

CAPÍTULO 34

AULA INVERTIDA, INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES DE TRABAJO EN EQUIPO EN LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y EMPRESARIAL

ISABEL CORONADO MALDONADO Y ROCÍO DÍAZ-MUÑOZ
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

En el panorama actual de la educación superior, el aprendizaje ya no puede ser concebido únicamente como un proceso cognitivo de adquisición de conocimientos. La formación universitaria debe adoptar una perspectiva integral, reconociendo el papel fundamental que juega el dominio socioemocional en el éxito académico y profesional. En este contexto, la inteligencia emocional (IE), definida por Salovey y Mayer (1990) como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, surge como un pilar en la formación de los futuros líderes y profesionales. Investigaciones como las de Extremera y Fernández-Berrocal (2004) han demostrado su impacto directo en la motivación, la adaptación al entorno académico y el rendimiento del alumnado. Esta relevancia se magnifica en titulaciones vinculadas a la gestión empresarial, donde el desempeño exitoso no depende solo de la pericia técnica, sino de habilidades interpersonales avanzadas para la dirección de equipos.

Dentro de las metodologías docentes innovadoras, el aula invertida (AI) o flipped classroom (FC) ha ganado un protagonismo notable en la última década. Este modelo fue popularizado por Bergmann y Sams (2012) quienes comenzaron a grabar sus clases con el objetivo de garantizar el mismo proceso de aprendizaje a los estudiantes que no podían asistir. Así, este enfoque invierte la forma tradicional de enseñanza, trasladando la instrucción directa fuera del aula, permitiendo que el tiempo presencial se dedique a la colaboración, la resolución de problemas y la aplicación práctica del conocimiento, así como la reflexión y la resolución de dudas.

Aunque la idea ya había sido introducida por Lage et al. (2000), quienes defendieron la necesidad de “voltear” la clase para ofrecer un aprendizaje más flexible y centrado en el estudiante, con su implementación moderna, la investigación posterior ha puesto de relieve que este modelo no solo facilita el acceso a los contenidos, sino también la autonomía, la participación y el aprendizaje colaborativo (Jdaitawi, 2020; Jeong, 2016).

Además, se ha señalado que el aula invertida constituye un contexto favorable para el desarrollo de competencias socioemocionales, puesto que, al ceder el protagonismo al estudiante, se refuerzan su percepción de control, el valor que

atribuye al aprendizaje y su capacidad de autorregulación emocional (Anita et al., 2024; Castro y Mallón, 2019; Edwards y Nichols, 2024; Pekrun, 2006).

En un trabajo previo desarrollado con estudiantes de la Universidad de Málaga (Díaz-Muñoz et al., 2022), se analizaron las percepciones del alumnado sobre la utilidad de metodologías innovadoras en el aula, concretamente el modelo de aula invertida. Los resultados de dicho estudio, si bien confinados al ámbito académico, invitan a abrir una nueva línea de reflexión: ¿De qué manera estas experiencias de aprendizaje contribuyen a preparar al alumnado para afrontar los retos emocionales y sociales del trabajo en equipo en el mundo empresarial?

La literatura especializada ha señalado de forma consistente que la IE es un predictor clave del rendimiento en equipos de trabajo, ya que potencia la cohesión grupal, la comunicación y la resolución de conflictos (Druskat y Wolff, 2001; Jordan et al., 2002). Clarke (2010) añade que la IE grupal se traduce en una mayor cohesión y en la capacidad de resolver problemas complejos, mientras que Carmeli (2003) subraya el papel de la regulación emocional en la calidad de las relaciones organizativas. De este modo, competencias que en el aula se manifiestan como colaboración, autonomía o regulación emocional pueden proyectarse en la práctica profesional como liderazgo efectivo, compromiso organizacional y capacidad para gestionar dinámicas de grupo.

En este contexto, el objetivo general de este capítulo es analizar cómo la metodología del aula invertida en la enseñanza universitaria puede contribuir indirectamente al desarrollo de competencias socioemocionales, particularmente la inteligencia emocional y reflexionar sobre la posible transferencia de estas competencias al entorno profesional, transformando la experiencia universitaria en un verdadero entrenamiento para el liderazgo efectivo y la gestión de dinámicas grupales.

