



## La experiencia de aprendizaje del estudiante de Teorías de la Comunicación en Periodismo desde el modelo de clase inversa<sup>1</sup>

Lorena Gómez-Puertas<sup>2</sup>; Pablo Gómez-Domínguez<sup>3</sup>

Recibido: 27 de diciembre de 2017 / Aceptado: 12 de junio de 2018

**Resumen.** La evolución del modelo mixto de formación universitaria en Periodismo sitúa a las materias de mayor peso teórico frente al reto que supone la desmotivación de los estudiantes, quienes no perciben aplicabilidad inmediata de la teoría a la vida profesional. La adaptación de estas materias al entorno de aprendizaje centrado en el estudiante puede afrontarse desde modelos docentes de construcción del conocimiento a través del aprendizaje activo y cooperativo. Este trabajo expone la evaluación de los estudiantes de Teorías de la Comunicación del Grado en Periodismo de la Universidad Pompeu Fabra del modelo semipresencial de clase inversa a partir del análisis estadístico de encuestas (n=66, participación 74%) y según sus estilos de aprendizaje. Los resultados muestran una experiencia considerablemente satisfactoria, no tanto por el uso de aplicaciones digitales interactivas, como por la mayor implicación lograda en las actividades en el aula que acercan el conocimiento científico al mundo profesional.

**Palabras clave:** Periodismo; modelo de aprendizaje semipresencial; clase inversa; aprendizaje activo; fundamentos teóricos de la comunicación.

### [en] Student's learning experience of Theories of Communication in Journalism Degree from flipped classroom model

**Abstract.** The evolution of the mixed model in the Journalism studies places the subjects with a greater theoretical relevance in front of the challenge pose by the lack of motivation of the students, who don't perceive the real application of theory in the professional life. The adaptation of these subjects into a learning process focused on the student necessities could be faced with implementing models of knowledge construction through active and collaborative learning. This paper presents the students' perception of Communication Theory (Journalism Studies UPF-Barcelona) after the experimentation with b-learning model 'flipped classroom', using the statistical analysis of questionnaires (n=66, 74% participation) in function of their different learning styles. The results have shown a considerably satisfactory learning experience, not by the adequacy of digital and interactive applications designed, but by the active learning activities in-class that achieve a better implication and test the applicability of the scientific knowledge in the professional environment.

<sup>1</sup> Apoyo y agradecimiento: Proyecto de innovación docente CLIK (Center for Learning, Innovation & Knowledge) de la Universidad Pompeu Fabra, 2016

<sup>2</sup> Universitat Pompeu Fabra (España)  
E-mail: lorena.gomez@upf.edu

<sup>3</sup> Universitat Pompeu Fabra (España)  
E-mail: pablo.gomez@upf.edu

**Keywords:** Journalism; blended learning; flipped classroom; active learning; theoretical basics of communication.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Estado de la cuestión; 2.1. Innovación docente y modelos semipresenciales, percepciones de los estudiantes de Periodismo; 2.2. El modelo de clase inversa. 3. Metodología; 3.1. Estudio de caso: objetivos y relevancia; 3.2. Instrumento, muestra y procedimiento de recogida y análisis de datos. 4. Resultados: 4.1. Evaluación del modelo de clase inversa; 4.2. Evaluación contrastada de los recursos y las técnicas docentes; 4.3. Indicios sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes; 4.4. Algunas hipótesis exploratorias. 5. Discusión y conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Gómez-Puertas, Lorena y Gómez-Domínguez, Pablo (2018): "La experiencia de aprendizaje del estudiante de Teorías de la Comunicación en Periodismo desde el modelo de clase inversa". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico* 24 (2), 1321-1338.

## 1. Introducción

En el convulso contexto sociocultural, tecnológico, económico y político de la última década, la profesión periodística se ha visto sometida a múltiples retos. La crisis sistémica que azota hoy al periodismo, da mayor sentido, si cabe, a la necesidad urgente de revisar la formación universitaria que efectivamente se ofrece en nuestro país en el ámbito comunicativo. Una revisión teórica que, a nuestro parecer, afecta, no tanto a la creación de los planes de estudio de periodismo, como a las metodologías de aplicación que permiten implementarlos de manera eficaz (Pereira, Toural y López, 2013).

"La tarea pedagógica más apremiante es enseñar las posibilidades de esta enorme información de la que disponemos mediante ejercicios de selección y de utilidad [...]. En definitiva, que cualquier periodista bien formado pueda decir a diario aquel sencillo aserto de Albert Einstein: 'No necesito saberlo todo. Tan sólo necesito saber dónde encontrar lo que me haga falta, cuando lo necesite'." (Casals, 2006: 67)

La universidad española, en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES), al aceptar integrar el modelo de formación académica en el que el estudiante es protagonista de su aprendizaje, asume el reto de implementar métodos docentes y estrategias de evaluación que fomenten la adquisición de competencias (Pestano, Rodríguez y Del Ponti, 2011). Sin embargo, la escasez de inversión realizada en este sentido (aulas masificadas, tecnologías obsoletas, carencia de formación de los docentes, etc.), no permite observar una significativa incorporación de metodologías docentes adecuadas a este modelo de enseñanza de la ciencia. Justamente al contrario, el empleo de metodologías basadas en la transmisión de conocimiento a través de clases magistrales es aún hoy mayoritario (González; Jeong; Cañada; y Gallego, 2017).

En el ámbito del Periodismo, esta transición al EEES resulta doblemente fallida por cuanto se enlaza con la evolución del modelo humanístico hacia un modelo mixto que incorpora la orientación práctica del ejercicio profesional (Humanes y Roses, 2014), lo que a su vez, potencia la exigencia inmediata de innovación

docente que pueda responder a un mercado laboral altamente competitivo, tecnificado e internacionalizado (García-Santamaría y Barranquero, 2014).

Evaluar cuál es la percepción que los estudiantes egresados en Periodismo de los últimos años tienen sobre la calidad formativa recibida en las universidades españolas es una investigación, en términos empíricos generalizables, aún por realizar a día de hoy. La aproximación más fiable, aunque no pretendidamente representativa, al caso español, es la realizada desde “Journalism Students Project” (Universidad Rey Juan Carlos I) a partir de encuestas ( $n > 1.500$  estudiantes) en cinco universidades. Un estudio que permite observar variables predictivas de la valoración de la calidad docente en los grados de Periodismo por parte de los estudiantes, según prioricen determinadas salidas laborales u otorguen mayor importancia a la teoría o a la práctica (Roses y Humanes, 2014).

