

Plataforma TEAMS y Flipped Learning en estudiantes de la especialidad de inglés de la Universidad Nacional Federico Villarreal



TEAMS platform and Flipped Learning in English students of UNFV

Plataforma TEAMS e Aprendizado Flipped em alunos de inglês da UNFV

Garvich Ormeño, Angie Marlene; Mañaccasa Vásquez, María Soledad; Torres Granados, Aída Carmen

 **Angie Marlene Garvich Ormeño**
agarvich@unfv.edu.pe
Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú

 **María Soledad Mañaccasa Vásquez**
mmañaccasa@unfv.edu.pe
Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú

 **Aída Carmen Torres Granados**
atorres@unfv.edu.pe
Universidad Nacional Federico Villarreal, Perú

Ñeque, Revista de Investigación en Ciencias Sociales
Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador, Ecuador
ISSN-e: 2631-2735
Periodicidad: Cuatrimestral
vol. 5, núm. 13, 2022
editor@revistaneque.org

Recepción: 26 Septiembre 2022
Aprobación: 14 Octubre 2022
Publicación: 28 Octubre 2022

URL: <http://portal.amelica.org/ameli/journal/599/5994393005/>

DOI: <https://doi.org/10.33996/revistaneque.v5i13.100>

Resumen: La pandemia causó diversos desafíos en Perú, afectando directamente a las universidades; las cuales para dar continuidad a su oferta educativa adoptaron el uso de diferentes plataformas virtuales. Al respecto, el objetivo fue determinar la relación existente entre el uso de la plataforma TEAMS y Flipped Learning en estudiantes de la especialidad de inglés de la Universidad Nacional Federico Villarreal. El estudio fue no experimental, cuantitativo, de alcance correlacional, con una muestra de 50 estudiantes. Se utilizó la encuesta y 2 cuestionarios validados por expertos, los cuales alcanzaron coeficientes de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0,814 y 0,854. Se logró establecer que sí hay una relación lineal, directa y significativa entre las variables con una significancia de Rho de Spearman de 0,389. Se concluyó que ambas variables son importantes para replantear un modelo de aprendizaje más dinámico, activo y colaborativo como Flipped Learning a través de la Plataforma TEAMS.

Palabras clave: Plataforma TEAMS, Flipped Learning, Herramientas digitales, Estudiantes de inglés.

Abstract: The pandemic caused several challenges in Peru, directly affecting universities, which adopted the use of different virtual platforms in order to give continuity to their educational offerings. In this regard, the objective was to determine the relationship between the use of the TEAMS platform and Flipped Learning in students majoring in English at the Universidad Nacional Federico Villarreal. The study was non-experimental, quantitative, of correlational scope, with a sample of 50 students. The survey and 2 questionnaires validated by experts were used, which reached Cronbach's Alpha reliability coefficients of 0.814 and 0.854. It was established that there is a linear, direct and significant relationship between the variables with a Spearman's Rho significance of 0.389. It was concluded that both variables are important to rethink a more dynamic, active and collaborative learning model such as Flipped Learning through the TEAMS Platform.

Keywords: TEAMS platform, Flipped Learning, Digital tools, English language learners.

Resumo: A pandemia causou vários desafios no Peru, afetando diretamente as universidades, que adotaram o uso de diferentes plataformas virtuais a fim de dar continuidade às suas ofertas educacionais. A este respeito, o objetivo era determinar a relação entre o uso da plataforma TEAMS e o Flipped Learning em inglês na Universidad Nacional Federico Villarreal. O estudo foi um estudo não-experimental, quantitativo e correlacional com uma amostra de 50 alunos. A pesquisa e dois questionários validados por especialistas foram utilizados, o que permitiu alcançar os coeficientes de confiabilidade Alpha do Cronbach de 0,814 e 0,854. Foi estabelecido que existe uma relação linear, direta e significativa entre as variáveis com um significado Rho de Spearman de 0,389. Concluiu-se que ambas as variáveis são importantes para repensar um modelo de aprendizagem mais dinâmico, ativo e colaborativo como o Flipped Learning através da plataforma TEAMS.

