

Transformar el aula para la instrucción de escritura expositiva: Personalización y el aprendizaje colaborativo.

Longer, A. y Benavides, F.

Cita:

Longer, A. y Benavides, F. (2018). *Transformar el aula para la instrucción de escritura expositiva: Personalización y el aprendizaje colaborativo*. *Revista de alfabetización informacional*, 12 (1), 48-67.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/flora.benavides.de.abanto/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pqUx/bfd>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Revista de Alfabetización Informacional

ISSN 1750-5968

Volumen 12 Número 1 Junio

2018

Artículo

Longer, A. y Benavides, F. 2018. Transformar el aula para la instrucción de escritura expositiva: Personalización y el aprendizaje colaborativo. *Revista de Alfabetización en Información*, 12 (1), págs. 48–67.

<http://dx.doi.org/10.11645/12.1.2273>



Esta obra está autorizada bajo una [Licencia internacional Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/) .

Los derechos de autor del contenido del artículo residen en los autores, y los derechos de autor del diseño de la publicación residen en el Chartered Institute of Library and Information Professionals, Information Literacy Group. Estos titulares de derechos de autor han acordado que este artículo debería estar disponible en acceso abierto y tener una licencia de Creative Commons Attribution ShareAlike.

"Por 'acceso abierto' a esta literatura, nos referimos a su disponibilidad gratuita en la Internet pública, que permite a cualquier usuario leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o vincular a los textos completos de estos artículos, rastrearlos para indexarlos, pasarlos como datos al software, o utilizarlos para cualquier otro propósito legal, sin barreras financieras, legales o técnicas que no sean inseparables para obtener acceso a Internet en sí. La única restricción en la reproducción y distribución, y la única función para derechos de autor en este dominio, debe dar a los autores control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser reconocidos y citados adecuadamente".

Chan, L. y col. 2002. Iniciativa de acceso abierto de Budapest. Nueva York: Open Society Institute. Disponible en: <http://www.soros.org/openaccess/read.shtml> [Consulta: 18 de noviembre de 2015].

Transformar el aula para la instrucción de escritura expositiva: Personalización y aprendizaje colaborativo

Albert Longer, asistente de biblioteca, biblioteca de la Universidad de Auckland. Correo electrónico:
jshe103@aucklanduni.ac.nz

Flora Benavides, profesora principal de la Universidad Nacional Agraria La Molina. Correo electrónico:
florabenavidesdeabanto@gmail.com

Resumen

Este estudio examinó la posibilidad de habilitar la instrucción en alfabetización informacional (IL) colaborativa y personalizada a través de un modelo de clase invertida. Se realizaron entrevistas en dos etapas antes y después de la entrega de un proyecto piloto a los participantes, que fue diseñado de acuerdo con los principios rectores de la teoría del aprendizaje personalizado y el aprendizaje colaborativo en línea (OCL). El estudio utilizó un marco cualitativo para medir las percepciones de los alumnos con respecto a la efectividad y viabilidad del diseño. Se tomaron muestras de estudiantes que habían estado involucrados anteriormente en un aula invertida. Los datos recopilados de las entrevistas en dos etapas se compararon y se discutieron más a fondo a la luz de la comprensión del aprendizaje de Giorgi (1999) a través de una perspectiva fenomenológica. Cinco participantes participaron en el estudio. Para las entrevistas de la primera etapa, los cinco participantes respondieron todos positivamente hacia el prospecto de una instrucción de IL invertida, personalizada y colaborativa. Para las entrevistas de la segunda etapa, tres participantes ofrecieron comentarios sobre un PowerPoint interactivo diseñado específicamente para una instrucción de IL invertida, que había incorporado elementos de personalización y actividades grupales. Los tres participantes en las entrevistas de la segunda etapa hablaron favorablemente del contenido del PowerPoint interactivo, pero también mostraron cierto grado de vacilación cuando se les presentaron múltiples opciones. Todavía esperaban instrucciones claras en lugar de tomar el control del proceso. Este estudio descubrió una brecha entre la positividad de los estudiantes hacia un modelo de aprendizaje invertido, personalizado y colaborativo, y el hecho de que los alumnos están fundamentalmente acostumbrados a las rutas de aprendizaje tradicionales. Esto implica que hay obstáculos que superar antes de que el modelo invertido pueda ofrecer resultados, especialmente cuando se espera que los alumnos asuman más control sobre su propio aprendizaje. Se necesita más investigación para explorar formas de alterar la mentalidad de los estudiantes a fin de permitirles aprovechar todo el potencial del aprendizaje invertido.

Palabras clave

Bibliotecas académicas; Aula invertida; alfabetización en información; Nueva Zelanda; teoría del aprendizaje colaborativo en línea; aprendizaje personalizado; estudio fenomenológico

1. Introducción

La instrucción de alfabetización informacional (IL) es enseñada tradicionalmente por bibliotecarios a través de sesiones presenciales. A lo largo de los años, se han planteado inquietudes con respecto a la falta de interés de los estudiantes, así como a los malos resultados de aprendizaje de los estudiantes. Para la instrucción de IL, el tamaño de la clase suele ser grande y los estudiantes provienen de diversas disciplinas. Por lo tanto, es muy difícil proporcionar una guía detallada y pertinente para cada estudiante en particular. Con respecto a este dilema, algunas investigaciones abogan por una mejor implementación de las estrategias pedagógicas en la instrucción de AI, y algunas investigaciones diseñan nuevos modelos de clase para

Longer y Benavides. 2018. *Journal of Information Literacy*, 12 (1)
<http://dx.doi.org/10.11645/12.1.2273>

integrar habilidades de pensamiento crítico que se adaptan mejor a la nueva tendencia de aprendizaje autodirigido y basado en la investigación (Hepworth Y Walton, 2009).

Este estudio está inspirado en la investigación y la práctica emergentes sobre el método de enseñanza invertida, junto con las nuevas expectativas con respecto a la estrategia de aprendizaje personalizada. El propósito de este estudio es utilizar desarrollos recientes en estrategias y teorías de aprendizaje en línea para enriquecer un modelo de aula invertida e informar decisiones pedagógicas en instrucciones de IL invertidas. Este estudio se centra específicamente en dos aspectos del aula invertida: en primer lugar, en las actitudes de los estudiantes hacia el método invertido en general, y en segundo lugar, en su respuesta a una herramienta de aprendizaje pre-clase configurada con elementos personalizados y activos.

2. Antecedentes teóricos

2.1 Nociones clave

Las dos nociones clave utilizadas en este estudio son el aprendizaje personalizado y la teoría del aprendizaje colaborativo en línea (OCL), que proporcionan el marco teórico para explorar nuevas oportunidades presentadas en un entorno de aprendizaje en línea.

