



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Nuevos entornos de aprendizaje para las Teorías de la Comunicación

Modelo de clase inversa e implementación de herramientas digitales interactivas

Gómez-Puertas, Lorena

Universitat Pompeu Fabra

Departament de Comunicació

Carrer Roc Boronat, 138. CP08019 Barcelona (Espanya)

lorena.gomez@upf.edu

1. **RESUMEN:** La adaptación de la asignatura Teorías de la Comunicación (Periodismo) a nuevos entornos de aprendizaje basados en el modelo de clase inversa y la implementación de herramientas digitales interactivas responde a la diagnosis de un problema: la desmotivación del estudiante al no percibir aplicabilidad de la teoría a la vida profesional ni suficiente profundidad de contenido. Se expone la evaluación de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de la prueba piloto (encuesta, focus group).
2. **ABSTRACT:** Theories of Communication (basic subject in Journalism) is being adapted to new learning environments based on Flipped Classroom model and implementation of interactive digital tools in order to treat a prior diagnosis of student's demotivation, who not perceives applicability of theory to professional life or enough depth of content. This paper presents the evaluation of the learning experience of students in the pilot (survey and focus group).
3. **PALABRAS CLAVE:** Modelos de aprendizaje, clase inversa, Teorías de la Comunicación, recursos docentes interactivos, motivación para aprender, aplicabilidad profesional

KEYWORDS: Learning models, Flipped classroom, Theories of communication, interactive teaching resources, motivation to learn, professional applicability

4. DESARROLLO:

Cuando la universidad española inició su transición al Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) asumió el reto de adoptar un modelo de formación académica que sitúa al estudiante y su aprendizaje en el centro de la institución, y reclama un cambio de mentalidad pero también de procedimientos por parte de todos los actores involucrados en su implementación. En efecto, este nuevo modelo de formación se basa en el aprendizaje por competencias y



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

requiere implementar métodos docentes y estrategias de evaluación que fomenten y valoren su adquisición por parte del estudiante. En este contexto, la innovación docente ha devenido una necesidad intrínseca de la formación universitaria, potenciada por la exigencia creciente de responder a un mercado laboral altamente competitivo e internacionalizado.

En el ámbito del Periodismo, esta transición se enlaza con la evolución del modelo humanístico inicial hacia el ejercicio profesional que se impone a partir de los años noventa como modelo mixto -formación teórica y orientación práctica -, no sin dificultades añadidas:

“Esta transición tuvo que bregar con aulas masificadas, escasez de inversión y el uso de métodos didácticos poco convenientes para la formación de los periodistas (Ortega & Humanes, 2000). Parte de este contexto ha seguido siendo adverso durante la implantación de la reforma acorde con el EEES.” (Humanes y Roses, 2014:181)

Las investigaciones empíricas en torno a la percepción de la calidad docente por parte de los egresados en Periodismo, o la valoración de los estudiantes de los últimos años son difícilmente generalizables por sus exiguas muestras o su focalización en determinadas técnicas de innovación docente (Roses y Humanes, 2014). El estudio más extenso aunque no pretendidamente representativo del caso español (encuesta >1500 estudiantes de 5 universidades en Madrid, Valencia y Andalucía) en el marco de la investigación Journalism Students Project, sin embargo, sí permite observar algunos indicios sobre las variables predictivas de la valoración de la calidad formativa de las titulaciones en Periodismo. Entre ellas, destacan la preferencia por determinadas salidas laborales o la importancia que el estudiante otorga a los dos pilares competenciales - teoría y práctica -, que evidencian la persistencia de una brecha entre la formación universitaria y el mundo profesional:

“Es el caso de los estudiantes que quieren dedicarse en el futuro a la docencia o la investigación y quienes quieren desarrollar su carrera en el ámbito del entretenimiento. Ambos grupos valoran peor la formación recibida. 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.” (Humanes y Roses, 2014: 186)