Palavras-chave: Plataforma TEAMS, Flipped Learning, Ferramentas digitais, Estudantes de língua inglesa.

INTRODUCCIÓN

A inicios de la pandemia hubo momentos difíciles de incertidumbre, ante un virus desconocido que se esparcía por el mundo sin control. Fue en esos momentos, que la educación en Perú se adecuó a la nueva realidad y migró a la virtualidad en unos cuantos meses. Es en ese contexto que las universidades asumieron nuevos retos en métodos de enseñanza y aprendizaje y las plataformas educativas virtuales cobran auge. Esa realidad no fue ajena a la Universidad Nacional Federico Villarreal (UNFV), que inició un proceso de cambio desde la presencialidad a la virtualidad y con ello el acceso a todas las bondades que el ciberespacio podría brindar para garantizar el inicio del año académico; a pesar de la resistencia de algunos docentes al uso de la tecnología. Así pues, se oficializo el uso de TEAMS como la plataforma que permitiría gestionar las clases (UNFV, 2020).

Para Vallejo (2020) la plataforma TEAMS es un recurso digital que facilita la interacción entre estudiantes y docentes, tanto de manera sincrónica como asincrónica, especialmente en tiempos de pandemia. Aunado a ello, Salvatierra (2021) advierte en su tesis: “Competencias digitales y uso de Microsoft TEAMS por parte de los docentes de la Escuela de Educación Básica Manuel Sotomayor Luna, de la parroquia Virgen de Fátima, periodo 2020-2021” que las competencias digitales tienen una relación directa con el uso de la plataforma Microsoft TEAMS; evidenciándose la necesidad de tratar las debilidades tecnológicas de los docentes ya que afectarían el desarrollo de las clases virtuales. Es así como, la universidad inicia una serie de capacitaciones en el uso de TEAMS como la plataforma digital para la enseñanza remota en la universidad.

Adicionalmente, surge un nuevo reto referido a la elección del método de enseñanza y aprendizaje que garantizaría el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes de la especialidad de inglés y que se adecuara a la

plataforma TEAMS; es así como emerge la metodología Flipped Learning como una opción viable para tal fin. A este respecto, Asens (2015) en su tesis titulada “El modelo de aprendizaje invertido como herramienta innovadora en la asignatura de Empresa e Iniciativa Emprendedora de Formación Profesional-2015”, afirma que el modelo de Flipped Learning responde no solo a la necesidad de adoptar cambios tecnológicos sino también en asumir nuevos modelos de relaciones sociales que surgen acorde a los tiempos y a las necesidades de los estudiantes. Esto se ve refrendado por la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb (Coufal, 2014) para quien el estudiante asume un rol activo en un proceso continuo de reflexión y experimentación que le exige el entorno.

Dicha investigación valida el modelo de aprendizaje invertido y sugiere su aplicación. Para Romero et al. (2019) la teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb se adapta a la virtualidad y al modelo de Flipped Learning, donde el estudiante será capaz de desarrollar capacidades básicas a través de la experimentación concreta y activa garantizando la autonomía del estudiante y favoreciendo el desarrollo de las habilidades cognitivas de los estudiantes de la especialidad de inglés. Araos-Baeriswy et al. (2020) en su Carta al Editor sobre Aprendizaje invertido: una metodología docente en tiempos de pandemia afirma que la metodología de Flipped Learning es un entorno dinámico que facilita el desarrollo del pensamiento crítico y creativo del estudiante, donde el docente como facilitador y guía desafía a los estudiantes en la resolución de problemas a través de la reflexión y el debate.