La personalización tiene sus raíces en la teoría del marketing y se centra principalmente en la satisfacción del cliente. Implica la tarea pedagógica de informar al cliente de las opciones disponibles e invita a la 'coproducción' del consumidor para forjar una relación duradera. La personalización en la educación se centra en el usuario y se adapta a las necesidades de información de los usuarios y al comportamiento de la información existente (Hartley, 2008; Loayza, 2016). La investigación actual expresa entusiasmo por las estrategias de aprendizaje personalizadas en la educación superior. Los espacios de aprendizaje ubicuos, el aprendizaje sin interrupciones, la ciudadanía digital, la participación del alumno y la evaluación orientada al aprendizaje, así como el aprendizaje a lo largo de la vida y a lo largo de la vida, se conciben como características definitorias del aprendizaje personalizado (Keppell, 2014). Amplio uso de Web 2.0 herramientas y estrategias se consideran esenciales para el diseño de un entorno de aprendizaje personalizado (McLoughlin & Lee, 2010; Loayza, 2015). Los desafíos que enfrenta el alumno personalizado incluyen: apoyo pedagógico y psicológico in situ inadecuado, falta de asistencia y medidas para evaluar los materiales de aprendizaje y falta de canales para ofrecer retroalimentación (Magoulas y Chen, 2006; Loayza, 2006). Sin embargo, hasta la fecha, hay poca investigación que aborde las formas e implicaciones pedagógicas del aprendizaje personalizado, que es de gran importancia para el desarrollo y la mejora del aprendizaje personalizado. y falta de canales para ofrecer retroalimentación (Magoulas & Chen, 2006). Sin embargo, hasta la fecha, hay poca investigación que aborde las formas e implicaciones pedagógicas del aprendizaje personalizado, que es de gran importancia para el desarrollo y la mejora del aprendizaje personalizado. y falta de canales para ofrecer retroalimentación (Magoulas & Chen, 2006). Sin embargo, hasta la fecha, hay poca investigación que aborde las formas e implicaciones pedagógicas del aprendizaje personalizado, que es de gran importancia para el desarrollo y la mejora del aprendizaje personalizado.

La teoría de OCL aboga por el aprendizaje colaborativo y la construcción de conocimiento mediada por Internet.

Refleja un cambio conceptual en la enseñanza y el aprendizaje en el siglo XXI en respuesta a las nuevas oportunidades y desafíos de aprendizaje en la era del conocimiento. Si bien el conocimiento se consideraba absoluto, inmutable e individualista en el siglo XX, la Era del Conocimiento en el siglo XXI define el conocimiento no solo como dinámico y en evolución, sino también en forma de innovación y colaboración. La teoría de OCL diseña un modelo de aprendizaje en línea que alienta y apoya a los estudiantes en el proceso de construcción / construcción de conocimiento, donde el aprendizaje se logra a través del cambio conceptual mediado por la comunidad de conocimiento (Loayza, 2009; Harasim, 2012).

Este estudio tiene la intención de aplicar y probar elementos sobresalientes tanto del aprendizaje personalizado como de la teoría de OCL a través de un PowerPoint previo a la clase diseñado expresamente.

2.2 Marco analítico

Amedeo Giorgi ejemplifica un caso de 'perspectivas analíticas cualitativas aplicadas al área de aprendizaje' (Giorgi, 1999, p.68), que proporciona un marco para que este estudio realice análisis de datos y capte las esencias del aprendizaje invertido a través de una perspectiva fenomenológica. Primero, como afirma Giorgi, 'Una condición importante para el aprendizaje es que la mediación debe tener lugar [...] El comportamiento [u] r o la experiencia debe ser guiada a una comprensión adecuada para poder

situaciones en el mundo que deben afrontarse de manera competente '(Giorgi, 1999, p.81). Esto resalta la importancia de la preparación del alumno, que no solo incluye el punto de vista de la transferencia de conocimientos, sino que también puede incluir un cambio de perspectiva y mentalidad.

En segundo lugar, Giorgi señala que un elemento clave para facilitar el aprendizaje es 'no tanto escuchar el contenido de las preguntas de los estudiantes como escuchar dónde se encuentran frente a lo que se tiene que aprender y hablar con ese lugar existencial y guiar a la persona hacia adelante'. de ese lugar '(Giorgi, 1999, p.85). Esto resalta la importancia de reconocer las diferentes etapas de aprendizaje para cada alumno, lo que no debe confundirse con las sesiones de preguntas y respuestas entre profesores y alumnos. Esto llama la atención sobre problemas relacionados con el soporte oportuno y apropiado para escenarios de aprendizaje invertidos.

En tercer lugar, Giorgi enfatiza la asunción de riesgos en el aprendizaje y la importancia crucial de que los alumnos 'desarrollen sus propias intuiciones y conocimientos sobre la base de su propia búsqueda activa [...]. La implicación para el facilitador del aprendizaje en este caso es que debe tratar de crear un espacio para que el alumno adquiera o desarrolle sus propias intuiciones "(Giorgi, 1999, p.85). Esto también tiene vastas implicaciones para el aprendizaje invertido en términos de facilitar oportunidades de aprendizaje autoguiado y fomentar el aprendizaje experimental.

3. Revisión de la literatura

3.1 Aprendizaje invertido en la educación superior

El aula invertida es un nuevo modelo de impartición de cursos que surgió alrededor de 2005 de Salman Khan (Plunkett, 2014). En este modelo, los materiales del curso se entregan de antemano, mientras que el aula se utiliza como lugar para responder consultas (Loo et al., 2016). El propósito de la metodología del aula invertida es motivar a los estudiantes a participar activamente con el contenido del curso y mejorar las interacciones entre los estudiantes y el personal académico para que ocurra un aprendizaje más profundo (Rotellar & Cain, 2016).

Se han reportado casos de éxito en el sector educativo donde se utilizó un aula invertida (Gannod, Burge y Helmick, 2008). Las ventajas de este modelo de enseñanza se mencionaron como un mejor uso del tiempo de clase, más oportunidades para el aprendizaje activo, mejor interacción uno a uno en el proceso de enseñanza y, lo más importante, los estudiantes se hacen cargo del proceso de aprendizaje (Lage, Platt, Y Treglia, 2000; Schullery, Reck y Schullery, 2011; Loayza, 2011).

En 2015, O'Flaherty y Phillips llevaron a cabo una revisión del alcance de la literatura sobre el aula invertida en la educación superior, en la que los autores expresaron su preocupación por la falta de un enfoque científico y sólido para evaluar los respectivos resultados de aprendizaje a pesar de la mayoría de los artículos que informaron favorablemente en el modelo invertido. O'Flaherty y Phillips reconocen el vasto potencial del aula invertida, pero determinan que todavía no hay evidencia concreta que demuestre que un modelo invertido es más efectivo que el modelo de enseñanza tradicional. Los autores advierten contra apresurarse en el modelo invertido sin explorar la pedagogía del aula invertida.

Haciendo eco de la precaución de O'Flaherty y Phillips, Rotellar y Cain (2016) afirman que el aula invertida debe manejarse con más cuidado y enfatizan la importancia de la ejecución e implementación del método invertido. Los autores argumentan que se debe prestar más atención al entorno educativo específico: por ejemplo, el tamaño de la clase, los recursos humanos y la capacidad tecnológica, así como la composición de los estudiantes, y que el aula invertida debe diseñarse individualmente de acuerdo con diferentes circunstancias. .

3.2 Modelo de aprendizaje invertido en la instrucción IL

La investigación sobre la instrucción de información invertida aún se encuentra en su etapa inicial. Arnold-Garza es un defensor pionero de la implementación del método invertido en el sector de las bibliotecas. Arnold-Garza (2014) percibe mejores resultados de aprendizaje adquiridos a través de una mejor participación de los estudiantes y un mejor apoyo a las diversas necesidades de los estudiantes. Ella argumenta que las características de un aula invertida se hacen eco de los principios de la instrucción de IL, como se especifica en la Asociación de Bibliotecas Universitarias y de Investigación '.