Este punto de partida es común al estudio de caso que nos ocupa, el de Teorías de la Comunicación en el Grado de Periodismo de la Universidad Pompeu Fabra (UPF), donde se constata un significativo grado de desmotivación por parte de los estudiantes vinculado en gran medida a la dificultad de concebir la aplicabilidad de la teoría a la vida profesional (Rodrigo-Alsina et al., 2010). Pese a tratarse de una titulación que nace en el modelo mixto universitario con una clara orientación profesional o quizá justamente por ello, las investigaciones exploratorias previas del equipo docente de Teorías en torno a la percepción y adquisición de competencias por parte de los estudiantes de los tres grados impartidos por la



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

Facultad de Comunicación de la UPF concluyen que el mayor reto al que se enfrentan los docentes de esta materia es el de diseñar una estrategia para demostrar que todo conocimiento científico-teórico es aplicable a la vida cotidiana, y por tanto, extremadamente útil y no obsolescente (Gómez-Puertas et al. 2013).

Estudio de caso: Teorías de la Comunicación, Grado de Periodismo (UPF)

En el Plan de Estudios del Grado en Periodismo que actualmente ofrece la UPF, donde se integran cuatro itinerarios (Ciencias Políticas, Humanidades, Economía y Derecho), 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.

La investigación precedente en torno a la percepción de los estudiantes de la Facultad de Comunicación UPF sobre la adquisición de competencias pese a detectar un nivel medio ligeramente inferior en los estudiantes de Periodismo destacaba las competencias asociadas a la capacidad crítica y el análisis comprensivo de los fenómenos comunicativos y sus propias acciones. Sin embargo, en los grupos de discusión llevados a cabo, se detectaron una serie de deficiencias en la metodología docente que, según los propios estudiantes, dificultaban la adquisición de competencias asociadas al pensamiento flexible, la imaginación y la aplicación práctica del conocimiento. Por tanto, pese a valorar la contribución del conocimiento y la reflexión abierta por Teorías de la Comunicación, se recriminaba su excesivo desarrollo teórico y la dificultad para trascender una visión general sin una aplicación de conocimientos teórico-metodológicos sistemática (Gómez-Puertas et al., 2014).

El análisis de las encuestas de satisfacción docente que la UPF solicita voluntariamente a los estudiantes muestra como la asignatura ha visto devaluarse progresivamente en los cursos subsiguientes los indicadores cuantitativos relativos al interés y aportación curricular de la materia. 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.

Para la diagnosis completa de Teorías de la Comunicación en el Grado de Periodismo de la UPF deben tenerse en cuenta, además, algunos factores específicos que agravan la situación:

- 1) no integra los contenidos más fácilmente aplicables, esto es, los de desarrollo metodológico;
- 2) trabaja con un alto número de estudiantes por aula (90-100, formalmente divididos en dos grupos de 45-50 estudiantes para los talleres programados 1 de cada 6 horas semanales);



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

3) el estudiante de Periodismo acumula excesivas horas lectivas en su jornada habitual, al asistir a las sesiones matinales de los itinerarios (entre 4 y 6 horas de alta magistralidad);

4) la concentración de la carga lectiva de Periodismo en cuatro tardes semanales condiciona que la asignatura se estructure en dos bloques 2 o 4 horas al final de esta larga jornada (16-20h).

Pese a que el rendimiento académico de los estudiantes de Periodismo de la UPF es notable, consideramos imprescindible intervenir para corregir el efecto de estos condicionantes en la calidad de la experiencia de aprendizaje y así instar a la revalorización del conocimiento científico de la comunicación.

Innovación docente: Flipped Classroom

Ante este diagnóstico lo que se propone es rediseñar el plan docente de Teorías de la Comunicación de acuerdo al modelo de aprendizaje de aula inversa (Flipped Classroom). Este modelo, también conocido como equivalente (Bergman y Sams, 2012) o variante (Staker i Horn, 2012) del blended learning se define 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, 2014 en Chen, et al. 2014:17-18).