Desde el punto de vista de Martínez (2019), la aplicación de una clase invertida también influye significativamente en el desarrollo de habilidades gramaticales en el aprendizaje del inglés. Esto se ve reflejado en la investigación titulada “Aplicación del modelo pedagógico clase invertida (Flipped Classroom) para la mejora del aprendizaje en la competencia gramatical del idioma inglés en los estudiantes del programa Working Adult, Universidad Privada del Norte, Lima-2018”. Este estudio se basa en un diseño cuasi experimental de tipo aplicada a nivel descriptivo causal, con una pre y post prueba, aplicadas a un grupo de control y a uno experimental. Ambos grupos están conformados por 20 estudiantes elegidos al azar. Los resultados confirman que los estudiantes del grupo experimental se beneficiaron significativamente en el desarrollo de sus competencias gramaticales, expresadas en la diferencia de medias que existen entre ambos grupos, con un 2.07.

Desde este contexto, se realizó la investigación para conocer la relación que existe entre el uso de la plataforma TEAMS y Flipped Learning en estudiantes de la especialidad de inglés de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Además, este estudio se justifica teóricamente porque se investigó, analizó y sintetizó una serie de autores sobre ambas variables, dando soporte científico a la investigación. En cuanto a la justificación práctica, los logros y resultados del estudio son eficaces para mejorar y reforzar la metodología y las estrategias que se deben llevar a cabo en un modelo de Flipped Learning, donde el estudiante con ayuda de la plataforma TEAMS puede enriquecer lo actitudinal y cognitivo del idioma y al mismo tiempo reforzar y potenciar sus habilidades digitales.

En la misma línea, se están generando recursos que estimulan el aprendizaje académico en el estudiante derivados de la investigación realizada. De igual modo, se justifica metodológicamente, ya que el estudio servirá de referente para futuros

estudios del área que deseen profundizar en el tema. Es importante señalar que el estudio cuenta con rigor científico conforme lo establece la ciencia.

MÉTODO

La investigación es no experimental, cuantitativa, descriptiva de alcance correlacional, ya que se observaron y analizaron los fenómenos en contexto sin manipularlos. La muestra, no probabilística, la conformaron 50 estudiantes del 6to ciclo de la especialidad de inglés de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal. Los datos fueron recolectados a través de la técnica de la encuesta y fueron contruidos 2 cuestionarios: uno para la plataforma TEAMS y el otro para el Flipped Learning.

Ambos cuestionarios fueron validados por juicio de expertos y la confiabilidad se determinó a través de Alfa de Cronbach, obteniendo coeficientes de 0,814 y 0,854; después de ser aplicados a una muestra piloto. El cuestionario sobre la Plataforma TEAMS está conformado por 20 ítems divididos en 2 dimensiones: Tecnológica y Educativa. Por otro lado, el cuestionario de Flipped Learning consta de 23 ítems clasificados en 4 dimensiones: Habilidades Interpersonales, Aprendizaje Personalizado, Aprendizaje Basado en la Pasión y Aprendizaje por Proyectos. Ambos cuestionarios fueron diseñados haciendo uso de la escala de valoración de Likert. Los datos obtenidos fueron procesados haciendo uso del programa estadístico informático SPSS 26.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con respecto a la consulta realizada a los estudiantes acerca de la Plataforma TEAMS, la Tabla 1 indica que el 6% de los estudiantes de la especialidad de inglés de la Universidad Nacional Federico Villarreal, hacen siempre uso eficiente de la plataforma TEAMS y sus recursos; el 28% de estudiantes los utilizan casi siempre de manera satisfactoria; al 56% le es útil con frecuencia, mientras que el 10% de estudiantes encuestados indican que casi nunca hacen uso de la plataforma en su quehacer educativo.