Características de los programas de alfabetización informacional que ilustran las mejores prácticas: una guía (ACRL, 2012). El apoyo a la diversidad y la colaboración, el uso de la tecnología y las actividades que responden a las necesidades del mundo real están claramente presentes en la guía, así como en las ventajas mencionadas del aula invertida. Arnold-Garza pide más experimentos en el modelo de aula invertida en las instrucciones de la biblioteca, pero expresa preocupación por la falta de medición de los resultados de aprendizaje designados.

La literatura actual ha respondido a la hipótesis de investigación direccional de Arnold-Garza. La siguiente es una lista de investigaciones de particular importancia para este estudio.

3.2.1 Soporte de necesidades de aprendizaje diversas / personalizadas en la instrucción de IL invertida

Loo y col. (2016) presentan cinco casos de instrucciones de IL invertidas en diferentes formas: una sesión de instrucción única para un gran curso de pregrado interdisciplinario, un seminario de orientación de posgrado de una sola vez, un bibliotecario integrado en un seminario de investigación de posgrado, un posgrado en línea en tiempo real curso, y un programa de instrucción híbrido en línea y en persona. Su estudio tiene como objetivo proporcionar una dirección en el diseño de un modo de instrucción de IL invertida frente a la diversidad de disciplinas y audiencias. Basado en dos elementos centrales (asignación de tareas previas a la clase y aumento de las técnicas de aprendizaje activo), el estudio diseña un marco compuesto de catalizadores, bloques de construcción y resultados instructivos. El marco propuesto describe la variedad de motivaciones detrás de la instrucción invertida,

Rivera (2015) también reconoce la importancia de atender las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Al implementar actividades centradas en los estudiantes en el aula invertida, Rivera prescribe un tiempo dedicado para responder las preguntas de los estudiantes individuales y para ayudar a los estudiantes con sus asignaciones, así como para brindarles a los estudiantes oportunidades para ayudarse entre sí. Además, Rivera reconoce un beneficio adicional del aula invertida: los estudiantes que provienen de países que no hablan inglés tienen la oportunidad de revisar el video previo a la clase y pausar el video para hacer preguntas. Esto puede ser particularmente importante en entornos donde hay un gran número de estudiantes de países que no hablan inglés.

3.2.2 Aprendizaje colaborativo y activo: en relación con el compromiso y la responsabilidad del alumno

Además de atender las diversas necesidades de aprendizaje, tanto Loo et al como Rivera hablan positivamente sobre las técnicas de aprendizaje activo y colaborativo (facilitadas principalmente a través de actividades interactivas y prácticas en el aula y actividades grupales), que aún se debaten con cautela en el campo. Cohen, Poggiali, Lehner-Quam, Wright y West (2016) encontraron que una conferencia bien ejecutada no era menos efectiva que el aprendizaje activo de acuerdo con los puntajes previos y posteriores a la prueba. Pero las tareas de IL antes de la clase (estrechamente relacionadas con las asignaciones del curso) obtuvieron altas tasas de finalización, y los estudiantes estaban mucho mejor preparados para la instrucción de IL de una sola vez, que podría tener el beneficio de transferir el pensamiento de orden superior al aula " (Cohen et al., 2016, página 50). Goates, Nelson, y Frost (2017) descubrieron que los estudiantes de la clase no invertida se desempeñaron significativamente mejor en el desarrollo de declaraciones de búsqueda que la clase invertida, lo que podría haber sido causado por el lapso entre la visualización del video y el rendimiento de la búsqueda para el grupo invertido. Mientras tanto, no hubo control sobre el nivel de concentración de los estudiantes fuera del horario de clases. Estas deficiencias podrían abordarse estableciendo la responsabilidad de los estudiantes fuera del horario de clase y vínculos más estrechos entre el material previo a la clase y las actividades de la clase.

Goates y col. (2017) sugieren un enfoque más diversificado para la instrucción invertida de IL, donde se pueden incorporar las fortalezas tanto del modelo de lectura tradicional como del modelo invertido: la mejor demostración cara a cara del modelo tradicional y la práctica más práctica e individual. La ayuda del modelo invertido obtuvo una puntuación alta en las respuestas de preferencia de los estudiantes. Al contrario de los estudios anteriores, Kurbanoglu y Akkoyunlu (2016) informan de un caso exitoso de instrucción invertida de IL, donde se diseñaron cuidadosamente tres componentes principales: se hicieron videos para crear un ambiente de aprendizaje en línea, se utilizaron sesiones de contacto para actividades grupales y orientación individual, y se formó un grupo de Facebook para brindar apoyo al aprendizaje y comunicación. Aunque Kurbanoglu y Akkoyunlu advirtieron que un modelo de clase invertida no es para todos, Según los informes, los estudiantes involucrados estaban complacidos con la flexibilidad del curso, más tiempo para preguntas, menos tareas, más apoyo y, lo más importante, más responsabilidad por su propio aprendizaje. Un inconveniente principal es la falta de retroalimentación inmediata en un entorno de aprendizaje en línea.

3.2.3 Tecnología digital: flexibilidad mejorada frente a complejidad añadida

Kong (2014) explora las aulas digitales en términos de su implicación para una estrategia exitosa de aula invertida. Kong atribuye el auge del aula invertida al avance de las tecnologías digitales, que produce un acceso ubicuo a los recursos y una variedad de canales de comunicación. Según Kong, las aulas invertidas aprovechan las nuevas tecnologías de las TIC y reservan tiempo de clase para tareas de aprendizaje constructivo de construcción de conceptos en lugar de impartir conocimientos. Kong investiga especialmente el impacto del aula digital con respecto a la adquisición de competencias en IL y habilidades de pensamiento crítico en medio del aprendizaje del conocimiento del dominio. Kong emplea pruebas previas y posteriores para medir los resultados del aprendizaje, con componentes de prueba añadidos para las habilidades de pensamiento crítico, haciéndose eco de la taxonomía revisada de Bloom (Anderson y Krathwohl, 2001; Loayza 2010). Además, Kong realiza entrevistas semiestructuradas para determinar el nivel de satisfacción de estudiantes y profesores. El estudio de Kong indica una mejora significativa en las pruebas como resultado del aula digital invertida, así como comentarios positivos sobre los diseños pedagógicos. Basándose en el resultado positivo de este experimento, Kong insiste en el papel fundamental del diseño de preguntas para el éxito de las hojas de trabajo de actividades guiadas y la importancia de integrar la competencia de IL y las habilidades de pensamiento crítico en el aprendizaje del conocimiento del dominio.

En lugar de enfatizar la importancia de la tecnología, como en la investigación antes mencionada, Lemmer (2013) muestra cautela en cuanto al uso de la tecnología. Lemmer afirma que es importante que el uso de la tecnología esté determinado por metas pedagógicas y que las estrategias y herramientas de e-learning solo deben usarse cuando apoyan los objetivos y resultados del aprendizaje. El modelo combinado, como lo indicó Lemmer, ha demostrado ser el más efectivo: la combinación de aprendizaje electrónico e instrucción presencial tiene las ventajas de una mayor satisfacción del estudiante, experiencias de aprendizaje más profundas y el beneficio adicional de que el maestro y los estudiantes son relativamente iguales posicionado en el curso del aprendizaje debido a la naturaleza asincrónica del medio.