"Finalmente, la regresión determina que los estudiantes que otorgan mayor importancia al pensamiento crítico y a que se enfatice la teoría valoran mejor la formación recibida. Por el contrario, los que atribuyen más importancia a que se promuevan prácticas en condiciones reales valoran peor la formación recibida. Los estudiantes con experiencia laboral también son más críticos con la labor de las facultades" (Roses y Humanes, 2014:186)

Esta dicotomía subyacente entre los dos pilares competenciales del modelo mixto de formación en Periodismo, teoría y práctica, evidencia la brecha persistente entre la universidad y el mundo profesional, en un contexto de cambios metodológicos y de contenidos que afecta especialmente a las materias teóricas (García-Avilés y García-Jiménez, 2009). El reto esencial de la enseñanza de los fundamentos teóricos del periodismo en las universidades consiste, a nuestro parecer, en “demostrar que todo conocimiento científico-teórico es aplicable a la vida cotidiana, y por tanto, extremadamente útil y no obsolecente” (Gómez-Puertas; Roca Cuberes; y Guerrero Solé, 2014: 324).

El alto grado de desmotivación en el proceso de aprendizaje que manifiestan los estudiantes del ámbito de la comunicación ante la dificultad de concebir la aplicabilidad de las materias teóricas a la vida profesional puede revertirse sin necesidad de renunciar ni contraponer teoría y práctica. Para ello, es imperativa la implementación de las metodologías docentes adecuadas, esto es, aquellas “basadas en la indagación e investigación donde se lleven a cabo actividades de aprendizaje centradas en el propio estudiante y con un componente práctico científico que fomente un entorno de aprendizaje cooperativo (Crujeiras Pérez y Jiménez Aleixandre, 2015)” (González et al., 2017: 72).

No sólo el sentido de la profesión periodística está en juego. Como bien recuerda Casals (2006: 63): “La idea de periodismo como acción social es imprescindible para el sostén del sistema democrático. [...] [El periodista] Es un intelectual público que debe decidir qué cuenta, cómo lo hace, para qué, cuál es su aportación de auténtico servicio público”. La responsabilidad de la universidad como plataforma formativa básica es ineludible.

A partir de estas premisas, se presenta una investigación de carácter empírico-experimental ex-post-facto en la que se analizan las evaluaciones de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes del Grado de Periodismo de la Universidad

Pompeu Fabra (UPF) el curso 2016/17, tras la implementación parcial del modelo híbrido de clase inversa (flipped classroom) a la materia obligatoria Teorías de la Comunicación.

## **2. Estado de la cuestión**

### **2.1. Innovación docente y modelos semipresenciales: percepciones de los estudiantes de Periodismo**

La revisión de la literatura académica en torno a la innovación docente en el ámbito de la formación universitaria en Comunicación, y más específicamente en Periodismo, permite observar el interés de los profesores en testar los modelos de aprendizaje semipresencial (blended learning o b-learning) asociado al uso de tecnologías interactivas o técnicas docentes concretas (Cabero y Marín, 2014; Gómez-Aguilar, Roses y Farias, 2012; Bueno y Hanninen, 2012). Pese a ello, los estudiantes de Periodismo “no comprenden fácilmente el aprendizaje por competencias” (Roca Cuberes et al.: 105), y “subestiman la importancia de la innovación educativa” (Roses y Humanes, 2014: 486). Estos autores apuntan como hipótesis interpretativas el hastío hacia la proliferación descontrolada de este tipo de experiencias y el descrédito de proyectos de innovación de los que no se percibe efecto real sobre la formación. Parece imprescindible, por tanto, hacer partícipe al estudiante del proceso de mejora de la calidad docente del que no se siente protagonista ni beneficiario.

En torno al blended-learning existe un amplio conjunto de estudios desde perspectivas tecnológicas y pedagógicas y/o su percepción por parte de los estudiantes, inclusive para los estudiantes de Periodismo en España, donde la educación virtual se implanta en 2006 (Gómez-Escalonilla, Santín y Mathieu, 2011:75). Justamente, para autores como Hinojo, Aznar y Cáceres (2009) el valor añadido de la metodología semipresencial es el contacto cara-a-cara que recupera respecto a los entornos íntegramente virtuales. Coinciden con esta premisa Cabero, Llorente y Puentes (2010), quienes también enumeran las ventajas que ofrece el blended-learning a los estudiantes: flexibilización espacio-temporal, accesibilidad a los materiales, interacción y fluidez comunicativa, y desarrollo y actualización de contenidos.

La mayoría de literatura revisada no oculta los retos más evidentes del modelo semipresencial en comunicación. En primer lugar, la posibilidad de ahondar en la brecha digital propia de una sociedad plurimodal-tic como es la población universitaria actual (Sevillano-García, Quicios-García y González-García, 2016) donde “la actitud positiva de los estudiantes no compensa su falta de competencia digital para el manejo educativo de las herramientas de la Web 2.0” (Cabero y Marín, 2014: 170). En segundo lugar, el desconocimiento por parte de los estudiantes de las exigencias del modelo semipresencial para la consecución de las metas de aprendizaje, conlleva la necesidad de concienciarlo y comprometerlo con el proceso formativo y/o ejercer un control del seguimiento que no implique más dedicación al docente. Por último, el modelo semipresencial supone un incremento de la carga laboral del docente, puesto que exige una planificación precisa, una

retroalimentación evaluativa sistemática que transforme al tradicional instructor en un entrenador o facilitador del aprendizaje, y una constante actualización no sólo de los contenidos y recursos, sino de las propias competencias técnicas y habilidades tecnológicas del profesorado (Hernández, González y Muñoz, 2014).

En un contexto de recursos limitados como el actual, la evolución de calidad en la enseñanza de las Ciencias de la Comunicación parece recaer, sobretodo, en la voluntad de los docentes de mantener vivas las aulas. Pese a todo, son escasas las voces críticas que, como Gómez-Escalonilla, Santín y Mathieu, (2011) realzan la añoranza de clases magistrales ante unos sistemas sustitutos que exigen sacrificio y resultan ampliamente mejorables, entendemos, en gran parte, debido a la carencia de un apoyo institucional suficiente.

## 2.2. El modelo de clase inversa

El modelo de clase inversa, también denominado ‘reversed instruction’, ‘inverted classroom’ o ‘flipped classroom’ (Bergmann & Sams, 2012) es considerado una variante híbrida de la modalidad de aprendizaje semipresencial de rotación en tanto que combina la educación virtual con la presencial (Horn y Staker, 2014).

Pese a que la investigación sobre ‘flipped learning’ es relativamente nueva, las características generales del modelo pedagógico se definen a partir de los cuatro pilares del esquema FLIP: “Flexible environment” (variedad de técnicas de aprendizaje para respetar diferentes estilos cognitivos), “Learning culture” (aprendizaje centrado en el estudiante, flexibilidad para facilitar oportunidades de profundizar en la comprensión de la materia), “Intentional content” (recursos y materiales diferenciados para su trabajo autónomo o guiado, dentro o fuera del aula) y “Professional Educators” (tutela y motivación del docente antes y durante la sesión presencial) (*Flipped Learning Network* en Chen, Wang, Kinshuk y Chen 2014: 17). Un acrónimo ampliado recientemente por estos mismos autores, FLIP-PED, con elementos que recoge la literatura académica: “Progressive Networking Learning Activities”, “Engaging and Effective Learning Experiences” y “Diversified and Seamless Learning Platforms”.