Tal y como se recoge en NMC Horizon Report per a l'Educació Superior (2015), se trata de un modelo que reorganiza el tiempo dentro y fuera del aula - “doing school work at home and home work at school” -, a través de proyectos en equipo donde se resuelven problemas y/o aplicaciones del mundo real que permiten comprender y aplicar el conocimiento. Esto pasa por el recurso a videoconferencias, e-books y otros materiales en red puestos a disposición de los estudiantes bajo orientación del docente antes de la sesión presencial, que se dedica, en cambio, a fomentar la interacción y el aprendizaje cooperativo desde la práctica a la teoría.

Si bien la adaptación a este modelo de aprendizaje comporta un laborioso trabajo por parte del profesor en la planificación y la selección o creación de materiales didácticos, presenta un conjunto de ventajas a considerar por su adecuación al contexto específico de Teorías de la Comunicación. Entre otras, destacamos, por un lado, para los estudiantes: a) la posibilidad de acceder a una amplia variedad de recursos docentes; b) la posibilidad de gestionar los contenidos, el ritmo y el estilo de aprendizaje; y c) el hecho de poder adoptar diversas formas de participación con las que demostrar los conocimientos adquiridos. Por otro lado, para el



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

docente también se abre la posibilidad de preparar mejor su intervención con los estudiantes al poder detectar los conceptos o teorías particularmente complejas sobre los que ha de incidir a través de los comentarios y preguntas on-line previos de los estudiantes, lo que se traduce en un uso más eficaz y enriquecedor del tiempo en el aula y abre la posibilidad de nuevas formas de evaluación del aprendizaje donde sí se evidencia para todos los participantes la aplicabilidad del contenido teórico.

Implementación

La voluntad del proyecto no es la de implementar un nuevo modelo de aprendizaje sin testar su eficacia previamente y para ello, sigue la recomendación de adaptar algunas unidades didácticas de la asignatura y evaluar la experiencia de los estudiantes antes de abordar un proyecto global sostenible a largo plazo (Hall y DuFrene, 2015).

De acuerdo con este objetivo, se parte de la elaboración de materiales docentes para la implementación de tres unidades didácticas de Teorías de la Comunicación en el primer trimestre del curso 2015-16 a modo de prueba piloto. El punto de partida se establece en la correlación de competencias vinculadas a, por un lado, la aplicación de conocimiento y la imaginación, y por otro lado, a la capacidad de aprender a aprender, al ser aquéllas cuya adquisición es percibida en menor grado por los estudiantes.

Para la adaptación del modelo de clase inversa o flipped classroom se recurre inicialmente a una propuesta de trabajo colaborativo en grupos muy reducidos, seminarios de 30 estudiantes, para fomentar el “conocimiento construido (Scardamalia & Bereiter, 1994) como fruto de un proceso de interacción y reflexión que permite al grupo ir configurando significados de forma conjunta” (Hernández et al. 2014:26). Esto supone adoptar una serie de medidas globales en la organización de la asignatura: reducir el número de sesiones plenarias magistrales a través de recursos bibliográficos o audiovisuales accesibles para poder aumentar las sesiones de seminarios a distribuir entre tres grupos.

Pese a que se asume que no por ello se produce un trabajo colaborativo, se intenta promover que efectivamente, los equipos sean funcionales y para ello se toman una serie de determinaciones aún en detrimento de la autonomía y la capacidad de organización de los estudiantes: composición reducida de tres personas (10 grupos por seminario), formación espontánea pero estable para favorecer procesos de maduración, distribución rotativa de roles para cada actividad e implementación de dinámicas de tutorización y coevaluación inter pares sobre las intervenciones individuales. Estas directrices, que son válidas tanto para las actividades presenciales como para aquellas que requiere trabajo colaborativo en entorno virtual o CSCL (Computer Supported Collaborative Learning, Roberts, 2005).



