

Convergència de redaccions i ensenyament universitari del periodisme

Irene da Rocha Fort

TESI DOCTORAL UPF / 2014

DIRECTOR DE LA TESI

Dr. Salvador Alsius Clavera

DEPARTAMENT DE COMUNICACIÓ



AGRAÏMENTS

Al meu tutor Salvador Alsius pel seu temps, dedicació i entusiasme.

A la Marta, l'Ariadna, la Fabiola, el Xavier i l'Albert pel seu suport constant.

A tots els professors del Taller Integrat de Periodisme: Olga Lamas, Carlos Pérez de Rozas, Albert Montagut, Teresa Domingo, David Caminada, Josep M^a Palau, Joan Catà, Manel Borrell, Juanjo Ramos Monter, Toni Esteve, Vicenç Sanclemente, Roger Cassany, Sílvia Llombart, Cristina Ribas i Eva Domínguez.

Al Manolo Lamas, pels primers anys a premsa.

Al Carles Singla, per l'última etapa compartint projectes integrats.

Al Joan Ferrés, per guiar-me en els primers passos del Doctorat.

I als companys de la UPF Mònica Figueras i Francesc Salgado per estar allà sempre.

A la Maria, la Clàudia, l'Helena, el Pau, l'Úrsula, la Montse, l'Israel, la Itziar, la Laura i el Ricard.

Finalment només queda agrair als meus pares, Dolors i Vivaldo la seva infinita paciència.

RESUM

La professió periodística afronta una època de canvis, experimentació i innovació. En el context actual, una de les principals dinàmiques dels mitjans és la convergència de redaccions. L'ensenyament del periodisme té davant seu el repte d'adaptar-hi el seu currículum, però, ¿s'està duent a terme, aquest ajustament? Aquesta recerca pretén definir un marc teòric per a la reflexió sobre el significat del concepte de convergència i la seva importància en la formació del periodista integrat. Analitzarem com s'estan introduint els conceptes d'integració de redaccions i convergència de mitjans en els plans docents dels Estudis de Periodisme a l'estat espanyol amb l'objectiu de determinar com s'ensenyava la convergència de mitjans en la formació reglada universitària. També presentem l'estudi d'un cas concret: el Taller Integrat de Periodisme de la Universitat Pompeu Fabra; una assignatura de 24 crèdits ECTS que es desenvolupa al voltant de quatre eixos: la convergència de redaccions, la simulació professional, el vincle entre la universitat i l'empresa i la internacionalització.

ABSTRACT

The journalistic profession is facing a time of change, experimentation and innovation. In today's world, one of the principle driving forces behind these changes in the media is newsrooms convergence. Those involved in the teaching of journalism have to face the challenge of adapting its curriculum to these new dynamics. Are these readjustments being carried out? This research will construct a solid theoretical framework concerning the meaning of convergence and the training of a fully integrated journalist. In this thesis we analyse how this newsroom integration and media convergence is being taught within Journalism faculties in Spain. In addition a study case will be highlighted: the "Taller Integrat de Periodisme" from Pompeu Fabra University. A 24 ECTS subject that has been developed around four key axes: newsrooms' convergence, professional simulation, the links between university and industry and internationalization.

ÍNDEX

1. PRESENTACIÓ DE LA INVESTIGACIÓ	1
1.1 Introducció	3
1.2 Problema d'investigació	13
1.3 Objectius	14
1.4 Preguntes d'investigació	18
2. METODOLOGIA D'INVESTIGACIÓ	21
2.1 El paradigma d'investigació	24
2.2 Definició del marc teòric	28
2.3 Anàlisi de contingut	28
2.3.1 Elecció del corpus textual	31
2.3.2 Consideracions sobre l'accés a la informació disponible i el seu tractament	31
2.3.3 Fitxa d'anàlisi	34
2.3.4 Consideracions sobre l'anàlisi de contingut	37
2.4 Estudi de cas	39
2.4.1 Documentació de l'assignatura	40
2.4.2 Entrevistes en profunditat	41
2.4.3 L'observació participant	44
2.4.4 Grup de discussió	45

2.4.5 Anàlisi de contingut dels resultats finals de l'assignatura	49
2.4.6 Consideracions generals de l'estudi de cas	49
2.5 Resum de l'estructura de la recerca	53
3. LA CONVERGÈNCIA DE MITJANS	55
3.1 La Societat de la informació.....	58
3.2 Ecologia de mitjans	62
3.3 Convergència de mitjans	68
3.3.1 Aproximació al concepte.....	68
3.3.2 Dimensions del concepte	73
3.3.3 Cap a una definició	84
3.3.4 Avantatges i inconvenients del procés de convergència	94
3.4 La dimensió tecnològica de la convergència	100
3.4.1 La digitalització per als mitjans	101
3.4.2 Transformacions en les rutines de treball	103
3.4.3 Pantalles i aplicacions	104
3.5 La dimensió empresarial de la convergència	105
3.6 La dimensió comunicativa de la convergència	108
3.6.1 La narrativa transmediàtica	111
3.7 Les audiències actives	116
3.8 El periodista integrat	123
3.8.1 Les divergències en la nomenclatura	124
3.8.2 Diverses classificacions	127

3.8.3 Les habilitats d'un periodista integrat	128
3.8.4 El periodista en el context de la convergència	131
3.8.5 Avantatges d'un periodista integrat	138
3.8.6 Les crítiques laborals	141
3.9 La redacció integrada	143
3.9.1 Models de redaccions	146
3.9.2 Els avantatges d'integrar redaccions	150
3.9.3 L'organització física d'una redacció integrada	152
3.9.4 L'aparició de nous rols	158
3.9.5 Les rutines dins la redacció integrada	166
4. FORMACIÓ UNIVERSITÀRIA I INNOVACIÓ DOCENT	171
4.1 Espai Europeu d'Educació Superior	173
4.2 Innovació i qualitat universitària	178
4.3 Els tres eixos de la formació superior	183
4.3.1 Model epistemològic d'aprenentatge: el constructivisme	183
4.3.2 Les competències en l'ensenyament superior	131
4.3.3 Objectius docents	199
4.3.4 Educació i noves tecnologies	204
4.3.5 Eines 2.0	210

5. LA CONVERGÈNCIA DE MITJANS EN EL GRAU EN PERIODISME DE LES UNIVERSITATS ESPANYOLES	221
5.1 Anàlisi dels plans d'estudi	223
5.1.1 Sobre el Grau en Periodisme	224
5.1.2 Nivells d'integració dins els Graus	226
5.1.3 Integració dins d'una assignatura	231
5.2 Les assignatures de convergència de mitjans	238
6. EL TALLER INTEGRAT DE PERIODISME	255
6.1 Introducció	257
6.1.1 Els quatre eixos del Taller.....	258
6.1.2 La redacció integrada de la UPF	265
6.2 El context de l'assignatura: El Grau en Periodisme a la UPF	272
6.2.1 Antecedents: la llicenciatura i els Tallers de Premsa, Ràdio, Televisió i Internet	272
6.2.2 Nova oferta del Grau en Periodisme	277
6.3 El Taller Integrat de Periodisme	283
6.3.1 L'organització docent del TIP.....	283
6.3.2 L'organització temporal del TIP	299
6.3.3 Els quatre trams del Taller	303
6.4 Qualitat i innovació docent	322
6.4.1 Els projectes PLAQUID del curs 2012/13	325
6.4.2 Els projectes PLAQUID del curs 2013/14	339

7.CETRENCADA	351
7.1 Què és <i>Cetrencada</i> ?	353
7.2 El públic de <i>Cetrencada</i>	356
7.3 La temàtica de <i>Cetrencada</i>	358
7.4 Els vincles entre la UPF i els mitjans de comunicació	359
7.4.1 <i>Cetrencada</i> i <i>El Punt-Avui</i>	363
7.4.2 <i>Cetrencada</i> i UPF.Ràdio	368
7.4.3 <i>Cetrencada</i> i BTV	371
7.4.4 <i>Cetrencada</i> i <i>VilaWeb</i>	375
7.5 Les xarxes socials a <i>Cetrencada</i>	381
7.6 La convergència de mitjans a través de l'òptica de <i>Cetrencada</i>	389
7.7 La redacció integrada	393
7.8 La integració de mitjans a <i>Cetrencada</i> : el reportatge integrat	394
7.9 El periodista de <i>Cetrencada</i>	399
7.10 Valoracions finals i futur	405
8. EPILOGUE	409
9. BIBLIOGRAFIA	419

LLISTA DE TAULES

Taula 1: Paradigmes clàssics d'investigació	24
Taula 2: Resum de la mostra.	34
Taula 3: Fítixa d'anàlisi	35
Taula 4: Resultats de la prova de fiabilitat.....	38
Taula 5: Professors del Taller Integrat de Periodisme.....	42
Taula 6: Codificació dels participants al <i>Focus Group</i> 1.	46
Taula 7: Codificació dels participants al <i>Focus Group</i> 2.	47
Taula 8. Dimensions de la convergència	73
Taula 9: Objecions professionals a la convergència.....	96
Taula 10: L'escriptura del caràcter “cor”	110
Taula 11: Nomenclatures per al periodista polivalent.	124
Taula 12: Habilitats del periodista integrat.....	131
Taula 13: Llistat de competències.....	197
Taula 14: Avantatges i inconvenients de l'ús de les TIC.....	207
Taula 15: Llistat de recursos 2.0.....	213
Taula 16: Descriptors de les dimensions	232
Taula 17: Dimensions trobades en els plans docents.	241
Taula 18: Assignatures prèvies al TIP.....	274
Taula 19: Distribució de crèdits al Grau en Periodisme.....	277
Taula 20: Modalitats del TFG.	281
Taula 21: Competències del TIP.....	284
Taula 22: Quadre de rotacions dels trams del TIP.....	301
Taula 23: Rols del magatzí de <i>Cetrencada</i>	312
Taula 24: Llistat d'eines 2.0 del tram d'internet del TIP.	319

Taula 25: Valors de <i>Cetrencada</i>	354
Taula 26: Ús d'eines a <i>VilaWeb</i>	377
Taula 27: Temes del reportatges de <i>VilaWeb</i>	381
Taula 28: Línies d'actuació a Twitter	383
Taula 29: Línies d'actuació a Facebook.	385
Taula 30: Consideracions fetes per professors del TIP.....	389

LLISTA DE GRÀFICS

Gràfic 1. <i>Continuum</i> plantejat per Gentry	91
Gràfic 2. Nodes d'una redacció integrada	158
Gràfic 3: Titularitat de la universitat.....	224
Gràfic 4: Nombre de crèdits en anglès	225
Gràfic 5: Localització de les universitats	226
Gràfic 6: Integració parcial de mitjans en assignatures.....	227
Gràfic 7: Equipaments de les universitats	230
Gràfic 8: Representació gràfica de l'ACM.....	236
Gràfic 9: Tipologia d'assignatura	243
Gràfic 10: Idioma d'impartició de l'assignatura.....	244
Gràfic 11: Nombre de crèdits per assignatura	245
Gràfic 12: Metodologia docent.	246
Gràfic 13: Sistema d'avaluació	247
Gràfic 14: Distribució per edats dels protagonistes.....	367
Gràfic 15: Qüestions clau dels reportatges integrats.....	397

1.

PRESENTACIÓ DE LA
INVESTIGACIÓ

1.1 INTRODUCCIÓ

Fruit d'un procés evolutiu desenvolupat els darrers vint anys, som testimonis de com la introducció d'internet a les nostres vides ha revolucionat la comunicació a nivell macro-comunicatiu.

Des de l'accés massiu d'internet a les llars s'ha transformat la forma en què ens informem i ens comuniquem i s'han generat nous models de negoci al voltant de la informació. La societat actual, descrita com a societat xarxa (Castells, 2001), i els joves que la formen, coneguts com a nadius digitals (Prensky, 2001), donen forma a una generació que es caracteritza per haver crescut envoltada de tecnologia digital, incorporant-la al seu dia a dia de forma natural. Els que ara mateix estan estudiant trobaran, quan acabin la carrera, un panorama molt diferent al que hi havia fa deu anys, un nou entorn que requereix aproximacions innovadores que complementin els elements educatius que els hauran d'ajudar en la transició cap al món laboral.

Les empreses periodístiques estan redissenyant les seves estructures, les rutines de producció o les fórmules de negoci en base a aquestes noves tendències en la comunicació. Tot per tal de posar-se en valor davant dels consumidors amb l'objectiu de respondre als reptes de l'economia del coneixement. Rebre obertament el nou paradigma de comunicació, acceptar els canvis que promouen les noves tecnologies i crear models informatius renovats d'àmbit local són prioritats que les empreses periodístiques han d'assumir amb rapidesa (Castells, 2001).

La introducció d'innovacions en les formes de producció exigeix, tal i com s'ha produït al llarg de la història dels mitjans de comunicació, un esforç per part dels professionals. Malgrat l'oposició que pot existir dins les redaccions, els mitjans es mouen al compàs que marca la societat i, per tant, no poden romandre aliens a l'evolució que s'ha definit com a convergència dels mitjans.

Aquesta simbiosi entre els mitjans de comunicació massius i la tecnologia d'internet ha generat una sèrie de noves concepcions terminològiques, estructurals i funcionals del periodisme, que influeixen en la configuració d'una nova vessant contemporània d'aquest: el periodisme integrat, que emana de les sinèrgies produïdes entre comunicació i tecnologia. En l'actualitat existeix un notable consens en concebre la convergència com un fenomen sistèmic. Comprendre-la en la seva totalitat exigeix considerar-ne no només els aspectes purament instrumentals, sinó també altres àmbits com el context o l'entorn social que la circumda.

Ja que les interpretacions al voltant de la convergència són més que variades; i, potser a causa d'això, també molt divergents, per analitzar aquesta circumstància és necessari dotar aquesta recerca d'una visió general d'aquest nou fenomen. Malgrat que ens trobem davant d'una tasca dinàmica on les opinions dels teòrics són validades o refutades en lapses de temps més curts que en altres àrees, partim d'una anàlisi documental específica per intentar concretar des del punt de vista científic el concepte de convergència mediàtica i explicar-ne les particularitats.

Un dels elements que han nascut a partir de la convergència són les redaccions integrades, considerades *aquelles capaces de nodrir de continguts a dos o més mitjans mitjançant una única unitat de producció* (Salaverría i Negro, 2008, 51). El concepte de redacció integrada s'està debatent en el context comunicatiu actual, especialment per la por que aquesta forma de treball pugui generar una mena de "periodista orquestra" (Salaverría i Negro, 2008), "periodista mòbil" (Massey, 2010) o "periodista motxilla" (Blom i Davenport, 2012), que es contempla amb una connotació negativa en l'àmbit de la professió. Altrament, podem fixar-nos en les característiques positives del concepte, que descriurien un periodista polivalent, que pot participar en una producció integrada i una distribució multiplataforma, elements clau en molts grups mediàtics actuals. La polivalència del professional del periodisme constitueix un dels trets més positius de la convergència però, alhora, representa un dels que aixequen més suspicàcies i objeccions. En aquest context de canvis, ens podem plantejar: ¿Quin paper pot jugar la universitat en la configuració de l'educació dels futurs membres d'aquestes redaccions?

La revolució digital i els canvis comunicatius no són exclusius del sistema mediàtic, també a la universitat se li exigeixen mètodes pedagògics actualitzats i que s'adaptin a les demandes de l'alumnat. Ara, l'estudiant busca qui l'orienti cap a la construcció social del coneixement. Cal fer-ho amb el que Padilla et al. (2007) descriuen com unes metodologies més participatives, estimulants i potenciadores dels processos de construcció de coneixement; allunyades del concepte clàssic d'un saber únic i del model centrat en el professor.

Com a resposta a aquesta revolució de l'ecosistema de la comunicació, les facultats de periodisme i comunicació han d'adaptar els seus currículums a la nova realitat i, a més a més, promoure i investigar aquestes noves dinàmiques, tant si es produeixen a les aules com si tenen lloc en entorns virtuals. Aquests canvis permetran formar una nova generació de periodistes exercitats de base en la multimedialitat, la hipertextualitat i la interactivitat.

La necessitat de generar un marc conceptual consensuat entre professionals, investigadors i docents, sobre la convergència de mitjans, ha obert diversos fronts de debat a la literatura de referència. Així mateix, cada cop trobem més esments a la formació de periodistes integrats, però aquests textos encara estan en fases molt embrionàries. Com és el cas de l'informe "Shaping 21st Century Journalism" on Anderson et al. (2011) ens descriuen un model educatiu universitari que es pot seguir a les facultats de periodisme similar als hospitals universitaris.

Podem trobar un gran nombre d'investigacions¹ que s'han centrat en els canvis que la convergència ha desencadenat a les redaccions del mitjans. Si ens centrem en la docència trobem que com a molt s'indaga en facetes concretes, com el ciberperiodisme, i que bona part de la recerca en la docència del periodisme aprofundeix en la dicotomia entre teoria i pràctica. És a dir, solen interessar les investigacions que tracten sobre la figura del periodista i el debat de si aquest neix de la universitat o de la pràctica laboral.

¹ Veure per exemple Domingo, 2006; Masip et al. 2009; Anderson, 2011; Huang et al., 2006; Thurman i Lupton, 2008; Cremedes i Lysk, 2011 o Bockowski 2004.

Per contra, són escasses les recerques centrades en la irrupció de la convergència de mitjans en els plans d'estudi o el temari de les assignatures del Grau en Periodisme. L'aparent desinterès de recerca pedagògica sobre aquest tema contrasta amb la posició que ocupa la convergència de mitjans en l'àmbit acadèmic. Tant Castaneda et al. (2005), com Auman et al. (2008) reclamen més recerca sobre com ensenyar convergència. La pertinència d'establir les bases de la docència en la convergència de mitjans en el periodisme es presenta com una fita fonamental per tal d'aconseguir establir un marc teòric de reflexió sòlid entorn de la formació d'un periodista integrat. És evident que el canviant escenari comunicatiu exigeix una resposta des dels centres universitaris que sigui capaç d'atendre les demandes actuals. Això suposa col·locar en el punt de mira els nous perfils professionals i preparar els alumnes en l'ús de les noves eines, i que seran ells els que hauran de respondre a les necessitats socials que generen les tecnologies innovadores.

El model tradicional de docència a les facultats de periodisme era el que s'adaptava millor a la formació abans que s'introduís internet a les aules i totes les transformacions socials i tecnològiques que això ha comportat. Per tal d'actualitzar i modificar aquest model cal prèviament fer un estudi sobre quines són les necessitats educatives dels futurs periodistes i quines són les metodologies d'ensenyament - aprenentatge i d'avaluació que millor s'hi adapten. A més, caldrà analitzar quines eines nascudes a partir d'internet poden ser-nos útils i perquè. La universitat i el professorat, sens dubte, difícilment podran dotar a l'alumne de la millor formació possible si no incorporen noves formes de treball en els seus plans d'estudi.

En el marc de la didàctica del periodisme, i de la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior² (EEES) aquesta situació constitueix una oportunitat per abordar el currículum del Grau en Periodisme i dissenyar allò que el complementarà. El repte no consisteix només en determinar fins a quin punt cal incloure dins el currículum allò que reflecteix el panorama mediàtic, sinó en dilucidar còm fer-ho de manera econòmicament viable i sostenible en el temps. Desenvolupar aquests nous models periodístics fora de la universitat dins el context d'un negoci amb objectius de guany econòmic pot suposar una despesa d'enormes proporcions per al mitjà. Per això la universitat és l'entorn perfecte per desenvolupar, testar i aplicar possibles noves línies de funcionament i organització.

La importància d'aquesta sinèrgia la tenen clara als EUA on els plans d'estudi s'orienten a formar professionals que responen al "paradigma de la redacció" (Anderson et al., 2011). En l'informe els autors mostren que les facultats de periodisme intenten adoptar un rol més actiu dins la indústria. També ho recull Vázquez que indica que cal la *innovació, l'emprenedoria i l'experimentació de nous models que donin suport al perio-*

² L'Espai Europeu d'Educació Superior és el pla organitzatiu que afavoreix la convergència europea en matèria d'educació. Els primers passos per la seva creació es van donar a la declaració de la Sorbona el 1998, però va ser consolidat a la declaració de Bolonya l'any següent. Els objectius principals són facilitar la mobilitat d'estudiants i docents entre països, preparar els estudiants com a ciutadans actius de la societat i oferir-los accés a una educació superior de qualitat. Entre altres elements distintius es creen una estructura educativa comuna de tres cicles: grau, màster i doctorat, i s'usa el sistema de competències genèriques i específiques per equiparar matèries entre els diferents països. Des d'ara apareix abreviat EEES.

disme (2012: 265). Nadal (2005) apunta a la tendència dels països anglosaxons a orientar el seu sistema universitari cap al mercat, segons la preferència dels "clients directes" (l'alumnat), o els "clients indirectes" (els ocupadors), que, al seu torn, proporcionen incentius a la universitat per millorar la qualitat i la innovació en els seus programes (Dill, 1997).

A Espanya, per contra, els estudis han experimentat diferents tipus de modificacions que anaven reflectint la tensió entre la recerca d'una base científica, l'autonomia disciplinar, l'especificitat professional i el context social i polític. S'ha aconseguit passar d'una didàctica del periodisme dissenyada exclusivament per a l'aprenentatge de teories i conceptes a una altra que afavoreix en els estudiants la fonamentació conceptual, actitudinal i metodològica necessària per formar una sensibilitat crítica. No és fàcil conciliar la capacitat reflexiva que se li exigeix a la universitat amb l'adequació dels estudis a una realitat professional contínuament canviant. El nou patró d'estudis hauria d'integrar en el procés formatiu les dues tècniques que perfilen una coherència epistemològica necessària: d'una banda, la integració dels programes i tècniques digitals com un tret de complementarietat, i d'altra la reflexió i la crítica professional.

Les decisions preses a Bolonya³ i en posteriors reunions comunitàries,

³ El Pla Bolonya és la reforma educativa que s'aplica als països de l'Espai Europeu d'Educació Superior i consisteix en un seguit de directrius que creen una estructura educativa comuna de tres cicles: grau, màster i doctorat, i s'usa el Sistema Europeu de Transferència de Crèdits (ECTS) i les competències genèriques i específiques per equiparar matèries entre els diferents països.

per la creació de l'EEES, suposen una fita temporal i funcional per al canvi del nostre model universitari, alhora que es presenten com una intersecció evolutiva amb la finalitat imprescindible d'una necessitat de canviar els basaments, permetre la mobilitat dels estudiants i incentivar la qualitat del sistema. Per aquest motiu, en primera instància, una meta important per a les universitats és l'actualització dels plans docents, les directrius de com desenvolupar les assignatures en tots els seus àmbits d'aplicació. En segona instància, també s'ha de tenir en compte el ràpid desenvolupament de eines que aprofiten la introducció de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació⁴ (TIC) en les metodologies d'ensenyament-aprenentatge i d'avaluació.

L'estudi de la tecnologia educativa és un àmbit d'investigació ampli que genera cada cop més recerca i articles, un interès tant per part d'acadèmics com per part de professionals. Aquesta disposició, de caràcter interpretatiu, a conèixer què està succeint amb la introducció d'internet 2.0 a les aules, permet revisar les pràctiques que se'n fan i com s'incorporen aquests recursos en la docència i l'aprenentatge a la universitat. Podem afegir, fins i tot, que l'evolució que s'ha produït en l'últim any en la presència, ús i gestió de la tecnologia mòbil i les xarxes socials deixa una clara constància que les universitats estan immerses en un entorn tecnològic cada vegada més complex i dinàmic, on l'adaptació i la innovació són constants.

⁴ A partir d'ara abreviat TIC

Un model docent innovador a l'Estat Espanyol en relació amb el que s'ha relatat fins ara és el que planteja la Universitat Pompeu Fabra amb la reforma de l'EEES en el Grau en Periodisme que ha comportat la incorporació de noves assignatures adaptades al context actual dels mitjans de comunicació. Aquest és el cas del Taller Integrat de Periodisme, amb un pes de 24 crèdits ECTS i un equip docent format per quinze professors especialitzats o bé en premsa, ràdio, televisió o internet, dos coordinadors docents i quatre professors assistents. L'aula on es desenvolupa aquesta assignatura, la “Redacció Integrada” s'ha construït específicament per aquesta en el nou Campus de la Comunicació, amb ordinadors per a 80 alumnes, un plató de televisió, dos locutoris de ràdio i una sala per a consells de redacció. L'espai on conflueixen els coneixements diversos que han estat apresos al llarg de les assignatures del Grau, ha afavorit el treball en la línia de la integració de mitjans.

Tres eixos s'uneixen a la integració de mitjans per desenvolupar el model docent innovador dins del marc del Taller Integrat de Periodisme: la simulació professional, el vincle amb empreses mediàtiques i la internacionalització. Les quatre característiques clau que exposen tot seguit són els objectius diferenciadors respecte a altres experiències i assignatures prèvies que s'havien desenvolupat a la Universitat Pompeu Fabra.

- INTEGRACIÓ DE MITJANS: La fusió dels quatre antics tallers de la Llicenciatura (premsa escrita, televisió, ràdio i internet), ha implicat un canvi necessari de mentalitat dels professors per reciclar-se cap a noves pautes docents.

- SIMULACIÓ: En els anteriors tallers i en altres activitats de la carrera ja s'emprava la simulació professional com a metodologia clau de l'aprenentatge (Rhodes i Roessner, 2009: 304). Ara la simulació és constant. Es tracta de crear mecanismes tant apropiats com sigui possible a les situacions que els futurs periodistes trobaran més enllà de la carrera universitària.
- VINCLE UNIVERSITAT - EMPRESA: El treball realitzat pels estudiants es converteix en producte periodístic real que és publicat i difós per empreses de comunicació. Això, a més de multiplicar fins a extrems insospitats el grau de motivació de l'alumnat, serveix per implicar les empreses en la formació de professionals i establir-hi sinergies. És una vinculació que complementa les habituals pràctiques "in situ", que es mantenen, però que vol anar molt més enllà.
- INTERNACIONALITZACIÓ: Es pretén trencar fronteres a partir de les TIC, que avui en dia permeten la comunicació en línia entre estudiants de diferents països, així com ho fan off-line els programes Erasmus. D'altra banda, treballar en una segona o tercera llengua permet el desenvolupament d'altres competències curriculars.

La convergència de mitjans es revela, doncs, com un tret emergent i distintiu de l'ecosistema mediàtic actual, per la qual cosa aquesta investigació pot esdevenir una contribució clau tant per enfocar la problemàtica, com també per resituar-la en l'àmbit de la didàctica del periodisme.

L'interès que pot suscitar el treball que proposem resideix en la necessitat de basar-se en estudis científics que dilucidin cap a on s'han de dirigir els esforços formatius dels periodistes de cara a la seva inserció laboral. Així es podrà generar nou coneixement científic que doni suport a aquesta proposta de formació integrada del periodista, basada en l'estratègia metodològica de la simulació professional de laboratori.

1.2 PROBLEMA D'INVESTIGACIÓ

En la introducció hem vist com el tema d'investigació que desenvoluparem al llarg de la tesi es perfilava, tractarem, doncs, sobre la convergència de mitjans en relació amb l'educació superior.

Del panorama esbossat en sorgeix el problema que centra aquesta investigació: quina és la formació que reben els futurs professionals del periodisme que treballaran en el context de la convergència de mitjans.

Aquest problema s'ha d'afrontar des de dos eixos marcats pels pilars fonamentals del treball: D'una banda la convergència de mitjans en l'actualitat, i de l'altra l'educació superior i l'EEES. Dos pilars pertanyents cadascun d'ells a un àmbit acadèmic diferent, que en aquesta investigació fem que conflueixin. Els punts de tangència entre aquestes dues àrees dibuixaran la silueta específica d'aquest treball: la formació superior de professionals entrenats en la convergència de mitjans. Resulta fonamental determinar quines són les competències que aquests han d'adquirir, informació que únicament es pot derivar d'un estret diàleg entre professors, investigadors i periodistes en actiu.

El problema que plantejem s'ajusta als diversos criteris⁵ que un problema d'investigació ha de complir i que es poden resumir en els següents:

- La solució del problema ha de permetre augmentar el cos de coneixement
- El problema ha de dur a nous problemes
- Ha de ser investigable
- S'ha d'ajustar a l'investigador
- Cal que sigui clar, concís i operable.

Tenint en compte aquestes recomanacions, podem concretar una mica més la qüestió: és possible disposar d'un pla docent que, estructurat com un programa d'activitats coherent amb la investigació i la innovació didàctica d'orientació constructivista, involucri les aportacions recents de la història i l'epistemologia del periodisme i afavoreixi canvis significatius en la pràctica i l'epistemologia docent?

A partir d'aquesta qüestió inicial n'han sorgit d'altres que delineen conceptualment un camí possible d'investigació i que a continuació s'establiran com a objectius a assolir.

1.3 OBJECTIUS

Aquesta investigació es proposa explorar en profunditat la convergència mediàtica informativa i la docència universitària, un àmbit encara

⁵ Hem emprat les recomanacions que proposen Ary et al. (1982)

per analitzar de manera exhaustiva a Espanya. La manca de consens sobre què és la convergència de mitjans i quines són les seves dimensions és un punt crucial per esbossar com s'ha de formar en aquest àmbit. Per aquest motiu cal indagar en la seva presència tant en els mitjans de comunicació com en el discurs acadèmic i també a les aules.

L'objectiu principal d'aquesta investigació és documentar amb precisió les repercussions que aquest fenomen està desencadenant en la formació superior, ja que es tracta d'un procés encara en evolució en el pla d'estudis del Grau en Periodisme a les diferents universitats del territori espanyol i analitzar el cas concret de la Universitat Pompeu Fabra. Se n'abordaran, doncs, les utilitats i els inconvenients des dels següents eixos:

- La convergència de mitjans periodístics
- L'educació superior, la tecnologia educativa i l'EEES
- L'ensenyament-aprenentatge d'un periodista integrat
- L'estudi de cas del Taller Integrat de Periodisme de la UPF

Hem agrupat els objectius en nuclis temàtics que es desprenen de les dimensions del problema d'investigació i que, amb més concreció, s'aniran reiterant al llarg de tot el treball. L'ordre no segueix una jerarquia i, en algun cas, és perfectament intercanviable, però presenta l'estructura que tindrà la tesi.

OBJECTIUS RELACIONATS AMB LA CONVERGÈNCIA DE MITJANS

- Indagar sobre què diuen i què han fet les diferents línies d'investigació més rellevants sobre la convergència de mitjans informatius. Comprendre els vincles que existeixen entre les dimensions que la caracteritzen. Analitzar els interrogants i la divergència d'opinions, que auguren una tasca difícil com és concretar la definició i abast de convergència.
- Elaborar el perfil del periodista integrat: competències, habilitats, eines amb les que treballa... Conèixer les demandes que des del terreny professional existeixen en relació a la formació dels futurs periodistes i les noves figures professionals sorgides a manera d'enllaç o catalitzador dels processos annexos a la convergència.

OBJECTIUS RELACIONATS AMB L'EDUCACIÓ TIC I L' EEES

- Analitzar els canvis en l'educació superior. Estudiar les característiques que ha de complir una metodologia docent que s'adapti al EEES i els elements de reflexió que cal tenir en compte en la confecció del programa universitari per millorar la qualitat docent.
- Fer un anàlisi sistèmic dels diferents elements que componen el pla docent i com actuen amb els diferents actors de l'ensenyament-aprenentatge, per tal de descriure i estudiar un model eficient que aportí noves oportunitats per a l'alumne.

- Examinar les teories, models i estratègies involucrades en el desenvolupament de pràctiques pedagògiques amb TIC.

OBJECTIUS RELACIONATS AMB LA FORMACIÓ DEL PERIODISTA INTEGRAT

- Analitzar els diferents elements implicats en l'acte didàctic de la convergència de mitjans: institució, disponibilitat tecnològica, espais, condicionants tecnològics, socials i organitzatius, espais, estructura interactiva i comunicativa entre professors i professors - alumnes, la metodologia i concepció de l'ensenyament - aprenentatge, competències prèvies dels alumnes...
- Elaborar un diagnòstic de l'estat actual dels estudis de convergència de mitjans a nivell dels Graus en Periodisme d'Espanya. Avaluat comparativament els dissenys dels programes de formació, analitzant-ne els diversos elements que configuren les propostes pedagògico-didàctiques. Conèixer criteris, línies i objectius prioritaris a l'hora d'abordar-ho. Definir les principals debilitats i fortaleeses que presenta l'estudi de la convergència de mitjans en els Graus en periodisme.
- Estudiar l'ús d'eines i entorns tecnològics com a instruments de suport a la integració de mitjans dins l'aula.
- Contrastar els plantejaments realitzats des de l'àmbit acadèmic amb les exigències realitzades des de l'àmbit professional.

OBJECTIUS RELACIONATS AMB L'ESTUDI DE CAS DEL TALLER INTEGRAT DE PERIODISME

- Precisar les característiques pròpies del projecte institucional de la Universitat Pompeu Fabra i els punts concrets en els quals es basa el Grau en Periodisme.
- Definir les principals debilitats i fortaleces que presenta l'assignatura Taller Integrat de Periodisme. Valorar l'equilibri i l'adequació dels diferents elements o àmbits en el caràcter sistèmic de l'assignatura.
- Configurar orientacions per a la formació reflexiva en la investigació qualitativa des del subjecte investigador basada en la pròpia experiència.
- Estudiar i caracteritzar les eines i entorns tecnològics utilitzats dins el Taller Integrat de Periodisme de la UPF i analitzar-ne els processos d'ensenyament-aprenentatge que s'hi desenvolupen.

1.4 PREGUNTES D'INVESTIGACIÓ

Recuperem la pregunta que fèiem al inici de la introducció: Quines característiques ha de tenir la formació dels futur professionals del periodisme que treballen en el context de la convergència de mitjans?

Les preguntes d'investigació neixen dels diferents eixos marcats des d'un principi i que serveixen per anar dirigint la investigació i qüestionant-ne els passos. És possible que l'exhaustiu llistat que a continuació presentem no trobi totes les respostes en el marc d'aquesta tesi. Algunes d'elles seran resoltes parcialment o serviran per generar nous interrogants que en un futur poden ser resolts. Totes elles però, han servit per constituir el punt de partida per endinsar-nos en la problemàtica.

A cadascun dels nuclis temàtics se li associen un seguit de preguntes que pretenen dirigir, orientar i concretar la present investigació. Una primera pregunta que sorgeix en pensar en l'eix de la convergència de mitjans es pot articular de la següent manera:

- Què entenem per convergència de mitjans periodístics? En quines dimensions es desenvolupa? Com canvien les rutines de producció periodística en el context de la convergència? Com es transformen les funcions tradicionals? Es veuen ampliades o modificades? Apareixen nous rols?
- Quin és el perfil del periodista integrat? Quines competències ha de presentar aquest professional?
- Què podem considerar com un redacció integrada? Quins models de redacció conviuen actualment?

Altres preguntes que desferma la nostra primera interrogació substancial a través de l'òptica de l'educació són:

- Quines són les assignatures vinculades a la convergència de mitjans que actualment s'imparteixen a les universitat espanyoles? Quina importància tenen aquestes matèries en els plans d'estudi? (crèdits, duració o tipus d'assignatura) Quina metodologia fan servir? Quines són les competències que persegueixen aconseguir? Quina bibliografia fan servir?
- En la inserció curricular de la convergència de mitjans s'ha d'optar per un plantejament autònom (assignatura específica de convergència de mitjans) o per un enfocament transversal? Quines metodologies d'ensenyament - aprenentatge es consideren més apropiades?

Tal i com hem indicat a l'inici, la formulació d'una pregunta no implica que aquesta tingui una resposta concreta; ni tan sols que en tingui una. El que sí que permet és donar direccions factibles i obre la porta a futures línies de recerca.

2.

METODOLOGIA D'INVESTIGACIÓ

Aquest capítol està dedicat a la metodologia que ha seguit la investigació d'aquesta tesi i s'hi descriuen els diferents procediments i tècniques que han ajudat a avançar cap als resultats que més endavant es presentaran. Es fonamentarà, per tant, el conjunt de recursos i instruments que han servit per aquesta finalitat. En aquesta recerca considerem el “mètode” de treball com la forma estructurada de dur a terme el procés de la investigació. Buendia (1994) exposa que tractar amb un mètode suposa l'existència d'un seguit de regles que s'han d'aplicar per tal d'arribar a una fita. Podem emmarcar-lo en els següents punts que s'han anat seguint i que es poden trobar al llarg de tot aquest treball:

1. Identificar i definir el problema a investigar
2. Revisar la literatura referent al problema a investigar
3. Formular objectius sobre el problema a investigar.
4. Seleccionar el mètode d'investigació.
5. Interpretar i analitzar les dades obtingudes
6. Treure conclusions

Aquesta estructura es pot separar en tres fases diferenciades. Una primera amb caràcter exploratori per situar la investigació en el seu context. La segona fase dissenyarà el procés d'obtenció i s'aconseguiran les dades necessàries per poder seguir amb la tercera fase d'interpretació i definició del model que es proposa. Conscients de la importància de la metodologia per tal de garantir uns resultats fiables i vàlids, podem passar a descriure amb detall tots els passos que s'han seguit per arribar a les conclusions finals.

2.1 PARADIGMA D'INVESTIGACIÓ

El primer pas que cal fer és situar-nos en un model d'investigació. Establirem que es tracta del paradigma emergent proposat per Guba (1982), Howe (1988) i Reichardt i Cook (1986) i que es basa en la integració dels diferents paradigmes d'investigació clàssics, que trobarem recollits per Arnal et al. (1996): El paradigma positivista, el paradigma interpretatiu i el paradigma sociocrític, que podem veure resumits a la següent taula:

TAULA 1 : PARADIGMES CLÀSSICS D'INVESTIGACIÓ			
	POSITIVISTA Racionalista- quantitatiu	INTERPRETATIU Naturalista- qualitatiu	SOCIOCRÍTIC
Naturalesa de la Realitat	Objectiva, estàtica, única, donada, fragmentable i convergent.	Dinàmica múltiple, holística, construïda, divergent.	Compartida, històrica, construïda, dinàmica, divergent.
Relació Subjecte/ objecte	Independència, neutralitat. No s'afecten.. Investigador extern. Subjecte com a objecte de la investigació.	Dependència. S'afecten. Implicació amb l'investigador. Interrelació.	Relació influenciada per el compromís. L'investigador és un subjecte més.
Fonaments	Positivisme lògic. Empirisme	Fenomenologia. Teoria interpretativa.	Teoria crítica.

Finalitat de la Investigació	Explicar, predir, controlar els fenòmens, verificar teories. Lleis per regular els fenòmens.	Comprendre i interpretar la realitat, els significats de les persones, percepcions, intencions, accions.	Identificar el potencial de canvi, emancipar subjectes. Analitzar la realitat.
Valors	Neutres. Investigador lliure de valors. Mètode de garantia d'objectivitat	Explícits. Influeixen en l'investigador.	Compartits. Ideologia compartida.
Criteris de qualitat	Validesa, fiabilitat, objectivitat.	Credibilitat, confirmació, transferibilitat.	Intersubjectivitat, validesa consensuada.
Teoria / pràctica	Dissociades, constitueixen entitats diferents. La teoria com a norma per la pràctica.	Relacionades, retroalimentant-se.	Indissociables. Relació dialèctica. La pràctica és teoria en acció.
Tècniques: instruments i estratègies	Quantitatius. Medició de tests, qüestionaris, observació sistemàtica. Experimentació	Qualitatius, descriptius, investigador principal com a instrument. Perspectives participants.	Estudi de casos. Tècniques dialèctiques.
Anàlisi de dades	Quantitatiu: estadística descriptiva i inferencial	Qualitatiu: inducció analítica, triangulació	Intersubjectiu, dialèctic.

Font: Arnal et al. 1996:42

Així el paradigma emergent beu de tots tres i es basa, entre d'altres, en el principi que aplica coneixements per donar respostes concretes i intervenir en problemes pràctics; assumeix caràcter avaluatiu perquè està orientat a la presa de decisions, al disseny de polítiques i a determinar l'eficàcia de programes en acció de les organitzacions existents. S'identifica no tant pel tema ni pel mètode, sinó més aviat pel propòsit del disseny. A més a més admet la complementarietat d'estudis i dissenys de tot tipus, sempre que contribueixin a solucionar problemes i aportin directrius per a l'acció i el canvi.

Ens centrarem en l'aplicació d'aquest model emergent en la recerca que ens ocupa. Aquest model de tipus multiparadigmàtic i de caire descriptiu-interpretatiu l'usarem en la detecció de les característiques i els problemes que genera la convergència de mitjans, i més específicament, la integració de redaccions a l'ensenyament universitari del periodisme. Aquests s'han determinat mitjançant la lectura i anàlisi de diferents textos que estableixen i concreten un marc teòric i l'estat de la qüestió en el nostre context de recerca. L'element clau d'aquest paradigma és la possibilitat que facilita l'ús de tècniques quantitatives, amb *indicadors que fan possible la descripció de les característiques estructurals d'una realitat social i també el coneixement de les grans tendències* (Busquet, 2006:149) malgrat les limitacions que presenten pel *poc poder explicatiu i comprensiu que tenen* (Busquet, 2006:148). Les tècniques quantitatives es combinen amb d'altres més qualitatives, que ajuden a comprendre la conducta des del propi marc de referència d'actuació, van més orientades al procés (Reichardt i Cook, 1986), encara que en la majoria de casos els resultats obtinguts no poden ser generalitzables.

Per tal d'assolir uns resultats més complets combinarem diverses metodologies per estudiar el fenomen de la integració de redaccions i l'ensenyament del periodisme, és a dir, seguirem una triangulació metodològica. Això ens permetrà augmentar la validesa i la fiabilitat de la investigació. Així dotarem de consistència els resultats qualitius i contribuirem amb més objectivitat i transferibilitat dels resultats obtinguts. D'aquesta manera Igartúa (2006 :23) considera els següents tipus de triangulació:

1. TRIANGULACIÓ DE LES DADES: L'obtenció de dades referents a grups, localitzacions i períodes temporals diferents.
2. TRIANGULACIÓ DE TEORIES: L'ús de marcs teòrics diferents
3. TRIANGULACIÓ D'INVESTIGADORS: L'ús de diversos investigadors en un mateix projecte.
4. TRIANGULACIÓ D'INSTRUMENTS I DE METODOLOGIES: L'ús de diverses tècniques per obtenir la informació necessària.
5. TRIANGULACIÓ DE METODOLOGIES QUALITATIVA I QUANTITATIVA: Per validar els coneixement adquirits per una i l'altra.

Tenint en compte les característiques d'aquesta recerca seguirem una triangulació d'instruments i metodologies tant quantitativa com qualitativa. A continuació anirem desgranant les fases de la recerca i quines tècniques i instruments s'han usat per a cada una d'elles.

2.2 DEFINICIÓ DEL MARC TEÒRIC

Clau de la investigació és la definició del marc teòric i conceptual que servirà com a base per als següents capítols. Per això cal desenvolupar un discurs sobre què és la convergència de mitjans, com és una redacció integrada o com ha evolucionat la figura del periodista integrat i la comunicació transmediàtica. S'estudiarà el sistema educatiu de l'EES, les metodologies, el sistema d'avaluació o les TIC aplicades a l'educació superior.

La fonamentació teòrica de l'estudi i que es desenvolupa en els capítols 3 i 4 s'ha fet a través de la consulta bibliogràfica dels diferents elements teòrics a partir d'una sistematització de la informació. A partir d'aquí s'han fet macrocategories d'anàlisi, prèvies a la interpretació de les dades obtingudes, a partir de les dimensions de la convergència periodística i de les característiques docents d'un programa d'assignatura. Aquesta primera etapa s'ha vist completada amb la construcció de definicions pròpies per als conceptes més rellevants.

2.3 ANÀLISI DEL CONTINGUT

La següent etapa de la investigació té com a objectiu establir quin és l'estat a les universitats espanyoles de l'ensenyament de la convergència periodística. Per aquest motiu s'ha escollit com a tècnica l'anàlisi de contingut. Es tracta d'un mètode que estudia i analitza la comunicació d'una manera sistemàtica, objectiva i quantitativa amb el propòsit de

trobar variables de mesura (Busquet, 2006: 172). S'empra sobretot per a la comparació del contingut dels mitjans amb el món real. Preferentment com una lectura de textos (en el sentit ampli de la paraula) i la seva posterior interpretació per *situar-los en una realitat explicativa, o com a base documental per elaborar una sèrie de consideracions i, fins i tot, teories sobre el recull de resultats*. Busquet (2006: 173), el defineix com un mètode sistemàtic, objectiu i quantitatiu *perquè el contingut se selecciona amb unes regles explícites i aplicades amb consistència; [...] la idiosincràsia i les inclinacions personals de l'investigador no han d'influir en l'anàlisi [...] i ha de ser la representació exacta d'un cos de missatges*. A Igartúa (2006:181), es defineix l'anàlisi de contingut com *qualsevol procediment sistemàtic ideat per examinar el contingut de la informació arxivada [...] l'anàlisi de contingut adopta com a unitat d'anàlisi el missatge*.

Quan apliquem l'anàlisi de contingut a l'univers dels textos que es produeixen volem aprofundir en els continguts recurrents de determinades mostres. L'elecció del corpus sobre el que es treballarà, l'establiment de paràmetres de classificació i la preparació d'una fitxa d'anàlisi adequada a l'enfocament analític proposat són els passos previs que hem de fer abans d'arribar a aquesta fase analítica. Les etapes per dur-lo a terme es poden organitzar en:

1. Una anàlisi descriptiva
2. Primera categorització i resum
3. Categorització definitiva
4. Triangulació de les dades obtingudes
5. Contrast de resultats per a la validació i valoració
6. Elaboració de l'informe

A Busquet (2006:175-177) s'amplia aquest llistat, afegint més passos intermedis:

1. Formular l'interrogant de la investigació o la hipòtesi
2. Definir la població de forma coherent amb la hipòtesi i els objectius de la investigació
3. Seleccionar una mostra apropiada de la població, tot sovint feta en etapes múltiples
4. Seleccionar i definir una unitat d'anàlisi.
5. Construir les categories del contingut que s'analitzaran, que han de ser mútuament excloents, exhaustius i fiables.
6. Establir un sistema de quantificació, ja sigui o bé de delimitació nominal, d'interval o radial.
7. Portar a terme un estudi pilot
8. Codificar el contingut d'acord amb les definicions establertes mitjançant fulls estandarditzats
9. Analitzar la informació recopilada, normalment amb mitjanes, medianes i modes
10. Obtenir les conclusions i buscar les indicacions

Per tant després d'haver formulat les preguntes d'investigació en la introducció d'aquest treball podem passar a definir el corpus de materials.

2.3.1 ELECCIÓ DEL CORPUS TEXTUAL

Definir l'univers consisteix en delimitar les fronteres del corpus de continguts o la població documental rellevant. L'univers el formen totes les universitats que ofereixen estudis que es poden cursar a Espanya. La població és el conjunt d'individus que tenen les característiques que volem estudiar. En el nostre cas és una població finita formada per totes les universitats que ofereixen el Grau en periodisme. La mostra en aquest cas es correspon a la totalitat de la població ja que ens és accessible tant per número d'elements i per disponibilitat. Per tant, es tracta d'un mostreig no probabilístic de conveniència, basat en els coneixements sobre la població. El número d'individus de la mostra és 37 i el de la població és 37. En aquest cas $N=n$. L'individu és cada un dels integrants de la població o mostra i són els elements que se n'estudiaran algunes propietats (variables). La unitat d'anàlisi és cada un dels elements que es quantifiquen, la porció més petita

2.3.2 CONSIDERACIONS SOBRE L'ACCÉS A LA INFORMACIÓ DISPONIBLE I EL SEU TRACTAMENT.

En primer lloc es van escombrar les webs de les universitats, els plans d'estudi penjats i els plans docents de les assignatures, a partir d'allà en els casos en que el pla docent era accessible directament es va obtenir d'allà. Si no estava disponible es va contactar amb la universitat i/o el professor corresponent responsable de l'assignatura perquè ens el facilités o bé si no estava definit encara, ens contestés un breu qüestionari.

A través de la informació disponible als plans d'estudis dels Graus en Periodisme del curs 2011-12, s'ha abordat l'anàlisi abastant dos grans nivells: plans d'estudi i plans docents. La mostra inicial objecte d'estudi ha estat el total d'universitats espanyoles que han ofert durant el curs 2011-12 el Grau en Periodisme, un total de trenta-sis. Per tal d'assolir els diferents nivells de lectura que els objectius i les hipòtesis marcaven s'ha seguit un procés de mostreig polietàpic.

A) PRIMERA FASE

Mostreig de les fonts del material: A nivell institucional, s'han escollit les universitats espanyoles que ofereixen la titulació de Graduat en Periodisme, a partir de les dades que proporciona el Ministeri d'Educació i Cultura, però s'ha fet també una exploració estratègica ja que s'ha detectat que hi faltaven algunes titulacions, afegint a més a més les dades del portal "Universia" i la cerca d'informació a través de la xarxa.

FONTS D'INFORMACIÓ DE LA 1A FASE:

- Pàgina web institucional del Ministeri d'Educació, Cultura i Esport
- Pàgina web d'Universia
- Cerca general a través de Google
- Pàgines web corporatives de les universitats
- Pàgines web de les facultats, escoles o departaments
- Pàgines web o documents sobre els plans d'estudi del Grau en Periodisme

B) SEGONA FASE

S'han seleccionat els plans d'estudi oferts partir de la informació proporcionada per les pròpies facultats. Amb especial atenció a les assignatures amb un vessant pràctic enfocat cap als mitjans de comunicació. En aquesta segona fase, pels casos en què la informació *on-line* era incompleta o no estava disponible, s'ha procedit a contactar amb la secretaria dels centres per poder-la completar.

FONTS D'INFORMACIÓ DE LA 2A FASE

- Pàgines web o documents sobre els plans d'estudi del Grau en Periodisme
- Secretaria de les facultats que ofereixen el Grau en Periodisme

C) TERCERA FASE

Selecció dels plans docents d'assignatura que cobreixin dues o més dimensions de la convergència de mitjans. La unitat d'anàlisi escollida és el contingut referent a les competències, mètode docent, avaluació i bibliografia.

FONTS D'INFORMACIÓ DE LA 3A FASE

- Pàgines web o documents sobre els plans docents de les assignatures del Grau en Periodisme
- Secretaria de les facultats que ofereixen el Grau en Periodisme
- Caps d'estudi o professors que imparteixen assignatures al Grau en Periodisme

Podem resumir les dades de la mostra en la següent taula:

TAULA 2: RESUM DE LA MOSTRA
74 universitats espanyoles, que ofereixen 1374 títols de Grau possible.
S'ha trobat una unitat mostral 35 de Graus en Periodisme i 2 Graus afins, que ofereixen un total de 1467 assignatures
De les 1467 assignatures s'han escollit les 113 que ensenyen un mínim de 2 dimensions del procés de convergència.
Font : Construcció pròpia

El corpus el formen tant els 37 plans d'estudi com els 113 plans docents de les assignatures que tracten com a mínim dues dimensions de la convergència de mitjans.

Per tal d'organitzar tot el volum extens d'informació ha calgut implementar una base de dades, l'estructura de la qual es descriu a continuació.

2.3.3 FITXA D'ANÀLISI

FITXA DE REGISTRE

El primer element que ens ajuda a ordenar i classificar la mostra és la fitxa de registre. Com a instrument, només esdevé un suport a la classificació inicial de la mostra seleccionada i acota una sèrie de dades

externes que ens serviran per ubicar-la. Aquesta informació en ajudarà a ordenar les dades generals de les universitats investigades; dades com per exemple universitat, ciutat, nombre d'estudiants i pla d'estudis que segueix.

FITXA D'ANÀLISI

Un cop identificada la mostra, la fitxa d'anàlisi és l'instrument clau a partir del qual opera l'anàlisi del contingut. La seva funció és identificar i recollir les unitats d'anàlisi que contenen elements útils per a la investigació. L'estructura és similar a la d'un qüestionari i consta d'una sèrie d'ítems que poden considerar-se com a preguntes a fer al text. Aquests podran ser oberts o tancats, segons si es pot definir prèviament una llista de respostes. Un fitxa ha de permetre rellegir cada segmentació del corpus de la investigació que s'ha fet.

TAULA 3: FITXA D'ANÀLISI

1. Acrònim de la universitat
2. Dades de contacte
3. Web de la facultat
4. CCAA
5. Ciutat
6. Pública/privada
7. Nombre d'estudiants totals
8. Instal·lacions i equips
9. Publicacions pròpies
10. Col·laboracions externes amb mitjans (sense ser pràcticum)
11. Nom del grau
12. Pla d'estudis complet
13. Quins mitjans s'ensenyen per separat
14. Quins mitjans en integració parcial
15. Nom de l'assignatura

16. Paraules clau al pla docent: Convergència periodística, Convergència tecnològica, Multimèdia, Integració de redaccions, Cross-media/ Transmedia, Audiències actives/ interactivitat amb l'audiència / participació ciutadana, Convergència empresarial / fusió de mitjans, Multiplataforma, Periodista polivalent/ periodista motxilla...

Si apareixen 2 categories de paraules clau s'analitzen les característiques:

17. Nombre de crèdits
18. Tipologia: optativa, troncal, obligatòria, lliure elecció, altres
19. % h magistrals
20. % h lab/ pràctica
21. % h seminaris
22. Es pot considerar en general teòric / teòrica-pràctica / pràctica
23. Competències (consultar llistat adjunt oficial del mapa de competències)
24. Objectius:
25. Metodologia docent: Classes magistrals /classes expositives, Classes pràctiques /demostratives, Classes col·laboratives / interactives, Intercanvi de rols – alumne fa de professor (LDL), Tutoria individual
26. Metodologia d'aprenentatge: Aprenentatge Mnemònic, AB-Problemes, ABAccions, ABProjectes, Treball de laboratori, Simulació professional/ role playing, avaluació formativa, Tutoria, Portafoli, Treball col·laboratiu, Estudis de casos, Self / autoaprenentatge
27. Sistema d'avaluació: Examen, treball individual teòric, treball individual pràctic (portafoli), treball grupal teòric, treball grupal pràctic, presentació oral, assistència
28. Bibliografia recomanada
29. S'ha cursat alguna vegada o està implantada en el curs 2011*2012?
30. Existeix publicació en mitjans propis: premsa, ràdio, tv, *online*
31. Existeix publicació en mitjans externs: premsa, ràdio, tv, *online*
32. Es pot considerar una assignatura dedicada exclusivament a la integració periodística?

33. Es pot considerar una assignatura de la categoria de periodisme electrònic/ ciberperiodisme/ taller d'internet...?
34. Es pot considerar una assignatura de tecnologia de l'audiovisual / tecnologia de la informació / Història de la tecnologia?
35. Es pot considerar una assignatura de periodisme ciutadà, noves audiències...?

Font: Construcció pròpia

Per tal que les dades que hem recopilat puguin transformar-se en resultats sòlids, caldrà dur a terme diverses anàlisis estadístiques i fer creuaments entre elles per tal d'assolir els objectius perseguits. A partir de les dades obtingudes es farà una primera anàlisi estadística descriptiva. Amb el total de freqüències i la presència dels diferents elements es representarà de forma gràfica la seva distribució i s'obtindrà informació que ens ajudarà a dibuixar una imatge del periodisme integrat a les universitats espanyoles.

2.3.4 CONSIDERACIONS SOBRE L'ANÀLISI DE CONTINGUT

Per tal de determinar la fiabilitat d'aquesta tècnica cal que l'anàlisi de contingut sigui objectiu amb mesures i procediments fiables, per això Vasilachi (2006:184) recomana que es defineixin al màxim les categories, que es faci un ensinistrament pràctic dels codificadors abans d'iniciar la recopilació de dades i fer un assaig previ amb una submos-tra. Per tractar-se d'una tesi individual en aquest cas la codificació ha anat a càrrec d'un sol investigador. No obstant, per assumir la imparcialitat s'ha fet una prova amb un segon codificador i s'ha calculat la fiabilitat obtinguda.

Fórmula de la fiabilitat dels codificadors:

$$\text{Fiabilitat} = 2M / (n1+n2)$$

M és el número de decisions en què coincideixen

n1 és el total de decisions de l'analista 1

n2 és el total de decisions de l'analista 2

S'ha repetit amb tres unitats diferents de la mostra:

TAULA 4: RESULTATS DE LA PROVA DE FIABILITAT

CAS 1
 $F = 2 \cdot 39 / 40 + 40 = 0.975$

CAS 2
 $F = 2 \cdot 37 / 39 + 40 = 0.936$

CAS 3
 $F = 2 \cdot 35 / 36 + 35 = 0.986$

Font: Construcció pròpia

En tots els casos la fiabilitat és superior al 90% pel que es pot assumir que encara que sigui un únic investigador els resultats poden considerar-se fiables. S'ha de tenir en compte que aquest índex no té en compte els casos de coincidència casual.

2.4 ESTUDI DE CAS

La següent etapa de la investigació vol centrar-se en un cas concret d'assignatura sobre integració de mitjans: el Taller integrat de periodisme. Per aquest motiu el mètode escollit és l'estudi de cas. Es tracta d'una metodologia que persegueix la particularització i especificitat a partir d'una anàlisi sistemàtica grupal que permet extreure conclusions de fenòmens reals. La seva tradició procedeix sobretot d'un enfocament clínic, encara que s'ha exportat cap a la investigació educativa. Yin (1989 citat a Wimmer i Domminick, 1996: 160) defineix l'estudi de cas com *una indagació empírica que usa múltiples fonts de coneixement per investigar un fenomen actual dins del seu context de la vida real, i en què les fronteres entre el fenomen i el seu context no queden clarament delimitades*. A més a més, podem destacar quatre característiques claus d'aquest mètode: la inducció com a forma de raonament; l'explicació, perquè ajuda a comprendre el que s'analitza, la descripció detallada del resultat final i el particularisme de l'estudi.

Segons la classificació marcada per Stake (1999) per aquesta investigació seguirem un estudi de cas instrumental i múltiple, ja que s'estudia un cas per l'interès de la problemàtica i pot aportar informació a partir de diferents col·lectius: professors, alumnes i facultat. De la classificació d'estudis de cas que fa Mateo (1999 citat a Campaña, 2011) basant-se en la naturalesa de l'informe final, ens situaríem en el model interpretatiu, donat que se'n desenvoluparan categories conceptuals que il·lustraran el pressupòsits teòrics generats a partir d'un model inductiu.

Per recopilar dades ho farem a partir de cinc vies d'obtenció d'informació, que a continuació detallem:

1. La documentació: notes, agendes, informes...
2. Les entrevistes en profunditat
3. La observació-participació
4. Grups de discussió
5. Els objectes físics resultants: reportatges publicats, la plataforma LDShake...

2.4.1 DOCUMENTACIÓ DE L'ASSIGNATURA

A partir dels documents següents:

- *Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales: Grado en Periodismo de la UPF*
- Pla docent de l'assignatura Taller Integrat de Periodisme (TIIP)
- Resultats de l'avaluació docent del Taller Integrat de Periodisme
- Projecte editorial de *Cetrencada*
- Memòries del PLAQUID

Es farà un estudi bibliogràfic en profunditat per determinar les característiques clau, elements destacats i possibles patrons. Les dades obtingudes serviran per establir paral·lelismes i contrastar els resultats de les altres fonts d'informació.

2.4.2 ENTREVISTES EN PROFUNDITAT

Esdevé una de les tècniques més usades en comunicació ja que permet obtenir tant dades objectives o fets, com també dades més subjectives com opinions o actituds. Es pot definir l'entrevista com una conversa entre dues persones, un entrevistador i un informant, dirigida i registrada per l'entrevistador per afavorir la producció d'un discurs conversacional, continu i amb una certa línia argumental (Busquet, 2006; Reichardt i Cook, 1986). Servirà per conèixer de primera mà quina és la perspectiva dels professors del Taller Integrat de Periodisme i establir idees, reflexions sobre la formació dels periodistes en l'àmbit de la integració de mitjans.

La seva funció més destacada és fer emergir aquelles dimensions en les quals l'investigador no havia pensat i poder completar les hipòtesis presents o les teories. És recomanable que l'entrevista es faci de forma oberta i flexible. La principal limitació d'aquesta tècnica és la subjectivitat dels entrevistats, i per això es recomana completar-la amb alguna altra tècnica. En aquest cas seran tant grups de discussió, com anàlisi bibliogràfica i de contingut.

Les entrevistes, segons la seva finalitat, situació i circumstàncies es poden classificar en:

- Estructurades, semiestructurades o lliures
- Dirigides, semidirigides o no dirigides
- Exploratòries, específiques o en profunditat
- Formals, semiformals o informals.

El guió que regeix les entrevistes estructurades o semi estructurades serà clau a l'hora d'obtenir la informació que es vulgui. Aquest serà l'instrument que acompanya la tècnica de l'entrevista. Les preguntes poden ser obertes, per permetre ampliar informació, plantejar temes que no s'han atès o preguntes tancades sobre aspectes concrets i preguntes de reformulació i no plantejades que permetin afegir de forma natural nous temes o direccions en l'entrevista.

Al llarg del curs acadèmic 2012/13 s'han dut a terme entrevistes semi-estructurades amb professors i col·laboradors del Taller Integrat de Periodisme:

TAULA 5: PROFESSORS DEL TALLER INTEGRAT DE PERIODISME	
Professors coordinadors	Salvador Alsius i Francesc Salgado
Professors especialitzats	<p>Premsa: Carlos Pérez de Rozas, David Caminada, Olga Lamas, Anna Nogué (curs 2011/12), Teresa Domingo (curs 2011/12) i Albert Montagut (curs 2012/13)</p> <p>Televisió: Roger Cassany, Antoni Esteve, Vicenç Sanclemente</p> <p>Ràdio: Josep M. Palau, Joan Catà, Manuel Borrell, Juanjo Ramos Monter</p> <p>Internet: Sílvia Llombart, Eva Domínguez, Cristina Ribas</p>

**Professors
assistents**

**Fabiola Alcalá (curs 2011/12),
Marta Narberhaus, Xavier Ra-
mon, Ariadna Fernàndez i Albert
Elduque (curs 2012/13)**

Font: Construcció pròpia

Les entrevistes han seguit un ordre a partir de tres grans àmbits: d'una banda les consideracions generals i valoracions sobre el fenomen de la convergència de mitjans i la integració de redaccions; de l'altra, el Taller Integrat de Periodisme (TIP) en el context del Grau en Periodisme i, finalment, l'experiència particular com a docent del Taller Integrat de Periodisme.

S'ha de tenir en compte, entre les limitacions de l'entrevista com a mètode d'obtenció d'informació, que sempre poden apareixes biaixos, ja sigui per les habilitats de l'entrevistador, la relació que tingui amb l'entrevistat, la situació o el context en el que té lloc, el contingut a tractar, si s'hi toquen temes de valoració personal i social, o la manca d'informació real per part de l'entrevistat. Tots aquests factors poden tenir una incidència important en la informació recollida. Per això cal assegurar-ne la fiabilitat i la validesa sempre i quan es compleixen tres condicions bàsiques (Cannell i Kahn, 1968 citat a Bernabé, 2008): que hi hagi una accessibilitat a les dades que es volen obtenir de l'entrevistat, que aquest conegui i compregui el seu rol i la informació que se li demana; i finalment que l'entrevistat tingui motivació suficient per assumir aquest rol.

A més a més, tenint en compte el contingut de l'entrevista sempre hi ha un joc d'elements que poden afavorir la fiabilitat a l'hora d'obtenir la informació com per exemple que l'entrevistador sempre sigui el mateix, que siguin entrevistes estandarditzades amb bateries de preguntes sobre una mateixa matèria. També s'ha de pensar que quan es parla del present és més fiable que del passat, els fets que les opinions o el que interessa directament a l'entrevistat més que temes neutrals.

2.4.3 L'OBSERVACIÓ PARTICIPANT

La informació sobre el TIP també es recollirà directament a partir de la observació participant, més específicament a partir de la investigació-acció feta durant dos cursos acadèmics 2011-12 i 2012-13. Es defineix com un model d'investigació qualitativa que observa i estudia de forma reflexiva i participativa una situació social per tal de millorar-la. Les principals característiques queden recollides per Hart i Bond (1995) com la seva especificitat del context, enfocada cap al futur, amb intervenció pel canvi, l'aspiració a la millora i a la participació. És una tècnica intrínsecament educativa i basada en relacions d'investigació en la que les persones implicades són participants en el procés de canvi.

Blandez considera que en l'àmbit educatiu aquesta metodologia és beneficiosa ja que *augmenta l'autoestima professional, trenca amb la soledat del docent, reforça la motivació professional, permet que els docents assumeixin el paper d'investigador i ajuda a forma un professorat reflexiu*. Això és degut a que *la reflexió és un dels component bàsics de la investigació-acció conjuntament amb la planificació, la actuació i la observació*. (1996 citat a Bernabé, 2008:168) No

obstant, cal tenir en compte que en aquesta tècnica les exigències metodològiques de distanciament entre subjecte i objecte d'estudi s'atenuen o fins i tot deixen d'existir.

Amb la finalitat de facilitar l'obtenció de dades en el treball de camp, cal fer servir instruments que ajudin a l'investigador a dur a terme aquesta tasca. Per això, és necessari elaborar una guia d'observació que inclogui els diferents elements a examinar.

A mesura que s'identifiquin els diversos elements objecte d'estudi s'aniran codificant i integrant en les taules d'observació. Un cop finalitzat es farà el recompte i es creuarà amb les dades obtingudes a partir de la resta d'instruments.

2.4.4 GRUP DE DISCUSSIÓ

El grup de discussió o *focus group* queda definit per Krueger (2004) com *una conversa acuradament planejada dissenyada per seleccionar una àrea definida d'interès*. En aquesta recerca escollirem els membres que formaran part dels grups a partir d'un mostreig per quotes, es basa en criteris de selecció no aleatoris i l'identifiquen variables rellevants per l'estudi. Els grups se seleccionen per criteris d'homogeneïtat intragrup, fet que implica que els membres d'un mateix grup han de compartir una sèrie d'atributs que els caracteritzin.

Per a la investigació s'han coordinat dos *focus groups* amb alumnes dels dos cursos que han passat pel Taller Integrat de Periodisme. Els *focus*

grups han estat organitzats conjuntament amb l'alumne de periodisme Pau Rumbo que treballa la redacció integrada com a treball de fi de grau.

GRUP 1 (Moderat per Albert Elduque, professor assistent del Taller Integrat de Periodisme del curs 2012/13. En el curs en que els alumnes del *focus group* van passar per l'assignatura el moderador no hi havia tingut contacte)

- 8 Alumnes de 4rt de periodisme
- Per quotes de 2a titulació (Itinerari)
- Equilibrat per circuit de trams

TAULA 6: CODIFICACIÓ DELS PARTICIPANTS AL FOCUS GROUP 1			
Codi	Curs	Sexe	Itinerari
FG41	4rt	HOME	POLÍTIQUES
FG42	4rt	DONA	HUMANITATS
FG43	4rt	HOME	DRET
FG44	4rt	DONA	ECONÒMIQUES
FG45	4rt	HOME	POLÍTIQUES
FG46	4rt	DONA	POLÍTIQUES
FG47	4rt	DONA	POLÍTIQUES
FG48	4rt	DONA	HUMANITATS

Font: Construcció pròpia

GRUP 2 (Moderat per Olatz Larrea, professora dels estudis de periodisme. No ha tingut contacte previ amb els alumnes)

- 8 Alumnes de 3r de periodisme
- Per quotes de 2a titulació
- Equilibrat per circuit de trams

TAULA 7: CODIFICACIÓ DELS PARTICIPANTS AL FOCUS GROUP 2

Codi	Curs	Sexe	Itinerari	Tram actual
FG31	3r	DONA	POLÍTIQUES	RÀDIO
FG32	3r	DONA	POLÍTIQUES	TV
FG33	3r	HOME	POLÍTIQUES	INTERNET
FG34	3r	HOME	HUMANITATS	INTERNET
FG35	3r	DONA	HUMANITATS	RÀDIO
FG36	3r	HOME	HUMANITATS	RÀDIO
FG37	3r	HOME	POLÍTIQUES	RÀDIO
FG38	3r	HOME	POLÍTIQUES	PREMSA

Font: Construcció pròpia

Durant el desenvolupament dels *focus group* es fa en primer lloc la presentació del moderador i l'observador de la reunió. A continuació es dona la benvinguda i els agraïments als assistents, explicant-los la importància de la seva participació. Després es procedeix a exposar el propòsit de la reunió fomentant la interacció i emissió de tot tipus d'opinions sobre els temes a tractar, assegurant la més absoluta confidencialitat en l'anàlisi de les dades. Abans de començar, se sol·licita permís per gravar les veus de la conversa del grup.

El moderador intervé tan poc com pugui en els grups. Si ho fa és per evitar que s'allunyin molt del tema d'estudi o per reconduir i reprendre el tema, ja que d'aquesta manera s'evita que el grup dirigeixi el discurs cap als seus propis interessos. S'intenta que la figura del moderador no jutgi o opini sobre les temàtiques abordades, de manera que el seu rol es limita a donar la paraula, convidar a participar i assegurar que tots els membres tinguin l'oportunitat de compartir la seva experiència. S'inicia la sessió amb una presentació general i la contextualització de la sessió. Es fa una primera ronda d'intervencions donant veu a cada un dels participants per respondre la primera qüestió. A continuació s'estableix un intercanvi d'opinions entre els propis participants. Finalment es fa una tercera ronda d'opinions individuals a mode de conclusions. El coordinador acomiada la sessió amb un resum d'idees i l'agraïment dels participants. El procés sencer té una durada de 90'.

Per tal de donar validesa a aquesta tècnica cal tenir en compte diversos criteris. D'una banda que la mida del grup sigui prou petita perquè tothom pugui expressar-se lliurement i continuïn mantenint la sensació de pertinença al grup; a la vegada, però, ha de ser prou gran perquè hi hagi prou representativitat i diversitat d'idees. Finalment cal que sigui abastable per l'investigador perquè pugui regular l'activitat.

2.4.5 ANÀLISI DE CONTINGUT DELS RESULTATS FINALS DE L'ASSIGNATURA

La última font de dades que ajudaran a construir l'estudi de cas serà el treball sobre els resultats finals dels alumnes de l'assignatura i l'eina resultant adaptada específicament per a aquesta.

S'analitzaran els productes que s'han publicat per premsa, ràdio, TV i internet, com també els reportatges integrats. L'instrument serà la fitxa d'anàlisi que recollirà informació principalment sobre la temàtica tractada. Prèviament, en aquest mateix apartat de la tesi hem detallat les característiques de l'anàlisi de contingut i les consideracions que cal fer.

2.4.6 CONSIDERACIONS GENERALS DE L'ESTUDI DE CAS

La validesa és el *grau en què la mesura reflecteix amb exactitud el tret, la característica o la dimensió que es pretén mesurar* (Busquet, 2006 :174). No es pot presentar com a fet aïllat sinó que ve donada en diferents graus: una prova és vàlida en relació a un objectiu determinat i unes característiques específiques.

La fiabilitat és un propietat específica de les tècniques que *ofereixen la virtualitat de la precisió, és a dir, que quan s'apliquen en repetides ocasions sobre un mateix fenomen produeixen resultats equivalents*. (Gaitán i Piñuel, 1998:312) Es pot considerar la fiabilitat com a:

1. Estabilitat o constància en el temps: davant els resultats de dues aplicacions successives de la mateixa tècnica als mateixos objectes d'estudi.
2. Equivalència: entre els resultats de dues aplicacions paral·leles amb exemplars mostrals diferents.
3. Consistència interna: entre vàries parts dels resultats quan s'ha aplicat un sol cop.
4. Objectivitat: homologació de la tècnica per la semblança dels judicis de diversos observadors davant els resultats de la mateixa aplicació.

La fiabilitat i validesa de l'estudi de cas *rau en la responsabilitat de l'investigador* (Stake, 1998:277). Precisament un dels principals inconvenients d'aquesta és la falta de rigor científic de molts estudis de cas. S'ha de tenir en compte també que no permet generalitzacions i els resultats no es poden extrapolar. Es requereix molt de temps per tal d'obtenir informació i no hi ha un sistema marcat o específic per analitzar les dades resultants. No obstant Yin (1989, citat a Wimmer i Dominick, 1996: 163) suggereix algunes línies d'organització de l'anàlisi que seguirem a l'hora d'analitzar i interpretar els resultats:

1. Patrons d'aparellament o de comparació que confronten un patró de situació basat en evidències empíriques amb altres patrons predictius alternatius.
2. La construcció explicativa, on l'investigador intentarà configurar una explicació del cas mitjançant la formulació de proposicions sobre la causa o causes del fenomen objecte d'estudi.

3. Les sèries temporals per comparar una sèrie de dades successives que o bé apunten cap a una tendència prefixada o cap a una altra d'alternativa.

En general, la fiabilitat dels estudis qualitius sempre és posada en dubte, ja que és complicat que sigui perfecta per la complexitat dels fenòmens que s'estudien i perquè és difícil replicar els descobriments científics obtinguts. Malgrat això, la validesa es pot garantir sempre i quan es faci una descripció densa, cuidada i detallada. Per aquest motiu seguirem els criteris de qualitat que proposa García-Valcárcel (2008:243):

VALOR DE LA VERITAT: isomorfisme entre les dades recollides per d'investigació i la realitat (credibilitat i validesa interna)

1. Observació participant
2. Triangulació de dades [fonts de dades], d'investigadors, metodològica [múltiples mètodes], disciplinar [disciplines complementàries]
3. Judici crític de col·legues
4. Recollida de material referencial
5. Comprovacions amb els participants

APLICABILITAT: grau en que poden aplicar-se els descobriments d'una investigació a altres subjectes i contextos (transferabilitat-validesa externa)

1. Mostreig teòric
2. Descripció exhaustiva
3. Recollida abundant de dades

CONSISTÈNCIA: repetició de resultats quan es realitzen investigacions amb els mateixos subjectes i igual context (dependència-fiabilitat)

1. Identificació de l'estatus i el rol de l'investigador
2. Descripcions minucioses dels informants
3. Identificació i descripció de les tècniques d'anàlisi i recollida de dades
4. Delimitació del context físic, social i interpersonal
5. Rèplica pas a pas
6. Mètodes solapats

NEUTRALITAT: garantia que els descobriments d'una investigació no estan esbiaixats per motivacions, interessos i perspectives de l'investigador (confirmabilitat – objectivitat)

1. Comprovacions dels participants
2. Recollida mecànica de dades
3. Triangulació
4. Explicar el posicionament de l'investigador.

ACCÉS METODOLÒGIC: l'ètica d'aquesta modalitat és assumir que tot coneixement és perspectivístic i exigeix que s'expressi el punt de vista de l'investigador. Hi ha un caràcter incomplet del coneixement, per dimensions implícites tàcites i la possibles inaccessibilitat del coneixe-

ment. Per superar-ho cal una justificació detallada de les interpretacions efectuades, i tenir en compte el biaix de la comunicació. Totes aquestes es veuran reflectides en l'anàlisi i redacció dels resultats.

VALIDESA DE LA COMUNICACIÓ DELS RESULTATS: el realisme analític considera rellevant com es donen a conèixer els resultats per preservar el rigor analític. La decisió de com es presenten els informes d'investigació ha de ser una fase més del procés d'investigació.

2.5 RESUM DE L'ESTRUCTURA DE LA RECERCA

S'han obtingut diferents tipologies de dades que ajuden a assolir els objectius plantejats a la investigació i a donar resposta a la problemàtica observada.

Podem sintetitzar els passos de la recerca en el següent:

1. S'ha construït un marc teòric al voltant de la convergència de mitjans, la integració de redaccions i l'ensenyament del periodisme.
2. S'ha fet una anàlisi de contingut de tipus quantitatiu de la situació de l'ensenyament de la convergència de mitjans i la integració de redaccions a les universitats espanyoles a partir dels plans d'estudi, els plans docents de les assignatures i la consulta amb professors d'assignatures.

En total s'han analitzat 37 universitats i plans d'estudi, 113 programes d'assignatures i s'ha passat un qüestionari a 8 professors que no disposaven encara del programa d'assignatura.