Se trata de un modelo que reorganiza el tiempo dentro y fuera del aula a través de proyectos en equipo donde se resuelven problemas y/o situaciones del mundo real que permiten comprender y aplicar el conocimiento. El docente diseña experiencias de aprendizaje intencional para que el estudiante explore los contenidos antes de asistir a clase. Para ello recurre a videoconferencias, libros electrónicos, presentaciones y otros materiales en red puestos a disposición de los estudiantes bajo orientación o posterior supervisión del profesor. El tiempo en el aula se dedica, en cambio, a fomentar la interacción y el aprendizaje cooperativo desde la práctica a la teoría, para profundizar en los contenidos desde el trabajo de las competencias propias del EEES. “Recordemos que lo importante no es lo que los estudiantes saben, sino lo que son capaces de hacer o resolver con sus saberes a través de experiencias prácticas” (Mingorance; Trujillo; Cáceres; y Torres, 2017: 131).

Si bien el modelo de clase inversa no parece aún suficientemente investigado, pese a la urgencia en su aplicación universitaria que promueven múltiples voces en el ámbito norteamericano y australiano (Nguyen; Yu; Japutra; y Steve, 2016), la

revisión de la literatura internacional es ya una tarea ardua. Así, O’Flaherty y Phillips (2015) ofrecen un meta-análisis de los 28 estudios exploratorios de corte estadístico más relevantes llevados a cabo durante la última década a partir de diversas aplicaciones del modelo de clase inversa, principalmente en los EEUU. Estos autores sugieren que existen claros indicios de una mayor implicación y satisfacción con la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en la aplicación del modelo de clase inversa respecto a modelos de educación tradicionales. Frente a la diversidad de aplicaciones analizadas, sistematizan como características esenciales de la efectividad de la flipped classroom: el contenido avanzado fuera del aula, la toma de conciencia por parte del docente del grado de comprensión de los estudiantes, y la posibilidad de llevar a cabo tareas más elaboradas de aprendizaje durante las sesiones presenciales.

Algunas de las principales ventajas que ofrece la clase inversa son comunes a las del blended-learning, o derivan de la posibilidad que ofrece para incluir técnicas de aprendizaje activo y colaborativo desde la perspectiva constructivista del conocimiento (Gilboy, Heinerichs y Pazzaglia, 2015). Sin embargo, son aquellas características propias de la clase inversa las que generan ventajas comúnmente detectadas en las investigaciones internacionales y aquellas más próximas a nuestro contexto y campo de estudio. Hall & DuFrene (2015) muestran una relación sintética de estas ventajas propias del modelo flipped classroom, entre las que incluyen: el mayor compromiso de los estudiantes al ser apelados sobre su aprendizaje previo en el aula, el refuerzo del trabajo en equipo, la atención personalizada del docente al poder detectar confusiones o dificultades en el aprendizaje, una mayor interacción entre los estudiantes que fomenta el pensamiento crítico y permite nuevas formas de evaluación desde la aplicabilidad del contenido teórico. El reciente trabajo de González; Jeong; Cañada; y Gallego (2017) incide justamente en los mecanismos de implicación del estudiante en el proceso de aprendizaje a través de breves explicaciones de conceptos complejos o problemas a resolver que fomentan la participación activa y un mayor grado de entendimiento conceptual.

Como modalidad semipresencial, adolece de las dificultades expuestas más arriba, y requiere tomar una serie de prevenciones para la correcta planificación y la selección o creación de materiales didácticos, el control sobre la realización de tareas no presenciales y, sobretudo, la retroalimentación precisa y fluida con el estudiante cuando aplica el conocimiento en el aula (“just-in-time instruction”, Roach, 2014: 76). Como se ha señalado anteriormente, el docente debe asumir que ya no instruye, sino que orienta el aprendizaje. Pero como contrapartida, el modelo de clase inversa le permite presenciar el trabajo del estudiante en niveles superiores de la taxonomía de Bloom (Kim, Kim; Khera; y Getman, 2014) y profundizar en competencias básicas de los fundamentos teóricos del Periodismo, como el análisis crítico, el pensamiento flexible o los métodos de investigación de las claves interpretativas de la realidad.

### 3. Metodología

#### 3.1. Estudio de caso: objetivos y relevancia

En el Plan de Estudios del Grado en Periodismo que actualmente ofrece la Universidad Pompeu Fabra (UPF), Teorías de la Comunicación es una asignatura esencial, ya que permite al estudiante conocer los fundamentos académicos y científicos que subyacen en los estudios sobre los procesos comunicativos de los que será un actor clave en su futuro ejercicio profesional.

De acuerdo con la investigación sobre cómo percibe el estudiante de Teorías de la Comunicación en Periodismo la adquisición de competencias, las relativas a la capacidad crítica y de análisis se valorizan pese a recriminar el excesivo desarrollo teórico de la materia. En cambio, según los propios estudiantes, la metodología docente presenta claras deficiencias para la adquisición de competencias asociadas al pensamiento flexible, la imaginación y la aplicación práctica del conocimiento (Gómez-Puertas; Roca Cuberes; y Guerrero Solé, 2014: 324). Los estudiantes reclaman la inclusión de actividades formativas que trasladen los conocimientos teóricos a la reflexión sobre casos reales del ámbito periodístico y se evidencia la difícil sostenibilidad de la clase magistral como elemento pedagógico central.

Pese a que el rendimiento académico de los estudiantes de Periodismo de la UPF es notable, la calidad de la experiencia de aprendizaje presenta un considerable margen de mejora. Ante este diagnóstico y sin perder de vista el objetivo de promover la revalorización del conocimiento científico de la comunicación entre los estudiantes, se opta por rediseñar el plan docente de Teorías de la Comunicación desde el modelo de aprendizaje de aula inversa.

De acuerdo con las recomendaciones de Hall y DuFrene (2015) se plantea una aplicación parcial de la clase inversa a modo de experimentación piloto en tres de las cinco unidades didácticas, lo que a su vez permite su evaluación contrastada con el modelo tradicional basado en la lección magistral y las actividades de aprendizaje autónomo fuera del aula. Además, se adoptan una serie de medidas organizativas que permiten reducir el número de estudiantes en las sesiones de seminario presenciales (de 90 a 30) para fomentar el trabajo colaborativo en la construcción de significados. Para ello, cada seminario cuenta con diez grupos de tres personas, cuya formación es espontánea pero estable para favorecer los procesos de maduración, y que se supervisan gracias a la distribución rotativa de roles y las dinámicas de tutorización y coevaluación inter pares sobre las intervenciones individuales (presenciales o virtuales, tal y como proponen Hernández *et al.*, 2014).