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

La metodología docente comprende tres sesiones plenarias y un seminario inicial para contextualizar tanto la organización de la asignatura (grupos de trabajo, recursos bibliográficos y tecnológicos, distribución de las tutorías, etc.) como su recorrido conceptual básico. A partir de aquí las sesiones magistrales quedan reducidas a aquellas unidades didácticas que se trabajan de manera convencional. Por último, para la experimentación se seleccionan tareas de tipo procedimental acordes con el método de trabajo colaborativo, lo que incluye: simulación y resolución de problemas [Unidad 1], elaboración de proyectos [Unidad 3] y sobretodo, interacción en discusiones [Unidad 2]. Para cada una de las unidades implementadas, los estudiantes contaban con tres tipos de materiales con los que explorar los conceptos básicos de la unidad señalados en el documento de guía: selección de textos escritos (manual didáctico e-book y bibliografía recomendada), documentos audiovisuales (conferenciantes o reportajes externos), y breves presentaciones virtuales de la docente. Todo ello se facilitaba previamente desde la plataforma educativa o el repositorio digital disponible. Para las sesiones presenciales, se procede a realizar un cuestionario on-line implementando dinámicas de gamification (quiz), que posibilita la detección de errores y/o deficiencias en la comprensión teórica inicial desde un ambiente distendido. Y a partir de la resolución de dudas en el aula, las actividades se diversifican.

Así, la Unidad 1 giraba en torno al poder de construcción de significados del lenguaje periodístico a través de la simulación del proceso de elaboración de un reportaje sobre la gestación subrogada y su posterior análisis autocrítico coevaluado entre todos los asistentes. La Unidad 2 se destinaba a la elaboración de una memoria metacrítica de las Teorías de la Comunicación. Para ello contaban con diversos recursos y aplicaciones tecnológicas -wiki y muro virtual, línea cronológica - compartidas con el profesor durante el curso, sobre los que se solicitaba una intervención regular como retroalimentación (una pregunta abierta y respuestas posibles de cada miembro sobre cada uno de los tres bloques temáticos). La sesión presencial proponía jugar a un “Trivial” ad hoc resultante de las preguntas formuladas entre los diversos grupos en torno a las tres principales perspectivas teóricas y sus interrelaciones. Por último, la Unidad 3 se basaba en la elaboración de un proyecto de investigación -objetivos y enfoque teórico-metodológico - sobre una cuestión de actualidad. La sesión presencial consistía en una breve presentación transversal de las fortalezas y debilidades de los proyectos previamente evaluados por parte de los profesores y la constitución de mesas de trabajo intergrupos para resolver los problemas detectados.

Evaluación de la experiencia

Al finalizar el curso se solicita la colaboración voluntaria de los estudiantes en la valoración a través de dos técnicas complementarias: una encuesta ad hoc de carácter anónimo realizada con un alto grado de inmediatez y un grupo de discusión llevado a cabo una vez cerrada la



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

evaluación de la convocatoria ordinaria de la asignatura, para fomentar el ambiente distendido que requiere poder expresarse con total libertad o habiendo tenido un tiempo para reflexionar sobre lo aprendido.

La encuesta (n=66, Alfa Cronbach 0,87, participación 74%) se realiza presencialmente e incluye la valoración en escala de Likert 0-3 (0-en absoluto; 1-algo de acuerdo; 2-bastante de acuerdo, 3-totalmente de acuerdo) de la organización general de la asignatura y los diferentes recursos docentes, así como de las actividades formativa en tres dimensiones -adecuación al plan docente, funcionalidad, y aplicabilidad -. Por otro lado, se realiza un único grupo de discusión de una hora de duración con 6 estudiantes voluntarios, a partir de un guión semiestructurado que sin pretensión de representatividad, persigue facilitar la interpretación de resultados.

La inmensa mayoría de los estudiantes encuestados (94%) cree que el modelo flipped classroom facilita el aprendizaje gracias a la intensidad y calidad del trabajo que les permite la autogestión del tiempo, así como los seminarios reducidos a 30 personas (91% favorable). Tan sólo un 22% apunta dificultades para su seguimiento por falta de dedicación constante. Y aunque la mayoría (73%) considera que no le ha supuesto más trabajo fuera del aula que el modelo tradicional, las intervenciones del focus group sí penalizan el exceso de tareas de las sesiones presenciales. En parte, esto ahonda en la reclamación de actividades que aumenten la interacción oral entre los estudiantes (construcción colectiva del conocimiento).