3. S'ha fet l'estudi del cas del Taller Integrat de Periodisme (TIP) de la Universitat Pompeu Fabra, mitjançant la combinació de diferents metodologies i instruments:
 - A. Observació participant amb el diari de treball com a instrument durant dos cursos acadèmics.
 - B. Entrevistes en profunditat als professors implicats en el TIP per valorar l'experiència, la qualitat docent i la vinculació amb el món professional que ofereix l'assignatura.
 - C. Anàlisi de contingut de la publicació *Cetrencada* en els diversos mitjans, a través de fitxes d'anàlisi. Establint la tipologia de continguts publicats i l'estratègia de marca.
 - D. La participació en dos *focus group* amb 16 alumnes de dos cursos acadèmics que han passat pel TIP, per tal de recollir-ne les opinions, expectatives i experiències.

3.

LA CONVERGÈNCIA DE MITJANS

Aquest capítol presentarà en profunditat el fenomen de la convergència de mitjans estudiat des de diverses perspectives. Analitzarem la seva gènesi i com s'ha concebut a partir de la mirada de diversos autors. El primer pas que farem és situar la convergència de mitjans en el context social en què es desenvolupa, a continuació analitzarem la terminologia utilitzada i prendrem en consideració un seguit de definicions que s'han construït entorn al concepte.

Disseccionarem aquesta idea a través de les dimensions clau que el caracteritzen i una a una les anirem estudiant en profunditat per tal de copsar els detalls que ens permetran determinar quins són aquells elements que podrem aplicar a l'objecte d'estudi d'aquesta recerca: la formació de periodistes integrats. Cada una d'aquestes esdevindrà un dels apartats del capítol: la dimensió tecnològica, l'empresarial, la comunicativa, la de l'audiència, la professional i l'organitzativa.

Finalment, aquesta recerca ens permetrà ser capaços de construir les nostres pròpies definicions de conceptes clau per aquesta recerca, com són la convergència periodística, la redacció integrada o qui és un periodista integrat.

3.1 LA SOCIETAT DE LA INFORMACIÓ

La societat actual, condicionada per nous mètodes i formes de comunicació i per una cultura cada cop més global ha estat analitzada i definida en relació als canvis que ha patit arrel de la revolució digital. Castells (1997 i 2003) afirma que neix una nova societat quan es produeixen transformacions a diferents nivells, ja sigui en les relacions de producció o les econòmiques, en les relacions d'experiència o de cultura, o bé en les relacions de poder o en la política. Castells ha anomenat la nova societat actual com a “societat xarxa”, fruit de la interacció amb les Tecnologies de la Informació i la Comunicació, la desaparició de l'estatisme i la transformació del capitalisme. L'ha rebatejat sota el paradigma de l'informacionalisme, constituït al voltant de la importància estratègica de les TIC.

L'informacionalisme és un paradigma tecnològic, i no es refereix a l'organització social ni a les institucions, sinó a la tecnologia. L'informacionalisme proporciona la base per a un tipus determinat d'estructura social que jo anomeno la societat xarxa. Sense l'informacionalisme la societat xarxa no podria existir, però aquesta estructura social no ha estat produïda per l'informacionalisme, sinó per un patró d'evolució social més ampli [...]

És per això que no utilitzo les nocions d'economia del coneixement o de societat de la informació, i sí el concepte d'informacionalisme: un paradigma tecnològic basat en l'augment en la capacitat dels humans per processar informació relacionada amb les revolucions bessones de la microelectrònica i l'enginyeria genètica (2003: 10 i 11)

Una societat configurada a partir d'una sèrie de característiques com un increment del consum i la producció massiva de bens de consum, la modificació dels sistemes i relacions de producció mecàniques per altres de caràcter electrònic i automàtic; la globalització de les activitats econòmiques, la selecció contínua d'àrees de desenvolupament amb

preferències per les vinculades a l'impacte tecnològic; més flexibilitat en el treball i l'aparició de nous sectors laborals i de noves modalitats com el teletreball; la creació i la potenciació d'infraestructures tecnològiques que han donat pas a la globalització dels mitjans de comunicació de masses tradicionals i la interconnexió de les tecnologies de forma que es trenca la barrera espai-temps. També cal destacar l'establiment de principis de qualitat i la recerca d'una rendibilitat immediata tant en els productes com en els resultats. (Marqués, 2002:4)

El concepte de Societat de la Informació ha estat estudiat des de diverses perspectives, essent batejat de forma diferent per cadascuna d'elles. Així, Bell (1974) la considera la Societat Postindustrial, Bauman (2003) la Societat del Coneixement, per a Martín (1980) és més aviat una Societat Interconnectada, per a Gubern (2000) un Estat Telemàtic, per a Castells (2003) la Societat Xarxa i per a McLuhan (1990) l'Aldea Global. Tots prenen com a base el desenvolupament tecnològic que acompanya la societat actual des dels anys 90, on s'hi destaca la informació com a moneda de canvi i la innovació tecnològica com a instrument i destí.

Bauman (2005: 59) apunta les característiques definitòries de la cultura actual que és característica de la Societat de la Informació: *Córrer darrera les coses i agafar-les al vol mentre segueixin fresques i fragants: això és estar "in"*. I prossegueix: *El "síndrome de la impaciència" contemporani transmet un missatge: el temps és una murga*. Del Río considera que:

Parlar de la Societat del Coneixement implica, a banda de prendre consideració dels instruments tecnològics avançats que donen lloc a la convergència tecnològica, una adequació del procés de comunicació a aquesta nova situació. Perquè no és el mateix parlar d'aquesta convergència

tecnològica possibilitada per les TIC com a instruments, que redefinir el procés de comunicació, el qual implica pensar la comunicació des d'aquest nou espai denominat Societat del Coneixement. (2005: Part 3)

Riera (2004) representa gràficament les diferents estructures socials que influeixen el paradigma informacional que podem relacionar amb l'informacionalisme de Castells (2003) i que són:

- Sistema econòmic: globalització
- Sistema polític: societat xarxa
- Sistema cultural: cibercultura

En aquest cas el concepte de societat xarxa es desprèn de les idees de Marí (1999), quan considera la societat xarxa aquella on hi ha la possibilitat de comunicar les idees en el menor temps possible.

De la unió de cultura i tecnologia, apareix el concepte de cepte de cibercultura. Aquí podríem introduir diverses teories que han fet aportacions interessants en aquest model comunicatiu com és el cas de la Teoria de la Cibernètica de Wiener, en la qual el terme que hi juga un paper clau és el de retroalimentació o *feed-back*.⁶ També cal esmentar el terme ciberespai, primerenc a l'hora d'utilitzar el prefix *ciber*, i encunyat per Gibson a la seva novel·la *Neuromancer* el 1984. El ciberespai es considerava una al·lucinació col·lectiva en temps real. Per a Lévy (1998) parlar de cibercultura és parlar d'intel·ligència col·lectiva, com a

⁶ La retroalimentació és la resposta transmesa per part del receptor a l'emissor i que permet mantenir la comunicació activa i afavorir que l'emissor modifiqui el seu missatge depenent de les respostes que rebí. Amb la retroalimentació té lloc l'intercanvi de rols entre emissor i receptor.

imatge viva i intensa de la humanitat amb la multiplicació de singularitats. I per a Piscitelli (1995) la cibercultura està lligada d'una banda a les xarxes del capitalisme financer i d'altra a l'existència d'una interacció i interactivitat entre el ser humà i les màquines intel·ligents.

Riera (2004), Mari (1999) i Lévy (1998) consideren que la cibercultura presenta les característiques que podríem resumir en els següents punts:

- El pas de l'espai dels llocs a l'espai dels fluxos; del temps cronològic a l'atemporalitat.
- Un model de comunicació inspirat en la lògica de la xarxa.
- Un nou discurs més enllà del text lineal.

En el context de la cibercultura han anat apareixent subgrups formats per franges d'edat que comparteixen valors i sistemes d'aprenentatge. Aquest és el cas dels “nadius digitals”, “*net-generation*” o “*i-persons*” (Prensky, 2001), que han crescut envoltades de dispositius tecnològics que els donen accés a grans volums d'informació: ordinadors, telèfons mòbils, consoles, *tablets*... La seva imatgeria s'ha condicionat per aquesta tecnologia, la tenen incorporada en el seu dia a dia i la donen per suposada. Per això els és molt difícil mantenir-se'n al marge. Es desperten i miren el correu, mentre van a l'escola o a la feina s'informen a través de l'*i-pad*. Escolten la ràdio per *streaming*, i miren vídeos a *youtube*. Han nascut ja dins del sistema binari de zeros i uns, l'element essencial de la digitalització de la societat.

3.2 ECOLOGIA DE MITJANS

Els diferents vincles entre els agents generadors de la comunicació (grups mediàtics, periodistes...), entre consumidors i productes consumits, entre pantalles i plataformes construeixen una xarxa d'informació que circula en moltes direccions i formant un sistema complex i poderós. A aquest sistema fa referència un nou àmbit de coneixement que ha estat anomenat "ecologia de mitjans". Benkler (citat a Jenkins i Deuze, 2008) hi incorpora nous jugadors com l'educació o els governs, que estan per sobre d'aquestes dimensions tradicionals i hi incideixen directament. Interactuen amb prou poder per distribuir els recursos mediàtics i, a més, tenen una responsabilitat afegida de servei públic. És el que Benkler anomena "ecologia de mitjans híbrida". En aquesta tesi pensem constantment en aquesta aplicació de l'ecologia de mitjans, perquè volem destacar la importància que la universitat pot arribar a prendre a l'hora de definir i ajudar a subsistir aquest ecosistema.

En la Societat de la Informació i a partir de la digitalització s'ha popularitzat i massificat l'ús d'internet com a xarxa de dades. Les seves funcionalitats van més enllà del flux d'informació. Ha esdevingut en diferents àmbits una nova entitat. Aquest és el cas dels mitjans de comunicació. Als tres tradicionals (premsa, ràdio i televisió) s'ha afegit un quart: internet. El debat s'estableix a l'hora de definir internet com a quart mitjà (Martita, 2005) o si s'hauria de considerar com una plataforma de distribució diferent dels altres (Dans, 2001).

En aquesta tesi considerarem internet com un mitjà de comunicació independent dels altres tres i amb identitat pròpia. El periodisme per internet disposa d'un llenguatge propi, característiques diferenciades que no comparteix amb cap altre mitjà (com l'hipertext o la capacitat multimèdia); així mateix un potencial de creixement que de moment no ha trobat un fre i que amenaça els altres mitjans. Els apocalíptics ja van posant data a la desaparició de la premsa impresa. Dawson (2010) considera que serà a Espanya el 2024, set anys després que als EUA.

Aquesta no és l'única amenaça que es presenta per culpa d'internet i les noves formes de periodisme que genera. Per a Masip (2008) la visió idíl·lica i enlluernadora entre el periodisme i internet que anuncia la desaparició o redefinició de la premsa ve marcada pel rol del periodista que pot esdevenir redundant si el públic pot anar directament a les fonts de la notícia. D'aquesta manera es trencaria l'esquema clàssic del circuit de la informació: font-periodista-lector. De moment encara no s'ha pogut demostrar que això hagi de succeir necessàriament.

Segons l'estudi de l'AIMC sobre *La premsa: digital vs. paper* feta a través d'una enquesta *on-line* el 2011, un 32% dels internautes accedeix al mateix dia a premsa en paper (premsa) i a premsa *on-line* o digital (internet). Es pot posar en relleu que la tendència s'eleva fins el 59% si es té en compte només els 30 dies anteriors a la realització de l'enquesta. S'escull el paper per la lectura d'editorials, columnes d'opinió i temes en profunditat, que requereixin contingut i anàlisi. En canvi a la versió electrònica els lectors busquen actualitat o informació addicional. Cada mitjà té uns usos diferents i complementaris. El consum d'un d'ells no implica el no-consum de l'altre. Un 42,2% dels individus que accedei-

xen a internet per a la lectura de la premsa declaren que no ha disminuït el seu temps de dedicació al suport tradicional.

El nombre de finestres a través de les quals el lector pot accedir a la informació està augmentant. Per fer-ho *on-line* principalment és a través d'un ordinador, en un 66,9%, per mòbil un 16% i en *tablets* un 4,5%. Si tenim en compte el perfil dels diferents usuaris que consumeixen cada mitjà i què és el que busquen obtenir-hi, probablement es podrà allargar aquesta data límit en què “morirà” la premsa en paper. Malgrat tot, si això succeeix no serà únicament culpa d'internet sinó que hi haurà factors econòmics i de mala gestió empresarial amb els quals haurà de compartir-hi la responsabilitat. Com ara els que cita Dawson (2010):

- Alta penetració de les *tablets* i els mòbils.
- Desenvolupament de tinta electrònica i paper digital d'alta qualitat.
- Canvis en els costos de la impremta i les estructures de distribució.
- Tendències en la localització de la publicitat.
- Canvis demogràfics en la població.
- Disminució del suport financer des del govern.

Cabrera (2000) també atribueix al cost de la matèria prima i suport de la informació, el paper, un dels motius als quals la crisi de la premsa va associada. Afegeix que el material base de la premsa tradicional es pot esgrogueir, envellir, trencar... La seva conclusió immediata és que la solució es troba en la tinta electrònica. Això ens presenta un dels grans

dilemes del debat d'internet com a mitjà. Si canviem només la plataforma, però no el format o el llenguatge, podem parlar d'un mitjà diferent? És a dir, si a través d'una *tablet* consultem la versió en *pdf* d'un diari de paper, hem de parlar de diari *on-line* o encara podem considerar que es tracta de premsa tradicional?

En aquesta tesi assumim que la plataforma no és l'element que defineix el mitjà, sinó que entren en joc altres consideracions com el tractament de les notícies, el llenguatge propi del mitjà, les rutines de treball associades a aquest... Per això, el missatge apocalíptic que la premsa desapareixerà cal matisar-lo afegint-li les paraules “impresa en paper”.

El mateix debat té lloc amb la televisió i internet. Sobretot per la possibilitat que aquest últim ofereix per accedir a la informació audiovisual a la carta. Ordinadors, *tablets*, mòbils... esdevenen una segona pantalla per consumir televisió. Hem de remarcar, altre cop, la diferència de consumir un producte que s'ha pensat per a la televisió a través d'internet, amb un producte generat específicament per a un mitjà *on-line*. En l'estudi de l'AIMC *Televisió: tradicional vs. on-line*, no queda clar què consideren televisió *on-line*: si les reemissions de programes, o bé continguts propis amb les especificitats d'internet. Malgrat això, les dades resultants de l'estudi ens poden ajudar a dibuixar el panorama mediàtic de consum al qual s'enfronta la televisió.

Un 18% dels internautes accedeix al mateix dia a televisió tradicional i a través d'internet. Si es considera només els últims 30 dies, aquesta xifra s'eleva fins el 54%. Aquest increment ens fa pensar que hi ha una

tendència exponencial de creixement del consum televisiu a través de la xarxa. En general, els internautes tenen una penetració en els mitjans tradicionals superior a la del conjunt de la població. En altres paraules: els internautes consumeixen molt més de tot. Podem entendre que es tracta d'aquesta generació batejada com a nadius digitals, que per la seva voracitat informativa i de comunicació, es vinculen a tots els mitjans a través de diferents pantalles i plataformes.

En els últims deu anys la bombolla d'estabilitat econòmica i de creixement en què vivien molts mitjans ha explotat i això ha desencadenat un seguit de necessitats econòmiques per tal de garantir la supervivència de les diferents espècies mediàtiques. Paral·lelament ha tingut lloc en aquest context un fenomen a través del mitjans conegut com convergència. García Avilés et al. proposen la següent definició de convergència periodística en la seva recerca titulada *Convergencia digital. Reconfiguración de los medios de comunicación en España*:

La convergència periodística és una procés multidimensional que, facilitat per la implantació generalitzada de les tecnologies digitals de telecomunicació, afecta a l'àmbit tecnològic, empresarial, professional i editorial dels mitjans de comunicació, propiciant una integració d'eines, espais, mètodes de treball i llenguatge anteriorment disgregats, de forma que els periodistes elaboren continguts que es distribueixen a través de múltiples plataformes, mitjançant els llenguatges propis de cada una. (2008: 12)

Scolari et al. (2010b: 5), consideren sobre la convergència que: *va més enllà de ser un fenomen econòmic, cultural i tecnològic, també admet una conjugació epistemològica. Per més que ens interressi investigar una "espècie" en particular (la ràdio, premsa, la televisió, etc.) estem en certa forma condemnats a estudiar l'ecologia on aquesta espècie neix, creix i es relaciona.*

A aquests deu anys de crisi, cal sumar-hi els trenta anys del procés de digitalització dels mitjans i les innovacions tecnològiques que ho han permès. Tant per a Masip i Micó (2008) com per a Masip et al. (2009) els dos eixos bàsics que han desencadenat la convergència de mitjans són les noves estructures empresarials i la digitalització.

Domingo (2006) matisa aquesta afirmació afegint que la tecnologia no indueix la convergència, sinó que la convergència fa ús i s'aprofita de la tecnologia. Des de la perspectiva empresarial, arran de la concentració de sistemes i la integració de les redaccions, la convergència es percep en general com una forma de sanejar els mitjans. Amb aquest efecte, el periodista Juan Varela (citat a Roca, 2008: 93) considera la convergència de mitjans com l'única solució davant la pèrdua d'ingressos i els nous competidors que no inverteixen en generar continguts de qualitat. En aquesta línia, Salaverría i García Avilés (2008: 38) enumeren altres factors que desemboquen a la convergència a banda dels retalls pressupostaris:

- La necessitat de produir continguts per a diverses plataformes a la vegada.
- El descens del consum de premsa.
- L'increment d'usuaris d'internet.

Sanja (2009: 77) hi coincideix i n'afegeix els següents:

- El descens dels consum de premsa, ràdio i televisió.
- La fragmentació de les audiències entre les diferents pantalles.
- L'increment de la competència per la publicitat.

- La concentració empresarial dels grups multimèdia.
- La consolidació de la informació com a continua i no per edicions.

Tots aquests canvis en la societat i en l'epistemologia dels mitjans han propiciat un nou paradigma que ens condueix a observar, analitzar i interpretar els múltiples esquemes que desenvolupen relacions entre els quatre mitjans i l'ecosistema que els envolta. Aquest paradigma és el de la convergència de mitjans que treballen amb la informació, els mitjans periodístics. D'ara en endavant quan parlarem de convergència o de convergència de mitjans assumirem que ens referim a la dimensió periodística de tot el sistema.

3.3 CONVERGÈNCIA DE MITJANS

La convergència és un procés que ha suposat un canvi de paradigma en els diferents elements que envolten la indústria de la comunicació. Empreses com les del *The Washington Post*, el *Tribune* de Chicago, la BBC al Regne Unit o més properes com El Grup Segre a Catalunya han apostat per fer passos cap a l'aproximació i fusió dels diferents mitjans. Una forma de treballar integrada per incrementar el poder informatiu d'aquests.

3.3.1 APROXIMACIÓ AL CONCEPTE

El terme convergència s'ha usat en diferents camps per definir allò que es mou cap a un mateix punt. La tendència a aproximar-se.

Fins ara, quan parlàvem d'ecosistemes mediàtics, fèiem servir una terminologia heretada de la biologia. Si continuem amb les mateixes analogies, trobem que el concepte de convergència hi és present com a convergència evolutiva. Aquest fenomen és propi d'organismes que, malgrat tenir una relació llunyana, desenvolupen estructures morfològiques o fisiològiques semblants com a resultat d'adaptar-se a un medi o un context similars. Esdevenen per tant estructures anàlogues. Aquí trobem l'explicació de les similituds entre espècies que no disposen d'un origen comú com per exemple les ales dels ocells i dels insectes. Dos termes més s'associen a aquest fet: la reversió i el paral·lelisme. El primer indica el retorn a un estat ancestral. En canvi, el paral·lelisme és similar a la convergència, però té lloc quan les espècies són properes entre si. Tant un com l'altre s'engloben dins el concepte més genèric d'"homoplàsia".

Tornant a l'ecosistema dels mitjans trobem que, en el context de la societat de la informació, tant el periodista que treballa per premsa com el que treballa per internet, per exemple, han hagut de desenvolupar habilitats relacionades amb la fotografia. O el d'internet i el de televisió, han de saber enquadrar un pla amb la càmera de vídeo. Sembla complicat poder determinar si cada un dels mitjans es podrien considerar com a espècies molt diferents o com a graus evolutius que s'han anat dispersant al llarg de la història del segle XX i que, en conseqüència, es tracta d'espècies properes. Tot dependrà de què considerem com a "espècie". Així mateix, sembla pertinent parlar de la homoplàsia de mitjans i no sols de convergència. Scolari et al. descriuen les espècies de mitjans i remarquen que *és en el context de les relacions més coordinades que té lloc la integració de mitjans. Quan tots ells interaccionen dins*

l'ecosistema per tal de sobreviure. (2010b: 5). Quant a altres terminologies biològiques que s'han usat a l'hora de tractar la convergència, podem destacar el terme “simbiosi de mitjans” (Pérez, 2008) que defineix el benefici mutu que obtenen de la seva relació tròfica.

La paraula convergència també s'ha fet servir força en l'àmbit de les matemàtiques per referir-se al límit d'un objecte matemàtic⁷. En aquest sentit es parla de la convergència d'una successió, la convergència d'una sèrie, la convergència d'un producte infinit, la convergència d'una fracció contínua etc. Es tracta d'una noció que se centra en l'existència d'aquest punt, aquest límit. Si bé autors com Dailey et al. (2005) o Quinn (2005) consideren l'existència de la convergència “total” que seria aquest límit, més endavant, quan establim les diferents definicions de convergència de mitjans ens trobarem autors com Jenkins (2004) o Pardo (2009) que indiquen que no existeix aquest límit, sinó que la convergència és “el procés” (en matemàtiques ho representa la successió). Per aquest motiu, podem considerar un altre concepte matemàtic que s'adscriuria millor al que succeeix en l'àmbit dels mitjans: la tangència.

El significat de la noció geomètrica de tangència és la línia comuna de dues corbes (o una corba i una superfície), la tangent, o dues superfícies amb un pla tangent comú. L'ordre de tangència és una característica de la proximitat de les dues corbes (de la corba i la superfície, de les

⁷ Per exemple existeixen diversos criteris per conceptualitzar-ne l'existència, el Criteri d'Alembert s'usa per determinar la convergència d'una sèrie de termes positius qualsevol; el criteri de Leibniz, el criteri de la integral de Cauchy etc. Tots ells s'usen per a poder fer classificacions entre convergència i divergència.

dues superfícies) en un veïnatge del seu punt comú. És a dir, són elements que en una part de la seva existència coincideixen amb altres elements pròxims, ja sigui en un punt o més (una recta, un pla, etc.). Això ens indica que més enllà d'aquest punt de contacte continuen existint els elements. Traslladat al model de mitjans de comunicació, podem entendre que el contacte té lloc en uns punts comuns, però que més enllà d'aquests elements els mitjans continuen desenvolupant-se per si sols. Vila (2009) o Salgado (2010) reforcen la idea que cal mantenir les característiques individuals de cada mitjà més enllà de la convergència.

Per acabar presentem una tercera analogia que ens arriba de l'àmbit de la meteorologia, on la convergència defineix la trobada de dos fluxos d'aire horitzontals, que limiten el seu moviment, i dona lloc a una ascensió dinàmica. En aquest cas, podem entendre que és exactament el que succeeix amb els mitjans que avancen de forma paral·lela, però amb la seva proximitat fan que ambdós s'elevin i es potenciïn mútuament. Equivaldria a la dimensió del transmèdia.

Totes aquestes descripcions paral·leles s'emmarquen en la consideració de Fischer: *l'ús de les analogies que es poden extreure de les tecnociències[...] que ens poden ajudar a pensar en patrons socials i culturals com l'emergència de mutacions, acoblaments, transmissió viral, creixement rizomàtic* (citada a Condry, 2009: 156). Som capaços de trobar mutacions dins la ràdio (per exemple el podcast per internet), transmissió viral de la informació a la xarxa, creixement rizomàtic dels blocs informatius dels col·laboradors d'un mitjà. Hi ha exemples a caramull i podríem omplir pàgines i pàgines sobre comportaments biològics dels mitjans.

Resumint la qüestió, aquest repàs dels orígens del concepte ens apropa cap a una de les primeres característiques de l'ús de la paraula convergència per definir el que està succeint actualment amb els mitjans: és poc precisa (Fagerjord i Storsul, 2007), massa vague i inclusiva (Ytreberg, 2011) o perillosa (Silverstone, 1995), polisèmica i polimòrfica (García Avilés et. al., 2008).

S'ha criticat el concepte per la seva dificultosa conceptualització en ser considerat polièdric, multidimensional i dinàmic. Forte Duhe et al. (2004) consideren que no hi ha una única definició de convergència. Des de la literatura acadèmica se l'ha intentat definir considerant-la com a multidimensional, àmplia i sistèmica; en canvi el món professional s'ha centrat en aspectes concrets de la producció i les redaccions, obtenint definicions reduccionistes. Tenint en compte aquesta dificultat, diversos autors prefereixen fer servir una altra terminologia per a definir la convergència, com és confluència, coevolució, cooperació, coexistència, coordinació, fusió, integració o mediamorfosi. En aquest treball, però, continuarem fent servir la paraula convergència (de mitjans periodístics) per referir-nos a tota aquesta transformació mediàtica, ja que ara mateix és el terme més acceptat per la comunitat acadèmica i que lliga directament totes les àrees que tractarem en aquesta investigació.

García Avilés et al. (2008), Masip et al. (2009) i Fernández Quijada, (2008), coincideixen a dir que és complicat fonamentar una definició de la convergència de mitjans, perquè es tracta d'un terme molt complex i inestable, evoluciona amb el temps i en cada empresa s'acaba

concretant de forma molt diferent. Per tant, per començar, cal que construïm una caracterització tipològica del concepte, delimitant-lo i aclarint-lo per extreure una definició que embolcalli totes les dimensions essencials sense caure en la generalització.

En les properes pàgines d'aquesta investigació anirem emmarcant aquestes dimensions que caracteritzen la convergència de mitjans.

3.3.2 DIMENSIONS DEL CONCEPTE

Després d'establir que la convergència de mitjans és un concepte polièdric i multidimensional, el següent pas que hem de seguir per acotar-lo és determinar quines són aquestes dimensions. A continuació presentarem el llistat dels diferents eixos que cada autor considera. Podem observar directament que els llistats de dimensions solen tenir entre quatre i sis ítems, alguns molt més genèrics i d'altres responen a aspectes molt concrets. Més endavant els desenvoluparem.

TAULA 8 DIMENSIONS DE LA CONVERGÈNCIA	
Huang et. Al (2003)	<ul style="list-style-type: none"> convergència de continguts convergència de formes convergència corporativa convergència de rols
Salaverria (2003) García Avilés et. al. (2008)	<ul style="list-style-type: none"> empresarial tecnològica professional comunicativa o de continguts

Gordon (2003)	<p>propietat tàctiques estructura recopilació de la informació presentació de la informació</p>
Jenkins (2004 i 2008)	<p>tecnològica econòmica social cultural global</p>
Palacios i Díaz Noci (2009)	<p>estratègia i model de negoci pla tecnològic organització i gestió cultura organitzacional processos operacionals mercat i relació amb l'usuari</p>
Domingo et al. (2007) Masip et al. (2009)	<p>producció integrada professionals polivalents distribució multiplataforma audiències actives</p>
Lawson-Borders (2006)	<p>cooperació compensació canvis culturals competició consumidor</p>
Fagerjord i Storsul (2007)	<p>xarxes terminals serveis retòrica mercats règims reguladors</p>

Font: construcció pròpia

Huang et al. (2003: 226) identifiquen quatre nivells de convergència:

1. CONVERGÈNCIA DE CONTINGUTS: Per a Treymayne (citat a Huang et al. 2003) el terme de convergència mediàtica es referia a la convergència de continguts entre diaris competidors, o entre diaris, revistes i televisió. Avui en dia s'ha d'incloure internet a l'equació. S'entén la convergència com la col·laboració de continguts, sense que hi hagi una fusió de mitjans.
2. CONVERGÈNCIA DE FORMES (O CONVERGÈNCIA TECNOLÒGICA): La convergència dels diversos elements de la informació ha estat possible gràcies a la tecnologia digital: vídeo, àudio, text, fotografia, infogràfics... Es basa en explicar històries a través de la web fent servir les diferents eines.
3. CONVERGÈNCIA CORPORATIVA: La integració horitzontal o vertical de mitjans fa indistingible els segments de la indústria. És el resultat de les fusions, aliances o adquisicions que tenen lloc des de finals dels anys 90.
4. CONVERGÈNCIA DE ROLS: Els rols dins les redaccions s'han redibuït, per exemple el de reporter i compaginador en premsa, el de editor fotogràfic i fotògraf...

L'anàlisi que planteja Huang mostra que té en compte els processos previs a la distribució del producte, però es deixa l'audiència a l'hora d'incloure-la en els processos. Això pot ser degut al fet que la formulació de les dimensions va ser feta abans que les audiències guanyessin pes dins les redaccions a través de la interacció amb els professionals. Les dimensions que mostra s'entenen com les cares d'un dau i per comprendre el procés complet cal observar la figura sencera.

Salaverría (2003) coincideix amb les quatre esferes temàtiques que presenta Huang i l'entén com la confluència gradual dels diferents mitjans i llenguatges de la comunicació:

1. EMPRESARIAL: La multiplicació de mitjans dins un grup de comunicació.
2. TECNOLÒGICA: Noves formes de treballar, noves rutines i noves eines, permeses per la digitalització i internet.
3. PROFESSIONAL: O bé un periodista multiàrea que assumeix diverses tasques que abans les duïen a terme professionals separats: redacció, edició, fotografia... O bé un periodista multiplataforma que elabora les notícies per a diversos canals tenint en compte els requeriments de llenguatge de cada un d'ells.
4. COMUNICATIVA: Una nova retòrica periodística multimèdia amb el text escrit, encara, com a protagonista. S'hi afegeix també l'audiència a l'hora de construir el producte.

Salaverría considera que les dimensions empresarial i tecnològica estan més avançades perquè el procés va començar-hi fa més de dos dècades i és, a més, on s'han invertit més diners. Podem observar que en la dimensió empresarial fa servir el terme "multiplicació" de mitjans, quan tot sovint en la majoria de casos s'opta per definir aquest eix a través de la fusió. A més a més, observa l'interior del grup mediàtic enlloc d'establir vincles externs entre els diferents grups, una visió més macromediàtica. Finalment, en aquest cas Salaverría ja introdueix l'audiència dins la dimensió comunicativa.

García Avilés et al. (2008) recuperen la classificació de Salaverría i hi integren punts de vista d'altres autors per acabar de completar-la. Distingeixen també esferes temàtiques de l'anàlisi de la convergència:

1. CONVERGÈNCIA EMPRESARIAL: Centrada en els canvis estructurals. L'anàlisi de la presa de decisions, els avantatges empresarials, les sinergies, noves formes de negoci potencial...
2. CONVERGÈNCIA TECNOLÒGICA: Vinculada a la transformació propiciada per la digitalització.
3. CONVERGÈNCIA PROFESSIONAL: La cooperació dins les redaccions, l'aparició de nous rols i la necessitat d'un periodista integrat. Dins d'aquesta línia en poden distingir dos sub-tipus:
 - A. CONVERGÈNCIA EN LA PRODUCCIÓ: Cooperació entre redaccions, fusions, redaccions integrades, cultures periodístiques; els avantatges i problemes que això suposa.
 - B. CONVERGÈNCIA EN LA DISTRIBUCIÓ: Promoció creuada, etc.
4. CONVERGÈNCIA DE CONTINGUTS: La convergència narrativa o *storytelling*. Continguts multimèdia i interactius. Modificació de les característiques formals dels continguts i noves formes de consum de l'audiència. Es caracteritza la comunicació per ser: immediata, multimèdia, interactiva, participativa, profunda, no-lineal i personalitzada.

En aquesta classificació la convergència professional és la que cobreix més àrees, perquè estableix vincles amb l'espai, rutines, a la vegada que surt fora del producte. En algunes classificacions la convergència en la distribució no se separa de la convergència de continguts, ja que s'entén que simplement es refereix a la plataforma de sortida. En

aquest cas, també l'audiència entra dins de la creació de continguts dins la convergència. Per Vila (2009), la convergència de continguts és la que inclou tota la cadena de valor. Des del punt en que els continguts es generen, processen i distribueixen cap a l'audiència, que hi interactua. Gordon (2003), en canvi, afirma que la cadena de valor és el que separa els diferents eixos i identifica als EUA cinc formes de convergència (citada a Quinn, 2004: 112, i a Quinn i Filak, 2005: 4)

1. CONVERGÈNCIA EN LA PROPIETAT (*ownership convergence*): Associació entre grans empreses en les quals s'estableixen sinergies de promoció creuada i compartició de continguts entre mitjans de la mateixa companyia.
2. CONVERGÈNCIA TÀCTICA (*tactical convergence*): No es requereix una propietat comuna, simplement es tracta d'un arranjament de negoci per promocionar-se mútuament.
3. CONVERGÈNCIA ESTRUCTURAL (*structural convergence*): Té lloc quan les empreses reorganitzen les redaccions i hi inclouen nous rols.
4. CONVERGÈNCIA EN LA RECOPILACIÓ DE LA INFORMACIÓ: (*information-gathering convergence*): Es produeix quan les empreses requereixen de periodistes multimèdia.
5. CONVERGÈNCIA DE NARRATIVES (*storytelling convergence*): Innovació en com s'expliquen les històries.

Un pas endavant a l'hora d'escollir les dimensions el va fer Jenkins (2004) amb el seu plantejament, introduint en el seu moment dues dimensions diferenciades que encara no s'havien considerat com a tal: la convergència global i la cultural.

Jenkins (citat a Forte Duhe et al., 2004: 84) considera que la confusió sobre què és la convergència té lloc perquè molts no reconeixen que la convergència de mitjans inclou com a mínim cinc processos: convergència tecnològica, convergència econòmica, convergència social, convergència cultural i convergència global.

1. La CONVERGÈNCIA TECNOLÒGICA: Es defineix com la transformació de paraules, imatges i sons a dades digitals. És la responsable de la circulació de la informació entre els diferents mitjans.
2. La CONVERGÈNCIA ECONÒMICA: Es basa en la integració horitzontal de la indústria per tal de reduir costos i incrementar el beneficis.
3. La CONVERGÈNCIA SOCIAL: Se centra en els consumidors i com accepten la convergència i consumeixen de forma simultània diverses plataformes. També inclou referències a la multitasca dels usuaris, per exemple escoltar la ràdio mentre naveguen.
4. La CONVERGÈNCIA CULTURAL: Esdevé el context mediàtic on els consumidors aprenen a fer servir la tecnologia per controlar el flux d'informació i interactuar dins una cultura participativa. A més, es refereix a les noves formes de creativitat que maximitzen les capacitats de cada mitjà quan aquests treballen de forma conjunta (*cross-media*).
5. La CONVERGÈNCIA GLOBAL: És la fusió que resulta de la circulació d'informació a nivell internacional, més concretament com els mitjans d'un país tenen la força per influir en un altre .

Jenkins és l'únic que menciona la relació internacional i la influència dels mitjans més enllà de la relació amb el públic directe. Incorpora la convergència en el procés globalitzador de la Societat de la Informació i inclou les idees de Castells sobre la Societat Xarxa i l'Aldea Global.

Palacios i Díaz Noci (2009: 105) presenten unes àrees més concretes a l'hora d'analitzar els processos reconfiguradors de la organització dels mitjans causats per la convergència:

1. ESTRATÈGIA I MODEL GLOBAL DE NEGOCI: Innovació en la gestió, la infraestructura i la relació amb el client. Així com aspectes financers.
2. PLA TECNOLÒGIC: Sistema de publicació, equipament, bases de dades...
3. ORGANITZACIÓ I GESTIÓ: Reorganització jeràrquica, capacitació i reforma física.
4. CULTURA ORGANITZACIONAL: Gestió de personal, perfils educatius i clima de treball.
5. PROCESSOS OPERACIONALS: Gèneres i formats narratius; continguts i eines no convencionals.
6. MERCAT I RELACIÓ AMB L'USUARI: Mitjans socials, microsegments i economia de l'atenció.

A diferència dels autors anteriors atorguen a l'usuari una dimensió pròpia, donant-li més pes i diferenciant-la de l'esfera comunicativa. El mateix succeeix en la classificació que presenta Masip et al. (2009) o Domingo et al. (2007) quan fan una classificació a través de característiques concretes: producció integrada, professionals polivalents, distribució multiplataforma i audiències actives. En aquest cas la dimensió

empresarial no es té en compte i la tecnològica queda redistribuïda com un aspecte vincular entre les altres. No obstant, aquesta classificació no inclou el que seria una redacció integrada amb totes les seves característiques. Ho justifiquen a l'estudi *La convergència comunicativa a la premsa local i comarcal: noves perspectives per a la informació*.

En general quan els entrevistats es refereixen a la convergència periodística pensen en redaccions integrades, o, si més no, en redaccions coordinades. Tot i això, com ja s'ha apuntat, la convergència periodística no passa sempre per la integració de redaccions, tot i que sí que es materialitza en alguna forma de producció integrada. (Masip et al. 2009: 70)

La següent classificació és la feta per Lawson-Borders (2006) qui considera cinc aspectes essencials de la convergència: cooperació, compensació, canvis culturals, competició i consumidor. D'ells en destaquem la introducció d'un aspecte com és la compensació, el compromís que han d'adoptar les empreses per premiar la necessitat que els periodistes adquireixin més habilitats. És interessant aquest plantejament perquè no se centra només en les noves competències professionals, sinó que s'estableix la relació amb l'empresa per adquirir-les.

Finalment, anomenem les dimensions de Fargerjord i Storsul (2007) que tenen sempre la tecnologia en el centre. En el seu estudi *Questioning convergence* defineixen sis formes de convergència: de cadenes (*networks*), terminals, serveis, retòrica, mercats i règims reguladors. És una classificació que encara que es pot aplicar a l'àmbit periodístic és molt més generalista.

Usualment, en les diferents investigacions i publicacions, els autors han enfocat l'estudi de la convergència en una de les dimensions con-

cretes. A continuació les presentem associades als investigadors que les han treballat, entre d'altres:

- EMPRESARIAL (Killebrew, 2005; Lawson-Borders, 2006; Quinn, 2005; Lowrey, 2005; Dailey et al. 2005; Salaverria i Negredo, 2009, Carvajal, M. i García Avilés, J. A., 2008; Larrondo, A. et al., 2012)
- TECNOLÒGICA (Forgacs, 2001; Pavlik, 2004; Garnharm, 1996; Rojo, 2006; Bandrés, 2011; Fernández Quijada, D., 2011, Storsul, T. i Suedahl, D. , 2007)
- MULTIPLATAFORMA (Thompson, 1999; Theodoropoulou, 2003; Cabrera, 2013)
- PROFESSIONAL (Salaverria, 2003; Scolari et. al. 2006; Deuze, 2004; Boczkowski, 2006; Singer, 2004; Masip et al., 2009; Diehl, S. i Karmasin, M., 2013)
- CULTURAL (Jenkins, 2006; Theodoropoulou, 2003; Noguera-Vivo, J. M., 2010; Roca, 2008)

Per concloure, després d'aquesta revisió dels plantejaments que han fet els diversos autors, podem proposar una classificació pròpia que és la que més endavant desenvoluparem i analitzarem a fons.

1. Tecnològica
2. Empresarial
3. Comunicativa
4. Professional
5. Organitzacional
6. Audiència

1. La DIMENSÍO TECNOLÒGICA: És allò que vincula la resta de dimensions i que interactua amb totes elles propiciant-ne els canvis. En aquesta dimensió s'hi poden incloure els canvis introduïts amb la digitalització de continguts, l'entrada d'internet a les redaccions i l'aparició de noves pantalles de distribució.
2. LA DIMENSÍO EMPRESARIAL: Permet un estudi macro-relacional dels grups mediàtics (fusions, cooperació...) com també les causes i conseqüències que la convergència que ha tingut a l'interior de les empreses periodístiques, amb àmbits no exclusius dels periodistes, sinó el seu entorn més proper: recursos humans, jurídic...
3. La DIMENSÍO COMUNICATIVA: Treballa la forma i el contingut que sortirà al públic: la narrativa transmèdia, la promoció creuada o la distribució multiplataforma.
4. La DIMENSÍO PROFESSIONAL: Recull d'una banda el nou perfil de periodista que neix de la convergència, i d'altra banda les reticències i pors dels professionals davant d'aquest canvi.
5. La DIMENSÍO ORGANITZACIONAL: Se centra en la redacció integrada, un nou espai que neix de la convergència, una nova forma d'organitzar i de treballar que s'estableix dins els mitjans de comunicació.
6. L'AUDIÈNCIA: Entra dins el procés comunicatiu amb una actitud activa i participativa. És el que s'anomena una audiència activa.

3.3.3 CAP A UNA DEFINICIÓ

Hem establert que la paraula convergència, en si, ja alberga diferents significats propis del concepte. Malgrat que hi ha altres termes que podrien ser més anàlegs als processos que tenen lloc avui en dia continuarem fent servir aquesta paraula per designar el paradigma que està transformant l'ecosistema mediàtic.

Hem caracteritzat el concepte de convergència de mitjans a partir d'un seguit de dimensions que l'ajuden a concretar-se en diferents àmbits. En aquest apartat el que intentarem és aconseguir definir i englobar tot això que està succeint. García Avilés et. al (2008: 3) i Palacios i Díaz-Noci (2009: 106) identifiquen tres grans escoles a l'hora de definir el concepte:

1. CONVERGÈNCIA COM A CONFLUÈNCIA DE TECNOLOGIES: Negroponte (1979), De Sola Pool (1983) i Fidler (1997) són els iniciadors de les definicions amb un enfocament tecnològic preeminent.
2. CONVERGÈNCIA COM A SISTEMA: Pren un sentit orgànic, format per diferents esferes temàtiques interconnectades i no desvinculables.
 - A. Per a Singer (2003) aquestes esferes són tecnologies, productes, treballadors i geografies.
 - B. Per a Gordon (2003) la propietat, les tàctiques, les estructures, la recopilació informativa i la narrativitat.
 - C. Lowrey et. Al. (2005) consideren que són les àrees especialitzades associades al treball organitzacional.

3. CONVERGÈNCIA COM A PROCÉS: Autors com Dailey et al. (2003), Lawson-Borders (2003) o Applegren (2004), incorporen a les anteriors definicions la idea que la convergència és un procés situat en un *continuum* gradual. Consideren que l'anàlisi únicament de la dimensió tecnològica esdevé un reduccionisme.

Condicionada per la concepció preponderant en el món professional, gran part de la literatura identifica la convergència amb els mitjans. No obstant això, molts més autors amplien horitzons significatius d'aquest concepte i obren la seva interpretació a altres esferes i perspectives. A les tres escoles plantejades per García Avilés et al. podem afegir-li una quarta.

4. CONVERGÈNCIA EN EL CONSUMIDOR: Plantejaments com els de Jenkins (2008) o de Roca (2008) consideren que la convergència té lloc en la ment del consumidor. Van més enllà d'una perspectiva de tecnologies, sistemes o processos.

Les interpretacions al voltant de la convergència solen ser molt més que variades. A continuació indagarem sobre què diuen i què han fet aquestes línies d'investigació més recents a l'hora d'establir una definició.

A) CONVERGÈNCIA COM A CONFLUÈNCIA DE TECNOLOGIES

El concepte de convergència mediàtica fa gairebé quatre dècades que està en circulació. És un terme que ha anat evolucionant i adaptant-se a cada àmbit de treball. Ens trobem davant una tasca dinàmica on les

opinions dels teòrics són validades i refutades en lapses de temps més curts que en altres àrees de coneixement. Per exemple, a mitjan anys 70 s'utilitzava la terminologia convergència per parlar de la unió entre les telecomunicacions i la informàtica. Podem considerar que s'ha fet servir per definir la integració dels sistemes de banda ampla amb altres indústries, com de la informàtica o dels mitjans de comunicació. Tal i com hem establert prèviament, el que sí és comú entre totes les definicions és la idea d'unió, sigui en el nivell que sigui.

A principis dels anys 80 De Sola Pool, fundador del departament de ciència política del MIT (Massachusetts Institute of Technology) estudiava les propagandes nazi i comunista. El llibre del 1983 *Technologies of Freedom* va convertir-lo en el profeta de la convergència de mitjans. Allà es referia al procés amb aquests termes:

S'estan esborrant les línies entre mitjans, fins i tot entre la comunicació de punt a punt, com el telèfon, el telègraf i els mitjans de comunicació massius com la premsa, ràdio i televisió. Un únic element físic -ja sigui cables, fils o ones- podrà donar serveis que en el passat es donaven de forma separada. A la inversa, un serveis que abans es proveïa per un sol mitjà- sigui premsa, telèfon...- pot proveir-se a través de diferents formes físiques. (citat a Jenkins 2009: 34)

La predicció de De Sola Pool era una prolongada transició en la que diversos sistemes competirien i col·laborarien amb l'objectiu de trobar l'estabilitat. Aquesta l'ha donat internet que no ha desplaçat els mitjans tradicionals tal i com s'augurava als anys 90. La retòrica de la revolució digital, present en aquesta època, tenia implícita l'assumpció que internet esborraria del mapa la premsa escrita. El que ha succeït és que internet hi ha establert una simbiosi, se n'ha beneficiat i l'ha potenciat. Negroponte al llibre *Being digital* va definir el contrast entre el “mitjans vells i passius” i els “mitjans nous interactius”, amb el vaticini dels

mitjans nínxol i la informació per demanda. En part s'ha complert. Els mitjans vells s'han reinventat i han trobat noves formes de participació de l'audiència. El determinisme tecnològic de Negroponte estableix que la convergència suposava la concentració d'aparells en un de sol. El que no s'imaginava és que la concentració d'aparells anés generant un gran nombre de pantalles diferents: ordinador, mòbils *smartphones* o *tablets*. Aquesta mutació de dispositius, la fragmentació de les audiències i l'increment de mitjans nínxol dels que parlava Negroponte, fa que autors com Jenkins (2006) considerin també la divergència dels mitjans quan els continguts van convergint i els aparells divergint.

En aquesta investigació no ens centrarem en la gran varietat de dispositius capaços de reproduir imatges, sons o documents en qualsevol lloc i moment. Els considerarem a tots ells dins un únic grup de reproductors personals multimèdia. Que hi hagi diversitat de hardware i software no és suficient argument per considerar que no hi hagi convergència, ja que tots ells responen a la mateixa funció: un aparell únic en què pots consultar diaris *on-line*, descarregar-te els pdf de premsa escrita, escoltar la ràdio o veure la televisió digital.

Recuperant la idea inicial del paràgraf anterior, podem trobar altres autors en la mateixa línia. Han considerat la convergència com un aspecte tecnològic i de creixement multimèdia (Xu i Baltés, 2003) o la unió entre diverses tecnologies i formes de mitjans (Fidler, 1997). Lawson-Borders la caracteritza com *el regne de les possibilitats quan la cooperació es produeix entre els mitjans de comunicació impresos i electrònics per al lliurament de contingut multimèdia a través de l'ús dels ordinadors i l'internet* (2006: 4). En la seva definició s'oblida d'incloure la ràdio i la televisió

pel que ho hauríem de puntualitzar amb: “els mitjans de comunicació impresos, *audiovisuals* i electrònics”. Bruhn Jensen escriu que la convergència mediàtica *es pot entendre com una migració “historically open-ended” de les pràctiques comunicatives entre diferents tecnologies i institucions socials.* (2010: 15). Per a Vila (2009:74) no equival a una unificació de les eines específiques de cada mitjà, sinó que s’ha d’albirar una xarxa interconnectada entre elles gràcies a la col·laboració.

Aquestes definicions que hem presentat fins ara queden ofuscades per la gran influència que ha exercit internet en l’ecosistema comunicatiu i obliden aspectes més socials i organitzatius. Finalment, Smith et al. (2007) consideren algun d’aquests aspectes a l’hora de definir la "veritable convergència" quan ho fan a través de l’ideal del treball informatiu multiplataforma. Com a exemple citen el cas d’un reporter de televisió i un de premsa que treballen conjuntament per escriure i produir per ambdues plataformes.

B) CONVERGÈNCIA COM A SISTEMA

Una visió polièdrica on diverses esferes s’interconnecten i s’influeixen mútuament. Així es considera la convergència com a sistema. S’ha analitzat com una funció de la propietat creuada de múltiples mitjans de comunicació dins d’un mercat o d’empreses basades en model cooperatiu de negoci (Hudson i Shields, 2001). Dwyer (2010) segueix la mateixa línia i se centra en la dimensió media-industrial. Dóna importància als usos estratègics que fan els agents mediàtics i s’emmarca en una aproximació político-econòmica d’organització, de polítiques i de regulacions.

Deuze, un dels autors més prolífics, la defineix com *la cooperació i col·laboració incrementades entre redaccions que abans eren diferents* (2004: 140). És la mateixa idea de Lowrey et. al. que ho fan com *la fusió de les àrees de coneixement especialitzades associades amb el treball organitzacional per unes plataformes mediàtiques en particular* (2005: 33). No obstant això, un informe d'IFRA ho matisa i considera que *la cooperació no és convergència* (2004: 100), argumenta que depèn de si s'aporta quelcom més a l'usuari del que se li ofería abans que els mitjans es combinessin.

En l'actualitat existeix un notable consens en concebre la convergència com un fenomen sistèmic. Quinn (2004: 111) considera que *la unió de dos o més mitjans dins els grups mediàtics no dona la mateixa forma de convergència*. Els seus motius estan relacionats amb el rerefons de la gent que pren les decisions i la percepció que tenen de la integració. De Quinn hem d'extreure la idea que la convergència no és única.

Jenkins fa un pas més per completar la definició introduint nous elements. Per ell la convergència es pot considerar *un procés corporatiu de dalt a baix, i de baix a dalt des del punt de vista del consumidor*. (Jenkins i Deuze, 2008: 6) Les empreses mediàtiques estan aprenent com accelerar la circulació de continguts multimèdia a través de diversos canals i pantalles. Aprofiten per ampliar mercats i reforçar la fidelitat del públic. Els consumidors, per la seva part, poden controlar el flux d'informació i interaccionar gràcies que cada cop més dominen la tecnologia. Jenkins defineix la convergència com *el flux de contingut entre múltiples plataformes mediàtiques, la cooperació entre múltiples indústries mediàtiques i el comportament migratori de l'audiència*. A aquesta última la considera de forma despectiva quan afegeix que *l'audiència aniria gairebé a qualsevol*

lloc per cercar el tipus d'experiències d'entreteniment que vol (2006: 2). Hem de destacar en Jenkins, el dinamisme que hi ha en la seva conceptualització de flux i de migració. Més endavant recuperarem aquest autor perquè actualitza la seva definició i hi dóna nous matisos.

C) CONVERGÈNCIA COM A PROCÉS

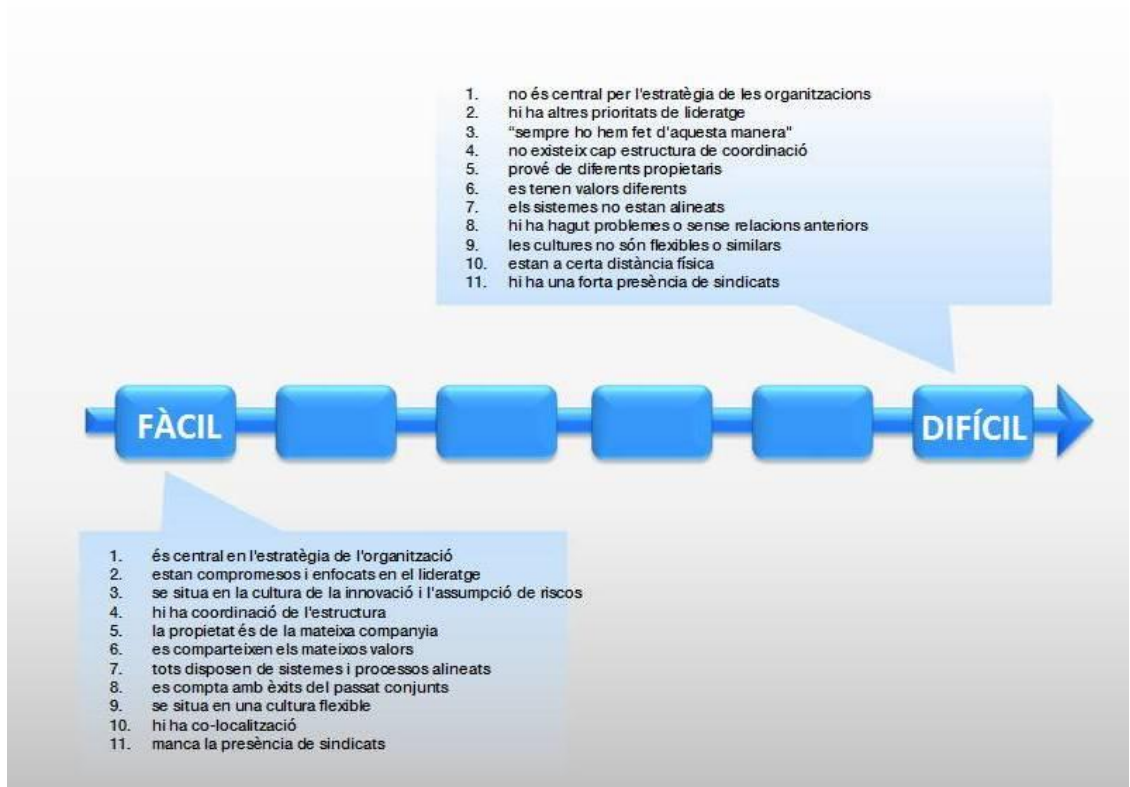
De Sola Pool (1983) amb el plantejament tecnològic que feia de la convergència ja apuntava que no és la unitat o l'estabilitat suprema, sinó que ho considerava una força constant cap a la unificació i quedava en tensió amb el canvi.

L'associació IFRA⁸ defineix la convergència com:

Un procés en el que les empreses de mitjans trenquen amb les seves formes i formats tradicionals per oferir notícies més riques i serveis d'informació que van més d'acord amb la forma en la que els consumidors prefereixen accedir a aquest tipus de fonts i fer-les servir. És una resposta als canvis de l'entorn mediàtic que han arribat de la mà de la tecnologia i l'economia de la informació. (2004: 100)

Tot sovint s'ha descrit el procés de convergència com *una escala cap a l'ideal de la convergència, que mesura els esforços per arribar-hi* (Dailey et al. 2005:2). Gentry considera que hi ha un *continuum* en el procés d'introducció a les empreses entre el que seria fàcil i difícil. Descriu els dos extrems d'aquest *continuum* a partir d'un seguit d'ítems:

⁸ Actualment l'associació rep el nom de WAN-IFRA, agrupa tant les publicacions de premsa escrita com on-line a nivell mundial i compta amb més de 3.000 companyies representades en 120 països. www.wan-ifra.org



GRÀFIC1 Continuum plantejat per Gentry.

Font del text: citat a Quinn i Filak (2005: 11), elaboració pròpia

Encara que aquest *continuum* sigui previ a l'inici del procés ens introdueix variables clau que ens mostren algunes de les dimensions de les dependrà el procés: organització, tecnologia o professionals.

Erdal veu la convergència amb forma de *smorgasbord* (2011:218), un buffet de menjar típic suec format per un pastitx d'elements barrejats i cuinats de forma diferent. És a dir, ens presenta una imatge de com els productes informatius es barregen: se situen un al costat de l'altre i es mesclen en el plat de l'usuari. Té lloc la convergència de formes, ja que en una redacció coexisteixen les diferents fases de producció i distri-

bució multiplataforma descrites per Dailey et al. (2005). En el seu model de convergència contínua descriuen els graus que es van incrementant des de la promoció creuada entre diversos mitjans fins a la convergència total. La consideració que la convergència tendeix cap a una idea final i totalitària (Quinn, 2005; Dailey et. al, 2005) ha estat crítica per autors com Pardo (2009) o Jenkins (2004) que la consideren només el procés i no una meta. Quan aquesta esdevingui completa i total deixarà de ser necessari l'ús del terme convergència de mitjans o convergència periodística.

Deuze (2004) també va criticar la idea d'un continu unidimensional pel que cal considerar-la en totes les possibles dimensions. L'eix vertical de la convergència ve format pels diferents rols i models de periodista un eix jeràrquic ocupat en bona part pels periodistes integrats. L'eix horitzontal el defineixen les diferents plataformes de distribució.

La definició més completa fins el moment i que avançàvem en l'apartat anterior és la de García Avilés et al. Va ser una de les conclusions de la seva recerca titulada *Convergencia digital. Reconfiguración de los medios de comunicación en España*:

Un procés multidimensional que, facilitat per la implantació generalitzada de les tecnologies digitals de telecomunicació, afecta a l'àmbit tecnològic, empresarial, professional i editorial dels mitjans de comunicació, propiciant una integració d'eines, espais, mètodes de treball i llenguatge anteriorment disgregats, de forma que els periodistes elaboren continguts que es distribueixen a través de múltiples plataformes, mitjançant els llenguatges propis de cada una.
(2008: 12)

Malgrat ser de les més completes encara li manca una última apreciació: l'audiència.

D) CONVERGÈNCIA EN EL CONSUMIDOR

Com ha anat succeint fins ara, trobem a faltar la dimensió de l'audiència activa en aquestes definicions. Per aquest motiu hem volgut destacar una quarta tipologia de definicions. La comprensió total del fenomen de la convergència exigeix considerar no només els aspectes purament instrumentals i de producció, sinó els que se situen a l'altre costat de la porta dels periodistes: el públic.

Recuperem a Jenkins quan diu que la convergència és *el flux de continguts a través de múltiples plataformes, la cooperació entre diferents indústries de mitjans, i el comportament migratori entre les audiències* (2008:2). Afegeix que la convergència representa un canvi cultural i no només tecnològic, perquè als consumidors se'ls anima a que cerquin informacions noves i connectin el contingut que queda dispersat entre els mitjans.

La convergència té lloc a l'interior del cervell dels consumidors individuals i a través de les seves interaccions socials amb els altres. Cada un de nosaltres construeix la nostra mitologia personal a partir de bits i granets d'informació extreta del fluxos del mitjans i la transformem en recursos a partir dels quals donem significat al nostre dia a dia. (Jenkins 2008:4)

Jenkins considera la convergència com *el big bang del mitjans on els vells i els nous xoquen i el productor i el consumidor es barregen*. Roca, en la mateixa línia, estableix que la veritable convergència té lloc en cada usuari on convergeixen els diferents mitjans. *El fet rellevant no és que els consumidors produeixen informació, sinó que la processen en múltiples suports i la metabolitzen de manera col·lectiva, amb la qual cosa donen lloc a formes de lectura poc lineals i encara poc conegudes.* (2008: 94)

Les definicions que s'han emprat fins ara comparteixen la inquietud original de la tecnologia i l'organització, tot i que han ampliat el seu abast incorporant l'audiència. Així, en aquesta tesi, fem un pas més i proposem la següent concepció de convergència periodística:

La convergència periodística és un procés multidimensional i continu, que va des de la cooperació de dos mitjans fins a la integració de premsa, internet, ràdio i televisió. Es tracta d'un sistema obert que es genera a partir d'un eix tecnològic i es bifurca en diferents dimensions: empresarial, comunicativa, professional i organitzacional, on l'audiència exerceix un paper actiu. S'estableix un flux bidireccional d'informació entre aquestes branques que ajuda a que es vagin retrobant i fent créixer la convergència.

3.3.4 AVANTATGES I INCONVENIENTS DEL PROCÉS DE CONVERGÈNCIA

L'evolució que s'ha produït en els últims anys de la presència, ús i gestió de la cooperació i integració de mitjans deixa una clara constància que no hi ha un acord sobre si el procés de convergència és positiu o negatiu per als professionals, les empreses o el públic. Els defensors de la convergència argumenten que el focus del periodisme convergent és la qualitat i el servei al públic; els detractors consideren que suposa una sobreexplotació dels professionals i una oportunitat per reduir plantilles.

La convergència es presenta aparentment com una oportunitat d'expansió dels conglomerats mediàtics. Els continguts que tenen èxit

en un sector poden expandir el seu mercat perquè arribi a través d'altres canals (Jenkins, 2004). La multiplicació de plataformes fa que, gràcies a un reforçament mutu, una marca accedeixi a un públic més ampli, la distribució multiplataforma permet que la feina de cada una d'elles repercuteixi de forma positiva a la resta. (Masip et al., 2009) Una bona estratègia suposa beneficis per a totes les parts implicades. *A alguns periodistes de premsa els agrada la convergència perquè aparèixer a la televisió els dona més visibilitat, i així poden ser més comercialitzables a través d'habilitats extres.* (Quinn, 2004: 110)

Masip et al. (2009) han plantejat un llistat dels avantatges de la convergència. Es comparteixen recursos, fet que du a una reducció de despeses i el temps dedicat a elaborar notícies. Fins i tot, es poden crear automatismes que millorin l'eficiència i rendibilitat. Es reforça la marca del grup de comunicació i es produeix la transferència d'audiència entre mitjans. Apareixen nous ingressos per la publicitat en ofertes per bloc de plataformes.

Masip i Micó (2009) en l'article *El periodista polivalent en el marc de la convergència empresarial* anoten els mateixos punts positius que Masip et al. François Nel, consultor de WAN-IFRA, destaca que la integració té a veure amb l'eficiència i l'efectivitat (Anderson, 2011), el mateix ho consideren Huang et al. (2004). Podem concloure que la paraula clau en els avantatges associats a la convergència és "eficiència".

En la qüestió de la tecnologia és, sens dubte, on trobem bona part dels trets positius associats al procés: millora dels sistemes, innovacions tecnològiques, reducció de despeses... però també les principals objec-

cions, en bona part pendents de les reserves manifestades pels professionals. Aquestes queden dividides en dos blocs: les professionals i les jurídico-laborals (Masip i Micó, 2009: 89)

TAULA 9: OBJECCIONS A LA CONVERGÈNCIA

OBJECCIONS PROFESSIONALS

- Homogeneïtzació dels discursos: disminució i uniformitat de les veus mediàtiques. El pluralisme es veu perjudicat. (Huang et al., 2006; Deuze, 2005)
- Cultures periodístiques diferents: és complicat integrar els ritmes de publicació de cada mitjà. (Singer, 2004; Killebrew, 2002)
- Diversitat de llenguatges i perfils: cada mitjà requereix un llenguatge propi. Força periodistes en dominen un, però no tots. (Huang et al., 2004)
- Empobriment de l'estil i dels codis narratius: si es treballa simultàniament en diversos mitjans costa potenciar-ne les individualitats. (Forte Duhe et al., 2004)

OBJECCIONS JURÍDICO-LABORALS

- Empitjorament de les condicions de treball: explotació i disminució de la qualitat del treball. Jack of all trades, master of none. (Huang et al. 2004)
- Reducció de les plantilles: contractació de perfils que fan la feina que abans se separava en vàries figures. (Forte Duhe et al., 2004)
- Falta de reconeixement professional i econòmic: manca de compensació per a l'increment de tasques. (Scolari et al., 2007)
- Convenis laborals i taules salarials diferents: discrepàncies entre els sistemes laborals de les redaccions que s'han integrat. (Scolari et al., 2007)

Font: adaptació de Masip i Micó, 2009: 89)

Podem agafar com a concepte clau el d'eficiència. Pot sorprendre'ns que autors el destaquin com a avantatge i d'altres considerin que si no s'arriba a uns nivells mínims aquest esdevingui un inconvenient. Per tant, tal i com considerem autors com Quinn o Jenkins, els avantatges o inconvenients dependran de com les empreses duguin a terme la convergència.

Estudis com els de Filak (2004), Silcock i Keith (2006), Stevens (2002), Huang et al. (2003), Bowman i Willis (2003), Singer (2004), García Avilés (2009) o Masip et al. (2009) demostren que un dels gran impediments per a la convergència de les redaccions són els biaixos grupals i problemes culturals que existirien entre els grups que la formarien; ja sigui poca confiança vers els altres o actituds més violentes. L'estudi dut a terme el 2001 per la World Association of Newspapers (WAN) conclou que el fre més gran cap a la convergència de mitjans és la naturalesa individualista de la professió periodística, verticalitzada i mono-media (Deuze, 2005).

El canvi cap a un periodisme més d'equip, participatori i multimèdia en un primer nivell, crea tensions a la indústria, entre els propis periodistes i desafia els valors idealitzats del periodisme clàssic: servei públic, objectivitat, autonomia, ètica i immediatesa. Aquests valors no només s'haurien de mantenir amb la integració de redaccions, sinó que hauria d'ésser més fàcil legitimar-los i autocontrolar-los. Hem de repetir que això dependrà de com es dugui a terme el procés. No hi ha una única convergència i per tant no podem considerar que sigui bona o dolenta. Serà un procés tant positiu, potent, efectiu i eficient, com se sigui capaç de treure tot el suc que la integració pugui aportar.

En la mateixa línia jurídic-laboral, s'acusa als directius de desqualificar la força de treball per incrementar la flexibilitat i el control (Johnsen, 2004). L'augment de feina i esforç s'hauria d'acompanyar d'un reconeixement retributiu. Els convenis laborals han quedat desfasats atès que estaven redactats amb una altra divisió de treball. (Scolari et al., 2007) Com que s'ha de canviar la filosofia laboral, la reorganització de les redaccions pot transcórrer de forma traumàtica per al professionals. Hi ha incertesa i por.

A l'estudi de Masip et al. (2009: 99) els periodistes entrevistats perceben la convergència de forma negativa per els motius que hem comentat fins aquest punt: la pèrdua de qualitat, l'empitjorament de les condicions de treball, la sobrecàrrega de feina i l'existència de cultures i llenguatges diferents en cada mitjà. Haiman, president emèrit del The Poynter Institute, justifica aquesta por en el cas de premsa perquè considera que *molts bons periodistes de premsa escrita poden ser rebutjats perquè no dominaran el vídeo*. (citat a Forte Duhe et al. 2004: 87). El mateix pot succeir amb periodistes radiofònics que es trobin sobrepassats a l'hora d'haver de fer les seves pròpies fotografies. En general la preocupació és que, amb les limitacions de temps per haver de treballar amb múltiples plataformes o per un coneixement menys profund amb la que es treballarà, no es podrà fer un periodisme de qualitat (Huang et al. 2004). Els periodistes es queixen que la càrrega de treball extra i la pressió per la velocitat soscava la seva habilitat (Klinenberg, 2005). Fins i tot, també es tem que la qualitat patirà si les empreses mediàtiques se centren en reduir costos i plantilles en lloc de millorar el servei per a les audiències.

Un tercer bloc d'inconvenients, que s'afegiria als dos destriats per Masip i Micó, són els relatius als continguts. Es considera que la seva personalització pot suposar l'eliminació del criteri periodístic d'interès general. Les notícies poden deixar de plantejar-se com un servei públic per passar a ser un servei a la carta on l'espectador, en lloc del periodista, determini què és notícia i què no. L'usuari guanya més pes. El moviment entre plataformes esdevé un risc, ja que es produeix una erosió del mercat d'usuaris i pot ser que no retorni. (Jenkins, 2004). S'han de repensar les estratègies de consum a l'hora de programar, crear paquets multiplataforma i prendre decisions de màrqueting.

Malgrat que el centre periodístic sigui la notícia, perquè un mitjà pugui continuar funcionant, avui en dia es requereix, en general, dotar-lo d'una estructura empresarial amb bons departaments de màrqueting, publicitat o recursos humans. El nou consumidor convergent és actiu, no és previsible i la seva lleialtat ja no és cap a un canal o marca particular. Tompkins puntualitza aquesta crítica quan considera que *el tipus de convergència de promoció creuada només beneficia als mitjans i no a la comunicació o el consumidor* (citada a Forte Duhe et al. 2004, 88). Afegeix que la convergència no implica estalviar diners, ben aviat al revés, si es vol que les redaccions integrades siguin un èxit s'ha d'invertir en editors que tinguin capacitat multimèdia.

3.4 LA DIMENSIÓ TECNOLÒGICA DE LA CONVERGÈNCIA

Negroponte defineix la digitalització com *la transformació de àtoms a bytes* (Jenkins, 2008). Es tracta d'un canvi de mentalitat que s'ha anat produint paulatinament i que avui en dia està completament integrat en les nostres vides. Per al periodisme, el desenvolupament de la tecnologia digital ha tingut conseqüències positives a l'hora de facilitar el treball. La transformació arriba a les capes més profundes del nostre univers professional. La digitalització suposa un canvi en la naturalesa del periodisme (Pavlik, 2001 i 2005): apareixen noves formes de presentar la informació, s'esdevenen canvis en les rutines periodístiques i s'integren els terminals. Aquesta dimensió de la convergència ha estat batejada com a tecnològica o digital.

La convergència digital s'ha estudiat també subdividint-la en diversos eixos o aspectes centrals. Salaverría i García Avilés (2008) destaquen els àmbits de la convergència de xarxes, la convergència instrumental i la convergència d'aplicacions. La convergència de xarxes inclou la interconnexió de diferents xarxes telemàtiques públiques i privades, com internet, la xarxa mòbil, satèl·lit, la televisió... La convergència instrumental ens permet la fusió de diversos terminals en un de sol, ja sigui un PC o un *smartphone*. I destaquen també les aplicacions que integren capaces d'editar text, imatge i àudio. Un altre exemple seria la subdivisió que Fagerjord i Storsul (2007) fan entre xarxes, terminals, serveis i retòrica (de mercat i de regulació).

En aquesta investigació plantejem una estructura d'àrees d'estudi dins aquesta dimensió tecnològica separada en tres grups: els canvis tecnològics per al mitjans, per a les redaccions i per al consum.

3.4.1 LA DIGITALITZACIÓ PER ALS MITJANS

Les transformacions han afectat els mitjans i les plataformes a través dels quals es presenta la informació. La digitalització va anar penetrant en múltiples formes prèviament a la convergència a partir de la generació d'un quart mitjà periodístic: internet.

La introducció de la TDT a Espanya i l'apagada analògica, va suposar que les ones cedissin el lloc als bits. La TDT s'havia plantejat per oferir una plusvàlua d'informació extra interactiva on l'usuari podia accedir a través del decodificador. Malgrat això, amb el creixement del nombre de xarxes de banda ampla i ordinadors portàtils a les llars les cadenes no van acabar de desenvolupar l'estratègia de donar continguts interactius a través del televisor i van enfocar-se cap a internet.

La web 2.0 ha propiciat que diverses cadenes de televisió tinguin a Youtube un canal propi; com és el cas de Televisió de Catalunya, Radio Televisió Espanyola o Antena 3. Això va més enllà d'una estratègia publicitària o d'imatge. Amb aquesta estratègia aquests mitjans s'obren al públic conformat pels radis digitals (Prensky, 2001) que està més familiaritzat amb la pantalla de l'ordinador que amb la del televisor.

El mateix procés ha succeït amb la ràdio i el sistema *podcast*. El pas anterior a la opció del *podcast* era similar al procés de la TDT, però a diferència d'aquest, no semblava del tot viable. Parlem de l'intent, per part del govern, de potenciar la ràdio digital, no es va correspondre amb una demanda per part dels usuaris. Els receptors digitals de ràdio tenien un cost elevat i el públic no considerava la possibilitat de substituir les ràdios analògiques, molt més econòmiques. L'alternativa de comprar adaptadors per a totes les ràdios no resultaria una inversió gens motivadora. Per això, la ràdio digital com a substitució de l'analògica va ser un fracàs.

Saltem cap a un altre mitjà: la premsa. Als inicis de la digitalització la versió *on-line* que depenia d'un diari era una simple adaptació del que es publicava en paper. Gràcies al volum d'usuaris *on-line*, les possibilitats de llenguatge diferenciades i la interacció amb les xarxes de comunicació es va aconseguir que les pàgines *on-line* dels diaris evolucionessin cap a un nou mitjà independent amb un valor individual per si mateix. Ara mateix, els cibermitjans ofereixen productes heterogenis que satisfan altres interessos que la versió impresa. Les característiques dels diaris digitals, a més a més, permeten noves formes de consum i opcions que s'allunyen del mitjà tradicional com l'ús de llenguatge multimèdia, la immediatesa, l'actualització constant de la informació i la personalització de continguts.

Amb els continguts digitalitzats, la interacció entre els mitjans és molt àgil. Es pot saltar d'un a l'altre sense ni tan sols haver de canviar de terminal. Més endavant parlarem de com tenen aquesta vinculació a partir dels continguts.

3.4.2 TRANSFORMACIONS EN LES RUTINES DE TREBALL

Si pensem en la forma de treballar dels periodistes, veiem que la digitalització ha aconseguit simplificar força tasques. Aquest canvi ha estat previ al procés de convergència. Amb tot això, quan internet com a mitjà convergeix amb la resta, els obliga a adoptar nous ritmes i rutines. El canvi a bits en la organització de la producció i distribució de les notícies presentava diverses possibilitats informatives (Tejedor, 2006:58)

- IMMEDIATESA: Renovació a l'instant dels continguts
- UBIQUÏTAT: Es trenquen les barreres de temps i espai
- MULTIMÈDIA: Missatges, en els quals el text, la imatge estàtica i en moviment i el so acaben convergint.
- PERSONALITZACIÓ: Productes específics adaptats als interessos de cada usuari
- INTERACTIVITAT: Es generen interaccions entre els professionals de la informació i el seu públic.
- NARRATIVA HIPERTEXTUAL: S'aplica una estructura no lineal pròpia de l'hipertext amb link a altres punts informatius
- CAPACITAT ENCICLOPÈDICA: Possibilitat d'accedir a un gran fons documental
- VIRTUALITAT: S'evita la presencialitat amb plataformes *on-line*.

En resum, la digitalització implica una alta capacitat de transportar dades instantàniament, la possibilitat de descentralització, l'opció de teletreball i l'adaptació a les necessitats de comunicació de cada periodista i cada usuari. El correu electrònic ha estat un pilar per establir el

diàleg amb les fonts, l'audiència i amb altres periodistes. Ha millorat l'eficiència i ha accelerat els ritmes de producció. Avui en dia, fer desplaçaments físics per anar a les fonts pot considerar-se una forma de perdre el temps (Plesner, 2009). La digitalització suposa comoditat en l'elaboració de notícies, reducció dels temps de treball i més control sobre el resultat final, estalvi en despeses i una producció més competitiva, amb més qualitat. (Masip et al., 2009: 20). És el que autors com Noguera-Vivo (2010) o Plesner consideren com a “periodisme de Google”. La idea d'accessibilitat que ha creat internet ha substituït moltes formes de cercar informació de context, però *a la vegada també crea moltes més trobades cara a cara o per telèfon perquè la presència virtual de l'investigador, tot sovint dona resultat amb una entrevista que sinó probablement no hagués tingut lloc en un context tan informatitzat.* (2009: 620). L'autor reafirma la idea que internet no substitueix, sinó que complementa i potencia les formes de treballar tradicionals. Echeverri (1995), en la mateixa línia remarca que la dedicació de recursos per a materials i noves tecnologies sense que hi hagi una inversió en capital humà capacitat, no té sentit. O sigui, s'ha de formar el personal periodístic.

3.4.3 PANTALLES I APLICACIONS

Per al consumidor, la digitalització suposa l'accés a un gran volum d'informació disponible a través de múltiples pantalles. També la interacció directa amb els mitjans. Més endavant, en l'apartat dedicat a la dimensió específica per l'audiència, ho desenvoluparem. Ara ens centrem en un altre aspecte del consum.

La convergència instrumental se centra en la integració de tecnologies per la redacció, l'edició i el consum en un únic aparell, l'ordinador o bé les noves opcions, que no l'igualen en potència però hi afegeixen prestacions complementàries: *smartphones* i *tablets*. Ha tingut lloc una multiplicació de les finestres d'accés a la informació. Les pantalles dificulten la lectura de gran blocs de text, pel que es tendeix a l'ús de relats més gràfics per explicar les notícies (Salaverría, 2003). Així s'introdueixen imatges, vídeos i àudios, i es passa a treballar de llenguatge escrit a llenguatge "multimèdia", concepte que Salaverría (2001) defineix com la integració armònica dels codis textuais i audiovisuals en un missatge unitari.