Para la experimentación, se seleccionan tareas de tipo procedimental acordes con el aprendizaje activo y colaborativo, que para investigadores como Foldnes (2016) suponen, junto a la retroalimentación instantánea, la base de la efectividad del modelo. Se incluyen técnicas de resolución de problemas, proyectos, análisis de casos, interacción y debate en equipo, además de una práctica de generación de nuevas situaciones. A diferencia de las lecciones magistrales y la bibliografía complementaria del modelo tradicional, para las unidades trabajadas desde el

modelo de clase inversa, los estudiantes cuentan con materiales en la plataforma on-line, como un manual básico de la asignatura, y breves presentaciones virtuales del docente o vídeos de origen externo. Pese a que el modelo flipped classroom se asimila a los vídeos on-line, son diversos los expertos que focalizan la atención en la interacción en el aula y no en la tipología de recursos fuera de ella (Balzotti & McCool, 2016). Si bien se apunta que los hábitos de consumo mediático de los estudiantes hacen del audiovisual un medio idóneo (Roach, 2014), también se insiste en la exigencia de calidad técnica y pedagógica que pesa sobre los vídeos (Kim *et al.*, 2014), por lo que se aconseja controlar su inclusión para la prueba piloto, especialmente en la enseñanza en comunicación. Sin embargo, sí se recurre al inicio de las sesiones presenciales, a la ludificación ('gammification') de un cuestionario on-line (mobile-learning), que posibilita la detección de errores y/o deficiencias en la comprensión teórica inicial de cada unidad didáctica desde un ambiente distendido. El uso de las aplicaciones tecnológicas que permiten la interacción y el trabajo cooperativo virtual (wiki, muro y línea cronológica) se reserva, en cambio, al aprendizaje autónomo de los estudiantes, como por ejemplo, el apoyo de la memoria meta-crítica que se solicita al cierre del curso.

### 3.2. Instrumento, muestra y procedimiento de recogida y análisis de datos

Esta investigación se basa en una metodología de tipo empírico-experimental fundamentada en el análisis estadístico de encuestas mediante SPSS V19 (frecuencias, comparativa de medias y correlaciones) posterior a la experimentación en el aula. Al finalizar el curso se solicita la colaboración voluntaria de los estudiantes en la valoración de la experiencia de aprendizaje de manera presencial a través de un cuestionario de carácter anónimo diseñado *ad hoc*. La muestra, no probabilística e intencionada, la constituye el 74% de los estudiantes matriculados en Teorías de la Comunicación del Grado de Periodismo en la UPF el curso 2016/2017 (n=66). No se consideran variables socio-demográficas como sexo, edad o itinerario complementario a Periodismo cuya valoración queda al margen de los objetivos del estudio.

El cuestionario se estructura en tres apartados. El primero consiste en valorar a través de una escala de 0 a 10 cada una de las actividades formativas realizadas según tres dimensiones básicas: 1) adecuación al temario, 2) utilidad para la comprensión de los conceptos, y 3) aplicabilidad de los contenidos teóricos. Además, se solicitaba una valoración del esfuerzo realizado por el propio estudiante y de los recursos facilitados y el tiempo dedicado en el aula y/o las tutorías por el equipo docente. El segundo apartado recoge la valoración de la organización general de la asignatura en cuatro variables –1) intensidad y autogestión del tiempo, 2) dedicación continua, 3) carga de trabajo, y 4) atención personalizada– junto a la utilización de los recursos docentes según grado de seguimiento presencial reconocido, a través de una escala de Likert de 4 puntos (0– en absoluto; 1–algo de acuerdo; 2–bastante de acuerdo, 3–totalmente de acuerdo). Por último, se facilita un campo abierto para la relación de sugerencias y/o quejas, que persigue facilitar la interpretación de resultados.

En cuanto al nivel de consistencia interna de las respuestas, se procede al cálculo del Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ) para cada variable y apartado del cuestionario.



Los resultados muestran un alto nivel de consistencia, no inferior a  $\alpha > 0.8$  en ninguna de las pruebas (0.814–0.961).

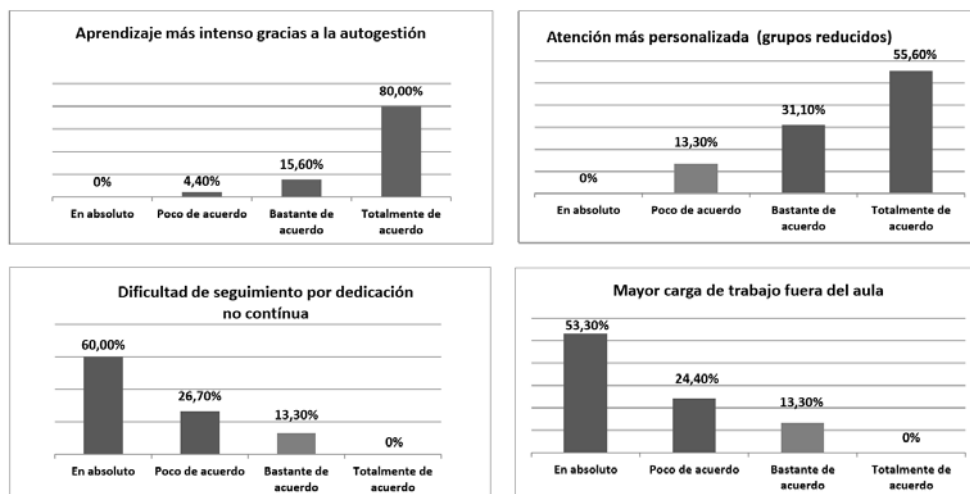
## 4. Resultados

### 4.1. Evaluación del modelo de clase inversa

En términos generales los cambios organizativos y pedagógicos que comporta el modelo de aprendizaje de clase inversa son bien recibidos por la mayoría de los estudiantes (Figura 1). Así, el 95.6% de los encuestados afirma haber podido trabajar con mayor intensidad las competencias específicas del curso al poder gestionar libremente el tiempo dedicado a cada objetivo planteado. La mayoría de ellos (86.7%) también reconoce positivamente la atención más personalizada por parte del profesor que permite la organización de seminarios no masificados y el trabajo en equipos reducidos.

Pese a que por lo general los estudiantes no consideran que la semipresencialidad dificulte el seguimiento del curso, se detecta un porcentaje de estudiantes (13.3%) que sí se muestra ‘algo de acuerdo’ con la idea de que el modelo fomenta una dedicación no continua, es decir, que no se asume el compromiso con el proceso de aprendizaje por parte del estudiante al no haber un control externo del docente. Si bien es cierto, por el contrario, que la percepción mayoritaria de los estudiantes es que el modelo de clase inversa no requiere un mayor esfuerzo que el tradicional (77%).