En cuanto a los recursos didácticos para la preparación de estas sesiones, los estudiantes valoran adecuados los contenidos de todos ellos (80-90% total o bastante), mientras que se desmarca la utilidad percibida del manual e-book (81% total o bastante) respecto a las clases magistrales (50%), “tediosas” o “imprescindibles” por igual, o incluso las presentaciones de síntesis digitales (65%) que se consideran insuficientes para la comprensión de la materia. La exigua consulta de la bibliografía complementaria se explica desde el focus group en esta misma línea: la inquietud por optimizar esfuerzos recurriendo a una única fuente de información completa, que suele ser la lección magistral (81%) o el manual (76%) -como alternativas o complementarias - por cuanto incluyen ejemplos, citas y resúmenes escritos asimilables a apuntes. Quizá por ello, los resultados de la encuesta apunta el desconcierto de los estudiantes ante las sesiones presenciales (seminario): el 44% cree que ambas fuentes permiten seguir las actividades, el 56% discrepa; un empate que se reproduce cuando se pregunta si en alguna ocasión se han sentido perdidos durante estas sesiones. En este sentido el focus group también recoge las reclamaciones de un único orden en el desarrollo del temario para todos los recursos, y una mayor orientación sobre las actividades (tareas y elementos de evaluación).

Por último, las evaluaciones de las tres unidades sobre las que se implementa el modelo de clase inversa son óptimas. Se confirma la valoración de las competencias de capacidad crítica y análisis comprensivo por parte de los estudiantes de Periodismo al situar a la cabeza la



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

elaboración de la memoria, pero seguida del proyecto y la simulación (imaginación y aplicación del conocimiento, aprender a aprender). Como último apunte, destaca la penalización de las actividades complementarias en aplicativos CLSC (muro y wiki), que sugiere una cierta resistencia a la incorporación de recursos digitales interactivos fuera de las habituales redes comerciales (Facebook, Twitter, etc.) (Nguyen et al., 2016).

Recapitulación

Si bien se confirma el incremento de la implicación del estudiante y la mejor relación con el docente como tutor “eficaz e implicado”, la implementación del modelo flipped classroom requiere potenciar un mayor conocimiento de los requisitos pedagógicos por parte del estudiante para optimizar su experiencia de aprendizaje (Roses y Humanes, 2014). A la luz de la prueba piloto, se valora: motivar a los estudiantes para completar el trabajo fuera del aula, potenciar la planificación y retroalimentación fluida docente-discente para refinar actividades, testar técnicas y aplicaciones tecnológicas interactivas, y dar continuidad a la evaluación de la experiencia docente por parte de los estudiantes (O’Flaherty y Philips, 2013) respetando así su protagonismo también en el debate pedagógico del que los docentes y profesionales no siempre lo hacemos partícipe.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGMANN, J.; SAMS, A. (2012) Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. USA: International Society for Technology in Education.
- BUENO, T. y HANNINEN, L. (2012). “Innovación docente con jóvenes interactivos: proyectos sociales reales y estrategias digitales para enseñar comunicación”. En: Estudios sobre el Mensaje Periodístico, nº18. p. 161-170.
- CABERO, J.; LLORENTE, M.-C. y PUENTES, A. (2010). “La satisfacción de los estudiantes en red en la formación semipresencial”. En: Comunicar, nº 35. p. 149-157.
- CABERO, J. y MARÍN, V. (2014). “Posibilidades educativas de las redes sociales y el trabajo en grupo. Percepciones de los alumnos universitarios”. En: Comunicar, nº 42, p. 165-172.
- CHEN, Y.; Wang, Y.; KINSHUK, Y.; NIAN-SHIN, C. (2014) 2Is FLIP enough? Or should we use the FLIPED model instead?” En: Computers & Education, n.79, p. 16-27.