La opinión de Lemmer sobre el papel de la tecnología en el aula invertida se refleja en otras investigaciones. Es decir, la tecnología se utiliza para servir a los propósitos de la enseñanza, pero no al revés. En consecuencia, la cuestión de cómo utilizar mejor la tecnología, como cómo hacer y dónde colocar videos de instrucción, ha comenzado a atraer la atención de los investigadores. Carroll, Tchangalova y Harrington (2016) informan sobre un experimento sobre la incorporación de módulos de instrucción de IL en una página de curso, personalizado por el personal docente y completado en línea por los estudiantes.

Obradovich, Canuel y Duffy (2015) también se interesan en el uso de videos en la instrucción de IL invertida. Los autores realizaron una encuesta en alrededor de 140 bibliotecas de investigación en todo Canadá que tienen videos instructivos incrustados en sus sitios web e identificaron aspectos clave que se deben considerar en medio de la producción de un video utilizado en la instrucción IL invertida. Estos aspectos clave incluyeron contenido personalizado y múltiples formatos, fácil acceso al video, la capacidad de mantener el video actualizado y, finalmente, una conexión entre el video instructivo y la actividad propuesta en el aula invertida.

3.2.4 Expectativas para la investigación futura

Hasta la fecha, se ha dedicado poca investigación a explorar estructuras viables y elementos efectivos para el diseño de un aula invertida (Rotellar & Cain, 2016).

Los investigadores también han expresado su preocupación por la falta de datos con respecto a las percepciones de los alumnos (Loo et al., 2016; Rodríguez, 2016). En su estudio de 2017 sobre la instrucción en la biblioteca de inglés de un estudiante de primer año invertido (primer año de pregrado), Rivera no encontró el éxito esperado y sospechó que esto se debió a la falta de familiaridad de los estudiantes con el modelo de clase invertida (Rivera, 2017).

Este estudio presenta nociones clave en el aprendizaje personalizado y la teoría de OCL para comprender mejor la instrucción invertida de IL. Las nociones utilizadas en la discusión son entorno de aprendizaje personalizado, comunidad de conocimiento y construcción de conocimiento. Estas nociones guían el diseño de las entrevistas en medio de la prueba de elementos viables frente a las percepciones de los alumnos.

4. Preguntas de investigación

¿Cuáles son las percepciones y expectativas de los alumnos con respecto al modelo de enseñanza invertido? ¿Qué se puede aprender de la respuesta de un alumno a un PowerPoint previo a la clase con elementos activos y personalizados?

5. Metodología y métodos

5.1 Metodología

Este proyecto utiliza un enfoque de investigación cualitativa basado en consideraciones de la naturaleza y el propósito de la investigación.

La investigación cualitativa "se utiliza típicamente para proporcionar una comprensión profunda de los problemas de investigación que abarca las perspectivas de la población de estudio y el contexto en el que viven" (Hennink, Bailey y Hutter, 2011). En este caso, el proyecto de investigación se basa en gran medida en las experiencias de los estudiantes en el aula invertida e invita a sus perspectivas y opiniones personales. La profundidad de sus sentimientos y comprensión será de gran importancia para la calidad de la investigación. En comparación con la estructura rígida y las expectativas fijas de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa puede proporcionar el nivel de flexibilidad y exhaustividad que se espera de la investigación.

En segundo lugar, "la investigación cualitativa es útil para explorar nuevos temas o comprender cuestiones complejas" (Hennink et al., 2011). En este caso, la literatura es mínima en cuanto a los principios pedagógicos del modelo de clases invertidas. Las implicaciones son que hay pocos marcos analíticos fácilmente disponibles y se espera que el investigador se base en experiencias de primera mano en un entorno natural, donde un método cualitativo es más adecuado. Además, se espera que el investigador cree preguntas que reflejen la esencia y complejidad del tema para obtener una comprensión más profunda del nuevo tema, lo que se adapta a un método cualitativo.

En tercer lugar, 'la investigación cualitativa es más adecuada para abordar preguntas de 'por qué' para explicar y comprender problemas o preguntas de 'cómo' que describen procesos o comportamientos' (Hennink et al., 2011). El objetivo de este estudio es explorar cómo utilizar las nociones del aprendizaje personalizado y la teoría de OCL en el desarrollo de la pedagogía para mejorar la instrucción invertida de IL. Esto significa que la investigación no se puede realizar haciendo preguntas de sí o no. Es fundamental que las preguntas formuladas reflejen las perspectivas y los fundamentos individuales, y que los estudiantes

las percepciones se registran de forma exhaustiva y fiel. Por lo tanto, se necesita un enfoque de investigación cualitativa para recopilar datos valiosos y obtener una comprensión profunda de la situación.

5.2 Diseño de investigación

Este estudio está diseñado para sondear las percepciones de los alumnos sobre el método de enseñanza invertido en su conjunto, con una tarea específica de probar un PowerPoint previo a la clase con elementos activos y personalizados que se utilizará en una instrucción IL invertida.

La fenomenología estudia / coloca el foco principal en la experiencia vivida y rechaza la visión de que la realidad es algo separado de la persona (Valle, King y Halling, 1989). Husserl propuso el estudio de los fenómenos tal como aparecían a través de la conciencia, para eliminar el dualismo mente-cuerpo. Husserl ve la comprensión de la "esencia" (las estructuras últimas de la conciencia que se vuelven claras en el proceso de investigación fenomenológica) como una captación intencional de un fenómeno, pero no como una cuestión de generalización. Por lo tanto, es crucial que los investigadores desarrollen una descripción de realidades particulares mientras que ponen entre paréntesis el mundo exterior y las ideas preconcebidas individuales (Laverty, 2003; Loayza, 2013).

La variación libre (imaginativa) es un método para examinar cómo se presenta un fenómeno particular a la conciencia del investigador. Requiere que el investigador considere el fenómeno desde una variedad de perspectivas diferentes para revelar sus aspectos esenciales e invariables (Husserl, 1936/1970; Turley, Monro y King, 2016).

Como estudio fenomenológico, esta investigación trae tantas perspectivas diferentes como sea posible sobre el aprendizaje invertido a través de la variación imaginativa: siguiendo las instrucciones de Amedeo Giorgi, el estudio comienza con la grabación fiel de conversaciones con varios participantes sobre sus experiencias personales para que "[I] a descriptivo El paso se convierte en una descripción detallada y concreta de experiencias específicas a partir de una actitud cotidiana de los demás "(Giorgi, 1997, p.243). Al mismo tiempo, el estudio elige deliberadamente a participantes de diferentes orígenes para explorar a fondo las características de este fenómeno.

Este estudio busca 'obtener la esencia o estructura típica de un abanico de experiencias' (Giorgi, 1999, página 87). Esto se logra a través de la reducción fenomenológica: después del paso inicial que involucra la variación libre (imaginativa), el estudio realiza un análisis intencional (esto es cuando la mente se dirige hacia los objetos de estudio, según Husserl), que conduce a descripciones de la esencia del fenómenos y cómo se construye la experiencia individual (Dowling, 2007). Posteriormente, las experiencias individuales se comparan con elementos del aprendizaje personalizado y la teoría de OCL.

Para comprender completamente las esencias presentadas y para probar los datos iniciales, este estudio involucra a los participantes por segunda vez con un proyecto de PowerPoint previo a la clase diseñado para la instrucción invertida de IL para medir más respuestas.

Este estudio identifica brechas entre los principios de diseño de PowerPoint y las reacciones de los participantes para descubrir problemas que podrían mejorar / dificultar el éxito de la instrucción invertida de IL.