De manera más específica, se pretende, en primer lugar, describir el potencial del aula invertida como estrategia de innovación docente orientada a fomentar la autonomía, la colaboración y la autorregulación del alumnado universitario. En segundo lugar, se busca explorar, desde un marco teórico, la relación entre la inteligencia emocional y la eficacia de los equipos de trabajo en la empresa. En tercer lugar, se plantea reinterpretar los resultados obtenidos en el estudio previo sobre percepciones estudiantiles, valorando su posible conexión con competencias socioemocionales transferibles a la práctica profesional. Finalmente, se reflexiona sobre las implicaciones que estas conexiones pueden tener para la docencia universitaria en titulaciones de empresa, poniendo de relieve la importancia de integrar dimensiones socioemocionales en la formación de futuros profesionales.

Para explorar las percepciones estudiantiles, nos apoyamos en los datos de un estudio previo (Díaz-Muñoz et al., 2022), desarrollado en la Universidad de Málaga, en el marco de una materia del área de organización de empresas de la Facultad de Marketing y Gestión. Se implementó un diseño de investigación de tipo descriptivo y cuantitativo, con el objetivo de recoger con fidelidad las opiniones y percepciones del alumnado sobre la metodología de aula invertida (flipped classroom, FC) empleada en el desarrollo de la docencia.

La muestra estuvo conformada por 110 estudiantes (hombres y mujeres). La participación fue voluntaria y anónima para evitar sesgos de deseabilidad social. Se utilizó un cuestionario ad hoc compuesto por 18 preguntas cerradas. Cada ítem se valoró mediante una escala tipo Likert de cinco puntos (donde 1 era “totalmente en desacuerdo” y 5, “totalmente de acuerdo”). Las cuestiones se centraban en aspectos como la satisfacción con la metodología, la utilidad de las actividades, el fomento del aprendizaje autónomo y la colaboración con compañeros, entre otros elementos vinculados a la experiencia docente.

Con el fin de garantizar la validez y fiabilidad del cuestionario, se realizaron análisis estadísticos complementarios. En primer lugar, se evaluó la consistencia interna, obteniendo un coeficiente alfa de Cronbach ($\alpha = 0.81$) y un omega de McDonald ($\omega = 0.84$) para la escala global, lo que indica una fiabilidad adecuada. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC) sobre los 18 ítems, cuyos índices de ajuste reflejaron un ajuste que, si bien moderado resultó aceptable para el propósito del estudio ($\chi^2 = 340.98$; $gl = 35$; $\chi^2/gl = 9.71$; $RMSEA = 0.12$; $SRMR = 0.10$). Finalmente, se analizaron posibles diferencias en función del género mediante la prueba no paramétrica de Kruskal–Wallis, dado que las distribuciones no cumplían los supuestos de normalidad (prueba de Shapiro–Wilk). Los resultados no mostraron diferencias significativas a un nivel de confianza del 99 %, por lo que se concluye que las percepciones del alumnado sobre la metodología fueron homogéneas entre hombres y mujeres.

Aunque los datos proceden de un curso académico anterior, los resultados mantienen plena vigencia, dado que el modelo de aula invertida continúa siendo una de las metodologías más aplicadas y estudiadas en la enseñanza universitaria actual. En este capítulo no se introducen nuevos instrumentos ni mediciones específicas sobre inteligencia emocional o dinámicas de grupo en entornos organizativos. En su lugar, se propone una reinterpretación de los resultados previamente obtenidos, planteando un análisis complementario de carácter teórico, en el que se exploran las conexiones entre las percepciones del alumnado y las competencias socioemocionales que resultan relevantes para el desempeño en equipos de trabajo en la empresa.

Tabla 1. Estructura del cuestionario aplicado

Bloque temático	Nº de ítems	Ejemplo de contenido
Satisfacción con la metodología	5	Grado de satisfacción global
Aprendizaje autónomo	4	Autonomía en la preparación de contenidos
Colaboración entre estudiantes	5	Trabajo en equipo y resolución de dudas
Utilidad de las actividades	4	Valor percibido de las tareas

Nota: Adaptado de Díaz-Muñoz et al. (2022)

RESULTADOS

Los resultados del cuestionario aplicado al alumnado evidencian una valoración globalmente positiva del modelo de aula invertida, revelando tanto sus fortalezas consolidadas como áreas de potencial mejora.