3.5 LA DIMENSIÓ EMPRESARIAL DE LA CONVERGÈNCIA

La perspectiva empresarial de la convergència s'ha assumit per part dels directius com una forma de revisió del model de negoci per adaptar-lo a les necessitats del moment, ja sigui per les demandes dels consumidors o per les limitacions econòmiques. El creixement dels grups mediàtics, la fusió de mitjans i la renovació de redaccions cap a un model integrat, suposen una inversió de capital humà i financer que s'ha anat assumint en tots els mercats. Així trobem exemples d'integració, unificació i convergència de redaccions als Estats Units, com el *Financial Times* el 1999 o *The New York Times* i *USA Today* el 2005 o altres grups com el Belo Corporation de Dallas, Media General de Florida, Group Tribune de Chicago. En el cas del *Tampa*, el 2004 havia iniciat el procés situant totes les redaccions en un mateix edifici

ocupant-ne quatre pisos. Més endavant va fer un pas més per integrar-les. L'editor d'aquell moment Gil Telen va definir el seu procés com: *la convergència va de creativitat i innovació*. (Forte Duhe et al. 2004: .82)

A l'esfera política europea es tem que la convergència i concentració del sistema mediàtic pugui *crear un ambient que afavoreixi la monopolització del mercat publicitari, introdueixi barreres a l'entrada de nous jugadors al mercat i també dugui a la uniformitat de contingut*⁹. Malgrat això, el procés a Europa també s'ha anat desenvolupant ràpidament. Per exemple, la redacció integrada de *Le Monde* va començar a funcionar el 2009. Altres casos poden ser el de la BBC (Gran Bretanya), la *SVT* (Suècia), la *NRK* (Noruega), la *DR* o el *NORDJYSKE Medier* (Dinamarca) o l'*YLE* (Finlàndia). Un cas model d'integració l'ha seguit el *Telegraph Media Group* de Londres, que buscava una estructura editorial que reflectís els interessos editorials, comercials i dels lectors a través de tots els mitjans. Això ha motivat al grup a treballar de forma més eficient, tal i com indica Rhidian Wynn-Davies, assessor del *Telegraph Media Group* (Veseling 2009: 14) qui reconeix que la integració ha forçat al grup a generar més contingut de forma més eficient i que ara es troben amb un entorn de treball molt més creatiu, amb una organització de la informació molt més clara i professional, fet que beneficia a la qualitat de les seves publicacions.

També podem destacar l'experiència del grup *Welt*, amb capçaleres transnacionals. En el seu cas, primer van crear un entorn tècnic homogeni per al projectes i després van traslladar la redacció cap una de

⁹ Resolució del Parlament Europeu del 25 de setembre de 2008 sobre la concentració i el pluralisme en els mitjans de la Unió Europea (2007/2253(INI))

dimensions més grans al barri berlinès de Kreuzberg, on ara hi produeixen totes les publicacions del grup Welt, entre les quals hi ha *Die Welt*, *Welt am Sonntag* (Premsa) *Welt on-line*, Welt IP-TV o Welt Mobile. Hi treballen quatre-cents periodistes per crear contingut que s'emmagatzema en un directori central on els redactors de les diferents publicacions escullen els seus articles. El grup va adoptar una estratègia de “*on-line first*”.

A Sud-Amèrica podem destacar el model de la Casa Editorial El Tiempo S.A. Amb gairebé 40 anys dins la indústria periodística a Colòmbia, van decidir aplicar la convergència de les redaccions perquè ja eren propietaris d'un gran portafoli de mitjans i es van adonar que l'audiència i els anunciants estaven canviant els seus hàbits. Així el flux de treball dels seus periodistes tal i com comenta el seu director general, Luis Fernando Santos és un continu de feina.

Els periodistes tenen jornades de treball repartides durant el dia per tal de cobrir el cicle informatiu les 24 hores. El seus editors temàtics els hi assignen les tasques informatives per a la jornada. Cada tasca conta amb tota la informació necessària per el periodista (quin mitjà la sol·licita, quin grau d'importància té, si ha d'incloure vídeo, àudio, infogràfics...) A mesura que es va generant la informació aquesta queda disponible en un servidor d'informació neutra, al que tenen accés tots els productes. A més a més, existeix un Editor General que té l'última paraula sobre donar o no prioritat a un canal. (IFRA, 2008: 10)

A nivell espanyol qui ha seguit una estratègia de convergència més desenvolupada són *El País* i el grup Prisa (Palacios i Díaz Noci, 2008:119). Però també trobem molts més casos en mitjans com *El Mundo* (RCS Mediagroup- *Marca*, Recoletos, Radio *Marca*, Veo TV), Planeta (*La Razón*, A3, Onda Cero, Vocento...) o el Grup Godó a Catalunya (8TV, *La Vanguardia*, RAC1...)

Per continuar amb els exemples més propers trobem el cas de Televisió de Catalunya, Catalunya Ràdio i CCRTV Interactiva on es

comparteixen eines d'arxiu i gestió de continguts (Digiton); es disposen d'eines dedicades a la producció de continguts específiques per a cada mitjà: Digiton per a TV3, Dalet per a Catalunya Ràdio i Deliverty per a CCRTV Interactiva; es planeja la possibilitat de crear un programa de redacció/ coordinació (DINS) que permeti una bona coordinació entre els professionals de les tres empreses. (Vila, 2009:72)

O el cas d'un grup més petit, el Grup Segre amb els fonaments de *Prensa Leridana* crea Segre Ràdio, Segre TV i el diari *Segre*. La convergència de mitjans en el grup Segre ha sigut possible, segons Joan Cal (Masip et al., 2009: 62), gràcies a *la concepció comuna de grup, és a dir que els periodistes se senten part d'ell i no exclusivament d'un mitjà*. Tots els equips comercials del Grup Segre s'integren en un de sol per tal d'aconseguir que la relació amb l'anunciant sigui global i pugui contractar paquets per a un grup de mitjans. (Masip et al., 2009:64)

3.6 LA DIMENSIÓ COMUNICATIVA DE LA CONVERGÈNCIA

El procés de digitalització ens ha facilitat el consum de ràdio, televisió, premsa i internet a través de noves finestres que no són les tradicionals. Les pantalles han anat mutant i s'ha pogut passar d'un model centrat en l'estructura de distribució per pantalles a un model centrat en el contingut, que determinarà les plataformes a les quals pot aparèixer i definirà el mitjà primari per al qual s'ha dissenyat. És a dir, la pantalla ja no és el mitjà.

Hi ha la creença que el llenguatge de la convergència de mitjans és coincident o sinònim al llenguatge multimèdia. No obstant, Salaverría i Negrodo (2008) consideren que la convergència ha dut a terme una juxtaposició de llenguatges més que una integració d'ells. La convergència de diversos mitjans en un terminal no implica la unificació del llenguatge multimèdia, ja que cada plataforma té unes característiques específiques diferenciadores (Salgado, 2010). Així hi coincideixen Casany et al. en el seu supòsit central de la recerca *El periodisme audiovisual a internet: funcions diferents, vídeos diferents*:

Els vídeos que publiquen els diaris digitals tenen formes-i també funcions-diferents que no les peces informatives que s'emeten als informatius de les cadenes de televisió; són per tant, productes periodístics diferents, s'elaboren de maneres diferents i segueixen criteris diferents. (2012: 8)

Aquesta mateixa lliçó ens la dóna Romanus Otte, redactor en cap adjunt del *Welt On-line*:

El més important per a tots els redactors és que el periodisme i la publicació compten en primer lloc, i que el mitjà o canal que es faci servir és quelcom secundari. Això fa que sigui precís tenir en compte les condicions especials de la publicació on-line i impresa, com l'hora, l'idioma o les imatges. (citada Veseling, 2009:14)

Cada mitjà disposa d'un idioma propi. Prenem per exemple internet, que permet veure vídeos o sentir àudios el format dels quals dependrà de si han estat ideats per a la ràdio o per la TV. Si haguessin estat creats directament per a la web serien d'extensió o format diferents.

Donat que estem parlant de “llenguatges” podem trobar en la morfosintaxi una analogia que ens ajudi a comprendre com s'articulen els

seus elements constitutius. Pensem en una imatge com si fos una lletra de l'alfabet. La morfosintaxi de les imatges en moviment és diferent si és per a TV o per internet; és el mateix que succeeix amb el català i l'anglès, que comparteixen el mateix alfabet romà però les lletres s'uneixen de forma diferent i tenen, fins i tot, gramàtiques diferents. Tanmateix, de la mateixa manera que succeeix amb els mitjans, hi ha paraules i estructures sintàctiques que es poden fer servir tant en català com en anglès. Quan això passa, continuem pensant en els idiomes com si fossin diferents.

Per contra, si com a base de d'un sistema comunicatiu (idioma o mitjà) hi situem uns sistemes de símbols diferents com els *kanji* japonesos (que representaria l'àudio) i l'alfabet romà (que representa el text o la imatge) juxtaposats o fins i tot integrats en un mateix text ens trobem amb un exemple del que succeeix amb la convergència.

TAULA 10: L'ESCRITURA DEL CARÀCTER COR"

Així, per exemple, el caràcter 心 *xin*, 'cor', quan actua com a radical té dues grafies, 心 i 忄, segons si s'inscriu en la part inferior o en la part esquerra dels caràcters: 想, 忍, 念, 您, 忙, 懷, 慢, 快... Altres vegades, alguns radicals poden actuar coma elements fonètics i, al revés, alguns elements que actuen generalment com a fonètics són també radicals.

Font: Materials de l'assignatura Japonès V de la UOC

El símil entre japonès/àudio i català/imatge ens serveix per esbossar el procés de integració de llenguatges que té lloc en la convergència.

Antigament l'escriptura japonesa es llegia de dalt a baix i de dreta a esquerra. Actualment la trobem adaptada a les tendències occidentals de lectura que és horitzontal i d'esquerra a dreta; així, l'escriptura japonesa tradicional representaria la ràdio i l'adaptació occidentalitzada un *podcast* a internet. L'essència del format no canvia, només s'adapta a la plataforma de distribució. Finalment, podem descriure el llenguatge multimèdia com un llibre que inclou, barrejats, kanjis japonesos, textos en català, inscripcions en rus... Aquest és el llenguatge punt de partida de les noves pantalles de distribució, però sempre tenint en compte que encara es mantenen els llenguatges apropiats per a cada mitjà.

3.6.1 LA NARRATIVA TRANSMEDIÀTICA

La paraula clau per descriure el procés de construcció i publicació de notícies en diferents plataformes és “*cross-media*” o “*transmèdia*”¹⁰, aplicada tant al sistema de gèneres tradicional com a noves tipologies. Es tracta del resultat de la producció quan dos o més plataformes s'integren. Jenkins (2006) definia la forma de narrar transmèdia com un procés immersiu, integrador i participatiu on els diferents elements narratius es poden trobar escampats pels diferents canals de distribució, i això fa que la coordinació sigui clau. Perquè una narrativa transmèdiàtica sigui considerada com a tal hem de considerar que *tots o alguns dels mitjans involucrats han d'assumir la construcció de només una part de la*

¹⁰ La diferència entre els conceptes de *cross-media* i *transmèdia* tot sovint queda difusa per molts autors. Flores i Cebrian (2013) consideren que la narrativa *cross-media* es basa en l'adaptació de continguts d'una plataforma o suport cap a un altre, en canvi la *transmèdia* crea continguts específics.

història o món narratiu més ampli, en el marc d'una relació cooperativa amb els altres mitjans. (Scolari et al., 2010b: 6) Les narratives transmediàtiques desenvolupen mons narratius multimodals en llenguatges diferents, entorns de comunicació diferents o mitjans múltiples.

És essencial mantenir una bona connexió entre els mitjans per poder fer una planificació i distribució en diferents suports. Cal una visió de conjunt del que es pot oferir a l'espectador (Vila, 2009). La narrativa transmedia avança a través de les plataformes gràcies a la implicació de l'audiència, que es torna còmplice dels autors.

Si analitzem el procés des de la perspectiva de la creació i la producció, ens trobem que per establir una narrativa transmediàtica s'ha d'haver planejat prèviament, des de l'inici del "guió", el moment d'integrar dos o més plataformes. La tipologia transmedia pot implicar que si s'elimina un dels mitjans que conformen la producció acabi faltant informació.

El potencial d'informar des d'una perspectiva múltiple afegeix complexitats de producció al treball periodístic: la qüestió és veure quina immediatesa requereix el reportatge, quines parts de la informació han d'anar en cada mitjà i quan o com coordinar-lo amb una notícia que encara està succeint. És la tasca del periodista determinar què, quan i com el públic rep una notícia (Fulton, 1996, Singer 2004). Això té lloc gràcies als potents gestors de contingut que permeten que la circulació de la informació sigui feta en el llenguatge específic d'un mitjà o en un altre, a través de les diferents pantalles on el consumidor rep les notícies. Els diferents softwares amb què es treballa s'han anat unificant i

integrant a partir dels sistemes de gestió de continguts (CMS), que esdevenen sistemes d'edició multiplataforma. L'entorn digital i les xarxes socials permeten que les històries vagin sent actualitzades tant pels propis periodistes com per les aportacions de l'audiència. Així la història narrada pot seguir creixent més enllà de la planificació inicial.

La comunicació transmediàtica s'hauria de distingir dels processos de producció transmediàtics, perquè aquests tenen lloc a molts nivells dins de la indústria, com en el cas de les rutines que s'estableixen a partir de vincles laborals entre diferents mitjans. En conseqüència, ens trobem tres nivells on s'actua:

1. PRODUCCIÓ TRANSMÈDIA
2. COMUNICACIÓ TRANSMÈDIA
3. DISTRIBUCIÓ TRANSMÈDIA

Erdal (2011: 219) proposa una classificació model de les diferents formes de pràctica de producció *cross-media*:

- PERIODISME MULTIPLATAFORMA DE PERIODISTA ÚNIC: Un sol periodista produeix la mateixa història per dues o més plataformes. Les històries són gairebé idèntiques, vinculades a la naturalesa verbal de la història i la terminologia o les paraules claus són les mateixes a la ràdio, TV, premsa o internet.
- PERIODISTA DE DISC-DUR: Descriu una forma de periodisme on un únic periodista crea una nova versió d'una notícia d'una plataforma per a una altra.

- COORDINACIÓ INTRA-PLATAFORMA: Els editors o reporters de les diferents plataformes comparteixen informació i coordinen els esforços per cobrir una notícia concreta.
- PRODUCCIÓ INTRA-PLATAFORMA: Es tracta d'una forma més complexa de periodisme *cross-media* i requereix que periodistes de diferents plataformes cooperin de forma extensiva per cobrir un tema, compartint continguts i material en brut.

Els nivells creuats entre producció i comunicació queden establerts en la següent classificació en funció de com s'interactüi (Masip et al., 2009:25):

1. PROMOCIÓ CREUADA (*cross-promotion*): Ús de paraules o elements visuals per publicitar continguts produïts per altres mitjans habitualment del mateix grup. No suposa la creació de continguts nous i cerca la transferència d'audiència d'un mitjà a un altre. Un exemple el trobem quan es recomanen continguts d'un producte televisiu en una publicació impresa.
2. CLONACIÓ DE CONTINGUTS: Continguts generats per a altres suports del mateix grup que es clonen per a un altre mitjà. Tot sovint de premsa, radio o TV cap a internet. Es reproduïxen peces ja existents que enriqueixen els cibermitjans a cost zero.
3. COOPETICIÓ: Experiència de convergència moderada, com la col·laboració de periodistes de diferents mitjans o la cobertura per a dos o més suports per part d'un sol redactor.
4. REDACCIONS INTEGRADES: Sales integrades on s'experimenten fórmules de coordinació editorial. El concepte fa referència al nivell de coordinació entre redaccions. S'assoleix el nivell màxim quan equips inicialment independents es fusionen.

Pérez (2008) considera que s'ha d'establir una simbiosi tecnològica, semiòtica i semàntica del registre periodístic per adaptar-lo als nous mitjans i que aquesta simbiosi s'ha d'entendre com a benefici mutu (situacions *win-win*) i no com una absorció, fusió o unificació. S'ha d'anar més enllà de la simple replicació de continguts purament elaborats per a un d'ells i intentar preparar cada notícia segons les necessitats i les exigències des d'un primer moment.

L'entorn digital i les xarxes socials permeten que les històries s'actualitzin constantment, però continua havent-hi una doble velocitat marcada per altres mitjans, com la premsa diària o els informatius nit. Per desmarcar-se de les xarxes socials i els continguts generats pels usuaris, García Avilés et al. (2008) afirmen que el futur està en la capacitat de buscar, analitzar i crear continguts que aportin un valor afegit a la informació.

Fins ara hem tractat la comunicació transmèdia des del punt de vista del periodista. Per contra, també és possible descriure-la des de la perspectiva de l'usuari, tal i com fa Eamonn Byrne a una entrevista a WAN-IFRA on assenyala el potencial del transmèdia a través del concepte de dissonància cognitiva:

D'una forma molt simplificada el que vull dir és que les persones sempre estarem més disposades a processar la informació que rebem de diferents fonts, ja que aquestes també porten les seves pròpies associacions, induint-nos indirectament a la reflexió i permetent captar informació que, d'altra manera, els nostres cervells no sabrien processar. (WAN-IFRA, 2011: 04)

Podem concloure que la construcció de les notícies de forma integrada a partir de les aportacions dels diferents mitjans és un dels aspectes essencials de la convergència mediàtica.

3.7 LES AUDIÈNCIES ACTIVES

Les estructures i processos que caracteritzen a la producció de notícies semblen abocats a cedir el pas davant dels nous hàbits i demandes dels usuaris. L'amalgama de possibilitats que apareix amb la interactivitat que permet la xarxa fa evident la necessitat d'una resposta activa per part dels mitjans. La col·laboració i cooperació són premisses subjacents en aquest paradigma. La clau és veure com gradualment el públic va accedint a les redaccions i quin poder se li dona.

La figura clàssica del *gatekeeper* era la del guardià del quart poder. El responsable de filtrar com i quanta informació arribava al públic. Seguia criteris basats en la política del mitjà, la noticiabilitat o la seva pertinença per a l'audiència. Així, el *gatekeeper*, podia controlar i limitar el coneixement que tenia l'audiència sobre què estava passant. Almirón i Jarque (2007) comparen aquesta figura clàssica amb la del *gatematcher*, qui observa què es publica però sense capacitat per evitar-ho o la d'un model de *gatekeeping-mixte*, en la que el públic selecciona el que és del seu interès entre tot el que el periodista li facilita. Amb aquest nou tipus de *gatekeeper* passem de continguts generalistes a continguts per a públics específics.

L'usuari en aquests moments té un ventall més ampli per escollir sobre què vol informar-se. Un pas més enllà del que abans podia decidir, per exemple si li interessava o no una informació podia passar pàgina o canviar de cadena. Ara pot fer molt més ja que la personalització de continguts fa que aquests s'adaptin als seus interessos segons el que hagi indicat prèviament de preferències o l'historial de notícies que ha

consultat. Ens trobem davant de dues possibilitats: tecnologia *push*, on l'usuari es mou lliurement i consulta una àmplia oferta de continguts; o *pull*, o sigui, l'usuari rep un producte adaptat als seus interessos. El sistema pot organitzar i fer una selecció de productes personalitzats i diferenciats de la resta d'usuaris. El següent moment evolutiu té lloc quan aquest usuari no només participa en la recepció de la notícia sinó també en la seva producció. En aquest cas la participació s'entén com a creació.

Roca (2008) considera el consum de mitjans com un procés col·lectiu, una dinàmica cultural. A través de la interacció amb l'audiència podem establir, per tant, una forma de periodisme més dialogat. Hi ha una confusió conceptual quan es tracta la participació de la ciutadania a l'hora de gestionar les informacions. Autors com Boczkowski (1999) consideren que els usuaris esdevenen productors de notícies. Vizeu et al. descriuen aquesta pràctica com *ciutadans comuns, que no coneixen la pràctica del periodisme professional, però que mitjançant l'enviament de materials, especialment les imatges d'interès periodístic, participen en la construcció de materials de premsa* (2011: 31). La diferència en el concepte descrit en el paràgraf anterior és que Vizeu et al. assumeixen la participació com a sinònim d'interacció.

Hem de remarcar que el terme que apareix amb freqüència en aquesta línia teòrica, la interactivitat, es pot definir com la capacitat de l'audiència de modificar o manipular el contingut d'una altra persona per tal d'afegir nous continguts (Downes i McMillan 2000). Shultz (1999) la defineix com una cadena de missatges interrelacionats, Domingo (2007) considera que es tracta en realitat d'un mite ja que se'n parla

molt de la interactivitat amb els mitjans però aquesta no es veu reflectida a la realitat. La interactivitat (unidireccional o bidireccional) pot tenir lloc només a l'hora de produir la notícia o bé després de publicar quan hi ha un intercanvi amb el mitjà, per exemple a través de comentaris o compartir la notícia. L'usuari o públic que participa d'aquesta interrelació passa a ser una audiència activa.

El concepte tradicional d'interactivitat s'associava a les cartes dels lectors a la premsa o a les trucades a la ràdio. No obstant, ben poques passaven els filtres per sortir publicades o en antena. Aquesta perspectiva d'inèrcia del periodisme tradicional que quedava com a únic vincle directe entre l'audiència i el periodista, ha estat una de les causes que al principi va frenar l'intercanvi en els fòrums (Deuze et al., 2004; Domingo, 2007; Domingo et al., 2008). Ara mateix s'usa la interacció directa amb el públic per tal de fidelitzar-lo i captar nous membres. Hi ha una tendència a cercar un benefici comercial més que una millora de la qualitat del producte. Un altre problema amb el que ens trobem és on situar la frontera entre la llibertat d'expressió i el respecte.

La possibilitat de que els lectors comentin les notícies [...]pot generar alguns problemes derivats de la possibilitat de que l'audiència superi els mínims legals de la llibertat d'expressió. Aquest perill ha comportat que els mitjans majoritàriament hagin articular alguna mesura de supervisió. (Masip et al., 2009:34.)

D'aquesta aportació de Masip et al. en podem extreure que hi ha tot un seguit de recels sobre les conseqüències legals que es poden derivar d'alguns comentaris. Boczkowski (2004) considera que quan els mitjans inclouen continguts generats per l'audiència emergeix una nova lògica organitzacional de “construcció distribuïda” que inscriu el pú-

blic com a coproductor i possibilita la multiplicació del flux d'informació. Aquest usuari actiu ha estat batejat de diverses formes. D'una banda, Harries (2002) usa el terme “*viewers*” (usuaris-espectadors) que són els clients que consumeixen fent multitasca a través de l'ordinador i la televisió. Són aquells que a la vegada veuen (*view*) i fan servir (*use*). Toffler proposa, de forma similar, el terme “*prosumer*” o prosumidor, unió en la mateixa persona de productor i consumidor (Ardèvol et al., 2010: 29). En aquesta investigació preferim fer servir el terme audiència activa. Vizeu et al. els anomena “mediadors públics”. *Els periodistes no sempre estan a tot arreu, però els mediadors públics sí i estan equipats amb aparells per capturar imatges* (Vizeu et al., 2011: 30).

Atès que es tracta d'un fenomen massiu recent, la nomenclatura i taxonomia per definir la participació de l'audiència en la contrucció, edició, publicació i discussió de les notícies, no queda del tot clara. Així s'han fet servir termes com periodisme participatiu, periodisme de codi obert, periodisme popular, periodisme superlocal, periodisme ciutadà, civic o públic (Vizeu et al., 2011; Allan, 2006; Nip, 2006; Friedland, 2003; Singer, 2007).

Per clarificar-ho, García Gordillo et al. (2011) estableixen una categorització de formes d'entendre la interacció i participació dels usuaris a l'hora de construir les notícies.

1. PERIODISME CIUTADÀ: La participació activa dels ciutadans en l'elaboració de notícies ja sigui a partir de les eines que els mitjans posen a disposició de l'audiència o d'altres mitjans alternatius.

2. PERIODISME COL-LABORATIU: L'ús de xarxes socials per democratitzar la producció. El contingut es produeix a partir de la interacció entre diferents usuaris.
3. PERIODISME PARTICIPATIU: La difusió de continguts informatius al marge dels mitjans tradicionals, ja sigui a través d'un blog ciutadà, o un grup independent amb una actitud activa.

Els mitjans han d'utilitzar cautelosament el periodisme participatiu, ja que, d'una banda hi ha una absència de control i tal i com observàvem abans costa situar la línia que separa la llibertat d'expressió amb el respecte per la resta d'usuaris. D'altra banda hi ha un risc per la pèrdua de la identitat de l'autor de la informació, ja que encara falta una entitat reguladora i un sistema clar d'atribució d'autoria. Cabrera (2008) indica que el ciutadà s'ha d'adonar que el fet de participar i compartir no fa que sigui un periodista.

En referència al periodisme participatiu, alguns dels editors i periodistes dels mitjans convencionals han criticat els blogs per la seva manca de credibilitat, per no ser prou objectius i per la manca d'entrenament periodístic. Els bloguers han contrarestat aquests crítiques acusant-los d'elitistes que no volen incloure el públic a l'hora de decidir què és important i què no (Chung et al. 2007). Reapareix el debat del periodisme com a quart poder. Wilkins (1998) especifica que l'habilitat en la pràctica de recopilar informació i convertir-la en una notícia hauria de ser el nucli de la formació del periodista. Per fer-ho necessita una base sòlida de recollir proves, avaluar els fets i treballar moltes hores amb les fonts. Aquest procés hem vist que s'ha transformat i accelerat amb les noves tecnologies, ja que l'accés a dades i fonts és molt més diversi-

ficat. Chaparro anomena la inclusió de les audiència actives en el periodisme com la “revolució de les fonts”. (citada a Vizeu et al. 2011: 28)

Meso estableix una definició més general que engloba els diferents termes. Considera el periodisme ciutadà com:

Aquell que fa possible la participació activa dels actors socials que intervenen en tot el processament de la informació d'interès públic. Per tant, les seves característiques essencials són formar opinió pública mitjançant la creació dels públics deliberants i promoure la participació ciutadana. (2005: 9)

En el context de la convergència, la relació entre els periodistes convergents amb la seva audiència és més propera, ja que la proximitat geogràfica no és un impediment. Tot sovint s'estableixen vincles amb una audiència transnacional. Per exemple, podem pensar en el fenomen del *crowdsourcing* (Fernández i Ufarte, 2012) associat al web 2.0 i que es basa en recórrer a l'audiència com a productora de continguts i com a font. Aquest terme ve d'un experiment que es va dur a terme a Nova York amb la revista *Wired*, on s'analitzava si grups dispersos de persones eren capaços de treballar conjuntament de forma voluntària per tal de crear un article sobre quelcom que estigués passant i així poder explicar tota la història completa. En aquest cas es forçava treball conjunt.

Tot sovint, gràcies als aparells mòbils, aquestes col·laboracions amb els mitjans han sorgit de forma natural a través de la interactivitat de les xarxes socials. Els primers a informar han estat els propis ciutadans que s'han trobat immersos en el focus de la notícia amb un telèfon mòbil al damunt. Totes les fotos, tuits, posts... units i comparats donen resposta al que està passant, al quan i l'on.

Un altre exemple és Demand media, una granja de continguts *on-line* que té més d'un milió d'articles penjats amb un increment diari de més de 5000 articles i vídeos. Des de Demand media es gestionen una seixantena de portals, que es nodreixen d'un miler de col·laboradors, la majoria no-periodistes, que cobren 10€ per un article d'entre 300 i 500 paraules. Els temes es determinen a partir d'un algoritme que decideix quins són els que tenen més demanda pels internautes. Malgrat que es promogui la participació amb remuneració, fa falta una instrucció bàsica per saber informar. En aquesta línia trobem el cas televisiu de Channel Four, que ofereix als seus possibles col·laboradors una formació a través de l'apartat de la seva pàgina web: FourDocs, on s'expliquen les bases del documental, els formats, durades etc... Els millors s'emeten per televisió (Vila 2009:75). Aquest esdevé un exemple clar de convergència entre televisió, internet i audiències actives.

Finalment, un últim exemple més proper el trobem el 2008 quan *La Vanguardia* va aproximar-se als lectors a través de la creació del "Consell editorial dels usuaris de LV.es", una entitat que vol conèixer què opinen els seus lectors i a la vegada puguin participar per millorar-lo.

Com a conclusió d'aquest apartat, hem de remarcar el perquè encara és necessària la figura del periodista en un context on qualsevol amb un mòbil pot ser el primer a informar sobre un fet. La feina del periodista és anar més enllà que difondre la primera imatge. Ha d'analitzar, contextualitzar, aprofundir i respondre a les qüestions del com i el perquè. Fer el seguiment un cop hagi aconseguit arribar al lloc o s'hagi pogut parlar amb fonts diferents dels ciutadans.

3.8 EL PERIODISTA INTEGRAT

L'eclosió d'internet dels anys 90 va propiciar un canvi en les dinàmiques de treball dels professionals i va esdevenir un catalitzador de les habilitats que els, nous i no tant nous, periodistes havien d'adquirir: domini de les eines telemàtiques, funcionament d'un software variat, nous dispositius més lleugers i fàcils d'usar... Cada cop més, aquesta demanda ha anat *in crescendo*. Una transformació tecnològica i instrumental tan ràpida reclama un procés de formació continuada del periodista en els nous reptes imposats, tot sovint sense possibilitats d'acabar de dominar la tecnologia precedent.

Aquesta pressió per actualitzar-se constantment dóna lloc a fenòmens d'una doble naturalesa en el sí les redaccions integrades: en primer terme apareix la demanda de professionals capaços de desenvolupar la seva feina en qualsevol mitjà amb un domini tècnic electe i gran capacitat d'aprenentatge. De vegades no hi ha prou especialització però se'ls demanen esforços que fan que minvi la qualitat del seu treball i per això apareix, en segon terme, un fenomen de reticència entre els professionals de les redaccions integrades que veuen com les demandes, l'increment de responsabilitats i feina no van acompanyades ni de reconeixement ni de compensacions. Consideren que cal centrar-se a fer bé la feina en un mitjà i dominar-lo enlloc d'intentar tocar moltes tecles.

Tal i com ja destacàvem, cada mitjà té el seu propi llenguatge i Jordi Molet, director d'edicions d'*El 9 nou*, alerta sobre *la necessitat de vigilar molt el llenguatge, perquè cada mitjà té el seu propi i que, en aquest sentit, caldria*

evitar la perversió i que per l'afany d'optimitzar recursos s'acabi fent malament (Masip et al., 2009: 100). A continuació treballarem aquestes dues perspectives dins la dimensió professional de la convergència.

3.8.1 LES DIVERGÈNCIES EN LA NOMENCLATURA

Apareixen diverses nomenclatures per anomenar aquest model de periodista que apareix en les redaccions integrades. Platypus és una d'elles: El platypus és un mamífer que es troba només a Austràlia. *Té el cos d'un talp o un castor, el bec i les potes palmades d'un ànec i una cua ampla. Pon ous, però alleta les seves cries.* (Quinn, 2004: 112). Un mamífer que té parts d'altres mamífers i fa de tot. D'altres autors els anomenen “inspector gadget” o “home orquestra”.

TAULA 11: NOMENCLATURES PER AL PERIODISTA POLIVALENT	
1	inspector gadget. Quinn (2004), Quinn (2005)
2	<i>jack of all trades, but masters of none.</i> (aprenent de tot, però mestre de res.) Huang et al. (2004) , Huang et al. (2006), Singer (2004), Tanner i Duhe (2005)
3	<i>just journalists</i> (simplement periodista). Massey (2010)
4	<i>mobile reporter</i> (periodista mòbil) / <i>mobile journalist</i> / “mojo”. Vewelij (2009), Blom i Davenport (2012), Castel (2005)

5	<i>multifunctional journalist</i> / periodista multifunció / periodista polivalent. Masip et al. (2009), Massey, (2010)
6	<i>multimedia beast</i> (béstia multimèdia) Thurman i Lupton (2008)
7	<i>muti-skill journalists</i> (periodista multi-habilitós). Quinn (2004), Bromley (1997), Erdal (2011)
8	<i>one-man-bands</i> / home orquestra. Masip et al. (2009), Vobic (2011), Kolodsky (2006)
9	periodista convergent / <i>converged journalists</i> . Quinn (2004), Massey (2010), Tanner i Duhé, (2007)
10	periodista motxilla / <i>backpack journalism</i> , Vobic (2011) , Vewei (2009), Kolodsky (2006), Foust (2006), Gordon (2003), Stone (2002), Erdal (2011), Quinn (2005), Massey (2010)
11	<i>platform agnostic</i> Smith et al. (2007)
12	<i>platypus reporter</i> . Quinn (2004), Quinn i Filak (2005)
13	<i>super journalist</i> / superperiodista. Quinn i Filak (2005)
14	<i>solo journalist</i> / SoJo. Cassany et al. (2012)
15	<i>VJ paradigm</i> / VJ. Bock (2012)
Font: Construcció pròpia	

Als Estats Units el terme més comú per requerir un periodista en una feina multiplataforma és, en primer lloc "periodista multimèdia", seguit

de "periodista motxilla", i "periodista mòbil". En l'estudi *What job advertisements tell us about demand for multiplatform reporters at legacy news outlets*, Massey (2010) ha analitzat les demandes d'oferta als EUA. Els periodistes motxilla es poden definir com *reporters que porten al damunt tot l'equip necessari i tenen suficients habilitats per cobrir simultàniament històries per la premsa, audiovisual i on-line*. (Foust, 2006: 66).

S'ha de dir que no sempre es considera positiu haver de treballar amb càmeres digitals o mòbils amb càmera, perquè la qualitat amb la que es pot enregistrar és força pobre comparat amb càmeres amb òptiques més potents o més sensibles (Vewei, 2009). Castel (2005) parla del "treballador mòbil", marcat per la flexibilitat i la precarietat. Se li donen més responsabilitats, que requereixen una implicació personal per administrar la seva producció. En canvi, per a Blom i Davenport (2012) el periodista mòbil ("mojo": *mobile journalist*) es defineix com el que veu l'escena i retransmet per qualsevol mitjà des del seu cotxe a través del portàtil o el mòbil. Massey (2010) descriu els *platform-agnostic* com a periodistes que no estan assignats a una única plataforma, sinó que treballen a través de totes. Considera que són simplement "periodistes", no de premsa o audiovisual, *simplement proveïdors de continguts per qualsevol propòsit* (Massey, 2010:144). Masip et al. (2009) acaba considerant que els mitjans més modestos són els que tenen més demanda d'un periodista polivalent, per tal de garantir la supervivència del mitjà.

De tots els noms i adjectius que es fan servir per anomenar aquesta tipologia de periodistes que fan de tot, podem establir-ne tres categories diferenciades segons la forma de treballar:

1. Aquell que fa ús de tecnologia mòbil i tot li cap en una motxilla.
2. Aquell que administra tot el procés de producció i edició. Du a terme diverses funcions a l'hora de produir una notícia: enregistrar, fotografiar, redactar i editar.
3. Aquell que cobreix notícies per a tots els mitjans

Quan totes aquestes categories s'uneixen en un sol individu trobem el periodista integrat,

amb capacitat per al treball multiplataforma i pel control de tot el procés de producció de la notícia, la cobertura amb qualsevol eina que pugui dur a la motxilla i l'edició escollint els mitjans i llenguatges més adequats per a cada tipus d'informació.

3.8.2 DIVERSES CLASSIFICACIONS

Tant Micó (2006) com Gordillo (2010: 68) consideren que, en el periodista polivalent (o integrat, tal i com el considerem nosaltres) s'han de distingir tres nivells de polivalència:

- POLIVALÈNCIA MEDIÀTICA: Si produeix per a diversos suports. El professional dissenya i produeix continguts en qualsevol dels formats següents: text, àudio, gràfic, vídeo i interactiu. S'exigeix, per tant, competències tecnològiques i semiòtiques.

- POLIVALÈNCIA TECNOLÒGICA: Si s'encarrega de bona part o tot el procés productiu. El professional fa servir eines que li permeten produir i gestionar continguts en diferents suports.
- POLIVALÈNCIA TEMÀTICA: Si tracta notícies de diferents àmbits o seccions.

Salaverria, García Avilés i Masip (citats a Masip et al., 2009) distingeixen, en canvi, quatre graus diferents de polivalència:

- GRAU 0: Periodista monomèdia i no polivalent. Treballa per a un mitjà i fa una única tasca.
- GRAU 1: Periodista multimèdia i no polivalent. Treballa per a més d'una plataforma, tot i que fa el mateix en cadascuna d'elles.
- GRAU 2: Periodista monomèdia i polivalent. Treballa per un únic mitjà, però realitza diverses tasques.
- GRAU 3: Periodista multimèdia i polivalent. Treballa en diversos mitjans, tot elaborant material per a les diferents plataformes i fent tasques corresponent a diverses disciplines periodístiques.

3.8.3 LES HABILITATS D'UN PERIODISTA INTEGRAT

Les propietats genèriques que ha de tenir un periodista s'han anat perfilant al llarg de la història: competència lingüística i redaccional, atenció al detall, dinàmic, reflexiu, amb rigor informatiu, flexible i actualitzat, són les característiques que se'ls ha exigint. Els periodistes han de ser imparcials i independents, amb ètica professional, justos i creïbles;

ofereixen un servei públic com a recol·lectors i disseminadors de la informació de forma immediata i amb sentit d'actualitat (Deuze, 2005; Kovach i Rosentiel, 2001; Merrit, 1995). Malgrat això, Tejedor considera que *si canvien les eines utilitzades en el desenvolupament d'una determinada activitat professional, també canvien les competències que han de presentar el professionals en aquest àmbit* (Tejedor, 2006: 172). Per aquest motiu cal aprendre a fer les mateixes tasques de forma diferent sense detriment de l'eficiència i amb efectivitat.

Tal i com hem anat indicant al llarg d'aquest treball, el primer pas cap a l'evolució del periodista integrat passa per la introducció d'internet com a nou mitjà multimèdia i els periodistes especialitzats en aquest mitjà, ciberperiodistes o periodistes *on-line*. Bacco i Whitmeyer (citats a Halpern i Owens, 2012) estan d'acord que la necessitat per produir per web descriu un conjunt de destreses uniformes per aquells periodistes que requerien capacitat de treball multiplataforma. Cal fer un cop d'ull, doncs, a quines són les seves competències definitòries.

Du i Thornburg (2011: 224) es demanen "Quines habilitats són les més necessàries per el periodisme *on-line*?" A partir d'enquestes a professionals conclouen que habilitats com la capacitat de jutjar notícies, la gramàtica i l'estil se situen per sobre de les competències tècniques, com el funcionament del software o l'edició d'àudio i vídeo. Tejedor (2006: 172) hi coincideix totalment. Hi ha la conclusió errònia que el professional del ciberperiodisme hauria de ser un expert en l'ús de les noves eines tècniques i s'obvien altres aspectes que tenen igual o més importància, com la necessitat de transmetre missatges adequats i d'interès.

En l'article *Les noves tecnologies, una de les principals destreses exigides pels mitjans als professionals de la informació*, Cabrera (2007) defineix un llistat de qualitats del ciberperiodista a partir dels resultats de les enquestes passades a 538 llicenciats en periodisme dels últims deu anys. A continuació els reproduïm en ordre de puntuació obtinguda:

1. Capacitat comunicativa
2. Capacitat de resposta ràpida
3. Capacitat de treball en equip
4. Iniciativa
5. Creativitat i imaginació
6. Flexibilitat
7. Educació
8. Seguretat
9. Credibilitat
10. Honestetat
11. Imatge
12. Esperit de lideratge

De totes les capacitats llistades Cabrera en destaca la comunicativa, perquè un periodista en un entorn digital ha de ser capaç de saber com interactuar amb els usuaris o les noves audiències. A més, ha de poder elaborar les peces a través de diversos formats. De les conclusions a que arriba destaquem la importància de la capacitat de resposta ràpida, perquè forma part de la idiosincràsia d'internet; la iniciativa per dominar la feina i saber treballar en equip, encara que no sigui necessària la seva presència física en una redacció. Podem afegir, també, que fa falta creativitat per poder atreure una audiència cada cop més fragmentada.

3.8.4 EL PERIODISTA EN EL CONTEXT DE LA CONVERGÈNCIA

Fins ara ens hem centrat en el pas previ a l'aparició del periodista integrat. A partir d'aquest moment considerarem els periodistes que treballen en un entorn convergent. A continuació presentem el resultat de diferents estudis que descriuen les habilitats que ha de tenir el periodista d'una redacció integrada:

TAULA 12 HABILITATS DEL PERIODISTA INTEGRAT

Pérez (2008)	Base tecnològica Aprentatge i reciclatge continu Dinàmic i diligent Coneix els propis límits Precís, directe i sintètic Coneixements de drets d'autor
Halpern i Owens (2012)	Habilitats multimèdia Treball en xarxes socials Treball a través del mòbil Bona redacció Treball en equip
Salaverría (2003)	Domini de la tecnologia de producció Treball en equip Versatilitat per treballar text, imatge Capacitat de redacció
Beckett (2010)	Preparació intel·lectual Treball en xarxa Noves tecnologies Ment oberta Editar la sobreinformació Transmetre confiança

Thurman i Lupton (2008)	Escriure amb rapidesa i precisió Bona redacció Titular ràpid Detectar el potencial de la història Versatilitat Formació multimèdia
Huang (2009)	Habilitats tècniques Creativitat narrativa Habilitats analítiques Coneixements del model empresarial Versatilitat Mentalitat de treball en equip Capacitat comunicativa Responsable, ètic amb iniciativa, lideratge i autosuficient
Huang et. al. (2005)	Bona redacció Producció multimèdia Domini de les noves tecnologies de la informació Periodisme assistit per ordinador
Almirón i Jarque (2006)	Saber jutjar les notícies Bona redacció Pensament analític Conèixer les audiències Saber titular Concisió Habilitats informàtiques
Font: construcció pròpia	

Almirón i Jarque (2006:135), han recollit les habilitats del periodista en l'era digital a partir de la proposta de l'Escola de Periodisme de Mis-

souri. Consideren que el periodista ha d'afrontar una audiència global activa, per la qual cosa ha de reforçar el compromís amb el codi deontològic davant la saturació d'informació i fonts. Altre cop, habilitats de pensament i redacció passen davant de la tècnica. Per contra, Pérez (2008) considera com a requisit professional entre els nous periodistes una formació amb una base tecnològica important que permeti que els processos de producció siguin més eficaços i flexibles. *Professionals altament tecnificats que no es quedin estàtics, sinó que se sotmetin contínuament a processos de reciclatge o adquisició de noves competències.* (Pérez, 2008: 128) L'autor afegeix que, aquest periodista, cal que sigui una persona dinàmica, amb capacitat de decisió i amb certa diligència; però a la vegada ha de ser capaç de conèixer els seus límits competencials. Ha de saber gestionar la informació també des d'un punt de vista gràfic, ser precís, directe, sintètic i tenir un contacte directe i immediat amb el que és local sense perdre de vista la globalitat. Un altre aspecte que destaca Pérez és la necessitat que conegui els límits dels drets de la propietat intel·lectual.

Salaverría (2003), prèviament a molts d'aquests estudis, ja descrivia les habilitats que hauria de tenir un periodista multimèdia. Considera important el domini de les tecnologies d'enregistrament i edició digital, l'habilitat per el treball en equip, la versatilitat per elaborar continguts amb imatge, àudio, text i grafisme. Com també una capacitat de reacció per enfrontar-se a la informació d'última hora.

En l'estudi que van dur a terme el 2005 Huang et al. van preguntar tant a editors com a periodistes "Quines habilitats necessiten aprendre els professionals de la informació?" (Huang et al. 2006: 90) La seva

conclusió va ser que tots dos grups consideraven que escriure bones històries era i continua sent la primera prioritat. Redactar és l'habilitat bàsica que qualsevol professional ha d'aprendre, malgrat els canvis tecnològics o la convergència de mitjans. Segons els editors, el llistat resultant d'habilitats era:

1. Bona redacció
2. Producció multimèdia
3. Pensament crític
4. Domini de les noves tecnologies
5. Periodisme assistit per ordinador

Per als professionals, que hi coincidien força, el llistat quedava així:

1. Bona redacció
2. Producció multimèdia
3. Domini de les noves tecnologies
4. Periodisme assistit per ordinador
5. Producció visual

Thurman i Lupton també donen resposta a una pregunta similar: “Quines habilitats necessiten els periodistes per tal de tenir èxit en el cada vegada més polifacètic món de la producció de notícies?” La conclusió obtinguda a través d'entrevistes amb professionals va ser que necessiten les següents competències bàsiques: ser capaços d'escriure amb rapidesa i precisió, una bona redacció i una excel·lent gramàtica, ser ràpids a l'hora d'escriure titulars; i posseir la capacitat de detectar quan una història té potencial. A més afegixen la plusvàlua

de tenir una formació multimèdia i la versatilitat que això els confereix, ja que *aquests professionals seran els que millor s'ajustaran a les redaccions del futur* (2008: 443).

En la mateixa línia d'investigació trobem a Beckett (2010) que es qüestiona “quin perfil professional haurà de tenir el periodista del futur?” I aquest autor destaca els següents punts claus:

- Tindrà una bona preparació intel·lectual perquè ha de treballar per a persones que en saben més que ell, el públic.
- Bona formació en noves tecnologies i eines en xarxa.
- Ha de saber editar i transmetre confiança davant la sobrecàrrega informativa.
- Ha de tenir una ment oberta, saber interactuar i compartir.

Halpern i Owens (2012) estableixen nous punts quan estudien les habilitats requerides a partir dels anuncis penjats a la borsa de treball. La mostra la van extreure de les deu companyies mediàtiques americanes més importats, durant tres mesos del 2008 i el 2009. L'objectiu era determinar quins atributs i capacitats eren requerides pels candidats. Una de les conclusions era l'èmfasi *in crescendo* per les habilitats multimèdia, la capacitat de treball en xarxes socials i a través de mòbil. Veiem com algunes regles del joc van evolucionant degut a la revolució de la tecnologia mòbil.

Després de les perspectives dels professionals i del mercat laboral presentem la del professorat universitari. Es tracta d'un segon estudi conduït per Huang, qui conclou que els professors universitaris creuen

que per als llocs de treball dels futurs graduats necessitaran les següents habilitats (2009: 240)

1. Habilitats pràctiques en l'ús de software comercial.
2. Creativitat i innovació en la conceptualització, les narratives i el disseny visual
3. Habilitats analítiques i per solucionar problemes
4. Experiències en projectes i en coneixements del model empresarial
5. Versàtil i adaptat al context
6. Mentalitat de treball en equip i amb dons de gent
7. Capacitat de comunicació tant oral com escrita
8. Bona actitud de treball, responsable, ètic, persistent, motivat, i amb iniciativa per aprendre
9. Lideratge, autosuficient i independent.

En general aquest autor coincideix bastant amb les opinions dels professionals i els mitjans.

Kolodzy (2006) puntualitza que, per tenir èxit a la convergència, els periodistes han d'entendre les fortalezes de cada un dels mitjans i treballar per desenvolupar i proporcionar les notícies que s'ajusten a aquestes fortalezes. Finalment, Quinn i Filak conclouen coincidint amb la majoria d'autors que l'habilitat més fonamental per a un periodista multimèdia és la capacitat d'escriure. *Si pots escriure bé per una plataforma, ho pots fer bé per qualsevol plataforma.*(2005: 156).

Per tancar aquest apartat de definició de competències podem extreure un llistat propi de les principals requisits exigibles a un periodista integrat:

1. Bona redacció
2. Versatilitat multimèdia
3. Treball en equip
4. Judici per a les notícies (*newsjudgement*)
5. Rapidesa i precisió

Tenim l'avantatge de poder estudiar un element que està viu i sobre el qual podem reflexionar. Així, podem esbossar el perfil professional, competències i habilitats exigides del periodista integrat. Un perfil transferencial, polivalent i flexible, capaç d'adequar-se a la diversitat i als continus canvis que es venen donant a les redaccions. Així podem completar la definició anterior de periodista integrat on el consideràvem:

amb capacitat per al treball multiplataforma i pel control de tot el procés de producció de la notícia, la cobertura amb qualsevol eina que pugui dur a la motxilla i l'edició escollint els mitjans i llenguatges més adequats per a cada tipus d'informació.

I podem afegir-hi que és

capaç de treballar en equip, amb aptitud analítica per jutjar les notícies i malgrat que tingui un mitjà predominant produeixi i editi de forma correcta i eficient per a qualsevol mitjà.

3.8.5 AVANTATGES D'UN PERIODISTA INTEGRAT

La integració mediàtica del professional constitueix un dels trets més positius de la convergència, però al mateix temps representa un dels que aixequen més suspicàcies i objeccions. Masip et al. (2009:36) considera en defensa del periodista integrat que aquest té més control sobre les peces i pot donar-les més unitat i coherència interna. Afegeix que compta amb més capacitat d'acció i llibertat per abordar qualsevol tema gràcies a la tecnologia. Carr (2002) se suma a aquesta posició quan considera que els periodistes, malgrat escullin una especialització o una altra, si tenen habilitats en diferents mitjans tindran més valor per als seus reclutadors.

Cottle i Ashton (1999: 26) en la mateixa línia de defensa de la polivalència consideren els següents avantatges:

- Els periodistes guanyaran més habilitats i satisfacció en el treball
- Hi haurà menys comandaments intermedis
- Els periodistes seran alliberats per tornar als carrers
- Els periodistes tindran un major control sobre el seu treball i una major influència sobre el seu producte acabat
- Els periodistes s'involucrarán més en estratègies de presa de decisions.

Seguint amb la figura del periodista integrat o multimèdia¹¹ Giner en una entrevista considera que:

no s'ha de designar un redactor multimèdia, ja que tots els redactors han de ser multimèdia. Multimèdia no és un guetto. Tots hem d'estar orientats a la pluralitat de mitjans. No necessitem "vigilants multimèdia" a les nostres redaccions. La redacció del futur ha de ser multimèdia. Tan bon punt es disposi d'una redacció totalment integrada no hi pot haver cap excepció. Les redaccions "monomèdia" pertanyen al passat. (IFRA, 2008)

El director adjunt de la redacció del Nordjyske Medies, Ulrik Haagerup, comentava en una entrevista en el mateix magazine que és positiu que una persona produeixi contingut sobre un mateix esdeveniment per a diversos mitjans. Depenent de si la feina és inabastable seran necessàries dues o més persones. Afegeix també que en el cas que s'envii un fotògraf aquest també ha de ser capaç de subministrar vídeo. (Veseling, 2009:13)

No tot són avantatges davant la polivalència. La imatge del *platypus* (aquell mamífer que feia de tot) ens fa pensar en les exigències sobrehumanes que es fan al periodista perquè dugui a terme la feina que abans feien diverses persones. Per a Lourdes Martínez en les redaccions dels nous mitjans

predominen els periodistes joves, amb deficients condicions laborals, que realitzen múltiples tasques, moltes d'elles força allunyades de la concepció del periodisme i més pròpies d'altres professionals com els dissenyadors, els tècnics i informàtics. Treballen tota la seva jornada davant de l'ordinador sense la possibilitat pràcticament de fer treball al carrer i, en general, tenen una deficiente preparació en periodisme digital. (cita a Sabés i Verón, 2008: 106)

¹¹La terminologia "multimèdia" per a descriure el tipus de redactor equival a la mateixa que hem usat en aquesta tesi per a integrat.

Es considera que aquest nou professional que s'ha de preparar *per treballar tots els mitjans amb tots els mitjans* (Real i Zamorra, 2009: 192) serveix per reduir els costos sota mínims i així poder estalviar diners; però a la vegada és un llast, ja que ha de realitzar diverses tasques a la vegada i d'això se n'acaba ressentint la qualitat de la informació.

Joan Cal, del Grup Segre, comenta sobre el periodista orquestra que *l'empresa no necessita un periodista que toqui tots els instruments alhora -cada vegada és més necessari que hi hagi un cert nivell d'especialització- però sí que siguin capaços de tocar-los quan sigui precís*. (Masip et al., 2009: 100) L'argument és que com que se'l fa servir per tot, el periodista polivalent no és prou bo en res. Harnesley considera que *no és possible exercir un bon periodisme treballant per a més de dos mitjans alhora, sobretot si un d'ells és la televisió*. Un suport que, segons ell, exigeix més dedicació. Més endavant afegeix que el professional *té al seu abast múltiples eines multimèdia, però no les ha d'emprar totes simultàniament, sinó que, en cada instant, ha de saber determinar quina és la més adequada per explicar una història*. (Masip et al. 2009:40)

Recuperem la investigació de Cottle i Ashton, *From BBC Newsroom to BBC Newscentre: on changing technology and journalist practices* (1999: 26). Allà s'hi consideren els següents punts com a crítica a la polivalència:

- Es tracta d'un intent de reduir els costos de redacció.
- Es desqualifiquen els periodistes.
- Els periodistes no tindran experiència en cap àrea en concret.
- És un atac als les normes ètiques.
- Els periodistes pateixen la sobrecàrrega de treball.

- Hi haurà més contractes de curt-termini i el treball a temps parcial.
- Els periodistes estaran lligats a les estacions de treball multimèdia, empaquetant el mateix material per a diferents punts de venda.

Gil Thelen, director executiu del *Tampa Tribune*, es basa en la seva experiència en el News Centre per determinar quin tipus de periodista busquen. El 2002 considerava que *el completament format, per a totes les tasques, multiplataforma, periodista gadget... no és el que estem buscant per contractar... Les escoles de periodisme han de continuar produint llicenciats que siguin competents en una àrea: reporterisme, disseny, producció, direcció, edició.* (citat a Huang et al., 2006 :87). Això ho declarava fa deu anys. En aquest lapse de temps la demanda laboral, tal i com hem pogut comprovar, ha canviat completament. Thelen, demana, en aquest sentit, que el que s'especialitza en redacció ho faci per a premsa, *on-line* i audiovisual i el que s'especialitza en fotografia ho faci tant per imatge estàtica com per vídeo.

En resum, hi ha punts de vista ben diversos sobre la necessitat de polivalència dels professionals. No obstant això, la situació actual i l'evolució tecnològica ha marcat el creixement exponencial d'aquest perfil a les redaccions.

3.8.6 LES CRÍTQUES LABORALS

Les crítiques que hem presentat sobre la figura del periodista integrat van tenir eco a totes les redaccions. Tal i com vàiem en el capítol

anterior, un dels principals inconvenients de la convergència és la desqualificació dels professionals, l'empitjorament de les condicions de treball i la sobrecàrrega de tasques sense que hi hagi un reconeixement o compensació. La reacció davant d'aquesta perspectiva laboral dels periodistes pot anar agafant diverses formes.

Des d'una perspectiva laboral, la introducció de les TIC crea quatre possibles reaccions: positiva, d'espera, d'oposició o d'exclusió (Luzón, 2001: 39). Bernabeu (2009) considera que la condició necessària per l'èxit d'una organització és el canvi en la conducta dels seus membres. Aquest canvi suposa iniciar un procés d'adaptació que implica un esforç per trencar la inèrcia o la rigidesa i crea una reacció defensiva de resistència. Carr (2002) afegeix que la convergència atemoreix molta gent, que dubta de que, amb les seves habilitats actuals, estiguin preparats per "aquest país per descobrir". Aquests dubtes són un dels motius pels que Carr considera que hi ha hostilitat vers la convergència. Per eliminar aquesta sensació cal que es perdi la por al desconegut i així es pot aconseguir una transició més fàcil.

El canvi té un caràcter coercitiu per als periodistes. L'edat i el cansament són factors que augmenten la resistència, com la pèrdua de prestigi o el perill de devaluació. La resistència pot presentar-se a través de queixes, amenaces, desmotivació o absentisme. Les formes primàries en què es presenta la resistència al canvi són vuit (Bernabeu, 2009: 45)

1. CONFUSIÓ: Quan resulta dificultosa la visualització del canvi i de les seves conseqüències

2. CRÍTICA IMMEDIATA: Davant el suggeriment de canvi es demostra una negació sense importar la proposta.
3. NEGACIÓ: Negació a veure o acceptar que les coses són diferents.
4. HIPOCRESIA: Demostració de conformisme cap al canvi, quan interiorment s'està en desacord
5. SABOTATGE: Accions fetes per inhibir o eliminar el canvi.
6. FÀCIL ACORD: Té lloc un acceptació sense gaire resistència, però no hi ha un compromís real.
7. DESVIACIÓ O DISTRACCIÓ: S'evadeix el canvi pensant així que aquest desapareixerà.
8. SILENCI: No hi ha una opinió formada per falta d'informació.

La renovació generacional suposarà que cada cop aniran disminuint les reaccions negatives davant la convergència i el periodista integrat.

3.9 LA REDACCIÓ INTEGRADA

Un de les manifestacions més explícites del procés de convergència entre mitjans és la de les redaccions integrades. La fusió de redaccions és un efecte col·lateral de la polivalència i va vinculat a la convergència empresarial (Scolari et al., 2007). Pavlik (2000) les anomena “redaccions combinades”, Deuze (2004) “redacció multimèdia”, Friend i Singer (2007) “redaccions convergents”, Klinenberg (2005) “noves redaccions”. L'edició que WAN-IFRA va fer del *Newsroom Barometer* l'any 2008, revelava que els 86% dels editors consideraven en aquell moment que, a curt termini, totes les redaccions de premsa escrita i digital es fusionarien i s'integrarien.

A continuació analitzem algunes definicions del que es considera una redacció integrada:

És com una piscina d'informació per tot tipus de formats o mitjans. Internet és la principal eina d'integració de tots els mitjans i és necessari un sistema editorial integrat cross-media que sigui capaç de treballar amb imatge, so, text... A més a més cal una taula d'organització que controli totes les operacions. (Giner, 2001)

Per Masip et al. les redaccions integrades serien *aquelles en què els periodistes elaboren indistintament continguts per a qualsevol plataforma, sense que hi hagi un clar predomini d'una sobre les altres* (2009:73).

Per a WAN IFRA (2010:22) una redacció integrada es basa en la mateixa filosofia de producció de continguts que l'estructura piramidal i el model centralitzat productivista, però tot sovint amb retallades de plantilla. Sobresurt el nucli central format pels caps de redacció envoltats pels caps de secció. Vobic, en canvi, destaca la distribució física: *Una estructura més plana amb una distància reduïda entre dalt i baix, per tal que la producció sigui més ràpida i s'incrementi la productivitat entre les diferents plataformes.* (2011: 948).

En un altre estudi sobre els models de redacció, WAN-IFRA a l'informa NEWSPLEX presenta les redaccions 3.0 o integrades, com les que busquen dotar de contingut els diferents canals a través de la integració completa del flux de notícies entre mitjans, des de la planificació a la producció. No hi ha una persona responsable per a cada mitjà, la responsabilitat està assignada als caps de secció que decideixen la millor combinació per a una notícia o el públic objectiu. Lablan-

ca (citat a Masip et al., 2009:72) considera que la confluència de redaccions pot ser més senzilla en un mitjà petit, de dimensions reduïdes, que en una gran corporació.

Tejedor defineix les redaccions multimèdia com aquelles que apareixen amb la proliferació de les corporacions multimèdia. Les caracteritza per tenir equips professionals que han de cobrir i preparar continguts informatius per a diferents mitjans.

El plantejament és que un únic periodista estigui capacitat per cobrir una determinada notícia i escriure el text per al suport de paper, preparar els talls de veu per a ràdio amb el seu llenguatge o redacció específica, també muntar-la per televisió i preparar la part multimèdia que es publicaria en el diari digital. (2006:112)

Resumint-lo, la redacció multimèdia seria aquella formada per periodistes integrats.

La tasca d'integrar diverses redaccions és un procés complex que té, però, un seguit d'avantatges, segons descriu Verweij:

D'una banda, com que l'estructura no és tan jeràrquica s'expandeixen els límits del poder de decisió individual dels periodistes. En segon lloc, el contingut i no el mitjà és decisiu a l'hora de determinar què és notícia i quina és la forma més potent de transmetre-la al públic. En tercer lloc, la producció per web obre les possibilitats de la narració multidimensional o multicapes. Finalment, les redaccions integrades estan més obertes al públic, ja que es demana explícitament col·laboracions i inputs en forma de comentaris o fotografies. (2009:12)

Podem destacar d'aquesta descripció la manera en la que inclou un aspecte que hem anat remarquant al llarg d'aquest treball: amb la convergència, l'audiència entra de forma activa dins la redacció. Per tant:

Definirem una redacció integrada com aquella configurada en una estructura física horitzontal i organitzada per continguts a partir del vincle directe entre dos o més mitjans. El nucli central de treball està format per l'equip editorial multimèdia; l'embolcalla un equip de periodistes integrats, ordenats per seccions temàtiques i, orbitant al voltant de les seccions, s'incorporen dins la redacció àrees satèl·lit com el departament de màrqueting, el departament de suport informàtic o l'audiència activa.

3.9.1 MODELS DE REDACCIONS

Les redaccions s'han anat transformant al llarg de la història en concordança amb l'evolució dels mitjans. Actualment conviuen diversos models de redacció. WAN-IFRA (2010: 22) estableix tres patrons que han marcat l'evolució d'aquesta estructura en el temps:

1. MODEL PIRAMIDAL: És el model de redacció tradicional que funcionava des del S. XVIII, quan va sorgir la distinció del redactor en cap, l'articulació de la redacció en seccions i les reunions per decidir què es publicaria. A sota de tot, al soterrani de l'edifici, treballaven els impressors. Els linotipistes i els responsables de la publicitat a la planta baixa. Els encarregats des les seccions i el personal directiu es repartien la resta de l'edifici amb una jerarquia de pisos. A l'última planta hi trobàvem l'autoritat màxima: el redactor en cap.

2. MODEL CENTRALITZAT PRODUCTIVISTA: És un model que no acaba de trencar amb l'estructura piramidal ja que manté la mateixa tipologia de seccions i la mateixa filosofia de producció de continguts. Se'l descriu com a productivista donat que qualsevol política integradora que s'hi aplica condueix a retallades de plantilla. En aquest model es col·loca simbòlicament els caps de redacció en el nucli central de la sala i als caps de secció al seu voltant. Els elements que els diferencien del sistema piramidal és que tots els periodistes treballen per a totes les plataformes, assegurant més proximitat entre ells que en el model piramidal.

3. MODEL DE LA REDACCIÓ VIRTUAL: Es tracta d'una proposta futurista que es caracteritza en que no caldrà reunir els periodistes de producció al mateix lloc, sinó que podran treballar des del lloc de la notícia. A la redacció hi quedaran els caps de secció i altres periodistes que no es limitin a la producció. Serà una nova categoria de professionals anomenats periodistes de transmissió i reempaquetament de continguts (*dispatching and repacking*), responsables del disseny i la distribució de la informació.

Una altra classificació de models de redacció la podem fer segons la tipologia de professionals que la formen. Un primer model és aquella redacció que disposa d'un gran nombre de periodistes integrats que creen històries multimèdia. S'envien sols a cobrir les històries i són responsables d'enregistrar vídeo i àudio, redactar i posar-ho tot junt en un paquet coherent. Es tracta d'una forma de periodisme individualista que està afavorit per la flexibilitat que aporten les noves tecnologies. El segon model de redacció es basa en tenir un equip reduït d'editors

multimèdia que s'encarreguin de gestionar la cooperació entre periodistes dels diferents departaments o seccions. L'equip és molt més important que un periodista individual perquè així es produeixen millors notícies multimèdia (Quinn, 2004). Deuze (2004) també remarca aquesta idea que cal unir els professionals en equips que dirigeixin les unitats de treball. Més endavant veurem la importància dels productors i editors multimèdia i com són claus en les redaccions del futur.

Vobic (2011: 948) presenta una altra recopilació dels diferents models de redacció: descentralitzada, centralitzada i integrada.

1. EL MODEL DESCENTRALITZAT: Propi dels sistemes d'Europa central, consta un espai principal amb branques que s'encarreguen de seccions senceres, o suplementes. La divisió de treball és baixa, el control editorial està dispers i els membres de la redacció es comuniquen principalment seguint la direcció vertical de l'estructura jeràrquica. Les diferents seccions per mitjans tenen la plantilla i la producció en oficines separades.
2. LES REDACCIONS CENTRALITZADES: Solen aparèixer més en els països anglosaxons i acostumen a tenir un nivell elevat de control editorial, divisió de treball i una comunicació fluida horitzontal més enllà de l'estructura jeràrquica. A més a més, els diferents departaments i mitjans estan en un mateix espai encara que treballen de forma independent.

3. LES REDACCIONS INTEGRADES: Impliquen la reorganització i reestructuració de les redaccions centralitzades per tal d'incrementar i millorar la col·laboració i la cooperació entre els seus membres. Tenen una estructura organitzativa horitzontal per accelerar la productivitat i la relació entre plataformes.

Finalment la quarta taxonomia de redaccions és la presentada en un informe de WAN-IFRA (2009) en què s'analitza com se segueixen tres models estructurals per redissenyar les redaccions.

1. NEWSROOM 1.0: Es tracta de la “*multiple-media newsroom*”, que disposa de recursos dedicats per a cada plataforma, amb unitats editorials separades. La versió low-cost d'aquesta redacció es basaria en l'aprofitament dels continguts generats per a premsa o TV per dotar de contingut a la web.
2. NEWSROOM 2.0 : la “*cross-media newsroom*”, es basa en el principi que es genera contingut per a tots els canals, encara que hi ha responsabilitats diferents per a cada un, però les diferents seccions (actualitat, esport...) generen continguts per als diferents mitjans. Per a cada canal/mitjà hi ha un editor que seu a la “supertaula” amb l'editor gràfic o de fotografia. El contingut es genera a través del “grups de contingut” que equivaldrien a les seccions d'un diari. Rol essencial de la supertaula és el de “*media conductor*” el responsable de resultat final de departament editorial, qui coordinarà el debat entre els editors de cada mitjà en termes de prioritització.

3. NEWSROOM 3.0: La “*integrated newsroom*” busca dotar de contingut als diferents canals a través de la integració completa del flux de notícies entre mitjans des de la planificació a la producció. No hi ha una persona responsable per a cada mitjà, la responsabilitat està assignada als caps de secció que escullen el millor mitjà o paquet per a cada informació. La premissa per aquest model és que el “propietari del tema” sap millor com s’ha de construir la història.

De les diferents classificacions que hem presentat fins ara, en aquesta investigació considerarem la redacció integrada com el model centralitzat productivista o la *Newsroom 3.0*. Malgrat això, alguns autors com Masip et al. consideren que una redacció integrada es diferencia d’una de compartida o coordinada, en què a la redacció integrada hi ha un mitjà prioritari a l’hora de treballar encara que comparteixin espai físic. *Senzillament s’està davant d’una visió determinada de la convergència que pot ser l’òptima pels objectius del grup que l’apliquen.* (Masip et al., 2009:78)

3.9.2 ELS AVANTATGES D’INTEGRAR LES REDACCIONS

Aconseguir que diverses redaccions, que sempre havien funcionat separatament, s’integrin en una de sola requereix de visió de conjunt, lideratge i un objectiu comú compartit entre tots els professionals que la conformaran. WAN-IFRA (2009:20) considera que *la reorganització dels processos editorials ofereix un gran potencial per l’increment de l’efectivitat i l’eficiència en la redacció, i per a la garantia i fins i tot la millora de la qualitat.*

Hi ha força redaccions que han seguit aquest procés i n'han obtingut resultats positius. No tots han estat casos d'èxit. Freqüentment s'ha hagut de tornar a fer alguns passos enrere i refer el camí de nou. Per tal d'aconseguir-ho amb naturalitat i optimitzant recursos WAN-IFRA (2010: 18) proposa un seguit de mesures, de les quals podem destacar les següents:

- Cal el compromís i la implicació total per part de la direcció, ja que el procés de transformació ha d'anar de dalt a baix.
- S'han de conèixer els lectors i usuaris, definir-los i saber què és el que busquen.
- Crear una redacció oberta, situant les persones prop del lloc on es prenen les decisions.
- Situar un “videowall” davant la zona on treballen els redactors en cap, amb el so que es pot transmetre als diferents llocs de treball.
- Trobar el sistema CMS (*content management system*) i els proveïdors més adequats i aprofitar l'experiència que han tingut amb altres mitjans.
- Dissenyar un pla el més precís possible
- Aconseguir que els professionals entenguin el perquè dels canvis.
- Formar regularment els diferents professionals

Podem sintetitzar aquests consells com: trobar la complicitat dels professionals, dedicar temps a l'audiència i dissenyar un espai de treball obert i connectat. Així ho va fer el grup Ringier de Suïssa que va establir una redacció integrada a Zurich, tal i com descriu Ralph Grosse-Bley, el seu redactor en cap, que valora molt positivament el procés d'integració:

En el passat, cada capçalera tenia una estructura editorial completament independent. Encara que els diaris han mantingut la seva independència periodística i continuen dirigint-se a diferents públics objectius, l'elaboració de les notícies a la sala de redacció resulta molt més eficient i més ben coordinada. Hem de prendre una decisió central de quin aspecte de la història ha de ser publicat, quan i en quin canal. (Cita a Veseling i Heald, 2011: 19)

En general, quan es parla de redaccions integrades, es pensa en l'organització de l'espai i el vincle entre mitjans. Tot sovint no queda clar com estaran conformats els espais físics destinats a d'aquestes seccions. De l'experiència de Grosse-Bley o les propostes de WAN-IFRA en podem extreure que el públic determinarà la distribució de les seccions. Dietmar Shantin director de departament d'edició, publicitat i gestió d'IFRA considera que

serà possible integrar als redactors que s'ocupin de segments d'audiència específics en l'equip dels responsables de secció.[...] Un redacció orientada a la audiència objectiu conjuga els avantatges de la redacció integrada amb les d'una gestió de contingut dirigida a satisfer els interessos i les necessitats de segments específics. (WAN-IFRA, 2009: 15a)

Sigui bé una distribució de periodistes per seccions temàtiques o per públics objectius, el que queda clar és que la separació física ja no la marcaran els mitjans.

3.9.3 L'ORGANITZACIÓ FÍSICA D'UNA REDACCIÓ INTEGRADA

Diversos autors descriuen la redacció integrada com un espai obert amb una taula central o *hub* on hi ha representades les diferents plataformes. Quinn i Filak (2005) imaginem una taula gran on els editors multimèdia avaluen cada notícia i l'assignen al personal més adequat.

L'anomenen “super-escriptori”. Deupagne i Garrison (2006), el visualitzen com a circular, amb editors dels diferents mitjans treballant colze a colze i pantalles enormes que mostren les notícies en les diferents plataformes envolten aquest espai. Un altre element previ o paral·lel al super-escriptori, o taula multimèdia, és el *rewrite desk* (taula de reescriptura), amb periodistes que editen i preparen les notes preliminars d'un periodista mentre aquest encara està redactant l'article o l'entrevisten per fer un avançament de l'article i poder-ho penjar a la web.

L'any 2000 el *Tampa Tribune*, la emissora de televisió WFLA i el servei d'internet TBO, totes del grup Media General, van crear una taula multimèdia per tal de compartir fonts, idees i aprofitar els recursos, sobretot pels imprevistos. Es tracta d'una cooperació centrada en l'ús compartit de les imatges, l'elaboració del temes conjunts o contribucions de periodistes d'un canal que apareixen ocasionalment en d'altres. Això va significar un pas previ a la integració de les redaccions.

Un altre dels grups pioners en la reformulació de l'espai de la redacció fou el *Telegraph*. La seva redacció integrada té una taula al centre coneguda com a “*news hub*” (centre de notícies) amb els caps de seccions i els seus equips de producció al voltant en “*spokes*” (raigs). Aquesta va ser una de les primeres companyies que va apostar per la convergència el 2006. Tots estan situats en una única oficina-planta de 6225 m²; asseguts al mateix nivell sense parets. El sistema ha estat batejat com a “*hub-and-spoke*”, on els periodistes sènior que seuen al *hub* poden tenir un diàleg constant amb la resta (els *spokes*).

Juan Antonio Giner, membre de l'INNOVATION International Media Consulting Group, considera que el sistema de disposició lineal és obsoleta. *No es necessiten genets solitaris a la redacció, ni una col·lecció de petits regnes* (IFRA, 2008: 28). Aquesta filosofia és la mateixa que han adoptat les diverses redaccions que s'han integrat en els últims anys, com el cas de l'estructura circular del *Frankfurter Rundschau* des del 2009.

En el cas de *Metro News*, quan es va redissenyar la redacció es va situar un estudi de televisió en el centre físic i simbòlic, davant de la porta de l'editor, perquè d'aquesta manera el personal hagués d'orbitar al voltant de l'estudi. Això es va fer per remarcar que el centre de l'organització seria la televisió.

També hem descrit ja la “redacció del futur”, el model de redacció virtual (WAN-IFRA, 2010). Aquest model és el que segueix l'ACN (Agència Catalana de Notícies), que treballa de forma integrada. A diferència del seu símil teòric, aquesta redacció no té un espai físic definit. Es tracta d'una estructura descentralitzada en la qual la majoria de redactors fan teletreball, comunicant-se per telèfon mòbil, xarxes socials o correu electrònic.

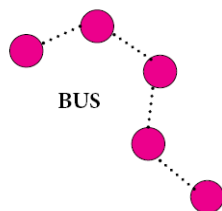
Respecte a la organització espacial de la redacció focalitzarem la nostra atenció ens els diferents departaments i seccions que solen ser-hi presents i ho abordarem des de les diferents distribucions que puguin tenir. Podem crear alguns paral·lelismes entre les topologies de xarxes informàtiques i la distribució física d'una redacció representant-les topogràficament. Aquest mètode es fa servir en comunicació per caracteritzar l'ecosistema a través d'un entramat de xarxes nodals (Fer-

nández Quijada, 2008). A més, aquest esquema ens permet visualitzar variables en l'estructura física i relacional de la redacció.

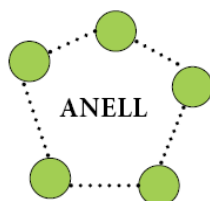
Definir la topologia d'una xarxa és definir-ne la seva estructura lògica o física. La xarxa, des d'una perspectiva relacional, es pot definir com un conjunt pautat d'interaccions i relacions en un sistema de nodes. Cada un d'aquests nodes representa un dels actors, figures o seccions que podem trobar dins una redacció integrada. L'aparició de més intermediaris crea nous nodes que se situen dins el flux de la informació. Així cada node representa una secció de la redacció. El flux de la informació circularà entre ells seguint diverses possibilitats.

La xarxa està formada per diferents elements estructurals, resultat de la unió i la interacció dels diferents nodes:

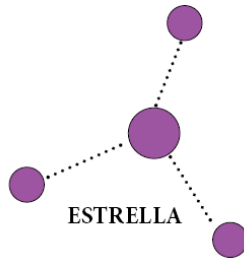
- BUS: Els nodes extrems sols tenen una única connexió, la resta es comunica amb els dos més pròxims.



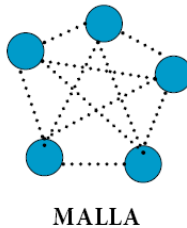
- ANELL: Cada node es connecta al seus dos més pròxims, resultant una estructura de flux circular directa.



- ESTRELLA: Tots els nodes es connecten cap a un del central que concentra i dirigeix la informació entre uns i altres.



- MALLA: Tots els nodes estan interconnectats i cada un d'ells té relació amb tots els altres.