Tabla 1
Distribución de datos según la variable Plataforma TEAMS

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	0	0	0
Casi nunca	5	10	10
Con frecuencia	28	56	66
Casi siempre	14	28	94
Siempre	3	6	100
Total	50	100	

En cuanto al segundo cuestionario sobre Flipped Learning, los resultados determinan que el 2% de estudiantes de la especialidad de inglés de la Universidad Nacional Federico Villarreal, siempre hacen uso de la metodología Flipped

Learning o aprendizaje invertido en las sesiones de clases remotas; el 26% de estudiantes aseveran que casi siempre utilizan el Flipped Learning, el 48% precisa que, con frecuencia, mientras que el 24% de estudiantes manifiestan que casi nunca reciben un aprendizaje invertido o Flipped Learning en la sesión de aprendizaje, tal como muestra la Tabla 2.

Tabla 2
Distribución de datos según la variable Flipped Learning

Nivel	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje Acumulado
Nunca	0	0	0
Casi nunca	12	24	24
Con frecuencia	24	48	72
Casi siempre	13	26	98
Siempre	1	2	100
Total	50	100	

Debido al tamaño de la muestra, la prueba de contrastación de las hipótesis se hizo con la prueba de normalidad de Shapiro –Wilk. Aunado a ello, los resultados presentados en la Tabla 3 indican que una de las variables tiene un valor del Sig. de ,037 menor a 0,05; concluyendo que los datos cuentan con una distribución no paramétrica; por lo que, las pruebas de correlación de las hipótesis se hicieron con la Rho de Spearman.

Tabla 3
Pruebas de normalidad de Shapiro-Wilk

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
V1D1: Habilidades Interpersonales	,148	50	,008	,938	50	,011
V1D2: Aprendizaje Personalizado	,115	50	,096	,962	50	,104
V1D3: Aprendizaje Basado en la Pasión	,116	50	,088	,966	50	,163
V1D4: Aprendizaje Basado en Proyectos	,173	50	,001	,936	50	,010
VAR01: Flipped Learning	,121	50	,066	,957	50	,066
VAR02: Plataforma TEAMS	,133	50	,028	,951	50	,037

a. Corrección de significación de Lilliefors

El resultado obtenido del coeficiente de correlación Rho de Spearman ($r = 0,389$) evidencia una correlación positiva media o moderada. Por otro lado, el p valor = 0,005 es menor al valor de $\alpha=0,05$, indicando así que la relación es significativa; por lo que la decisión conlleva a rechazar la hipótesis nula (H_0) y aceptar la hipótesis alterna (H_a), afirmando que, si existe relación significativa entre las variables Plataforma TEAMS y Flipped Learning, como se evidencia en la Tabla 4.

Tabla 4
Correlación entre la Plataforma TEAMS y el Flipped Learning
en estudiantes de la especialidad de inglés de la UNFV

		Flipped Learning	Plataforma TEAMS
Rho de Spearman	Flipped Learning	1,000	,389**
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	.	,005
	N	50	50
	Plataforma TEAMS	,389**	1,000
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	,005	.
	N	50	50

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En cuanto a la primera dimensión sobre Habilidades Interpersonales, la Tabla 5 muestra que los resultados del coeficiente de correlación Rho de Spearman es de 0.363, evidenciando una correlación positiva media. Además, ha alcanzado un p valor=0,010 haciéndola significativa con la variable Plataforma TEAMS.

Tabla 5
Correlación entre la Plataforma TEAMS y las Habilidades Interpersonales en estudiantes de la especialidad de inglés de la UNFV

		Habilidades Interpersonales	Plataforma TEAMS
Rho de Spearman	Habilidades Interpersonales	1,000	,363**
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	.	,010
	N	50	50
	Plataforma TEAMS	,363**	1,000
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	,010	.
	N	50	50

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Según el coeficiente Rho de Spearman, hay una correlación positiva media entre la dimensión Aprendizaje personalizado y la variable Plataforma TEAMS, alcanzando un p valor=0,019 que la hace significativa.

