establecer roles equitativos y fomentar un ambiente de apoyo, lo cual contribuirá no solo a mejorar el desempeño académico, sino también a fortalecer las relaciones interpersonales entre estudiantes, generando de esta forma mayor sentido de pertenencia

para el logro de una identidad social y profesional en formación desde la virtualidad.

Referencias

- Alonso-Jiménez, L. (2024). La educación emocional: una alternativa educativa impostergable tras el retorno a la presencialidad. *Uniandes Episteme. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 11(1), pp. 123-139. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i1.3355>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall
- . (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barak, A. (2008). *Psychological Aspects of Cyberspace: Theory, Research, Applications*. Cambridge University Press.
- Benski, T. y Fisher, E. (2014). Introduction: Investigating Emotions and the Internet. In T. Benski, y E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 1-14). New York: Routledge.
- Bisquerra, R. (2020). *Emociones: instrumentos de medición y evaluación*. Síntesis.
- Boyns, D. y Loprieno, D. (2014). Feeling through Presence: Toward a Theory of Interaction Rituals and Parasociality in Online Social Works. In T. Benski, y E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 33-47). New York: Routledge.
- Chóliz, M. (2005). Psicología de la Emoción: el proceso emocional (pp. 1-33). España. Departamento de Psicología Básica. Universidad de Valencia. Extraído el 13 junio, 2009, de www.uv.es/~cholz.
- Derks, D., Fischer, A.H. y Bos, A. E. (2008). The Role of Emotion in Computer-Mediated Communication: A Review. *Computers in Human Behavior*, 24, 766-785.
- Epele, M. (2023). *Habilidades socioemocionales en la formación en y para el trabajo: reflexiones sobre una experiencia con estudiantes universitarios* (1a ed Bernal). Universidad Nacional de Quilmes.
- Esquivel A. (16 Jul. 2024) La Teoría Cognitiva Social, CONARH Colegio Nacional de Recursos Humanos A.C. <https://conarh.com.mx/blog/la-teoria-cognitiva-social>.
- Galindo, J., Karam, T. y Rizo, M. (2009). *Comunicología en construcción*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Herring, S. C. (2007). A Faceted Classification Scheme for Computer-Mediated Discourse. *Language@Internet*, 4. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0009-7-7611>
- Küster D. y Kappas, A. (2014). Measuring Emotions in Individuals and Internet Communities. In T. Benski, y E. Fisher (Eds.), *Internet and Emotions* (pp. 48-61). New York: Routledge.
- Lauritzen, S. (2016). Building peace through education in a post-conflict environment: A case study exploring perceptions of best practices. *International Journal of Educational Development*, 51, 77-83. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.09.001>
- Quincho, F. S., Rodríguez Galán, D. B., Farfán Pimentel, J. F., Yolanda Josefina, H. F., Are-

- nas, R. D., Crispín, R. L. y Navarro, E. R. (2021). Academic Stress in University Students: Systematic Review. *Ilkogretim Online*, 20(5).
- Rodríguez, A., López, G. y Echeverri, J. (2017). El aula de paz: familia y escuela en la construcción de una cultura de paz en Colombia. *Perseitas*, 5(1), 206-223. <http://doi.org/10.21501/23461780.2243>
- Rodríguez R. y Cantero M. (2020). Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 384, 72-76.
- Rosario-Rodríguez, A., González-Rivera, J. A., Cruz-Santos, A. y Rodríguez-Ríos, L. (2020). Demandas tecnológicas, académicas y psicológicas en estudiantes universitarios durante la pandemia por COVID-19. *Revista Caribeña de Psicología*, 4(2).
- SEP. (2016). *Guía para el desarrollo de habilidades socioemocionales en sesiones de tutoría*. México: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/guia/Guia_sesiones_de_tutorias.pdf
- Serrano, J. (2016). Internet y emociones: nuevas tendencias en un campo de investigación emergente. *Comunicar*, 46, 19-26. <https://doi.org/10.3916/C46-2016-02>
- Suler, J. (2004). El efecto de desinhibición en línea. *CyberPsychology & Behavior*, 7(3), 321-326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge University Press.
- Troncoso-Araya, J. L. (2022). ¿De vuelta a la normalidad? Análisis psicológico de la vuelta a clases en tiempos de postpandemia covid-19. *Cuadernos de Neuropsicología Panamerican Journal of Neuropsychology*, 16(1), 94-99. <https://n9.cl/x3a97>
- Velázquez, L. G. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+ D, Innovación más desarrollo*, 9(25)
- Villagómez A., Bonilla L., Bonilla G. y Torres T. (2023). El aprendizaje social de Albert Bandura como estrategia de enseñanza de educación para la ciudadanía. *Revista científico-profesional*, 8(5), 1286-1307.
- Vilca, O. M. L., Espinoza, N. B., Ugarte, V. E. A. y Ramos, J. R. G. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios frente a la educación virtual asociada al covid-19. *PU-RIQ*, 4(1), 56-65.