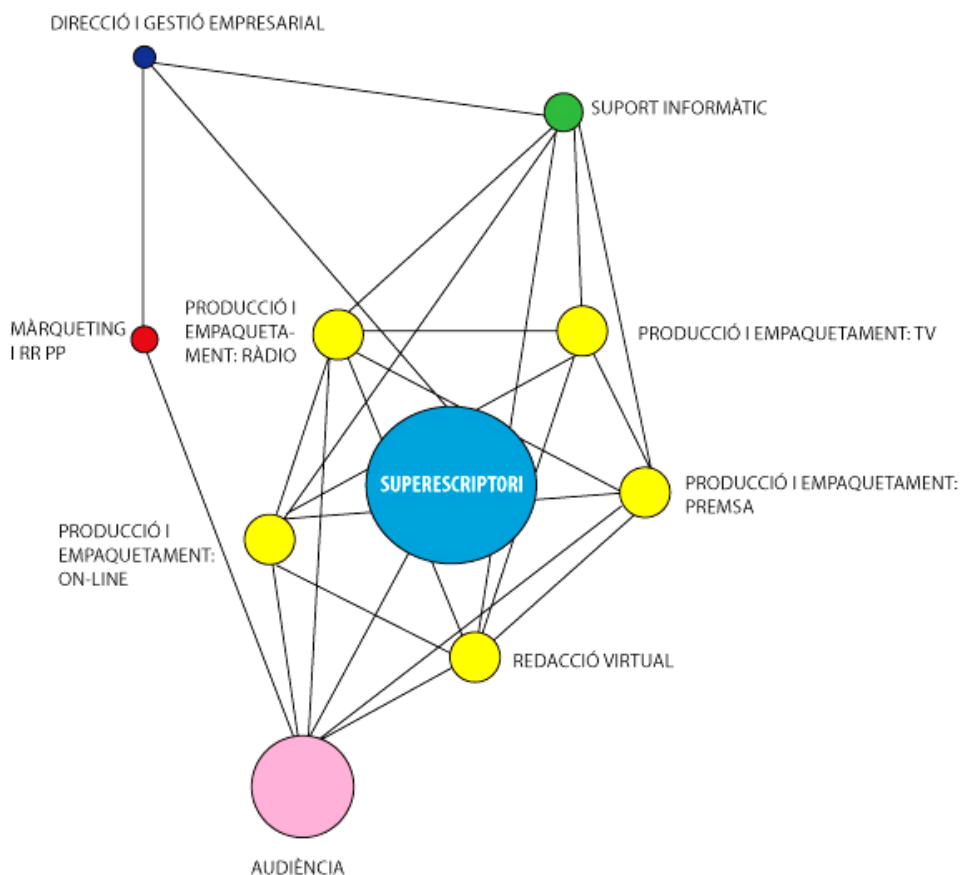


Podem aplicar aquest model per descriure l'estructura tant a nivell macro (la redacció al complet) com micro (una de les àrees de la redacció), o en altres paraules, a nivell interseccional o dins d'una secció. La força dels nodes dependrà de la seva capacitat per interactuar dins la xarxa i com aquests s'estableixen en la jerarquia del sistema o dels elements que s'hi situen. Els nodes es poden caracteritzar en funció de la centralitat o de la estructuració jeràrquica (verticalitat o horitzontalitat). Així tenim que la centralitat defineix dins la xarxa dos nivells: el centre i la perifèria. D'altra banda, la jerarquia estableix quin és el nivell de poder i control existents, que generen desigualtats o dependència entre nodes o si hi ha una igualtat de condicions. Hi ha nodes que mantenen una posició privilegiada, heretada de la distribució clàssica

entre vells i nous mitjans o bé pel sistema financialitzat actual al que molts mitjans són sotmesos.

- NODES DE PRODUCCIÓ I EMPAQUETAMENT: Recullen la informació i l'empaqueten perquè estigui a disposició tal i com requereixi el mercat a partir de les estratègies que segueixi l'empresa.
- NODES DE GESTIÓ: Relacions mercantils, direcció dels sistemes, gestió comercial, publicitària, drets de continguts, planificació estratègica...
- NODES DE CONSUM: A través dels consumidors i les audiències tenen una capacitat interactiva que permet que el seu rol passi de passiu a actiu.
- NODES DE SUPORT: Els tècnics són una nova figura que apareix a la redacció i que cal tenir en compte. Sobretot per ajudar a adaptar els sistemes i els programes als requeriments reals de la redacció, ja sigui per demanar registre a la web, contar comentaris, afegir noves icones...

Hem de destacar d'aquest sistema de representació que s'hi inclouen molts elements que abans no es tenien en compte a l'hora de pensar en una redacció. El procés de digitalització i posteriorment el de convergència ha assumit la lògica de la internalització. En altres paraules, moltes tasques que prèviament es feien fora de les redaccions s'han anat incorporant a dins, com és el cas dels tècnics o les relacions públiques.



GRÀFIC 2 Nodes d'una redacció integrada. Font: elaboració pròpia.

3.9.4 L'APARICIÓ DE NOUS ROLS

Els canvis que han tingut lloc en el sector de la informació i la comunicació han fet que els periodistes s'hagin d'actualitzar per treballar amb les noves eines i hagin aparegut noves figures professionals a manera d'enllaç o catalitzador dels processos annexos a la convergèn-

cia. En capítols anteriors hem estudiat la figura del periodista integrat com aquell *amb capacitat per al treball multiplataforma i pel control de tot el procés de producció de la notícia, la cobertura amb qualsevol eina que pugui dur a la motxilla i l'edició escollint els mitjans i llenguatges més adequats per a cada tipus d'informació. Hàbil en el treball en equip, amb aptitud analítica per jutjar les notícies i malgrat que tingui un mitjà predominant produeixi i editi de forma correcta i eficient per a qualsevol mitjà.* A continuació iniciarem els primers passos en la definició dels rols que assumeix aquest professional dins d'una redacció integrada.

Per a Pineda (2005) la digitalització suposa l'aparició de nous perfils professionals que no desplacen els camps tradicionals del periodisme, però sí que suposen un canvi en el repartiment de tasques i una reclasificació de les funcions. Aquesta transformació dels perfils professionals queda sintetitzada per Rintala i Suilaren (2005) en:

- Transferència de tasques: Feines que abans les feia un professional determinat, ara les assumeix el periodista. Per exemple el gestor de dades.
- Fusió de rols professionals: El treball que es duia a terme per dos o més professionals ara recau en una única figura. Un cas és l'editor multimèdia.
- Increment de tasques: Es generen noves tasques per al periodista tradicional, com haver de produir notícies per a diverses plataformes o tractar directament amb l'audiència. Així apareix el gestor de xarxes socials.

D'entre tots aquests canvis dins els rols tradicionals de les redaccions en podem destacar els següents:

- El periodista com a cartògraf de la informació
- La figura potenciada de l'editor multimèdia
- La necessitat de gestors de xarxes socials
- Els especialistes capaços de dominar grans volums de dades

A) CARTÒGRAF DE LA INFORMACIÓ

Tant Almirón i Jarque, com Vicent Partal, director de *Vilaweb*, consideren el periodista com un cartògraf de la informació; la seva tasca és la de situar al públic perquè entengui els fets. És una conseqüència directa de la quantitat de fonts disponibles en l'ecosistema de la comunicació actual. Això fa que *la funció dels periodistes passi a ser més de cartògraf que de gatekeepers, apuntant cap a nous camins interessants, enlloc de filtrar i empaquetar productes tancats* (Santamaría, 2004 citat a Fahy i Nisbet, 2011:785)

Hall (2001) considera que la figura del *gatekeeper* o de l'*agenda-setting* està condemnada a desaparèixer. Ell ho anomena el “fenomen de la desintermediació”. Hem de tenir en compte que la sobresaturació d'informació que presenta la xarxa reclama una figura que filtri el que és rellevant i li doni significació i context. Per aquest motiu en lloc d'aquest guardià de la informació, que deixa passar o no, es requereix d'un guia que ajudi a navegar pel mapa de dades que és internet.

B) EDITOR MULTIMÈDIA

Conseqüència directa de la integració dels mitjans és l'aparició de nous rols. El primer el trobem en l'editor multimèdia, que escollirà quins

temes es cobriran i qui ho farà. Grant (citat a Quinn i Filak, 2005: 156) considera que en una redacció integrada els periodistes necessiten competències per gestionar històries simples. Si la història és més complexa i cal algun reforç han de saber a qui recórrer. L'editor multimèdia o “*newsflow manager*” (gerent del flux de notícies), serà l'encarregat de supervisar-ho.

L'altra figura que apareix en paral·lel és el productor multimèdia, qui estructurarà i decidirà quina forma hauran de tenir els temes o quin serà el paquet òptim per explicar una història. Per aquest motiu, també se'l sol anomenar “*package planner*” (planificador de paquets). S'ha de qüestionar quina és la rellevància de la història i quines possibilitats gràfiques pot oferir, quina és la seva audiència o com se'ls hi pot fer interessant.

Bjerager, president del World Editors Forum, comentava a una entrevista per a la revista *IFRA magazine* que:

Els editors del futur s'hauran d'orientar molt més cap a la publicació multimèdia i cap a la resta del món digital. Això, significarà que han d'estar molt atents a les innovacions i a l'aspecte empresarial dels mitjans. [...] En definitiva, crec que el paper de l'editor s'estendrà, abarçant un camp de competència més ampli. La mentalitat compartimentada dels editors ha quedat obsoleta. (Heald, 2011: 28)

La frase final amb què acaba la seva declaració és clau en una redacció integrada. La mentalitat compartimentada s'ha d'eliminar de l'actitud. S'ha d'estar obert a treballar en equip per a diversos mitjans o adquirint rols que no eren els de sempre. Això no implica que un professional se centri més en una tasca o un mitjà que en un altre. Si ho fa, llavors ha d'estar disposat a mantenir la ment orientada al conjunt.

C) COMMUNITY MANAGER

Una altra de les característiques clau de les redaccions integrades és la incorporació d'una audiència activa. Robinson (2010) al seu estudi etnogràfic *Traditionalists vs. Convergents: textual privilege, boudnary work and the journalist-audience relationship in the commenting policies of on-line news sites* observava que en una redacció, la política de moderació feia que en un torn de vuit hores, el 15% dels gairebé 500 comentaris totals havien de ser esborrats. Una feina que exigia molt de temps a un editor. Aquest és un dels motius que fan necessària la incorporació d'un nou rol que gestioni la participació de l'audiència en la producció de la informació: el *community manager*, gestor de la comunitat o gestor de xarxes socials. També se'ls anomena curador o editor social (Varela, 2011), editor de flux (Noblejas, 2011). Són els professionals que en les xarxes socials creen continguts, marquen criteris, tenen cura i conversen amb la comunitat.

El *community manager* per Paulussen és aquell que *supervisa el flux diari de les contribucions dels usuaris dins la redacció* (2011: 66). Entre d'altres tasques pot apuntar a administradors de la comunitat que gestionin les queixes, fusionin comunitats i en facin néixer de noves. El públic tot sovint també és convidat a valorar i puntuar les aportacions dels altres; una altra tasca del gestor és avaluar els comentaris per anar-los promovent i pujant de situació. El *community manager* ha de remarcar aquelles iniciatives que funcionen i animar els companys de la redacció que hi responguin.

Un cas concret és el de *Le Monde*, que a través de la plataforma participatòria *Le Post* va crear una petita redacció amb l'objectiu que alguns

periodistes fessin de *coaches* dels usuaris. Havien de construir una relació de tutoria amb l'audiència per guiar-los en com participar amb nocions periodístiques. Es tracta d'una iniciativa interessant perquè s'aconsegueix educar l'audiència sobre com interactuar constructivament per tal, d'una banda potenciar la qualitat del mitjà i la relació amb el públic, i de l'altra eliminar l'excés de dedicació a filtrar missatges.

D) GESTOR DE DADES

Un exemple de transferència de tasques té lloc en el gestor de dades i informació. S'ha conquerit terreny que abans pertanyia únicament als tecnòlegs i ha dut a la creació de nous perfils professionals que uneixen eines i pràctiques de dos àmbits que abans estaven diferenciats: la informàtica i el periodisme.

Tejedor planteja un seguit de professions que neixen en la economia de la ciberinformació (Tejedor, 2006: 195-196). Dins una redacció integrada esdevenen essencials per optimitzar-ne el funcionament i millorar l'eficiència en els ritmes de treball:

- CERCADOR D'INFORMACIÓ A LA XARXA: Observa i dosifica la informació amb un criteri periodístic.
- ASSISTENT DE LA INFORMACIÓ EN LA REDACCIÓ: Degut al gran nombre de correus que es reben a la redacció, s'encarregarà de llegir el correu electrònic d'uns altres periodistes per seleccionar la informació i respondre als correus dels lectors.

- NETEJADORS DEL SOROLL INFORMACIONAL: *Noise-killers*, terme que s'usa en l'àmbit periodístic nord-americà. Suavitza la intoxicació que indueix la informació rebuda a través d'internet. Sobretot els correus que saturen el correu electrònic.
- BROKER DE LA INFORMACIÓ: De la mateixa manera que ho fa el broker financer, cerca i proporciona informació actualitzada que ajuda prendre decisions.
- DISTRIBUÏDOR DE LA INFORMACIÓ (notícies a la carta): Proveeix d'informació als usuaris que han manifestat les seves preferències.
- REDACTOR-COPY: Elabora continguts en format electrònic, com per exemple correus electrònics corporatius.
- AUDITOR DE LA INFORMACIÓ: Determina quina informació és útil per a un grup de comunicació.

Si abans parlàvem de cartògraf de la informació, ara hauríem de parlar d'arquitectes de la informació (Orihuela, 2003). Narradors capaços de bussejar entre un gran nombre de dades, imatges o sons. Amb el gran volum d'informació del qual es pot fer ús en una redacció prenen importància les metadades o etiquetes d'informació associades a un arxiu. Segons el sistema es poden introduir automàticament. Així les llistes de planificació es confeccionen de forma mecànica i l'usuari només ha de filtrar, classificar i simplificar les llistes per emplaçament, redacció o mitjà. Tota aquesta feina queda concentrada en la secció d'indexació de les redaccions.

Amb les metadades i l'etiquetatge de notícies, l'arquitecte de la informació dibuixa els pilars que agilitzaran el treball als seus companys i els

facilitarà a posteriori la recuperació de la informació. Tradicionalment, aquesta funció la duia a terme el documentalista, qui també s'encarregava de la reexplotació de l'arxiu del mitjà per part del públic o d'altres mitjans.

Quan el rol del periodista s'uneix al documentalista, neix el perfil del CAR (*computer assisted reporter*/periodista assistit per ordinador). Avui en dia gairebé tots els professionals tenen una part de CAR. No obstant, l'especialista del reportatge assistit per ordinadors i analista de la informació és capaç de treballar amb un ús optimitzat de les dades i el filtrat de la informació. Una de les seves funcions de cara a l'audiència serà el de esdevenir un indicador de contingut. Farà una selecció dels continguts que s'adeqüen a cada públic objectiu, ho inserirà i destacarà quan faci falta.

Una figura externa similar al CAR que també té influència dins la redacció és l'infomediari o metamediari (López, 2003: 59). Són proveïdors de plataformes tecnològiques que permeten l'agregació distribució i classificació del contingut. Treballen sobre l'usuari i n'estableixen perfils a partir de les dades recopilades. Una altra tipologia d'empreses que ajuden amb la gestió de la informació serien els sindicadors o hipersindicadors, *brokers* del contingut que connecten la oferta i la demanda. Són els responsables de gestionar tots els elements referents al contingut, ja sigui des d'un punt de vista legal, com els drets d'autor o una perspectiva tècnica. Aquestes empreses venen a través de la sindicació a aquells que volen incloure el contingut a les seves webs. En són exemple Screaming media o iSyndicate.

Aquest llistat inclou els rols, nous o reinventats, que hem vist fins ara i que poden o bé convergir en la figura d'un periodista integrat o bé ser interpretats per professionals especialitzats. Tot dependrà de la tipologia o la mida de la redacció integrada.

3.9.5 LES RUTINES DINS LA REDACCIÓ INTEGRADA

En el context periodístic, podem definir la rutina de producció com un procés estàtic que se centra en la producció de la informació diària. L'estudi sobre redaccions digitals, *The processes of adopting multimedia and interactivity in three on-line newsrooms*, conduït per Boczkowski (2004c), va concloure que malgrat haver-se adoptat i renovat la tecnologia, les rutines, els estàndards tradicionals i altres components culturals venen marcats per les polítiques de l'empresa. El mateix es pot extrapolar a una redacció integrada: la influència del grup comunicatiu i la seva política marcarà un patró de treball.

El ritme de treball de les redaccions s'ha vist accelerat des del desenvolupament dels mitjans digitals. Amb internet el cicle de les notícies ha girat cap a un patró erràtic i sense fi que Klinnenberg (2005: 54) bateja com a “*news cyclone*” (cicló de notícies). Aquesta característica s'ha hagut d'incorporar als altres mitjans que tenien un ritme de treball més pausat. Per aquest motiu és essencial que l'editor multimèdia marqui la cadència de publicació per a cada mitjà, oferint el paquet complet que requereix la notícia.

Schantin (2009: 20) aconsella que per tal d'optimitzar la planificació editorial cal decidir amb temps els temes i els terminis, i diferenciar-los en funció de la rellevància, la actualitat i la plataforma més adequada. Afegeix que si es fa una planificació *cross-media* amb temps es podran assignar tasques de forma més precisa i així es repartirà la càrrega de treball de forma més equilibrada.

Kovach i Rosentiel (citats a Domingo, 2006: 339) consideren que la producció de notícies està arribant a la “velocitat de la llum” perquè el cicle de les notícies no acaba mai. El problema que plantegen és que això condueix treure a la llum fragments de proves, especulacions i acusacions sense contextualitzar al llarg del dia. La necessitat d'actualitzar constantment en el cicle de 24h de les notícies, fa que el temps dedicat a verificar els fets quedi molt restringit, sobretot per tasques més analítiques i d'investigació que requereixen de setmanes o mesos per fer-se. Això és considerat per alguns autors com una amenaça ja que pot treballar en detriment de la supervisió, la reflexió i en definitiva la qualitat. Els usuaris valoren de forma positiva que es publiqui amb rapidesa i de forma negativa que la informació no estigui suficientment treballada, incompleta o amb errors. La immediatesa es pot presentar fàcilment per aquelles informacions on la feina de documentació i anàlisi sigui força simple, com és cas de meteorologia o de competicions esportives; per a la resta de casos cal que els periodistes treballin coordinats amb suficient antelació.

Juan Antonio Giner, director d'INNOVATION International Media Consulting Group, proposa una fórmula aritmètica per descriure la redacció ideal, fórmula que ell concreta com a 20/80- 24/07:

Un 20% dels periodistes s'ha d'ocupar de les notícies del dia i la resta, el 80% escriu i edita articles. Els primers han d'escriure amb brevetat i la resta en profunditat. Tots ells, han de ser selectius i rellevants. S'ha d'establir un "sistema de radar" en el centre de la redacció. Se'ls ha de demanar que monitoritzin les notícies. Posaran les notícies on-line permanentment i redactaran les notícies "que de debò importen" en el paper cada 24 hores. (2008:28)

En els mitjans digitals és possible actualitzar les dades que s'han publicat amb les noves que vagin entrant sense haver d'esperar una determinada franja horària. Això presenta la contrapartida que es requereixen horaris laborals i franges de publicació diferents. Cal una bona coordinació entre els diferents departaments i els torns perquè el producte sigui de qualitat. La idea central que volem establir és que cal pensar de forma reticular enlloc de forma lineal i no oblidar una actitud *cross-media*, ja que un mitjà pot servir per actualitzar la informació dels altres i anar-se realimentant.

Prensa i internet tenen estils, ritmes i rutines pròpies que costa operar de forma sincronitzada. Si s'hi integren la televisió i la ràdio, cal un canvi en els processos productius marcat pel productor, l'editor multimèdia i la taula central. Masip et al. (2009:102) consideren, com una possible solució, que cal proporcionar eines efectives que creïn automatismes en els treballadors.

Olsson (2009) descriu i diferencia les redaccions clàssiques i les digitals; el mateix patró es podrà aplicar al model integrat. En la redacció tradicional, l'organització en el dia a dia es basaria en jerarquies, rols i regles que, amb una "delegació estricta", provocarien que la responsabilitat operacional recaigués en els productors de les notícies. Olsson caracteritza aquest model com una organització mecànica. En una

redacció integrada, on s'ha d'emetre constantment, l'actitud canvia, ja que la divisió de treball i de rols es caracteritza per un grau elevat de flexibilitat. Els periodistes actuen de forma més independent, ja que no hi ha tant de temps per discutir. Es tracta d'una organització de caràcter pragmàtic.

Acabarem aquest apartat amb la paraula clau que ajuda als editors integrats a avaluar cada notícia i decidir quin és el millor paquet narratiu, o línia de recorregut entre plataformes: la imaginació. S'han de treballar notícies incrementals, que vagin a més des de la creació a la distribució. Les fórmules de *storyboarding* permeten que els responsables no treballin de forma lineal, sinó que divideixi la notícia en part lògiques i s'assigni a cada mitja per tal de construir un tot integrat. Una tasca duta a terme per tot un equip híbrid, format a partir de la decisió de la taula multimèdia.

4.

FORMACIÓ

UNIVERSITÀRIA

I INNOVACIÓ

DOCENT

4.1 L'ESPAI EUROPEU D'EDUCACIÓ SUPERIOR

L'últim gran canvi educatiu del sistema universitari es va establir amb la reforma de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES). Aquest va venir acompanyat de noves polítiques governamentals, la inclusió de les TIC (Tecnologies de la informació i la comunicació) i les TAC (Tecnologies de l'aprenentatge i el coneixement) en l'ensenyament i una nova demanda de competències professionals. El paper de les universitats es va centrar en tres eixos: formació, innovació i investigació, per reforçar la competitivitat de l'economia amb la preparació de professionals que donin resposta a les necessitats d'un territori. L'EEES ha suposat, per tant, una transformació bastant radical dels plantejaments didàctics previs. En aquesta investigació oferirem una visió orientadora de la situació actual, centrant-nos en els models pedagògics generals i enfocant al detall aquells que afecten l'ensenyament del periodisme integrat.

Amb anterioritat a la implantació de l'EEES van existir diversos processos d'avaluació de la qualitat universitària: El "Programa Experimental d'Avaluació" (1992-1994), el "Projecte Pilot Europeu" (1994) o l'"Informe Dearing" (1997) que duia per títol "Una visió d'aquí a vint anys: la societat en aprenentatge continu". Aquesta formació al llarg de la vida era l'objectiu al qual havia d'arribar l'educació superior. Ho havia d'aconseguir a partir de l'adquisició de coneixements contínua i la capacitació dels individus. L'alumne es situava al centre de l'aprenentatge i es requeria la identificació de les seves competències. En l'àmbit de la investigació es reclamava l'associació entre universitat i indústria per innovar i explotar-ne els resultats. Es remarcava que les

TIC eren clau en la universitat del futur tant en l'ús de les eines i l'aprenentatge en xarxa, com per les competències que s'havien d'adquirir. L'informe detallava, també, la concepció d'un model social europeu definit a través de la cohesió social. En aquell mateix any, en la "Convenció sobre el reconeixement de les qualificacions d'educació superior en la regió europea" es va afegir un altre element central: facilitar la mobilitat dels estudiants a partir del reconeixement dels sistemes de qualificacions.

Els primers passos cap a l'EEES es van donar l'any següent, el 1998, a la seu de la UNESCO a París, quan va tenir lloc la "Declaració mundial sobre l'educació superior". Es va considerar que l'educació superior havia d'afrontar a la vegada els reptes que suposaven les noves oportunitats que obrien les tecnologies, que milloren la manera de produir, difondre i controlar el coneixement, i l'accés a aquest coneixement. L'anomenada "Declaració de la Sorbona" perseguia harmonitzar el disseny del sistema d'educació superior europeu a partir de la creació d'una àrea europea d'educació superior que afavorís la mobilitat i la cooperació. Va ser un primer pas cap a la descripció del sistema format per dos cicles (grau i postgrau) basat en un sistema de crèdits ECTS. En el document s'indicaven les següents missions de l'educació superior:

- Educar, formar i realitzar investigacions.
- Funció ètica, autonomia, responsabilitat i prospectiva.
- Igualtat d'accés.
- Enfortir la participació i la promoció de l'accés a la dona.

- La promoció del saber per mitjà de la investigació en els àmbits de la ciència, l'art i les humanitats i la difusió dels resultats.
- Orientació a llarg termini fonamentada en la pertinença.
- Reforçar la cooperació amb el món del treball i l'anàlisi i la previsió de les necessitats de la societat.
- La diversificació com a mitjà per reforçar la igualtat d'oportunitats.
- Mètodes educatius innovadors: pensament crítica i creativitat.
- El personal i els estudiants són els protagonistes principals de l'educació superior.
- Avaluació de la qualitat.
- El potencial i els desafiaments de la tecnologia.
- Reforçar la gestió i el finançament de l'educació superior.
- El finançament de l'educació superior com a servei públic.
- Posar en comú els coneixements teòrics i pràctics entre els països i continents.
- De la “fugida de cervells” al seu retorn.

Quinze anys després, la majoria d'aquests punts encara són objectius centrals dels processos i estratègies europeus sobre educació superior. El context actual, però, no afavoreix el seu assoliment i es continuen fent esforços per arribar-hi.

El següent document clau per al nostre estudi va ser la “Declaració de Bolonya”, del 19 de juny de 1999, on es van recollir els continguts dels documents previs marcant cinc objectius per al següent decenni:

1. Establir un sistema de crèdits europeus per facilitar la mobilitat d'alumnes entre països.
2. Reforçar la qualitat del sistema europeu a partir de criteris i metodologies comparables.
3. Adoptar un sistema de titulacions comparable.
4. Promoure la mobilitat a partir del lliure intercanvi.
5. Promoure dimensions europees per al desenvolupament curricular, cooperació entre institucions i programes d'estudi per tal d'integrar formació i investigació.

Vint-i-nou països la van subscriure. Els seus punts es podien resumir en els següents principis: qualitat, mobilitat, diversitat, competitivitat i orientació. Des d'una perspectiva formativa, la Declaració de Bolonya va incidir en:

- El sistema de titulacions
- El sistema de crèdits europeus
- El sistema de reforç de la qualitat: creació d'agències de qualitat per establir protocols i guies tant per avaluar les propostes de plans d'estudis, el títols oficials... (AQU, Agència per la Qualitat Universitària)
- La metodologia: model basat en l'alumne, amb les competències com a centre dels seus objectius.
- L'aprenentatge continu: obtenir títols a partir de trajectòries d'aprenentatge flexibles, estudis a temps parcial...

Les decisions preses a Bolonya i en posteriors reunions van suposar una fita temporal i funcional per al canvi del nostre model universitari,

ahora que es van presentar també com una intersecció evolutiva dels models dels diferents països signants. La seva finalitat va ser canviar els basaments universitaris.

El seguiment de les directrius marcades a Bolonya es va fer a partir de reunions ministerials bianuals que van tenir lloc a Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007) i Leuven (2009). La següent gran fita es va marcar per el 2020 a partir dels eixos prioritaris per millorar l'autonomia institucional i la capacitat de rendir comptes a la societat. L'estratègia Europa 2020 (EU2020), per tant, situa la universitat com una de les prioritats polítiques claus de la Unió Europea. Aquesta estratègia establerta el 2010 busca un creixement sostenible davant les febleses estructurals del sistema i la crisi. Dóna importància a tres tipus de creixement:

1. Creixement intel·ligent, reducció de la taxa d'abandonament escolar i increment de la generació jove amb estudis superiors.
2. Creixement sostenible, amb una economia més verda, competitiva i eficient.
3. Creixement inclusiu, que faciliti la cohesió social i una alta ocupació.

A nivell espanyol podem destacar la “*Estrategia Universidad 2015: contribución de las universidades al progreso socioeconómico español* (EU2015)”¹², una estratègia ministerial que defineix indicadors d'avaluació de la reforma a partir del desenvolupament de l'excel·lència en la docència i la inves-

¹² Aprovada el 2009 pel govern Socialista pel quinquenni (2010-2015)

tigació, el suport eficaç al context socioeconòmic i el reforçament i racionalització de la governança. Remarca sobretot el punt feble que esdevé la internacionalització.

4.2 INNOVACIÓ I QUALITAT UNIVERSITÀRIA

El nostre objecte d'estudi, el procés de formació d'estudiants de períodisme en l'àmbit de la convergència de mitjans, requereix, a banda de l'anàlisi del context educatiu superior, també la observació de les actuacions que s'estan executant des de l'EEES en matèria d'innovació i qualitat docent.

Podem trobar diverses definicions del que es considera la qualitat acadèmica. Arbeláez l'entén com *la capacitat de transformació i canvi en el procés permanent de construcció de respostes a les exigències de la ciència, de la societat circumdant i la satisfacció dels membres de la comunitat acadèmica, en particular, dels estudiants com a persones, professionals, científics i ciutadans* (2005:148). Per a Casasús (1995) la qualitat és un judici definit a partir de sis característiques: està formulat per un subjecte, està acotat per criteris estàndard, es construeix socialment, té un significat històric, la seva naturalesa és múltiple i està intrínsecament unit a la equitat.

Si ens centrem en definir l'altre concepte que sol acompanyar les definicions de qualitat acadèmica, la innovació, la podem considerar com una alteració de la realitat preexistent a partir de la introducció d'un element nou. Reflexionar sobre quins són aquests "elements nous" és un dels principals objectius d'aquesta investigació.

La innovació a nivell europeu ha estat destacada com a prioritària tant a les Conferències Mundials de la UNESCO del 1998 i el 2009, com a les conclusions de la Presidència del Consell Europeu de Lisboa del 2000. Altres formes de definir la innovació les trobem en autors com Carbonell (2002) que l'associa al fet de modificar actituds, idees, cultures, continguts i pràctiques pedagògiques i introduir nous projectes i programes. Per a Tejada (2007), en canvi, es relaciona amb la millora puntual de la pràctica educativa. Campaña (2011) concreta que, en els últims anys, el terme innovació associat a educació s'ha tornat sinònim d'innovació tecnològica, però gràcies a la "cultura de la qualitat" (Barraza, 2005), implantada des del món de l'empresa, s'aconsegueix dotar d'un altre sentit al terme i se l'associa al concepte de millora contínua.

A partir de l'anàlisi de Barraza (2005), realitzat a partir d'una matriu de vint-i-sis definicions del concepte d'"innovació educativa", es pot concloure que a la idea s'hi associen termes com: procés, transformació com a canvi, acte creatiu, introducció de novetats o alteració de la pràctica. La innovació educativa, també es pot entendre com un sinònim de renovació pedagògica (Bernabeu, 2009). Per a Cañal de León (2002) aquesta innovació s'associa a la sistematització de processos i idees amb l'objectiu de provocar canvis en el procés educatiu, per això hem de considerar que la innovació va associada directament al canvi. Bernabeu afegeix que en aquestes definicions i, per tant, en el concepte, hi ha sempre un component efectiu, ètic, ideològic i cognitiu; ja sigui explícit o bé ocult.

La innovació ocupa una posició destacada en el nucli de la universitat perquè aquesta és un excel·lent banc de proves per a la posterior extrapolació a altres sectors. En el seu interior existeixen les eines necessàries per a la consolidació i desenvolupament *de nous productes, noves formes de produir i crear, nous mètodes de difusió dels productes (o coneixement) i noves formes d'utilitzar els recursos existents, o fins i tot l'ús de nous tipus de recursos.* (ACUP, 2011:11)

La innovació pot tenir lloc a diferents nivells. Rivas (2000) considera que per caracteritzar qualsevol innovació educativa calen quatre dimensions que atenyen els components, la intensitat, el mode i la extensió d'aquesta. Per a Ducros i Finkelstein (1992) la innovació s'esdevé en el currículum, en els mètodes, en les estructures i en les relacions. Per a Sixten Marklund (citada a Rivas, 2000), en l'estructura de les institucions, el contingut i els programes i en les metodologies didàctiques. Tejada (2007) en recull tres dimensions substantives: organitzativa, instructiva i metodològica.

Diversos autors han introduït elements diferents per a cada una d'aquestes tres dimensions. En la organitzativa hi trobem elements com canvis estructurals i l'organització formal, hardware, el context o els nous públics. En la dimensió instructiva hem de destacar els objectius i el contingut. Finalment en la dimensió metodològica hi trobem d'una banda els procediments i mètodes pedagògics o la definició i canvis en els rols.

Fins ara hem plantejat quines són les diferents dimensions de la innovació, però cal també qüestionar-nos què fa falta per assolir-la de for-

ma reeixida. Per aquest motiu hem d'acudir a Cornellà i Flores (2006:7) que descriuen un decàleg per la innovació per al qual proposen els següents conceptes:

1. HIBRIDACIÓ: Creació de nous serveis a partir dels que ja existeixen.
2. AUTÈNTIC I HONEST: Allò que és natural i ecològic, previ a la industrialització.
3. *TEAMINDIVIDUALISM*: Forma de treball a partir de les grans individualitats amb esperit de treball en equip.
4. TERRITORI /FRONTERA: Espai físic o virtual que determina els nous territoris on podrà tenir lloc la innovació.
5. EFÍMER / EFERVESCENT: Producte innovador però sense previsió de continuïtat.
6. CAPILARITAT: Flux d'informació entre el membres de les organitzacions per tal de buscar la innovació.
7. CATÀLISIS: Factors que combinats ajuden a que tingui lloc.
8. FRACÀS: Errors controlats que prevenen del fracàs total.
9. RADICAL: Innovació que s'avança al temps.
10. INNOVADOR: Persona amb intuïció, energia i talent.

Aquests elements del decàleg s'hauran d'anar introduint a les diferents fases del procés d'innovació (Kanter, 1988):

1. La generació de les idees.
2. L'inici i activació dels innovadors.
3. Els vincles i contactes per transformar la idea en una acció.
4. La producció del resultat en el món real.
5. La difusió i disseminació dels resultats.

A cadascuna de les fases es podran establir diversos modes de realització (Havelock i Guskin, 1973 citat a Campaña, 2011):

- ADDICIÓ: Agregar quelcom nou al sistema .
- REFORÇAMENT: Intensificar quelcom que ja existeix.
- ELIMINACIÓ: Suprimir quelcom per produir una millora en el sistema.
- SUBSTITUCIÓ: Canviar un element per un altre.
- ALTERACIÓ: Fer modificacions en un dels elements.
- REESTRUCTURACIÓ: Modificar tots els elements.

Malgrat tenir tots els ingredients possibles, l'assoliment de l'èxit o l'assentament d'un procés innovador no sempre és possible. Escudero (2006) considera que existeixen barreres que dificulten l'obtenció de resultats innovadors associades al diferents elements contextuals. La majoria d'investigacions sobre la innovació descriuen que les variables organitzatives són la clau en el procés de canvi i si no se'ls hi dóna prou importància la innovació pot estancar-se. D'altres elements importants que poden marcar un procés innovador o frenar-lo són descrits per Castillo i De Benito (2008) com la globalització dels mercats, noves tendències socials, nous valors, avenç tecnològic... Elements que causen por entre els professionals per la pèrdua de seguretat.

D'aquesta manera la innovació es pot veure restringida si l'afecten un esforç suplementari, la necessitat d'una resposta docent immediata, el sistema educatiu i la seva rigidesa, la inseguretat, la manca de suport professional, la incomprensió tant per part de l'alumne com per part

del pares o la manca de recursos. Rivas (2000) i Carbonell (2002) remarquen entre els frens de la innovació la inèrcia institucional, l'individualisme, el corporativisme, la formació del professorat, la manca d'un clima de confiança i consens, la intensificació de la feina docent i el control burocràtic i la manca de suport des de l'administració.

4.3 ELS TRES EIXOS DE LA FORMACIÓ SUPERIOR

Recuperem el nostre objecte d'estudi. El prisma específic des del qual es pot observar la formació superior dels periodistes integrats és triple: D'una banda és clau entendre el model epistemològic d'ensenyament-aprenentatge en el qual s'insereix. En segon lloc, ponderar els objectius pedagògics i les competències que han d'adquirir. Finalment, cal estudiar l'espai, físic i virtual i les eines que acullen i promouen aquest model. Per això ens centrarem en diversos aspectes de l'ensenyament-aprenentatge que ens ajudaran a descriure el model que analitzem de formació d'un periodista integrat en el cas del Taller Integrat de Periodisme.

4.3.1 MODEL EPISTEMOLÒGIC D'APRENTATGE: EL CONSTRUCTIVISME

Els processos d'aprenentatge són complexos. Hi ha tres aproximacions teòriques centrals que els expliquen: conductisme, cognitivisme i

constructivisme. El conductisme es basa en l'adquisició de noves conductes a través de la repetició de respostes i el reforç immediat. El cognitivisme se centra en el fet que la qualitat del processament de la informació afecta la memòria i la recuperació de la informació. El constructivisme proposa fomentar l'autonomia i la iniciativa de l'aprenent. En aquesta aproximació es considera que l'aprenentatge s'estableix dins la societat a partir de les experiències de cada persona.

L'EEES ha accentuat el desenvolupament de propostes de formació centrades en el treball col·laboratiu amb el professor com a orientador, que és la base de la perspectiva constructivista (Lasnier, 2000). En aquest sentit, per al nostre propòsit ens hem fonamentat en la explicació constructivista, que subratlla com n'és de fonamental l'actitud activa de l'alumne per donar significat als continguts en el procés d'aprenentatge. Una construcció que es fa de forma personal però és mediada per la intervenció del professor o d'altres alumnes.

Prats (2004) considera que l'aprenentatge col·laboratiu és avantatjós ja que permet la transformació de les actituds dels alumnes en front dels continguts, l'augment del rendiment acadèmic i les habilitats socials. Es requereix que l'estudiant sigui participatiu. Pietro et al. (2005) consideren que és un estil d'aprenentatge actiu caracteritzat per intentar noves experiències, resoldre problemes en equip i trobar persones amb mentalitat similar amb qui dialogar. Aquest aprenentatge es basa en estratègies instruccionals com el treball interdisciplinari i en grup o el control centrat en l'estudiant. En conseqüència, és essencial que cadascun dels integrants d'una classe participi activament i de forma oberta a l'hora d'aportar idees.

Una de les premisses del constructivisme és que l'individu no és únicament un processador actiu de la informació, sinó que també la construeix a partir dels seus coneixements previs, les actituds, les creences i la seva experiència amb les interaccions que fa, ja sigui amb materials, missatges o continguts. Es tracta d'una anàlisi crítica compartida on s'aplica el pensament lògic per tal de construir la pròpia realitat, més que no pas copiar-la. En la concepció constructivista, l'aprenentatge és el resultat d'un procés d'*intercanvi funcional complex entre l'alumne que aprèn, el contingut objecte de l'aprenentatge i el professor que ajuda a atribuir-li sentit* (Meneses 2007:142)

Un primer model d'apropament a la construcció individual del coneixement és el “model aproximatiu” que planteja Álvarez (1997) que es basa en el professor que pren el rol d'orientador o facilitador del procés d'autoaprenentatge. Aquest pot promoure el treball col·laboratiu i dissenyar estratègies que motivin l'estudiant. L'alumne se sent constantment acompanyat perquè el professor apareix en el moment que el necessita per aclarir els seus dubtes. Aquest model es contraposa als altres dos que Álvarez descriu: El primer l'anomena “model normatiu”, on el professor com a cúmul de coneixements transmet el saber a l'estudiant amb l'objectiu que aquest el repeteixi. Conegut també com a “model magisterial” té lloc un procés d'aprenentatge a curt termini. El segon model el descriu com a “model incitatiu” i es caracteritza perquè el professor proporciona, sense intervenir, les condicions que permetin a l'estudiant enfocar-se en els seus propis interessos.

La concepció constructivista de l'ensenyament-aprenentatge esdevé un instrument conceptual i teòric idoni per orientar i donar coherència a l'acció educativa a l'hora de planificar-la i desenvolupar-la en el context central d'aquesta investigació. A continuació indagarem què diuen i què han fet les diferents línies d'investigació més rellevants sobre un model epistemològic de formació d'alumnes amb competències professionals. Aquesta concepció integra diversos principis explicatius que provenen de diferents teories del desenvolupament de l'aprenentatge: la teoria sociocultural i d'aprenentatge de Vigotsky, la teoria genètica de Piaget i el construccionisme.

A) LA TEORIA SOCIOCULTURAL I D'APRENENTATGE DE LEV VIGOTSKY

El psicòleg Lev Vigotsky és l'iniciador de la teoria sociocultural on concep la psicologia des del punt de vista de la cultura. Una de les principals aportacions de Vigotsky en el camp de l'educació és la "zona de desenvolupament pròxima" o ZDP. Aquesta zona definida com *a la distància entre el nivell real de desenvolupament (determinat per la solució independent de problemes), i el nivell de desenvolupament possible, precisat mitjançant la solució de problemes amb la direcció d'un adult o col·laboració d'altres companys més destres.* (Vigotsky, 1979: 32). La adquisició del coneixement es fa de forma exògena en contextos determinats i per això cal tenir en compte la cultura de l'educand. Afegeix que considera essencial tres mecanismes d'influència educativa: la interacció entre professor i estudiants, la interacció entre estudiants, i la organització i funcionament de la institució educativa.

El desenvolupament de la ZDP es pot traduir com un aprenentatge col·laboratiu que es basa en les següents idees marcades per Johnson i

Johnson (1987): Els grups poden ser heterogenis, però tots els membres tenen responsabilitats en l'execució dels treballs per tal d'arribar a les fites. Hi ha una relació d'interdependència entre els diferents membres, per la qual cosa la responsabilitat és compartida. El treball en equip suposa que cal disposar de destreses per la col·laboració i calen bones relacions entre els membres. Finalment cal tenir en compte, també, que el professor intervé en el treball grupal, estructurant-ne el funcionament perquè es treballi de forma efectiva.

Guitart (2011:97) descriu un seguit de criteris que ha de complir qualsevol educació de qualitat que es basi en el sistema vigotskià o de perspectiva sociocultural.

1. ACCIÓ-TRANSFORMACIÓ: calen actuacions físiques o accions que duguin a l'aprenentatge o transformació dels participants.
2. VINCULACIÓ INTEL·LECTUAL I EMOCIONAL: la activitat necessita un motiu explícit i compartit que generi i estimuli emocional i cognitivament els participants.
3. VINCULACIÓ TERRITORIAL O PRESENCIA D'ACTIVITATS CONTEXTUALITZADES SIGNIFICATIVES: presència d'accions en el context real on té lloc el fenomen objecte d'aprenentatge.
4. MEDIACIÓ INSTRUMENTAL: cal una adequada utilització d'artefactes que permetin amplificar la conducta de les persones. Des de "microrecursos" com un software o calculadora fins a "macrorecursos" com una llei política, passant per "mesorecursos" com vincular l'escola i la família i "exorecursos" com l'ús d'institucions d'una comunitat.

5. MEDIACIÓ SOCIAL: diàleg educatiu basat en el treball cooperatiu que construeixin significats compartits i es traspassin progressivament la responsabilitat i el control de les tasques objecte d'aprenentatge.
6. APRENTATGE SIGNIFICATIU: s'han de detectar els coneixements previs dels alumnes i crear reptes abordables. Donar opció a l'alumne d'establir relacions rellevants, revisar coneixements previs per establir-ne de més complexes i poder-los usar de forma funcional i situada.
7. OBJECTIUS D'APRENTATGE: s'ha d'explicitar, compartir i negociar allò que s'espera que els participants aprenguin quan acabi el procés educatiu (encara que la responsabilitat i el disseny recaigui sobre el docent).

Aquest model de Vigotsky ha estat criticat en part perquè no contempla que en l'adquisició del coneixement també hi ha la influència interna (Coll, 1990). Per aquest motiu en la teoria constructivista s'ha de tenir en compte no només l'anàlisi externa de com s'ensenya sinó també les interpretacions subjectives que fa l'alumne d'aquest coneixement.

B) LA TEORIA GENÈTICA DE JEAN PIAGET

El segon referent clau en el constructivisme és Jean Piaget. Va elaborar un model explicatiu del desenvolupament de la intel·ligència i l'aprenentatge en els seus estudis sobre epistemologia genètica a partir de l'adaptació dels individus al medi. Considera l'individu com un organisme actiu que selecciona quines informacions li arriben des de fora i els hi atorga significat. L'esquema és la unitat bàsica d'organització

d'aquestes informacions. A través de la interacció amb la realitat, aquests esquemes es van modificant.

Podem recollir la perspectiva de Piaget en tres idees:

- La interacció constant amb el medi permet la construcció del coneixement propi. El que s'aprèn en cada moment dependrà dels coneixements previs, les interaccions i la pròpia capacitat cognitiva.
- En els diversos estadis de desenvolupament cognitiu, l'activitat és un factor essencial per al desenvolupament de la intel·ligència.
- Aprendre no vol dir substituir un punt de vista incorrecte per un altre de correcte, o acumular coneixements. El coneixement s'ha de transformar a través del pensament actiu i original de la persona.

C) LA METODOLOGIA CONSTRUCTIVISTA

Cabero (2001) indica que per treballar amb una metodologia constructivista hi ha diversos aspectes que cal tenir en compte. D'una banda, considera que l'aprenentatge es basteix a partir de l'experiència, per la qual cosa no s'ha de reproduir el coneixement sinó construir-lo. Per aquesta raó, la motivació és essencial per tal d'aconseguir un aprenentatge significatiu. El professor es converteix en col·laborador i ha d'oferir als estudiants diferents representacions de la realitat per tal que en copsin la complexitat. Les tasques, fites i objectius instruccionals han de fomentar la investigació i la reflexió, més que la memorització. La construcció del coneixement s'hauria de fer de forma col·laborativa mitjançant la negociació social de tasques autèntiques i contextualit-

zades en ambients realistes. L'avaluació ha de permetre múltiples perspectives on l'error ha de permetre la reflexió per tal de millorar els resultats com una forma d'autoavaluació.

Miller i Groccia (1997), Beckman (1990) Culler i Schwalbe (2010) consideren que, quan es treballa de forma col·laborativa, els alumnes que participen activament tendeixen a aprendre millor i a retenir més informació que en classes passives basades en memoritzar temes.

Molts professors creuen que el constructivisme advoca per un enfocament en què no cal posar èmfasi en la instrucció; que els constructivistes no expliquen als alumnes res, perquè són ells qui han de descobrir les solucions als problemes (Burbules, 2000). Aquestes idees són fàcils de rebatre perquè la teoria constructivista no exigeix al professor de la responsabilitat d'explicar, sinó que expandeix aquesta definició. Ensenyar no és només transmetre continguts, és l'acte de dissenyar experiències que animen i permeten l'aprenentatge. En un primer nivell els professors són responsables d'assegurar-se que els alumnes tinguin accés a les eines, informació i recursos que necessitaran per concloure les diferents tasques. Han de determinar la profunditat de coneixements i habilitats dels alumnes, practicar-ne de nous, avaluar el seu aprenentatge i donar-los *feedback* o retroalimentació perquè puguin millorar.

Finalment, clourem aquest apartat resumint a partir de Meneses (2007; 141) les idees que planteja el construccionisme:

- La relació entre alumne i objecte del coneixement és dinàmica.
- El subjecte és actiu i interpreta la informació que ve de fora.
- La construcció del coneixement és un procés significatiu de re-estructuració i reconstrucció, on tot coneixement nou es genera a partir d'altres previs transcendint-los.
- En el procés d'aprenentatge hi intervenen aspectes mentals, emocionals i contextuals.
- S'ha de donar prioritat a l'adquisició de coneixements a través d'estructures de pensament, per sobre de la seva simple transmissió.

4.3.2 LES COMPETÈNCIES EN L'ENSENYAMENT SUPERIOR

Tal i com havíem enunciat abans, un dels punts claus de l'EEES és la preocupació perquè el coneixement acreditat per la universitat i el que l'alumne pot fer servir no siguin diferents (Sullivan, 2002). Per aquest motiu s'ha incorporat un nou concepte en el vocabulari de la universitat: les competències. Aquestes formen la segona cara del prisma que conforma el nostre objecte d'estudi.

Les competències cerquen la relació entre l'àmbit formatiu i laboral. El perfil professional i el científic a partir del currículum formatiu serà el que donarà lloc a la seva definició. L'aprenentatge per competències va molt lligat al model epistemològic que acabem de treballar, el constructivisme, ja que es reforça la idea del paper actiu de l'alumne a l'hora d'aprendre.

El concepte de competència ha estat tractat inicialment a partir de la perspectiva lingüista. Per Chomsky les competències s'estableixen com la capacitat d'actuació o posada en escena dels principis que governen el llenguatge (Trujillo, 2001). Piaget ho matisa indicant que la lògica de funcionament no és comuna sinó individual, però coincideix en considerar-ho com un coneixement actuat, abstracte, universal i independent del context (Trujillo, 2001). García García defineix la competència com *el resultat mesurable d'un procés d'aprenentatge en el qual s'han adquirit i integrat coneixements, capacitats, habilitats, actituds i valors, permetent el desenvolupament d'una persona en diferents àmbits i la seva actuació conseqüent davant d'una realitat complexa* (2010: 113).

En el "Projecte Tuning", en el qual més endavant entrarem en detall, es van definir les competències com la combinació dinàmica d'atributs que descriuen els resultats d'aprenentatge d'un procés educatiu. Hager et al. les descriuen com *un rang de qualitats i capacitats que són considerades de forma creixent com a importants per a l'educació superior* (2002:3). Entre elles s'hi inclouen les habilitats de pensament, com la curiositat intel·lectual o el raonament lògic, les habilitats de comunicació efectiva i el treball en equip, la forma en que es gestiona la informació, l'ètica personal o la tolerància. Le Boterf especifica que són *el resultat d'una combinació pertinent de diversos recursos: coneixement, xarxes d'informació, xarxes de relació i saber fer* (2000:27). Per a Tardif són *un saber actuar complex que es recolza en la mobilització i la combinació eficaç d'un seguit de recursos internes i externs dins una família de situacions* (2006: 22).

García San Pedro considera les competències com una *manifestació transversal dels components actitudinal, tècnic, procedimental i social; i requereix*

d'una aplicació contextualitzada, transferida a una situació d'aprenentatge-avaluació concreta (2010: 43). Conclou que sense els quatre components no es pot determinar que s'hagi adquirit una competència, sinó que s'ha de dir només que s'ha adquirit un component particular. Més endavant afegeix aplicant-ho a l'àmbit universitari que es *caracteritzen per tenir una naturalesa complexa, global, holística, integradora i reflexiva; promouen el desenvolupament del compromís de l'estudiant amb el seu aprenentatge com una forma de desenvolupament gradual de la consciència sobre el món i sobre les seves possibilitats* (2010: 57).

Sarmiento, Cid i Pérez Abellás (2011) destaquen que hi ha diversos aspectes comuns en les definicions de competències: D'una banda aquestes apareixen quan es realitza una activitat de forma recidiva, són generalitzables i impliquen coneixement sòlids que fonamenten l'acció; a més a més s'adapten als contextos i són característiques permanents de les persones. Totes aquestes consideracions posen en comú el que definirem en aquesta recerca com a competència:

Els coneixements, valors i actituds de naturalesa complexa i integradora, resultants del procés educatiu que poden ser transferides a situacions externes a l'àmbit educatiu.

Hi ha competències transversals genèriques que s'adquireixen al llarg de la carrera, i d'altres d'específiques que són pròpies d'un curs i imprescindibles per poder-ne realitzar d'altres. Aquestes últimes es poden transferir a altres funcions i ajuden a la integració a l'àmbit laboral de l'alumnat. El número de competències assolides pot ser il·limitat. En

els últims anys s'han anat organitzant i classificant a partir de diversos criteris.

Una primera tipologia de competències la trobem en la perspectiva cognitivista, centrada en que la qualitat del processament de la informació afecta la memòria i la recuperació de la informació. Així se les classifica segons la seva funció:

- INTERPRETATIVA: Donar sentit a un problema, mapa o esquema.
- ARGUMENTATIVA: Afirmar, articular conceptes i conclusions.
- PROPOSITIVA: La manifestació de les interpretacions i argumentacions que condueixen a un discurs coherent.

García San Pedro (2010: 44) les classifica a partir del seu abast i nivell d'abstracció en:

- BÀSIQUES O INSTRUMENTALS: Associades als coneixements fonamentals adquirits a la formació bàsica i obligatòria i que ajuden a resoldre problemes quotidians: comunicació oral, càlcul...
- GENÈRIQUES, TRANSVERSALS, INTERMÈDIES, GENERATIVES O GENERALS: Capacitats i actituds amples que afecten a diversos àmbits professionals com el treball en equip o la capacitat de negociació.
- ACADÈMIQUES: Directament vinculades al treball disciplinari d'ordre superior. Requereixen un desenvolupament més complex de pensament que un saber específic o aïllat. Exemples són el pensament matemàtic, sociològic...

- ESPECÍFIQUES, TÈCNIQUES O ESPECIALITZADES: Es relacionen amb aspectes tècnics directament vinculats amb l'ocupació i no solen ser tan fàcilment transferibles a altres contextos laborals. o acadèmics. Per exemple la manipulació de maquinària especialitzada, interpretació de variables dels àcids...
- META-COMPETÈNCIES O META-SKILLS: Competències genèriques d'alt nivell i alt component cognitiu, que engloben a la resta i les milloren. Es basen en la introspecció, autoavaluació, creativitat o autodesenvolupament.

Bunk (1994) indica que s'ha produït l'adquisició d'una competència quan l'alumne ha assolit un domini específic d'aquesta:

- TÈCNICA: Domina els coneixements i les tasques del seu àmbit de treball.
- METODOLÒGICA: Sap reaccionar amb el procediment adequat.
- SOCIAL: Sap col·laborar de forma constructiva dins d'un grup.
- PARTICIPATIVA: Sap organitzar, decidir i acceptar responsabilitats en el seu entorn de treball.

Segons la European Space Agency (Corominas Rovira, 2001) proposen classificar-les en:

- COGNICIÓ O PENSAMENT: aprenentatge continu, innovació, solució de problemes....
- RELACIÓ O INTERACCIÓ: comunicació, treball en grup....
- IDENTITAT CORPORATIVA O FORMA DE SER: motivació, disciplina...
- ACCIÓ O FORMA DE FER: organització, riscos responsables...

Finalment l'última classificació que presentem és la definida pel “Projecte Tuning”¹³. Aquest es va desenvolupar amb la col·laboració dels diferents membres de l'EEES per tal de garantir l'impacte en la qualitat, compatibilitat i reconeixement acadèmic de les diferents titulacions oficials i la formació permanent. L'ús de les competències ajuda a establir un alt nivell de transparència i reconeixement dels resultats. Així les ordena en:

1. GENÈRIQUES O TRANSVERSALS: són transferibles a diversos àmbits, són comunes per a tots els estudiants d'una institució ja que s'aconsegueixen segons la cultura d'aquesta. Es poden subdividir entre:
 - SABER ESTAR
 - SABER SER

2. ESPECÍFIQUES: està relacionades amb l'ocupació i les demandes professionals.
 - SABER
 - SABER FER

A més a més va determinar un llistat de 30 competències genèriques classificades en tres àmbits.

¹³ *Projecto tuning: Tuning Educational Structure in Europe. Informe final, Bilbao:* Universidad de Deusto, 2003. <http://www.unideusto.org/tuningeu/>

TAULA 13: LLISTAT DE COMPETÈNCIES

INSTRUMENTALS

Habilitats cognitives (aprendre a conèixer)

- Coneixements generals bàsics
- Coneixements bàsics de la professió

Capacitats metodològiques

- Capacitat d'anàlisi i de síntesi
- Capacitat d'organitzar i planificar estratègies per a l'aprenentatge
- Resolució de problemes
- Presa de decisions

Destreses tecnològiques

- Habilitats bàsiques en informàtica (maneig de l'ordinador)
- Habilitats de gestió de la informació

Destreses lingüístiques i de comunicació

- Comunicació oral i escrita de la pròpia llengua nativa
- Coneixement d'una segona llengua

INTERPERSONALS

Capacitat de crítica i d'autocrítica

Capacitat de direcció i de treball en equip

Capacitat de treballar en un equip interdisciplinari

Habilitats interpersonals

Capacitat de comunicar-se amb experts d'altres àrees

Apreciació de la diversitat i de la multiculturalitat

Habilitat de treballar en un context internacional

Compromís ètic

SISTÈMIQUES O INTEGRADORES

Capacitat per aplicar els coneixements a la pràctica

Habilitats d'investigació

Capacitat d'aprendre

Capacitat d'adaptar-se a les noves situacions

Capacitat de generar noves idees (creativitat)
Lideratge
Coneixement de cultures i costums d'altres països
Habilitat de treballar de forma autònoma
Disseny i gestió de projectes
Iniciativa i esperit emprenedor
Preocupació per la qualitat
Motivació per assolir l'èxit

Font: Rullan (2010: 75)

La proposta de Tuning cerca trobar punts de referència comuns a partir dels resultats de l'aprenentatge i les competències per garantir un nivell mínim i òptim d'adquisició. Per tal de veure si el projecte Tuning funcionava, es va posar en marxa el projecte CORE (*Competences in Education and Cross-border Recognition*) per veure si s'ha aconseguit facilitat el reconeixement acadèmic.

Cal tenir en compte, però, que el caràcter integrador de les competències imposa que se'n limiti el nombre en un procés formatiu (Fernández March, 2010). Cruz avisa que *cal anar amb compte amb el discurs d'un ensenyament basat en un perfil per competències professionals, ja que ens porta cap a la construcció d'indicadors per a la seva avaluació, conduint-nos cap a un model de docència que se centra més en el producte i els resultats i no en la riquesa del procés de la pràctica* (2011: 59).

A l'hora de programar un grau és essencial determinar quines són les competències que els estudiants han d'adquirir (derivades del diàleg entre professors, investigadors i professionals en actiu) i dissenyar un

marc curricular que introdueixi aquestes necessitats formatives al llarg de la carrera acadèmica de l'alumne.

4.3.3 OBJECTIUS DOCENTS

Culles i Schalbe (2010: 24) resumeixen els cinc elements claus de la pedagogia efectiva (*effective pedagogy*).

- APRENTATGE INCREMENTAT (*incremental learning*): Informar als alumnes dels objectius d'aprenentatge, mostrant com es duen a terme les tasques i donant bons exemples, ajuda a millorar el rendiment i a reduir l'ansietat. A mesura que l'aprenentatge evoluciona el professor va retirant gradualment el seu suport fins que els alumnes treballen sols. Una tècnica que es coneix com a *scaffolding* (construcció a partir del bastiment).
- RELLEVÀNCIA: Els alumnes s'apropriaran de la feina si troben que el projecte o el problema és rellevant. Això s'aconsegueix amb problemes del món real, on poden fer servir el coneixement previ que tenen i ho poden integrar en el seu dia a dia.
- MOTIVACIÓ: La motivació varia d'un estudiant a l'altre, des d'aquells que els motiva l'aprenentatge per l'aprenentatge, fins als que necessiten una avaluació externa per sentir-se motivats. La motivació sol aparèixer si els estudiants senten que connecten amb les idees o actituds i poden sentir-se autònoms.

- *HIGHER LEARNING* (aprenentatge superior): les activitats que fomenten la creativitat (anar més enllà dels propis límits) i el pensament crític (no només generar idees, sinó reflexionar sobre les pròpies idees generades) promouen l'aprenentatge i milloren el rendiment.
- *ATREURE UNA ALTA GAMMA D'ESTUDIANTS*: Cal considerar la individualitat de tots els alumnes a l'hora de dissenyar els exercicis, perquè el màxim nombre possible n'hi pugui treure profit. Fins i tot tenint en compte les característiques de l'alumnat actual, que ha crescut amb les tecnologies digitals i que està avesat a la multitasca, amb poca capacitat d'atenció.

Tenint en compte aquestes claus, podem determinar quins elements de reflexió cal tenir en compte a l'hora de confeccionar el programa universitari que ajudi a millorar la tasca docent i el procés d'ensenyament-aprenentatge. L'impacte que ha de tenir en el pla d'estudis s'ha d'entendre a partir de diversos punts més enllà de la simple inclusió de competències. Ha d'aconseguir consolidar l'aprenentatge de les àrees temàtiques que s'han tractat prèviament a la carrera o que es tracten en paral·lel. Ha de ser capaç també de captar l'atenció i motivar l'alumnat i oferir un marc natural per al desenvolupament de les competències genèriques i, en el nostre cas, les específiques del periodisme (Bragos et al., 2010).

El disseny curricular basat en un model de competències és modular, on en cada un dels mòduls es desenvolupa una unitat de competències d'un perfil vinculat a l'àmbit laboral. Cada un d'aquests mòduls pot girar entorn d'un problema o projecte professional. Així, quan aquests

estan alineats entre les diferents universitats, s'estableix una sistema de crèdits transferibles (García San Pedro, 2010: 62). La metodologia defineix com es duran a terme aquests mòduls, la forma de treball i com s'organitzaran les activitats. És la clau per vincular els referents intel·lectuals, les idees i els elements que es desenvolupen en l'àmbit del material, les eines i les extensions tecnològiques a través de les quals es desplega l'activitat informacional.

La metodologia docent queda definida per Zabalza (2011:88) a partir de quatre dimensions bàsiques:

1. L'ORGANITZACIÓ DE L'ESPAI I EL TEMPS: dimensions objectives, com infraestructures, mobiliari, aparells...) i funcionals (possibilitats per desenvolupar activitats, mida, diversificació...). Temporalitzacions de les accions, coreografies docents...
2. MODALITATS DE SUBMINISTRAMENT DE LA INFORMACIÓ: quantitat d'informació, canal, forma d'accés, com se'ls hi ofereix (ja empaquetada, indicis perquè ells la trobin, casos...). Aprenentatge sincrònic, off-line, *on-line*...
3. LA ORIENTACIÓ I GESTIÓ DE LES ACTIVITATS D'APRENENTATGE: grans grups, classes magistrals, model tutoritzat, guies docents...
4. LES RELACIONS INTERPERSONALS: treball en equip, negociació, sinèrgies...

Existeixen diverses metodologies que s'allunyen de la tradicional magistral i expositiva i se centren en l'alumne i la seva participació (Bozu, 2008: 195):

- Aprenentatge col·laboratiu
- Aprenentatge assistit per altres estudiants
- Aprenentatge basat en la resolució de problemes (PBL)
- Aprenentatge basat en projectes
- Aprenentatge per investigació (*Research Based Learning*)
- Aprenentatge integrat amb el treball (*Work Integrated Learning*)
- Aprenentatge reflexiu
- Aprenentatge holístic

Per al nostre objecte d'estudi posarem el focus en l'"Aprenentatge basat en projectes". Aquest sistema pedagògic se centra en un problema o una tasca que va més enllà de l'aula. Els estudiants han de trobar la solució a partir de la cerca, la planificació i l'avaluació d'un projecte amb una aplicació directa al món real. (Blank, 1997). Un treball fet en equip format per integrats amb perfils diferents i una definició de rols dins l'equip. La seva base estructural del treball rau en tot l'aprenentatge previ de l'equip.

L'arrel de l'aprenentatge basat en projectes la trobem en el constructivisme, que hem definit en l'apartat anterior. La font principal d'accés a la informació ja no és el professor, sinó que aquest actua com una guia de recursos i assessoria. Ha d'aparèixer en "els moments d'aprenentatge" (Bernabeu, 2009: 88) ja sigui a través de reunions conjuntes per comentar els resultats o compartir l'evolució. El professor deixa de tenir el protagonisme però continua tenint la mateixa responsabilitat davant l'alumne. En aquest model, l'avaluació dels estudiants té un component marcat per la pròpia capacitat d'ells per avaluar-se (i també als seus companys) a partir d'oferir un *feedback* (retroalimenta-

ció) constructiu. El professor haurà de completar aquest *feedback* per tal que l'alumne entengui com fer un treball de qualitat.

Aquest model d'aprenentatge requereix que l'alumne sigui *autònom, autoritzat i supervisat* (Bernabeu, 2009: 95) també es demana autoanàlisi, reflexió, autoconsciència. Per això els seus punts claus són (Bernabeu, 2009: 83):

- Centrat i dirigit per l'estudiant
- Definit a partir d'un camí amb inici, desenvolupament i final
- Continguts de l'entorn dels estudiants
- Problemes del món real
- Basat en la investigació
- Sensible a la cultura local
- Objectius específics relacionats amb els estàndards del currículum educatiu
- Productes d'aprenentatge objectius
- Interrelació entre el món acadèmic, real i laboral
- Retroalimentació i avaluació feta per experts
- Reflexió i autoavaluació per part de l'estudiant
- Avaluació basada en evidències d'aprenentatge, com portafolis, diaris...

Bernabeu (2009: 90) fa un recull del avantatges que aquest model presenta segons diversos autors:

- Desenvolupament de competències associades al treball en equip, lideratge i planificació

- Increment la motivació i la participació
- Inserció de l'entorn social a l'aula d'aprenentatge. Aplicacions al món real
- Millora de les habilitats per afrontar problemes
- S'estableixen vincles entre les diferents assignatures prèvies que l'alumne ha cursat
- Millora de l'autoestima per les contribucions a la societat
- Increment de les fortaleses individuals d'aprenentatge
- Permet un ús pràctic de la tecnologia

I menciona com a desavantatges:

- Demana que el disseny instruccional sigui clar i estructurat. Requereix d'un equip multidisciplinar per fer-lo amb coneixements bàsics de disseny de projectes
- Té un cost econòmic
- Pot dur a problemes per integrar els horaris de treball amb l'entorn extern
- Cal estar obert a noves idees i opinions diverses

4.3.4 EDUCACIÓ I NOVES TECNOLOGIES

Podem enriquir la perspectiva que hem presentat fins aquest punt a l'entorn del construccionisme i l'aprenentatge basat en projectes amb aportacions d'àrees de coneixement properes, crucials per fomentar i potenciar aquesta tipologia d'ensenyament-aprenentatge: les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) i la tecnologia educativa.

La universitat ha de generar i transmetre coneixement a través de les noves formes d'ensenyar i aprendre, on els conceptes d'espai i temps tenen una necessitat imperant de ser modificats per tal de satisfer les dinàmiques de la vida actual. Guzmán afegeix que:

La universitat del segle XXI s'ha de concebre com una universitat que a més de transmetre i generar coneixement de manera presencial també ho faci en un entorn de xarxa a través d'una comunicació síncrona i asíncrona, és a dir, ha de desaparèixer la barrera de l'espai i el temps que ha estat limitant per l'accés a la formació superior (2008:37).

Per a Bates (2001:67) l'ús de la tecnologia a l'ensenyament superior pot ajudar a millorar la qualitat de l'aprenentatge, aportar destreses quotidianes relacionades amb les TIC que ajudaran als estudiants a superar reptes a la seva feina o al dia a dia amb la flexibilitat que això comporta i, finalment, pot ampliar l'accés a l'educació mitjançant la combinació de feina i estudis. Fins i tot pot servir per reduir costos de l'ensenyament a llarg termini i millorar-ne la relació entre costos i eficàcia. Cabero assenyala:

La tecnologia educativa és una disciplina que es pot considerar integradora, viva, contradictòria i significativa en la història de l'educació. És entesa com a integradora en la mesura que ha integrat diferents disciplines científiques que van des de la física fins a la psicologia passant per les ciències de la comunicació. L'entendem com a viva per les evolucions que ha patit, evolucions degudes als avenços conceptuals produïts per les diferents ciències que la suporten. Polisèmica, pels diferents significats que ha tingut al llarg de la història, atès els diferents contextos socials, culturals i científics on s'ha postulat. Contradictòria, per provocar diferents reaccions a favor i en contra i per últim significativa, ateses les grans quantitats de publicacions, jornades, seminaris i associacions que s'han fet respecte d'aquesta. (1999:14)

Gisbert (2000) considera que les TIC afavoreixen la idea que allò veritablement important és la consecució d'objectius i un grau òptim de

qualitat, més que no pas la presència física en un lloc i en un temps concret, i que a la vegada permeten generar espais de relació, investigació o treball, de virtualitat compartida. En el context educatiu Guzmán (2008) argumenta que les TIC no són les responsables de l'evolució i la qualitat del procés educatiu sinó que és el procés educatiu, el responsable d'utilitzar aquestes tecnologies per evolucionar i aconseguir una educació d'excel·lència.

Castillo (2004) també enumera un seguit d'implicacions en la configuració de l'activitat docent universitària amb l'ús de la tecnologia:

1. L'increment de la flexibilitat dels sistemes d'aprenentatge que possibilita l'ampliació del mercat potencial de formació universitària.
2. La millora de l'eficiència de la formació a través de la creació de models enfocats en l'aprenentatge i ja no tant en l'ensenyament o la instrucció; i centrats en l'itinerari acadèmic de l'estudiant d'una manera més personalitzada.
3. La millora de la qualitat de l'aprenentatge per les possibilitats que ofereixen les TIC d'aprofundir en les tècniques d'assolir l'aprenentatge, facilitar l'adquisició d'habilitats i aproximar el contingut de la formació a les necessitats socials.

4. El perfeccionament de les capacitats dels docents tant pel que fa l'accés que aquests professionals tenen a una formació continuada, com a la possibilitat d'introduir noves metodologies en el desenvolupament de la seva activitat docent.
5. La possibilitat d'introduir als diferents agents integrats en la comunitat universitària en l'evolució cultural derivada de la presència de les TIC en molts àmbits socials.

Podem concloure que l'ús de les TIC en l'educació presenta un seguit d'avantatges i d'inconvenients, per a Pavón (2001) i Riera (2004) són els següents:

TAULA 14: AVANTATGES I INCONVENIENTS DE L'ÚS DE LES TIC EN L'EDUCACIÓ SUPERIOR

AVANTATGES

- Possibilitat de comunicació sincrònica i asincrònica amb tot tipus de persones.
- Entorn apropiat per a un aprenentatge cooperatiu i com a punt de trobada entre estudiants, entre professors i entre estudiants i professors de tot el món.
- Desenvolupament d'habilitats bàsiques de lectura escriptura i expressió.
- Possibilitat de reflexió conjunta del professorat en temes educatius.
- Accés fàcil i econòmic a una immensa quantitat d'informació multimèdia.
- Coneixement d'altres llengües i cultures.
- Desenvolupament d'habilitats de recerca, selecció i organització de la informació.
- Difusió universal de les creacions personals.
- Incentiu en la construcció compartida
- Possibilitat de contactar amb les persones que han elaborat la informació original.

INCONVENIENTS

- Es perd molt de temps a localitzar la informació necessària per estructurar les bases d'un bon treball.
- Hi ha molta informació poc fiable i recomanable ja que qualsevol individu pot publicar informació d'una manera molt senzilla.
- No totes les persones utilitzen les normes d'etiqueta per comunicar-se en qualsevol dels recursos existents a internet.

Font: construcció a partir de Pavón (2001) i Riera (2004)

Per tant, el desenvolupament a la universitat de sistemes de formació basats en la connexió entre persones i recursos a través de les TIC genera una sèrie de transformacions no únicament en l'àmbit tecnològic, sinó també en els models metodològics i en la forma d'organitzar i gestionar els recursos destinats a la realització d'aquesta activitat (Collins, 1996).

Com a aproximació pedagògica basada en l'ús de les TIC, actualment podem desenvolupar el model de Johnson (citat a Cobo i Pardo 2007:102) basat en l'intercanvi obert. Ell considera que el coneixement sempre es genera sota una continua negociació i que no serà produït fins que els interessos de diferents actors estiguin inclosos. Johnson proposa tres tipologies diferents d'aprenentatge:

- *LEARNING BY DOING* (aprendre fent): l'assaig i error és el sistema de treball amb el qual alumnes i docent treballaran la lectura i l'escriptura en la web. Per exemple, l'aprenentatge generant presentacions *on-line* sobre un tema proposat.
- *LEARNING BY INTERACTING* (aprendre interactuant): ja sigui a través de postejar en un blog o en una *wiki*. Compartir i intercanviar informació i continguts a través de plataformes *on-line* crea una instància comunicacional entre els navegants-aprenents.
- *LEARNING BY SEARCHING* (aprendre buscant): el procés d'investigació a la xarxa quan es busquen fonts per elaborar un treball és el que incrementa el saber de l'alumne.

A més a més, els autors afegeixen citant a Lundvall un quart tipus d'aprenentatge que es pot considerar essencial per les eines 2.0; aquest estaria basat en la idea de compartir informació, coneixements i experiències.

- *LEARNING BY SHARING* (aprendre compartint): si es creen instàncies que promouen el compartir objectes d'aprenentatge, com per exemple *podcasts*, s'estimula el procés d'ensenyament-aprenentatge. A més a més, s'estableixen xarxes entre alumnes i alumnes i professor.

Jyri Engeström (1999) ha reconceptualitzat el *learning by doing* en el *learning by expanding* (aprenentatge per expansió), centrat en el concepte de comunitat on s'uneixen subjectes, instruments i regles de treball. El

resultat és un producte consensuat pels diferents membres de la comunitat. Esdevé un model de coneixement social que va més enllà de la suma dels coneixement individuals.

Si unim aquests conceptes de tecnologia educativa amb el model epistemològic que planteja el constructivisme, trobem el model de Jonassen (2000): *la forma de treball basada en un aprenentatge constructivista amb entorns virtuals és aquella on un equip de persones treballa conjuntament per resoldre un problema, fent servir l'entorn d'aprenentatge per tal de compartir informació i elaborar de forma conjunta un coneixement socialment compartit*. L'aprenentatge ha de girar al voltant d'allò que els alumnes estan aprenent i com ho comuniquen i no sobre les interpretacions que fan els professors. Per tant, l'aprenentatge no s'ha de fer en funció del mitjà sinó sobre les tècniques i experiències didàctiques que hi apliquem per tal d'aconseguir els objectius marcats.

4.3.5 EINES 2.0

Respecte a la tecnologia educativa en la formació de periodistes integrats, centrarem la nostra atenció en les eines 2.0 i ho abordarem des del usos que puguin tenir dins la universitat. La revolució digital i els canvis comunicatius no són exclusius del sistema mediàtic, també a la universitat se li exigeix noves formes d'ensenyament actualitzades i que s'adaptin a les demandes de l'alumnat. Ara l'estudiant busca que l'orienti cap a la construcció social del coneixement. Tal i com ho hem descrit fins a aquest punt, cal fer-ho amb el que Padilla et al. (2007) descriuen com unes metodologies més participatives, estimulants i

potenciadores dels processos de construcció de coneixement, allunyades del concepte clàssic d'un saber únic i del model centrat en el professor.

La web ha canviat profundament la forma en què ens comuniquem i treballem. La comunicació amb tot el món i a qualsevol moment és possible, a més a més es pot tenir accés a milions de recursos, independentment de la situació geogràfica o l'idioma. Però aquest excés d'informació, per tal que un internauta no perdi el temps inútilment, ha de venir organitzat de tal forma que hi accedeixi de forma directa. Per tal d'obtenir aquesta definició de dades, la web 2.0 usa essencialment mecanismes que ajuden a convertir-la en una infraestructura global en què es pot compartir i reutilitzar dades entre diferents usuaris. En dotar a la web de més significat es poden obtenir solucions a problemes habituals en la cerca d'informació gràcies a la utilització d'una infraestructura comuna, mitjançant la qual és possible compartir, processar i transferir informació de forma senzilla.

Davant les tradicionals webs estàtiques on només es podia llegir els continguts que l'autor volia fer visibles, en el model de web 2.0 tots els visitants es poden transformar en creadors de continguts i compartir-los, opinar, etiquetar... Això per a Marquès (2002) implica una democratització de les eines d'accés a la informació i de l'elaboració de continguts. Tecnològicament les eines web 2.0 són serveis d'internet, amb una plataforma de treball que seria la pròpia pàgina web. Es tracta d'aprofitar els continguts generats per l'usuari.

A la terminologia web 2.0 se subratlla un canvi de paradigma en la concepció d'internet i les seves funcionalitats i tal i com considera Marquès (2007: 7) *ara abandonen la seva marcada unidireccionalitat i s'orienten més a facilitar la màxima interacció entre els usuaris i el desenvolupament de xarxes socials (tecnologies socials) on puguin expressar-se i opinar, buscar i rebre informació d'interès, col·laborar i crear coneixement i compartir continguts*. Això suposa col·locar en el punt de mira dels nous perfils professionals i preparar els alumnes en l'ús de les noves eines, i que seran ells els que hauran de respondre a les necessitats socials que generen les tecnologies innovadores.

Un aplicació directa de la web 2.0 és el moviment *open source* que se centra en donar protagonisme als internautes a partir d'eines de desenvolupament flexibles per permeten els projectes col·laboratius. Alguns exemples són els blogs o les wikis, eines 2.0 que poden conduir a un aprenentatge significatiu si s'integren dins un context social.

Gago et al. (2008) consideren que l'ensenyança del software i d'eines informàtiques és controvertida perquè d'una banda és cobejada per alumnes perquè hi veuen una aplicació directa de la seva creativitat, però d'altra banda la formació ha d'estar ben gestionada pels docents perquè la caducitat de les eines i la instrumentalització excessiva són riscos que s'haurien d'evitar. Les tecnologies requereixen un ús concret, no són la panacea universal. Per aquest motiu la introducció d'eines 2.0 cal que sigui una acció planificada on tothom coneixi quines són les normes de funcionament, el temps d'inici i el final.

Tenint en compte l'objectiu de les eines, les podem distingir en:

TAULA 15: LLISTAT DE RECURSOS 2.0	
Aplicacions per expressar-se, crear i publicar o difondre informació	Blog, wiki, Youtube, Flickr, Slideshare
Aplicacions per accedir a informació de la qual ens interessa estar actualitzats	RSS; SML, Atom, GoogleReader, cercadors especialitzats
Xarxes socials	Ning, Tuenti, Twitter, Facebook...
Altres aplicacions <i>on-line</i> web 2.0	Calendars, geolocalització, llibres virtuals compartits, ofimàtica <i>on-line</i>, pissarres digitals col·laboratives <i>on-line</i>...