Tabla 6

Correlación entre la Plataforma TEAMS y el Aprendizaje personalizado en estudiantes de la especialidad de inglés de la UNFV

		Aprendizaje Personalizado	Plataforma TEAMS
Rho de Spearman	Aprendizaje personalizado	1,000	,331**
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	.	,019
	N	50	50
	Plataforma TEAMS	,331**	1,000
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	,019	.
	N	50	50

** . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La Tabla 7 muestra la correlación que existe entre la Plataforma TEAMS y el Aprendizaje Basado en la Pasión, con un coeficiente Rho de Spearman de 0,404 que le da un nivel positivo medio y además cuenta con un p valor=0,004, que la hace significativa.

Tabla 7

Correlación entre la Plataforma TEAMS y el Aprendizaje Basado en la Pasión en estudiantes de la especialidad de inglés de la UNFV

		Aprendizaje Basado en la Pasión	Plataforma TEAMS
Rho de Spearman	Aprendizaje Basado en la Pasión	1,000	,404**
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	.	,004
	N	50	50
	Plataforma TEAMS	,404**	1,000
	Coefficiente de correlación		
	Sig. (bilateral)	,004	.
	N	50	50

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La Tabla 8 muestra como resultado un coeficiente Rho de Spearman de ,108; concluyendo que hay una correlación positiva muy débil entre la variable Plataforma TEAMS y la dimensión Aprendizaje Basado en proyectos. Más aún, el p valor=0,457 alcanzado no la hace significativa.

Tabla 8

Correlación entre la Plataforma TEAMS y el Aprendizaje Basado en Proyectos en estudiantes de la especialidad de inglés de la UNFV

			Aprendizaje Basado en Proyectos	Plataforma TEAMS
Rho de Spearman	Aprendizaje Basado en Proyectos	Coefficiente de correlación	1,000	,108
		Sig. (bilateral)	.	,457
		N	50	50
	Plataforma TEAMS	Coefficiente de correlación	,108	1,000
		Sig. (bilateral)	,457	.
		N	50	50

Discusión

Los datos presentados en las tablas anteriores demuestran que hay una relación significativa entre la Plataforma TEAMS y el Flipped Learning en estudiantes de la especialidad de inglés de la Universidad Nacional Federico Villarreal, encontrándose un coeficiente de correlación de Rho de Spearman de 0.389, lo que indica que hay una correlación directa media o moderada. En la investigación desarrollada por Rodríguez-Guijarro y Castro-Salazar (2021), afirman que la plataforma TEAMS favorece todo tipo de aprendizaje; sin embargo, éste depende de las estrategias metodológicas que acompañan a la plataforma, la planificación y experticia que el docente tiene para la articulación de ambas; concluyendo que por sí solos no marcan la diferencia.

Complementariamente, Hernández y Tecpan (2017) atribuyen el éxito del Flipped Learning en plataformas digitales a una buena planificación de las estrategias, las técnicas, y los recursos; los cuales ayudan al estudiante a autorregularse y aprender de forma más activa asumiendo nuevos roles y compromisos durante el aprendizaje personal y grupal. En la misma línea, se tienen los aportes de Jiménez (2021) quien afirma que la propuesta de Flipped Learning en entornos virtuales es viable a nivel superior y debe implementarse; ya que permite crear espacios colaborativos e interactivos que favorecen el proceso de enseñanza y aprendizaje acorde a la selección e integración de herramientas digitales y contenidos, los cuales dependen directamente de la experiencia curricular.

En lo que respecta a la primera hipótesis, el resultado entre la variable Plataforma TEAMS y la dimensión de habilidades interpersonales en estudiantes de la especialidad de inglés de la Universidad Nacional Federico Villarreal, indica que hay una relación significativa entre ambas. Benites (2018) refuerza la importancia del modelo pedagógico, señalando que fomenta las habilidades interpersonales entre los estudiantes. Se deben realizar actividades de interacción a través del trabajo colaborativo en busca de soluciones beneficiosas y favorables a la adquisición y desarrollo de las habilidades interpersonales en toda la comunidad educativa.