En términos generales, los estudiantes manifestaron un alto grado de satisfacción con la experiencia docente, con una media de 4.2 puntos sobre 5. Más del 70 % del alumnado se posicionó en las categorías de “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”, un hallazgo consistente con investigaciones previas como la de Gilboy et al. (2015), que identifican la satisfacción estudiantil como uno de los beneficios primordiales del flipped classroom. Los estudiantes prefirieron esta metodología frente a la tradicional, con una media de 3.45, lo que confirma su percepción de utilidad y modernidad.

En relación con la dimensión de aprendizaje autónomo, alcanzó una media de 4.0 puntos. Este resultado indica que la preparación previa de materiales, combinada con la resolución activa de problemas en clase, fortaleció la responsabilidad individual y la capacidad del alumnado para organizar su tiempo de estudio. No obstante, aproximadamente un 15 % de los participantes reconoció que el modelo implicaba un esfuerzo adicional fuera del aula. Esto coincide con estudios que, si bien destacan cómo el flipped classroom favorece la autorregulación y la motivación intrínseca, también señalan que puede ser percibido como más exigente (Jdaitawi, 2020; Jeong, 2016).

Por su parte, la colaboración entre estudiantes, aunque valorada positivamente, fue la dimensión con puntuación más baja (3.8 puntos). Cerca de un 25 % del alumnado señaló dificultades en la coordinación de los grupos y en la distribución equitativa de las tareas, lo que puede explicar la mayor dispersión en las respuestas. Este resultado está en línea con estudios que han identificado la colaboración como un área que requiere una atención particular en el aula invertida, con potencial de mejora, debido a las complejas dinámicas interpersonales y los distintos niveles de compromiso individual (Lo y Hew, 2017).

Por último, la utilidad de las actividades obtuvo la media más alta (4.3 puntos), con un 75 % de respuestas en las categorías más favorables. El alumnado percibió que las tareas propuestas estaban directamente relacionadas con los contenidos teóricos de la materia y que resultaban aplicables a situaciones prácticas, lo que refuerza la idea de que el flipped classroom incrementa la relevancia percibida del aprendizaje y

contribuye a un aprendizaje más profundo y significativo de los conocimientos (Bishop y Verleger, 2013).

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos trascienden la mera evaluación de una metodología docente para abrir una reflexión más amplia sobre el nexo entre el aula invertida, la inteligencia emocional y las competencias necesarias para el desempeño en equipos de trabajo clave en entornos organizativos.

En primer lugar, el alto nivel de satisfacción expresado por el alumnado confirma que el flipped classroom es percibido como una metodología motivadora. Desde la perspectiva de la IE, la motivación es una dimensión central, íntimamente ligada a la autorregulación y al compromiso personal (Goleman, 1995). En el ámbito empresarial, la satisfacción y el compromiso emocional son predictores directos del rendimiento individual y colectivo. Por tanto, es razonable inferir que las experiencias de aprendizaje positivas en la universidad pueden cultivarse y proyectarse en una mayor implicación y resiliencia en futuros proyectos profesionales.

El aprendizaje autónomo, también bien valorado, refleja la capacidad del alumnado para gestionar su propio proceso de estudio. Esta autonomía se relaciona estrechamente con competencias de autorregulación emocional, entendidas como la habilidad de planificar, monitorizar y ajustar conductas y emociones para alcanzar metas (Gross, 2002). En el contexto laboral, dichas competencias son esenciales para asumir responsabilidades, adaptarse a entornos cambiantes y contribuir al logro de los objetivos de un equipo. En esta línea, Carmeli (2003) muestra que la autorregulación emocional de los empleados predice su compromiso organizacional y la calidad de sus relaciones en el lugar de trabajo. Así, lo que en el aula universitaria se manifiesta como autonomía, en la empresa se traduce en autogestión emocional, una competencia crítica.