Figura 1. Valoración de los cambios organizativos y pedagógicos del modelo clase inversa. Elaboración propia.



## 4.2. Evaluación contrastada de los recursos y las técnicas docentes

La experiencia de aprendizaje es globalmente satisfactoria, aunque varía según las actividades formativas realizadas. Pese a la polarización de las respuestas (desviación típica ( $\sigma$ ) superior a 1,5 con mínimos de 1 u 2 mayoritariamente y máximos constantes de 10, en una escala de 0 a 10), tras realizar los contrastes pertinentes y asegurarnos de la consistencia interna de los datos, se procede con el análisis comparativo de medias ( $\square$ ).

Así, respecto a los recursos docentes disponibles (Tabla 1) las lecciones magistrales se valoran notablemente, aunque más por su adecuación al temario que por su potencial mejora de la comprensión o la aplicabilidad de sus contenidos teóricos. En cambio, los guiones o vídeos sintéticos del aula virtual no alcanzan una valoración tan positiva pese a responder a los mismos contenidos, siendo especialmente relevante la devaluación de las dimensiones de utilidad para la comprensión y aplicabilidad. En esta línea podría incluirse el porcentaje de no-respuestas (16%), junto a las limitadas descargas registradas en el aula virtual, que sugiere que ni tan siquiera se utilizan como recurso complementario. Este mismo patrón se repite para la bibliografía complementaria, con un 30% de no-respuestas y un registro más bajo en la dimensión de esfuerzo propio ( $\square=5,66$ ). Por el contrario, el recurso docente mejor valorado globalmente es el manual básico de la asignatura (“e-book”), pese a la percepción generalizada de que requiere de un mayor esfuerzo por parte del estudiante.

Tabla 1. Valoración de los recursos docentes ( $\square$ , escala 0-10). Elaboración propia.

	Adecuación	Utilidad	Aplicabilidad	Esfuerzo
Lecciones magistrales	8,42	7,03	7,21	7,2
Guiones / Vídeos	7,64	6,91	6,55	7,3
Manual básico	8,77	7,79	8,37	8,11

Respecto a las actividades llevadas a cabo en los seminarios, éstas alcanzan valoraciones notables por igual en cuanto a la adecuación del temario aunque con ligeras variaciones en las demás dimensiones según la técnica docente empleada. Así, entre las actividades de aprendizaje activo del modelo de clase inversa, las que promueven el análisis de casos y la resolución de problemas se valoran menos útiles para la comprensión y la aplicación de conocimiento teórico que aquéllas que recurren a la generación de situaciones para su posterior análisis, pese al mayor esfuerzo que parecen requerir a los estudiantes éstas últimas. Un dato que apunta al alto valor que otorgan los estudiantes a las actividades creativas (redes de trabajo, búsquedas especializadas, organización de conceptos, etc.).

Esta variación en la percepción de los estudiantes se acentúa cuando valoran las actividades de análisis de casos o síntesis de textos planteadas desde el aprendizaje autónomo, en el marco de actividades evaluables fuera del aula del modelo tradicional. No sólo se consideran menos adecuadas que sus correspondientes actividades en el aula, sino menos aplicables aun suponiendo el análisis de casos prácticos y significativamente menos útiles para la comprensión (Tabla 2). Lo que se explica desde el apartado abierto de sugerencias/quejas sobre todo por la falta de

retroalimentación simultánea por parte del profesor que conlleva el trabajo no-presencial.

Tabla 2. Valoración de las técnicas docentes: actividades en aula y fuera de aula ( $\square$ , escala 0-10). Elaboración propia.

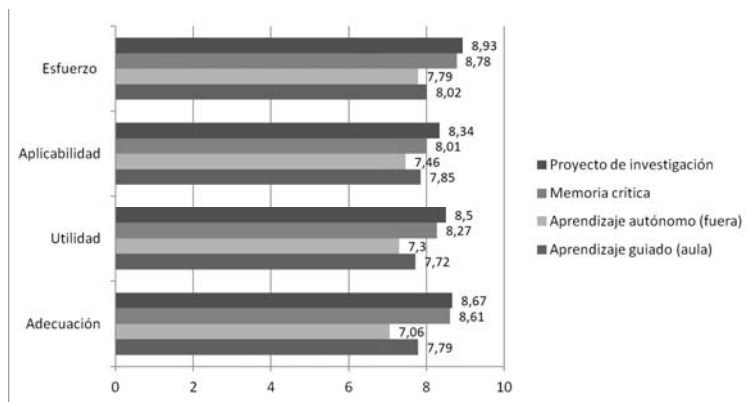
	Adecuación	Utilidad	Aplicabilidad	Esfuerzo
Análisis de casos (aula)	7,81	7,68	7,9	7,84
Resolución de problemas (aula)	7,63	7,4	7,63	7,92
Generación de situaciones (aula)	7,95	8,09	8,04	8,32
Análisis de casos (fuera del aula)	7,57	7,75	7,89	8,16
Síntesis de textos (fuera del aula)	6,56	6,86	7,04	7,43

En cuanto a las actividades de revisión de los conocimientos adquiridos realizadas a través de técnicas de ludificación en el aula, los estudiantes tienden a destacar su adecuación al temario ( $\square=7,83$ ) más que su utilidad ( $\square=7,20$ ) o aplicabilidad ( $\square=7,05$ ), al tiempo que penalizan el esfuerzo realizado, equiparándolo al de la lectura del manual, un punto por encima de actividades más pasivas como la atención a las lecciones magistrales.

Una mención aparte merece la evaluación de los recursos digitales e interactivos disponibles para la docencia. Pese a considerarlos adecuados en su implementación ( $\square=7,33$ ) no son igualmente valorados como instrumentos útiles para la comprensión ( $\square=6,9$ ) ni la aplicación del conocimiento teórico ( $\square=6,54$ ). Estos datos, unidos a la penalización por el escaso tiempo dedicado en el aula frente al esfuerzo propio, se sitúan en la línea de evaluación del aprendizaje autónomo propio del modelo tradicional.

Sin embargo, la actividad a la que dan apoyo estas herramientas como base de la interacción y la discusión en equipo para la construcción de conocimiento – portafolio de autoaprendizaje: memoria meta-crítica de las teorías de la comunicación– obtiene la segunda mejor valoración, por detrás del planteamiento de un proyecto de investigación (Figura 2). Ambas actividades suponen el abordaje más complejo de las competencias de análisis, síntesis, pensamiento crítico e resolución creativa de nuevas situaciones, y son también aquéllas a las que los estudiantes declaran haber dedicado más esfuerzo.