Font: construcció pròpia

Marquès (2007:5) elabora el següent llistat d'implicacions educatives de la web 2.0:

- Constitueix un espai social horitzontal i ric en fonts d'informació que suposa una alternativa a la jerarquitització i unidireccionalitat tradicional dels entorns formatius. Implica nous rols per als professors i alumnes orientat al treball autònom i col·laboratiu, crític i creatiu, l'expressió personal...

- Les seves fonts d'informació (encara que no siguin totes fiables) i canals de comunicació faciliten un aprenentatge més autònom i permeten una major participació en les activitats grupals, fet que sol augmentar l'interès i la motivació dels estudiants.
- Amb les aplicacions d'edició professors i estudiants poden elaborar fàcilment materials de manera individual o grupal, compartir-los i sotmetre'ls als comentaris dels lectors.
- Proporciona espais *on-line* per l'emmagatzematge, classificació, publicació i difusió de continguts textuais i audiovisuals.
- Facilita la realització de noves activitats d'aprenentatge i avaluació i la creació de xarxes d'aprenentatge.
- Es desenvolupen i milloren les competències digitals, des de la cerca, selecció d'informació i el seu procés per tal de convertir-la en coneixement.
- Proporciona entorns per al desenvolupament de xarxes de centres i professors on reflexionar sobre temes educatius, ajudar-se i compartir recursos.

Cobo i Pardo (2007) destaquen tres eines, basades en la web 2.0, òptimes per a l'educació.

1. **BLOG:** Una bitàcola del procés educatiu, un espai per preguntar, publicar o indicar nous enllaços rellevants. Aquest tipus de pàgina d'estructura cronològica ha esdevingut un dels sistemes de gestió de continguts més popular de la web 2.0 i un dels preferits pels docents. L'ús dels blogs en el sistema educatiu serveixen segons Tíscar Lara (citada a Sierra i Cabezuelos, 2009:228) per:
 - Construir la identitat de l'autor.
 - Fomentar el debat i la interactivitat.
 - Organitzar els discurs a través d'una estructura selectiva i seqüencial.
 - Fomentar compromís i responsabilitat davant de qualsevol lector potencial.
 - Crear comunitats d'aprenentatge, a través de les aportacions i comentaris dels visitants.

2. **WIKI:** Es pot definir com un espai web col·laboratiu que diversos usuaris poden editar. Una pàgina d'escriptura col·lectiva i col·laborativa. Permet que entre diferents usuaris s'enriqueixin els continguts de cadascú a partir de les aportacions individuals, per formar aquesta intel·ligència col·lectiva. El primer *wiki* va ser creat el 1995 per Ward Cunningham perquè ajudés a la gent a publicar en internet.

3. **COL·LABORATORIS O FÒRUMS:** Plataformes que s'usen com a espais per compartir objectes d'aprenentatge i també punt de trobada per al desenvolupament d'investigacions, com si es tractés d'una biblioteca de lliure accés. Es poden fer servir per

intercanviar informació i opinions entre els usuaris, treballar de forma col·laborativa o analitzar diverses perspectives.

A aquest trident marcat per Cobo i Pardo podem afegir-hi una quarta punxa: les xarxes socials. Principalment podem pensar en les més usades en el context educatiu: el Twitter i el Facebook.

Twitter és un servei simple que es basa en descriure el que l'usuari fa emprant un màxim de 140 caràcters. A més permet difondre el missatge de forma massiva i instantània i a través del retuit (re-enviament) es pot anar expandint exponencialment. Twitter ha estandarditzat el concepte de microbloc. L'usuari té accés, a partir de la plana principal, a les publicacions del altres usuaris als que estigui seguint, sense haver d'accedir directament a les seves pàgines. Aquest usuari pot ser seguit, al seu torn, per un altre grup d'usuaris. El compte pot ser tant públic com privat, depenent de l'ús que en vulgui fer. El de tipus privat s'usa sobre tot en grups de comunicació interna en empreses o grups socials reduïts que volen compartir contingut multimèdia.

Facebook és una plataforma d'intercanvi d'informació que es basa en la línia temporal d'activitat d'un usuari i els seus "amics". Es basa en la intercomunicació per gustos pitjant "m'agrada". Entre les seves principals característiques es pot destacar la llista d'amics: on l'usuari pot afegir a qualsevol persona que conegui i estigui registrada. Grups i pàgines per reunir persones amb interessos comuns. En els grups hi ha fòrums de discussió i es poden afegir fotos, vídeos, missatges, etc. El mur és un espai en cada perfil d'usuari que permet que els

“amics” escriguin missatges perquè l'usuari els vegi. Finalment també s'ha de destacar el botó m'agrada. Una funció que apareix a la part inferior de cada publicació i permet valorar si el contingut és del gust de l'usuari. Facebook també inclou la integració de petites aplicacions i jocs.

Des d'una perspectiva pedagògica Facebook aporta diferents característiques positives, ja que afavoreix la cultura de la comunitat i l'aprenentatge social basat en valors de la interacció a partir d'un tema i objectiu comú. *Genera sentiments de pertinença i identitat social. A més a més suporta enfocaments innovadors, sobretot per una forma d'aprenentatge informal, obert, continu i permanent, gestionat directament per l'usuari* (Llorens i Capdeferro, 2011: 40). Això suposa motivació extra per als estudiants per la seva alta penetració i la facilitat d'un model de comunicació tant sincrònica com asíncrona, afavorint el temps per la reflexió.

Llorens i Capdeferro (2011: 36) consideren els següents avantatges de l'ús de Facebook en el treball col·laboratiu:

- Senzillesa i rapidesa en la creació i administració de grup de treball.
- Simplicitat en l'ús d'eines natives. (mur, fòrum, fotos...)
- Xat, missatgeria i *taggings* de fòrums.
- Alt nivell de connectivitat externa a partir de la xarxa de marques i esdeveniments socials.
- Capacitat d'expansió interna a partir del desenvolupament d'aplicacions pròpies de la xarxa social (mòduls de calendaris Google Calendar, llistes “To-do”...)

- Característiques del *microblogging* i el *lifestreaming*.
- Suport potent cap el *mobile learning*. Suport per a telèfon amb android...

Per contra, les crítiques a la xarxa social les fan a partir del poc desenvolupament d'algunes eines natives o alguns elements que tendeixen a obstaculitzar l'aprenentatge (2011:37):

- Presència de soroll i elements de distracció: publicitat, avisos...
- El sistema de comentaris desplegable del mur tendeix a dificultar la visualització de la informació
- No disposa d'un autèntic sistema d'etiquetatge, filtrat i cerca i organització de la informació.
- Els fòrums dels grups són molt primaris
- Manquen funcionalitats natives pròpies dels entorns orientats específicament al treball en equip (gestió d'arxius, llistes de tasques i seguiment....)
- Els membres individuals d'un grup no poden crear esdeveniments
- Facebook no proporciona de manera nativa sincronia bidireccional d'àudio i vídeo (no permet establir videoconferències)

Clourem aquest capítol amb una breu reflexió. Si ens centrem altre cop en el nostre objecte d'estudi, la formació dels periodistes en el context d'una redacció integrada, aquest aprenentatge de les mutacions de caràcter eminentment tècnic representa l'amalgama d'opcions i coneixements que un periodista integrat hauria de dominar, o si més no conèixer. No obstant en el context de l'aula que hi hagi un excés

d'eines disponibles a l'entorn de treball pot produir un efecte distorsionador. En els capítols 6 i 7 veurem quines eines i aplicacions s'han escollit en el cas d'estudi del Taller Integrat de Periodisme i quin és l'ús que se li ha donat.

5.

LA CONVERGÈNCIA
DE MITJANS
EN EL GRAU
EN PERIODISME DE
LES UNIVERSITATS
ESPANYOLES

5.1 ANÀLISI DELS PLANS D'ESTUDI

En aquest apartat es presenten els resultats de l'anàlisi de contingut fet a un total de 37 plans d'estudi de Graus en Periodisme i afins, i 113 plans docents d'assignatures que cobreixen com a mínim dues o més dimensions del fenomen de la convergència de mitjans.

Les universitats que ofereixen aquest grau són les següents:

1. Universidad Carlos III
2. Universidad de Navarra
3. Universidad a Distancia de Madrid.
4. Universitat Ramon Llull
5. Universidad Camilo José Cela
6. Universitat Jaume I
7. Universidade de Santiago de Compostela
8. Universidad Europea de Madrid
9. Universidad de Sevilla
10. Universitat de València
11. Universidad de Zaragoza
12. Universidad Europea Miguel de Cervantes
13. Universitat Pompeu Fabra
14. Universidad Cardenal Herrera
15. Universitat Autònoma de Barcelona
16. Universidad San Jorge
17. IE University
18. Universidad CEU San Pablo
19. Universidad de Málaga
20. Universidad Pontificia de Salamanca
21. Universidad Rey Juan Carlos
22. Universidad Francisco de Vitoria
23. Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea
24. Universitat Abat Oliba
25. Universitat Rovira i Virgili
26. Universitat de les Illes Balears
27. Universidad Católica San Antonio de Murcia
28. Universitat de Vic
29. Universidad de Murcia
30. Universidad Miguel Hernandez de Elche
31. Universidad Castilla La Mancha

32. Universidad de la Laguna
33. Universidad Complutense de Madrid
34. Universitat de Lleida
35. Universitat Internacional de Catalunya
36. Universidad Antonio de Nebrija
37. Universidad de Valladolid

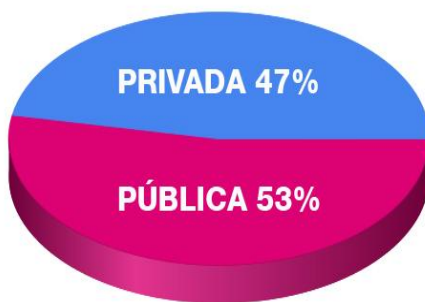
Font: construcció pròpia

5.1.1 SOBRE EL GRAU EN PERIODISME

D'un total de 1374 graus possibles que es poden cursar a Espanya, un 2,69% corresponen a Graus en Periodisme. Aquests tipus de grau es caracteritzen per constar de 240 crèdits ECTS repartits en quatre cursos acadèmics.

D'aquestes, un 53% s'ofereixen en universitats públiques i un 47% en privades.

GRÀFIC 3: TITULARITAT DE LA UNIVERSITAT

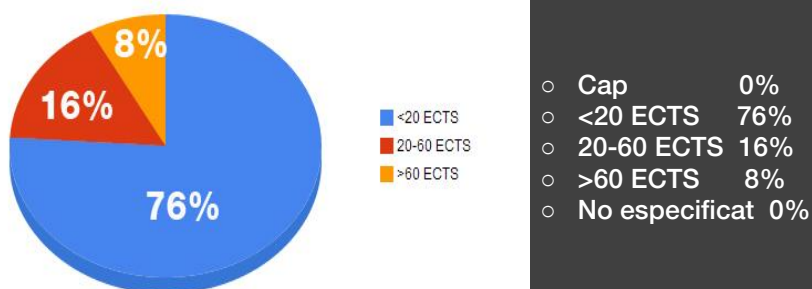


- Pública 53%
- Privada 47%
- No especificat 0%

Font: construcció pròpia

En la majoria de casos la llengua vehicular és el castellà, encara que en les comunitats autònomes amb llengües cooficials també s'usa la llengua pròpia. El número de crèdits que es poden cursar en anglès encara és mínim:

GRÀFIC 4: NÚMERO DE CRÈDITS EN ANGLÈS



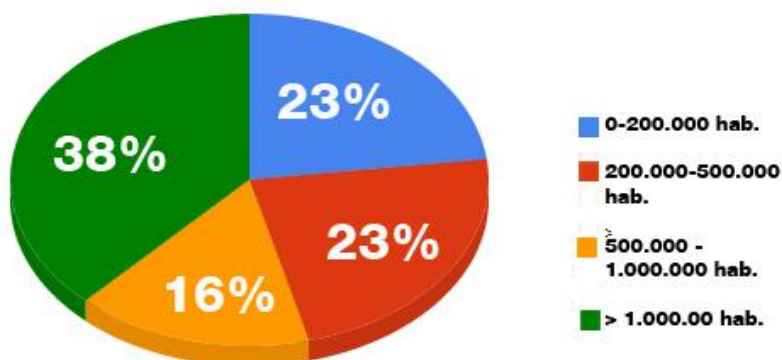
Font: construcció pròpia

L'accés es fa després d'haver superat les PAU o a través de cicles formatius de grau superior. En alguns casos, sempre en universitats privades, la pròpia universitat exigeix superar un examen d'accés a partir de proves de redacció i de coneixement de l'actualitat.

La majoria d'aquests estudis es poden cursar en ciutats de més d'un milió d'habitants (un 38%), en municipis d'entre cinc-cents mil i un milió d'habitants un 16%, un 23% en correspon a ciutats mitjanes d'entre dos-cents mil i cinc-cents mil habitants, i la resta, un 23% es cursa en poblacions o ciutats petites, de menys de dos-cents mil habitants. S'ha de dir que totes les universitats tenen projecció europea i

disposen d'una carta Erasmus que les habilita per fer intercanvis d'estudiants amb altres universitats de l'EEES.

GRÀFIC 5: LOCALITZACIÓ DE LES UNIVERSITATS PER TIPOLOGIA DE POBLACIÓ



- Poble o ciutat petita < 200.000 habitants -> 23%
- Ciutat mitjana – 200.000 – 500.000 habitants -> 23%
- Ciutat gran – 500.000 – 1.000.000 habitants -> 16%
- Megaciutat >1.000.000 habitants ->38%

Font: construcció pròpia

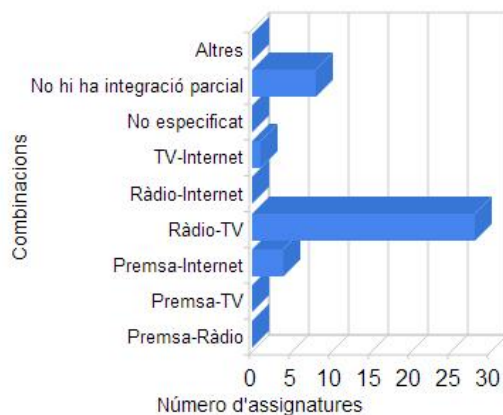
5.1.2 NIVELLS D'INTEGRACIÓ DINS DELS GRAUS

Considerem que hi ha integració dins d'un grau quan, en la seva formació acadèmica, els alumnes entren en contacte, de forma teòrica i pràctica, amb els quatre mitjans principals: premsa, ràdio, televisió, internet. Per això hem tingut en compte tant aquelles assignatures on es treballava un únic mitjà com aquelles en que hi ha una integració

parcial de dos mitjans. Els alumnes surten formats plenament en els quatre mitjans específicament en un 97'29% dels graus.

Si observem separatament la implantació de l'ensenyament de cada mitjà observem que les assignatures relacionades amb internet s'ensenyen per separat en gairebé totes les universitats. En el cas de la premsa escrita, encara que a la majoria de centres s'ensenya per separat, en alguns casos no es treballa individualment. Això implica que, encara que es cursin assignatures de redacció, no n'hi ha de complementàries sobre maquetació i disseny per a premsa escrita. Ocasionalment, la part de disseny es combina amb disseny per web. El mateix succeeix amb la ràdio i la televisió: tot sovint es treballen en assignatures pràctiques sota el concepte "audiovisual". Així si detectem entre quines parelles hi ha d'integració parcial trobem que domina la de ràdio-televisió i també, amb menor freqüència, la parella premsa-internet.

GRÀFIC 6: INTEGRACIÓ PARCIAL DE MITJANS EN ASSIGNATURES



○	Premsa-Ràdio	0
○	Premsa- TV	0
○	Premsa- Internet	4
○	Ràdio – TV	28
○	Ràdio – Internet	0
○	TV-Internet	1
○	No especificat	0
○	Universitat sense cap integració parcial	9

Font: construcció pròpia

Aquest primer gran nivell d'integració en la carrera podria venir afavorit per les instal·lacions de què estan dotats els centres. Notem que, si tenim en compte només les universitats on es detalla la informació sobre les instal·lacions on els alumnes poden treballar (33 de les 37), trobem que totes elles disposen d'equipament per treballar en els mitjans principals. En premsa, com que actualment la feina es fa principalment amb ordinador i una impressora de gran format, assumim que totes les universitats disposen d'aquest equipament bàsic. Per a ràdio i televisió, hem analitzat quins equipaments tant a nivell d'espais com de material mòbil hi ha. Així ho considerarem si es donen aquests requisits per a televisió:

- Un plató de televisió amb multicàmera (com a mínim)
- Càmeres de vídeo portàtils
- Sales d'edició de vídeo

I per a ràdio:

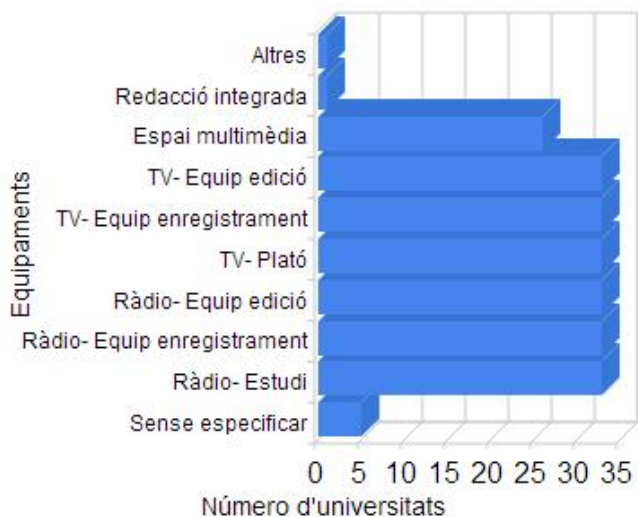
- Un locutori (com a mínim)
- Espais d'edició d'àudio
- Gravadores i micros

El resultat mostra com, en totes les universitats on s'especifica quins espais i materials hi ha, l'equipament és complet tant per ràdio com per televisió

És interessant considerar també un altre tipus d'espai, que en la majoria d'universitats s'anomena Sala Multimèdia. Les principals característiques d'aquest espai són que es disposa d'ordinadors connectats a internet i amb programari tant per edició de vídeo, edició d'àudio, maquetació o compaginació de web instal·lat. També solen incloure projectors, pantalles de televisió i impressores. Aquest tipus d'aula no queda especificat en la descripció d'equipament de totes les universitats, però sí en una gran part d'elles. De totes les facultats que indiquen de quin tipus de recursos disposen, un 81,25% especifica estar dotada amb aquest tipus de sala.

Encara és una novetat o està en fase de desenvolupament el tipus d'espai diàfan que faciliti la tasca multiplataforma i que contingui tots els elements anteriorment descrits. És a dir, una redacció integrada, que en capítols anteriors definíem com *aquella estructura física horitzontal i organitzada per continguts a partir del vincle directe entre dos o més mitjans. El nucli central està format per l'equip editorial multimèdia; l'embolcalla un equip de periodistes integrats, ordenats per seccions temàtiques*. Només hem trobat un exemple de redacció integrada dins els espais propis de la universitat. Hem de dir, no obstant, que si que s'han trobat edificis “integrats” on tots els espais estan concentrats a una mateixa zona, encara que separats per embans i no directament comunicats.

GRÀFIC 7: EQUIPAMENTS DE LES UNIVERSITATS



Equipament	Nº d'universitats que en disposen
Estudi de ràdio	32
Equipament d'enregistrament d'àudio	32
Equipament d'edició d'àudio	32
Plató de TV	32
Equipament d'enregistrament de Vídeo	32
Equipament d'edició de vídeo	32
Espai multimèdia	26
Redacció integrada	1
Sense especificar	5
Altres	1
Font: construcció pròpia	

5.1.3 INTEGRACIÓ DINS UNA ASSIGNATURA

Considerem que una assignatura és plenament integrada si dona cobertura, com a mínim, a l'ensenyament de tres dels quatre mitjans principals, tant de forma teòrica com pràctica. Seguint aquest barem, trobem que només un 21,6% dels graus ofereixen una assignatura amb aquestes característiques. Si entrem en detall, veurem que els mitjans tinguts en compte, quan es dona el mínim de tres, aquests són la combinació de ràdio, televisió i internet (premsa en queda exclosa).

Més endavant continuarem amb la descripció d'aquestes assignatures. Ara tornarem a una visió general dels plans d'estudi. Hem analitzat els plans docents de les 1374 assignatures i hi hem aplicat un filtre a partir de trobar certes “paraules clau” entre els objectius i continguts amb què són determinades. Aquestes paraules clau venen definides a través de les dimensions de la convergència de mitjans que hem detallat en el marc teòric. A banda de les sis dimensions¹⁴, hem afegit el concepte general de convergència. Així hem estudiat la presència de les següents dimensions a través de les paraules clau associades que especifica el següent quadre:

¹⁴ Vegeu pàgina 84

TAULA 16 DESCRIPTORS DE LA CONVERGÈNCIA

Convergència	Convergència periodística, convergència de mitjans
Dimensió tecnològica	Convergència tecnològica, multimèdia ¹⁵ .
Dimensió empresarial	Convergència empresarial, fusió de mitjans
Dimensió comunicativa	<i>Cross-media</i> , transmèdia, multiplataforma...
Dimensió professional	Periodista integrat, periodista motxilla, periodista mòbil, periodista polivalent, periodista multimèdia...
Dimensió de l'audiència	Periodisme ciutadà, audiències actives, periodisme participatiu...
Dimensió organitzativa	Redacció integrada, integració de redaccions, redacció multimèdia

Font: construcció pròpia

¹⁵ Sobre el terme multimèdia hem d'apuntar que, tot sovint, genera certa confusió en la terminologia, ja que pot tenir una doble consideració: D'una banda podem entendre multimèdia des d'un sentit "macro" com el conjunt de tots els mitjans *molts mitjans*, però en la majoria de casos s'usa en un sentit "micro", metonímic, de *molts llenguatges dels mitjans* i queda relegat per parlar del llenguatge d'internet o el diari on-line.

El filtre que hem aplicat exigeix que, per tal que una assignatura sigui codificada amb més detall, es tractin com a mínim dues dimensions de totes aquestes. Això correspon a 113 assignatures de les 1374 possibles. Un cop feta aquesta selecció, hem tingut en compte altres variables:

La metodologia docent principal (a la que s'hi dediquen més hores):

1. CLASSES MAGISTRALS /CLASSES EXPOSITIVES
2. CLASSES PRÀCTIQUES /DEMOSTRATIVES
3. CLASSES COL-LABORATIVES / INTERACTIVES
4. INTERCANVI DE ROLS – ALUMNE FA DE PROFESSOR (LDL)
5. TUTORIA INDIVIDUAL

La metodologia d'aprenentatge principal (la que pren més hores):

1. APRENETATGE MNEMÒNIC
2. APRENETATGE BASAT EN PROBLEMES (ABP)
3. APRENETATGE BASAT EN ACCIONS (ABA)
4. APRENETATGE BASAT EN PROJECTES
5. TREBALL DE LABORATORI
6. SIMULACIÓ PROFESSIONAL/ ROLE PLAYING
7. EVALUACIÓ FORMATIVA
8. TUTORIA
9. PORTAFOLI
10. TREBALL COL-LABORATIU
11. ESTUDIS DE CASOS
12. SELF / AUTOAPRENETATGE

Tipologia de dedicació horària principal:

1. CLASSE MAGISTRAL,
2. SEMINARI
3. TREBALL PRÀCTIC EN LABORATORI.

La tipologia d'assignatura:

1. TRONCAL
2. OBLIGATÒRIA
3. OPTATIVA
4. LLIURE CONFIGURACIÓ

El sistema d'avaluació principal (que té més pes en la nota):

1. EXAMEN
2. TREBALL INDIVIDUAL TEÒRIC
3. TREBALL INDIVIDUAL PRÀCTIC
4. TREBALL GRUPAL TEÒRIC
5. TREBALL GRUPAL PRÀCTIC
6. PRESENTACIÓ ORAL
7. ASSISTÈNCIA

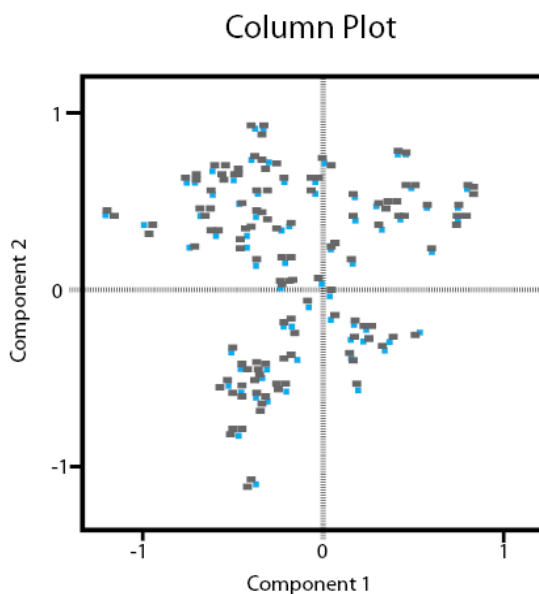
Des del punt de vista tècnic, disposem per a l'avaluació de les assignatures i ensenyaments, d'un conjunt de variables de tipus qualitatiu, que hem recodificat i etiquetat a partir dels codis numèrics que les acompanyen perquè quedin mesurades en escales de tipus nominal. En el cas de les dimensions s'han codificat a través de la disjuntiva aparició o no. També hem de considerar que estem tractant un conjunt de sis variables, així doncs, tècnicament seria necessari aplicar una anàlisi de

correspondències múltiple (ACM). Des de punt de vista més conceptual, el que pretenem és establir relacions entre aquestes variables per poder identificar tipus d'assignatures. És a dir, intentem establir interrelacions entre totes aquestes categories. L'anàlisi de correspondències que ens permet aconseguir tal objectiu és l'anàlisi de correspondències múltiple que hem executat amb el programa estadístic Minitab.

Tal i com és costum en aquest tipus d'anàlisi, les dues primeres dimensions només recullen un 14,8% del total de variància. No obstant, el posicionament en aquests dos eixos ens permet tenir una primera aproximació de les relacions entre variables. Per a una anàlisi més exhaustiva, seria necessari obtenir la solució en un mínim de 18 factors i analitzar les contribucions de les variables en la formació de cadascun dels eixos.

Respecte als dos primers eixos, les contribucions numèricament més elevades corresponen a les categories de la dimensió de la convergència i la tipologia de metodologia docent. Aquest primer eix permet diferenciar entre les principals dimensions, que es treballen en tres grans grups: les que incideixen en la dimensió tecnològica i la convergència de mitjans, les que treballen convergència de mitjans, dimensió tecnològica, dimensió organitzativa, dimensió comunicativa i dimensió empresarial i un tercer grup que se centra en la dimensió de les audiències, la dimensió comunicativa i la dimensió professional. El segon component ens permet segregar les assignatures respecte a les mateixes variables, però aquesta vegada diferenciant un quart grup, és la metodologia docent.

Així doncs, el mapa de posicionament que es mostra a continuació determina un quadrilàter, on els vèrtexs defineixen aquests quatre tipus d'assignatures:



GRÀFIC 8 Representació gràfica de l'Anàlisi de Correspondències Múltiples. Font: elaboració pròpia

1. VÈRTEX SUPERIOR DRET: Assignatures on es treballa la dimensió tecnològica, amb classes magistrals i sistema d'avaluació per examen o treball teòric i es de tipus troncal.
2. VÈRTEX SUPERIOR ESQUERRE: Assignatures on es treballa la dimensió tecnològica, la professional i la comunicativa amb un equilibri entre classes magistrals, seminaris i treball de laboratori. El sistema d'avaluació sol ser o per treball individual teòric o treball individual pràctic. Aquestes són tant troncal, obligatòries o optatives.

3. VÈRTEX INFERIOR DRET: Assignatures on es treballa principalment la dimensió de l'audiència, amb classes magistrals i de seminari, amb un sistema d'avaluació basat en treballs individuals i grups teòrics o examen. Aquestes són principalment optatives.
4. VÈRTEX INFERIOR ESQUERRE: Assignatures on es treballa principalment la dimensió comunicativa, organitzativa i professional. Amb el treball de laboratori i els seminaris com a mètode principal, i amb avaluació per treballs individuals i grups pràctics. Aquestes són obligatòries o optatives.

Podem diferenciar aquests quatre tipus d'assignatures partint dels noms que reben aquelles que recolzen aquestes característiques. La primera categoria (1) correspon a les assignatures com “Tecnologia de l'audiovisual”, “Fonaments tecnològics del periodisme” o “Tecnologies de la informació”. La paraula clau que definiria aquestes assignatures és *tecnologia*.

El segon grup (2) correspon a assignatures com “Gestió i producció de la informació en xarxa”, “Periodisme digital”, “Periodisme en línia”, “Ciberperiodisme” o “Multimèdia”. Totes elles estan enfocades principalment cap al mitjà *on-line*.

El tercer grup (3) inclou assignatures com “Periodisme ciutadà”, “Xarxes socials i noves audiències” o “Comunicació i participació ciutadana en xarxa”. On la interactivitat amb l'audiència i les noves formes de periodisme són els continguts que més predominen.

El quart grup (4) el formen assignatures com el “Taller integrat de periodisme”, “Taller de periodisme multimèdia” o “Convergència”, “Gestió i disseny de continguts multiplataforma 360”. La idea clau d’aquest grup és que treballen més de tres mitjans a la vegada. Són assignatures que considerem que hi ha una integració plena. La seva paraula clau seria multiplataforma.

A partir d’aquests resultats, i per acabar de concretar millor el perfil dels grups predefinits, caldria executar una Anàlisi Tipològica Jeràrquica (ATJ). Per això, seria necessari enregistrar les coordenades dels punts i utilitzar aquestes coordenades com a dades de base per l’ATJ. No obstant, l’anàlisi que hem realitzat ja ens dibuixa el perfil de les assignatures que tenen relació amb la convergència de mitjans i que és suficient per al nivell de descripció d’aquest estudi.

A continuació ens centrarem únicament en aquelles assignatures que formarien en el quart grup temàtic.

5.2 LES ASSIGNATURES DE CONVERGÈNCIA DE MITJANS

En l’anterior apartat hem presentat l’anàlisi de les 113 assignatures que configuren el corpus de l’estudi. D’aquestes n’hem seleccionat aquelles que requeriran una anàlisi més detallat. Els criteris d’exclusió són:

1. Aquelles assignatures que tracten únicament de ciberperiodisme o estan enfocades al periodisme a internet
2. Les assignatures que tenen el seu focus principal en la tecnologia
3. Les assignatures que se centren només en les xarxes socials i el periodisme ciutadà.

Per tant, hem escollit aquelles matèries que abasten els diferents mitjans, pensant en la convergència des d'una perspectiva més global. Ens trobem amb un total de vuit assignatures, que representen un 7'07% del total de matèries en què es treballen més de dues dimensions de la convergència de mitjans. Representen només un 0'58% del total de les assignatures dels plans d'estudis dels Graus en Periodisme a l'Estat Espanyol; això ens indica que les matèries que es dediquen a estudiar la convergència mediàtica, sense ser específiques de ciberperiodisme, són encara un petit nínxol i hi ha força camí per recórrer.

Les assignatures que analitzarem a continuació són les següents:

1. *CONVERGENCE* (Universidad de Navarra->UNAV)
2. EDICIÓN Y PRODUCCIÓN MULTIMEDIA (Universidad del País Vasco->UPV-EHU)
3. *MEDIA CONVERGENCE* (Universitat de Vic->UVIC)
4. MULTIMEDIA (Universidad Complutense de Madrid-> UCM)
5. REPORTERISMO MULTIMEDIA (IE Universidad, de Madrid -> IE)
6. SEMINARI 6: PRÀCTIQUES 2 (Universitat Ramon Llull, de Barcelona-> URL)
7. TALLER DE PERIODISMO MULTIMEDIA (Universidad de Castilla la Mancha-> UCLM)
8. TALLER INTEGRAT DE PERIODISME (Universitat Pompeu Fabra, de Barcelona-> UPF)

La primera evidència, que podem observar amb un simple cop d'ull al llistat és la varietat terminològica per anomenar les assignatures. Tres paraules són les que destaquen: multimèdia, convergència i integrat.

Totes elles s'han fet servir moltes vegades com a sinònims per descriure el mateix procés. En capítols previs hem tractat força sobre la nomenclatura del fenomen i com aquesta tot sovint no queda del tot clara o pot referir-se tant a una dimensió concreta com al conjunt global. Per això consideràvem aquesta terminologia polièdrica i multidimensional. Recuperem ara la definició que fem de convergència periodística:

La convergència periodística és un procés multidimensional i continu, que va des de la cooperació de dos mitjans fins a la integració de premsa, internet, ràdio i televisió. Es tracta d'un sistema obert que es genera a partir d'un eix tecnològic i es bifurca en diferents dimensions: empresarial, comunicativa, professional i organitzacional, on l'audiència exerceix un paper actiu. S'estableix un flux bidireccional d'informació entre aquestes branques que ajuda a que es vagin retrobant i fent créixer la convergència.

Aquesta definició la podem contrastar amb els continguts de les assignatures. Així doncs, trobem que la concepció de la convergència queda força explícita en els programes docents:

“La coevolució dels mitjans vells i nou: la convergència i el lliure mercat”[UVIC]

“La coordinació en la recollida de notícies, la producció i distribució de notícies multimèdia i contingut per diverses plataformes.”[UNAV]

“La confecció de peces periodístiques en diversos llenguatges i formats narratius”[IE]

”Nous entorn tecnològics en la convergència de mitjans i plataformes de comunicació i informació” [UCM]

“La tendència a concentrar en una sola sala de redacció els equips de periodistes que treballen per a diverses plataformes de difusió, per tal de crear entre ells les degudes sinergies”[UPF].

A partir d'aquests petits exemples podem determinar que totes aquestes assignatures treballen els diferents mitjans, i el vincle que els uneix, a partir de diferents dimensions. Així també podem considerar quines àrees temàtiques de la convergència de mitjans són presents a cadascuna d'elles:

TAULA 17 DIMENSIONS TROBADES EN ELS PLANS DOCENTS	
Convergence (Universidad de Navarra)	CONVERGÈNCIA DIMENSIÓ TECNOLÒGICA DIMENSIÓ EMPRESARIAL DIMENSIÓ COMUNICATIVA DIMENSIÓ DE L'AUDIÈNCIA DIMENSIÓ ORGANITZATIVA
Edición y Producción Multimedia (Universidad del País Vasco)	DIMENSIÓ TECNOLÒGICA DIMENSIÓ COMUNICATIVA DIMENSIÓ PROFESSIONAL DIMENSIÓ ORGANITZATIVA
Media convergence (Universitat de Vic)	CONVERGÈNCIA DIMENSIÓ TECNOLÒGICA DIMENSIÓ EMPRESARIAL DIMENSIÓ COMUNICATIVA DIMENSIÓ PROFESSIONAL DIMENSIÓ DE L'AUDIÈNCIA DIMENSIÓ ORGANITZATIVA

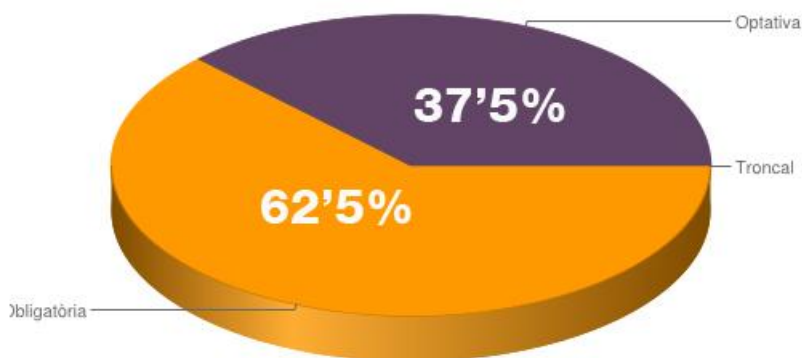
<p>Multimedia (Universidad Complutense de Madrid)</p>	<p>CONVERGÈNCIA DIMENSIÓ TECNOLÒGICA DIMENSIÓ EMPRESARIAL DIMENSIÓ COMUNICATIVA DIMENSIÓ PROFESSIONAL DIMENSIÓ DE L'AUDIÈNCIA DIMENSIÓ ORGANITZATIVA</p>
<p>Reportalismo Multimedia (IE Universidad)</p>	<p>CONVERGÈNCIA DIMENSIÓ TECNOLÒGICA DIMENSIÓ EMPRESARIAL DIMENSIÓ COMUNICATIVA DIMENSIÓ PROFESSIONAL DIMENSIÓ DE L'AUDIÈNCIA DIMENSIÓ ORGANITZATIVA</p>
<p>Seminari 6: Pràctiques 2 (Universitat Ramon Llull)</p>	<p>DIMENSIÓ TECNOLÒGICA DIMENSIÓ COMUNICATIVA DIMENSIÓ PROFESSIONAL</p>
<p>Taller de Periodismo Multimedia (Universidad de Castilla la Mancha)¹⁶</p>	<p>CONVERGÈNCIA DIMENSIÓ TECNOLÒGICA DIMENSIÓ COMUNICATIVA DIMENSIÓ PROFESSIONAL DIMENSIÓ DE L'AUDIÈNCIA DIMENSIÓ ORGANITZATIVA</p>
<p>Taller Integrat de Periodisme (Universitat Pompeu Fabra)</p>	<p>CONVERGÈNCIA DIMENSIÓ TECNOLÒGICA DIMENSIÓ EMPRESARIAL DIMENSIÓ COMUNICATIVA DIMENSIÓ PROFESSIONAL DIMENSIÓ DE L'AUDIÈNCIA DIMENSIÓ ORGANITZATIVA</p>
<p>Font: construcció pròpia</p>	

¹⁶ Les dades d'aquesta universitat han estat facilitades pel professor Miguel Álvarez, docent en el centre, ja que l'assignatura no s'oferirà fins el febrer de 2014

D'aquesta anàlisi se'n deriva que la convergència es tracta des d'una perspectiva general en un 75% dels casos. Una aproximació a la dimensió tecnològica és present en un 100% de les assignatures considerades, la dimensió empresarial en un 62'5%, la dimensió comunicativa en un 100%, la dimensió professional un 87'5%, l'audiència en un 75% i finalment la dimensió organitzativa la trobem en un 87'5% dels programes docents estudiats. En la meitat del casos trobem referències a totes les dimensions del fenomen de la convergència. No obstant, hem de puntualitzar que la font d'informació són els programes de les assignatures i això no vol dir que en el desenvolupament de l'assignatura el docent no inclogui referències a les dimensions no explicitades al programa o n'exclogui algunes que si estiguin anunciades.

Segons la seva modalitat acadèmica, és a dir, si les assignatures són troncal, obligatòries, optatives o de lliure configuració, trobem que la majoria són considerades importants per la pròpia universitat com a obligatòries (un 62,5%) i la resta serà el propi estudiant qui decidirà si cursar-les o no (un 37,5%).

GRÀFIC 9: TIPOLOGIA D'ASSIGNATURA

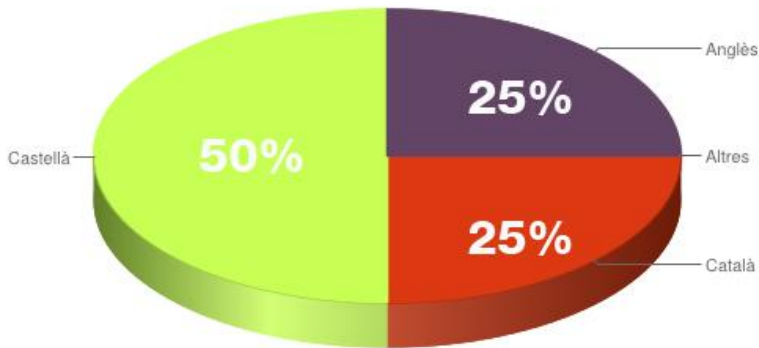


Tipologia d'assignatura	Nombre d'assignatures	Percentatge
Troncal	0	0%
Obligatòria	5	62,5%
Optativa	3	37,5%

Font: construcció pròpia

Un aspecte interessant a observar és l'idioma en que s'imparteixen les classes. Hi ha una tendència cap a la diversitat lingüística. Un 25% de les matèries que tenim en compte en aquest petit corpus, es cursen en anglès.

GRÀFIC 10: IDIOMA D'IMPARTICIÓ DE L'ASSIGNATURA

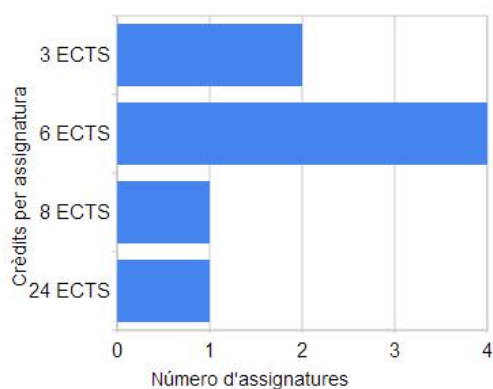


Idioma	Nombre d'assignatures	Percentatge
Anglès	2	25%
Castellà	4	50%
Català	2	25%
Altres	0	0%

Font: construcció pròpia

El següent aspecte que analitzarem és el pes de l'assignatura en la càrrega lectiva total del curs. Ho farem observant el nombre de crèdits ECTS que tenen assignats. La meitat de les matèries tenen un pes de 6 crèdits ECTS, dues un pes menor, de 3 crèdits ECTS. Podem destacar també una assignatura amb un pes molt important dins la formació del estudiants, ja que representa un 10% del total de crèdits del Grau en Periodisme, és a dir, té un pes de 24 crèdits ECTS.

GRÀFIC 11: NOMBRE DE CRÈDITS PER ASSIGNATURA



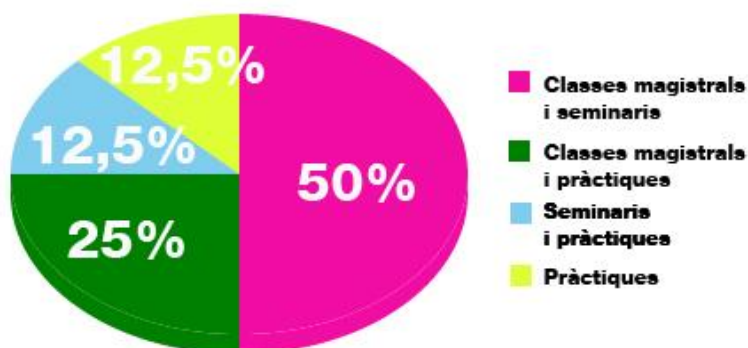
Nombre de crèdits ECTS	Nombre d'assignatures	Percentatge
3 ECTS	2	25%
6 ECTS	4	50%
8 ECTS	1	12,5%
24 ECTS	1	12,5%

Font: construcció pròpia

En el cas del sistema metodològic aplicat a la docència d'aquestes assignatures trobem que sempre es fa un treball amb grups més reduïts que al conjunt de la corresponent carrera. Un 50% de les matèries es

fan combinant classes magistrals i seminaris, un 25% amb la combinació de classes magistrals i pràctiques de laboratori i l'altre 25% restant són completament pràctiques ja sigui amb la combinació de seminaris i pràctiques de laboratori o únicament amb pràctiques.

GRÀFIC 12: METODOLOGIA DOCENT



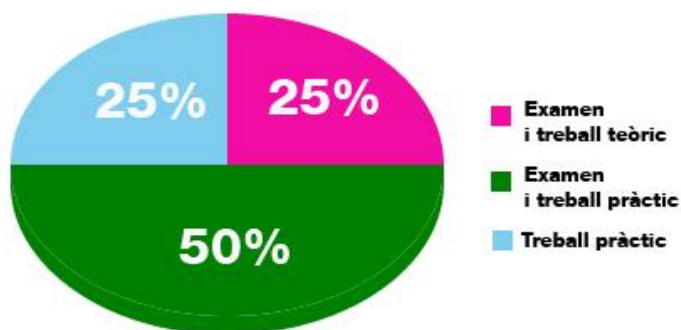
Metodologia docent	Nombre d'assignatures	Percentatge
Classes magistrals i seminaris	4	50%
Classes magistrals i pràctiques	2	25%
Seminaris i pràctiques	1	12,5%
Pràctiques	1	12,5%

Font: construcció pròpia

Després de veure la metodologia, l'aspecte que hi està més relacionat i que ens ajuda a observar si són assignatures més aviat teòriques o pràctiques, és el sistema d'avaluació. En la majoria de casos trobem la existència d'exàmens com a part del mètode d'avaluació, i coincidint amb aquelles assignatures que tenen classes magistrals. El treball teòric s'associa a la combinació amb seminaris i el treball pràctic a les pràcti-

ques de laboratori. Així podem determinar que un 25% de les assignatures tracten la convergència des d'una perspectiva eminentment teòrica o d'estudi de casos, un 50% combinen teoria i pràctica i el 25% restant tenen un enfocament totalment pràctic.

GRÀFIC 13: SISTEMA D'AVALUACIÓ



Sistema d'avaluació	Nombre d'assignatures	Percentatge
Examen i treball teòric	2	25%
Examen i treball pràctic	4	50%
Treball pràctic	2	25%

Font: construcció pròpia

Una anàlisi de la bibliografia recomanada per a aquestes assignatures en els plans d'estudi mostra una gran varietat de referències. No obstant n'hi ha quatre que són mencionades en dos o més dels plans. A continuació presentem el breu llistat ordenat segons el nombre de mencions.

1. Salaverría, Ramón / Negrodo, Samuel (2008): *Periodismo integrado: convergencia de medios y reorganización de redacciones*. Barcelona: Sol90Media.
2. Jenkins, Henry (2006): *Convergence culture*. Nova York: New York University Press
3. Cebrián, Mariano (2005): *Información Multimedia. Soportes, lenguaje y aplicaciones*. Madrid: Pearson
4. Micó, Josep Lluís (2006): *Periodisme a la xarxa. Llenguatge nou d'un vell ofici*. Vic: Eumo Ed.

Una de les referències més repetides, amb quatre esments, corresponen al llibre en castellà de l'autor que més ha treballat la convergència al territori espanyol, Ramón Salaverría i el seu deixeble Samuel Negrodo; i la segona referència, també amb quatre esments, és per l'autor que per molts és considerat un dels iniciadors del concepte de la convergència, Henry Jenkins. Un altre aspecte que podem observar és la novetat de les obres. De 87 obres citades a la bibliografia 7 són dels últims 3 anys (2011, 2012 i 2013) (8,05%) i 81 es corresponen a posteriors a l'any 2000 (93'10%). El ritme d'evolució de la matèria fa que la majoria d'obres quedin obsoletes en poc temps i per això cal actualitzar i revisar la bibliografia.

Hi ha força més ítems que havíem inclòs en la nostra base de dades. No obstant, la majoria de plans docents d'aquestes assignatures no els contemplaven. Per aquest motiu, en lloc de presentar dades parcials, considerem més interessant presentar detalls de les assignatures una a una.

A) CONVERGENCE (UNIVERSIDAD DE NAVARRA)

A la Universidad de Navarra trobem un dels centres neuràlgics de l'estudi de la convergència com a fenomen a Espanya. El coordinador de l'assignatura, Samuel Negrodo, és coautor del llibre més citat en la bibliografia. Aquesta matèria és eminentment teòrica i la seva docència en anglès. Compta amb diferents experts convidats per fer algunes sessions i explicar el que es descriu com *“la coordinació de la recol·lecció de notícies, la producció i la distribució d'informació i notícies multimèdia en diferents plataformes mediàtiques”*. Entre el seus objectius destaca *“entendre la convergència mediàtica, el periodisme multiplataforma i la producció integrada”*, com també l'habilitat d'*“aprendre a planificar i coordinar la tasca periodística a una escala de multiplataforma”*. El focus central també va dirigit cap a la producció digital i l'ús dels mitjans socials.

S'espera que els alumnes després de cursar l'assignatura siguin capaços de *“parlar sobre el nous sistema de mitjans i tenir consciència de les habilitat i llenguatges requerits per cada plataforma.”* Han de ser capaços de *“produir i coordinar contingut editorial per diferents mitjans”* i també poder *“tractar amb fonts no professionals de notícies i contingut per al benefici de les seves pròpies produccions i del públic general”*

La distribució temporal és força intensiva ja que 20 de les 28 hores lectives queden comprimides en dues setmanes. L'evolució de la matèria se centra en tres grans blocs: el primer abasta la introducció a la convergència, teories, contingut multiplataforma i transmèdia i la gamificació. El segon gran bloc se centra en l'arquitectura de la informació i la innovació en el disseny multimèdia. Finalment, el tercer bloc està enfocat cap al periodisme ciutadà.

L'avaluació final de l'assignatura queda dividida en un 30% de la lectura i comentari de llibres o articles, un 40% en els exercicis proposats pels professors convidats i un 30% en l'examen final que consisteix en el desenvolupament d'un tema.

B) *EDICIÓN Y PRODUCCIÓN MULTIMEDIA* (UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO)

Aquesta assignatura, obligatòria de 3r curs, persegueix que l'alumne “*adquireixi experiència per planificar i executar una producció multimèdia.*”. Com d'altres assignatures el centre és el periodisme digital però dins el programa pràctic s'especifica una “pràctica de distribució” amb un pes del 20% de la nota final que consisteix a “*distribuir un producte multimèdia realitzat a través de diverses plataformes*”.

La divisió entre hores de docència magistral i de pràctiques a l'ordinador és gairebé del 50% del temps, per això marca un sistema d'avaluació basat en un examen escrit amb preguntes tipus test i preguntes de desenvolupament, la realització de treballs individuals i en grup, l'exposició de treballs i lectures complementàries.

C) *MEDIA CONVERGENCE* (UNIVERSITAT DE VIC)

Aquesta assignatura té força paral·lelismes amb la de *Convergence* que s'ofereix a la Universidad de Navarra, ja que ambdues són optatives de tres crèdits cursades en anglès. L'objectiu principal d'aquesta assignatura és “*examinar el flux de contingut a través de diverses plataformes, la cooperació entre múltiples indústries i també el comportament migratori de les audiències*”. Això va vinculat als resultats d'aprenentatge esperats com “*un coneixement ampli de l'espectre complet de la convergència mediàtica; sobre el procés*”.

d'evolució del mitjans nous i vells i la llibertat de mercat” o “entendre el comportament migratori de les audiències que aniran gairebé a qualsevol lloc cercant l'experiència d'entreteniment que volen”.

D) MULTIMEDIA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)

L'assignatura multimèdia està força enfocada cap als nous mitjans i formats, però reconeix ja en la seva descripció la necessitat de formar professionals amb capacitat multiplataforma. *“El coneixement sobre les competències multimèdia, són cada cop més imprescindibles en el context de producció periodística multiplataforma. Conèixer les característiques narratives i productives de tots els formats que intervenen és un requisit bàsic per als professionals de la informació”.*

El contingut de les sessions comença amb una descripció del fenomen de la convergència de mitjans des de la perspectiva tecnològica, a continuació passa per l'evolució de les formes de llenguatge, des dels mitjans impresos al multimèdia, i es destinen sessions a aprofundir en aquest últim. A continuació es dedica el mateix temps a una narrativa transmediàtica i al periodista multiformat o polivalent. Acaben la matèria amb dues sessions dedicades a les formes de participació de l'audiència i altres formes de periodisme.

El treball pràctic, que té lloc a les aules del Laboratori d'Informàtica, està encara força centrat en el mitjà digital, però es detalla que també es farà “cerca, selecció i anàlisi comparativa de diferents mitjans periodístics amb i sense presència a internet”.

E) REPORTERISMO MULTIMEDIA (IE UNIVERSIDAD)

Aquesta assignatura destaca perquè s'ofereix en el 2n curs de Grau. Cal precisar que el Grau que ofereixen a IE Universidad no és el Grau en Periodisme pròpiament, sinó que és un Grau en Comunicació amb un elevadíssim nombre d'assignatures comunes als graus de periodisme i que ofereix un itinerari formatiu molt similar al que ofereixen les altres universitats.

Reportерismo multimedia es justifica a partir de “*la transformació del periodisme amb la irrupció de l'univers digital.*” A més a més indica que “*s'estudiaran les peculiaritats de cada llenguatge i es practicarà amb les principals eines i recursos per produir peces periodístiques dels tres àmbits*”. Destaquen com a resultat d'aprenentatge la “*capacitat de redactar peces informatives amb rapidesa i rigor en diversos formats*”.

L'evolució de l'assignatura es fa pas a pas passant pels diferents mitjans. S'inicia amb una sessió de debat sobre la importància del periodista en la era de la hiperinformació. A continuació es dediquen força sessions a l'estudi del periodisme escrit des d'un punt de vista pràctic, treballant diferents gèneres. Tot seguit es destina el mateix pes al periodisme radiofònic, també des d'una perspectiva pràctica. Les següents sessions són per al fotoperiodisme i el periodisme audiovisual. Finalment les últimes classes es destinen al que descriuen com “la convergència multimèdia: el periodisme digital”. El pes de cada mitjà és completament equilibrat en la distribució temporal de l'assignatura.

L'avaluació contínua de l'alumne valora la participació activa i els exercicis fets durant el quadrimestre.

F) SEMINARI 6: PRÀCTIQUES 2 (UNIVERSITAT RAMON LLULL)

Aquesta assignatura és la que dista més de la resta ja que té un enfocament completament diferent. No se centra en la convergència ni en el periodisme digital, sinó que treballa de forma pràctica els tres mitjans tradicionals: premsa, ràdio i televisió, vinculant-ho directament amb les pràctiques professionals que fan els alumnes. En l'assignatura posterior Seminari 7, si que uneixen els coneixements adquirits en aquest seminari 6 i el periodisme digital. Podríem considerar les dues assignatures en conjunt com una macroassignatura que cobreix tots els elements descrits en aquest treball. No obstant, trobem interessant en el seu disseny el treball multiplataforma en els tres mitjans des d'un plantejament completament pràctic. En els continguts de l'assignatura ja hi ha un vincle directe entre els mitjans i *on-line* a través de l'estudi de segones plataformes de distribució i l'ús i la interacció a través de xarxes socials.

L'avaluació d'aquesta assignatura es fa a través de treballs pràctics, tant individuals com en grup, corresponents a cadascun dels mitjans.

G) TALLER DE PERIODISMO MULTIMEDIA (UNIVERSIDAD DE CASTILLA LA MANCHA)

La docència d'aquesta assignatura no es començarà a impartir fins al febrer de 2014, pel que encara s'està acabant de perfilar el pla docent. Les dades s'han obtingut a partir de passar un formulari al professor responsable de la matèria, Miguel Álvarez, per incorporar les estadístiques a la Base de Dades

H) TALLER INTEGRAT DE PERIODISME (UNIVERSITAT POMPEU FABRA)

Aquesta assignatura guarda algun paral·lelisme amb la de Reporterisme Multimèdia de la IE University per el plantejament pràctic multiplataforma. En el proper capítol estudiarem en detall totes les característiques d'aquesta matèria que constitueix l'estudi de cas central de la tesi proposada.

6.

EL TALLER INTEGRAT
DE PERIODISME
ESTUDI DE CAS

L'objecte d'estudi d'aquesta recerca és el procés de formació d'estudiants de periodisme en l'àmbit de la convergència de redaccions i més específicament el cas de l'assignatura Taller Integrat de Periodisme de la Universitat Pompeu Fabra. Així els pilars fonamentals del treball són d'una banda el model educatiu aplicat a la matèria i les innovacions docents que s'hi han desenvolupat, i de l'altra com s'ha transposat el fenomen de la convergència de mitjans a la redacció integrada universitària. Per aquest motiu separarem aquesta part en dos blocs. En el primer, el Taller Integrat de Periodisme (d'ara en endavant TIP), ens centrarem en les característiques pedagògiques que ofereix aquesta matèria dins el Grau en Periodisme. El segon bloc estarà enfocant en *Cetrencada*, la publicació multiplataforma producte del TIP i els atributs d'aquest producte que s'inclou dins el paradigma de la convergència de redaccions.

6.1 INTRODUCCIÓ

Involucrar els estudiants de periodisme en projectes pilot té antecedents en els anys 90, amb la pràctica de l'anomenat periodisme de precisió (*Journalism Desktop*) (Flores i Salinas, 2009: 53). Per exemple, la Universitat de Missouri (EUA), a través del projecte NICAR, va establir una relació de sinergia entre els periodistes professionals i els estudiants de periodisme. Els estudiants d'últim any de carrera ensenyarien als periodistes les destreses i habilitats informàtiques, principalment bases de dades, elements clau del periodisme de precisió; i els periodistes ensenyarien les tècniques de l'ofici als professionals novells (Flores, 2008).

Des de la perspectiva universitària s'observa una diversitat important pel que fa als models d'ensenyament de la pràctica del periodisme. Tant a Espanya com a la resta d'Europa ha anat proliferant la cohabitació de l'experiència docent i professional, però els aprenentatges s'han plantejat sempre considerant per separat cadascun dels mitjans. A la Universitat Pompeu Fabra (UPF) es va tenir en compte també el model plantejat per la School of Journalism de la Universitat de Missouri¹⁷, la CUEJ¹⁸ (Centre d'Etudes Universitaires du Journalisme) d'Estrasburg, o la recent fórmula plantejada per l'Escola de Periodisme de Columbia i la Universitat de Stanford d'Enginyeria (EUA), que s'han unit per crear un Institut per a la innovació dels mitjans que aspira a convertir-se en un pont que fomenti la col·laboració entre les dues disciplines.

L'objectiu que persegueix el Taller Integrat de Periodisme és proporcionar als estudiants una base sòlida i transversal que els permeti assolir les competències necessàries per a l'escenari on previsiblement es trobaran en el món laboral.

6.1.1 ELS QUATRE EIXOS DEL TALLER

La reforma de l'EEES en el Grau en Periodisme de la UPF ha comportat la incorporació de noves assignatures adaptades al context actu-

¹⁷ La School of Journalism de la "Universitat de Missouri", el programa de graduació té alguns trets en què s'ha inspirat el model de pla d'estudis que la UPF propugna per al seu Grau en Periodisme (<http://journalism.missouri.edu / Undergraduate />).

¹⁸ Centre adscrit a la Universitat Robert Schuman, primera escola de periodisme a França que va aconseguir rang universitari el 1958. <http://cuej.u-strasbg.fr/>

al dels mitjans de comunicació. Aquest és el cas del TIP, de 24 crèdits ECTS, que durant el curs 2011/12 es va desenvolupar per primera vegada al llarg dels tres trimestres acadèmics, amb un equip docent format per quinze professors especialitzats, un coordinador docent i quatre professors assistents.

Aquest projecte docent s'ha vist beneficiat pel trasllat de la Facultat al nou Campus de la Comunicació, un espai dotat d'instal·lacions professionals que permeten el treball integrat, gràcies a una aula dissenyada específicament per a aquesta assignatura. L'aula disposa d'ordinadors per a 80 alumnes, equipats amb el programari necessari per a l'edició de continguts específics de cada àrea, un plató de televisió, dos locutors de ràdio i una sala per a consells de redacció.

Aquest nou espai ha afavorit el treball en la línia de la integració de mitjans, que com apunten Salaverría i Negredo, és part d'un procés de convergència. *És per la seva naturalesa, alguna cosa sempre inacabada. Quan aquestes dues línies acaben per unir-se finalment en un punt, deixen de ser convergents. En aquest precís lloc d'intersecció, és on se situa el concepte periodístic de 'integració'* (Salaverría i Negredo, 2008: 51). Roger Cassany, professor especialitzat en televisió del TIP el descriu com *un únic espai que és una redacció integrada on s'hi fan productes periodístics en diferents formats. És una integració espacial, fins i tot tecnològica, però encara no és pròpiament una integració de continguts, i és aquí on hi ha camí per recórrer. [...] Hi ha també aquesta integració professional, que encara que sigui seqüencial, mica a mica si que hi és. El mateix periodista esdevé capaç de poder produir en tots aquests formats.*¹⁹

¹⁹ Cassany, R. (2 de maig de 2013) Entrevista personal, Barcelona.

Tres eixos s'uneixen a la integració de mitjans per desenvolupar el model docent dins del marc del TIP: la simulació professional, el vincle amb empreses mediàtiques i la internacionalització. Les quatre característiques clau que el defineixen són els objectius diferenciadors respecte a altres experiències i assignatures prèvies:

- INTEGRACIÓ DE MITJANS: La fusió dels quatre mitjans en una sola matèria planteja un dels primers passos del que definíem com a concepte de convergència periodística: el procés multidimensional i continu, que va des de la cooperació de dos mitjans fins a la integració de premsa, internet, ràdio i televisió. El professor especialista en premsa del TIP, Albert Montagut, considera que *la integració es culmina quan les empreses o els equips periodístics estan muntats perquè això funcioni cap a aquesta direcció [convergència de redaccions] s'estalvien diners i evidentment s'entrena als periodistes a la realitat que ve, que és la multiplataforma.*²⁰ Aquest procés es el que es trasllada a l'assignatura des del món professional i permet que hi hagi la següent característica clau.
- SIMULACIÓ: En les assignatures del pla d'estudis anterior ja s'emprava la simulació professional com a metodologia d'aprenentatge (Rhodes i Roessner, 2009: 304). Ara la simulació ha esdevingut constant. Es tracta de crear mecanismes i situacions el més semblants possible a les que els alumnes trobaran més enllà de la carrera universitària. El professor especialista en premsa del TIP, David Caminada, ho tipifica com *unes pràctiques fetes dins de la uni-*

*versitat per treballar amb mitjans de comunicació que en principi no són empreses però que sí que tenen unes pautes de funcionament com si fossin reals. I la gràcia és que s'intenta treballar amb aquesta interrelació que eren abans des d'un punt clàssic més independents.*²¹ Aquesta relació amb el món dels mitjans professionals esdevé un altre apartat essencial del taller.

- VINCLE UNIVERSITAT - EMPRESA: El treball realitzat pels estudiants es converteix en producte periodístic real que és publicat i difós per empreses de comunicació. Això, a més de multiplicar fins a extrems insospitats el grau de motivació de l'alumnat, serveix per implicar les empreses en la formació de professionals i establir-hi sinergies. És una vinculació que complementa les habituals pràctiques "in situ", que encara es mantenen, però amb el TIP es vol anar molt més enllà. Per això en el taller es desenvolupa el que Josep M^a Palau, professor especialista de ràdio, considera com *un intent d'avançar-se a les necessitats dels sectors, oferint una formació adaptada a la demanda real*²².
- INTERNACIONALITZACIÓ: Es pretén trencar fronteres a partir de les TIC, que avui en dia permeten la comunicació en línia entre estudiants de diferents països, d'una manera semblant a com ho farien *off-line* els programes d'intercanvi com Erasmus²³. El projecte

²¹ Caminada, D. (7 de maig de 2013) Entrevista personal, Barcelona.

²² Palau, J.M. (6 de maig de 2013) Entrevista personal, Barcelona.

²³ El programa Erasmus es gestiona a través de la Comissió Europea amb l'objectiu de donar suport a la realització d'un Espai Europeu d'Educació Superior i reforçar la contribució de l'educació superior al procés d'innovació. Ho fa a partir de facilitar la mobilitat

europeu IJIE *Integrated Journalism in Europe*²⁴ Erasmus Longlife Learning coordina sis universitats europees per desenvolupar noves metodologies de treball col·laboratiu per formar periodistes integrats. La Universitat Pompeu Fabra ha agafat el lideratge d'aquesta recerca internacional. Aquesta col·laboració entre universitats de diversos països²⁵ propicia el treball en una segona o tercera llengua i permet el desenvolupament d'altres competències curriculars.

A banda d'aquests quatre eixos clau s'han plantejat diverses qüestions referents al model educatiu del TIP. Per exemple, coordinar tot l'equip docent perquè treballi sota uns objectius comuns, determinar un sistema d'avaluació equitatiu per a totes les àrees i trams, generar dinàmiques de treball que permetin tant el treball en equip com el desenvolupament personal, o donar oportunitats a professors assistents que completen la seva formació docent. Tots aquests punts s'han fet visibles i han trobat resposta a través del debat i l'experimentació que ha sorgit amb la posada en pràctica del primer tram del TIP.

El 18 d'octubre de 2011, gairebé un mes després d'haver iniciat la docència de l'assignatura, la Universitat Pompeu Fabra, representada pel

tant d'estudiants com de docents entre països, finançant projectes multilaterals, xarxes acadèmiques o mesures d'acompanyament.

²⁴ Per aprofundir en el projecte europeu IJIE vegeu <http://integratedjournalism.upf.edu>, 528057-LLP-1-2012-1-ES-ERASMUS-FEXI

²⁵ Participen en aquest projecte la Universitat Pompeu Fabra, la University of Westminster, la Université Paris 8, la Danish School of Media and Journalism, la Babes-Bolyai University i la Linnaeus University.

seu rector Josep Joan Moreso, va signar els convenis amb els respectius directores de la Fundació el Punt, BTV i VilaWeb per la publicació dels treballs de l'assignatura. Altres facultats del mateix campus han vist amb interès el projecte i estan disposades a implicar-s'hi. Un exemple d'això és la previsió d'una col·laboració de professors i d'estudiants del Grau en Traducció i Interpretació perquè tinguin cura de la revisió lingüística dels textos, o amb el Departament de Tecnologies de la Comunicació per desenvolupar una plataforma *on-line* que afavoreixi la major integració dels mitjans amb els que es treballa.

Una capçalera comuna, *Cetrencada*, dóna unitat als quatre productes diferenciats que han nascut a partir del TIP: es tracta d'una publicació mensual per a premsa escrita, un magazín televisiu de mitja hora, programes radiofònics pensats per a un sistema de *podcast*, i reportatges per a premsa digital.

El *branding* original ha dotat tota la producció de personalitat pròpia, permetent que mitjans com el diari *El Punt-Avui*, la cadena Barcelona Televisió (BTV) o el diari digital *VilaWeb* hagin confiat en el treball realitzat al taller, actuant com a plataformes de difusió del producte periodístic. A més a més, també hi ha producció per al mitjà propi UPF.Ràdio. A partir de convenis s'ha aconseguit la implicació de les empreses que aporten, d'una banda, la possibilitat per als estudiants de publicar fora de la universitat, i, de l'altra, l'assessorament directe als alumnes per part de professionals d'aquests mitjans.

Acabarem aquesta petita introducció presentant les definicions de l'assignatura que n'han fet alguns dels seus docents.

[El TIP] Seria una mena de precursor d'aquest escenari [de la integració de redaccions professionals], una etapa de formació on això es pugui visualitzar i també experimentar compartint l'espai i la feina però mantenint l'aprenentatge i pràctica pròpies de cada mitjà. L'existència d'un espai comú que trenca amb l'estructura clàssica d'aules separades ha esdevingut una solució determinant en aquest sentit. El desig de buscar terrenys d'acció mancomunada n'és un altre factor.²⁶ (Manel Borrell, professor especialitzat en Ràdio)

És un taller que pretén desfer-se de la idea tradicional dels mitjans únics i pensar en una producció més transmediàtica. És a dir, un espai en què els estudiants siguin capaços de cobrir una nota per premsa, tele, ràdio o internet però de forma integrada. La suma dels mitjans serà la informació més completa²⁷. (Fabiola Alcalá, professora assistent)

És un exercici de redacció real en un mitjà de comunicació que no és només un únic format sinó que té un format multimèdia. Encara que cada part és independent, dit en cursiva, s'intenta que hi hagi una interrelació entre els treballs i les formes de fer que fan cadascuna de les quatre branques. És un exercici real d'estar en una redacció.²⁸ (David Caminada, professor especialitzat en premsa)

És una pràctica que intenta simular el que seran les redaccions del futur immediat on les formes de publicació de text, multimèdia, ràdio... és a dir canals i formats conviuen en la producció. És la simulació del que pot ser el futur immediat. Ningú té un model clar però és una manera de formar els estudiants en un altre entorn de treball²⁹. (Cristina Ribas, professora especialitzada en internet)

²⁶ Borrell, M. (8 de maig de 2013) Entrevista personal, Barcelona.

²⁷ Alcalá, F. (26 d'abril de 2013) Entrevista personal, Barcelona.

²⁸ Caminada, A. (7 de maig de 2013) Entrevista personal, Barcelona.

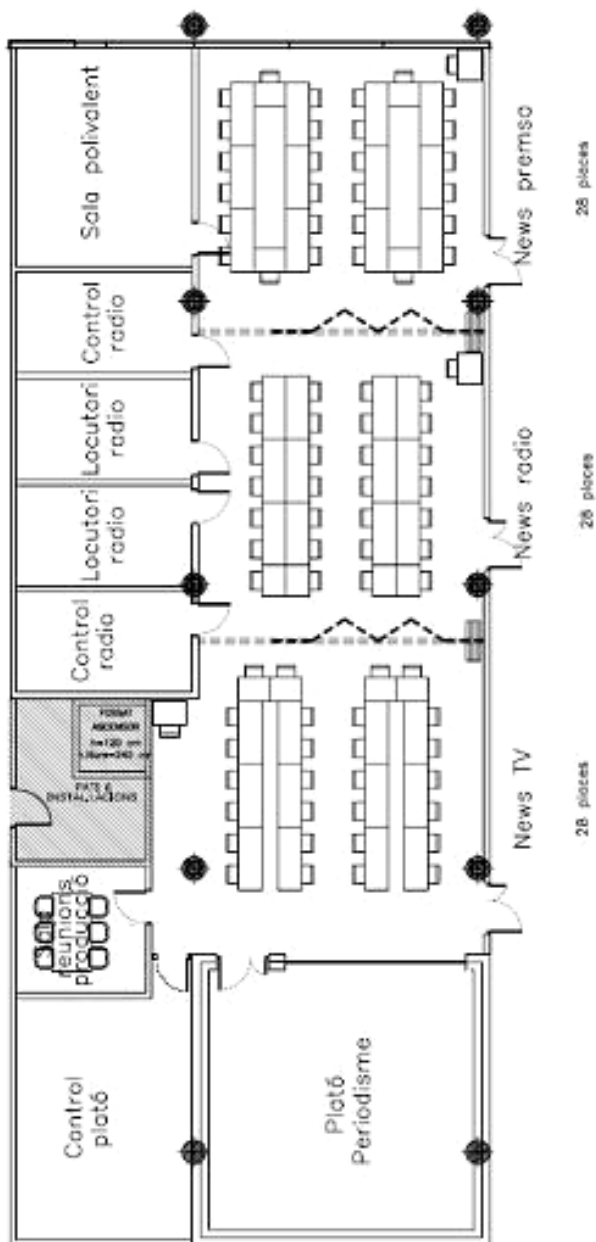
²⁹ Ribas, C. (9 de maig de 2013) Entrevista personal, Barcelona.

6.1.2 LA REDACCIÓ INTEGRADA A LA UPF

Tal i com remarcava el professor especialitzat en premsa Albert Montagut, la possibilitat de disposar d'un espai com la redacció integrada ha estat essencial per dur a terme un projecte com el del TIP: *Aquest tipus d'ensenyament només ho poden fer universitats amb mitjans*³⁰.

Durant el transcurs del curs acadèmic 2008-09, tots els estudis que s'impartien a l'antiga facultat de Rambla es van traslladar al nou Campus de la Comunicació. La nova seu es situa en l'històric conjunt fabril de Ca l'Aranyó, al marc de l'antic Parc Barcelona Media, al barri tecnològic del 22@ Barcelona, delimitat per l'avinguda Diagonal i els carrers Llacuna, Roc Boronat i Tànger. El campus el conformen dos edificis antics rehabilitats -seu de la biblioteca-CRAI i de despatxos- i un conjunt d'edificis que s'han projectat de bell nou i donen cabuda a aules, despatxos i instal·lacions tècniques. La UPF hi ha concentrat tot allò relacionat amb la formació, la investigació i la producció en l'àmbit de la comunicació i la tecnologia. Ens estem referint a un total de 24.902m² de superfície construïda, dels quals 202'36 corresponen a l'espai ocupat per la redacció integrada amb les seves tres àrees: News premsa, News Ràdio i News TV, separades per envans mòbils que permeten dividir-lo en tres sectors corresponents a cadascun dels mitjans o connectar visualment tot l'espai, com passa els tres matins setmanals en què hi ha el TIP.

³⁰ Montagut, A. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.



Croquis de la Redacció Integrada

E. 1/150

Cròquis de la Redacció integrada. Font: facilitat pel professor Salvador Alsius.

La Redacció Integrada està formada pel següents espais i equipaments:

A) PLATÓ D'INFORMATIUS

Segons la descripció facilitada pel servei de biblioteca i TIC de la UPF³¹ aquest plató té una superfície aproximada de 46.76m² i té com a objectiu fer possible pràctiques relacionades amb il·luminació, captació de so, creació dels diferents tipus de plans i utilització de diferents decorats. L'equipament que hi podem trobar instal·lat és el següent:

- Focus de llum tipus freda
- Focus de llum tipus quars
- Control il·luminació regulada
- Graella de llums fixa
- Intercom sense fils
- Microfonia sense fils
- Megafonia
- Càmeres format ENG configuració estudi amb triax



Font de la imatge: elaboració pròpia

³¹ <http://www.upf.edu/bibtic>

B) CONTROL DEL PLATÓ D'INFORMATIUS

Aquest espai té una superfície aproximada de 28.28m² i té com a objectiu l'enregistrament del vídeo i so de les diferents càmeres i micròfons instal·lats al plató d'informatius. També és possible realitzar la incrustació de les titulacions, vídeos i fer el seguiment de l'escaleta d'emissió. L'equipament que hi podem trobar instal·lat és el següent:

- Croma
- Multipantalles de 52" per monitoritzar les diferents senyals generades
- Taula de so digital
- Control direccionalment Matriu (SDI)
- Intercom
- Control càmeres (RCP)
- Titulació doble canal
- Telepromter
- Airspeeds
- Command
- iNEWS
- KVM
- Mixer vídeo 2 ME



Font de la imatge: elaboració pròpia

C) NEWS TV

Les dades facilitades pel servei de biblioteques i TIC de la UPF indiquen que aquest espai té una superfície aproximada de 59.49m² amb l'objectiu fer possibles les pràctiques relacionades amb la ingesta de vídeo, so, locució i posterior edició de les imatges. També permet emplenar una escaleta d'emissió i enviar els textos al telepromter. L'equipament i el programari que trobem instal·lat en els ordinadors d'aquest espai és el següent:

- 28 punts d'edició de vídeo i voice obert
- Programari d'edició AVID iNews INSTINCT
- Programari d'ingesta AVID NEWS CUTTER
- 6 ingestes format digital P2



Font de la imatge: elaboració pròpia

D) NEWS RÀDIO

Aquest espai té una superfície aproximada de 55.88m² preparats amb l'objectiu de fer possibles les pràctiques relacionades amb la ingesta de so, locució i posterior edició dels àudios. També es pot emplenar la escaleta d'emissió per esser enviada al control de ràdio.

L'equipament i el programari que hi podem trobar instal·lat és el següent:

- 28 punts d'edició de so i voice obert
- Programari d'edició DALET amb 28 ingestes

2 controls de radio aproximadament de 11.30m² amb:

- Programari DALET
- Taula de so AEQ

2 locutoris de radio aproximadament de 10.96m² amb 5 micròfons de sobre taula i 5 auriculars



Font de la imatge: elaboració pròpia

E) NEWS PREMSA

Aquest espai té una superfície aproximada de 51.63m² i està dissenyat per possibilitar pràctiques relacionades amb la maquetació dels continguts informatius en format paper.

L'equipament i el programari que hi podem trobar instal·lat és el següent:

- 28 punts de treball
- Programari Adobe Creative Suite



Font de la imatge: elaboració pròpia

La universitat també posa a disposició dels estudiants tot el material tècnic necessari per dur a terme les seves tasques:

- Càmeres de vídeo: vídeo domèstic; vídeo HPX 171, 500 i 300.
- Càmeres de fotografia: foto compacta, foto mig format i foto reflex.
- Enregistradors de so H2/H4 i gravadores So EDIROL
- Altres equipaments: Micròfons sense fils, so rodatges, maleta de llums i torxes.

6.2 EL CONTEXT DE L'ASSIGNATURA: EL GRAU EN PERIODISME A LA UPF

En aquest apartat intentarem precisar les característiques pròpies del projecte institucional del Grau en Periodisme que acull el TIP i els conceptes concrets en què es basen els estudis i que es veuen reflectits en el pla docent de l'assignatura.