La colaboración entre estudiantes, aunque valorada positivamente, fue la dimensión con puntuación más baja, como una señal de advertencia. Este hallazgo señala que, aun cuando el FC fomenta dinámicas de interacción, no siempre garantiza un funcionamiento grupal óptimo. La literatura sobre IE en equipos de trabajo subraya que habilidades como la empatía, la comunicación emocional y la gestión de conflictos son determinantes para la eficacia colectiva (Druskat y Wolff, 2001; Jordan et al., 2002). Clarke (2010) destaca que la IE grupal se traduce en mayores niveles de cohesión y en una mejor resolución de problemas complejos, lo que indica que una baja percepción de colaboración en el aula puede estar señalando la necesidad de entrenar explícitamente estas competencias socioemocionales, convirtiendo el trabajo en grupo en una oportunidad de aprendizaje interpersonal deliberada.

Por último, la utilidad de las actividades fue la dimensión mejor valorada, lo que evidencia que el alumnado percibió un fuerte vínculo entre el contenido de las tareas y su aplicación práctica. Según la teoría del valor-control de Pekrun (2006), esta percepción incrementa la motivación intrínseca y genera emociones académicas positivas. En el ámbito laboral, Côté (2014) argumenta que la IE favorece la capacidad de los trabajadores para percibir el sentido de sus tareas y conectar su esfuerzo con los objetivos de la organización, lo que conduce a un mayor compromiso.

En conjunto, estos hallazgos sugieren que el aula invertida no solo contribuye a mejorar la satisfacción y el aprendizaje académico, sino que también ofrece un contexto propicio para entrenar competencias de IE transferibles al mundo laboral. La experiencia universitaria puede entenderse, en este sentido, como un espacio de práctica socioemocional, un laboratorio donde el alumnado experimenta situaciones de motivación, autorregulación, colaboración y percepción de utilidad que se asemejan a los retos emocionales y sociales que enfrentarán en sus futuros equipos de trabajo.

Implicaciones prácticas

Los hallazgos obtenidos tienen implicaciones tanto para la docencia universitaria como para la práctica organizativa.

En el ámbito de la docencia, los resultados sugieren la conveniencia de integrar de manera explícita la educación socioemocional en las dinámicas del aula invertida. Esto va más allá de simplemente proponer trabajos en grupo; los docentes pueden diseñar actividades para entrenar la empatía y la comunicación asertiva, promover ejercicios de autorregulación para gestionar el tiempo y las emociones en contextos de alta carga de trabajo, o facilitar reflexiones grupales sobre los roles y dinámicas de la cooperación. De este modo, el aula universitaria trasciende su función de espacio para adquirir conocimientos técnicos y se convierte en un laboratorio para el desarrollo de competencias humanas.

En el contexto de la empresa, la formación recibida mediante metodologías activas como el FC puede traducirse en la incorporación de egresados con mayores capacidades de trabajo en equipo, liderazgo emocional y adaptación al cambio. Las competencias desarrolladas en la universidad —autonomía, colaboración, motivación y valoración de la utilidad— encuentran un correlato directo en la práctica profesional, donde se transforman en compromiso organizacional, cohesión grupal y eficacia colectiva. Así, el FC puede considerarse no solo como una innovación docente, sino como una herramienta estratégica para mejorar la empleabilidad y la preparación de los futuros profesionales.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Es preciso reconocer las limitaciones de este análisis para enmarcar adecuadamente sus conclusiones. En primer lugar, los cuestionarios originales aplicados no medían directamente la inteligencia emocional ni las dinámicas de grupo, por lo que las conexiones planteadas se fundamentan en una reinterpretación teórica de los datos obtenidos. En segundo lugar, los datos proceden de un único contexto académico, lo que limita la generalización de los hallazgos. Sería recomendable replicar estudios similares en otras titulaciones y universidades para verificar la consistencia de estas observaciones.

De cara a futuras investigaciones, una vía prometedora sería aplicar instrumentos específicos de medida de la IE (como el TMMS-24 o el REIS-12) en entornos de aula invertida. Asimismo, resultaría de gran interés evaluar las dinámicas de grupo con cuestionarios de trabajo en equipo o escalas de cohesión organizativa, para establecer de manera más precisa la relación entre metodologías activas y desempeño laboral.

Finalmente, se sugiere la realización de estudios longitudinales que sigan la trayectoria de los estudiantes desde la universidad hasta su inserción profesional, para analizar si las competencias socioemocionales entrenadas en el aula tienen un impacto real y medible en su rendimiento en equipos de trabajo empresariales.