Figura 2. Valoración contrastada entre actividades de aprendizaje guiado y aprendizaje autónomo con desglose de las actividades de evaluación global (memoria y proyecto). (□, escala 0-10).·Elaboración propia.



### 4.3. Indicios sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes

Para la presente investigación resulta interesante determinar perfiles de estudiante según el estilo de aprendizaje más o menos autónomo que declaran adoptar en el marco de la asignatura. A partir de la segunda escala de actitud (de 0 a 3) del cuestionario en torno al uso de los recursos docentes del manual frente a las lecciones magistrales, se toma como referencia la media entre los dos ítems que proponen el manual como recurso preferente y apuntan a un seguimiento deficiente de las sesiones presenciales. Estos son: “La disponibilidad del manual como fuente alternativa a la lección magistral: 1) me ha permitido no venir a clase y preparar la evaluación pero me he sentido algo perdido en los seminarios; 2) me ha llevado a no venir a clase y creo que he desconectado excesivamente de la asignatura”.

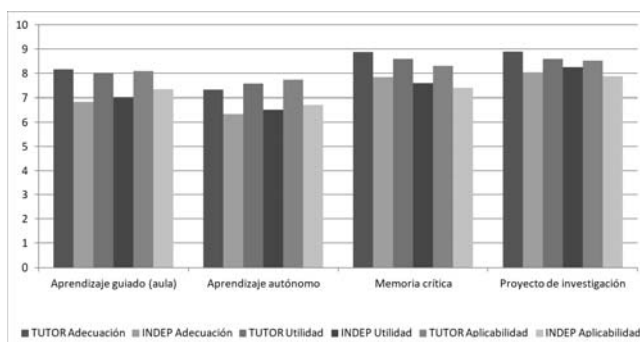
A partir de la media obtenida entre ambos se establece una escala de clasificación que permite dividir a los estudiantes entre tutorados (TUTOR) (o afines al aprendizaje guiado o semiautónomo más próximo al modelo tradicional) con una puntuación media entre 0 y 1.5, de los estudiantes independientes (INDEP) (o de aprendizaje autónomo preferente más afín al modelo de clase inversa, con puntuación media entre 1.51 y 3) y crear dos nuevas matrices con todos los datos asociados. El contraste entre los ítems restantes (uso eventual, uso complementario) corrobora ambos perfiles: el estudiante tutorado apunta al uso del manual como “complemento para reforzar ideas no (bien) trabajadas en el aula” y no como elemento que le permite no venir a clase y/o desvincularse del seguimiento del curso.

En la primera experimentación docente de implementación parcial del modelo de clase inversa, se constata el claro predominio del estudiante tutorado que, pese a la disponibilidad de materiales on-line para el aprendizaje no presencial continúa asistiendo con regularidad a las lecciones magistrales y las tutorías de carácter optativo (45 estudiantes, 69.2%). Frente a este perfil, un porcentaje destacable de estudiantes (20 estudiantes, 30.8%) se reivindica en un modelo de aprendizaje más

autónomo, si bien reconoce ciertas dificultades o carencias para el correcto seguimiento del curso.

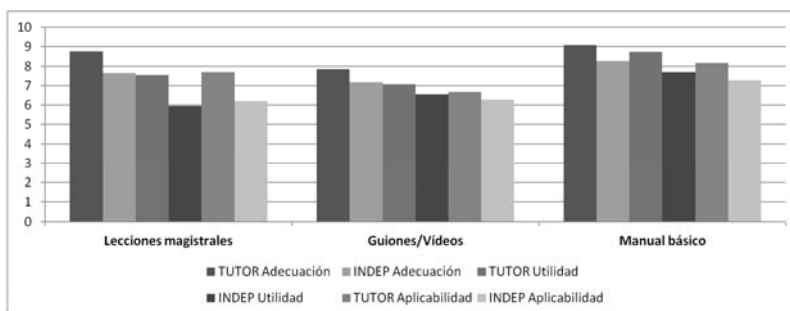
Al contrastar las valoraciones que ambos perfiles realizan de los diferentes recursos y técnicas docentes, (Figura 3) se observa que el estudiante tutorado emite valoraciones superiores a la media general, mientras que el independiente tiende a rebajarlas. Esto es remarcable para las lecciones magistrales, lógicamente, pero también para el manual básico de la asignatura o la bibliografía complementaria, a la que también son los estudiantes tutorados quienes declaran destinar mayor esfuerzo ( $\square=5,66$  frente a  $\square=4,8$  de los estudiantes independientes).

Figura 3. Valoración de recursos docentes según perfil de estudiante tutorado (TUTOR) o independiente (INDEP). Dimensiones: Adecuación, Utilidad para la comprensión y Aplicabilidad. ( $\square$ , escala 0-10). Elaboración propia



En cuanto al aprendizaje guiado en los seminarios, con independencia de las técnicas o estrategias empleadas, los estudiantes tutorados tienden a hacer valoraciones más altas (Figura 4). Esta tendencia se mantiene incluso para las actividades de aprendizaje autónomo más complejas, la memoria y el proyecto de investigación.

Figura 4. Valoración de técnicas docentes según perfil de estudiante tutorado (TUTOR) o independiente (INDEP). Dimensiones: Adecuación, Utilidad para la comprensión y Aplicabilidad. ( $\square$ , escala 0-10). Elaboración propia



En cambio, las distancias se acortan al valorar técnicas de ludificación o actividades más sencillas de aprendizaje autónomo, para las cuales ambos perfiles de estudiante coinciden en su valoración.

#### 4.4. Algunas hipótesis exploratorias

Finalmente, de acuerdo con la rúbrica de evaluación del cuestionario, se establecieron una serie de hipótesis y sub-hipótesis exploratorias a partir de diversas correlaciones de Pearson.

En primer lugar, respecto al uso preferente o complementario de los diversos recursos docentes, se plantea que: H1. “El recurso al manual es más una alternativa que un refuerzo de las lecciones magistrales o los guiones y vídeos sintéticos”. Esta hipótesis se confirma para el global de los estudiantes con ambas correlaciones positivas y, aunque con un coeficiente medio (correlación de Pearson entre manual y lección magistral  $r = ,645, n=60, p=.001$  y entre manual y guiones o vídeos sintéticos donde  $r = ,530, n=58, p=.001$ ).

También se confirma la sub-hipótesis planteada para el grupo de estudiantes independientes: H1.1. El recurso al manual es la alternativa preferente a las lecciones magistrales para los estudiantes independientes ( $r = ,704, n=19, p=.001$ ). No es significativa en cambio la correlación entre guiones o vídeos sintéticos y manual, que pese a ser positiva, nos llevaría a descartar los primeros como recurso de aprendizaje preferente ( $r = ,633, n=18, p=.006$ ).