6.2.1 ANTECEDENTS: LA LLICENCIATURA I ELS TALLERS DE PREMSA, RÀDIO, TELEVISIÓ I INTERNET

Des de l'any 1992 la Universitat Pompeu Fabra imparteix estudis de Periodisme com un segon cicle de llicenciatura, amb una durada de dos cursos acadèmics i un nivell de preparació reconegut per entitats professionals i empreses.³² Els estudis de Periodisme de la Universitat Pompeu Fabra es van posar en funcionament el curs 1992-93 amb un pla d'estudis prèviament elaborat per una comissió de professionals, aprovat per la Junta de Govern de la mateixa universitat en sessió de 12 de maig de 1992 i homologat per la Comissió Acadèmica del Consell d'Universitats per acord de 28 de setembre de 1992. Va ser aplicat durant onze cursos acadèmics per donar pas a un altre, l'any 2002, que no diferia substancialment de l'anterior sinó que el posava al dia en

³² Les dades recollides sobre l'antic pla d'estudis i l'actual provenen del document de treball intern "Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales" del Grau en Periodisme, aprovat per la COA el 3 de març de 2009

alguns aspectes i aprofundia en alguna de les seves línies bàsiques.

Aquest model es basava en els següents punts definitoris:

- Plantejament dels estudis de periodisme com una combinació d'una robusta formació de base amb l'aprenentatge de les tècniques d'expressió i les habilitats tecnològiques que requereix la professió. En el cas del model seguit fins ara a la UPF els estudiants arribaven al segon cicle de Periodisme després d'haver cursat un primer cicle de qualsevol altra llicenciatura o fins i tot una llicenciatura completa.
- Donant ja per suposada una formació de base, establiment d'un pla d'estudis amb una proporció molt alta de matèries orientades a la professionalització (expressió escrita i audiovisual, familiarització amb tecnologies, etc.) Sense oblidar el foment d'actituds crítiques i l'adquisició de competències de caràcter general (i molt especialment la del treball en equip).
- Plantilla de professorat equilibrada, amb un nombre suficient de professors de carrera acadèmica, però també amb un alt component de professionals en exercici procedents d'una àmplia gamma de mitjans de comunicació.

Font: document de treball intern "Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales" del Grau en Periodisme, aprovat per la COA el 3 de març de 2009

Els estudiants podien accedir a aquests estudis quan havien cursat un primer cicle a qualsevol facultat i passaven una prova d'accés pròpia de la UPF que servia per escollir les 80 places. La procedència acadèmica majoritària dels alumnes era de les carreres d'Humanitats, Polítiques i

Dret (per aquest ordre), però també n'hi havia que provenien d'Econòmiques, Magisteri, Biologia, etc.

En aquest pla d'estudis de 120 Crèdits es cursaven quatre assignatures obligatòries que són les que han evolucionat cap al TIP:

TAULA18: ASSIGNATURES PRÈVIES AL TIP	
Taller i Redacció de Premsa	Projecte de publicació periodística. Redacció de premsa.
Taller i Redacció d'Internet	Projecte de mitjà de comunicació periodística digital. Redacció per Internet.
Taller i Redacció de Ràdio	Projecte de programa informatiu radiofònic. Reportatge en ràdio.
Taller i Redacció de Televisió	Projecte de programa informatiu televisiu. Redacció a la televisió.
Font: Pla d'estudis de la Llicenciatura en Periodisme de la UPF	

Aquestes assignatures trimestrals compartien algunes de les característiques pròpies del TIP com era la simulació professional com a metodologia docent, el treball basat en projectes, el treball eminentment pràctic en grup reduït, com també la coordinació entre professors especialistes i professors assistents.

En el cas de l'assignatura de premsa, al llarg de deu setmanes es preparava una publicació en format diari de 64 pàgines a tot color, que

s'imprimia amb una tirada de 1000 exemplars i es distribuïa localment. A l'assignatura de ràdio, la docència s'enfocava cap a l'elaboració d'informatius diaris i reportatges, com també pràctiques de locució i experimentació amb nous formats.

En l'assignatura específica de televisió es feien pràctiques de càmera, *stand-up*, reportatge, es treballaven informatius i s'acabava el curs amb l'elaboració d'un magazín.

Finalment al taller d'internet s'aprenia a fer reportatges multimèdia que es publicaven al mitjà propi *Redacciódigital.com*. El sotscoordinador del TIP Francesc Salgado remarcava com influència l'herència dels tallers: *partim d'una experiència prèvia que no podem eludir, que són els tallers, i l'estem transformant.*³³

La major part dels docents que impartien els tallers han estat redireccionats cap al TIP i això fa que les dinàmiques de treball s'hagin vist traspassades d'un taller centrat en un mitjà a un àmbit de la redacció integrada. Així ho descriu clarament el professor assistent Xavier Ramon qui considera que, prenent com a punt d'inici els tallers, de mica en mica s'han anat introduint innovacions que fan que l'assignatura es vagi diferenciant del que eren els antics cursos de la llicenciatura:

Poc a poc, la integració de mitjans va guanyant pes en el marc de l'activitat docent del Taller Integrat de Periodisme. Com és lògic, al principi va ser tot un repte haver de fusionar els quatre antics tallers de la Llicenciatura en Periodisme. Cada àrea va seguir a grans trets les seves dinàmiques específiques, tot i l'intercanvi de temes durant els consells de redacció. Durant el curs 2012-2013, la dinàmica ha començat a canviar de forma molt positiva. Hem assistit a la rea-

³³ Salgado, F. (2 de maig de 2013) Entrevista personal, Barcelona.

lització d'un seguit de reportatges integrats, on els alumnes han pogut descobrir la importància d'una bona planificació i coordinació per treballar un mateix tema que ha de ser difós a través dels seus respectius mitjans. També s'han donat casos molt positius d'integració "espontània". Ara cal donar un pas més: dissenyar i produir productes pensats per ser difosos també de forma integrada. La nova web de Cetrencada ha de ser el marc idoni per aquesta tasca³⁴.

Sempre, però, en el TIP ha sobrevolat l'ombra dels antics tallers de la llicenciatura i per això s'ha estructurat mantenint les mateixes dinàmiques. Probablement si s'hagués partit de zero s'hauria pogut plantejar d'una forma completament diferent, tal i com descriu Francesc Salgado, sotscoordinador del TIP:

Si hagués estat en una facultat nova, com s'hauria de fer? S'hauria de fer sense tallers. S'hauria de dividir el curs en general els 80 alumnes amb no sé quants equips i cada un fer un reportatge integrat i per tant l'estructura no vindria de televisió, ràdio, tal i qual, i per tant s'hauria de dissenyar de nou. Això era irreal, impossible, els docents no estem preparats.³⁵

Una altra experiència que podem destacar en l'àmbit de la Llicenciatura en Periodisme de la UPF és la Jornada de Simulació, una experiència que no estava contemplada explícitament en el pla d'estudis i que era, per tant d'assistència voluntària. Dos cops l'any es proposava a l'alumnat convertir-se en professionals per cobrir una roda de premsa, una jornada electoral o un altre esdeveniment. Durant un dia sencer tots junts preparaven peces per als mitjans propis creats per l'ocasió. Per exemple, per cobrir unes eleccions, els estudiants es dividien en grups corresponents a quatre mitjans i, el mateix diumenge de la votació, alguns d'ells s'enviaven acreditats a les seus dels partits per informar als companys que es quedaven a la redacció. Durant tota la tarda

³⁴ Ramon, X. (18 d'abril de 2013) Entrevista personal, Barcelona.

³⁵ Salgado, F. (2 de maig de 2013) Entrevista personal, Barcelona.

es penjaven peces sobre l'evolució dels comicis al mitjà *Redacciódigital.com* i, a les deu de la nit, s'emetia en directe un programa radiofònic que recollia l'esperit de la jornada i els resultats. També es preparaven reportatges del que havia succeït a les diferents seus i es maquetaven quatre planes d'un diari fictici. L'endemà, dilluns, els propis alumnes presentaven la seva feina a l'auditori i els professors dels tallers els valoraven. L'objectiu de la jornada de simulació era apropar la realitat periodística externa, el ritme de treball real i les sensacions que es poden experimentar en una roda de premsa o en la cobertura d'un acte quan hi ha un gran esdeveniment.

6.2.2 NOVA OFERTA DEL GRAU EN PERIODISME

El pla d'estudis del Grau en Periodisme va ser aprovat pel Consell de Govern de la UPF en la sessió de 9 de juliol de 2008. Prèviament va ser aprovat també per la Junta dels Estudis de Periodisme en sessió celebrada el 25 de juny. La oferta de la UPF condueix els alumnes després de superar 240 crèdits ECTS al títol de Graduat / Graduada en Periodisme per la Universitat Pompeu Fabra. Aquests crèdits es distribueixen de la següent manera segons el tipus d'assignatura:

TAULA 19: DISTRIBUCIÓ DE CRÈDITS AL GRAU EN PERIODISME

Tipus de matèria	Crèdits
Formació bàsica	62

Obligatòries	102
Optatives	52
Treball de Fi de Grau	6
Pràctiques Externes	18
Crèdits totals	240

Font: www.upf.edu

El model docent de la UPF, basat en l'excel·lència, la innovació i l'experimentació, respon a les exigències de l'Espai Europeu d'Educació Superior. Les característiques del pla d'estudis recollides a la *Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales* són les mateixes que sempre s'havien seguit a la llicenciatura: elevat rendiment acadèmic, dedicació intensiva, atenció individualitzada, organització trimestral de les assignatures, formació pràctica professional al llarg dels estudis combinada amb la iniciació en tasques de recerca i de crítica de coneixements, possibilitat de fer estades a l'estranger, aprenentatge d'idiomes i ús de les tecnologies TIC, etc. En el mateix document es recullen aquells elements clau de l'oferta de grau que resumim a continuació:

1. Sòlida formació de base en un àmbit determinat, fugint de la dispersió de coneixements i la "cultura enciclopèdica" que ha caracteritzat fins ara les carreres de periodisme. Els àmbits previstos inicialment són Dret, Economia i Humanitats.

2. Formació en els fonaments i en les habilitats pròpies de l'exercici del Periodisme, en tots i cadascun dels mitjans (premsa, internet, ràdio, televisió) i formes de distribució de la informació (agències, gabinets) d'acord amb les tradicions més genuïnes de la cultura periodística, així com en la progressiva integració de les diverses plataformes de difusió.
3. Incorporació de les eines teòriques necessàries per a l'anàlisi i la comprensió global de l'entorn mediàtic.
4. Èmfasi en l'especialització professional, a través de matèries operatives relacionades amb diversos àmbits: Periodisme Cultural, Periodisme Econòmic etc.
5. Pràcticum obligatori.
6. Afavoriment de la mobilitat dels estudiants a l'estranger.
7. Possibilitat de completar la formació a través de diverses modalitats previstes en l'estructura de cicles europea com màsters o dobles titulacions.

A més a més es pretén formar professionals polivalents dels següents àmbits: informació periodística, comunicació institucional, consultoria, docència i investigació. Cal tenir en compte també les característiques que aquests futurs estudiants adquireixen al llarg de la carrera: un bagatge intel·lectual suficient per poder desenvolupar-se en un món complex, un bon grau de coneixement de les teories de la comunicació, l'exercici de les habilitats expressives (tant escrites com orals) i l'adquisició d'habilitats bàsiques en l'ús de les tecnologies de la informació. Els alumnes valoren especialment que hi hagi més assignatures que responguin a un model professionalitzador, a més que les que són pròpies d'un perfil més acadèmic.

(FG 45) *A mi em treus teories de l'agulla hipodèrmica i em poses més Premiere i chapeau.*³⁶

(FG46) *És una carrera que t'ha de professionalitzar. A la Pompeu s'ha aconseguit equilibrar els coneixements teòrics amb els pràctics.*

Un dels trets diferencials d'aquest grau és la solidesa en la formació de base. Tal i com es descriu a la memòria³⁷ *aquesta solidesa es buscarà en una preparació que, lluny de les dispersions enciclopèdiques que han caracteritzat fins ara els estudis de periodisme a Espanya, tindria els seus pilars bàsics en unes disciplines cursades amb el nivell de rigor propi de les carreres corresponents.* Durant els dos primers anys del Grau els alumnes de la UPF hauran d'escollir un dels següents itineraris per cursar la meitat del curs en un altre Grau, integrats con un estudiant més d'aquest:

- Ciències Polítiques
- Humanitats
- Dret
- Ciències Econòmiques

En aquests dos primers anys els alumnes també cursaran matèries bàsiques de caràcter instrumental per al periodisme, com són redacció periodística o introducció a les tècniques de producció i els llenguatges dels diversos mitjans de comunicació. En el tercer curs serà quan el caràcter pràctic de les assignatures es vegi accentuat amb el TIP. No

³⁶ La nomenclatura FGXY d'ara en endavant farà referència al membre número Y del curs X. En aquest cas FG45, indica de 4rt curs el membre número 5. Per a les referències completes vegeu l'apartat de Focus Group a la metodologia de recerca.

³⁷ *Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales*

obstant, els alumnes consideren que no han tingut prou formació instrumental quan s'enfronten per primera vegada a la redacció integrada.

(FG43) *La redacció integrada tindria més sentit si les assignatures prèvies haguessin estat més potents amb la base, la locució... Abans potser hi hauria d'haver assignatures d'iniciació de la redacció integrada.*

(FG34) *En l'aspecte tècnic de vegades hi ha coses tan tontes que ningú ens ha explicat però que són essencials i importants per alguns mitjans, com la fotografia. No hem fet ni mitja classe de fotografia i després resulta que és la meitat de la feina que hi ha al tram de premsa i és veritat, o sigui, efectivament no pots treure un número sense salvar la fotografia.*

(FG46) *Ens vam tirar a la piscina amb una formació prèvia de dos anys, que potser si que ens faltaven encara algunes coses que encara no sabíem del tot. Però va servir per començar a fer periodisme real.*

El TIP és l'eix vertebral del tercer curs, que es complementa amb altres matèries de dret, deontologia o cultura periodística. A l'últim curs els alumnes “desapareixeran” físicament de la facultat per fer possibles estades a l'estranger i el pràcticum en un mitjà informatiu. També tindran l'oportunitat d'aprofundir la seva especialització en els diversos mitjans o àrees temàtiques, i hauran de realitzar el Treball Final de Grau (TFG) en una de les següents modalitats:

TAULA 20: MODALITATS DEL TFG

1. GRAN REPORTATGE O REPORTATGE D'INVESTIGACIÓ

El treball consisteix en elaborar un gran reportatge o bé reportatge d'investigació periodística en el format triat per l'alumne (premsa, ràdio, televisió...). El reportatge ha d'anar acompanyat d'una memòria on es recolliran les diferents fases del procés de producció d'informació, d'investigació documental i les fonts utilitzades.

2. PROJECTE D'UN PRODUCTE O PROGRAMA

El treball consisteix en el disseny d'un projecte de producte comunicatiu, o bé en la seva materialització en forma de pilot o número zero. Alguns exemples de productes possibles són: una publicació escrita, un mitjà digital, programes específics de ràdio o televisió... El producte o programa ha d'anar acompanyat d'una memòria d'una extensió màxima de 20 pàgines, on es recullin aspectes referents a la part teòrica i la part metodològica, així com la viabilitat i la valoració del mateix.

3. MONOGRAFIA ANALÍTICA O ASSAIG TEÒRIC

El treball consisteix en l'elaboració d'un assaig teòric a partir de diferents lectures o bé una recerca a partir de les diferents tècniques d'investigació social, quantitatives o qualitatives.

4. TREBALL EXPERIMENTAL EN MITJANS PROPIS

El treball consisteix en la participació durant un trimestre o dos en els mitjans de comunicació propis de la universitat i la posterior elaboració d'una memòria crítica del procés seguit. Són assignacions possibles la dinamització d'UPF Ràdio, tasques relacionades amb l'assignatura Taller Integrat de Periodisme, etc.

Font: Protocol sobre el Treball Final de Grau aprovat per junta de secció

Del TFG podem destacar-ne, en relació al subjecte que ens ocupa, que la modalitat que correspon a “treball experimental en mitjans propis” representa el retorn dels estudiants de quart curs a la redacció integrada per treballar i donar suport a la publicació multiplataforma *Cetrenca-da* o bé a UPF.Ràdio.

6.3 EL TALLER INTEGRAT DE PERIODISME

6.3.1 L'ORGANITZACIÓ DOCENT AL TIP

Els alumnes que entren al TIP ja han assolit, com hem vist, una primera formació de base sòlida tant en periodisme com en ciències polítiques, humanitats, dret o ciències econòmiques. A més a més, disposen de gran avidesa intel·lectual per analitzar i comprendre el món que els envolta. Saben expressar-se correctament i de manera eficaç i han adquirit la capacitat per treballar amb les eines i tecnologies pròpies del periodisme. Albert Montagut, professor especialitzat en premsa del TIP els troba *molt preparats per l'escriptura, molt cultes, molt posats en la informació que afecta la seva generació.*³⁸

Prenent aquestes característiques com a punt de partida, després d'haver superat l'assignatura, els estudiants hauran ampliat les seves competències en el que definíem com els coneixements, valors i actituds de naturalesa complexa i integradora, resultants del procés educatiu que poden ser transferides a situacions externes a l'àmbit educatiu:

³⁸ Montagut, A. (2 de maig de 2013) Entrevista personal, Barcelona.

TAULA 21: COMPETÈNCIES DEL PLA DOCENT DEL TIP

Competències generals

Competències instrumentals

- Comprendre i interpretar de manera pertinent i raonada textos escrits de nivell i caràcter acadèmics.
- Ser capaç de comunicar-se amb propietat de forma oral i escrita en qualsevol de les dues llengües oficials de Catalunya, és a dir, en català i espanyol, tant amb audiències expertes com inexpertes.
- Dominar les eines informàtiques i les seves principals aplicacions imprescindibles per a l'activitat acadèmica ordinària.

Competències personals

- Ser capaç de treballar en equip, participant activament en les tasques assignades i negociant opinions discrepants, fins arribar a posicions de consens.
- Desenvolupar la capacitat de raonament autònom i amb distància crítica en temes o qüestions controvertides.
- Tenir consolidats hàbits d'autodisciplina, autoexigència i rigor en la realització del treball acadèmic, així com l'organització i la correcta temporalització.

Competències sistèmiques

- Haver desenvolupat el sentit de la curiositat, així com el desig de saber allò que resta ignorat, imprescindible en tot procés formatiu i en tota activitat professional amb projecció.
- Ser capaç d'aplicar i d'adaptar els coneixements adquirits en contextos i situacions noves amb flexibilitat i creativitat.
- Estar capacitats per progressar en els processos de formació i aprenentatge de manera autònoma i contínua.

Competències específiques del Grau

- Coneixement dels processos informatius i comunicatius, així com de les principals teories que els formalitzen i critiquen.
- Coneixement i aplicació de les tecnologies i dels sistemes utilitzats per processar, elaborar i transmetre informació.
- Coneixement de l'ús correcte oral i escrit de les llengües pròpies.

- Coneixement de l'estructura dels mitjans de comunicació i dels seus principals formats, en tant que expressions dels modes de vida i de les seves cultures en relació amb els contextos socials i els seus canvis.
- Coneixement de l'ètica i deontologia professional del periodisme així com de l'ordenament jurídic de la informació.
- Coneixement de l'estructura, funcionament i gestió de l'empresa de comunicació.
- Coneixement dels principals debats i esdeveniments mediàtics.
- Capacitat i habilitat per expressar-se amb fluïdesa i eficàcia comunicativa en les llengües pròpies de manera oral i escrita.
- Capacitat per llegir i analitzar textos i documents especialitzats de qualsevol tema rellevant.
- Capacitat i habilitat per comunicar en el llenguatge propi de cadascun dels mitjans de comunicació.
- Capacitat i habilitat per utilitzar les tecnologies i tècniques informatives i comunicatives.
- Capacitat i habilitat per utilitzar els sistemes i recursos informàtics i les seves aplicacions interactives.
- Capacitat i habilitat per al disseny dels aspectes formals i estètics en mitjans escrits, gràfics, audiovisuals i digitals.
- Capacitat i habilitat per a l'execució de les principals tasques periodístiques en les diverses àrees temàtiques.
- Capacitat i habilitat per buscar, seleccionar i jerarquitzar qualsevol tipus de fonts o document (escrit, sonor, visual, etc.) d'utilitat per l'elaboració i processament d'informació.
- Capacitat i habilitat per recuperar, organitzar, analitzar i processar informació i comunicació amb la finalitat de ser difosa, servida o tractada.
- Capacitat per identificar i analitzar els productes informatius en qualsevol gènere, llenguatge o suport, a efectes de procedir a un estudi crític dels mateixos.
- Capacitat i habilitat per saber utilitzar dades i estadístiques de manera correcta i comprensible per a la divulgació majoritària.

Competències específiques de l'assignatura

- Capacitat per a l'execució de les principals tasques periodístiques en una sala de redacció.
- Coneixement de les formes bàsiques d'implementació de notícies en mitjans de comunicació de tots mena.

- Habilitat per organitzar, jerarquitzar, prioritzar i desenvolupar productes periodístics per a mitjans impresos, audiovisuals i/o digitals.
- Habilitat per al disseny de pàgines de periòdic i per fer-hi un treball de redacció àgil.
- Introducció en les habilitats necessàries per a la producció i la presentació de les notícies a la ràdio i la televisió.
- Desenvolupament d'habilitats per utilitzar i harmonitzar diferents eines digitals a internet.

Font: Pla docent de l'assignatura Taller Integrat de Periodisme (21328)

Albert Elduque, professor assistent de l'assignatura, afegeix a les capacitats que adquireixen els alumnes les següents:

En primer lloc, han desenvolupat allò que es requereix per a cada mitjà, i per a tots ells: bona redacció, judici crític sobre el disseny, sentit del timing, capacitat de locutar i presentar... En segon lloc, han guanyat una sèrie d'habilitats instrumentals en treballar amb els diferents programes d'edició. En tercer lloc, han après a ser pràctics: aprofitar el temps, treure les idees essencials de cada qüestió, no fer feina innecessària... I, per últim, han adquirit habilitats en el treball en grup i la planificació conjunta, assumint que sovint la feina en grup passa per davant del treball de cadascú. No tots els reportatges poden aparèixer a El Punt-Avui, per exemple.³⁹

I Xavier Ramon, professor assistent, ho acaba d'arrodonir en consonància amb l'anterior:

Després de passar pel Taller Integrat de Periodisme, els alumnes han après a treballar activament en equip, a discriminar els fonaments específics de cadascun dels mitjans i han desenvolupat tot un seguit de competències transversals: planificació i organització, redacció, autonomia, polivalència, flexibilitat, esforç, exigència, constància i sacrifici⁴⁰.

³⁹ Elduque, A. (20 d'abril de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

⁴⁰ Ramon, X. (18 d'abril de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

Totes aquestes competències s'adquireixen gràcies a seguir un sistema de pedagogia efectiva (Culles i Schalbe, 2010), amb un aprenentatge incrementat, basat en un sistema de simulació professional on els alumnes duen a terme les tasques pròpies d'una redacció amb el suport constant del professor, que els resoldrà els dubtes fins que les tasques les facin sols.

La simulació professional es torna una realitat, ja que els alumnes han passat de produir reportatges pensats per ser avaluats acadèmicament, a nivell intern, a realitzar productes concebuts per ser difosos en un mitjà de referència dins de l'espai comunicatiu en llengua catalana.

Aquesta metodologia requereix un acompanyament constant dels docents en el procés d'elaboració dels productes periodístics. L'equip de professors de l'assignatura té sempre molt present que els alumnes estan en ple procés d'aprenentatge i que la seva tasca és anar polint i millorant poc a poc les seves habilitats. El fet de publicar per a un mitjà de comunicació establert no és incompatible amb dedicar el temps docent necessari perquè els estudiants puguin aprendre a utilitzar els llenguatges periodístics respectius (de la premsa escrita, la ràdio, la televisió i internet).

El procés es consolida a partir de reunions freqüents, amb alumnes i professors, similars a les que realitzaria un consell de redacció professional, en el qual es discuteixen els temes prioritaris per al producte informatiu i el seu tractament. Per a la producció de les publicacions cada estudiant adopta un rol específic en funció de les seves habilitats i/o interessos, que ocuparà fins a la finalització. L'execució de les fun-

cions pròpies de cada rol és duta a terme per l'alumne sota supervisió del docent, que treballarà amb l'estudiant i el guiarà a través del consens, la discussió i el consell cap a la bona pràctica professional.

Per exemple Vicenç Sanclemente, professor especialitzat en televisió descriu el mètode que aplica de simulació:

El que intento fer és que s'assembli al màxim a la redacció d'un mitjà, en aquest cas concret, una televisió, a la redacció d'un informatiu o d'un programa. Per la meua experiència hi ha dues coses essencials en el treball periodístic: estar al carrer, anar on passen els fets, i després, debat...és a dir el debat necessari per a valorar la importància de cada notícia i cada font. [...] El meu mètode és que el professor ajudant i jo ens convertim en caps de redacció i que el procés d'aprenentatge s'adquireixi sobre la marxa en la correcció.⁴¹

El segon element clau del model del TIP que contribueix a la seva efectivitat és la rellevància. Els alumnes s'apropien de la feina perquè treballen com es fa en el món real i veuen que poden integrar els coneixements previs i el que fan dins la redacció integrada en el seu dia a dia fora de la facultat. L'experiència és descrita per un alumne com: *Era la primera vegada que ens exposàvem amb gent fora de classe. Per exemple a internet, en un reportatge sobre educació, una dona ens va contestar [va enviar un comentari a través de la xarxa]. Sorties fora i la gent et deia què pensava.* (FG48)

El tercer element que considerem clau és la motivació. Aquesta apareix reforçada pel fet que els treballs dels alumnes puguin ser publicats en mitjans externs. Tant alumnes com professors coincideixen en la valoració d'aquest apartat.

⁴¹ Sanclemente, V. (8 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

(FG41) *Es una de les assignatures més útils per l'oportunitat de col·laborar amb mitjans de veritat. Això et fa involucrar més amb el treball que fas i veure com es pot fer un magazín, etcètera. És com un primer contacte amb els mitjans.*

(FG43) *Publicar en mitjans motiva més i veus que la teva feina no és només una nota.*

(FG41) *[Publicar en mitjans]. Fins i tot la pressió de fer-ho millor. Incentiva.*

És el mateix element que destaca la professora Eva Domínguez:

La part bona és l'estímul enorme i la responsabilitat que tenen. Veuem que publiquen en un mitjà professional i això els hi adjudica una audiència. S'ho prenen seriosament, ho fan molt bé i hi dediquen moltes hores. Entenen també tots els processos de revisió, que això no té prou qualitat etc. D'altra banda això implica unes limitacions, evidentment. T'has d'adaptar a un gestor de continguts, a una plantilla... el que passaria a qualsevol mitjà. Més que una limitació és el condicionant real de la producció.⁴²

L'últim element que podem afegir per determinar que al TIP es segueix un model de pedagogia efectiva és la individualitat. En una doble vessant: d'una banda la gran varietat d'estudiants que s'aconsegueix degut al perfil multidisciplinari aconseguit per la opció d'itinerari del Grau (dret, humanitats, econòmiques o polítiques) i això permet donar-los llibertat a l'hora d'escollir els temes que treballaran en les seves peces. D'altra banda hi ha el fet que la ràtio professor/alumne és molt baixa (d'1 a 6), ja que els grups tenen a la seva disposició un o dos professors especialitzats, un coordinador i un o dos professors assistents en tot moment. (FG46) *La sort de tenir dos professors per cada vint alumnes.*

⁴² Domínguez, E. (7 de juliol de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

El corpus docent de l'assignatura és essencial per assegurar-ne el bon funcionament durant el curs. Se'n poden distingir tres tipologies:

1. PROFESSORS COORDINADORS: SALVADOR ALSIUS I FRANCESC SALGADO.
Es tracta de professors amb dedicació completa a la docència i amb títol de Doctor. Les seves tasques se centren principalment en allò que es refereix a l'harmonització global tant de professors com dels elements comuns en els diferents trams, com és el cas del reportatge integrat. També són els responsables de guiar els alumnes de quart que retornen a la redacció per fer el TFG. Francesc Salgado dibuixa quin és el seu dia a dia:

Com a coordinador has de resoldre el que afecta a més d'un àmbit i llavors estan els reportatges integrats que han quedat en terra de ningú. Han existit com aquesta peça supra-àmbits i[...] les qüestions de funcionament vegetatiu o rutinari, amb els tècnics... Després hi ha una altra feina de la coordinació, aquesta que estem parlant que és la reflexió, la valoració no tant dels alumnes un per un que això és pels docents, sinó de com s'avança pel curs que ve. Què fem i com podem millorar les coses.⁴³

2. PROFESSORS ESPECIALITZATS: PREMSA: CARLOS PÉREZ DE ROZAS, DAVID CAMINADA, OLGA LAMAS, ANNA NOGUÉ (CURS 2011/12), TERESA DOMINGO (CURS 2011/12) I ALBERT MONTAGUT (CURS 2012/13) TELEVISIÓ: ROGER CASSANY, ANTONI ESTEVE I VICENÇ SANCLEMENTE RÀDIO: JOSEP M. PALAU, JOAN CATÀ, MANUEL BORRELL I JUANJO RAMOS MONTER INTERNET: SÍLVIA LLOMBART, EVA DOMÍNGUEZ I CRISTINA RIBAS

Aquest conjunt de professors combinen la seva dedicació professional al periodisme amb unes hores de docència com a associats. Són els que treballen més directament amb els alumnes i s'encarreguen de traspasar els seus coneixements i experiència dels

⁴³ Salgado, F. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

mitjans a partir d'un treball pràctic i dinàmic. La major part d'aquests professors provenen del sistema de tallers de la llicenciatura. *Alguns professors que porten 18 anys fent tallers han hagut d'obrir unes comportes mentals per treballar en la filosofia de la integració.* Així ho considera Salvador Alsius, el creador i coordinador del TIP.

La feina dels professors especialitzats és ajudar als alumnes a adquirir hàbits de treball, autonomia i capacitat de superació, afavorir i regular els aprenentatges i responsabilitzar-se de fer-ne una valoració numèrica final. Al llarg del curs treballen amb els estudiants per fomentar les competències que abans hem descrit i incitar la curiositat, el rigor, el treball en equip i la perseverança. D'ells depèn que els estudiants adquireixin les habilitats específiques de cada mitjà.

3. PROFESSORS AJUDANTS (*TEACHER ASSISTANT*): FABIOLA ALCALÀ (CURS 2011/12), IRENE DA ROCHA, ALBERT ELDUQUE (CURS 2012/13), ARIADNA FERNÁNDEZ, MARTA NARBERHAUS I XAVIER RAMON.

Els professors ajudants són estudiants de doctorat amb una experiència transversal adquirida principalment en haver desenvolupat tasques de suport als antics tallers de la llicenciatura. Dins del TIP centren les seves funcions en tres àmbits: d'una banda s'encarreguen de donar suport als professors especialitzats tant per coordinar els alumnes d'un tram com per donar-los suport tècnic; el segon àmbit és fer de vincle, vertical i horitzontal, entre els diferents professors d'un mateix mitjà o entre professors de diferents mitjans dins d'un mateix tram. A la vegada, els professors ajudants coordinen els lligams del dia a dia entre el TIP i els mitjans externs. El tercer àmbit en el que tenen un pes important és la recerca de noves fórmules

d'innovació docent com, per exemple, l'ús de xarxes socials, el disseny de la plataforma de treball intern o la web externa de *Cetrencada*. Per als alumnes aquesta figura és la que redueix la distància entre alumnat i professorat: (FG31) *Els ajudants són més pròxims a nosaltres que els professors.*

Albert Elduque, ratifica aquesta opinió:

En la meua opinió, des del punt de vista docent el "Teacher Assistant" actua com a suport del professor responsable, donant-li una segona visió de les coses i transmetent-li el punt de vista de l'alumne, que potser, per qüestions generacionals, li és més proper. Per altra banda, també és un suport perquè l'alumne adquireixi aquelles habilitats instrumentals que necessiten una atenció constant i que potser el professor no pot atendre sempre (ús dels programes d'edició). Per últim, és el vincle entre el professor i determinades figures de la universitat (tècnics, lloguer de l'equipament, reserva de les aules...). Des del punt de vista d'una redacció, el "Teacher Assistant" realitza tasques de coordinació, tot i que sovint són els mateixos professors els que ho coordinen tot.⁴⁴

No obstant, cada professor assistent dóna suport principalment a dos mitjans, així s'estableix el tàndem premsa-ràdio i televisió-internet. Sempre hi ha, com a mínim, dos professors assistents a la redacció, un per cada tàndem que intenta repartir els esforços entre els dos mitjans. Tot sovint o bé pel ritme de treball o perquè ja hi ha assignat també un tècnic al mitjà, alguns reben més dedicació que d'altres. Els alumnes també perceben aquests desequilibris:

(FG37) *Hi ha signatures que són més absorbents pels ajudants i d'altres que no tant. "premsa" és molt absorbent i "ràdio" es queda sense profe ajudant. I amb "tele" i "internet" passa el mateix. "tele" és molt absorbent.*

⁴⁴ Elduque, A. (20 d'abril de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

A banda d'aquestes tres categories de professorat, trobem altres figures que són bàsiques per al bon funcionament de la redacció integrada i que també conviuen amb els alumnes i els ajuden en el seu dia a dia: són els tècnics especialistes (per a ràdio i televisió) i els becaris tècnics en pràctiques.

El gran nombre de professionals que estan simultàniament a la redacció i que tot sovint tenen perspectives diferents sobre com enfocar la seva docència i quins exercicis plantejar als alumnes, fa que es percebi manca de coordinació i diàleg entre ells. Aquest punt ha estat molt criticat pels estudiants:

(FG43) *La coordinació docent em sembla lamentable. És el gran problema de la redacció integrada. Depèn del professor. Amb un tram de "tele" la gent estava encantada, la gent del següent tram de "tele" es volia morir. El tram, mitjà, és el mateix, el que fallava era el professor. És veritat que hi ha professors que t'agraden més i menys, però el problema és que no tots es marcaven els mateixos objectius. Que cadascú posava un llindar on li venia de gust. Els trams estaven descompensats.*

(FG45) *Les discussions entre professors on uns diuen que l'objectiu és publicar a BTV i a nosaltres ens deien que hem de treballar més la base...*

(FG31) *El fet que hi hagi tants professors diferents dels que has tingut tu. Això també influeix. És molt desigual el que ensenyen uns o altres.*

(FG34) *La diferència més gran [entre els professors de cada tram] es nota més a TV. A premsa per exemple tens clar què s'ha de fer i cada profe et pot agradar més o menys com ho planteja, però el producte final s'assembla bastant, però a tele el magazín en mires dos i no tens res.*

(FG32) *També el fet que vinguin molts professor,s en algun moment et far sentir sol i perdut però també t'obliga a espavilar-te.*

(FG34) *De vegades hi ha la sensació que s'improvisa una mica. Alguns professors no saben ben bé què s'ha de fer, alguns no es posen d'acord, alguns ho saben però prefereixen fer veure que no els hi va bé, per la idea que tenen ells de com s'ha de fer.*

S'ha de tenir en compte, però, que sí que existeixen mecanismes de coordinació entre els professors. Fora d'horari lectiu tots ells es reuneixen varies vegades abans, durant i després del curs per preparar les línies generals d'actuació. També tenen lloc trobades per determinar el sistema d'avaluació general i els criteris que s'empraran. Entre tots es dibuixen els esquemes d'acció que en la pràctica docent diària hauran de seguir. Malgrat tot, cada professor manté encara un model personal de com traslladar a la seva docència aquestes pautes acordades entre tots. El creador i coordinador de l'assignatura, Salvador Alsius, sempre ho ha tingut en compte:

Hi ha una altra cosa que s'ha de respectar i són les seves estratègies docents. N'hi ha uns que són més partidaris d'un ensenyament sistemàtic, diguem-ne previ a la producció externa. I no només sistemàtic i previ, sinó relacionat amb materials d'autèntica actualitat, que és el que no podem fer amb productes que es produeixen per ser difoses al cap d'unes setmanes. [...] Dedicuen una part del esforços docents i discents a la gimnàstica periodística del periodista que treballa en un mitjà diari.⁴⁵

La qualificació final de l'alumne s'obtindrà fent una mitjana aritmètica de les quatre notes individuals que hagi tingut en cada tram. Per aprovar el conjunt de l'assignatura s'han d'aprovar cadascun dels trams. La nota numèrica final incorporarà a la mitjana aritmètica els valors de les recuperacions quan s'escaigui. Si la nota final del conjunt de l'assignatura estigués per sota del cinc, l'alumne l'hauria de repetir sencera el curs següent. Els criteris generals per posar-la s'han determinat entre

⁴⁵ Alsius, S. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

tots els docents i són els que Manel Borrell, professor especialitzat en ràdio remarca:

Els criteris d'avaluació responen als principis fixats en comú en una reunió de professors. Es a dir: qualitat de la producció periodística, progressió en els coneixements, aptitud per el treball en equip, actitud personal i capacitat de polivalència. Jo personalment també hi afegeixo altres consideracions relatives a la singularitat del mitjà ràdio. Es el cas de la riquesa en el llenguatge verbal, capacitat d'improvisació i facultats comunicatives.⁴⁶

Com Manel Borrell, la resta de professors afegeixen indicacions pròpies segons les activitats plantejades a cada tram. D'acord amb la memòria del pla d'estudis aquesta matèria comptarà amb els següents elements:

- Participació a les activitats plantejades.
- Treball individual (en aquest cas, les aportacions individuals a la producció periodística resultant de les activitats).
- Treball en grup (incloent aquí les aptituds per al treball en grup i també els les aportacions col·lectives a la producció periodística).
- "Exposicions o demostracions". Un criteri aquest que es podrà assimilar a la demostració d'habilitats específiques pel que fa a tècniques de comunicació escrites i orals, així com a les habilitats relatives a l'ús de les tecnologies.

L'avaluació dels alumnes no es basa únicament en la nota numèrica, sinó que al llarg del curs els alumnes realitzen diversos intercanvis de valoració formativa amb els professors. Ja siguin tutories individuals o en petits grups, exercicis de coavaluació entre companys o una valora-

⁴⁶ Borrell, M. (8 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

ció general de tots els 80 alumnes. Aquesta activitat té lloc un cop al final de cada tram on els editors en cap de cada mitjà presenten públicament als seus companys quina ha estat la feina duta a terme per cada grup, que és comentada pels altres alumnes i valorada per part dels professors. En general és un espai d'intercanvi d'estimacions positives que fomenta la cohesió grupal i la percepció que malgrat que els alumnes se separen per mitjans, tots ells formen part del mateix macrosistema docent i de la mateixa publicació: *Cetrencada*.

El plantejament de l'assignatura presenta unes dificultats especials pel que fa a l'avaluació dels estudiants. D'una banda a causa de la varietat de tasques i el fet que hi hagi una única acta final, però també perquè la feina redaccional es fa pràcticament sempre en equip i als professors no sempre els resultarà senzill apreciar les aportacions individuals. A més, calen criteris que poden no ser sempre coincidents, com el valor professional dels resultats obtinguts o l'esforç i la progressió personal de cada alumne. Els alumnes així ho senten i es mostren crítics a l'hora de valorar el sistema d'avaluació:

(FG35) *[Riuen tots] No el sabem! Al final et trobes una nota i ja està.*

(FG33) *Crec que seria millor que cada "profe" digués les notes quan acaba, perquè per exemple de "tele" ara ja no ens en recordem.*

(FG38) *Jo que sigui només la mitjana [de les notes] no em sembla bé, perquè a "tele" l'hi dediques moltes més hores.*

(FG42) *Les notes variaven molt dels professors. Les nostres notes de "tele", "ràdio" i "premsa" eren completament distintes de les d'"internet".*

(FG47) *Potser miraves un tram d'internet i totes eren decents, però miraven un altre i eren totes superaltes.*

Atenent aquestes protestes, Salvador Alsius, coordinador docent fa una valoració extensa sobre les dificultats per resoldre el procés d'avaluació d'aquest tipus de matèria:

*Hi ha un problema clàssic de l'avaluació d'assignatures, que són matèries amb dues característiques que compliquen el sistema d'avaluació. La primera és que hi ha un procés d'aprenentatge i uns resultats. Com que no saps fins quin punt s'ha de contar el punt de partida, habilitats que l'alumne ja porta per se o no, mai no saps si has d'emfatitzar més en els resultats o en el procés, en el diferencial que hi ha des que s'ha començat fins que s'ha acabat. Això és un tema que és clàssic de les facultats de belles arts, què has de valorar qui pinta el bodegó més maco o el que des que va començar a agafar un carbonet fins que va arribar al bodegó ha tingut una millor progressió. Jo suposo que es pot estar discutint tota la vida això i no posar-se d'acord. És molt difícil de decidir. [...] Mentre es mantingui el dubte aquest de si has de valorar habilitats aconseguides o progressió això no t'ho resol cap eina, això és una discussió essencial no resolta.*⁴⁷

Si es revisen les estadístiques de notes del curs 2012/13 trobem que la taxa d'abandonament de l'assignatura és del 1,25% i respon a un cas en que l'alumne malgrat estar matriculat a l'assignatura, per motius aliens a aquesta, no la va poder cursar. Aquesta taxa se situa molt per sota de la mitjana del Estudis de Periodisme que és del 10%⁴⁸. La taxa

⁴⁷ Alsius, S. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

⁴⁸ La taxa d'abandonament indica el percentatge d'estudiants que han abandonat els estudis al llarg del temps previst en el pla d'estudis o en un any més, respecte el número d'alumnes que van iniciar els estudis en un mateix any. Segons les dades de la "Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales" del Grau en Periodisme, aprovat per la COA el 3 de març de 2009:

- La taxa d'abandonament actual dels estudis de Periodisme és del 10%.
- La taxa d'abandonament mitjana de la Universitat és del 28%.

d'eficiència, considerada com el número d'alumnes que superen l'assignatura en primera matrícula respecte el total de matriculats és del 98'75%, situant-se al 100% si es consideren tots els alumnes que no només s'han matriculat sinó els que han arribat a assistir a classe, és a dir, és molt elevada.

En el nou marc d'avaluació de la UPF, que pretén potenciar l'avaluació continua, cada docent especialitzat haurà de dissenyar, un cop avaluat del seu tram, les condicions de la recuperació, és a dir, les proves i el conjunt de competències que s'han de tornar avaluar en el cas que un alumne suspengui un tram i l'hagi de recuperar. En el pla d'estudis del TIP s'especifica d'aquesta manera:

No tots els/les alumnes es poden presentar a les proves de recuperació. Només aquells/es que hagin participat en les activitats normals del tram i les hagin suspès. Ningú no es pot presentar de cap manera per millorar la nota obtinguda. Tampoc es pot presentar un/a alumne/a que no hagi participat de forma normal i continuada a les sessions dels diferents àmbits i trams.

En les properes pàgines explicarem al detall quines són les metodologies d'ensenyament-aprenentatge que s'apliquen a cada mitjà i quin és el sistema d'avaluació d'aquesta matèria. Abans, però, és necessari fer un petit pas enrere i explicar l'organització temporal i per trams, tan particular, del TIP.

-
- La taxa d'abandonament dels estudis de Periodisme del conjunt del sistema universitari públic de Catalunya és del 16%.

6.3.2 L'ORGANITZACIÓ TEMPORAL DEL TALLER

L'organització temporal de l'any docent a la UPF es fa mitjançant una divisió trimestral amb deu setmanes lectives per a cada trimestre. En general, doncs, les assignatures tenen una durada d'un trimestre, en el qual s'hi inclouen deu setmanes de classe i dues setmanes dedicades als exàmens.

Els 24 crèdits del TIP es reparteixen al llarg d'un curs acadèmic de tres trimestres lectius, amb un horari presencial dins la redacció integrada repartit en tres dies: dimarts, dijous i divendres amb un horari de nou a dues, és a dir cinc hores per dia. Els professors especialitzats en cada un dels mitjans assistiran, en general, a dues de les tres sessions setmanals. Com a tònica comuna, la seva actuació presencial tindrà lloc els dimarts i els dijous, de manera que els matins dels divendres seran destinats a treball lliure dels estudiants-redactors i comptaran amb la presència dels professors assistents. Cada dimarts es dedicarà una hora a mig matí al consell de redacció format pels professors especialitzats, els coordinadors, els professors assistents i els estudiants editors en cap de cada un dels trams.

Una de les dificultats organitzatives del TIP ha estat compaginar aquesta divisió ternària (els trimestres) amb la quaternària imposada pel fet de tenir quatre mitjans diferents. Per això el curs acadèmic ha estat dividit en quatre trams, de set setmanes i mitja. Els vuitanta estudiants del Grau es reparteixen en quatre grups de 20 seguint l'ordre alfabètic. En el primer tram cada un dels grups d'estudiants s'assigna a

un àmbit concret de treball (premsa escrita, ràdio, televisió o internet), amb un professor especialitzat i un professor assistent. En acabar el primer tram es produeix una rotació, de manera que al final del curs cadascun dels grups haurà passat pels quatre àmbits de treball i haurà fet aprenentatges específics. Aquests trams de set setmanes i mitja s'han convertit així en una nova unitat de divisió temporal que ha trencat el model de trimestre, l'habitual a la Universitat Pompeu Fabra.

Durant el curs 2012/13 la divisió temporal i la rotació ha quedat de la següent manera:

- Quatre grups de vint alumnes aproximadament (A, B, C, D).
- Quatre trams de set setmanes i mitja de durada:
 - I: Del 25 de setembre al 16 de novembre.
 - II: Del 20 de novembre al 8 de febrer.
 - III: Del 12 de febrer al 19 d'abril.
 - IV: Del 25 d'abril al 14 de juny.

La dedicació preferent dels estudiants a les diverses plataformes (premsa, ràdio, televisió i internet) es realitza segons les rotacions indicades en el següent quadre en el que, a sota de la lletra identificativa dels diversos grups, hi figuren els cognoms dels professors especialistes responsables.

TAULA 22: QUADRE DE ROTACIONS DELS TRAMS DEL TIP

	I	II	III	IV
PREMSA	A	D	C	B
	P.Rozas / Caminada	P.Rozas / Caminada	Lamas / Domingo	Lamas / Domingo
RÀDIO	B	A	D	C
	Palau	Catà	Borrell	Ramos Monter
TELEVISIÓ	C	B	A	D
	Sanclemente	Cassany	Esteve	Cassany
INTERNET	D	C	B	A
	Domínguez /Ribas	Llombart	Llombart	Domínguez /Ribas

Font: Pla docent del Taller Integrat de Periodisme (21328)

A banda de la rotació pels diversos mitjans, al llarg del curs cada estudiant és assignat a un equip de reportatge integrat. Més endavant parlarem de les característiques d'aquests equips, però de moment ens interessa mencionar-los perquè interactuen en la calendarització i disseny del pla docent essent-ne una part organitzativa important. En cada un dels trams es desenvoluparan tres reportatges integrats, un a la primera meitat de tram i dos a la segona meitat. Dos alumnes de cada mitjà formaran part d'un mateix grup de reportatge integrat. Aquest equip integrat quedarà sota la supervisió tant del professor especialitzat, com

del sotscoordinador i d'un professor assistent. En paral·lel a les tasques específiques de cada tram/mitjà els alumnes hauran de col·laborar entre ells per tirar endavant reportatges amb un tema comú enfocat de forma diversa per a cada mitjà.

Malgrat que un grup pugui ser heterogeni, tots els estudiants han d'adquirir responsabilitats a l'hora de dur a terme les peces que se li han encomanat per tal d'arribar a les dates de publicació marcades pels mitjans. El que té lloc a la redacció integrada és un compromís afegit. Hi ha una relació d'interdependència entre els diferents membres de l'equip, pel que la responsabilitat és compartida (Johnson i Johnson, 1987). El treball en equip exigeix disposar de destreses per la col·laboració i calen bones relacions entre els alumnes. A més a més, hem d'assumir que el professor serà clau per estructurar com aquest treball grupal serà dut a terme de forma efectiva.

La subdivisió temporal fa accelerar el procés d'aprenentatge de les eines i tècniques pròpies del mitjà, com la seva posada en pràctica per preparar un producte que tindrà visibilitat pública, tal com ho comenta Xavier Ramon:

En referència a la planificació, cal reconèixer la bona tasca de previsió i calendarització que realitzen els coordinadors i professors de l'assignatura, vital per al correcte funcionament de la mateixa. Malgrat tot, seria partidari de baixar una mica el ritme de producció en benefici que els professors poguessin aportar més de teoria i reflexió al voltant de les qüestions específiques de la pràctica periodística.⁴⁹

Per altra banda cal notar l'inconvenient creat per la divisió en quatre trams de l'assignatura que fa que els períodes d'exàmens i vacances

⁴⁹ Ramon, X. (18 d'abril de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

trimestrals quedin distribuïts de forma descompensada i trenquin el ritme de treball aconseguit. Aquest és un dels punts més criticats per l'alumnat:

(FG34) *[l'organització temporal] és una mica lio però no se m'acut com es pot solucionar. Això que siguin quatre trams que no coincideixen amb les vacances sembla una tonteria però és un percal.*

Tal i com vèiem abans, cada un dels trams de l'assignatura té una dinàmica pròpia de treball intern. Fins i tot, dins de cada tram, cada professor en personalitza el model. Recuperem les idees de Zabalza (2011: 88) sobre la metodologia docent definida a partir de quatre dimensions bàsiques:

1. L'organització de l'espai i el temps
2. Modalitats de subministrament de la informació
3. La orientació i gestió de les activitats d'aprenentatge
4. Les relacions interpersonals

Indagarem, doncs, sobre les estratègies que se segueixen i les individualitats dels diferents trams-mitjà.

6.3.3 ELS QUATRE TRAMS DEL TALLER

Com hem avançat en l'apartat anterior, el TIP es divideix en quatre trams corresponents a quatre mitjans diversos que estructurin l'assignatura i que tot seguit definim en profunditat.

A) PREMSA ESCRITA

En el tram de premsa la rutina de treball ve marcada per les dues publicacions que sortiran amb *El Punt-Avui*, una a meitat de tram i l'altra al final. Es segueix el mateix procediment d'elaboració per a la primera com per a la segona publicació, amb l'única diferència que la primera vegada els alumnes requereixen més preparació a l'hora d'enfocar els temes i enfrontar-se amb una maqueta buida.

La docència té lloc, físicament, a l'aula "News Premsa", que està directament connectada amb els espais destinats a ràdio i televisió. Tots els alumnes disposen d'ordinadors enllaçats a una fotocopiadora-impressora en color, i carregats amb el software bàsic d'edició de text i d'internet i els programes Adobe Photoshop i Adobe Indesign, que faran servir per al tractament gràfic.

El treball per preparar una publicació comença amb una reunió conjunta on es decideixen diferents rols dins la redacció que seran distribuïts entre els alumnes:

- L'EDITOR EN CAP: S'encarregarà de coordinar tots els alumnes i fer la supervisió general de tota la publicació. Representarà el tram de premsa a les reunions de coordinació, on explicarà els temes que s'estan tractant i prendrà notes de possibles intercanvis, idees o col·laboracions amb altres trams. En tot moment és responsable de saber com estan evolucionant els temes i en quin estat està la publicació. També ajudarà els companys a enfocar editorialment els temes.

- EL DIRECTOR D'ART: És el màxim responsable de la imatge gràfica de la publicació. La seva feina serà coordinar la maquetació de les pàgines, per tal que tinguin coherència amb l'identitat gràfica de *Cetrencada* i donarà suport als companys a l'hora de presentar visualment els seus temes.
- EL CAP DE FOTOGRAFIA: Esdevindrà el fotògraf de la publicació. S'encarregarà d'imaginar i dibuixar com poden ser les fotografies dels temes, quina composició, localització o elements seran necessaris. Anirà a cobrir els temes principals o donarà suport als companys perquè treguin el màxim profit de les fotografies dins la publicació. A més a més, es preocuparà que el format i els requisits dels arxius d'imatge siguin els òptims per a la publicació.
- L'EDITOR LINGÜÍSTIC: Un cop tancades les pàgines, supervisarà tots els textos abans d'enviar-los al gabinet lingüístic. Ajudarà l'editor en cap a enfocar els temes.

Aquests quatre rols formen el consell editorial del tram de premsa i seran els que liderin tota la publicació. La resta d'alumnes passaran a ser redactors de la publicació. Per parelles, tots els alumnes hauran de preparar un tema principal que es posarà en pàgina en format d'entrevista o reportatge. També hauran de fer una crònica breu i, de forma individual, hauran de redactar una columna d'opinió de tema lliure. Més endavant parlarem de les característiques pròpies del *Cetrencada* per a premsa. De moment ens centrem únicament en la metodologia de treball.

A principi de tram es marca un calendari per als lliuraments de la columna d'opinió, la crònica i el tema principal. Els temes s'escullen a partir de reunions conjuntes que tenen lloc les dues primeres setmanes. Els propis alumnes són els que proposen el temes o personatges als que donaran cobertura i s'encarreguen de fer-ne la producció.

En el tram de premsa hi ha dos professors que es reparteixen les hores de docència. Un professor especialitzat serà responsable de guiar i ajudar els alumnes en l'elecció de temes, la construcció editorial i la redacció i l'altre s'encarregarà de tota la part gràfica i les eines i programes de treball. Olga Lamas, professora responsable del disseny considera que *en el cas de premsa, treballem seguint el flux de producció de les redaccions actuals. És a dir, apliquem el mateix procés de treball que es porta a terme en una redacció professional: selecció de temes, obtenció de la informació (textos i imatges), plantejament i estructura editorial dels temes tenint en compte el públic al qual ens dirigim i el mitjà per al qual treballem, disseny i maquetació dels temes, edició, correcció i tancament*⁵⁰.

A mesura que els temes van evolucionant i es posen sobre pàgina, els propis professors van treballant al costat dels alumnes per resoldre dubtes, ajudar-los a enfocar periodísticament la seva feina i dialogar per aconseguir que desenvolupin un pensament crític i amb criteri a l'hora de treballar. La feina del professor assistent és assessorar i donar suport als alumnes en el software que fan servir i també coordinar el flux d'informació fora de l'horari lectiu entre els professors especialitzats, els alumnes i els altres elements externs a la redacció com el gabinet lingüístic o els responsables d'*El Punt-Arvi*.

⁵⁰ Lamas, O. (9 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

Quan les pàgines han estat revisades pels professors, reescrites i es donen per definitives, es decideix quines són les que van publicades a *El Punt-Avui* i quines quedaran “a la nevera” i es penjaran a la web de *Cetrencada*. Tot sovint és en aquest punt quan apareixen més conflictes entre els alumnes i els professors o fins i tot entre els propis alumnes, ja que publicar o no aconseguir veure publicades les aportacions personals crea frustracions. És un moment del curs on alguns alumnes es despenguen de la dinàmica de treball i és quan el tàndem format pel professor i l’editor en cap han d’incidir en mecanismes que ajudin a motivar i a reforçar la dinàmica d’equip perquè tothom treballi fins l’últim minut, quan s’envia la publicació a *El Punt-Avui*. Fins i tot llavors, els professors han de demanar als alumnes que continuïn responsabilitzant-se dels seus temes i en facin un seguiment per si hi ha alguna novetat d’última hora que requereixi fer modificacions o recórrer a alguna pàgina de nevera.

Aquest sistema de treball vol representar el mateix que se segueix en la majoria de diaris, més alentit i orientat, però amb una exigència equivalent. Albert Montagut, professor responsable de l’apartat editorial busca *fer-lo lo més real possible amb les coordenades professionals i no només les coordenades acadèmiques. [...] Aplico les mateixes metodologies que aplico quan faig un diari professional.*⁵¹

Totes aquests exercicis, les revisions i l’actitud de l’alumne seran factors que incidiran en la nota final. L’avaluació és contínua ja que el

⁵¹ Montagut, A. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

treball directe amb l'alumne afavoreix fer-ne un seguiment personalitzat. Alguns dels criteris que es tenen en compte són: *bona redacció, bons articles, actitud, relació amb els professors, que escoltin i apliquin els consells i demostrin interès per la informació*⁵² (Albert Montagut, professor especialitzat). L'evolució que fa l'alumne des que entra al tram fins que en surt és un element clau per poder determinar aquesta qualificació final.

*Tenim en compte el punt de partida de cada estudiant i la seva progressió al llarg del trimestre. Valorem el seu treball individual però també la seva capacitat per treballar en equip, la visió global que té dels temes (redacció, plantejament editorial i presentació gràfica), les aportacions que l'estudiant fa al suplement i la resta de canals Cetrencada i la predisposició i fluïdesa amb la qual l'alumne és capaç de resoldre situacions o canvis d'última hora.*⁵³(Olga Lamas, professora especialitzada en premsa)

Tot el mecanisme que s'aplica a premsa també és el que segueixen els alumnes que formen part de l'equip integrat i que estan centrats en aquest mitjà. Se'ls demanarà el mateix nombre d'activitats i se'ls exigirà el mateix nivell. A banda, però, també se'ls valorarà, tal i com comentava la professora Olga Lamas, que siguin capaços de fer aportacions i interaccionar amb els altres canals.

B) RÀDIO

Els alumnes de ràdio seuen a l'àrea de la redacció integrada "News ràdio" que té incorporats dos locutors propis amb un tècnic especialista. Els ordinadors d'aquesta àrea disposen del software bàsic d'edició de textos i d'internet i van equipats amb el programa Dalet, que els connecta a un servidor comú i compartit amb els locutors. En total hi

⁵² Montagut, A. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

⁵³ Lamas, O. (9 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

ha quatre professors cada un d'ells responsable d'un grup diferent. Les dinàmiques de treball s'han anat igualant entre ells encara que hi hagi petites variacions segons l'èmfasi que es posi en treballar una habilitat o una altra. Per exemple, Juanjo Ramos, professor de l'últim tram, potencia aquelles activitats que:

Puguin fer que l'alumne se senti segur. Que desenvolupi el sentit crític i que domini les tècniques de la ràdio competitiva. Es comença per treballs curts, estrictes i dirigits, i a mesura que avança el curs les feines són més complicades, lliures i lligades al que fan els altres companys. Finalment un treball extens enregistrat i un projecte de ràdio sobre paper determinen el que ha après i l'horitzó que el mou⁵⁴.

A ràdio hi ha tres ritmes de treball diferenciats. D'una banda trobem el que marca l'informatiu diari, en segon lloc hi ha el ritme més pausat dels reportatges i finalment el que ve determinat per la producció de petits programes per a *Cetrencada* i UPF.Ràdio. El sistema docent comença amb petites pràctiques de locució perquè els alumnes s'habituin davant el micro i s'acostumin a escoltar-se. Malgrat tot sembla que per als alumnes aquestes pràctiques no són suficients:

(FG35) S'hauria de potenciar més la locució. Potser alguns grups ho han fet, però jo a ràdio he parlat, he parlat, he parlat i arribo a un altre lloc i em diuen que de locució no en sé i potser aquest és un aspecte que reforçaria més.

A partir d'aquest punt cada dimarts i cada dijous produiran un informatiu diari breu amb les notícies del dia, que ells mateixos aniran a cobrir. El grup es divideix en quatre o cinc subgrups que seran capitanejats per un editor en cap de l'informatiu. A primera hora s'escolten i es valoren els informatius enregistrats el dia anterior, a continuació es plantegen els possibles temes i se'n fa la cobertura. Cap a mig matí els

⁵⁴ Ramos, J. (9 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

alumnes retornen a classe per editar els talls i redactar les peces que després locutaran a la última part, quan entrin per equips a enregistrar l'informatiu.

La dinàmica del tram de ràdio està molt centrada en el que és el seguiment de l'actualitat més immediata amb la voluntat que l'alumne s'exerciti en el reconeixement, comprensió i lectura periodística del que està passant i del seu context. [...]Es tracta de construir notícies, cròniques o reportatges, gestionant els recursos disponibles, entrevistes, talls de veu, muntatges sonors o efectes musicals⁵⁵. (Manel Borrell, professor del 3r tram)

Els divendres serviran perquè els alumnes treballin lliurement els programes per a *Cetrencada* que faran en parelles o equips de tres. A cada tram, un equip agafarà el relleu d'un dels programes ja establerts i els hi donarà la personalitat pròpia del grup. En total s'enregistraran tres programes de *Cetrencada* per equip i tram.

Els alumnes també treballen el format de reportatge, amb un ritme més pausat. A meitat de tram es decideixen els temes, un dels quals serà l'integrat, i s'encarregaran de produir, en un format breu d'uns cinc minuts, una peça més creativa. Han d'aprendre l'esperit periodístic que els servirà tant per ràdio com per qualsevol altre mitjà.

Parteeixo del que és la formació en la meua àrea dins el taller intentant donar inputs o indicant lligams entre el que aprenen al meu tram amb el que poden fer després a la resta. La idea és, per exemple, que quan parlem de com es fa un reportatge, es pensi en l'estratègia, els passos a seguir, la construcció mental del tema... sense importar en quin suport ho plasmarrem al final. Per a mi el més important és el pensament periodístic. I després, la posada en escena, que va canviant amb el temps.⁵⁶ (Josep M^a Palau, professor del 1r tram)

⁵⁵ Borrell, M. (8 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

⁵⁶ Palau, J.M. (6 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

Tant els programes com els reportatges seran comentats i analitzats individualment amb el professor especialitzat.

La figura del professor assistent en aquest mitjà pren una posició més secundària ja que s'encarrega de donar suport logístic i facilitar que els programes enregistrats arribin a UPF.Ràdio i a la web de *Cetrencada*.

En l'avaluació d'aquest tram tots els professors coincideixen a pensar que és important el seguiment continu del treball dels alumnes: observar-ne l'evolució i veure com són capaços d'absorbir tots els inputs que reben i millorar informatiu a informatiu. Per a Josep M^a Palau, l'avaluació és continuada per definició.

És un treball acumulatiu, una cursa de relleus entre trams i dins del meu propi. Sobretot m'interessa el grau d'evolució personal de cada alumne, buscant les seves possibilitats. Que descobreixin la professió, encara que no arribin a ser grans locutors, per exemple. Ara bé, dins el tram de ràdio hi ha diverses proves a superar, tasques diferents a realitzar dins de cada programa que es fan rotativament, treballs personals... en fi, recursos que em serveixen per anar qualificant els alumnes.⁵⁷

Juanjo Ramos ho reafirma:

És importantíssima l'observació de la relació que l'alumne manté amb els companys d'equip i la superació que demostra. Les iniciatives que pren i la superació de les proves setmanals. No utilitzo notes, sinó senyals de tendències que en funció de la seva quantitat es tradueixen en notes al final del període⁵⁸.

⁵⁷ Palau, J.M. (6 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

⁵⁸ Ramos, J. (9 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

C) TELEVISIÓ

Els estudiants del tram de televisió se situen físicament dins l'àrea "News TV" de la redacció integrada on disposen d'un petit plató per a informatius i el sistema de control. Allà els ordinadors estan equipats amb software bàsic d'edició de text i internet i els programes d'edició de vídeo Avid Instinct i Avid Newscutter, sincronitzats amb la cabina de control de plató.

La dinàmica de treball també és similar a la que té lloc a qualsevol plató de televisió. Els primers exercicis dels alumnes estan enfocats per preparar un, dos o tres informatius d'una mitja hora de durada que es difondran a través del canal de Youtube de *Cetrencada*. Es defineixen un seguit de rols que són assumits pels alumnes ja sigui per preparar un informatiu o el magazín que s'emetrà a BTV.

TAULA 23: ROLS DEL MAGAZÍN DE CETRENCADA

ROLS PER A LA PRODUCCIÓ	ROLS EL DIA D'ENREGISTRAMENT
<p><i>Equip d'edició:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Editor• Realitzador• Productor• Presentador <p><i>Eng's (2 per cada tema)</i></p>	<p><i>Un responsable per a cada una de les seccions:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Entrevista• Falsa connexió internacional amb croma• Meteorologia• Trànsit• Connexió esports• Directe fora de plató

Feines dins el plató i el control:

- *Mesclador de vídeo*
- *Ajudant de realització- vídeo*
- *Ajudant de realització- temps i peus*
- *Ajudant de realització- prompter*
- *Responsable d'àudio*
- *Grafisme i rètols*
- *Càmera 1, 2 i 3*
- *Regidor*
- *Making-of*
- *Producció del directe*
- *Maquillador*

Font: construcció pròpia a partir del material lliurat a l'aula

La rutina de treball es basa en un cicle que es va repetint per a cada producte (informatiu o magazín). Els alumnes es reuneixen per fer un buidatge de temes i cada parella surt amb un d'ells assignats. Després en fan la producció i l'enregistrament amb les càmeres. Quan tornen a la redacció ingesten les imatges i fan l'edició de la peça. En alguns casos, després de visionar s'han trobat errors tècnics i, si és possible, es torna a enregistrar aquella part incorrecta. La data límit ve marcada pel dia de gravació del programa. Aquell dia cada alumne assumeix un dels rols assignats, que anirà canviant d'una emissió a la propera.

En aquest punt comença la fase de postproducció on s'ajuntaran i es mesclaran aquells elements que no s'haguessin fet en el directe, es corregiran els petits errors i es deixarà la peça a punt per fer-ne el visionat i comentar-la entre tots.

Roger Cassany, professor de dos trams de televisió, de vegades trenca amb aquesta rutina de treball:

La docència cronològica que és adquisició – pràctica aquest procés a mi m'agrada trencar-lo una mica i crec que al final ells ho acaben agraint. Fins a final de curs no s'acaba tancant el cercle. El fet de llançar-se de seguida a practicar, enfrontar-se amb la realitat agafar les càmeres i fer-ho tot amb certa rapidesa, fa que evidentment tinguin dubtes, que després no acaba de ser reeixits els primers vídeos, però en canvi és la manera que ells mateixos generin mecanismes mentals per entendre com ho haurien d'haver fet i la propera vegada tenir-ho més introduït que la primera. [...] Alguna vegada havíem intentat fer al principi més visionats d'informatius de tv3 i anàlisi però passava que ells sedimentaven poques coses del què dèiem, que acabava apuntat en un paper, però com que no hi ha examen i del que es tracta és que n'aprenuin és molt més pràctic fer-ho d'aquesta manera i més amb tele que la tecnologia sempre és una barrera. [...] Primer expliquem com va la càmera de manera molt sintètica i ho proves i llavors on veiem que t'encalles hi incidim.⁵⁹

Dins d'aquests informatius o reportatges s'hi inclou la feina dels alumnes assignats al reportatge integrats, que es diferencia de la dels companys bàsicament en el tema. Aquest és un dels trams on els alumnes tenen la sensació que els falta temps. La mateixa sensació també la comparteix la professora assistent, Ariadna Fernàndez:

Un dels trams amb més càrrega de feina. Set setmanes i mitja queden una mica curtes pel volum de treball que exigeixen alguns professors i per les dinàmiques pròpies del mitjà. Al final, l'edició del magazín s'allarga fins ben entrat el tram d'internet. Sense dubte, els alumnes aprenen molt amb tots els docents, però segons el professor, tenen oportunitat de fer més o menys reportatges. Tram bàsic per al domini del llenguatge audiovisual. Potser, caldria alguna setmaneta més.⁶⁰

El professor assistent s'encarrega en aquest tram de la coordinació dels equips i del suport logístic als alumnes. També pren molta importància

⁵⁹ Cassany, R. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

⁶⁰ Fernández, A. (14 d'abril de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

a la postproducció del magazín final perquè, tot sovint, aquesta es fa temporalment fora del tram. És una figura clau per potenciar la cohesió dins l'equip sencer i essencial per poder arribar fins al final.

(FG45) *La redacció integrada no deixa de ser feina d'equip. N'hi ha alguns que tiren molt del carro, altres no tant. N'hi ha que estan supermotivats amb un mitjà i a l'altre els has d'anar perseguint.*

Aquesta actitud de treball en equip és un dels aspectes que dona un valor afegit a la qualificació dels alumnes per a Vicenç Sanclemente:

Els criteris són molt fàcils. El primer i més important és l'esforç. [...] El segon, i que donaria el "plus" de nota, seria la voluntat de col·laborar amb el conjunt del grup. L'any anterior, hi havia una alumna, que potser no era la més "televisiva", la que millor vocalitzava, però va estar sempre disposada a ajudar a tots els grups quan fes falta. La televisió és una tasca de grup, i ella es va endur la millor nota.⁶¹

Per a Roger Cassany l'avaluació mesura tant la progressió de l'alumne respecte el nivell inicial amb el que comença com la implicació amb l'assignatura:

En primer lloc, el que té molt valor és la línia d'aprenentatge, la continuïtat i la millora evident que fa cadascun d'ells. N'hi ha alguns que ja en saben o en saben més, perquè treballen en àmbits professionals d'aquest estil semblants i per tant la seva millora en termes absoluts és menor, però poden arribar a millorar igualment. [...] Llavors com precisem la nota. Cadascú d'ells acaba fent al llarg del curs cinc, sis, set vídeos, potser hi ha qui en fa deu, depèn. A més els fan amb altres companys que van canviant. Com han quedat els últims vídeos, que evidentment són millors que els primers, ja que com deia formen part d'un procés d'aprenentatge. Per tant valoro com han quedat els nivells d'àudio, els plan... formalment com ha estat feta la narrativa. Jo poso una nota d'aquests vídeos, però el que compta més és l'últim. Llavors s'ha de valorar la dificultat que han tingut a l'hora de treballar les fonts, de moure's. Si està fet amb dues càmeres, amb una... aquests vídeos tenen una nota, tots ells. A partir d'aquestes tres, quatre notes cadascun d'ells es pot fer una mitjana. Aquesta mitjana està ponderada amb

⁶¹ Sanclemente, V. (8 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

*si són estudiants que han millorat molt i han après o estudiants que en canvi en un moment determinat han arribat a un sostre que no els ha permès continuar pel motiu que sigui. El que vull dir és que qui vol n'aprèn molt i qui no vol n'aprendrà, però potser no tant.*⁶²

A banda de la feina de producció, cada professor fa altres activitats complementàries, com un anàlisi dels magazines que han fet els anteriors companys o preparar individualment un blog de l'assignatura on els alumnes postejaran comentaris, idees o el *making-of* de la feina que han fet.

D) INTERNET

El tram d'internet segueix unes rutines de treball similars als altres trams, enfocant la seva producció per a *Cetrencada* a *VilaWeb*. L'emplaçament de les classes del tram queda fora de la redacció integrada donat que es va concebre l'espai es preveia que l'*on-line* fos un element transversal als altres mitjans. No obstant, després d'avaluar-ho amb els diferents professors especialitzats i valorar-ne els aspectes pedagògics es va determinar que internet es treballés com el quart mitjà de la redacció.

Quan ens imaginàvem com seria aquest espai, dibuixàvem inclòs, pensàvem en termes de tres mitjans. No perquè no tinguéssim en compte internet, sinó perquè treballem sempre des del postulat que internet havia de ser transversal i que tothom estaria constantment pensant en internet. [...] Les professores de l'àrea consideren que internet és un quart mitjà que s'ha d'ensenyar disjuntament, integració a part, disjuntament de premsa, ràdio i televisió. [...] Des del punt de vista pedagògic, didàctic seria molt difícil explicar un seguit de tècniques de treball multimèdia, des del punt de vista de la posada en pàgina dels reportatges, que feia que si quedava això diluït en l'espai seria molt complicat transmetre els coneixements necessaris per fer-ho d'una forma coherent. Quan estava tot pensat per ser tripartit i a més coincidia amb el nombre de tri-

⁶² Cassany, R. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

mestres, tres grups, tres trimestres de cop i volta hem d'introduir el mòdul quatre. Quatre mitjans, que és veritat que procedíem de quatre tallers abans, i de grups de vint. Tornem a aquesta situació de quatre, però llavors clar tenim dues coses que són tripartides: els tres espais de la redacció integrada i els tres trimestres. I dues coses que són quadripartides, el nombre de mitjans i els nombre de grups.[...] Jo continuo pensant que el debat [si internet és el quart mitjà o no?] farà riure d'aquí uns quants anys, perquè internet serà el mitjà.⁶³ (Salvador Alsius, coordinador del TIP)

El professor assistent Xavier Ramon també considera que és necessari una formació pròpia i separada de premsa, ràdio i televisió.

Crec que cadascun dels mitjans té unes especificitats que cal que els alumnes aprenguin molt bé, mentre aprenen al mateix temps a fer produccions integrades amb la resta de companys. En aquest sentit, no estic segur que fer que el mitjà internet es converteixi en transversal sigui el camí a seguir. La formació especialitzada en internet, redacció periodística a internet, hipertextualitat, vídeo per internet, eines multimèdia, entre d'altres... requereix temps i esforç i no estic segur que això es pugui fer si l'esquema organitzatiu canviés de quatre a tres mitjans⁶⁴.

La conseqüència directa d'aquesta decisió va ser que els alumnes que passen per el tram d'internet estiguin en una aula d'informàtica normal. Potser més endavant, quan al món professional tots els mitjans avancin vers una major integració, el tram d'internet deixarà de ser considerat apart per a cohesionar-se amb el conjunt. Així ho veu la professora especialitzada en aquest mitjà, Cristina Ribas:

El tema d'internet és el que grinyola més. Físicament perquè estem allí exiliats, però és que també és molt conceptual això. No és una quarta pota. És una mirada diferent. De fet internet hauria de planejar sobre tot, però encara els altres mitjans són molt potents i en el món real també.⁶⁵

⁶³ Alsius, S. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

⁶⁴ Ramon, X. (18 d'abril de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

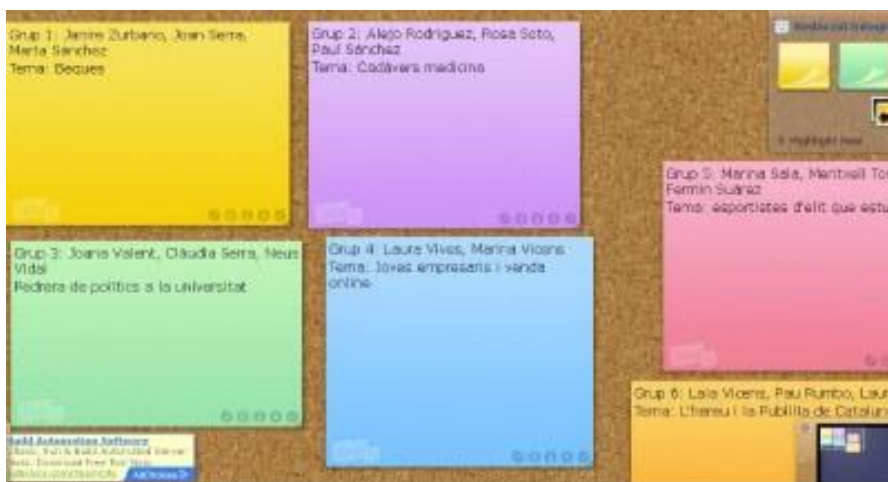
⁶⁵ Ribas, C. (9 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

Els ordinadors de l'aula d'informàtica no són tant potents com els que hi ha dins la redacció, encara que estan equipats amb el software bàsic d'edició de textos i d'internet i software específic per al retoc de fotografies com Adobe Photoshop o de vídeos amb Adobe Premiere. Aquests programes requereixen molta memòria gràfica i tot sovint els ordinadors no són capaços de rendir com ho haurien de fer. Davant d'aquest fet, bastants alumnes opten per portar els seus propis ordinadors a classe.

(FG33) *Problemes de software a internet amb el Premiere. Hi ha trams que fem servir menys els ordinadors que a internet, però a internet és on hi ha els pitjors.*

(FG35) *Moltes hem optat per dur-nos els portàtils de casa. Estar a la classe però treballant amb el teu ordinador.*

Durant la primera sessió, es decideixen els temes dels primers reportatges de cada parella d'estudiants. Per la coordinació s'han fer servir dues eines: d'una banda un suro virtual i de l'altra el Google Calendar.



Imatge del suro virtual a redaccioidigital.cat (Font pròpia)

El llistat dels temes s'envia a *VilaWeb*, perquè tinguin en compte els temes que s'aniran fent. També en aquestes sessions inicials els professors fan una formació específica tant d'Adobe Premiere com de diferents eines 2.0 que poden fer servir els estudiants per construir les seves peces multimèdia.