Estos resultados guardan estrecha relación entre lo que manifiesta Chen Hsieh et al. (2017) citado por Pacheco (2021) cuando afirman que la participación activa de los estudiantes y el trabajo colaborativo en plataformas digitales son la base del desarrollo de habilidades blandas, que a la larga contribuyen con la adquisición natural del idioma. Según Ridho (2020) los resultados plasmados en su investigación demuestran que existe una correlación significativa de Pearson, por lo cual concluye que las sesiones remotas a través del portal TEAMS incrementa el aprendizaje de manera eficiente en los educandos.

En cuanto a la segunda hipótesis, el resultado de la correlación Plataforma TEAMS y la dimensión de Aprendizaje Personalizado, ambas inciden de forma significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje favoreciendo la participación activa del estudiante. Hamdan et al. (2013) concluye que las tareas que se enfocan en actividades diferentes permiten que el estudiante trabaje en entornos flexibles, eligiendo dónde, cuándo y cómo realizará los trabajos asignados por el docente, cambiando su rol de docente bancario a docente interactivo. Para Mason (2013) la metodología impulsa el autoaprendizaje, ya que las actividades fueron diseñadas para que el estudiante sea centro e impacte en su aprendizaje.

Esto se confirma con Bergmann y Sams (2012) citado en Broady (2016), quienes aseveran que cada estudiante aprende de diferentes maneras y con diferentes ritmos unos de otros, es decir, cada educando tiene un estilo de aprendizaje distinto. Del mismo modo, Bergmann y Sams (2012) establecieron que a través de la metodología Flipped Learning podían motivar e incentivar a los estudiantes que no asistían o no entendían la sesión de clase, dando lugar a lo que se conoce como diferentes ritmos de aprendizajes.

En lo que se refiere a la tercera hipótesis específica, el resultado obtenido entre la correlación de la variable Plataforma TEAMS y la dimensión de Aprendizaje Basado en la Pasión, indica que hay una correlación directa y significativa entre ambas. Para Chipantiza (2021) el poner en práctica esta metodología de Flipped Learning supone una planificación cuidadosa e interactiva de los contenidos y herramientas digitales a utilizar, despertando en el estudiante atención, curiosidad y a la vez motivación intrínseca por aprender y por participar activamente del proceso de aprendizaje; donde el compromiso intenso del docente por innovar las metodologías de enseñanza y aprendizaje, crea las condiciones necesarias para garantizar un aprendizaje significativo. Esto está íntimamente ligado al aprendizaje por pasión, donde el estudiante hace uso de estrategias cognitivas, metacognitivas, afectivas y de automanejo que influyen en el proceso de aprender.

Desde esta perspectiva, Gardner (2012) señala la importancia de la motivación intrínseca cuya pasión surge del placer de saciar la curiosidad por aprender, ya que dichos resultados motivadores crean escenarios para adquirir un amplio bagaje de nuevos conocimientos. Por otro lado, Goleman (2015) refrenda la importancia del aprendizaje por pasión, señalando que bajo estas condiciones se desarrollan al máximo todas las habilidades y competencias. Todo esto se ve potenciado por las herramientas digitales emergentes según señala Santiago (2015), como experto en tecnología educativa, para quien el aprendizaje profundo se da cuando los estudiantes van a las aulas motivados por satisfacer sus necesidades por aprender.

En lo que concierne a la cuarta hipótesis, el Rho de Spearman obtenido señala que, si existe correlación, pero el p valor = 0,457 mayor a al valor de $\alpha=0,05$, señala que la relación entre la variable Plataforma TEAMS y la dimensión de Aprendizaje Basado en Proyectos no es significativa. En este sentido, Saldaña (2020) es su investigación obtuvo una relación negativa baja de Spearman de -0.042, concluyendo que las actividades basadas en proyectos no se adaptan al uso de la plataforma. De la misma manera, Zaremba et al. (2015) señala que los estudiantes al no poder gestionar sus tiempos y al no utilizar eficazmente la tecnología, presentan problemas para ejecutar proyectos complejos.