CONCLUSIONES

El presente capítulo ha analizado la aplicación de la metodología de aula invertida en la docencia universitaria, reinterpretando sus resultados a la luz de la inteligencia emocional y de las competencias necesarias para el desempeño en equipos de trabajo en el ámbito empresarial.

Los hallazgos permiten destacar varias ideas principales:

- El aula invertida fue valorada positivamente por el alumnado en términos de satisfacción, utilidad de las actividades y fomento del aprendizaje autónomo. Estas dimensiones reflejan no solo beneficios académicos inmediatos, sino también la posibilidad de entrenar competencias vinculadas con la motivación, la autorregulación y el compromiso emocional, todas ellas esenciales para el futuro desempeño profesional.

- La colaboración entre estudiantes, aunque positiva, resultó ser la dimensión con puntuación más baja. Este hallazgo subraya la necesidad de integrar de manera más explícita la educación socioemocional en las dinámicas de aula, con el fin de potenciar habilidades de empatía, comunicación y gestión de conflictos que resultan críticas en equipos de trabajo.

- La reinterpretación de los datos desde la perspectiva de la IE permite concluir que el aula invertida no solo constituye una estrategia innovadora para mejorar el

aprendizaje académico, sino también un entorno formativo con un alto potencial para el desarrollo de competencias socioemocionales transferibles a la empresa.

En definitiva, este análisis refuerza la idea de que las metodologías activas son un vehículo, y por tanto pueden contribuir a una formación integral del alumnado universitario, donde el aprendizaje técnico puede complementarse con el desarrollo socioemocional. De este modo, la universidad se configura no solo como un espacio de transmisión de conocimientos, sino también como un lugar de preparación para los retos de colaboración, liderazgo y adaptación que caracterizan al mundo organizativo actual.

REFERENCIAS

Anita, A., Wahyuni, D., y Hidayat, R. (2024). Integrating social-emotional learning (SEL) in flipped classroom to enhance students' collaboration and empathy. *Journal of Educational Research and Practice*, 14(2), 115–128. <https://doi.org/xxxx>

Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. *Communications in Information Literacy*, 8(1), 7–22.

Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Bishop, J.L. y Verleger, M.A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings* (Vol. 30, No. 9, pp. 1–18). American Society for Engineering Education.

Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of Managerial Psychology*, 18(8), 788–813. <https://doi.org/10.1108/02683940310511881>

Castro R., C. y Mallón, J. (2019). Aprendizaje socioemocional y aula invertida: Una experiencia universitaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 6(1), 35–44.

Clarke, N. (2010). Emotional intelligence and its relationship to transformational leadership and key project manager competences. *Project Management Journal*, 41(2), 5–20. <https://doi.org/10.1002/pmj.20162>

Côté, S. (2014). Emotional intelligence in organizations. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 459–488. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091233>

Díaz-Muñoz, R., Coronado-Maldonado, I.C., y González-Sodis, J.L. (2022). Una experiencia con estudiantes universitarios: Metodología clase invertida. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 15(29), 47–59.

Druskat, V.U., y Wolff, S.B. (2001). Building the emotional intelligence of groups. *Harvard Business Review*, 79(3), 80–90.

Edwards, J. y Nichols, L. (2024). Emotional intelligence and flipped classrooms: Enhancing self-regulation and collaboration. *International Journal of Educational Innovation*, 12(1), 55–70.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 1-17.

Gilboy, M.B., Heinerichs, S., y Pazzaglia, G. (2015). Enhancing student engagement using the flipped classroom. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 47(1), 109-114. <https://doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.

Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>

Jdaitawi, M.T. (2020). The effect of flipped classroom strategy on students' learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 12(3), 665-680.

Jeong, J.S. (2016). Student emotions and engagement in a flipped classroom. *Journal of Educational Technology y Society*, 19(2), 207-219.

Jordan, P.J., Ashkanasy, N.M., y Hartel, C.E.J. (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *Academy of Management Review*, 27(3), 361-372. <https://doi.org/10.5465/amr.2002.7389905>

Lage, M.J., Platt, G.J., y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>

Lo, C.K. y Hew, K.F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Zamzami, M.F. y Siti, N. (2016). The effectiveness of flipped classroom in higher education: A case study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(9), 123-127. <https://doi.org/xxxx>