Como investigador, sigo las pautas de la fenomenología tradicional (Creswell, 1998, pp.81-82) y tomo medidas para asegurar la validez de los datos recopilados.

Primero, separo conscientemente mis experiencias personales de la investigación.

En segundo lugar, organizo una entrevista de dos etapas para recopilar datos. La primera etapa de la entrevista tiene como objetivo medir las percepciones de la instrucción de IL invertida en general, lo que produce elementos clave

se considera importante en la instrucción IL invertida. Las preguntas de la entrevista en esta etapa son generales; luego hago preguntas más específicas sobre las nociones del aprendizaje personalizado y la teoría de OCL. La entrevista de la segunda etapa se basa en las respuestas recopiladas de la entrevista de la primera etapa. Se desarrolla un prototipo de PowerPoint antes de la entrevista de la segunda etapa, que refleja un diseño preliminar de una instrucción de IL invertida. Sin preguntas específicas de la entrevista, simplemente solicito comentarios voluntarios a través de una respuesta por correo electrónico.

En tercer lugar, saco conclusiones de las entrevistas en dos etapas e identifico temas.

Cuarto, escribo una descripción de estos temas.

En quinto lugar, escribo una descripción compuesta para presentar la esencia del fenómeno que se estudia.

5.3 Población y muestra

Este estudio involucra a los estudiantes que han estado expuestos previamente a un modelo de aula invertida. El diseño original de esta investigación fue invitar a estudiantes que actualmente estudian en la Universidad de Auckland. Pero luego determiné que, en la sociedad moderna, el aprendizaje dura toda la vida y es continuo y, por lo tanto, sería mejor no limitar mi investigación a los campus universitarios. Desde entonces, amplí mi muestra al público en general y me acerqué a posibles candidatos a través de anuncios e invitaciones directas.

Como estudio fenomenológico, el objetivo de esta investigación es involucrar a los participantes con una variación imaginativa. Es decir, los participantes brindan experiencias individuales que constituyen diferentes perspectivas y transmiten la esencia del fenómeno en estudio. Esta es la razón por la que la diversidad de experiencias incorporadas es de particular importancia en este estudio. Cuando se seleccionó a los entrevistados, se tomaron en cuenta el género, la edad, los niveles de educación y la diversidad regional y cultural.

La diferencia en los antecedentes culturales se considera un factor importante debido a que los sistemas educativos entre los países asiáticos y los países occidentales son muy diferentes, lo que podría resultar en expectativas diferentes en términos de modelo de clase y diseño pedagógico. Aunque todos los participantes residían en Nueva Zelanda en el momento de las entrevistas, fue una suerte que tres de cada cinco participantes tuvieran perspectivas internacionales: un participante de Alemania, un participante de Filipinas y un participante de China.

Otros factores tomados en consideración son los siguientes: en términos de género, edad y experiencia de vida, entrevisté a una participante mujer y un participante masculino que acababan de ingresar a la fuerza laboral después de graduarse, dos participantes mujeres que tenían algunos años de experiencia laboral con / Postgrado recién terminado, y un participante masculino con más de diez años de experiencia laboral y dos maestrías. En términos de experiencias con el modelo de enseñanza invertida, dos participantes habían participado en el aula invertida en la escuela secundaria, dos participantes habían encontrado la enseñanza invertida durante sus cursos de posgrado y uno lo había hecho a través de cursos de idiomas.

Además de involucrar a los participantes en entrevistas cara a cara, consulté brevemente con miembros relevantes del personal de la Universidad de Auckland con respecto a la enseñanza invertida y AIL (instrucción académica de IL).

5.4 Recolección de datos

Los datos se recopilaron a través de entrevistas en dos etapas, y se utilizaron dos métodos diferentes según fue apropiado para cada etapa. Realicé entrevistas cara a cara para la primera etapa de recopilación de datos, lo que facilitó la comunicación más directa y proporcionó los datos más ricos. Principalmente

Inicié la conversación con preguntas, pero me complació dejar que los participantes dirigieran la discusión siempre que fuera posible. Pedí permiso para grabar la entrevista al comienzo de cada sesión. Les pregunté a los participantes si les gustaría una copia de la transcripción de la entrevista al final de cada sesión. Un par de participantes expresaron interés en obtener más actualizaciones sobre esta investigación.

Para la entrevista de la segunda etapa, inicié las entrevistas a través de correos electrónicos. Les pedí cualquier idea que se les ocurriera y algunas frases que describieran mejor sus pensamientos. Como el PowerPoint utilizado para las entrevistas de la segunda etapa se desarrolló sobre la base de los resultados de las entrevistas de la primera etapa, no incluí más participantes incluso cuando un participante rechazó un contacto posterior después de la entrevista de la primera etapa. Esto, creo, mantuvo la coherencia de los datos recopilados y la veracidad del proceso.

5.5 Análisis de datos

Para los datos recopilados de las entrevistas de la primera etapa, tomé tres pasos para realizar el análisis de datos:

Primero, escribí una breve composición para cada una de las entrevistas realizadas. Esto incluyó el proceso de transcripción y un recuento veraz pero preciso de las entrevistas.

En segundo lugar, busqué palabras clave dentro de cada entrevista grabada e identifiqué la esencia presentada en la sesión. Cada entrevista grabada reflejó la respuesta natural del entrevistado al tema en cuestión, pero las respuestas fueron bastante repetitivas y desorganizadas. Por lo tanto, comprendí las palabras más utilizadas por cada participante y traté de comprender su perspectiva. Luego descubrí el significado profundo detrás de las expresiones utilizadas y las estructuras invariantes (esencia según Husserl) a lo largo de las entrevistas.

En tercer lugar, categoricé y resumí los datos recopilados. Esto incluyó un proceso de comparación y evaluación de la esencia extraída del segundo paso del análisis de datos, que se indica en la Tabla 1.

Los datos de la segunda etapa se obtuvieron a través de correos electrónicos, que examiné cuidadosamente y comparé con los resultados de las entrevistas de la primera etapa. Luego descubrí disparidades entre los resultados de la primera y la segunda etapa. Hice algunas observaciones preliminares sobre estas disparidades.

Para examinar más a fondo las implicaciones de los hallazgos anteriores, adopté el método fenomenológico de Amedeo Giorgi, especialmente sus "perspectivas analíticas cualitativas aplicadas al área del aprendizaje" (Giorgi, 1999, p.68). Su discurso sobre la "mediación" que tiene lugar durante el aprendizaje, la toma de riesgos y el propio espacio del alumno y las etapas de aprendizaje, se utilizan para interpretar mejor los datos recopilados.

5.6 Consideraciones éticas

Solicité la aprobación del Comité de Ética Humana de la Escuela de Gestión de la Información de la Universidad Victoria de Wellington para realizar esta investigación. Mi solicitud fue aprobada y luego ratificada por el Comité de Ética de Participantes Humanos de la Universidad de Auckland.

6. Resultados

Cinco de los entrevistados para la entrevista de la primera etapa habían experimentado el método de enseñanza invertido; cuatro de ellos estaban interesados en la siguiente etapa de la entrevista; tres de ellos respondieron a mi diseño preliminar de instrucción IL invertida con retroalimentación.