También, Baysura et al. (2015) manifiestan que los docentes deben enfatizar de manera clara los lineamientos de los proyectos que ejecutarán los estudiantes; de lo contrario, les será complicado alcanzar los objetivos. En suma, para un eficaz Aprendizaje Basado en Proyectos, el docente debe tener dominio de la metodología de tal forma que los educandos puedan ejecutarlo sin complicaciones, motivándolos a planificar y desarrollar proyectos innovadores que serán beneficiosos para su formación integral. El Aprendizaje Basado en Proyectos se convierte en el eje para consolidar las relaciones interpersonales, estimular la creatividad e imaginación, resolver conflictos y asumir retos, potenciando así sus habilidades que lo llevarán a desarrollar su autonomía y responsabilidad.

CONCLUSIONES

El uso de la metodología Flipped Learning con el soporte de la plataforma TEAMS, transforman la enseñanza y aprendizaje en un proceso interactivo y dinámico para los estudiantes. Para ello, los docentes deberán capacitarse y promover encuentros interdisciplinarios donde elaboren experiencias de aprendizaje interactivas que estimulen un ambiente virtual afectivo donde los actores educativos desarrollen sus habilidades interpersonales, utilizando los recursos digitales.

También se deberá tener en cuenta que al elaborar los contenidos interactivos haciendo uso de herramientas digitales y las estrategias de Flipped Learning, estas deben responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, transformando la enseñanza y aprendizaje del inglés en un proceso más interactivo, dinámico y significativo. Esta metodología también fomenta las habilidades investigativas, que lo llevarán a desarrollar proyectos innovadores e integradores que contribuyan al mejoramiento de la sociedad. El éxito del modelo Flipped Learning depende mucho de la motivación intrínseca y extrínseca, despertando así su pasión por aprender.

REFERENCIAS

- Araos-Baeriswyl, E., Moll-Manzur, C., Paredes, A. y Landeros, J. (2020). CARTA AL EDITOR: Aprendizaje invertido: una metodología docente en tiempos de pandemia. *Elsevier España S.L.U.* <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7518958/pdf/main.pdf>
- Asens, M. (2015). *El modelo de aprendizaje invertido como herramienta innovadora en la asignatura de Empresa e Iniciativa Emprendedora de*

- Formación Profesional-2015* [Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2971/Maria_Asens_Munt%C3%A9.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Baysura, O., Altun, S. y Yucel-Toy, B. (2015). Perceptions of teacher candidates regarding project-based learning. *Eurasian Journal of Educational Research*, 62, 15-36. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097975.pdf>
- Benites, J. (2018). Flipped classroom y el efecto en las competencias transversales de los alumnos del curso de electricidad y electrónica industrial en una universidad pública de Lima. [Tesis de doctorado, Universidad Peruana Cayetano Heredia] https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/1512/Flipped_BenitesYarleque_Jose.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington DC: International Society for Technology in Education. https://www.rcboe.org/cms/lib/ga01903614/centricity/domain/15451/flip_your_classroom.pdf
- Broady, C. (2016). EdTech in ELT: Flipping the Classroom—Essential Steps for Success. http://newsmanager.commpartners.com/tesolc/downloads/features/2016/EdTech_9-2016.pdf
- Chipantiza, J. (2021). *Aplicación del aula invertida para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas de los estudiantes del noveno año de EGB de Pelileo*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/3224/1/77383.pdf>
- Coufal, K. (2014). Flipped learning instructional model: perceptions of video delivery to support engagement in eighth grade math. [Tesis de doctorado, Universidad de Lamar]. ProQuest Dissertations Publishing (UMI3634205). <https://www.proquest.com/openview/53f33435470fc556d3e9e629e4c8988c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Gardner, H. (2012). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. España: Paidós.
- Goleman, D. (2015). *Como ser un líder*. España: Ediciones B.
- Jiménez, L. (2021). *Implementación del Aula invertida para la enseñanza de Fundamentos de la Imagenología en la educación superior*. [Tesis de maestría, Universidad Internacional del Ecuador].
- Hamden, N., McKnight, P.E., McKnight, K., y Arfstrom, K. (2013). *A review of flipped learning. Flipped Learning Network*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hernández, C. y Tecpan, S. (2017). *Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: un estudio de caso en la formación de profesores de física. Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 43. 193-204. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000300011
- Martínez, M. (2019). *Aplicación del modelo pedagógico clase invertida (Flipped Classroom) para la mejora del aprendizaje en la competencia gramatical del idioma inglés en los estudiantes del programa Working Adult, Universidad Privada del Norte, Lima-2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/11590/Martinez_sm.pdf;jsessionid=2362495742721724412832F7F6749A71?sequence=5
- Mason, G. S., Shuman, T. R., y Cook, K. E. (2013). Comparing the Effectiveness of an Inverted Classroom to a Traditional Classroom in an Upper-Division Engineering Course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430-435. <https://doi.org/10.1109/TE.2013.2249066>