En segundo lugar, se explora la hipótesis H2. “El estudiante prefiere una fuente única de información a construir el conocimiento a partir de múltiples recursos”, a través de dos subhipótesis que toman como fuente principal la lección magistral o el manual básico. En el primer caso, la correlación entre lección magistral y guiones o vídeos sintéticos resulta positiva y significativa donde  $r = ,590, n=57, p=.000$ , mientras que la correlación entre clases magistrales y bibliografía pese a ser positiva presenta una significación más débil ( $r = ,425, n=48, p=.003$ ). En cuanto al manual, ambas correlaciones resultan positivas y significativas, lo que confirma la hipótesis y refuerza la idea de que el estudiante que prefiere aprender a través de lecturas lo hace con una única fuente ( $r = ,530, n=48, p=.001$  y  $r = ,518, n=48, p=.001$ ).

En tercer lugar, y partiendo de la premisa que el estudiante tutorado valora mejor las actividades de aprendizaje, se plantea la diferenciación interna de esta matriz en dos subgrupos según valoren mejor las lecciones magistrales o el manual (media entre las dimensiones de adecuación, utilidad y aplicabilidad). La hipótesis general es H3. “El estudiante tutorado que prefiere las lecciones magistrales como fuente de información comprende y valora mejor las actividades formativas y evaluativas que el estudiante que recurre al manual”. Los resultados obtenidos no la confirman ni la refutan en su totalidad, pero sí parcialmente, según las actividades que se tengan en cuenta (Tabla 3). Pese a que las diferencias son mínimas ( $1 <$  punto sobre 10), se confirma una mejor valoración por parte del estudiante tutorado que prefiere las lecciones magistrales de las actividades de aprendizaje guiado, no así las de aprendizaje autónomo o ludificación (test) en el aula.

Tabla 3. Valoración contrastada entre estudiantes tutorados según puntúen mejor las lecciones magistrales o el manual básico como fuente de conocimiento. Elaboración propia.

	Estudiante tutorado que prefiere la lección magistral (□)	Estudiante tutorado que prefiere el manual básico (□)
Aprendizaje guiado (análisis, resolución probl.)	8,53	8,01
Aprendizaje guiado (generación de situaciones)	8	7,51
Aprendizaje autónomo	8	8,26
Técnicas de ludificación	7,69	8,40

## 5. Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación permiten conocer la percepción y el grado de satisfacción de los estudiantes de Periodismo de la UPF con el modelo de clase inversa. Aunque al tratarse de un estudio de caso fundamentado en la explotación estadística de una muestra reducida, con independencia del alto índice de consistencia interna reseñado, tan sólo puede apuntar indicios no extrapolables a otros contextos.

Así, la experiencia de aprendizaje investigada resulta satisfactoria, en gran medida por el reconocimiento de una atención más personalizada e inmediata del tutor y una mayor interacción desde el trabajo colaborativo en grupos reducidos, pilares del modelo flipped classroom tal y como apunta Foldness (2016). Aún así, un segmento de estudiantes reconoce los efectos adversos del seguimiento deficiente de las secuencias de aprendizaje previstas, lo que podría evidenciar bien una actitud no suficientemente proactiva (Cabero y Marín, 2014), o bien el desconocimiento de las exigencias propias del modelo pedagógico. Esta última posibilidad, reforzaría el reto de la clase inversa, y por extensión, del blended-learning, de lograr un mayor compromiso del estudiante, o en su defecto, un mejor control de su actividad no-presencial sin alterar su ritmo de aprendizaje. Algunos investigadores apuntan a la coevaluación inter pares o el chequeo individual de la secuenciación de metas como instrumentos que permitan al estudiante tomar conciencia del proceso de aprendizaje (Cabero *et al.*, 2010; Gilboy *et al.*, 2015).

En cuanto a los recursos didácticos no-presenciales, contrariamente a la supuesta preferencia por lo audiovisual, esta investigación sitúa el manual on-line como fuente de información preferente, cuando no única. A juzgar por la interpretación sugerida en las preguntas abiertas del cuestionario, el manual resulta más completo que los guiones o vídeos, y más fácil de adaptar al ritmo de cada estudiante que la lección magistral. Del mismo modo, la posible interpelación al docente durante la lección magistral la antepone al visionado de presentaciones y vídeos, en la línea de reserva que apuntan Gómez-Escalonilla *et al.* (2011). Esta preferencia por un tipo de recurso docente, como fuente de conocimiento única, aquí constatada podría responder a la inquietud que genera en el estudiante la diversidad de actividades y recursos (Roach, 2014), contrariamente a la más

aceptada contraprestación que supone para la adaptación a los estilos de aprendizaje (Lage, Platt y Treglia, 2000).

Desde esta perspectiva, destaca la desvalorización de las actividades complementarias que conllevan el uso de aplicaciones digitales interactivas para el trabajo colaborativo, lo que remite a la brecha digital (Sevillano-García *et al.*, 2016) pero también a una cierta resistencia a incorporar recursos diferentes a las redes de uso cotidiano (Nguyen *et al.*, 2016; Gómez-Aguilar *et al.*, 2012).

Frente a los dos perfiles de estudiante indicados en el estudio, la evaluación cualitativamente superior del estudiante tutorado sugiere una mejor comprensión del propio proceso de aprendizaje, así como una mayor implicación en las actividades de aprendizaje autónomo. Además, la alta valoración de las actividades más complejas en los niveles de la taxonomía de Bloom sin apenas guía (memoria y proyecto) permite apuntar que a mayor implicación, mayor grado de satisfacción con el proceso de aprendizaje experimenta el estudiante. Todos estos indicios requieren ser explorados en ulteriores investigaciones que permitan una comparativa longitudinal de los estudios de caso o el trabajo con muestras de mayor tamaño.

Aún así, podemos afirmar que el modelo de clase inversa provee las bases para lograr el objetivo de concebir la aplicabilidad del conocimiento teórico a la vida profesional del periodista, gracias a la tutorización eficaz en actividades de aprendizaje activo y colaborativo de análisis, síntesis y creación, pero requiere de investigaciones que permitan testar técnicas y aplicaciones tecnológicas interactivas para potenciar el compromiso de los estudiantes con su proceso de aprendizaje.