6.1 Resumen de los resultados de la entrevista de la primera etapa

Los cinco participantes indicaron positividad hacia el modelo de clase invertida, pero mostraron perspectivas muy diferentes. Primero se preguntó a los participantes sobre su impresión general del modelo de aprendizaje invertido. Todos respondieron con sus propias opciones únicas de términos y frases. Estos términos y frases fueron reiterados a lo largo de las entrevistas, aunque las preguntas que se hicieron fueron diferentes. Estas son las palabras clave más utilizadas por los cinco participantes:

Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5
Organizado	Abierto	Investigación	Dirigido por estudiantes	Desafiante

Cuando se les pidió a los participantes más detalles de sus experiencias y preferencias en el aula invertida, mostraron positividad y expectativas relativamente similares. Todos ellos consideraron la integración de nueva tecnología en la enseñanza invertida como inevitable, aunque solo tres de ellos habían experimentado instrucción asistida por tecnología; todos disfrutaron del aprendizaje en equipo colaborativo y las discusiones grupales:

Recibo información de los tres [maestro, compañeros de estudios, materiales didácticos preparados por el maestro] que dijiste. Creo que tanto el profesor como los compañeros de estudios son igualmente importantes entre sí, ya que los compañeros de estudios pueden tener muy buenas ideas. Y el maestro puede guiarlos a todos en lo que están aprendiendo.

Disfrute de la colaboración. Como trabajar en equipo. Porque trabajáis juntos. Puedes ver los puntos de vista de otras personas, tienes que argumentar tus puntos de vista. Y tú y los demás cambiarás de punto de vista y eso es progreso.

Además, todos estuvieron de acuerdo en que tenían más control en el modelo de aprendizaje invertido, aunque en diferentes grados.

Todos querían ver contenido personalizado para la instrucción de IL, aunque con diferentes niveles de entusiasmo:

Creo que [la instrucción personalizada de IL] sería beneficiosa. Tal vez me haga algunas preguntas de antemano y pueda juzgar exactamente lo que me interesa y qué tipo de uso usaría y cosas así. Y luego contarme más sobre lo que es específico para mí.

Espero que haya clases más personalizadas. En el futuro, el aprendizaje será más personalizado. Los contenidos del curso deben personalizarse más, el modelo de entrega también puede personalizarse más.

Soy bastante experto en tecnología y soy capaz de encontrar cosas por mí mismo. Pero creo que debería haber oportunidades para que se presente de diferentes maneras, para aprovechar las fortalezas y debilidades de diferentes personas. [...] Por ejemplo, para aprender a buscar en el catálogo, puede que me gusten los materiales impresos, pero otras personas pueden preferir la discusión cara a cara [...].

Tres de cada cinco expresaron interés en la noción de construcción de conocimiento:

Construcción de conocimiento, sí. Creo que es un buen punto. Hay muchas formas de enseñar, no es necesario aprender de una manera particular. Los profesores son más como mentores. Acudes al maestro cuando tienes preguntas, pero no como si te estuviera dando todo y eso

todo lo que sabe es verdad. Las opiniones que son diferentes a las de los profesores también son buenas.

Suena correcto. Mi interpretación de eso es que el maestro está ahí para facilitar, llevar a los estudiantes al conocimiento. Y ellos [los estudiantes] desarrollan sus propios conocimientos y habilidades a partir de ahí [...]. Es más en un aula invertida.

Cuatro de cada cinco creían que los profesores eran más útiles en el modo invertido, especialmente en lo que respecta a proporcionar una orientación más específica, y tres de cada cinco querían ver nuevos métodos de evaluación.

En general, los participantes mostraron una comprensión similar de las connotaciones transmitidas a través de las preguntas de la entrevista dirigidas a ellos, con un solo concepto que resultó en tipos de comprensión muy diferentes: el sentido de control. Aquí están las diferentes interpretaciones mencionadas: '*Sea más responsable de su aprendizaje*'; '*tiene opciones para elegir [la forma en que aprendes]*'; '*Puedes perseguir tus propias capacidades*'; '*volver al material cuando quiera*'; '*dirigir las direcciones de la discusión*'; '*controla el ritmo de tu aprendizaje*'.

Además de las respuestas dadas a las preguntas de la entrevista, la mayoría de los participantes también mencionaron que el aprendizaje profundo se había producido como resultado del modelo de aprendizaje invertido. También plantearon la cuestión de que el modelo de clases invertidas es nuevo y que se necesitan esfuerzos para desarrollarlo y mejorarlo aún más, así como defenderlo y convertirlo en una buena opción para los alumnos.

7. Discusión

Algunos de los resultados de la primera etapa de las entrevistas fueron los esperados y son consistentes con los hallazgos de investigaciones anteriores que afirman que un modelo de enseñanza invertido facilita una mejor participación, un aprendizaje más profundo y una orientación más específica de los maestros. Vistos desde la perspectiva de la "esencia" fenomenológica, estos elementos son pertinentes a la estructura típica de un aula invertida exitosa. Surgieron nuevos hallazgos en las entrevistas de la primera etapa, que revelan las altas expectativas de los estudiantes sobre la integración de la tecnología en el aula invertida, su disposición a ver contenido del curso más personalizado y nuevos métodos de evaluación, y el hecho de que disfrutaron del control sobre el curso de aprendizaje. Estos nuevos hallazgos apuntan a la posibilidad de que se puedan incluir más elementos como parte de la esencia de un aula invertida exitosa; sin embargo, deberían probarse adecuadamente en términos de viabilidad y eficacia (Loayza, 2018).

Las entrevistas de la segunda etapa no se basaron en experiencias reales en el aula; en cambio, buscaron respuestas con respecto a un nuevo diseño de materiales previos a la clase con consideraciones de personalización y aprendizaje colaborativo. La limitación de este enfoque era que faltaban muchos de los elementos esenciales para un entorno típico de aprendizaje invertido: no había una guía real por parte del maestro, no había actividades prácticas en el tiempo de clase donde se pudiera facilitar la retroalimentación y la ayuda instantáneas, y no había discusiones en grupo o apoyo de los compañeros. Este diseño, sin embargo, ofreció una oportunidad para examinar la noción de Giorgi sobre la asunción de riesgos en el aprendizaje, como se mencionó anteriormente; por lo tanto, los alumnos podían 'desarrollar sus propias intuiciones y conocimientos' a través de su propia exploración, lo que significaba que el facilitador podía 'intentar crear un espacio para que el alumno ganara o desarrollara sus propias intuiciones' (Giorgi, 1999, p. 85). Mientras tanto, este diseño podría utilizarse para resaltar las lagunas que deben abordarse con urgencia en la sesión de seguimiento o, en otras palabras, "tiempo en clase".

Las razones de las brechas reveladas anteriormente son tres: primero, el PowerPoint interactivo tiene algunos defectos inherentes. Las pestañas tercera y cuarta tienen múltiples capas en sí mismas que deben verse a través de ciertos puntos de acceso. Esto puede haber causado una complejidad innecesaria para los alumnos. Otra razón es que no hubo comunicación sobre cómo usar PowerPoint de antemano, lo que generó confusión sobre la navegación. Sin embargo, la razón más importante es que la mentalidad de los participantes no había cambiado fundamentalmente en comparación con la de los alumnos en un aula tradicional. Todos los participantes aún esperaban instrucciones claras y estaban preocupados por las señales perdidas del instructor invisible. No estaban debidamente informados de que podían decidir cómo aprender y qué explorar. Esto probablemente explica por qué los participantes no apreciaron las opciones que se les ofrecieron. Además, los participantes no entendieron realmente el concepto de asesoramiento personalizado y decidieron ignorarlo.