TAULA 24: LLISTAT D'EINES 2.0 DEL TRAM D'INTERNET DEL TIP	
Àudio	Goear: repositori <i>on-line</i> d'àudios. Igual que Youtube, però d'àudios. Permet incrustar widgets a qualsevol pàgina web.
Captura d'imatges <i>on-line</i>	Screencast-o-matic: permet fer screencast, és a dir, enregistrar la pantalla del nostre ordinador i els moviments que hi fem, canvi de pantalles, etc.
Cronologies	TimeRime Remembre Dipity
Edició d'imatge	Picmonkey: tractament d'imatges Phoenix d'Aviary: tractament d'imatges Photoshop Express Editor: tractament d'imatges
Editors gràfics	Visual.ly Easel.ly
Enquestes:	Enquestes, Polldaddy, Surveymonkey ...: <i>widget</i> per incrustar enquestes a qualsevol pàgina web.
Fotogaleria	Kizoa: creació de fotogaleries, multimèdia de fotografies, text i àudio

Imatge i col·lages interactius	<p>Zoom.it: Permet fer zoom sobre imatges, pàgines web o PDF.</p> <p>Vuvox: Fa un collage fotogràfic interactiu.</p> <p>Thinglink: Inserta enllaços dins d'una imatge</p> <p>Webdoc: permet combinar diferents continguts .</p>
Mapes	<p>Googlemaps: creació de mapes amb ítems on destacar elements amb informació pròpia.</p> <p>Unmapper: Crea mapes incrustables</p>
Visualització de dades	<p>Manyeyes: creació de gràfics interactius amb diferents visualitzacions, en base a dades introduïdes per l'usuari que els crea.</p> <p>Google Trends: eina de Google que permet mostrar en un gràfic les diferències entre dos termes respecte la seva presència a la xarxa.</p>
Xarxes socials	<p>Storify: permet crear un recull sobre qualsevol tema basat en els recursos apareguts en xarxes socials i webs col·laboratives.</p> <p>Storyful: mateix concepte però dirigit al periodisme</p> <p>Twitter: widgets que es poden incrustar a qualsevol pàgina web, creats en base a un usuari, un hashtag, una llista, etc.</p> <p>Topsy : cercador de tuits que permet trobar tuits entre dues dates concretes</p> <p>Hootsuite, Tweeddeck, Seismic</p> <p>Pigfog , Skylin.es: imatges a les xarxes socials</p> <p>Trendsmap, Geochirp: geolocalització de piulades</p>
Altres	<p>Wordle: creació de núvols de tags basats en un text o una pàgina web.</p> <p>Gràfics interactius: possibilitat de reair gràfics interactius en base a un Powerpoint.</p> <p>Prezi : permet fer presentacions d'una manera molt diferent a Powerpoint.</p>

Font: redaccioidigital.cat (antiga web de coordinació per al tram d'internet)

Un del primers dies de classe del tram els alumnes faran una visita a la redacció de *VilaWeb* per establir un intercanvi d'idees amb Vicenç Partal, el seu director, i conèixer com funciona una redacció digital oberta. A partir d'aquí els alumnes treballen els seus temes sota la supervisió dels professors especialitzats i els assistents. Quan un reportatge està llest per ser corregit, passa a ser examinat per part de la professora, que apunta els canvis que caldria fer en cada cas. Un cop fetes les modificacions corresponents, es penjen els reportatges a l'editora de *VilaWeb.cat*. Finalment, la professora especialitzada i el professor assistent s'encarreguen de revisar de nou les peces penjades i s'ocupen de maquetar els reportatges a les "plaques" de portada de l'editora. Tal i com explica Cristina Ribas, es tracta de la mateixa feina que farien a la redacció de *VilaWeb*.

*És per immersió. Com si això fos real, bé que ho és, perquè nosaltres tenim un compromís de publicar un suplement multimèdia a VilaWeb. Tenim un encàrrec. Estem fent algo professional. Alhora els hi has d'anar ensenyant les eines, els criteris, però vaja, és immersió. Nosaltres intentem explicar tècnica per un costat i alhora els temes com els tractaríem. És una simulació en tota regla.*⁶⁶

L'avaluació del tram integra tant elements actitudinals com qualitats periodístiques. Els alumnes han d'aconseguir dominar diverses eines digitals i fer-les servir amb criteri.

Fem la part més de "dominar eines". Intentem que tots passin per totes les eines, que facin vídeo, que utilitzin eines multimèdia, tipus d'infogràfics interactius i aquest tipus de coses. El text també és important, els hiperenllaços... Tots han de dominar una mica totes les eines, les han de posar al servei de la història, o sigui, no s'hi val que facis un vídeo i un text que expliqui exactament el mateix, sinó que has de tenir criteri de què és el millor per l'audiovisual i què expliques amb text. Això és una altra part de l'avaluació. També l'actitud. El periodista

⁶⁶ Ribas, C. (9 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

*multimèdia digital és algú que està disposat a aprendre coses noves constantment i això és important.[...] Criteri periodístic per definir els temes, criteri periodístic per definir en quin format explico cada cosa, tècnica i la part d'actitud, d'aprenentatge continu*⁶⁷. (Cristina Ribes, professora especialitzada en internet)

6.4 QUALITAT I INNOVACIÓ DOCENT

En paral·lel a la de formació dels estudiants, s'han engegat altres processos amb la finalitat de garantir la qualitat educativa. Per aquest motiu, el nostre objecte d'estudi requereix de l'observació de les actuacions que s'estan executant amb el suport del Centre per a la Qualitat i la Innovació Docent (en endavant CQUID) en matèria de millora de les eines i les tècniques de que disposa el professorat del TIP. D'aquesta manera s'ha contribuït, i es continua fent, al model de formació gràcies a promoure estratègies d'aprenentatge que responen als requeriments professionals que trobaran els alumnes en finalitzar els estudis.

El sistema d'avaluació de la docència i del professorat té el seu contrapunt necessari en el CQUID, un òrgan dissenyat per impulsar la renovació pedagògica i promocionar la millora dels processos de docència i aprenentatge, així com assegurar la màxima qualitat educativa a la UPF. Aquest centre, creat per Acord del Consell de Govern de 14 de novembre del 2007, promou l'experimentació i el disseny de projectes en les titulacions a través del Pla de Mesures de Suport a la Innovació i

⁶⁷ Ribas, C. (9 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

la Qualitat Docents (en endavant PLAQUID), segons l'article 141.2 dels Estatuts de la UPF que estableix que correspon al Consell de Govern aprovar els plans adreçats a impulsar i a incentivar la renovació pedagògica i la millora dels processos educatius i promoure programes d'incentivació i de reconeixement de la qualitat docent, dirigits tant al professorat com als equips docents.

Els objectius dels ajuts PLAQUID⁶⁸ queden resumits en els següents punts:

- Impulsar el desenvolupament d'innovació docent a partir de l'experimentació de metodologies i estratègies actives per millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge. També aquelles que vulguin fomentar la participació i motivació dels estudiants a partir de tècniques de creativitat i generació d'idees.
- Implementar estratègies metodològiques innovadores i multilingües en la pràctica docent.
- Fomentar la creació de xarxes d'innovació docent i d'investigació educativa en el marc dels estudis de la UPF, orientades al desenvolupament de línies de recerca en innovació docent de caràcter transversal i interdisciplinari.
- Buscar fórmules de col·laboració entre assignatures, en benefici del sentit crític i de la relació de conceptes i idees dels estudiants.

⁶⁸ Per a més informació sobre el Centre per a la Qualitat i la Innovació Docent i els programes PLAQUID es pot consultar la web: <http://www.upf.edu/cquid/>

- Donar suport a la difusió i a la publicació de les bones pràctiques i de les iniciatives d'innovació docent que es duen a terme en els diferents estudis.

En la convocatòria del 2012 es van atorgar al TIP quatre ajuts PLA-QUID amb un import total de 5.500€. Aquests es corresponen al desenvolupament d'una plataforma de treball intern col·laboratiu (<http://ldshake3.upf.edu/cetrencada>), al disseny i implementació d'un pla de comunicació i de xarxes socials per a *Cetrencada*, la posada en marxa d'una web per a distribució dels projectes multiplataforma (<http://cetrencada.upf.edu>) i a l'organització d'una jornada d'intercanvi d'experiències en torn del periodisme integrat.

En la convocatòria del 2013 s'han demanat cinc ajuts per tal d'implementar al TIP un sistema d'avaluació basat en la rúbrica i en el portafoli digital, ampliar i millorar la pàgina web de *Cetrencada*, introduir el multilingüisme al TIP, crear un llibre d'estil unificat per a les diferents publicacions de *Cetrencada* i crear un sistema de sinèrgies entre els diferents Graus que es poden cursar al Campus de la Comunicació i que estarien vehiculades a través del TIP. L'import total sol·licitat és de 10.500€.

A continuació analitzarem què es vol aconseguir i què s'ha fet de tots aquests projectes.

6.4.1 ELS PROJECTES PLAQUID DEL CURS 2012/13

A) INCORPORACIÓ DE LA PLATAFORMA LDshake AL TIP

L'objectiu del projecte, coordinat pels professors Roger Cassany i Irene da Rocha, és dissenyar i implementar una plataforma TIC de codi obert basada en LdShake (<http://ldshake.upf.edu/ldshake/>) que es complementi amb l'Aula Global i permeti a professors i estudiants treballar de forma cooperativa simulant el treball integrat d'una redacció professional. Es tracta, per tant, d'una eina innovadora i pionera per a la convergència professional i de mitjans en una redacció integrada. Una eina que va més enllà de la que ja utilitzen alguns mitjans per a planificar les diverses tasques i previsions. És a dir, una matriu de tasques, funcions i documents de diferents formats que facilita la coordinació de tot l'equip de l'assignatura, inclosos els alumnes, i que, a més, té com a principal propòsit promoure la col·laboració i el treball multimèdia d'estudiants i professors.

LdShake és una eina web per a l'intercanvi social i la coedició i disseny de solucions d'aprenentatge. El nom LdShake prové de les sigles en anglès per "*Learning design solutions – Sharing and (k)co-edition*" (solucions per al disseny d'aprenentatge – compartir i coeditar) i fa servir la metàfora del *shake* (sacsejar) per subratllar que l'eina té per objecte facilitar als professors que es donin la mà amb altres educadors de la seva xarxa social, mitjançant la col·laboració. A més a més, permet que els estudiants també s'incorporin a la plataforma per interactuar.

La novetat de la proposta rau en la combinació de característiques adoptades de les àrees de suport fetes per coautoria, els repositoris

d'una petita comunitat i les plataformes de xarxes socials. LDShake dóna suport a la creació de solucions d'aprenentatge sobre la base de qualsevol enfocament pedagògic. No obstant això, es pot crear una versió adaptada del programa segons les necessitats didàctiques d'una assignatura.

Un element clau del projecte és la incorporació d'eines 2.0 que doten la plataforma d'elements per al treball col·laboratiu com, per exemple, l'edició conjunta d'àudio o de vídeo, el treball fotogràfic... que complementen les utilitats que dóna l'Aula Global. A més a més, la nova plataforma permet adquirir el disseny visual que tenen els diversos productes de la capçalera pròpia de l'assignatura: *Cetrencada*. Un element que pot recordar l'eina 'Previsions' que fan servir alguns mitjans. És a dir, una eina de planificació i comunicació interna, que entre altres aplicacions serveix per saber què s'ha de fer, quan s'ha de fer i qui ho ha fer.

Els objectius que es persegueixen amb la proposta d'ús d'aquesta plataforma són:

- Impulsar el desenvolupament i adaptació als requeriments del TIP de la plataforma LDShake, basada en codi obert, dissenyada en el Grup de Recerca en Tecnologies Interactives (GTI) de la Universitat Pompeu Fabra.
- Propiciar a través de la plataforma LDShake la coordinació, col·laboració i intercanvi d'experiències entre els 20 professors que al llarg del curs passen per l'assignatura.

- Iniciar els intercanvis entre professorat de diversos departaments per aconseguir sinèrgies que beneficiïn ambdós. En aquest cas s'establiria la col·laboració entre els professors del Taller Integrat de Periodisme del Departament de comunicació i del Grup de Recerca de Tecnologies Interactives del Departament d'Informació i Comunicació.

La plataforma, que encara està en fase de proves, s'ha adaptat gràcies als investigadors Davinia Hernández-Leo, Jonathan Chacón i Pablo Abénia. Per fer-ho s'han emprat les següents eines:

- PHPStorm i Xdebug per a l'edició i debug dels scripts en PHP
- Firebug per a debugar el codi en JavaScript i les crides AJAX que realitza el navegador web.
- Gimp per als retocs i manipulació d'elements gràfics.
- L'editor Vi per a fer modificacions de la configuració en el servidor.

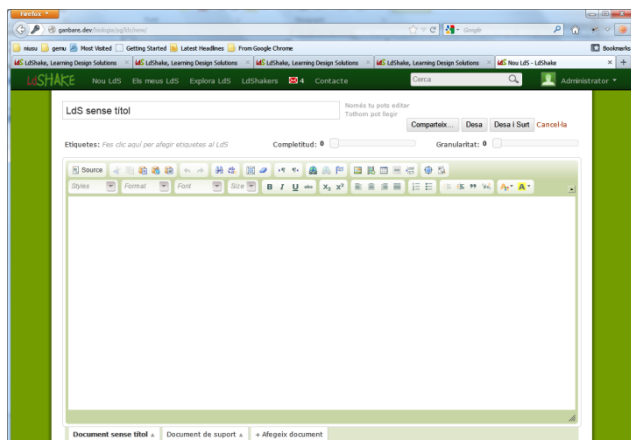
LdShake conté funcionalitats com ara compartir documents, gestió de permisos d'edició, classificació per etiquetes o missatges entre usuaris. El programador ha adaptat la interfície d'usuari a la línia estètica de la publicació *Cetrencada* fent ús d'un nou full d'estil adaptat. La tipografia també ha d'estar en línia amb *Cetrencada*. Per aconseguir-ho s'ha adaptat la font "Unicorn" amb el software de Microsoft WEFT 5.3.2 al format EOT de forma que sigui apte per a la seva visualització en un entorn web.



Imatge de la portada d'accés a l'eina . Font: elaboració pròpia

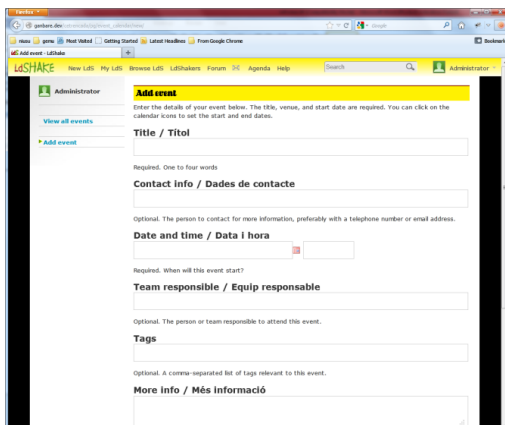
L'accés a l'eina es fa a través del registre d'usuari perquè així es pot identificar el treball fet per cada alumne o professor. En una primera etapa, l'ús principal al que s'ha destinat és per al treball en reportatges integrats. L'espai de treball principal és molt similar a la interfície d'un editor de text com podria ser Word o el Google Docs. A més a més disposa d'una ajuda per a usuaris novells per a que reflecteixi les noves funcionalitats i la nova dinàmica d'ús de que s'ha dotat a l'eina. També s'han dissenyat un seguit de plantilles que serveixen per orientar el treball dels estudiants, com són:

- Dades de contacte dels membres de l'equip integrat
- *Brainstorming*
- Mapa del reportatge integrat
- Cronograma
- Base de dades de materials disponibles per al reportatge
- Construcció del text principal del reportatge integrat



Imatge de la pantalla de d'interfície de l'editor de text. Font: elaboració pròpia

A banda d'aquest editor de text, LdShake permet deixar comentaris al fòrum. També afavoreix la interacció dels usuaris tant mitjançant el correu intern com amb avisos al correu extern i disposa d'un historial de revisió per fer el seguiment dels canvis. Una altra eina que aporta és l'agenda, que ofereix la possibilitat de programar esdeveniments en el calendari dels usuaris fixant una data, lloc i un assumpte. Cada esdeveniment que es programi enviarà un correu als usuaris interessats un dia abans recordant la data i la descripció de l'esdeveniment de manera automàtica.



Imatge de l'agenda. Font: elaboració pròpia

El fòrum de discussió ha de permetre als usuaris obrir temes de discussió i contestar a les diferents intervencions. En aquest espai també es poden veure els comentaris realitzats a cada document, ja sigui seguint un fil o per separat, així queden sincronitzats tant els comentaris en el fòrum de discussió com en les propietats del document.

La plataforma respon a un seguit de necessitats, com són la fiabilitat, recolzada per l'ús real i efectiu amb característiques equiparables a un gestor col·laboratiu bàsic, els estàndards per la reusabilitat en la creació de continguts, la integració amb altres sistemes d'informació existents a través de software de codi obert i, sobretot, l'adaptabilitat als requeriments de l'assignatura i la sostenibilitat en el temps. A banda d'aquestes característiques la plataforma permet un accés fàcil als seus usuaris i garanteix que sigui senzilla i ràpida de fer servir des de qual-sevol navegador.

Podem resumir alguns dels avantatges de la plataforma dient que LdShake :

- S'adapta al ritme individual de l'alumne
- Fomenta la variabilitat metodològica
- Afavoreix la participació
- Ofereix gran rapidesa d'accés a informació emmagatzemada
- Possibilita la individualització de la instrucció
- Facilita el tractament i presentació de la informació
- Augmenta la motivació
- Afavoreix l'aprenentatge interactiu

En el marc del projecte PLAQUID es va fer una prova pilot amb tres grups de 8 alumnes que treballaven en el reportatge integrat (Chacón, Da Rocha, Hernández-Leo et al., 2013). Després d'aquest primer testig se'ls va passar un formulari on se'ls preguntava sobre aspectes d'utilitat i usabilitat de la plataforma. Per exemple a la pregunta sobre les expectatives (12 de 19 respostes) van respondre que esperaven una eina que millorés la coordinació i el treball en equip: *crec que servirà per poder treballar de forma més coordinada amb la resta d'equips per al reportatge integrat i així la comunicació entre mitjans serà més fàcil* (2013:163). En el mateix qüestionari en una escala d'1-4 on 1 significa "res útil" i 4 significa "molt útil", els alumnes van valorar la plataforma LdShake després d'una sessió de tutorial i un primer ús amb una puntuació de 3.7 per "poder compartir documents amb persones i grups", 3.3 "un editor *on-line* per col·laborar", 3.2 "un fòrum per debatre i compartir opinions sobre el treball a fer" i 2.9 "una agenda per planificar lliuraments i events". (Chacón, Da Rocha, Hernández-Leo et al., 2013: 165)

La plataforma continua en desenvolupament i millorant-se a partir de les aportacions i usos que en fan els alumnes.

B) PLA DE COMUNICACIÓ A LES XARXES SOCIALS DE LA MARCA 'CETRENCADA' DE L'ASSIGNATURA 'TALLER INTEGRAT DE PERIODISME'

Aquest ajut PLAQUID, dirigit per les professores Ariadna Fernández i Cristina Ribes, té com a objectius principals establir les estratègies bàsiques per tal d'aconseguir un bon posicionament web de la marca *Cetrencada*, guanyar difusió i ampliar fronteres a partir del treball realitzat pels propis alumnes sota la supervisió d'un professional.

Els objectius principals de la iniciativa són els que presentem a continuació:

- Donar a conèixer, compartir i impulsar la marca *Cetrencada*.
- Guanyar reputació com a producte docent en periodisme i convergència de mitjans.
- Aconseguir la màxima difusió i incrementar les visites als diferents productes elaborats pels alumnes dins l'assignatura i publicats a diversos mitjans:
- Impulsar el desenvolupament i adaptació del TIP a la realitat multiplataforma dels mitjans de comunicació actuals.
- Utilitzar les eines 2.0 que protagonitzen el temps lliure dels alumnes per incrementar el compromís i el interès amb la proposta docent ja que els estudiants han de conèixer un ús professional d'aquests eines més enllà de la producció del material periodístic, implicant-se en la seva difusió i consum digital.
- Impulsar un major aprenentatge a través d'eines de l'entorn habitual dels joves (xarxes socials).

La sol·licitud de l'ajut es motiva per la dedicació extra que suposa elaborar i dirigir l'execució del pla de comunicació durant el curs 2012-2013. Un cop iniciat el pla d'acció, els estudiants aportaran part de les tasques de *community manager* com a part del procés docent de la redacció. Els alumnes que ho han dut a terme són els de 4rt de Grau que han retornat a la redacció integrada a fer el seu TFG en la modalitat de "treball experimental en mitjans propis". D'aquesta forma han après com adequar les accions als objectius de millorar la difusió, el consum

i el diàleg amb les audiències a través d'aquestes xarxes, a més de contribuir a la reputació de l'assignatura i els seus resultats.

Aquesta proposta s'ha implementat en diferents fases. La primera ha estat investigar el punt de partida, l'estat de la publicació. La marca *Cetrencada* té poca presència a la xarxa més enllà de la pròpia publicació, per millorar i trobar solució, el primer que s'ha hagut de fer és investigar al voltant de la marca i esbrinar com potenciar-la, simulant un cop més la feina tal i com es faria a una empresa per crear un pla de comunicació:

- MAPEJAR LA COMPETÈNCIA: Esbrinar quines publicacions adreçades al mateix públic i amb continguts similars tenen més èxit, estan millor posicionades als cercadors i atrauen més comentaris a xarxes socials. Actualment existeixen altres productes amb el mateix nom que competeixen en el resultat de les cerques i en dilueixen la imatge. Per poder millorar aquesta presència i dissenyar el pla de comunicació caldria detectar-les i analitzar els seus continguts.
- DEFINIR ELS INTERESSOS DEL PÚBLIC DE LA PUBLICACIÓ: Analitzar quines cerques en relació als temes que preocupen als joves es poden detectar i satisfer a través de la publicació *Cetrencada*.
- DEFINIR I LOCALITZAR ELS PÚBLICS OBJECTIUS als quals ens dirigim, les comunitats existents i els llocs on s'expressen digitalment (Facebook, Twitter, Tuenti, YouTube...). A més dels joves – a qui va adreçat el producte-, un d'aquests públics ha de ser la comunitat internacional que segueix docència i innovació en periodisme, no tant per incorporar-los com a lectors, sinó com a seguidors per guanyar reputació. També cal comptar amb els periodistes que

segueixen l'actualitat dels mitjans catalans com a públic objectiu per a la difusió de la iniciativa de la UPF.

- ELABORAR UN MAPA DE LA SITUACIÓ INICIAL: Amb aquesta anàlisi i les dades actuals de presència a les xarxes (Facebook, Twitter, blog) s'elaborarà un mapa de la situació inicial sobre el que es proposaran objectius concrets i accions de millora.
- ELABORAR EL QUADRE DE COMANDAMENT: Amb la finalitat de seguir i monitoritzar l'evolució de la presència a la xarxa de *Cetrencada*.

La següent fase ha estat definir l'estratègia en base a la situació inicial descrita en el procés inicial, establir objectius concrets i accions en resposta a aquests objectius. S'ha dut a terme a partir de la millora en el posicionament en cercadors fins assolir el primer lloc en la cerca "Cetrencada" en cercadors de referència en català i castellà. L'increment de la comunitat de seguidors entre les principals xarxes socials on estan els públics objectius: Facebook, Twitter, etc. I aconseguir lectors/usuaris de la comunitat internacional interessada en innovació en periodisme digital. També s'ha perseguit guanyar reputació com a publicació de referència en temes de "convergència" de mitjans i "ciberperiodisme". Les següent fases s'han centrat en el disseny d'una petita guia d'estil per a les xarxes socials de *Cetrencada* i per la gestió principalment d'un compte a Twitter i a Facebook.

Més endavant, quan parlem a fons del producte *Cetrencada*, incidirem en aquest aspecte.

C) DISSENY, DESENVOLUPAMENT I MANTENIMENT D'UN LLOC WEB PER A LA DIFUSIÓ DELS PRODUCTES PERIODÍSTICS I MATERIALS DOCENTS DE L'ASSIGNATURA "TALLER INTEGRAT DE PERIODISME" (21328).

L'objectiu principal de la proposta coordinada pels professors Xavier Ramon i Silvia Llombart és la creació d'un lloc web per a l'assignatura i d'aquesta manera donar resposta als següents objectius docents:

- Incrementar de forma substancial la participació i motivació dels alumnes, per mitjà de la difusió a la xarxa dels productes que han elaborat en el marc de l'assignatura, sota la marca comú *Cetrencada*. D'aquesta manera, s'aconsegueix reforçar els vincles i la identificació dels alumnes en el projecte *Cetrencada*, aspecte que resulta clau per enriquir la seva experiència d'aprenentatge.
- Maximitzar la visibilitat i la reputació dels productes realitzats pels alumnes entre la comunitat acadèmica de la Universitat Pompeu Fabra, els membres d'altres universitats estatals i internacionals, membres de les empreses periodístiques i el públic en general.
- Donar visibilitat a la xarxa als materials docents de l'assignatura.
- Fomentar i consolidar canals de comunicació amb els lectors, usuaris, oients i espectadors dels productes *Cetrencada*, amb l'objectiu de conèixer el *feedback* dels materials elaborats pels alumnes.
- Convertir a la UPF en un exemple de referència per a altres universitats que vulguin implementar estratègies docents similars o relacionades entorn a la integració, la simulació professional i la relació amb les empreses.

Per tal de donar coherència a tota la producció duta a terme des de l'assignatura i poder oferir altres recursos i materials docents vinculats amb la mateixa a través d'una plataforma transversal, es proposa la creació, per mitjà d'un encàrrec a una empresa especialitzada, del lloc web específic de l'assignatura.

Aquesta web que està activa a “<http://cetrencada.upf.edu>” conté tota la informació necessària sobre l'assignatura, incloent el seu programa docent, els seus grups de treball, els alumnes que integren cada equip, els seus objectius i l'actualitat de les activitats que es duen a terme. En segon lloc, el lloc web és un recurs excepcional per a la difusió dels productes creats pels alumnes durant l'assignatura. El fet de disposar d'una plataforma pròpia de difusió permet recollir tots els treballs realitzats, sigui quin sigui el suport en què originalment hagin estat creats (web, paper, ràdio o televisió). A més, permet donar visibilitat a totes aquelles peces periodístiques que, donades les seves característiques particulars o degut a limitacions espacials, no han pogut ser incloses als mitjans anteriorment esmentats de manera que cap dels treballs dels alumnes restaria inèdit.



Imatge de la portada de la web *Cetrencada*. Font: elaboració pròpia

Finalment, el lloc web proporciona l'accés als comptes oficials de Facebook, Twitter i YouTube de *Cetrencada* i permet als lectors disposar d'oportunitats addicionals com la subscripció a *newsletters*, la subscripció per RSS o la possibilitat de contactar per correu electrònic amb els integrants de l'assignatura. A més, s'ha implementat un sistema perquè els usuaris del lloc web puguin efectuar comentaris per avaluar els productes que s'hi publiquen, per tal de conèixer el seu *feedback*.

El disseny de la web s'ha fet a partir del tema "Nevada" de Wordpress i s'ha adaptat a la identitat gràfica de *Cetrencada*. Els estudiants de quart que fan el treball de fi de grau han estat responsables d'organitzar la web i anar-hi pujant els continguts. L'estructura de la web és de fàcil navegació seguint un model més proper als blocs. A la portada en el menú superior es separen set apartats corresponents a la informació de l'assignatura, els quatre mitjans, els reportatges integrats i un espai de contacte. També hi ha l'accés directe a les xarxes socials. Una placa central que va canviant el seu contingut cada pocs segons destaca un dels últims reportatges que s'ha penjat de cada mitjà. A sota també hi ha una selecció dels millors continguts que l'usuari es trobarà quan navegui per la web. Finalment només queda ressaltar que la incorporació d'eines 2.0 embegudes a la pròpia pàgina ha facilitat que es puguin mantenir els formats i el disseny original del producte malgrat que siguin presentats en una plataforma diferent de l'original.

D) JORNADA DE PERIODISME INTEGRAT I UNIVERSITAT

El 16 de maig de 2013 va tenir lloc al Campus de la Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra la "Jornada de Periodisme Integrat i Universitat" coordinada pels professors Marta Narberhaus, Carlos Pérez

de Rozas i Salvador Alsius. Els objectius d'aquesta d'aquesta jornada eren:

- Donar a conèixer i compartir el model docent innovador que s'ha desenvolupat en el marc del Taller Integrat de Periodisme.
- Crear sinèrgies amb professors d'altres universitats per a la millora dels aspectes docents d'aquesta i assignatures relacionades amb la pràctica del periodisme als estudis de grau.
- Debatre sobre el model d'innovació docent relacionat amb l'ensenyament del periodisme en la integració de mitjans.
- Oferir l'oportunitat d'establir un diàleg entre acadèmics i professionals de periodisme integrat.

Aquesta jornada va comptar amb dues taules rodones. La primera estava formada pels quatre directors dels mitjans amb els que col·labora *Cetrencada*: Xevi Xirgo director d'El Punt-Avui, Josep M^a Palau director d'UPF.Ràdio, Francesc Centelles en representació de BTV i Vincenç Partal director de VilaWeb. La segona taula estava formada per professionals i acadèmics de tot Espanya que s'han especialitzat en la convergència de redaccions: Ramón Salaverría, professor de la Universidad de Navarra, Joan Cal, director del grup Segre, Toni Piqué, professional especialista en la re-estructuració de redaccions i Saül Gordillo, cap de continguts digitals d'El Periódico de Catalunya.

De la primera taula se'n pot extreure la conclusió que els directors valoren molt el treball que fan els alumnes, perquè aporten aire fresc als mitjans i són capaços de fer preguntes diferents de les que fan la resta de periodistes. Consideren, a més a més, que la qualitat del pro-

ducte és equiparable a la pròpia de cada mitjà, encara que en alguns casos s'ha demanat que es parés més atenció al llibre d'estil que diferència a cada un d'ells.

La segona taula es va enfocar en el context mediàtic actual i el tipus de periodistes que es necessiten a les redaccions. Es va remarcar, sobretot, que no es tracta d'una crisi del periodisme sinó que són les empreses gestores qui se n'han de responsabilitzar. També es va incidir en el fet que la convergència no és únicament l'ús simultani i indistint d'eines procedents de diverses àrees, sinó que és una mentalitat, un sistema cultural.

La Jornada va suposar una primera fita per compartir l'experiència del TIP amb altres professors i professionals.

6.4.2 ELS PROJECTES PLAQUID PER AL CURS 2013/14

A continuació presentarem les propostes que es començaran a implementar a partir del curs 2013/14 però que mantenen un vincle estret amb el TIP:

A) REDACCIÓ MULTILINGÜE AL TALLER INTEGRAT I DIFUSIÓ DELS REPORTATGES DELS ESTUDIANTS A LA WEB DE *CETRENCADA* EN ANGLÈS

L'objectiu principal de la proposta, coordinada per la professora Marta Narberhaus, és crear una nova línia de producció periodística i afegir-la a la dinàmica habitual de l'assignatura TIP. El projecte pretén fer un

pas més enllà afavorint l'ús de l'anglès i fomentant la redacció en aquesta llengua estrangera per part dels estudiants, tot proporcionant les eines necessàries per a que ho puguin fer dins el dia a dia al taller. El domini de la llengua anglesa és exponencialment important per als alumnes, i saber-la utilitzar en el marc d'una redacció serà molt positiu per al seu futur tant acadèmic com professional.

A la pràctica, aquest projecte implica que els estudiants, a partir del que aprenen al TIP, creïn una línia de producció de reportatges en llengua anglesa paral·lela a l'habitual en català. Per a això, serà necessària la col·laboració amb la Facultat de Traducció i Interpretació en el projecte, mitjançant alguns dels seus estudiants que puguin formar part del projecte com a personal de suport per realitzar les correccions dels textos en anglès i ajudar als estudiants de periodisme en els seus dubtes en la redacció en anglès. Aquesta experiència crearà sinèrgies entre aquests dos estudis i entre els seus alumnes i professors, que treballaran per un objectiu comú en el que tots els implicats aportaran les potencialitats relatives a la seva especialitat.

A banda, es crearà la versió en anglès de la web de *Cetrencada*, que permetrà la difusió dels reportatges a partir d'una plataforma de comunicació en línia. L'ajut, doncs, també servirà per la introducció de l'anglès a l'espai web. Això no només ampliarà les competències que adquiriran els estudiants, sinó que serà un pas més en l'eix d'internacionalització de l'assignatura. La web de *Cetrencada* en anglès permetrà arribar a un públic molt més ampli, tot el de parla anglesa, augmentant la seva visibilitat, fet que a la vegada promourà que es doni a conèixer la feina feta des de la UPF en matèria de formació

periodística en un radi molt més extens que el d'ara. A la vegada, això podria propiciar també més intercanvis internacionals, ja que s'obririen portes a la col·laboració amb universitats estrangeres afavorint la possibilitat d'entrada d'estudiants Erasmus a la redacció integrada.

El multilingüisme és una tendència cada vegada més estesa als mitjans de comunicació, a internet i a les xarxes socials, espais imprescindibles com a aparadors de difusió de la feina del periodista. Introduir aquest aspecte en la docència universitària dels estudis de comunicació serà no només enriquidor per als implicats en el projecte, sinó com a experiència innovadora en aquest àmbit acadèmic. No serà només una assignatura específica de redacció anglesa, sinó que significarà obrir una línia en anglès a una dinàmica docent i metodològica que ja està provat que funciona per a l'ensenyament pràctic del periodisme.

A més, com ja s'ha dit anteriorment, la feina dels estudiants tindrà una difusió molt més àmplia de la que ja té actualment, gràcies al fet que l'anglès és una de les tres llengües més parlades al món. Per als estudiants en particular, estudiar i fer pràctiques en una tercera llengua és un avantatge afegit al context bilingüe que ja viuen a Catalunya. L'experiència serà beneficiosa per al seu futur professional, on els idiomes tendeixen cada vegada més a ser un punt imprescindible al currículum. L'assignatura obriria les seves portes també a estudiants estrangers, que són escassos habitualment en les assignatures pràctiques de Periodisme precisament per l'inconvenient de l'idioma.

B) DESENVOLUPAMENT DEL LLIBRE D'ESTIL I DIRECTRIUS ÈTIQUES DE *CE-TRENCADA*

Aquest projecte de llibre d'estil, dirigit pel professor Xavier Ramon, tindrà com a objecte la presentació de totes les especificacions tècniques, formals i de redacció de continguts, així com els criteris d'actuació ètica, per a la publicació periodística que els alumnes realitzen en diferents suports: televisió, ràdio, premsa, internet, web i xarxes socials (Facebook i Twitter). Comprendrà no només els estàndards i pautes pròpies de cadascun dels mitjans col·laboradors del (*VilaWeb*, *El Punt-Avui*, BTV), sinó que recollirà les directrius específiques sorgides durant la trajectòria de l'assignatura.

La creació d'un llibre d'estil i directrius ètiques per a *Cetrencada*, respon als següents objectius docents:

- Millorar l'activitat docent del TIP, en què la simulació professional juga un paper cabdal, a través d'un manual que permeti establir i clarificar les metodologies específiques, les pautes d'actuació, els criteris ètics i les bones pràctiques en cadascuna de les modalitats de treball. El document tindrà una gran utilitat en la docència, donat que facilitarà el suport i avaluació per part del professorat i delimitarà les pautes d'actuació per als estudiants.
- Involucrar als alumnes en la creació d'un document que regirà la seva pròpia producció periodística. La col·laboració dels estudiants en l'elaboració i revisió del mateix permetrà que aquest respongui a les seves expectatives. Així mateix, contribuirà a reforçar els vincles i la identificació dels estudiants en el projecte *Cetrencada*, aspecte clau per enriquir la seva experiència d'aprenentatge.

- Crear punts de convergència entre matèries. En la fase de revisió del document, els mateixos alumnes, que durant el segon trimestre estaran cursant l'assignatura Deontologia Periodística, podran aplicar el coneixement teòric i pràctic adquirit per contribuir a ajustar i perfilar els criteris ètics del manual.
- Crear un producte que, amb les degudes adaptacions, pugui ser transferit a d'altres contextos educatius. Assignatures obligatòries i optatives del Grau en Periodisme, com ara Periodisme per Internet, Tècniques del Periodisme Audiovisual, Treball de Fi de Grau (modalitat 'Treball experimental amb mitjans propis'), Taller de Reportatge i d'Espectiva Periodística o Taller de Reporte-risme Audiovisual també se'n podrien beneficiar.
- Difondre el producte resultant a través de la plataforma web del projecte i d'altres canals de difusió institucionals, amb l'objectiu de maximitzar la visibilitat de la tasca docent realitzada entre la comunitat acadèmica, professional i el públic en general. D'aquesta manera, també es vol convertir el document en una experiència pionera de com articular els criteris de publicació d'un mitjà multiplataforma realitzat per estudiants universitaris.

C) DISSENY D'UN MODEL D'AVAUACIÓ PER A ASSIGNATURES MULTI-DOCENTS

L'objectiu del projecte és dissenyar i implementar un sistema d'avaluació, seguint models innovadors, que permeti la coordinació dels 21 professors que acaben passant pel TIP al llarg de l'assignatura. Després d'haver fet *focus group* amb estudiants de 3r i de 4rt del Grau en Periodisme s'ha detectat, en ambdós casos, la necessitat que hi hagi

més coordinació entre professors, que s'estableixin uns objectius comuns entre ells i que el sistema d'avaluació sigui més clar i vagi més enllà d'una nota numèrica per tots els professors. Per tant, amb el present projecte es persegueix donar solució a aquesta mancança detectada i trobar una metodologia que ajudi els docents en la coordinació i els processos de retorn vers els estudiants i que aquests últims participin activament i de forma cooperativa en el *feedback* i la seva pròpia avaluació.

Les eines que es proposa desenvolupar són una rúbrica específica i consensuada entre els 21 professors, i un model d'e-portafoli per a l'ensenyament als alumnes i a la vegada per a la seva avaluació. La rúbrica o matriu de valoració és una eina molt útil a l'hora d'avaluar assignatures que són de caire complex i subjectiu. La matriu recull el conjunt de criteris específics i fonamentals que permeten valorar l'aprenentatge i les competències assolides per l'estudiant. El seu disseny permet que l'alumne pugui ser qualificat de forma "objectiva" i consistent i, a més a més, ajuda al docent a especificar clarament què s'espera i quins són els criteris amb què es valorarà el treball que es duu a terme. En el cas del Taller Integrat és encara més necessària una eina com aquesta degut a les complexitats de la pròpia assignatura.

L'alumne, després d'un any treballant a l'aula-redacció integrada tindrà a l'expedient una única nota numèrica amb un pes de 24 crèdits. Aquesta nota haurà procedit de diverses valoracions fetes per com a mínim cinc professors diferents. Per tal d'equilibrar les valoracions entre tots els alumnes -ja que depenent del circuit que se segueixi dins la redacció, els cinc professors poden ser uns o altres- s'ha de garantir

la transparència i l'equitat en les valoracions. L'ús de la rúbrica servirà tant als docents per acordar i assumir uns mateixos criteris davant l'alumne i millorar l'estratègia d'ensenyament com per als alumnes que disposaran de pautes explícites pel que fa a les expectatives del professor. Per tal de coordinar la rúbrica, l'eina que es vol fer servir és Rubistar, un servei digital d'accés lliure.

La segona eina que es desenvoluparà és un portafoli digital. El portafoli és un model didàctic que incorpora els tres aspectes claus del treball pels alumnes: l'ensenyament, l'aprenentatge i l'avaluació. Aquest es presenta com una col·lecció ordenada i comentada del treball que ha fet l'alumne al llarg del curs i que és discutida en forma de tutories amb els professors. Aquesta eina d'avaluació formativa ajuda a que els estudiants desenvolupin una actitud més reflexiva i d'autoavaluació, una de les competències genèriques clau en una assignatura d'aquestes característiques.

Aquest sistema d'aprenentatge i avaluació suposa un seguit de beneficis per als alumnes que Rodríguez-Sánchez (2011) descriu i que aquí resumim:

- Permet un millor coneixement de l'alumne en particular i dels mecanismes d'aprenentatge.
- Permet adaptar el desenvolupament de la matèria a les característiques individuals i grupals.
- Centra el procés de l'ensenyament-aprenentatge en el treball de l'alumne.
- Permet el coneixement del procés, no només del producte, facilitant la introducció d'elements correctors en el procés.

- Estimula el desenvolupament del pensament reflexiu.
- Els aprenentatges són sempre significatius ja que l'alumne ha de relacionar els aprenentatges nous amb els adquirits.
- L'alumne adquireix consciència dels nous coneixements que va adquirint al llarg de l'aprenentatge.
- Es tracta d'una avaluació extensiva, formativa i facilita l'explicació i l'aprofundiment tant en els coneixements com en el procés.

Als avantatges d'aquest model d'aprenentatge, s'hi poden sumar la potencialitat d'eines 2.0 i col·laboratives com els blogs o les wikis. El portafoli digital pot arribar a adoptar qualsevol d'aquestes dues formes, depenent dels objectius o la manera de presentar-se. Amb aquest ajut es vol analitzar quin és el model amb més potencialitats, concretar-lo i testar-lo amb un grup d'alumnes per tal d'assolir una eina que s'integri i sigui acceptada tant per docents com per alumnes. A més a més, possibilita que els propis estudiants puguin aprofitar aquest portafoli com una mostra del seu treball professional o per a la cerca de la primera feina.

Per a l'execució d'aquest PLAQUID serà essencial trobar un professional amb experiència en processos d'avaluació d'assignatures amb molts docents i que, d'una banda compregui la realitat i requeriments d'aquesta assignatura, i de l'altra, tingui la capacitat d'escoltar, entendre i dialogar amb els diferents docents que conformen el Taller Integrat per tal de trobar aquells elements comuns en línia amb les competències que es desenvolupen en el pla docent. Un cop escollit el professional caldrà dissenyar en consens i buscar la complicitat dels diferents professors per assumir l'eina i com s'aplica a la pràctica específica del

Taller Integrat de Periodisme, així com també extreure un model general que sigui útil i aplicable a altres assignatures que comparteixin característiques com: una vessant molt pràctica, un model basat en la simulació professional o la coordinació d'un cos docent de més de cinc docents.

Per acabar podem resumir els objectius pretesos en els següents:

- Superar la mancança detectada pels alumnes a partir dels dos *focus group* que s'han organitzat al curs 2012-13.
- Impulsar el desenvolupament i adaptació al model de l'EEES d'avaluació per competències a través de dues eines: la rúbrica i el portafoli digital.
- Propiciar amb el suport d'eines 2.0 la coordinació, col·laboració i intercanvi d'experiències i criteris entre els 21 professors que al llarg del curs passen per l'assignatura.
- Establir un model de rúbrica que doti de transparència, coherència i equitat al sistema d'avaluació i faciliti el seguiment personalitzat dels alumnes.
- Dotar als alumnes d'una nova eina d'aprenentatge digital, el portafoli, que els ajudi en el seu procés i que puguin fer-la servir més enllà de la vida d'aquesta assignatura.
- Estudiar i analitzar eines d'avaluació enfocades a assignatures pràctiques i amb molts docents i poder establir un model extrapolable a altres assignatures afins de qualsevol Grau.

D) DISSENY I ESTABLIMENT D'UN SISTEMA DE SINÈRGIES DOCENTS ENTRE LES TITULACIONS DE GRAU DEL CAMPUS DE LA COMUNICACIÓ A TRAVÉS DE "Ç"
CETRENCADA

La proposta cerca crear vincles i sistemes de cooperació docent entre les diferents titulacions de Grau presents al Campus de la Comunicació: Comunicació Audiovisual, Periodisme, Traducció i Interpretació, Publicitat i Relacions Públiques i els diferents Graus en Enginyeries TIC. L'objectiu principal és estudiar i analitzar quines sinèrgies i intercanvis poden establir-se entre estudiants i professors de les diferents titulacions que s'ofereixen en el Campus de la Comunicació. Aquest objectiu s'assolirà, entre d'altres, a través dels següents objectius:

- Optimitzar els recursos punters del Campus de la Comunicació.
- Assegurar la innovació pedagògica dels graus a partir del model dels "Teaching hospitals" que s'ha posat en pràctica als estudis de periodisme i que té potencialitat per altres estudis.
- Potenciar competències transversals dels alumnes com el treball interdisciplinari, el multilingüisme o el treball en equip.
- Fomentar vincles entre les assignatures pròpies del pla d'estudis que trobin en *Cetrencada* un espai de col·laboració.
- Afavorir la reflexió crítica per tal de millorar la qualitat docent entre els Graus

Això es concreta amb l'elaboració d'un estudi tan crític com pràctic sobre les possibilitats i realitats que té cada facultat a l'hora de vehicular un intercanvi participatiu fent servir la marca *Cetrencada* com a punt neuràlgic.

Els primers passos del projecte consistiran a fer la presentació del model als diferents equips directius a través, quan calgui, de visites comentades a les instal·lacions de la redacció integrada. Al llarg d'aquests dos cursos s'han fet visites puntuals, però amb la nova planificació es buscarà la implicació i el compromís per fer intercanvis productius entre els diferents estudis. Aquestes visites aniran acompanyades d'entrevistes en profunditat i reunions que afavoreixin el diàleg i el coneixement mutu de necessitats i possibles vies d'intercanvi. Es comptarà també amb un assessorament extern per tal d'incorporar experts en innovació docent i experts que ajudin a validar tot el procés.

Alguns exemples concrets poden ser afavorir que estudiants de traducció entrin en contacte directe amb els periodistes per fer pràctiques tant de correcció lingüística com de traducció d'articles que tenen visibilitat externa i internacional. Els alumnes d'enginyeria poden posar a prova nous softwares que ajudin a la interactivitat amb els usuaris externs que té *Cetrencada* o bé ajudar a dissenyar aplicacions multipantalla que siguin testejades per la pròpia audiència de les publicacions. Els alumnes de publicitat poden agafar experiència en el funcionament dels mitjans i introduir idees de negoci i potenciar la visibilitat externa d'aquestes aplicacions dissenyades per estudiants d'enginyeria. Totes aquestes són petites idees que amb aquest projecte s'han d'analitzar i estudiar perquè siguin dissenyades entre tots els agents que hi intervenen i, amb el temps, quedin supervisades i vehiculades a través d'assignatures dels diferents plans d'estudis. Per això també es crearà un procés participatiu a través de *focus group* amb alumnes dels diferents Graus per recollir encara més idees i opcions de futur perquè estem

convençuts que un projecte com aquest no es pot fer sense afegir l'experiència dels alumnes.

A partir de les diferents idees que hagin sorgit en els diferents nuclis d'actuació: directius, docents i alumnes, es dissenyarà un pla d'actuació per avaluar el millor model aplicat d'aquestes idees i debatre com es pot arribar a incorporar en els plans docents futurs amb la implicació de tots els professors implicats.

El resultat final serà el disseny d'un pla-projecte de creació de sinèrgies horitzontals entre les facultats del Campus de la Comunicació, que serà valorat i avaluat pels diferents equips responsables.

7.

CETRENCADA

ESTUDI DE CAS

7.1 QUÈ ÉS CETRENCADA?

Cetrencada és un canal informatiu multiplataforma modern i innovador que té en compte noves formes de comunicació. És una marca que abraça valors que garanteixen la qualitat dels productes: el compromís social i democràtic, la independència i la informació rigorosa. Roger Cassany, professor especialitzat en televisió del TIP, el defineix d'aquesta manera:

*Cetrencada d'entrada és universitat, una marca universitària i contemporània. S'ha aconseguit molt en poc temps i en cap moment sembla una cosa acadèmica, corporativa, interna sinó que té la capacitat de donar una imatge contemporània dels universitaris d'aquest país. Contemporània com a moderna. Cetrencada ja és prou coneguda com a marca, com a mínim dins l'àmbit periodístic perquè la gent la tingui en compte. [...]Hi ha un cert interès per seguir aquesta marca, perquè és una mica un retrat de les inquietuds universitàries de Barcelona, de Catalunya, d'un país i això fa que d'entrada generi molt d'interès. Té un punt de vista gens condescendent amb la societat actual, ben al contrari, prou crític i prou contundent amb algunes coses i a la vegada efervescent. És una cosa viva, no encarcerada, morta ni que s'arrossega, és efervescent i és divertida i a la vegada contundent i rigorosa. I a més a més, s'ho ha anat guanyant amb el temps, que va en augment aquesta sensació doble, que no és en cap cas una bombolla.*⁶⁹

Per a Fabiola Alcalá, professora assistent, els valors culturals prenen importància en el disseny de la capçalera: *Cetrencada és una marca que està relacionada directament amb la llengua i la cultura catalana, d'aquí el nom, els temes que cobreix formen part d'aquest univers i els mitjans que distribueixen els seus diferents productes ho són també.*⁷⁰

⁶⁹ Cassany, R. (2 de maig de 2013) Entrevista personal, Barcelona.

⁷⁰ Alcalá, F. (26 d'abril de 2013) Entrevista personal, Barcelona.

I Xavier Ramon, professor assistent, afegeix més adjectius que suggereixen que, encara que sigui una marca primerenca, té prou vida com perquè subsisteixi durant molt de temps:

*Cetrencada és sinònim de marca jove, que transmet dinamisme, originalitat i frescor a través dels seus diferents productes periodístic, premsa, ràdio, televisió, internet i reportatges integrats, i noves plataformes de difusió, xarxes socials i web. La marca també transmet un compromís amb la llengua i l'actualitat social de Catalunya, aspectes que des d'una universitat pública catalana cal fomentar i fer créixer.*⁷¹

En el pla de comunicació de *Cetrencada* destaquen un llistat de valors i compromisos tant periodístics, com culturals i pedagògics:

TAULA 25: VALORS DE CETRENCADA

- La formació i la professionalitat són essencials per dur a terme la tasca de *Cetrencada*. La qualitat exigida al taller integrat és d'un nivell igual o superior al dels reportatges que es publiquen als mitjans de comunicació professionals.
- El rigor, la veracitat i la informació contrastada.
- El compromís social i democràtic, que es demostra a través dels temes que es tracten.
- La frescor i l'adaptació de continguts difícils per a tot tipus de públic.
- La defensa del català en els mitjans de comunicació des de la universitat.

Font: Pla de comunicació de *Cetrencada*







⁷¹ Ramon, X. (18 d'abril de 2013) Entrevista personal, Barcelona.

Gràficament aquests valors s'han transferit al disseny d'art de la capçalera, fet a partir de la grafia de la lletra ce trencada, que anuncia que els continguts són en català, del qual aquesta lletra és un tret. El disseny parteix d'una gran “Ç” formada per dos segments (cos i cua) que tot sovint es presenten amb colors diferenciats corresponents a la paleta de colors d'estil. La tipografia principal utilitzada és la “Unicorn”. Les tipografies secundàries venen determinades per les que recomana el mitjà on s'insereix la publicació *Cetrencada*.



Logotip de *Cetrencada* en positiu.

En negatiu els colors usats són el groc i el blanc. Font: elaboració pròpia.

<p>Cian</p>  <p>C=100 M=20 Y=20 K=0</p>	<p>Groc</p>  <p>C=0 M=0 Y=100 K=0</p>	<p>Magenta</p>  <p>C=0 M=90 Y=0 K=10</p>
<p>Verd</p>  <p>C=70 M=20 Y=100 K=0</p>	<p>Taronja</p>  <p>C=0 M=50 Y=100 K=10</p>	<p>Lila</p>  <p>C=50 M=50 Y=0 K=0</p>

.Paleta de colors de la imatge corporativa on es representa el valor de tinta en el sistema de quadricromia, on C és cian, M és magenta, Y és groc i K és negre. Font: elaboració pròpia.

7.2 EL PÚBLIC DE CETRENCADA

Tant en el pla de comunicació com en el projecte inicial de *Cetrencada* es van identificar diferents públics objectiu als quals podria interessar el producte. El primer gran grup està format per la comunitat universitària de Catalunya. El producte també arriba a familiars dels propis alumnes, i de retruc a espectadors de BTV, lectors de *VilaWeb* i compradors habituals del diari *El Punt-Avui*, que cert dia es troben amb el suplement en qüestió.

Si es té en compte el perfil sociodemogràfic del primer consumidor principal, els estudiants de periodisme, ens trobem que tenen vint anys aproximadament, estan cursant estudis superiors i ocupen el rol de fill o filla a la llar. Els nombre de noies supera al de nois. La distribució geogràfica cobreix tot el territori català, tant en grans nuclis urbans

com ciutats petites o pobles, tot i que en la majoria de casos la població de residència és Barcelona. Els seus ingressos són baixos o nuls i pertanyen a un classe social mitja. En el pla de comunicació els propis estudiants es descriuen seguint criteris psicogràfics com:

Es considera que les persones d'aquest grup tenen una personalitat oberta, es preocupen pel que passa al seu voltant i estan en constant interacció; porten un estil de vida mogut. I els valors que persegueixen i promouen són aquells propis d'una vertadera democràcia. Aquesta comunitat universitària de Periodisme es mou en una onada comuna d'informació i interessos: temes joves, actuals i que acosten al públic a la realitat que ens envolta sense haver de caure en el tòpic que tot allò fàcil i relacionat amb l'oci nocturn és l'única cosa que mou el sector juvenil.

El segon grup de consumidors, que busca específicament el producte, són els familiars dels estudiants de periodisme a la UPF, representats per pares i mares entre 45 i 55 anys. També de classe social i econòmica mitja i repartits per tot el territori català. El que els lliga al producte no és el producte en si mateix, sinó el fet que ha estat produït per un membre de la família.

El tercer grup el formen els públics propis dels mitjans amb que col·labora *Cetrencada*, que en són receptors com a consumidors habituals d'aquests. En general són homes i dones adults, de classe mitja i amb un perfil ideològic pròxim al catalanisme. En el cas del la premsa, observem una limitació geogràfica imposada tot el territori català, però hem de destacar que *El Punt-Avui* té més penetració en la província de Girona. En canvi, *Cetrencada* per la televisió queda limitat a l'àrea geogràfica de Barcelona i rodalies, mentre que *VilaWeb* és consumit no només en territori català sinó que és accessible des d'altres punts del mapa.

Finalment es pot considerar, també, com un grup objectiu, el que formen els propis protagonistes de les peces que usen *Cetrencada* com una forma de promoció, que les comparteixen tant amb familiars com a través de les xarxes socials. Generalment aquest grup el formen majoritàriament joves actius, de classe mitja, que resideixen a l'àrea metropolitana de Barcelona.

7.3 LA TEMÀTICA DE CETRENCADA

Cetrencada busca tractar els temes atractius per a la gent jove d'edat universitària i dels llocs on es distribueixen els diferents formats. Donat que aquest interès pot provenir dels temes o del tractament que es fa de la informació, la temàtica hi està condicionada, presentant-se com un mitjà de joves per als joves. A banda dels punts de distribució a Catalunya, *Cetrencada* també pot ser consultat des de qualsevol punt del globus a través d'internet, de la pròpia web o des de les webs dels mitjans que distribueixen la publicació.

La necessitat d'enfocar-se vers un públic jove tot sovint ha creat conflictes dins la redacció, ja que els alumnes, després de treballar durant tot un curs temàtiques semblants, se n'acaben cansant. Per això consideren:

(FG34)- *S'hauria de deixar el tema de joves.*

(FG32)- *De vegades es confon que el públic sigui jove amb que el tema sigui de joves.*

(FG33)- *De vegades si hi ha un tema que sembla prou interessant però si els protagonistes no són joves... [silenci, alça les espatlles]*

7.4 ELS VINCLES ENTRE LA UPF I ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ

L'adaptació dels alumnes i l'ensenyament a un nou model de treball derivat de la col·laboració entre mitjans de comunicació i *Cetrencada* ha estat un dels reptes claus en la col·laboració entre mitjans de comunicació i *Cetrencada*. Els alumnes han passat de produir reportatges pensats per ser avaluats acadèmicament a nivell intern a realitzar productes concebuts per ser difosos en un mitjà de referència dins l'espai comunicatiu en llengua catalana.

El nou model ha significat un pas més enllà per als alumnes: produir els continguts sota els estàndards professionals de qualitat del mitjà, com estableix la idea de la simulació professional. I és que el fet d'elaborar materials que apareixeran en un mitjà real exigeix als estudiants treballar sota els màxims criteris de rigor, professionalitat i respecte pels principis fonamentals de la deontologia informativa (Alsius, 1996), entre ells, la veritat en la representació de la realitat (Broersma, 2010) o la precisió en l'aportació d'informació (Voakes, 2004).

Tot i això, els docents tenen sempre molt present que els alumnes estan en ple procés d'aprenentatge i que la seva tasca és anar polint i millorant poc a poc les seves habilitats. El fet de publicar per a un mitjà de comunicació establert no és incompatible amb dedicar el temps docent necessari per a que els estudiants puguin aprendre a utilitzar els llenguatges periodístics respectivament independentment de l'empresa per a la que en un futur treballin.

Un segon repte fonamental ha estat construir i reforçar els vincles entre els agents implicats. Aquests ponts s'han creat i enfortit gràcies a la constant interacció entre els mitjans de comunicació i els responsables de *Cetrencada*. En aquest aspecte també ha estat clau la identificació dels alumnes amb els diferents projectes que detallem més endavant. Aquest agermanament s'ha vist reforçat d'una banda per la visita conjunta dels alumnes i docents a les redaccions dels mitjans de comunicació amb què s'ha establert un conveni, i de l'altra, per la relació estreta dels estudiants amb professionals d'aquests mitjans. Juanjo Ramos⁷², professor especialitzat en ràdio, així ho corrobora: *Entenc aquesta convergència en la unió periodística i econòmica dels interessos d'una empresa propietària de més de un canal de comunicació, per donar un producte semblant, respectant inevitablement, les característiques pròpies de cada mitjà.*

La col·laboració entre les diferents plataformes de difusió i *Cetrencada* també ha significat un repte per als mitjans com *El Punt-Avui*, Barcelona Televisió (BTV) i *VilaWeb*. Indubtablement, aquest intercanvi també és una gran font d'aprenentatge per a aquests mitjans. Gràcies a aquesta iniciativa poden estar en contacte amb les idees dels nous periodistes, que realitzen productes periodístics pensats des de una òptica jove i que aprofiten a fons un ampli ventall d'eines, incloses les multimèdia de la web 2.0, que permeten donar una nova dimensió al tractament de les diverses peces informatives (Kolodzy, 2006). Salvador Alsius, coordinador del TIP, comentava en un article per al Bloc de l'ESCAC com s'ha passat de la simulació a la producció real: *Doncs, simplement, parlant de la idea amb els directius d'alguns mitjans que —ob sorpresa—*

⁷² Ramos, J. (9 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

*en lloc de considerar que la Universitat és un lloc allunyat de les dinàmiques professionals autèntiques, han decidit fer una aposta de futur per la formació i la generació de nou talent.*⁷³

Per últim, la relació entre *Cetrencada* i els mitjans de comunicació té com a objectiu superar un altre repte més enllà de la pròpia feina realitzada al TIP, el d'atraure noves generacions de lectors. L'òptica jove dels temes desenvolupats pels estudiants i les característiques dels seus productes periodístics han de servir com a punts de suport que motivin l'increment de lectors de les franges d'edat més baixes. Roger Cassany, professor especialitzat en televisió així ho veu:

*Una obsessió per rejuvenir la seva audiència, no és cap secret. [...] Que joves de 20 anys els generin continguts, és des de l'òptica de l'empresa, el que els serveix per captar un públic jove i fidelitzar-lo de cara al futur, que és una de les coses que encara no tenen. D'entrada això és una virtut per l'empresa i la segona cosa és que com que els continguts es fan bé, des d'un punt de vista professional són continguts que "regalats", per tant per qualsevol mitjà de comunicació que no té problemes d'espai, per ells és contingut nou, fresc...[...] i això és un valor afegit per al mitjà. Petits entrebancs que hi pugui haver aquí? Cada mitjà té un llibre d'estil i una manera de veure el món i els estudiants s'hi han d'adaptar i això no és tan senzill.*⁷⁴

Poder col·laborar amb mitjans professionals suposa tot un exercici de rigor i responsabilitat per els estudiants, com també una exigència extra a la feina dels professors. Un dels valors positius més repetits per l'alumnat és l'efecte motivador que això suposa:

(FG43)- *La redacció integrada sense el Punt-Avui, BTV... no funcionaria tant perquè no ens motivariem.*

⁷³ Article de Salvador Alsius al bloc Escacc: *Preneu nota d'aquesta capçalera: Ç (cetrencada)* <http://bloc.escacc.cat/2011/12/preneu-nota-d-aquesta-capcalera-c-cetrencada/ita> [Últim accés: 20 de setembre de 2013]

⁷⁴ Cassany, R. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

No obstant, ens trobem que la col·laboració amb els mitjans externs és una moneda de doble cara tal i com comenta Francesc Salgado, sots-coordinador del TIP: *Treballar per mitjans externs té la perla que és un gran motivador però condiona tota la feina i de vegades marca ritmes que no van bé amb la feina docent. Hi ha molt de premi, però també molta pèrdua: publicar o no publicar.*⁷⁵

Actualment, Cetrencada compta amb quatre canals de difusió:

EL PUNT AVUI: Va aparèixer el 31 de juliol del 2011, fruit de la fusió dels diaris *El Punt* i *Avui*. Té una edició impresa en paper i una pàgina web. Compta amb una edició nacional i una altra de pròpia per a les comarques gironines. *Cetrencada* hi publica vuit suplementes de vuit pàgines al llarg del curs acadèmic en el tram especialitzat en premsa escrita.

VILAWEB: Primer mitjà exclusivament on line de Catalunya, nascut el 1996. Té importància en els dispositius mòbils (app per iOS i Android) i en la web. Les seves xarxes socials són molt seguides. *Cetrencada* realitza desenes de reportatges per *VilaWeb*, que compta amb un espai especial per a aquests.

BARCELONA TELEVISIÓ (BTV): Canal de televisió públic gestionat per l'Ajuntament de Barcelona que va inaugurar les seves emissions el 1994. Té cobertura a bona part de l'àrea metropolitana de Barcelona a través de la TDT i arreu a través de la pàgina web. *Cetrencada* realitza quatre magazins per BTV al llarg del curs acadèmic.

⁷⁵ Salgado, F. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

UPF.RÀDIO: De moment, només és coneguda a la UPF (i no per tot-hom). *Cetrencada* també està a l'espera d'una possible col·laboració amb un altre mitjà extern a la universitat.

A continuació anirem analitzant les peculiaritats de cada un d'ells i com s'ha diferenciat el producte *Cetrencada* segons estigui destinat a un o altre canal.

7.4.1 CETRENCADA A *EL PUNT-ÀVUI*

Un dels convenis signats entre la Universitat Pompeu Fabra i els mitjans de comunicació va ser amb *El Punt-Àvui*, diari de premsa generalista del Grup Hermes nascut de la fusió entre les capçaleres *El Punt* i *Àvui* el juliol de 2011.

El diari en paper *Àvui* va sortir al carrer el 23 d'abril de 1976 com a diari difós a tots els Països Catalans, i el diari *El Punt* ho va fer el 24 de febrer de 1979 com a diari comarcal de la zona d'influència de Girona. Segons la darrera onada del Baròmetre de Comunicació, la primera de 2012, *El Punt-Àvui* té 208.000 lectors a Catalunya⁷⁶.

En aquest context va veure la llum el primer número del suplement *Cetrencada*, que va sortir amb *El Punt-Àvui* el dimarts 1 de novembre de

⁷⁶ Resum Fundacc. Baròmetre de la Comunicació i la Cultura. 1a onada 2012 (any mòbil març de 2011 a febrer de 2012).
http://www.fundacc.org/docroot/fundacc/pdf/resum_public_1a_onada12_barometre_cat.pdf [Últim accés 18 d'abril de 2012]

2012. El projecte editorial, dissenyat per Olga Lamas i Teresa Domingo, es distribueix amb una periodicitat mensual, i en total se'n faran vuit edicions al llarg d'un curs acadèmic. La iniciativa, fruit del conveni entre la Universitat Pompeu Fabra i la Fundació El Punt, es destacava amb l'objectiu de contribuir al desenvolupament dels ensenyaments de Periodisme en una línia innovadora i creativa, i amb l'esperança de contribuir a fomentar entre els joves l'interès en el consum periodístic.

Els continguts del suplement estan adreçats als joves, si bé, des del seu inici, se n'ha destacat que la intenció és obrir-lo més enllà del món universitari. Les dates de tancament de cada suplement de *Cetrencada* marquen el ritme de l'assignatura, establint uns *tempos* determinats per a cada fase de la producció del producte. Des del plantejament del contingut de cada número, passant per la seva ideació en pàgina, fins a la redacció i maquetació de cada peça, hi ha tot un procés en què cada estudiant adquireix, a més del de redactor, un rol afegit com els que hi ha en qualsevol publicació convencional: editor, director d'art, director de fotografia i corrector. Un cop el número és a punt per al tancament s'envia als responsables de *El Punt-Avui* que s'ocupen de la seva impressió. El suplement surt encartat a les pàgines centrals del diari un cop al mes. Durant el curs 2011/12 sortia al carrer un dimarts, i en el curs 2012/13 el dia de publicació va ser traslladat als dijous.

El *Cetrencada* de premsa va ser el primer producte. Va néixer el projecte a partir d'un treball intens que van fer les professores especialitzades en premsa Olga Lamas i Teresa Domingo, per tal de dotar a la publicació d'una personalitat pròpia i que es diferenciés de la resta de productes similars que oferia El Punt-Avui. Es va decidir fer una pagina-

ció reduïda de vuit pàgines per suplement encartades amb la mateixa mida que el diari, sense publicitat i amb numeració pròpia. La redacció i maquetació aniria a càrrec del TIP i la impressió i encartament es faria a *El Punt-Avui*.

En el projecte editorial de Cetrencada es destaca com n'és important que en cada número s'aconsegueixi un bon equilibri de gèneres periodístics (reportatge, entrevista, crònica...) i també un bona balança entre temes “més durs” (política, economia, formació, laboral...) i “més suaus” (cultura, espectacles, oci, esport...). No obstant s'ha tendit a donar més pes als temes suaus que als durs malgrat la cura posada per no caure en tòpics ni satisfer prejudicis. És a dir, jove no equival necessàriament a *soft news*, poca profunditat, redacció frívola..., sinó que se'n poden assolir les característiques amb un bon nivell de segona lectura a través dels titulars i altres elements periodístics. La periodicitat mensual obliga als editors del suplement a deslligar-se de l'actualitat més immediata, ja coberta per altres productes. Per tant, això també ha permès fer tractaments més oberts dels gèneres clàssics com el reportatge o la crònica que es poden distanciar de la notícia per aprofundir en altres direccions.

L'estructura de continguts és fixa a cada número i el llançat respon a la següent estructura:

PORTADA: Portada gairebé monogràfica, de forta presència visual per al tema principal del número (fotografia, il·lustració, tipografia...), acompanyada com a màxim d'un parell de crides informatives.

PÀGINA 2 "CUM LAUDE": Pàgina trencaclosques o mosaic, formada per diferents peces, lligades als gèneres de la valoració i l'opinió. S'hi inclou una peça de protagonistes, una recomanació de blocs, una columna d'opinió i una peça d'humor gràfic feta per un il·lustrador convidat. També s'hi inclou una petita mantxeta d'*staff* i de dades tècniques.

PÀGINA 3 "TRAIENT L'ANTIFAÇ": Entrevista. Pàgina d'obertura informativa del suplement, que donarà preferència al gènere de l'entrevista. Es busca gent amb idees i que pugui tenir un discurs que interessi al públic principal.

PÀGINA 4 I 5 "PLAÇA CENTRAL": Reportatge. Aquest gran reportatge hauria de poder convertir-se, per la qualitat i aportació que hi fa, en el tema de portada del suplement. En el mateix marc de temes que els de l'entrevista, el gran reportatge també pot tractar amb originalitat altres aspectes culturals, d'espectacles, d'oci en sentit ampli, d'esports, de relacions familiars...

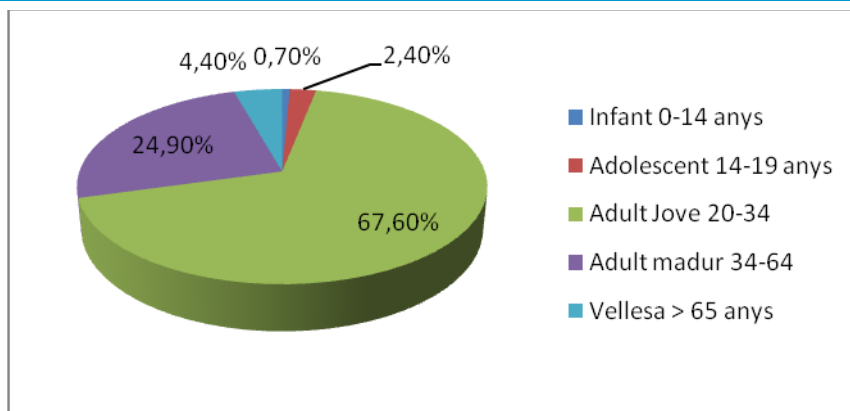
PÀGINA 6 "TRAÇOS": Cròniques. Dues o tres cròniques, que cobreixen esdeveniments lligats a la vida dels joves, preferentment universitaris o d'interès per als joves: període d'exàmens, festes, competicions esportives, concerts, activitats solidàries, viatges, entrevistes laborals, tutories, festivals, teatre universitari, etc.

PÀGINA 7 "TRAÇOS-TREBALL DE CAMP": Es tracta d'una crònica amb una temàtica relativa al món universitari.

CONTRAPORTADA "EN CONFIANÇA" I "ADREÇA'T": Ens trobem amb una pàgina de serveis. Un personatge popular farà recomanacions d'activitats segons les seves preferències. També es dedicarà la columna de sortida a una petita agenda d'activitats a cada una de les províncies amb preferència pels esdeveniments de franc, poc preu, amb descomptes...

Si es fa un anàlisi del tipus de protagonistes per franges d'edat, trobem que en un total de 14 publicacions fetes⁷⁷ s'han vist representats 293 protagonistes que queden distribuïts en les següents franges d'edat:

GRÀFIC 14: DISTRIBUCIÓ PER EDATS DELS PROTAGONISTES DE CETRENCADA DEL PUNT-AVUI EN 14 PUBLICACIONS



Franga d'edat	Número de protagonistes	Percentatge
Infantil 0-14 anys	2	0,70%
Adolescent 14-19 anys	7	2,40%
Adult jove 20-34 anys	198	67,60%
Adult madur 34-64 anys	73	24,90%
Velleja > 65 anys	13	4,40%
Font: construcció pròpia		

⁷⁷ Publicacions fins a data de 20 de maig de 2013

7.4.2 CETRENCADA I UPF.RÀDIO

L'àrea de ràdio no té, de moment, convenis amb cap mitjà de comunicació convencional, ja que la universitat disposa d'una plataforma de difusió pròpia, UPF.Ràdio. Tal i com comenta Salvador Alsius, coordinador del TIP: *En el cas de la ràdio ho fem al revés, fem servir la marca Cetrencada per donar una empenta a la pròpia ràdio de la universitat*⁷⁸. La ràdio universitària va començar les seves emissions el 23 de febrer de 2007, i va ser així pionera a l'estat espanyol en emetre per Internet en format podcast. Va néixer com a eina docent i d'informació universitària amb els objectius de posar a disposició de la comunitat universitària una eina d'expressió, augmentar la visibilitat exterior de la Universitat, contribuir al desenvolupament professional dels alumnes de Periodisme i de Comunicació Audiovisual, i extreure conclusions docents i de projecció de futur del mitjà radiofònic.

Des del seu naixement UPF.Ràdio ha comptat amb la col·laboració d'estudiants voluntaris que han creat una programació molt diversa pel que fa a la temàtica (apartats d'informatius, reportatges, entrevistes, esports, nous formats, musicals, etc.). El format *podcast* permet escoltar els continguts de l'emissora en qualsevol lloc i moment, amb un reproductor portàtil mp3, còpia en un CD, o bé descarregant-los a l'ordinador personal o al telèfon mòbil.

A més, UPF.Ràdio actualment també és present a iTunes-U, una plataforma que permet distribuir material audiovisual docent de la Universitat, i on a més dels programes radiofònics s'hi poden trobar con-

⁷⁸ Alsius, S. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

ferències, classes, entrevistes o altres esdeveniments de la Universitat Pompeu Fabra, reproduïbles en PC, Mac, PDA o iPod/iPhone. El director d'UPF.Ràdio és Josep Maria Palau, professor dels Estudis de Periodisme i també de l'àrea de ràdio de l'assignatura Taller Integrat de Periodisme.

Durant el curs 2011/12 i sota la capçalera radiofònica *Cetrencada*, els estudiants de ràdio van idear set programes amb un nom ben triat: tots han de contenir la “Ç”, marca de la casa.

CITA AMB Ç: Es tracta d'un programa que relaciona cites de filòsofs, intel·lectuals, polítics, economistes, etc. de tots els temps amb temes de l'actualitat. Per fer-ho, s'enceta l'espai amb una contextualització tant de l'autor com de la cita, seguidament s'enllaça amb una entrevista a algun expert i es tanca amb una secció destinada a opinions del carrer.

BUTXACA DE PUÇA: Aquest espai porta als oients, propostes per sobreviure a una setmana d'oci amb menys de 25€. Els estudiants demostren que és possible fer-ho i seleccionen les millors ofertes i activitats que es poden trobar a Barcelona. Presenten propostes per a qui agradi el cine, el teatre i l'art. També per menjar i sortir de festa sense deixar-se la setmanada. Tampoc s'obliden de les noves tecnologies i presenten les millors aplicacions gratuïtes pels mòbils així com el millor de la música *copyleft*.

ÇAÇA-TUITS: És un espai que permet als oients estar al dia i connectats a la xarxa. Els alumnes informen dels temes més comentats a Twitter.

CONVENÇ-ME: És un programa que aborda l'actualitat política catalana i espanyola. Amb un llenguatge entenedor i dinàmic, desgranen les claus per entendre els esdeveniments polítics principals. En cada programa els acompanyen experts o protagonistes per ajudar a comprendre els perquès de les lleis, els debats parlamentaris o els processos polítics.

DOLÇ DESTÍ: Aquest programa pretén fer viatjar l'oient a un país presentat a partir del testimoni d'un estudiant que hi hagi viscut durant un temps mercès a una beca de mobilitat (per exemple, Erasmus). L'objectiu es atansar a l'oient la informació bàsica i curiosa sobre aquella ciutat o país, que en alguns casos li es desconegut. Un programa que convida a la imaginació i a despertar la curiositat per viatjar i saber-ne més del lloc.

ENLLAÇ A 4: L'objectiu és informar del que succeeix a la redacció i de quins són els temes que tracta cada àrea del Taller Integrat de Periodisme. D'aquesta manera, es recullen i s'"enllacen" tots els camps de treball de *Cetrencada*

FEM BALANÇ: "Tothom parla d'economia, però ningú no n'entén res. L'actualitat no s'entén sense les finances, i aquí estem per posar llum al final del túnel." D'aquesta manera es defineix aquest espai on es parla d'economia, amb un enfocament per a tots els públics.

TRAÇANT LA JUGADA: És un programa d'esports que busca donar cobertura a tots els esports, tant col·lectius com individuals, de la Universi-

tat Pompeu Fabra. Setmanalment, s'informen dels resultats de les seccions i es parla amb els protagonistes de la jornada.

A més a més de tots aquests programes, els estudiants realitzen reportatges que també s'emeten en *podcast* a través d'aquesta web, així com informatius locals.



Espai *Cetrencada* a la web d'*UPF.ràdio* <http://www.upf.edu/upfradio>.

Font: Elaboració pròpia.

7.4.3 CETRENCADA I BTV

El conveni signat entre la Universitat Pompeu Fabra i Barcelona Televisió (BTV) preveu l'emissió de quatre magazins durant cada curs acadèmic. El 24 de desembre de 2011, a les 12 hores, el magazí *Cetrencada* va fer la primera incursió en el mitjà televisiu dins la graella de Barcelona Televisió (BTV). Posteriorment va ser emès diverses vegades i

també es troba disponible a través del servei de televisió a la carta de la cadena.