- Pacheco, V. (2021). Aprendizaje invertido: un enfoque para promover estrategias de autoaprendizaje en la adquisición del inglés como lengua extranjera. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional De la Plata]. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2152/te.2152.pdf>
- Ridho, A. (2020). Exploring EFL Students' Perception of Online Learning via Microsoft Teams: University Level in Indonesia. [Tesis de Licenciatura, University Level in Indonesia] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1268365.pdf>
- Rodríguez- Guijarro, C. y Castro-Salazar, A. (2021). Plataforma Microsoft TEAMS y su influencia en el aprendizaje de estudiantes de básica superior. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 6(3), 1 – 18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8019925#:~:text=Entre%20los%20resultados%2C%20se%20encontr%C3%B3,3,podemos%20hacer%20una%20lecci%C3%B3n%20oral>
- Romero, L. (2010). Estilos de aprendizaje basados en el modelo de Kolb en la educación virtual. *Revista Apertura*, 14(1). <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/21/30#:~:text=Kolb%20se%C3%B1ala%20que%2C%20para%20aprender,aprendizaje%20propuestos%20por%20este%20modelo>
- Saldaña, J. (2020). *Análisis de la Plataforma Virtual Microsoft TEAMS y su relación con el proceso de enseñanza – aprendizaje en la escuela de posgrado de la Universidad Nacional Hermilio Valdizan, Huánuco 2020*. [Tesis de Licenciatura, Universidad nacional Hermilio Valdizan] <https://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13080/6569/TIS00114T35.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salvatierra, K. (2021). *Competencias digitales y Uso de Microsoft TEAMS por parte de los docentes de la Escuela de Educación Básica Manuel Sotomayor Luna, de la parroquia Virgen de Fátima, periodo 2020-202*. [Tesis de Maestría, Universidad Estatal de Milagro]. <http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/5434>
- Santiago, R. (2015). Como el aprendizaje digital contribuye al profundo. <https://www.theflippedclassroom.es/como-el-aprendizaje-digital-contribuye-al-aprendizaje-profundo/#post/0>
- Universidad Nacional Federico Villarreal (30 de julio del 2020). *Docentes villarrealinos se capacitan en uso de Microsoft TEAMS*. <https://web2.unfv.edu.pe/sitio/noticias/docentes-villarrealinos-se-capacitan-en-uso-de-microsoft-TEAMS>
- Vallejo, S. (2020). *Programa educativo con aplicación B-Learning para refuerzo académico de Matemática en un entorno virtual de aprendizaje*. [Tesis de Posgrado, Pontificia Universidad Católica del Ecuador] <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/18516/Vallejo%20EncaladaTesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zaremba, M., Rimkūnienė, D., Vasilienė, V. y Butvilas, T. (2015). Project-Based Learning: the complexity, benefits, and challenges within 21st century education. *Journal of Educational Review*, 8(2), 211-215.