A la luz de la opinión de Giorgi sobre un tipo de 'mediación' que debe tener lugar en el aprendizaje, que debe conducir a un cambio de comportamiento y competencia (Giorgi, 1999, p.81), el modelo de aula invertida en sí debe ser aprendido y probado antes su implementación.

La mentalidad de los alumnos debe estar "mediada" para que puedan aprovechar plenamente los beneficios de su propia exploración. Otra lección de este experimento es, tal vez, que los alumnos aún pueden esperar información relativamente fidedigna en las primeras etapas de su aprendizaje. Este mensaje quedó claro en las reiteradas solicitudes de claridad y "estructura clara" a lo largo de las entrevistas en dos etapas. Se espera que los materiales previos a la clase que son cuidadosamente seleccionados y evaluados por académicos y profesionales creen una base sólida para un aprendizaje más específico y personalizado en el futuro.

Finalmente, como indica Giorgi, un ingrediente clave para facilitar el aprendizaje no es dar respuestas a todas las preguntas que hace el alumno; en cambio, es reconocer el "lugar existencial" en el que se encuentra el aprendiz y llevarlo a seguir adelante desde allí (Giorgi, 1999, p.85). En el caso del modelo de aprendizaje invertido, con su base teórica aún formándose y las implicaciones pedagógicas completas que se están investigando, como se mencionó anteriormente, es crucial que se evalúen los hábitos de aprendizaje y la mentalidad de los alumnos para que se involucren en el modelo invertido.

8. Limitaciones e investigación futuras

La limitación obvia de este estudio es que solo cinco sujetos participaron en las entrevistas, lo que podría haber hecho que los hallazgos fueran menos convincentes. Esta situación puede remediarse a medida que surjan estudios con intereses similares en el futuro. La segunda limitación es que, debido a los recursos restringidos para proporcionar un escenario de aprendizaje invertido completo, en particular, la falta de software para desarrollar un PowerPoint verdaderamente interactivo, los resultados de este estudio podrían haber sido eclipsados por frustraciones relacionadas con la tecnología.

Debido a la escala limitada de este estudio, no se incluyeron las perspectivas de profesores e instructores que han estado involucrados previamente en el modelo de enseñanza invertida. La investigación, especialmente la dirigida a las experiencias y percepciones de los instructores con respecto al mismo tema, complementará en gran medida este estudio. Además, este estudio descubrió una brecha entre las expectativas de los estudiantes sobre el aprendizaje invertido en un nivel más avanzado (personalizado y más colaborativo) y el hecho de que los estudiantes todavía están acostumbrados a una ruta de aprendizaje tradicional (buscando instrucciones siempre que sea posible), lo que fundamentalmente dificulta la implementación de un modelo de enseñanza invertido. Se necesita más investigación para explorar formas de alterar la mentalidad de los alumnos para permitirles aprovechar todo el potencial del aprendizaje invertido.

9. Conclusión

Este estudio es un intento de abordar la falta general de investigación con respecto a las percepciones de un modelo de aula invertida entre los estudiantes, a pesar de que se ha informado que este modelo de enseñanza arroja buenos resultados en la mayoría de los casos de instrucción de IL. Se han realizado entrevistas en dos etapas para evaluar las respuestas de los alumnos que estuvieron expuestos anteriormente al modelo de enseñanza invertido. Los resultados de las entrevistas de la primera etapa mostraron que las percepciones generales entre los participantes eran positivas con respecto a las aulas invertidas. Además, se indicó un gran potencial en la aplicación de nociones clave de la teoría del aprendizaje personalizado y la teoría de OCL en el modelo de enseñanza invertida.

Los resultados de las entrevistas de la segunda etapa indicaron interés en las características interactivas de un PowerPoint diseñado expresamente con elementos activos y personalizados. Pero los participantes tuvieron dificultades para navegar por PowerPoint y no apreciaron el contenido personalizado y las opciones ofrecidas.

La perspectiva fenomenológica de Amedeo Giorgi sobre el aprendizaje proporciona un marco para las interpretaciones de los datos recopilados. Primero, entre los participantes del estudio que habían experimentado previamente el aprendizaje invertido, había una brecha entre el deseo de adoptar el modelo de aprendizaje invertido y una comprensión insuficiente sobre el modelo y sus implicaciones completas. Esto resalta la importancia de reconocer el "lugar existencial" (Giorgi, 1999, p.85) del alumno y proporcionar una guía específica con respecto al modelo de aprendizaje invertido en sí, preferiblemente durante el tiempo de clase. En segundo lugar, a pesar de los muchos méritos del aprendizaje invertido, como el compromiso del alumno y el aprendizaje profundo, hay muchos obstáculos que superar para que el modelo invertido ofrezca resultados óptimos. Aparte de los déficits tecnológicos que pueden causar problemas, que siempre pueden ser un problema en la educación en línea, la mentalidad de los estudiantes sobre el aprendizaje invertido debe evaluarse y "meditarse" para lograr un cambio de comportamiento y competencia (Giorgi, 1999). Finalmente, se ha demostrado que los elementos de personalización y aprendizaje colaborativo son pertinentes para el modelo de aprendizaje invertido, pero solo pueden ser efectivos cuando los estudiantes adquieren o desarrollan sus propias intuiciones (Giorgi, 1999, p.85) para tomar el control de la proceso de aprendizaje y adoptar plenamente el modelo de aprendizaje invertido.

Referencias

Comité de Mejores Prácticas de Alfabetización Informacional de ACRL (2012). Características de los programas de alfabetización informacional que ilustrar las mejores prácticas: una guía. Noticias de bibliotecas universitarias y de investigación, 73 (6), 355–359. <https://doi.org/10.5860/crln.73.6.8781>

Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R. (2001). Una taxonomía para aprender, enseñar y evaluar: una revisión de la taxonomía de Bloom de los objetivos educativos. Nueva York, NY: Longman.

Arnold-Garza, S. (2014). El modelo de enseñanza del aula invertida y su uso para la instrucción de la alfabetización informacional. *Communications in Information Literacy*, 8 (1), 7–22. Disponible en: http://www.comminfolit.org/index.php?journal=cil&page=article&op=view&path%5B%5D=v8i1_p7_&path%5B%5D=183 [Consultado el 9 de abril de 2018].

Carroll, A. J., Tchangalova, N. y Harrington, E. G. (2016). Voltar la instrucción de biblioteca de una sola vez: uso de lienzo y pecha kucha para la enseñanza entre pares. *Revista de la Asociación de Bibliotecas Médicas*, 104 (2), 125-130. <https://doi.org/10.5195/jmla.2016.58>

Giorgi, A. (1997). La teoría, práctica y evaluación del método fenomenológico como procedimiento de investigación cualitativa. *Revista de psicología fenomenológica*, 28 (2), 235-260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>

Giorgi, A. (1999). Una perspectiva fenomenológica sobre algunos resultados fenomenográficos sobre el aprendizaje. *Revista de psicología fenomenológica*, 30 (2), 68-93. <https://doi.org/10.1163/156916299X00110>

Goates, M. C., Nelson, G. M. y Frost, M. (2017). Desarrollo de la estrategia de búsqueda en un aula de biblioteca invertida: una evaluación centrada en el estudiante. *Bibliotecas universitarias y de investigación*, 78 (3), 382–395. <https://doi.org/10.5860/crl.78.3.16593>

Harasim, L. (2012). *Teoría del aprendizaje y tecnologías online*. Nueva York, NY: Routledge.