## 6. Referencias bibliográficas

- Balzotti, Jonathan M. & McCool, Lynn B. (2016): "Using Digital Learning Platforms to Extend the Flipped Classroom". *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(1), 68-80. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/2329490615606497>
- Bergmann, Jonathan & Sams, Aaron (2012): *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. USA, International Society for Technology in Education.
- Bueno, Tamara y Hänninen, Liisa Irene (2012): "Innovación docente con jóvenes interactivos: proyectos sociales reales y estrategias digitales para enseñar comunicación". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 161-170. Doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2012.v18.40892](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40892)
- Cabero, Julio; Llorente, María del Carmen y Puentes, Ángel (2010): "La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial". [Online Students' Satisfaction with Blended Learning]. *Comunicar*, 35 (XVIII), 149-157. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C35-2010-03-08>
- Cabero, Julio y Marín, Verónica (2014): "Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios" [Educational Possibilities of Social Networks and Group Work. University Students' Perceptions]. *Comunicar*, 42(XXI), 165-172. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-16>



- Casals Carro, María Jesús (2006): "La enseñanza del periodismo y las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 12, 59-70.
- Chen, Yunglung; Wang, Yuping; Kinshuk, Yu; and Chen, Niang-Shing (2014): "Is FLIP enough? Or should we use the FLIPPED model instead?" *Computers & Education*, 79, 16-27. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.004>
- Foldnes, Njål (2016): "The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment". *Active Learning in Higher Education*, 17 (1), 39-49. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1469787415616726>
- García-Áviles, José Alberto y García-Jiménez, Leonarda (2009): "La enseñanza de Teorías de la Comunicación en España: análisis y reflexión ante la Convergencia de Bolonia", *Zer*, 14 (27), 271-293. ([goo.gl/fZHh5i](http://goo.gl/fZHh5i))
- García-Santamaría, José Vicente y Barranquero, Alejandro (2014): "La formación universitaria en periodismo ¿Mera capacitación tecnológica o una formación integral en el nuevo ecosistema informativo?" *Historia y Comunicación Social*, 19, 641-651. Doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.44991](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44991)
- Gilboy, Mary Beth; Heinerichs, Scott; and Pazzaglia, Gina (2015): "Enhancing Student Engagement Using the Flipped Classroom". *Journal of Nutrition Education and Behaviour*, 47 (1), 109-114. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jneb.2014.08.008>
- Gómez-Aguilar, Marisol; Roses, Sergio; y Farias, Pedro (2012): "El uso académico de las redes sociales en universitarios". *Comunicar*, 38 (XIX), 131-138. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-03-04>
- Gómez-Escalonilla, Gloria; Santín, Marina; y Mathieu, Gladys (2011): "La educación universitaria on-line en el Periodismo desde la visión del estudiante". *Comunicar*, 37 (XIX), 73-80. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C37-2011-02-07>
- Gómez-Puertas, Lorena; Roca Cuberes, Carles; y Guerrero-Solé, Frederic (2014): "¿Cómo perciben los estudiantes la adquisición de competencias? Análisis comparado: Teorías de la Comunicación en la Universidad Pompeu Fabra". *Historia y comunicación social*, 19, 313-326, Extra 2 (febrero)
- González Gómez, David; Jeong Jin, Su; Cañada Cañada, Florentina; y Gallego Picó, Alejandrina (2017): "La enseñanza de contenidos científicos a través de un modelo Flipped: Propuesta de instrucción para estudiantes del Grado de Educación Primaria". *Enseñanza de las Ciencias*, 35 (2), 71-87.
- Hall, Ashley A. & Dufrene, Debbie D. (2015): "Best Practices for Launching a Flipped Classroom". *Business and Professional Communication Quarterly*, 1-9. Doi: <http://dx.doi.org/10.1177/2329490615606733>
- Hernández, Nuria; González, Mercedes; y Muñoz, Pablo (2014): "La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales". *Comunicar*, 42 (XXI), 25-33. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-02>
- Hinojo, Francisco Javier; Aznar, Inmaculada; y Cáceres, María Pilar (2009): "Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad". *Comunicar*, 33 (XVII), 165-174. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/c33-2009-03-008>
- Horn, Michael B. & Staker, Heather (2014): *Blended. Using Disruptive Innovation to Improve Schools*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Humanes, María Luisa y Roses, Sergio (2014): "Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza del periodismo en España". *Comunicar*, 42 (XXI), 81-188. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-18>

- Kim, Min Kyu; Kim, So Mi; Khera, Otto; & Getman, Joan (2014): "The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles". *Internet and Higher Education*, 22, 37-50. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.003>
- Lage, Maureen J.; Pratt, Glen J.; and Treglia, Michael (2000): "Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment". *The Journal of Economic Education*, 31 (1), 30-43. Doi: <http://dx.doi.org/10.2307/1183338>
- Mingorance, Ángel; Trujillo, Juan Manuel; Cáceres, Pilar; y Torres, César (2017): "Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario de ciencias de la educación". *Journal of Sport and Health Research*, 9 (1), 129-131
- Nguyen, Bang; Yu, Xiaou; Japutra, Arnold; and Steve, Chen Hao (2016): "Reverse teaching: Exploring student perceptions of flip teaching". *Active Learning in Higher Education*, 17 (1), 51-61. Doi: <http://dx.doi.org/10.177/1469787415616727>
- O'Flaherty, Jacqueline & Philips, Craig (2013): "The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review". *Internet and Higher Education*, 25, 85-95. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Pereira Fariña, Xosé; Toural Bran, Carlos; y López García, Xosé (2013): "La formación de periodistas en el marco universitario. Adaptación del modelo UNESCO a las nuevas tendencias". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19, 371-380. Doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2013.v19.42044](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2013.v19.42044)
- Pestano, Juan Manuel; Rodríguez-Wanguemert, Carmen; y Del-Ponti, Patricia (2011): "Transformaciones en los modelos de formación de periodistas en España. El reto europeo". *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 15, 95-118. Doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_ESMP.2011.v17.n2.38122](http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2011.v17.n2.38122)
- Roach, Travis (2014): "Student perceptions toward flipped learning: New method to increase interaction and active learning in economics". *International Review of Economics Education*, 17, 74-84. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iree.2014.08.003>
- Roca Cuberes, Carlos; Guerrero-Solé, Frederic; Rodrigo Alsina, Miquel; Almirón Roig, Núria; Gómez Puertas, Lorena (2010): "El aprendizaje por competencia en el EEE: el caso de la asignatura de Teorías y Métodos de Investigación en Comunicación de la UPF". En: Sierra Sánchez, Javier y Cabezero Lorenz, Francisco (Coords.): *Competencias y perfiles profesionales en los estudios de Ciencias de la Comunicación*. Madrid, Fragua, págs. 93-111.
- Roses, Sergio y Humanes, María Luisa (2014): "La innovación educativa, subestimada: Análisis de la importancia que le otorgan los estudiantes de Periodismo". *Historia y Comunicación Social*, 19, 479-490. Doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.45148](http://dx.doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45148)
- Sevillano-García, María Luisa; Quicios-García, María Pilar; y González-García, José Luis (2016): "Posibilidades ubicuas del ordenador portátil: percepción de estudiantes universitarios españoles". *Comunicar*, 46 (XXIV), 87-95. Doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C46-2016-09>

---

Lorena Gómez-Puertas es Profesora Lectora del Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)

Pablo Gómez-Domínguez es becario del Doctorado Industrial del Departamento de Comunicación de la Universidad Pompeu Fabra (Barcelona)