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

FARIAS, P.; GÓMEZ AGUILAR, M. y PANIAGUA, F.-J. (2010). "Panorama de los estudios de periodismo en España ante el Espacio Europeo de Educación Superior". En: SIERRA SÁNCHEZ, J. (2010). Los estudios de Ciencias de la Comunicación en el EEES. Madrid: Fragua.

GARCÍA SANTAMARÍA, J.V. y BARRANQUERO CARRETERO, A. (2014): "La formación universitaria en periodismo. ¿Mera capacitación tecnológica o una formación integral en el nuevo ecosistema informativo?" En: Historia y Comunicación Social. Vol. 19. Núm. Especial Enero. Págs. 641-651.

GÓMEZ PUERTAS, L.; ROCA CUBERES, C.; GUERRERO SOLÉ, F. (2014) "¿Cómo perciben los estudiantes la adquisición de competencias? Análisis comparado: Teorías de la Comunicación en la Universidad Pompeu Fabra", En: Historia y Comunicación Social, n. 19, pp.313-326.

GÓMEZ PUERTAS, L.; ROCA CUBERES, C.; GUERRERO SOLÉ, F. (2013) "La adquisición de competencias: autopercepción de los estudiantes de teorías de la comunicación. Análisis comparado de la UPF". En: Aplicación del EEES a las necesidades docentes. Madrid: Visión Libros, pg. 207-230

HALL, A.; DUFRENE, D. (2015) "Best Practices for Launching a Flipped Classroom". En: Business and Professional Communication Quarterly, 1-9.

HERNÁNDEZ, n.; GONZÁLEZ, m. Muñoz, P. (2014) "La planificación del aprendizaje colaborativo en entornos virtuales". En Comunicar, nº 42, p. 25-33.

HINOJO, F.-J.; AZNAR, I. y CÁCERES, M.-P. (2009). "Percepciones del alumnado sobre el blended learning en la universidad". En: Comunicar, nº 33. p. 165-174

HUMANES, M. L. y ROSES, S. (2014). "Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza del periodismo en España". En: Comunicar, nº 42.

NMC Horizon Report per a l'Educació Superior (2014) "Un giro en las Aulas (Flipped Classroom). Plazo estimado para su implementación: un año o menos"

NGUYEN, B., Yu, X; JAPUTRA, A.; STEVE, Ch. (2016) "Reverse teaching: Exploring student perceptions of flip teaching". En: Active learning in higher education, vol. 17(1), 51-61.

O'FLAHERTY, J.; PHILLIPS, C. (2013) "The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review". En: Internet and Higher Education, 25: 85-95.

PESTANO RODRÍGUEZ, J. M., RODRÍGUEZ WANGÜEMERT, C. y DEL PONTI, P. (2011). Transformaciones en los modelos de formación de periodistas en España. El reto europeo. En: Estudios sobre el mensaje periodístico, nº 15, p. 95-118



IMPACTOS DE LA INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE

ROBERTS; T.S. (eds.) (2005) Computer-Supported Collaborative Learning in Higher Education. Hershey: IDean Group Publishing.

RODRIGO-ALSINA, M., ALMIRON, N.; ROCA-CUBERES, C.; GÓMEZ-PUERTAS, L.; GUERRERO-SOLÉ, F. (2010) “Desarrollo de las teorías y los métodos de investigación en comunicación en el Espacio Europeo de Educación Superior. El caso de la UPF”. En: Nuevos Espacios de Calidad en la Educación Superior. Un anàlisis comparado de tendencias, VI CIDUI (Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació). Barcelona: Editorial Universitat Politècnica de Catalunya et al.

ROSES, S.; HUMANES, M.H. (2014) “La innovación educativa, subestimada: Análisis de la importancia que le otorgan los estudiantes de Periodismo” En: Historia y Comunicación Social, n. 19, pp.479-490.