Hartley, D. (2008). Educación, mercados y pedagogía de la personalización. *Revista británica de estudios educativos*, 56 (4), 365-381. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00411.x>

Hennink, M., Bailey, A. y Hutter, I. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. Londres: Sage. Hepworth, M. y Walton, G. (2009). *Enseñanza de la alfabetización informacional para el aprendizaje basado en la indagación*. Oxford: Editorial Chandos.

Husserl, E. (1970). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (D. Cairns, Trans.). Evanston, IL: Northwestern University Press. (Trabajo original publicado en 1936)

Keppell, M. (2014). Estrategias de aprendizaje personalizadas para la educación superior. En: K. Fraser (Ed.), *El futuro del aprendizaje y la enseñanza en los espacios de aprendizaje de la próxima generación* (págs. 3–21). Bingley: Esmeralda.

Kong, S. C. (2014). Desarrollar la alfabetización en información y las habilidades de pensamiento crítico a través del aprendizaje de conocimientos de dominio en aulas digitales: una experiencia de práctica de la estrategia del aula invertida. *Computers & Education*, 78, 160-173. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.05.009>

Kurbanoglu, S. y Akkoyunlu, B. (2016). Alfabetización en información y aprendizaje invertido. En D. Sales & M. P. Molina (Ed.), *Caminos hacia la alfabetización informacional y comunidades de práctica: enfoques de enseñanza y estudios de casos* (págs. 53–84). Cambridge, MA: Editorial Chandos.

Lage, M. J., Platt, G. J. y Treglia, M. (2000). Invertir el aula: una puerta de entrada a la creación de un entorno de aprendizaje inclusivo. *Revista de educación económica*, 31 (1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>

Laverty, S. M. (2003). Fenomenología y fenomenología hermenéutica: una comparación de consideraciones históricas y metodológicas. *Revista Internacional de Métodos Cualitativos*, 2 (3), 21–35. <https://doi.org/10.1177/160940690300200303>

Lemmer, C. (2013). Una vista desde el otro lado: Usar el "aula invertida" para mejorar la alfabetización en información legal del estudiante internacional de LLM. *Law Library Journal*, 105 (4), 461–491.

Loayza, E. (2006). Investigación cualitativa en Educación. *Investigación educativa*, 10 (18), 75-85. Recuperado de: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/3778>

Loayza, E. (2009). Naturaleza epistemológica de la Pedagogía: Una resignificación cuantitativa-cualitativa. *Investigación educativa*, 13 (24), 169-177. Recuperado de: <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/4136/3301>

Loayza, E. (2010). La educación y el habla folklórica: análisis y propuesta. *Lengua y Sociedad*, 10(1), 133-147. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/edward.faustino.loayza.maturrano/9.pdf>

Loayza, E. (2011). Análisis pragmático del código oral del transporte público urbano ('lenguaje combi ') en Lima Metropolitana. *Lengua y Sociedad*, 11(1), 91-100. Recuperado de: <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/415>

Loayza, E. (2013). Análisis pragmático de la jerga técnica de los estudiantes de Unalm. *Lengua y Sociedad*, 13(1), 155-167. Recuperado de: <http://revista.letras.unmsm.edu.pe/index.php/ls/article/view/445>

Loayza, E. (2015). El fenómeno de la exclusión en la retórica del "Poema E Q" del poeta Efraín Miranda. *Tierra Nuestra*, 10(1), 119-126. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v10i1.58>

Loayza, E. (2016). El sexto pilar de la educación: el saber productivo o el aprender a producir. *Tierra Nuestra*, 11(1), 155-167. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v11i1.996>

Loayza, E. (2018). La universidad peruana y el desarrollo nacional: conflictos y posibilidades. *Tierra Nuestra*, 12(1), 87-101. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.21704/rtn.v12i1.1271>

Loo, J. L., Eifler, D., Smith, E., Pendse, L., He, J., Sholinbeck, M. et al. (2016). Instrucción invertida para alfabetización en información: cinco casos de instrucción de bibliotecarios académicos. *The Journal of Academic Librarianship*, 42 (3), 273–280. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2016.03.001>

Magoulas, G. y Chen, S. (2006). Avances en la educación basada en la web: entornos de aprendizaje personalizados. Hershey, PA: Publicación de ciencias de la información.

McLoughlin, C. y Lee, M. (2010). Aprendizaje personalizado y autorregulado en la era de la Web 2.0: internacional

Longer y Benavides. 2018. *Journal of Information Literacy*, 12 (1)
<http://dx.doi.org/10.11645/12.1.2273>

ejemplos de pedagogía innovadora utilizando software social. *Revista Australasia de Tecnología Educativa*, 26 (1), 28–43. <https://doi.org/10.14742/ajet.1100>

Obradovich, A., Canuel, R. y Duffy, E. P. (2015). Una encuesta de tutoriales bibliotecarios en línea: video instructivo orientativo creación para usar en aulas invertidas. *The Journal of Academic Librarianship*, 41 (6), 751–757. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2015.08.006>

O'Flaherty, J. y Phillips, C. (2015). El uso de aulas invertidas en la educación superior: una revisión del alcance. *Internet y la educación superior*, 25, 85–95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>

Plunkett, K. (2014). *El aula invertida: una guía completa para el profesor: teoría, implementación y consejos* [versión Kindle]. Disponible en <https://www.amazon.co.uk> [Consultado el 16 de abril de 2018].

Rivera, E. (2015). Usando el modelo de aula invertida en el curso de instrucción de su biblioteca. *The Reference Bibliotecario*, 56 (1), 34–41. <https://doi.org/10.1080/02763877.2015.977671>

Rivera, E. (2017). Volteando el aula en la enseñanza de la biblioteca de inglés para estudiantes de primer año: un estudio comparativo de un clase versus un método de lectura tradicional. *Nueva revisión de biblioteconomía académica*, 23 (1), 18–27. <http://dx.doi.org/10.1080/13614533.2016.12>

Rodríguez, J. E. (2016). Una clase enormemente invertida: diseño e implementación de información de aprendizaje activo instrucción de alfabetización para un gran curso de inscripción. *Revisión de servicios de referencia*, 44 (1), 4–20. <https://doi.org/10.1108/RSR-07-2015-0033>

Rotellar, C. y Cain, J. (2016). Investigación, perspectivas y recomendaciones sobre la implementación del aula invertida. *Revista estadounidense de educación farmacéutica*, 80 (2), 1-9. <https://doi.org/10.5688/ajpe80234>

Schullery, N., Reck, R. y Schullery S. (2011). Hacia la resolución del dilema de alta inscripción y baja participación: Un estudio de caso en la introducción a los negocios. *Revista Internacional de Negocios, Humanidades y Tecnología*, 1 (2), 1–9. Disponible en: http://www.ijbhtnet.com/journals/Vol_1_No_2_September_2011/1.pdf [Consultado el 9 de abril de 2018].

Turley, E., Monro, S. y King, N. (2016). Hacerlo de manera diferente: involucrar a los participantes de la entrevista con una variación imaginativa. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 16 (1-2), 153-162. <https://doi.org/10.1080/20797222.2016.1145873>

Valle, R., King, M. y Halling, S. (1989). Una introducción al pensamiento existencial-fenomenológico en psicología. En R. Valle & S. Halling (Eds.), *Perspectivas existencial-fenomenológicas en psicología* (pp. 3-16). Nueva York, NY:

Plenum Press.