La televisió local de Barcelona va néixer el 1984 com a televisió de districte. No va ser fins al 1993 que va signar un primer conveni de col·laboració amb l'Ajuntament de Barcelona, i des de mitjans anys noranta l'Ajuntament en va assumir la gestió del servei públic de televisió local. La nova BTV va iniciar les seves emissions el 3 de novembre de 1994 des dels seus antics estudis ubicats a la Via Laietana. Va néixer com una televisió de proximitat, pensada pels barcelonins, amb una programació de qualitat i amb especial interès per la cultura i la participació ciutadana. L'aposta per la qualitat, la cultura alternativa, la proximitat i la participació van fer de l'emissora un referent entre televisions locals. L'any 2004 va iniciar una nova fase amb l'emissió 24 hores al dia, i un any després es va mudar a una nova seu al 22@, fet que va significar la fi del procés de digitalització de la cadena.

En la primera emissió del magazín *Cetrencada* a BTV el programa va ser introduït per Francesc Centelles, coordinador d'informatius de la cadena, que va destacar el fet de que estigués fet íntegrament pels estudiants de la Universitat Pompeu Fabra, des de la proposta i selecció dels temes, fins al maneig de les càmeres o els controls de realització.

Els magazins tenen una durada aproximada de 30 minuts i es componen de set seccions que tenen una doble intenció: d'una banda, proposar un producte informatiu dinàmic i innovador, i de l'altra, poder experimentar obertament amb el llenguatge audiovisual informatiu:

LLENÇAT: Entrevistes al carrer, que permeten donar veu a la gent sobre un tema en concret.

EN CONFIANÇA: Tracta del seguiment d'una persona en el seu dia a dia, que acaba amb un petit test d'actualitat.

L'ANTIFAÇ: Una entrevista al plató que permet conèixer diferents joves que ens parlen de les seves empreses.

ACIENÇANT: És la secció de tecnologia, en la qual generalment s'expliquen aplicacions per a mòbils o temes tecnològics d'interès per a la gent jove.

LA PEÇA: Es tracta d'un reportatge en profunditat, l'espai més seriós del magazín.

BARCELONA FUGAÇ: Un reporter/a explica què es pot fer per sortir i divertir-se tota una setmana a Barcelona per menys de 20 euros.

L'ABRAÇADA: És el *making-of* del programa, que a més de mostrar alguns moments divertits de darrere de la càmera, també permet veure com el programa està fet completament per estudiants.

Cal destacar que la frescor dels temes i el tractament que els donen els estudiants ha proporcionat noves idees també als professionals de BTV, que han treballat estretament amb els responsables de *Cetrencada* per a un enriquiment recíproc a partir de les sinergies establertes. Programa rere programa s'ha anat trencant aquesta estructura més fixa i s'ha anat experimentant amb nous formats i localitzacions. Per exem-

ple, en un dels últims magazíns emesos el curs 2012/13 s'ha evitat totalment l'ús del plató i s'ha rodat tot en exteriors fent servir la bicicleta com a vehicle conductor de tot el programa.



Pàgina web de BTV on es pot veure el magazín *Cetrencada* a la carta. Font: Elaboració pròpia.



Un moment d'un dels magazíns *Cetrencada* que ja ha estat emès per BTV. Font: Elaboració pròpia.

7.4.4 CETRENCADA A VILAWEB

Un altre dels convenis firmats entre la UPF i un mitjà de comunicació és el que vincula *Cetrencada* amb *VilaWeb*, diari electrònic independent amb seu a Barcelona, nascut el 1995 a partir de la iniciativa de Vicent Partal i Assumpció Maresma. El 1994, Partal havia estat l'impulsor de la versió en línia de la revista cultural *El Temps*, que “primer es va oferir a la xarxa comercial Servicom i després a través d'Internet” (Parra i Álvarez, 2004: 130). Més tard, també va ser el fundador del directori de webs en català *La Infopista* (Micó, 2006: 20), també anomenat *The Catalan Highway*, un dels primers directoris locals del món i el primer en llengua catalana, difós mitjançant els BBS (*Bulletin Board Service*). *La Infopista* canviaria el seu nom el 1996 pel de *VilaWeb*.



Capçalera de *Cetrencada* a *VilaWeb*, canal on els alumnes del Taller Integrat de Periodisme de la Universitat Pompeu Fabra publiquen els seus reportatges multimèdia. Font: Elaboració pròpia.

En ser un mitjà concebut com a digital des del seu naixement, *VilaWeb* s'ha diferenciat clarament dels seus competidors, produint continguts nous per a la web, desmarcant-se de les pràctiques conservadores que van caracteritzar els primers anys del periodisme on line, com per exemple el simple bolcat d'informació o *shovelware* (Nguyen, 2008).

Durant la seva trajectòria, *VilaWeb* ha demostrat i consolidat la seva gran capacitat d'innovació per presentar productes de qualitat que aprofiten els recursos que aporta Internet per desenvolupar les tasques periodístiques. Entre les seves fites destaquen l'impuls d'edicions digitals locals (1997), el sorgiment el 2005 de “mésVilaWeb” (una plataforma de pagament que inclou serveis addicionals per a subscriptors, com la possibilitat de crear un bloc personal a *VilaWeb*), l'aposta per la televisió per IP amb “VilaWeb.tv” (2006) o el desenvolupament de “Nosaltres.cat” (un directori amb més de 40.000 llocs web de Catalunya, el País Valencià y les Illes Balears).

A l'actualitat, *VilaWeb* és una marca periodística consolidada en el sector de la comunicació com a principal diari electrònic en català, amb una xifra de 1.144.900 lectors mensuals⁷⁹.

El 25 de novembre de 2011 es va estrenar dins de *VilaWeb* el canal específic *Cetrencada* (vilaweb.cat/cetrencada), fruit de l'acord entre el mitjà i la UPF. Gràcies a aquesta plataforma, els estudiants de l'assignatura Taller Integrat de Periodisme, tenen la possibilitat de publicar setmanalment al mitjà els reportatges multimèdia que ells mateixos realitzen durant el taller.

En el marc del TIP es prepara als alumnes per a que comencin a assumir les característiques que ha de tenir el seu estil de redacció com a

⁷⁹ Dades: OJD Interactiva, corresponents a gener de 2012. http://www.ojdinteractiva.es/muestra_acta/119/01/2012 [Última consulta: 20 d'abril de 2012]

ciberperiodistes, tals com la exactitud, la claredat, la concisió, la precisió, la senzillesa, la naturalitat, la originalitat, la varietat o l'atractiu, entre d'altres (Micó, 2006). Els alumnes utilitzen per a les seves peces aplicacions d'imatge digital i vídeo (Kizoa, YouTube), de creació de cronologies informatives (TimeRime), de generació de gràfics interactius (Manyeyes), d'elaboració i difusió d'enquestes (Poll daddy o SurveyMonkey), de recollida i presentació d'informació procedent de xarxes socials i webs col·laboratives (Storify) o de generació de presentacions interactives (Slideboom i Prezi), entre moltes altres eines. Totes aquestes aplicacions són molt intuïtives i senzilles d'utilitzar, però alhora poden ajudar a fer un millor periodisme, no només als alumnes sinó també als professionals. (Da Rocha i Ramon, 2012)

Xavier Ramon, professor assistent del TIP, ha recollit les estadístiques d'ús de les eines a *VilaWeb* (Ramon, 2013: 19)

TAULA 26: US D'EINES A VILAWEB		
Tipologia d'eines	Número	Percentatge
Videos: Youtube, Vimeo, embe- gut a Vilaweb o altres	292	48,42
Imatge fixa: Fotografies, logos, captures web, portades de dia- ris o gràfics propis	87	14,43
Visualitzacions gràfiques: Ma- nyEyes, Easy.ly, Google Trends, Piktochars, Infogr.am, Tableau, Wordle	79	13,10

Col·lages interactius: Vuvox, Thinglink, Uturn	32	5,31
Mapes: Google Maps, Umapper	28	4,64
Presentacions: Prezi, Slideboom	26	4,31
Audios: Gear, Vilaweb audio player	18	2,99
Fotogalleries: Kizoa, Vilaweb photogallery	15	2,49
Cronologies: Dipity, TimeRime	11	1,82
Aplicacions associades a xarxes socials: Storify, Pinterest	9	1,49
Enquestes: SurveyMonkey, Quotev, Pollowers	2	0,83
Altres	1	0,17

Font: Ramon, 2013: 19

Cristina Ribas, professora especialitzada en internet considera que *el periodisme digital no és el periodisme que es fa a internet. És fer periodisme d'una altra manera. El problema principal del Cetrencada és que, i hem fet molt perquè només és el segon any i no es pot demanar més, s'ha de consolidar un mitjà. Ara en*

tenim quatre i si consolidéssim un mitjà que té sortides diferents en formats diferents i canals diferents seria més fàcil fer-ne la promoció a les xarxes socials.⁸⁰



Teràpia a les sales de cinema

La rellevància de les pel·lícules transcendeix la dimensió del plaer i l'entreteniment per oferir beneficis psicològics

Les malalties mentals es convertiran en les més comunes a la societat en el segle XXI, segons l'Organització Mundial de la Salut. Per aquest motiu, la psicologia es veu constantment forçada a descobrir i desenvolupar noves formes terapèutiques. Una d'elles és la **cinemoteràpia**. S'acostuma a entrar a una sala de cinema per qüestions relacionades amb l'entreteniment o el plaer, però aquesta tècnica aprofita el poder curatiu del cinema i les sèries de televisió. +



La cartellera terapèutica

Tot amant del setè art valora una bona cartellera i l'opinió d'un crític de cinema. Aquí teniu les dues coses, només cal que poseu les crispates



Sensacions cinematogràfiques

Per entendre millor la cinemoteràpia parlem amb un psicòleg que la practica. Jaime Burque, expert en la matèria, aclareix dubtes sobre aquesta tècnica desconeguda

Exemple de reportatge estructurat en tres peces, destacat a la portada del Canal de *Cetrencada* a *VilaWeb*. Font: Elaboració pròpia.



Cronologia informativa elaborada amb TimeRime per a un reportatge sobre l'educació lliure. Font: Elaboració pròpia.

⁸⁰ Ribas, C. (9 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

Finalment, acabem aquest apartat presentant una taula resum dels temes que s'han treballat a *Cetrencada* per a *VilaWeb* i que ha estat recollida pel professor assistent Xavier Ramon (2013:24)

TAULA 27: TEMES DELS REPORTATGES A VILAWEB

Temes	Número	Percentatge
Societat	14	15,73
Cultura	12	13,48
Economia i treball	11	12,36
Tecnologia	9	10,11
Educació	7	7,87
Salut	7	7,87
Mitjans de comunicació	7	7,87
Oci i entreteniment	6	6,74
Esport	6	6,74
Viatges	5	5,62
Política	4	4,49
Altres	1	1,12

Font: Ramon, 2013: 24

7.5 LES XARXES SOCIALS A CETRENCADA

Salvador Alsius, coordinador del TIP comentava en un article que només cal tafanejar les piulades que han fet els mateixos estudiants des dels seus comptes particulars o des del col·lectiu (@cetrencadaUPF) per calibrar l'alt nivell de motivació que han assolit amb el seu treball al Taller Integrat de Periodisme de la UPF⁸¹.

81 Article de Salvador Alsius al bloc Escacc: *Preneu nota d'aquesta capçalera: Ç (cetrencada)* <http://bloc.escacc.cat/2011/12/preneu-nota-d-aquesta-capcalera-c-cetrencada/> [Data de l'últim accés: 20 de setembre de 2013]

La publicació *Cetrencada* ha buscat el seu forat en l'àmbit de les xarxes socials, durant el curs 2011/12 amb el treball dels editors en cap de cada mitjà que s'encarregaven de piular les novetats i, durant el curs 2012/13, sota la supervisió dels alumnes de 4rt, que han retornat a la redacció en la modalitat de treball de final de grau en mitjans propis. En el moment en que aquesta segona fornada de piuladors va agafar les regnes del Twitter propi, aquest tenia un seguiment de 250 usuaris. En el primer mes i mig aquest nombre es va veure incrementat en 41 nous seguidors. Actualment⁸² el perfil de Twitter de *Cetrencada* compta amb 431 seguidors i s'han piulat un total de 1187 tuits. Els seguidors són tant alumnes, exalumnes, professors, joves en general, organitzacions estudiantils i alguns periodistes o mitjans que tenen relació amb el projecte. L'ús del Twitter es fa principalment per la promoció del llançament de publicacions col·lectives, per a peces concretes i per descriure el dia a dia de la redacció. A banda d'això el hashtag #cetrencada s'usa també per recaptar informació de fonts, passar enquestes o interactuar amb l'audiència d'alguns programes de *Cetrencada* com "Caçatuits".

Els alumnes desconfien de la visibilitat de *Cetrencada* al Twitter i creuen que seria necessari una estratègia més potent:

(FG45)- *[El Twitter de Cetrencada] És útil però no se'n treu profit. Hi ha bon contingut però s'hauria de petar molt més. No sé si que siguin els propis estudiants o...*

(FG46)- *Hem guanyat seguidors, però costa. Fins a aquest any no hem fet una estratègia seriosa.*

⁸² Dades a 20 de maig de 2013

(FG45)- *Cal una estratègia [de xarxes socials], un seguiment. Ho hauria de portar un professional.*

En resposta, en el pla de comunicació de *Cetrencada* s'han marcat una línies d'actuació bàsiques que s'han intentat aplicar durant el curs 2012/13 i que presentem en el següent quadre:

TAULA 28: LINIES D'ACTUACIÓ A TWITTER DEL PLA DE COMUNICACIÓ DE CETRENCADA

- **Contingut:**

Tuits promocionals de la producció de *Cetrencada* i continguts externs que ens permetin fer del nostre canal de Twitter un canal de prestigi.

- **Quins objectius específics i mesurables es volen aconseguir amb els continguts del canal?**

750 followers

- **Estratègia de canal?**

Fer participar els diferents POE a partir de preguntes, propostes de #, etc.

- **A qui estarà dirigit el contingut del canal?**

POGrup1 y POGrup3

- **Quina línia editorial seguirà el canal?**

- Continguts més to i estil:
- # general: cetrencadaupf
- Titulars per difondre peces concretes amb # temàtics
- Vincular les fonts als tweets
- 1a persona i llenguatge directe i proper per comunicacions internes (redacció integrada, novetats)
- Parlar de temporades, no de cursos
- Evitar llenguatge sms
- Projecte docent amb llenguatge formal mencionant periodistes, professors i experts. Utilitzar el castellà i l'anglès. (#redacciointegrada)
- Concursos específics amb # concretes
- Informació externa (RT, @,...): Agenda Jove + Innovació en Periodisme+Periodisme Jove

- Llengua:
- Català (casos excepcionals castellà i anglès)
- Gestió de comentaris:
- Es respondran en un màxim de 24 hores
- **Periodicitat de publicació:**
Actualització: 30 tweets/setmanals
- **Perfil fans:**
Alumnes que realitzen *Cetrencada*, amistats d'aquests, estudiants d'altres universitats (bàsicament de Periodisme), professors, periodistes, joves en general.

Font: Pla de comunicació de *Cetrencada*

L'altra xarxa social amb la qual s'ha volgut potenciar el producte *Cetrencada* és Facebook. El primer pas va ser crear un perfil d'usuari *Cetrencada UPF* i anar afegint-li "amics".⁸³ En la seva fase inicial, durant el curs 2012/13, es va aconseguir un total de 85 amics, que responien a un perfil, bé d'alumnes i exalumnes o bé de professors. El sistema de publicació s'havia vinculat als tuits publicats per *@cetrencadaUPF*, gestionat pels estudiants editors en cap de cada mitjà. No obstant, el perfil de Facebook resultava ser un instrument infrutilitzat. Servia principalment perquè alguns professors sense perfil propi coordinessin tasques d'ensenyament-aprenentatge en els grups privats creats amb els alumnes. En el curs 2012/13 els alumnes que van tornar a la redacció integrada per fer el seu TFG, van assumir el control de la gestió de Facebook per promocionar la marca i es va decidir crear la pàgina de *Cetrencada UPF* en lloc d'un perfil d'usuari. D'aquesta manera es dona visibilitat als treballs del alumnes ja que en un post individual s'enllaça el contingut acompanyat d'una fotografia i una descripció breu.

⁸³ <https://www.facebook.com/cetrencada.upf>

TAULA 29: LINIES D'ACTUACIÓ A FACEBOOK DEL PLA DE COMUNICACIÓ DE CETRENCADA

- **Contingut:**

Posts promocionals de la producció de *Cetrencada* i continguts externs que ens permetin fer del nostre facebook un portal de prestigi.

- **Quins objectius específics i mesurables es volen aconseguir amb els continguts del canal?**

500 seguidors

- **Estratègia de canal?**

- *likes* a la pàgina
- *likes* i comentaris a posts i fotografies
- preguntes i concursos
- Crear àlbums de fotos. Exemples: d'una edició de premsa (totes des de l'inici), de les instal·lacions, dels grups d'alumnes treballant...
- Penjar vídeos (breus, picats, estil *making off*). Per exemple, dels alumnes de ràdio entrant a cabina i locutant, els de TV abans de començar a gravar... També penjar enllaços d'altres treballs anteriors (de l'any passat fins i tot) amb l'excusa de 'recordeu...?', etc.
- Concursos: que els seguidors suggereixin temes, votacions per saber quin tema/quina fotografia ha agradat més. Demanar comparticions als propis perfils.
- Publicar temes diversos relacionats amb la filosofia Cetrencada, és a dir, que interessin als joves, ja siguin de l'àmbit de la comunicació o no.

- **Quina línia editorial seguirà el canal?**

- *Cetrencada* UPF
- En català
- Primera persona
- Llenguatge directe i proper, correcte lingüísticament, sense abreviacions ni llenguatge sms

- Parlar de temporades, no de cursos
- Actualitzar amb notícies per a introduir els nous fans i que no pari el moviment entre els que ja hi ha

- **Periodicitat de publicació:**

Fer-se visible 3 cops per setmana als inicis dels nostres seguidors.

- **Perfil fans:**

Alumnes que realitzen *Cetrencada*, amistats d'aquests, estudiants d'altres universitats (bàsicament de Periodisme), professors, periodistes, joves en general.

Font: Pla de comunicació de *Cetrencada*

Fins aquí, hem fet un primer contacte amb l'ús de les xarxes socials com a forma de promoció i en alguns casos s'ha creat interactivitat amb l'usuari a partir de preguntes o retuits. No obstant, l'objectiu és anar incrementant l'intercanvi d'informació perquè les xarxes socials serveixin no només com un segon canal de distribució dels treballs, sinó que també ajudin a crear vincles amb el públic de *Cetrencada* i que aquest participi més activament dins el producte, ja sigui com a font o com a protagonista. Per tal d'assolir aquests objectius, en el curs 2013/14 s'ha decidit centrar els esforços en potenciar aquesta línia d'actuació mitjançant un seguit d'estratègies.

El primer pas serà guanyar més visibilitat davant del públic universitari, per tal d'aconseguir seguidors i que aquests s'animin a interactuar amb la publicació. S'implantarà una estratègia basada en:

- *Mailing* a la comunitat universitària de la UPF presentant la iniciativa i acompanyant-ho amb una selecció de notícies fetes per joves per a joves.
- Dissenyar un cartell amb codis QR que dirigeixi directament a la pàgina web de *Cetrencada* on hi ha accés a totes les xarxes socials. Aquest cartell es distribuïria als campus de les universitats catalanes.
- Potenciar l'ús de xarxes virtuals universitàries com *universalia* o *xarxanet*
- Donar més visibilitat a la iniciativa a partir d'un acostament a través de Twitter a nivell institucional
- Realitzar una campanya virtual enfocada cap als futurs estudiants mitjançant un link a *Cetrencada* a la pàgina institucional de la UPF dedicada als estudiants de batxillerat.
- Traduir o subtítular alguns dels reportatges a l'anglès i fer-ne la distribució a les associacions d'Erasmus de la UPF.
- Crear una comunicat de Google+ sobre periodisme innovador.

El seguiment d'aquesta primera fase es faria a través d'estadístiques de Google, com el *rating* d'obertura de mails, l'increment de visites a la web de *Cetrencada*, observant-ne la procedència o el número de notícies publicades en portals externs a la UPF.

Un cop s'hagi establert una comunitat *Cetrencada* suficientment àmplia es posarà èmfasi en afavorir la participació per part del món universitari, potenciant-ne més l'ús a partir de:

- Usar *hashtag* temàtics. Com podrien ser referències a programes del tipus #caçatuits, #enconfiança.
- Incentivar la proposta de temes a través d'un *hashtag* específic.
- Convocar concursos a través de tuits, on els millors es poden publicar en algun dels suplementos.
- Fer enquestes a través de Facebook o concursos de fotografia, d'il·lustració...
- Realitzar un concurs de maquetes per a UPF.Ràdio.
- Possibilitar comentaris dels reportatges publicats a través de Facebook o de la web.

Una tercera fase pretendria buscar la implicació amb el producte *Cetrencada* d'altres professionals o companys de professió:

- Destacar la voluntat d'integració de formats en tuits a periodistes i experts.
- Demanar l'opinió als periodistes sobre el contingut de *Cetrencada* a través de mencions i tuits.
- Trobar actors interessats en els temes que tracten els productes a través de l'activitat a les xarxes socials

Aquesta estratègia, programada pel curs 2013/14 busca consolidar la marca *Cetrencada* i que aquesta esdevingui un model de referència de periodisme fet per joves per a joves.

7.6 LA CONVERGÈNCIA DE MITJANS A TRAVÉS DE L'ÒPTICA DEL *CETRENCADA*

Els diferents professors del TIP han definit què és per ells la convergència de mitjans. Tal i com vèiem en el marc teòric⁸⁴ no hi ha una concepció única sobre la convergència de mitjans, sinó que es presenten diverses idees que giren a l'entorn del concepte de cooperació per integrar recursos i trobar una nova forma d'explicar històries. Un canvi de mentalitat propiciat per la tecnologia disponible a les redaccions.

TAULA 30: CONSIDERACIONS SOBRE LA CONVERGÈNCIA DE MITJANS FETES PER PROFESSORS DEL TIP

Francesc Salgado, sots coordinador del TIP	És la generació d'un nou llenguatge. Estem intentant fer-lo en diferents àmbits per veure qui manarà a l'hora d'explicar les històries. I bàsicament aquesta integració suposarà que elabores una informació i la pots emetre a través de diferents àmbits i per això li deia abans assaig perquè anem provant, anem provant i no se sap com sortirà.
Eva Domínguez, professora especialitzada en internet	Fa molts anys els grups multimèdia que tenien ràdios, televisions i premsa volien treballar amb sinèrgies perquè no podien optimitzar els recursos i així fer una millor informació en què els diferents periodistes es coordinessin. Era una estratègia de gran grup multimèdia. En paral·lel es va desenvolupar la idea de redacció multimèdia, una redacció en la qual es pot treballar en qualsevol suport. La convergència anirà cap a aquest objectiu. Serà una manera d'arribar cap a una redacció multimèdia.

⁸⁴ Vegeu pàgines 67 a 72

Roger Cassany,
professor
especialitzat en
televisió

Hi ha diferents convergències. Hi ha la convergència empresarial, que és una cosa que aquí encara que sigui per diferents empreses podem considerar que és així, que forma tot part d'un mateix paraigua. Hi ha una convergència de redaccions, espacial, que es comparteix un sol espai físicament, que tot neix del mateix espai físic.

Hi ha la convergència de continguts, és a dir, una convergència... quan un diferent contingut s'integra en diferents modalitats. Llavors, hi ha la convergència professional. [...] El que jo m'imagino i crec que és una autèntica convergència de mitjans, amb independència de la part empresarial, en essència, a mi el que m'interessa la idea de discurs multimèdia. Quan una mateixa gent o un mateix professional dissenya en un sol espai amb totes les eines tecnològiques que té al seu abast un producte que inclou diferents formats i que té una narrativa coherent, que les diferents formes estan utilitzades amb coherència dins del discurs i no és una juxtaposició, és harmònic, que pren un sentit.

Josep M^a Palau,
professor
especialitzat en
ràdio i director
d'UPF. Ràdio

D'una banda, una necessitat de reinventar la professió davant del nou context imperant: pèrdua de publicitat, de vendes en paper, priorització de la immediatesa i els continguts on line... Això obliga a fer que els mitjans s'agrupin, però no per similituds de suport, sinó intentant abastar el màxim possible de canals de distribució. La integració de redaccions n'és la conseqüència, ja que busca obtenir el màxim profit possible d'una estructura centralitzada i limitada en el nombre d'efectius.

Manel Borrell,
professor
especialitzat en
ràdio

Des del meu punt de vista la convergència de mitjans es vehicula de dues maneres diferents. D'una banda per la confluència dels mitjans tradicionals a la web. És el cas del diari que a la seva versió digital ofereix àudios propis de la ràdio o vídeos de factura televisiva. Ho és el de la ràdio que a través de la seva finestra a internet presenta textos equiparables als d'un diari, talls i declaracions seleccionats o imatges que complementen determinats continguts (per exemple, les d'una entrevista que s'ha emès per antena). I també ho és el de la televisió que, com la ràdio, pot incloure textos escrits però, fins i tot, testimonis orals prescindint de la imatge. I, evidentment, tot això serveix alhora i encara més en el cas d'un mitjà pròpiament digital nascut directament a la xarxa. En tots aquests supòsits, s'observa com el mitjà original -sigui de premsa escrita, ràdio, televisió o internet- evoluciona aprofitant recursos d'altres formats però mantenint el predomini i el paraigua de la marca pròpia.

L'altra convergència seria la de la plataforma multimèdia ja creada com a tal o que ha evolucionat en aquest sentit i que multiplica a través dels diversos mitjans, premsa, ràdio, televisió i internet, una mateixa matriu corporativa. Es a dir, la de la companyia, pública o privada, que ofereix continguts en tots quatre àmbits, i cobrint tot el mercat, però sota una mateixa capçalera i buscant optimitzar recursos, reforçar la interacció entre ells i amb els destinataris i potenciar la capacitat de seguiment dels temes d'actualitat o d'interès informatiu.

<p>Xavier Ramon, professor assistent</p>	<p>La integració de mitjans és la pràctica per part de les empreses mediàtiques que possibilita que una redacció pugui desenvolupar productes periodístics per a múltiples suports (televisió, ràdio, premsa, internet, xarxes socials). Aquesta aproximació permet optimitzar els costos de producció, fomentar la polivalència professional dels periodistes, establir sinèrgies i obtenir productes amb majors possibilitats.</p>
<p>Marta Narberhaus, professora assistent</p>	<p>La integració de mitjans és l'aprofitament conjunt de les eines i recursos que ofereix el periodisme en els seus diferents mitjans per a ell mateix i per a d'altres, establint-se així sinèrgies entre premsa, ràdio, televisió i internet per tal que una mateixa informació sigui susceptible de convertir-se en un producte per a premsa, ràdio, televisió o internet o per més d'un d'aquests.</p>
<p>Olga Lamas, professora especialitzada en premsa</p>	<p>La convergència de mitjans consisteix, al meu criteri, en la complementarietat i fluïdesa de la informació que genera una empresa periodística i que difon a través dels seus diferents canals informatius. En aquest sentit, la integració de les redaccions es basa en plantejar, produir i aprofitar els continguts que l'empresa periodística genera tenint en compte les diferents plataformes i canals de què disposa.</p>

Font: Construcció pròpia

7.7 LA REDACCIÓ INTEGRADA

La redacció integrada de la que disposem en el TIP i amb la que treballa l'equip de *Cetrencada* respon al model centralitzat productivista o la *Newsroom 3.0*⁸⁵. Perquè aquesta hagi adoptat les característiques necessàries per a poder ser considerada com a integrada, ha estat necessari el compromís i la implicació per part del rectorat i els diferents directors d'estudis i departaments de la UPF. S'ha creat una redacció oberta amb vidres transparents que mostren el seu funcionament quan s'hi passa per davant i s'ha deixat la sala de reunions a tocar de la redacció perquè sigui l'espai on es prenen les decisions. Aquesta sala esdevé també el “super-escriptori multimèdia” de *Cetrencada*. La interconnexió dels llocs de treball es fa a través del servidor compartit accessible des de tots els ordinadors.

La centralitat és el node⁸⁶ del “super-escriptori multimèdia” (Quinn i Filak, 2005) on els editors dels diferents mitjans avaluen cada notícia i l'assignen al mitjà més adequat. La seva força prové de ser el lloc central de la malla que concentra i dirigeix la informació. Té una funció nuclear i una posició elevada en l'eix jeràrquic vertical.

Els nodes representats per cada un dels mitjans són del tipus de “producció i empaquetament” i mantenen entre si un vincle d'intercanvi d'informació propiciat pel servidor i espai virtual de disc i també per eines de comunicació virtual com és el Facebook de l'assignatura, les

⁸⁵ Vegeu la pàgina 152 del capítol 3

⁸⁶ Per les referències teòriques sobre nodes i xarxes vegeu la pàgina 154

carpetes compartides en xarxa o la pròpia web de *Cetrencada*. La jerarquia és horitzontal i equilibrada entre ells. Aquests juntament amb el super-escriptori conformen el que és la centralitat de la redacció integrada.

Situats a la perifèria podem trobar tres altres tipus de nodes. El primer tipus són aquells als quals els alumnes es connecten directament en conjunt i que ofereixen recolzament, com els nodes de suport, representats per serveis administratius o els serveis tècnics audiovisuals i d'informàtica. El segon tipus el formen els nodes que tenen una circulació d'informació bidireccional: cadascun dels mitjans externs en els que es publica *Cetrencada*, *El Punt-Avui*, UPF.Ràdio, BTV o *VilaWeb.cat*. L'últim tipus de node perifèric és de tipus "consum" i el forma l'audiència que interacciona amb el *Cetrencada* a través de tuits, missatges, posts al Facebook... són l'audiència activa del TIP.

7.8 LA INTEGRACIÓ DE MITJANS A CETRENCADA: ELS REPORTATGES INTEGRATS

El producte més innovador que s'ha introduït a *Cetrencada* durant el curs 2012/13 ha estat el reportatge integrat. Els reportatges integrats representen una feina extra en la qual, durant mig tram, tots els alumnes s'acabaran submergint, en paral·lel al treball que estiguin fent en aquell moment per un mitjà concret. Els reportatges integrats que es produeixen a *Cetrencada* estan pensats perquè mostrin una notícia des de diferents punts de vista amb el mitjà més idoni per a cadascun

d'ells. Un equip de vuit alumnes, dos per a cada mitjà, serà l'encarregat de construir-lo. Per fer-ho els estudiants compartiran fonts i recursos, encara que per parelles treballin únicament l'aspecte que correspongui al seu mitjà. No obstant, hauran d'estar coordinats i en constant interacció per tal de crear entre tots el que es pot considerar un únic reportatge integrat, multiplataforma o transmèdia (segons la nomenclatura usada per diferents autors).

En una primera reunió es decideix en conjunt, entre els vuit periodistes i els seus professors responsables, quin serà el tema que englobarà el reportatge. També en aquesta reunió, s'escull un editor multimèdia que tindrà la responsabilitat de supervisar la presència d'un fil conductor i que teixeixi finalment tot l'entramat de la posada en escena conjunta a la web de *Cetrencada*. Algunes de les peces s'hauran distribuït per separat en els mitjans externs, sempre incloent referències a les altres peces que les complementarien. La imatge completa, però, només podrà ser obtinguda o bé comprant el diari *El Punt-Avui* el dia que surt, mirant el magazín de BTV el dia de la seva emissió, navegant per *VilaWeb* el dia de publicació o bé descarregant-se el podcast d'UPF.Ràdio. Tots junts, lligats a partir d'un text construït perquè vinculï totes les parts, es trobaran a disposició del públic de *Cetrencada* a la web dins l'apartat "multiplataforma". Cada una de les peces tindrà la personalitat pròpia de cada mitjà i també una data de publicació diferent. Feina de l'editor multimèdia serà coordinar aquesta cronologia perquè el lector que vulgui fer un seguiment de la notícia, se li presenti de forma ordenada i coherent. Els alumnes defineixen d'aquesta manera la integració que creuen que han de practicar:

(FG43)- *Jo crec que anava més enllà de compartir temes. La idea era agafar un tema i fer-lo per ràdio, tele, internet... No és compartir un tema sinó veure com un tema pot ser tractat des de molts punts de vista. A cada mitjà es pot explicar la història de forma diferent.*

(FG46)- *El periodisme va cap aquí, en fer un mateix tema per diversos productes.*

(FG44)- *Integrat és: hi haurà aquesta peça, aquesta, aquesta, aquesta i aquesta, i dius, aquesta anirà millor a tele, aquesta a internet, aquesta a ràdio...*

Si ens remetem a les diferents pràctiques de producció *cross-media* d'Erdal (2011:219), els reportatges integrats de *Cetrencada* formen un sistema de producció intra-plataforma, que l'autor considera que és la més complexa perquè requereix que periodistes de les diferents plataformes cooperin de forma extensiva. Des del TIP s'incentiva que es trenquin les fronteres mentals del periodista que en aquell moment està treballant per una plataforma concreta i que sigui capaç de pensar també en què pot ajudar als seus companys, quines fonts, quins recursos són els que poden compartir. Quina part de la història que ell ha trobat pot completar la peça que estan desenvolupant tres passos més enllà. No és una feina fàcil i cal que els alumnes es qüestionin diferents aspectes.



GRÀFIC15 Resum de les qüestions clau del reportatge integrat del TIP. Font: Construcció pròpia

Albert Elduque, professor assistent responsable de coordinar els reportatges integrats ens descriu com veu ell la integració que es fa al TIP:

La integració dels mitjans fa que els periodistes cada vegada hagin de ser més polivalents, i que per tant la formació en periodisme hi hagi de respondre donant una importància semblant a premsa, ràdio, televisió i Internet. Per altra banda, la integració també implica una sèrie de decisions organitzatives que cal tenir en compte: què és millor per a premsa, ràdio, televisió o Internet? A través de quin suport una informació es pot explicar millor? La necessitat de prendre aquestes decisions fa que la formació en cadascun dels tallers no sigui només pràctica, sinó que tingui també un component reflexiu.⁸⁷

⁸⁷ Elduque, A. (20 d'abril de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

L'objectiu és que els periodistes-estudiants siguin capaços de prendre decisions sobre quina és la millor plataforma per distribuir els continguts. Segons la classificació de Crusafón (2011:143) dels diferents nivells de desenvolupament de l'estratègia multiplataforma, els reportatges integrats de *Cetrencada* responen a un "nivell 3 – avançat" perquè ens trobem una àmplia distribució de continguts a través de noves plataformes i s'hi inclouen diverses aplicacions.

A banda de la difusió feta pels propis mitjans, tal i com ja explicàvem, aquests reportatges tenen una segona finestra de distribució en la web i les xarxes socials. Tot i que una part, els que es publiquen a *VilaWeb*, ja es plantegen com un petit reportatge que integra plataformes, *widgets* i llenguatges diversos en la seva realització. Aquesta forma de reportatge integrat ha d'anar més enllà de reproduir les fórmules clàssiques i cal que tendeixi a crear un nou llenguatge que sigui capaç d'explicar les coses de forma diferent. Així ho veu Cristina Ribas, professora especialitzada en internet:

*És un problema de molts mitjans. Encara estem massa enganxats al vell paradigma. Reproduïm moltes coses, reproduïm els reportatges encara que hi posem molt multimèdia i intentem que cada format i cada manera d'explicar s'adeqüi a la història. Si és algo que poden explicar testimonis fem vídeo etc. Està bé, és un esglaió respecte el vell model de mitjans de tres. Però clar, el que s'està experimentant és amb noves formes. Quina és la manera d'explicar nova? No és la suma de les altres, és una nova.*⁸⁸

Encara ens trobem a les beceroles del que pot constituir un reportatge integrat potent i amb personalitat pròpia, més enllà de la suma de les característiques dels quatre mitjans amb els quals *Cetrencada* treballa. Per als alumnes, fer-los suposa una feina extra a la pròpia del tram i tot

⁸⁸ Ribas, C. (9 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

sovint acaba essent un treball secundari donat que hi ha exigències de calendari i de publicació que passen per davant.

(FG36)- *El problema van ser les dates límit. No era el mateix de premsa, de ràdio...*

A més a més sembla que aquesta separació de dates límits fa que no hi hagi tampoc gaire coordinació entre els alumnes:

(FG34)- *Hi ha molta gent [a l'integrat], es posen vuit a treballar un sol tema i acaba cadascú per la seva banda.*

(FG34)- *Si l'integrat el fessin tres persones el que farien seria fer la mateixa cosa però en diferents formats. En el fons això és el que és integrat. Que no necessàriament és el més desitjable, perquè això voldria dir que en cada una de les coses t'hi esforces menys. Si et passes l'any fent temes per tot, no necessàriament aprendràs a fer millor cada una de les coses. Però això seria integrat.*

(FG47)- *El problema [per la integració a la redacció] és que cada un té entregues diferents. Si jo li vaig a un de tele per fer un tema comú em diu que ara fa informatius; o parlo amb premsa i em diu que no té temps perquè té l'entrega la setmana que ve.*

Una de les mesures empreses per posar-hi solució és introduir l'ús de la plataforma de coordinació LDSHake per tal que ajudi a establir vincles virtuals entre els vuit alumnes que fan el reportatge integrat. S'ha de dir, però, que de vegades no cal forçar la integració:

(FG36)- *De vegades també la integració surt espontània. Parles amb quatre amigues sobre un tema i decidim compartir-lo entre mitjans.*

De moment, els alumnes encara treballen centrats en un únic mitjà encara que qui esdevé editor multimèdia comença a pensar més enllà. Que tots siguin editors multimèdia és la següent fase que s'ha d'aconseguir amb els reportatges integrats. Així ho veu Roger Cassany, professor especialitzat en televisió:

Si una mancança han de tenir [...] Perquè tècnicament saben fer-ho tot i narrativament també, però no sé si cada un d'ells és capaç de dissenyar un autèntic discurs multimèdia. Sabrà fer-ho tot, sabrà escriure per la web, sabrà fer un bon titular, sabrà controlar els àudios. Però no tinc clar que sàpiga jerarquitzar-lo i sàpiga optimitzar les feines per no convertir-se en un home orquestra. Per dir “mira això no cal que ho gravi en vídeo perquè no té sentit” i en canvi “aquesta escena encara que no tingui veu en off, la càmera estigui en moviment i s’ha fet des d’un telèfon mòbil, aquest moment en què es veu com el cotxe comença a explotar”[...] Si tu fas un relat i hi incrustes allò en el moment que toca, queda molt rodó.⁸⁹

Aconseguir això seria fer un pas de gegant més enllà del que s’està fent a la majoria de redaccions. Tampoc es va a un ritme tant lent si es fa la comparativa amb el món professional. Aquesta és l’opinió del coordinador del TIP, Salvador Alsius:

Si a tot arreu estiguessin treballant de forma integrada amb tota fluïdesa i sense cap problema, aquí podríem forçar més la màquina. [...] Si veiéssim que a tots els mitjans, El Periódico, TV3..., la gent treballa de forma integrada,, quedaria molt clar quin és el model i no hi hauria dubte, però com que això tampoc està passant, no està tant malament parlar d’integració i tal però anar amb el peu al fre per si de cas.⁹⁰

7.9 EL PERIODISTA DE CETRENCADA

Quin és el tipus de periodista que treballa a *Cetrencada*? Salvador Alsius, coordinador del TIP té força clara quina línia d’aprenentatge ha de seguir l’estudiant del TIP:

Un ull el tenim posat a la redacció. L’altre a l’evolució que està tenint al nostre entorn empresarial el procés de la convergència de redaccions. No sabem com ni a quin ritme anirà evolucionant aquest procés. Però sí que sabem que la feina del periodista en el futur o serà polivalent o no serà. Alerta, això no vol dir (el dubte ofendria) que ens proposem crear “periodistes orques-

⁸⁹ Cassany, R. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

⁹⁰ Alsius, S. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

tra". Vol dir, simplement, que pretenem que els nostres futurs graduats puguin anar pel món exhibint una bona musculatura professional, tant des del punt de vista de la manera de treballar els continguts com des del punt de vista a la varietat de canals amb els que probablement hauran de donar-los sortida.⁹¹

Els periodistes de *Cetrencada*, després d'un any de formació, acaben treballant en tots els mitjans i dominen, amb més o menys habilitat, totes les eines essencials amb les que es trobaran en el món professional. Adquireixen les competències bàsiques de qualsevol periodista, com l'olfacte periodístic, la bona redacció, capacitat de treball en equip, rapidesa i precisió. I a totes aquestes hi hem d'afegir, a més a més, la versatilitat multimèdia. Són periodistes integrats, definits en el marc teòric per tenir: capacitat per al treball multiplataforma i control de tot el procés de producció de la notícia, flexibilitat per a la cobertura amb qualsevol eina que pugui dur a la motxilla i discerniment en l'edició, escollint els mitjans i llenguatges més adequats per a cada tipus d'informació. És un periodista capaç de treballar en equip, amb actitud analítica vers les notícies i, malgrat que tingui un mitjà predominant, capaç de produir i editar de forma correcta i eficient per a qualsevol mitjà. Els alumnes valoren molt positivament aquesta forma d'aprenentatge versàtil i completa.

(FG37)-És molt bona [l'assignatura] per tot lo que t'ensenya més enllà de l'aspecte tècnic. Tot lo de sortir al carrer, de moure't. El que aprens amb la gent que entrevistes i els reportatges que fas. Crec que aprens molt del món.

(FG43)- Jo crec que sortim rodats i això quan vas a les pràctiques ho veus que no ets el típic pardillo tonto. Ets el millor dels becaris.

⁹¹ Article de Salvador Alsius al bloc Escacc: *Preneu nota d'aquesta capçalera: Ç (cetrencada)* <http://bloc.escacc.cat/2011/12/preneu-nota-d-aquesta-capcalera-c-cetrencada/>

Sobretot, s'ha de preveure que, encara que es treballi amb una publicació multiplataforma, s'intenta evitar per tots els mitjans que els periodistes siguin homes orquestra, *platypus, jack of all trades but master of none* o qualsevol de les nomenclatures amb què s'ha designat de forma depreciativa el periodista que ho ha de fer tot en temps rècord. Tal i com comenta el professor especialitzat en premsa, Albert Montagut, donar temps per fer una bona feina és clau per a un periodista polivalent: *No estem parlant de periodistes robot [...] als periodistes multiplataforma els hem de donar temps i espai perquè els seus textos a cada transformació aguantin el mateix contingut i la mateixa qualitat del text original.*⁹²

Aquest model de periodista integrat és el que es vol potenciar amb *Cetrencada*. Encara que per dinàmiques docents hi ha una tendència a centrar-se únicament en un mitjà, és a dir treballar per al tram de premsa, o de ràdio etc. Això permet una evolució seqüencial a l'hora d'aprendre i dominar cada un dels quatre mitjans. Salvador Alsius, coordinador del TIP així ho considera:

*Aquí el que es va descartar és que tothom ho estigués fent tot a l'hora, primer per no caure en el parany de convertir els alumnes en periodistes orquestra, segon perquè els aprenentatges necessiten d'una seqüencialitat que no es podria donar si tothom estigués fent tot a l'hora, i tercer, perquè seria un poti poti organitzatiu impossible de controlar.*⁹³

Xavier Ramon, professor assistent, considera que “integrat” és una bona terminologia per definir com són els alumnes que acaben el tercer curs de grau:

⁹² Montagut, A. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

⁹³ Alsius, S. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

Després de tot un any de treball, sí que anomenaria als alumnes periodistes integrats, donat que han tingut suficient temps per dominar els diferents llenguatges i mitjans d'expressió. Amb tot, serà el treball fora de l'aula, la seva iniciativa treballant en mitjans o per compte propi i l'experiència posterior el que els convertirà realment en periodistes multimèdia, integrats i polivalents⁹⁴

A continuació revisarem on se situa el periodista integrat de *Cetrencada* dins les diferents classificacions de tipus de periodistes polivalents que havíem vist en l'apartat 3.8.2⁹⁵. En primer lloc l'ubiquem en el model en el qual el periodista administra tot el procés de producció o edició. Duu a terme vàries funcions a l'hora de produir una notícia: enregistrar, fotografiar, redactar i editar. En algun cas també fa ús de la tecnologia mòbil i tot li cap a la motxilla, fins i tot concentra els aparells en un de sol. Per exemple hi ha peces d'internet que s'han produït únicament amb el suport d'un *smartphone*. Amb ell han enregistrat l'àudio de les entrevistes, han fet fotografies i han gravat vídeos de prou qualitat.

Recordem ara la classificació de Micó (2006) on descrivia tres nivells de polivalència: la mediàtica, la tecnològica i la temàtica. Els alumnes del TIP produeixen al llarg del curs per a diversos suports i en qualsevol dels llenguatges. Ells mateixos enregistren les peces, que cobreixen totes les temàtiques i les editen. Per tant, podem concloure que s'adhereixen als tres nivells de polivalència.

A la classificació en quatre graus que fan Salaverría, García Avilés i Massip (2007), en la major part del temps que dedica a l'assignatura, podem emplaçar el periodista del TIP dins un grau 2, és a dir, un peri-

⁹⁴ Ramon, X. (18 d'abril de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

⁹⁵ Vegeu pàgina 127

odista monomèdia i polivalent. Encara que en moments determinats incrementa un grau quan ha de fer alguna tasca integrada i elabora algun dels seus materials per més d'un mitjà, passant al grau 3, dels periodistes multimèdia i polivalents. Una situació ideal seria que la inclusió dels nostres periodistes en aquest tercer nivell tingués un caràcter més constant, duent-nos a pensar com ho fa Albert Elduque, professor assistent, que tots els alumnes haurien de tenir la mentalitat d'un editor multimèdia: *Potser el darrer pas per ser integrats del tot seria aprendre a planificar una informació en diferents mitjans en funció del suport, una tasca que es persegueix amb els reportatges integrats*⁹⁶. Una estructura mental que sembla ser el que cada cop més es reclama des del món professional, tal i com ho considera el professor especialitzat en televisió Roger Cassany:

*Els temps ens indiquen que ho hem de saber fer tot, però la clau és com han d'utilitzar aquestes eines, en quin moment cadascuna. [...] Quan un sol professional domina tots aquests llenguatges, el discurs final tendeix a ser molt més genuí, més autèntic, més personal amb un segell propi que li dona molt valor a la història. Si una sola persona amb l'ajuda de qui faci falta és qui dissenya, gestiona tota aquest procés creatiu amb totes les eines que ell domina pot tenir més sentit i això sí que crec que passa.*⁹⁷

Les transformacions del mercat laboral fan palesa la necessitat de formar periodistes que siguin capaços d'enfrontar-se a qualsevol mitjà. Aquesta és la voluntat del Taller Integrat de Periodisme: dotar d'una formació completa a cada un dels estudiants que passen per la redacció integrada.

⁹⁶ Elduque, A. (20 d'abril de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

⁹⁷ Cassany, R. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

7.10 VALORACIONS FINALS I FUTUR

Queda força clar que l'experiència del TIP i de *Cetrencada* segueixen un camí evolutiu que encara es troba en una fase primerenca. S'albiren, però, les línies d'actuació a seguir en els propers cursos, a mesura que es vagin assentant bases de treball col·laboratiu entre tots els professors i s'estableixin dinàmiques de treball més integrades. Amb optimisme ho veu el "pare" del TIP i de *Cetrencada*, Salvador Alsius⁹⁸:

En definitiva, la creació i posada en funcionament de l'assignatura "Taller de Periodisme Integrat" vol ser un pas més en l'adequació de l'ensenyament a les noves formes d'exercici de la professió periodística. Un pas que s'ha pogut fer gràcies a l'actitud d'un grup extraordinari de professors que hi estan aportant coneixement de causa i actitud constructiva. Tot just ens hi acabem de posar i és d'hora per fer-ne valoracions que vagin avalades pels resultats. Però existeixen almenys dos indicis que inviten a l'optimisme. El primer és l'entusiasme amb què els estudiants han escollit la seva feina. L'entusiasme no és una condició suficient per fer bon periodisme, però evidentment és una condició imprescindible. El segon factor encoratjador és la bona disposició que s'ha trobat a les empreses de comunicació. Després de dècades en què tothom veia com la Universitat i els grups empresarials d'aquest sector es donaven ostentament l'esquena, aquesta pícada d'ullet resulta més que prometedora.

Els alumnes en el *focus group* van acabar aplaudint en Salvador Alsius després de fer unes valoracions globals, de caràcter positiu, sobre l'assignatura:

(FG41)- *Es una de les assignatures més útils per l'oportunitat de col·laborar amb mitjans de veritat. Això et fa involucrar més amb el treball que fas i veure com es pot fer un magazín, etcètera. És com un primer contacte amb els mitjans.*

⁹⁸ Article de Salvador Alsius al bloc Escacc: *Preneu nota d'aquesta capçalera: Ç (cetrencada)*<http://bloc.escacc.cat/2011/12/preneu-nota-d-aquesta-capcalera-c-cetrencada/ita> del bloc ESCAC

(FG48)- *Jo aquest any la trobo a faltar [la redacció]*

(FG42)- *Jo crec que és la primera assignatura útil periodísticament que he tingut.*

(FG36)- *És l'assignatura estrella de la carrera.*

Alumnes i professors coincideixen en aquest punt:

*Em sembla una molt bona iniciativa, l'assignatura estrella del gran. Acaba de començar, per tant, encara ha de polir alguns aspectes. Crec que el projecte i objectiu final és engrescador i molt potent pel que, com a tot bon projecte, encara s'ha de treballar per assolir-ho. En general crec que professors, assistents, tècnics i alumnat gaudim i apostem pel projecte.*⁹⁹ (Ariadna Fernández, professora assistent)

Aquesta és la mateixa il·lusió que han compartit la majoria de professors i que Roger Cassany resumeix perfectament: *El taller integrat és una aventura fantàstica, que no sé si està sortint millor del que totes les expectatives ens haguessin pogut fer pensar i a la vegada crec que hi ha molt camp per córrer.*¹⁰⁰

Sempre hi ha espai per millorar i alguns dels professors indiquen algunes possibilitats per a dur a terme aquesta evolució en positiu:

*El TIP camina cap a la integració, tot i que encara hi ha molt camí a fer. Ajuntar els diversos tallers en un mateix espai i una mateixa assignatura és un primer pas molt important, però que encara no arriba a la integració absoluta, ja que els quatre tallers continuen treballant de forma separada, amb rotacions quatre cops a l'any. De tota manera, potser no sigui necessari arribar a aquesta integració absoluta, ja que seria una llàstima que, amb l'objectiu d'integrar, els estudiants no poguessin practicar i conèixer el funcionament tradicional, no integrat, dels mitjans. Així doncs, ja està bé que els tallers funcionin amb relativa autonomia.*¹⁰¹ (Albert Elduque, professor assistent)

⁹⁹ Fernández, A. (14 d'abril de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

¹⁰⁰ Cassany, R. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

¹⁰¹ Elduque, A. (20 d'abril de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

*Jo crec que s'hauria de crear una direcció de mitjà, Cetrencada, que estigués per sobre de les quatre i que realment tingués una visió integrada. No pot ser, com està passant als mitjans, que el diari estigui dominant la transformació digital. Perquè el diari de paper és el més important i lo altre és un club secundari. No ens en sortirem fins que no hi hagi un staff que pensi en global, el digital, i llavors sigui: vale, tinc un diari, puc tenir una ràdio, un podcast, puc tenir productes multimèdia o fins i tot productes audiovisuals que no tinguin canal, sinó que els pugui col·locar en altres canals, fins i tot de la competència. Per què no?*¹⁰² (Cristina Ribas, professora especialitzada en internet)

Per sort hi ha una aposta forta tant des de la universitat com de tot el personal que s'acaba involucrant en el projecte per la seva continuïtat i millora:

*Des del punt de vista de la universitat i els professors, tothom té l'actitud preparada o la que toca per poder fer créixer tot això en tots els sentits. Amb la connexió amb els mitjans, amb la visibilitat del món periodístic i la realitat, en la producció de discursos més travats des d'un punt de vista d'integració de convergència de mitjans. El salt gros ja s'ha fet que era dir: fem-ho*¹⁰³. (Roger Cassany, professor especialitzat en televisió)

Serà interessant comprovar com s'anirà transformant any rere any el TIP, com afectaran aquests canvis al desenvolupament de Cetrencada i les seves col·laboracions i quines línies d'actuació se seguiran per millorar aquest projecte.

¹⁰² Ribas, C. (9 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

¹⁰³ Cassany, R. (2 de maig de 2013). Entrevista personal, Barcelona.

8.

EPILOGUE

Convergence is a process that has been a paradigm shift in the different elements surrounding the communication industry. Media like *The Washington Post*, *Chicago Tribune*, and the BBC in the UK or as the closest Grup Segre in Catalonia have chosen to take steps towards rapprochement and fusion of different media. An integrated working process that is able to increase the power of the same information. The journalistic profession is facing a time of change, experimentation and innovation. One of the principle driving forces behind these changes in the newsrooms is media convergence. Those involved in the teaching of journalism have to face the challenge of adapting its curriculum to these new dynamics. Are these readjustments being carried out? University should promote and research the new dynamics of the newsroom, in order to train a new generation of journalists who understand multimedia, hypertextuality and interactivity. Thus the University could further build up its role as an active agent in the media landscape. Moreover, it must undertake innovation and development initiatives, that until five years ago were mainly done by media groups.

Massive Internet access has generated a redesign in the journalism business from its structures to its work routines. The journalism teaching should consider these changes and incorporate adapted methodological approaches to the actual media context. However, few researches focus on the emergence of media convergence in the teaching curriculum or in the Journalism studies' agenda. The apparent lack of interest contrasts with the important position of media convergence in the academic field. Both Castañeda et al. (2005) and Auman and Lillie (2007) claim that more research is needed on how to teach con-

vergence. This involves placing the focus at the new professional profiles and to prepare students for the use of new tools. Because students will be who will respond to social needs that create innovative technologies. Quinn and Filak (2005: 16) reaffirm this idea *Journalism university programs need to offer competencies on media convergence.*

As for knowledge management, Universities must work with private companies and must act as a sponsor of the changes. The School of Journalism at the University of Missouri has been one of the pioneer universities in driving the relationship between university and companies. But there aren't many Universities that include the relationship between academia and media companies within the context of school lessons. In fact, many universities have detected the importance of this connection, and start preparing new formulas to achieve that. For example, in the USA, Columbia Journalism School and Stanford's School of Engineering are teaming up to create an Institute for Media Innovation. The Institute hopes to bridge the gap between journalism and technology; and encourage further collaboration between the two disciplines.

Because of this commitment to media convergence, in order to teach journalism it is really important to start experimenting with convergence processes. Students should finish the University with the skills necessary to deal with an increasingly, multi-tasking and integrated profession. Researchers such as Quinn (2009) pointed out the new needs required by journalists in this new convergent landscape. Flores and Salinas (2009) address the need for reinvention of the media and Universities. They conduct an analysis of trends and proposals for

collaboration between media and journalism students. Other authors like Salaverría and Negrodo (2008) study the reorganization of newsrooms. Lee-Wright and al. (2011) recently reflect on the changing face of journalism. The challenge of adapting their curriculum to the changing communicative scene can make the convergence of media serve as a springboard to update curricula in the context of the European Higher Education Area [EHEA]. In this sense, the gradual incorporation of the convergence model could be of mutual benefit. The classroom can play one of the most credible dynamics of professional newsrooms and, in turn, the media can benefit from the knowledge acquired by their future employees. Thus, the University classroom can become a laboratory to develop and test new operating lines and transversal operation.

Taking advantage of the journalism curriculum changes being done by the EHEA for the Journalism Degree, the Pompeu Fabra University has decided on the addition of a new subject called “Integrated Journalism Workshop”. This is a subject of 24 ECTS (European credit system, each credit is equivalent to 25 hours of student work) that during 2011-12 was held for the first time over three academic quarters, with a teaching team of fifteen teachers: some specialized in each media: print, radio, television and on-line newspapers, a teaching coordinator and four teaching assistants. There are four key features that characterize it: the convergence of media, university-industry links, internationalization and professional simulation as the backbone of its teaching methodology. (Da Rocha, Narberhaus and Alsius, 2012).

- INTEGRATION OF MEDIA: The merger of the former media subjects of the BA level Journalism study programs (print, television, radio and internet) has led to a necessary change of mentality of teachers. They should rethink themselves according to new teaching guidelines.

- SIMULATION: In the previous workshops and other activities, professional simulation was used as a key learning method.

- COLLABORATION BETWEEN UNIVERSITIES AND MEDIA COMPANIES: The work done by students becomes a real journalistic product that could be published and distributed by media companies. This increases the students' motivation and serves to involve businesses in the training of professionals thus creating new synergies. It is a relationship that complements the usual practice *in situ*, which still plays an important role, but opens up possibilities to go much further.

- INTERNATIONALIZATION: On the one hand it aims to break boundaries with the use of ICT, which today allow online communication between students from different countries, as do the Erasmus offline. On the other hand, working with a second or third language enables the development of other transversal competences.

The convergence of media puts the “Integrated Journalism Workshop” on a course of action that attempts to advance on par with the professional world. The concept of journalism convergence does not have a unique and stable definition, as it is multifaceted and dynamic.

From the academic literature has attempted to define it considering it as multidimensional, comprehensive and systematic (Quinn, 2004; Jenkins and Deuze, 2008). However, the professional world has focused on specific aspects of the production process and the newsrooms, obtaining narrow definitions (Masip et al., 2009; Palacios and Díaz Noci, 2009). For this research, journalism convergence is conceived as a multidimensional continuum process, ranging from two media cooperation to print, internet, radio and TV integration. *It is an open system with a strong element of teamwork that is generated from a technological hub and forks in different dimensions: business, communication, professional and organizational. It is established a bidirectional flow of information between these branches, which helps them to find each other, growing the convergence.*

The characteristic of the link between academia and industry has been crystallized through a common journalistic brand, *Cetrencada* which unifies four different products that were born from the workshop: a monthly publication for newspapers, a half-hour television magazine, radio programs designed for *podcast* system, and reports for the digital newspaper. The original brand has provided the entire production of its own personality, with chromatic and patterned lines. Furthermore, it has also allowed media as *El Punt-Avui*, Barcelona Televisió (BTV) or the digital newspaper *VilaWeb* to rely on the work done in class, acting as platforms for the dissemination of this journalistic product.

In the context of this subject there has also been developed a web named *Cetrencada* for the centralized broadcasting of all the products and as a window for the integrated reports(at cetrencada.upf.edu). This has meant a step forward for students, simulating professional

reality (Huang et al., 2010), they should produce the news under the professional standard of quality of the environment, working with the highest standards of thoroughness, professionalism and respect for the fundamental principles of informational ethics, including the truth in the representation of reality (Broersma, 2010) and the accuracy of information contribution (Voakes, 2004).

To implement the workshop approach was important to have a physical space to allow free flow of journalists-students, between the different media: a classroom called “integrated newsroom” equipped with professional facilities and designed specifically for this course. Merging newsrooms is a side effect of the versatility and linked to corporate convergence (Scolari et al., 2010). Pavlik (2000) call them combined newsrooms, Deuze (2004) multimedia newsroom, Klinenberg (2005) new editorial rooms. .An integrated newsroom is considered *one capable of nurturing content to two or more media by a single unit of production* (Salaverria and Negredo, 2008: 51). The classroom has computers for eighty students, equipped with the specific software needed for content edition of each particular area, a TV studio and a control room, two radio booths and room for editorial boards.

However, during the first year of the workshop implementation it was identified that the proposed methodology also required a collaborative software platform that should permit the coordination of groups of students working in different media and the supervision of this work by multiple teachers. To meet this need, an emergency basis using Facebook groups was adopted, but this solution was incomplete. It allows some communication but not the co-edition or the supervision

by teachers. Furthermore, it was not aligned with the specific needs of structuring collaborative work inside the workshop. The idyllic platform should incorporate elements of the different phases of media integration. Beginning with integrated content, to determine what the best way to tell a story is or what is the most appropriate for each perspective of the news. It should also provide an integrated production environment capable of turning out a coordinated agenda, organizing audiovisual material and a centralized control system that manages the directionality of each piece of information for each of the media. In addition to the integrated diffusion, cross promotion or coordinating publication schedules so the audience can follow the story path. Therefore, as a pedagogical innovation, the LdShake system was adapted to meet the needs of the students.

This is just an example of what is happening in Spanish Universities. One of the 8 subjects that are being taught in the 37 Universities offering the Journalism Degree, which represents that only 21,6% of the universities propose such experience: Subjects that have a comprehensive look to the media convergence processes and newsrooms integration. However, when we focus on subjects teaching ciberjournalism or on-line journalism, we can conclude that nowadays it is being taught in every degree.

A decade ago they began to discuss the convergence of media and what it meant for the media. The editors of the major Spanish media began to transform and adapt to new trends in journalism. In the media, convergence typically involves the connection between traditional media and the internet. That is, television and the internet,

or press and internet radio and internet, as demonstrated by recent studies on the subject, such as Legorburu, Gómez and Ruiz (2013). Maybe the next step to be taken by those universities is to follow the same example and to connect the cyberjournalism subject to the traditional media subjects. Like what we have found that happens in the University, also in the workplace there are some experiences in which three or more means are integrated, but not widely. Despite this trend in the Spanish media, as this study reflects the University still has pending to address the matter of the convergence process. We have found particular interesting cases to study, academics that are providing deep knowledge on the processes and evolution, however there is still a huge frontier between what is being developed at this side of the Atlantic and at the other, where resources and tests have spread the integration of newsrooms in universities and the industry to a further level.

9.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

A

ACC1Ó (2009). *Informe anual de la R+D i la Innovació a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

ACUP (2011). *Pla de cooperació universitària per al desenvolupament 2011-2015*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Adell, J. i Gisbert, M. (1997). Educació a la Internet: l'aula virtual. *Temps d'Educació*, 18, 263-277

Aguaded, J.I. i Cabero, J. (2002). *Educación en red. Internet como recurso para la educación*. Màlaga: Aljibe.

Aguilar, M. A. (1994). *La identidad de la profesión periodística. Apuntes de la sociedad interactiva. Autopistas inteligentes y negocios multimedia*. Madrid: Ponencias y debates Fundesco.

Alcudia, M.; Legorburu, J. M. i Barceló, T.(Coords.) (2012). *Convergencia de medios. Nuevos desafíos para una comunicación global*. Madrid: CEU Ediciones. Alcudia, M.; Legorburu, J. M.; López, L.; Ruiz, S.(Coords.) (2011). *Competidores y aliados: Medios en convergencia, los nuevos retos en comunicación*. Madrid: Fundación Universitaria San Pablo CEU.

Aliste Fuentes, C. (2006). *Modelo de comunicación para la enseñanza a distancia en internet. Análisis experimental de una plataforma de e-learning*. [Tesi doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Comunicació Audiovisual i de Publicitat

Almiron, N. i Jarque, J. M. (2007). *El mito digital. Discursos hegemónicos sobre internet y periodismo*. Barcelona: Anthropos.

Almiron, N. i Jarque, J. M. (2009). Mite, digitalisme i convergència tecnològica: discursos hegemònics i economia política. *Quaderns del CAC*, 31-32, 107

Alonso, C. i Gallego, D. (Coord.) (2003). *Informática y praxis educativa*. Madrid: Uned.

Alsius, S. (1996): *Ètica i televisió informativa: anàlisi comparativa dels codis deontològics de nou cadenes d'interès mundial*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra [Tesi doctoral].

Altheide, D. L. (1995). *An Ecology of Communication*. Nova York: Adice de Gruyter.

Álvarez, R. (1997). *Computadoras y educación: Una propuesta didáctica. Informática educativa para el tercer milenio*. [Treball final de carrera]. Disponible a: <http://www.ceidis.ula.ve/cursos/nurr/tics/pdf/articulo1computadorasyeducacion.pdf> [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Allan, S. (2006). *Online news: journalism and the internet*. Nova York: Open University Press.

Allan, S. i Thorsen, E. (2009). *Citizen Journalism: Global Perspectives*. Nova York: Peter Lang.

Anderson, C. W. et al. (2011). Shaping 21st Century Journalism: Leveraging a "Teaching Hospital Model". *Journalism Education*, 2011, 1-38

Anderson, K. (2011). *Digital Journalists and the Battle over Newsroom Integration*. Disponible a: <http://charmananderson.com/2011/02/04/digital-journalists-and-the-battle-for-newsroom-integration.htm> [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

ANECA (2007). *Informe ejecutivo. El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa. (REFLEX). Informe ejecutivo.* Disponible a: http://www.aneca.es/estudios/docs/InformeEjecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf. [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

ANECA (2009). *Guía de Apoyo para la elaboración de la Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales (grado y máster).* Disponible a: http://www.aneca.es/media/325330/verifica_guia_gradoymaster_090108.pdf. [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Appelgren, E. (2004). Convergence and divergence in media: different perspectives. *Elpub2004 - 8th International Conference on Electronic Publishing, 23-26 June 2004, Brasilia (Brazil)*, 237-248

AQU (2010). *Les universitats catalanes, factor d'equitat i de mobilitat social.* Barcelona: Quaderns de qualitat.

AQU (2010). *Guías para la evaluación de competencias.* Disponible a: http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/index_es.html [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Aquino, R., Bierhoff, J., Orchard, T. i Stone, M. (2002) *The European Multimedia NewsLandscape, Media Report.* Heerlen: International Institute of Infonomics.

Arbeláez, R. (2005). *Concepciones sobre una docencia universitaria de calidad. Estudio diferencial entre universidades y profesores.* València: Universitat de València, Servei de publicacions.

Ardèvol, E., Roig, A., Gómez-Cruz, E. i San Cornelio, G., (2010). Pràctiques creatives i participació en els nous mitjàs. *Quaderns del CAC*, 34, 27-36

Armañazas, E., Díaz Noci, J. i Meso, K. (1996). *El periodismo electrónico*. Barcelona: Ariel.

Armentia, J., Elexgaray, J. i Pérez, J. C. (1999). *Diseño y periodismo electrónico*. Bilbao: Universidad del País Vasco.

Arnal, J., Del Rincón, D. i Latorre, A. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92. Barcelona: Estel.

Associació Catalana d'Universitat Públiques (ACUP). *Impactes de les universitats públiques catalanes a la societat*. Barcelona: Associació Catalana d'Universitats Públiques.

Auman, A. i Lillie, J. (2007). An Evaluation of Team-teaching Models in a Media Convergence Curriculum. *Journalism & Mass Communication Educator*, 62, 360-375

B

Bandrés, E. (2011). Las empresas informativas de televisión en la Red. Nuevos paradigmas comunicacionales. *TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 89, pp. 1-11.

Bardoel, J. i D'Haenens, L. (2008). Public service broadcasting in converging media modalities: practices and reflections from the Netherlands. *Convergence*, 14, 351

Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*, 38 (5), 19-31

Bartolomé, A. (1994). *Recursos tecnològics per a la docència universitària*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.

- Bates, A. W. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico*. Barcelona: Gedisa-UOC.
- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente: Una aproximación*. Buenos Aires: Lumen.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Madrid: Fondo de Cultura Económica
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*, Barcelona: Paidós.
- Beckett, C. (2010). El rescate del periodismo. *Infoamérica*, 2, 45-58
- Bel, I. (1992). *Teoría general del sujeto profesional. Derecho de la información (sujetos y medios)*. Madrid: Colex.
- Bell, D. (1974). *The Coming of Post-Industrial Society*. New York: Harper Colophon Books.
- Benedito, V. (1987). *Introducción a la didáctica. Fundamentación teórica y diseño curricular*. Barcelona: Barcanova.
- Bernabé Muñoz, I. (2008). *Las WebQuests en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Desarrollo y evaluación de competencias con Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la universidad*. [Tesi doctoral] Universitat Jaume I. Departament d'Educació
- Bernabeu Tamayo, M.D. (2009). *Estudio sobre innovación educativa en universidades catalanas mediante el aprendizaje basado en problemas y en proyectos*. [Tesi doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada

Bernal, A. I. (2008): Preferencias del diseño de la información periodística en internet por parte de los jóvenes. [Tesi doctoral] Universidad de Malaga.

Berners-Lee, T. (2000). *Tejiendo la red*. Madrid: Siglo XXI.

Bettetini, G. (1995). Tecnología y comunicación. A Bettetini, G., Colombo, F., *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Paidós. 15-39

Bettetini, G., Colombo, F. (1995). *Las nuevas tecnologías de la comunicación*. Barcelona: Paidós.

Bierhoff, I. (2002). *The State of Multimedia Newsrooms in Europe. MIT 2002*. Disponible a <http://web.mit.edu/cms/Events/mit2/Abstracts/JanBierhoff.pdf>
[Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Biggs, J. B. (1999). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: SRHE and Open University Press.

Biswas, M. i Izard, R. (2009). Assessment of the Status of Diversity Education in Journalism and Mass Communication Programs. *Journalism & Mass Communication Educator*, 64, 378-394

Blanco, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Blanco, J. C. i Rubio, M. (2012). Razones 2.0 para reinventar documentalistas en tiempos de abundancia informativa. Inclòs a *El Periodismo digital analizado desde la Investigación procedente del ámbito académico*. Osca: Asociación de periodistas de Aragón. 244-250.

Blanchard, O. i Christ, W. (1992). *Media education and the liberal arts*. Nova York: LAH Publishers.

Blank, W. (1997). Authentic instruction. Inclós a W.E. Blank i S. Harwell (ed.) *Promising practices for connecting high school to the real World*. Tampa: University of South Florida, 5–21.

Blaxter, L., Hugues, C.. i Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa.

Blom, R. i Davenport, L. (2012). Searching for the core of journalism education: program directors disagree on curriculum priorities. *Journalism and Mass Communication educator*, 67(1), 70-83

Bock, M. A. (2012). *Video Journalism: Beyond the one-man band*. Nova York: Peter Lang International Academic Publishers

Boczkowski, P. J. i Ferris, J. A. (2005). Multiple Media, Convergent Processes, and Divergent Products: Organizational Innovation in Digital Media Production at a European Firm. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 597, 32 - 47

Boczkowski, P. J. (1999). *Understanding the development in online newspapers*. *New Media and Society*, 1, 101-126

Boczkowski, P. J. (2004a). *Digitizing the News: Innovation in Online Newspapers (Inside Technology)*. Cambridge: The MIT Press.

Boczkowski, P. J. (2004b). The mutual shaping of technology and society in Videotex Newspapers: Beyond the diffusion and social shaping perspectives. *Information society*, 20, 255-267

Boczkowski, P. J. (2004c). The processes of adopting multimedia and interactivity in three online newsrooms. *Journal of Communication*, 54, 197-213.

Bowman, S. i Willis, C. (2003). We Media: how audiences are shaping the future of news and information, [arxiu digital] <http://>

www.hypergene.net/wemedia/download/we_media.pdf [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Bozu, Z. (2008). *Carpeta docente como práctica formativa y de desarrollo profesional del profesorado universitario novel. Un estudio de casos*. [Tesi doctoral] Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa

Bragós, R. et al. (2007). Proceso de inserción de competencias genéricas en los nuevos planes de estudios de grado de la ETSERTB de acuerdo con el modelo CDIO. *Red U. Revista de docencia Universitaria*, 1.

Brandon, W. (2002) Experiential learning: a new research path to the study of journalism education. *Journalism and mass communication educator*, 47, 59

Broersma, M. (2010). The Unbearable Limitations of Journalism: On Press Critique and Journalism's Claim to Truth. *International Communication Gazette*. 72. pp. 21-33.

Bromley, M. (1997) The end of journalism? Changes in workplace practices in the press and broadcasting in the 1990's. A Bromley, M. and O'Malley, T. *A journalism reader*. London:Routledge.

Brown, T. i Collins, S. (2010). What "They" Want From "Us": Industry Expectations of Journalism Graduates. *Electronic News*, 4, 68-82

Bruhn Jensen, K. (2010). *Media Convergence: The Three Degrees of Network, Mass and Interpersonal Communication*. Londres: Routledge.

Brunet, I., Pastor, I. i Belzunegui, A. (2002). *Tècniques d'investigació social*. Barcelona: Pòrtic.

Buenaventura, R. (1999). *Todo lo que usted siempre quiso preguntar sobre Internet*. Madrid: Debate.

Buendía, L., González, D., Gutiérrez, J. i Pegalajar, M. (1994). *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

Bunge, M. (1980). *Epistemología*. Barcelona: Ariel.

Bunge, M. (1981). *La ciencia, su método y su filosofía*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales. *Revista europea de formación profesional*, 1, 8-14

Burbules, N. (2000). Moving beyond the impasse. Inclós a A Phillips, D. C. (edit.) *Constructivism in education: opionions and second opinions on controversial issues*. Chicago: University of Chicago press.

Busquet, J. (coord.). (2006). *La recerca en comunicació*. Barcelona: Editorial UOC.

C

Cabero, J. (1999). Tecnología educativa: diversas formas de definirla. A Cabero, J. (Ed.), *Tecnología educativa*. Madrid: Síntesis, 17-34

Cabero, J. (2001). *Tecnología Educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Cabero, J. (Coord.) (2007): *Tecnología Educativa*. Madrid: McGraw-Hill.

Cabero, J. (Ed.), Salinas, J., Duarte, A. M^a. i Domingo, J. (2000). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Síntesis.

Cabero, J., Martínez, F. i Salinas, J. (Coords.) (1999). *Prácticas fundamentales de tecnología educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.

Cabezuelo, F. i Sierra, J. (2009). *Blogs y otras herramientas digitales en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias de la comunicación en el EEES. Retos del periodismo digital*. Reflexiones desde la universidad. Osca: Asociación de periodistas de Aragón, 53

Cabezuelo, F. i Torrecillas, T. (2012). *La formación de nuevos perfiles profesionales en comunicación digital y la implementación del EEES. El Periodismo digital analizado desde la Investigación procedente del ámbito académico*. Osca: Asociación de periodistas de Aragón, 119

Cabrera, M. A. (2000). *La prensa online*. Barcelona: CIMS.

Cabrera, M. A. (2007). *Las nuevas tecnologías, una de las principales destrezas exigidas por los medios a los profesionales de la información. Octavo congreso de periodismo Digital*. Osca: Asociación de periodistas de Aragón.

Cabrera, M. A. (2008). La era de la participación y el creciente poder de las audiencias (web 2.0 o web social y periodismo 3.0 o periodismo participativo). Inclós a Brandao, L. *Para entender a ciência*. Salvador de Bahía: Sala de Aula.

Cabrera, M. A., Palomo, Bella i Otero, M. (2008). Metodologías de investigación en diseño periodístico en Internet. Inclós a Palacios, M. i Díaz Noci, J. *Online journalism: research methodology in comparative perspective*. Bilbao: UPV.

Cabrera, M^a. Á. (Coord.)(2013). *Evolución de los cybermedios. De la convergencia digital a la distribución multiplataforma*. Madrid: Fragua.

Campaña Jiménez, R. L. (2011). *Innovación a través de las tecnologías de la información y la comunicación en formación profesional. Estudio de caso*. [Tesi doctoral] Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Campos Freire, F. (2010). *El cambio mediático*. Sevilla-Zamora: Social Ediciones y Publicaciones.

Cañal de León, P. (coord.) (2002). *La innovación educativa*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.

Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa a Cañal, P. (ed.) *La innovación educativa*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía.

Cardona, C. (2002). *Introducción a los Métodos de Investigación en Educación*. Madrid: EOS.

Carr, F. (2002a). *The Tampa model of convergence. Seven levels of cooperation*. Disponible a http://www.poynter.org/centerpiece/050102_3.html [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Carr, F. (2002b). *The truth about convergence-WFLA's News Director reflects on his first 12 months*. Disponible a http://www.poynter.org/centerpiece/050102_1.html [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Carr, W. i Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez-Roca.

Carvajal, M. i García Avilés, J. A. (2008). From Newspapers to Multi-media Groups. Business growth strategies of the regional press in Spain. *Journalism Practice*, 2, 3, pp. 453-462.

Casasús, J. M. (1994). L'opció europea en una renovació catalana dels estudis de Periodisme. Pròleg a Rodríguez, F. *L'ensenyament de Periodisme a Europa*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Casero, A. i Marzal, J. (ed.) (2011). *Periodismo en televisión. Nuevos horizontes, nuevas tendencias*. Sevilla: Comunicación social, ediciones y publicaciones.

Castaneda, L., Murphy, S. i Hether, H. J. (2005). Teaching Print, Broadcast and Online Journalism concurrently: a case study assessing a convergence curriculum. *Journalism and mass communication educator*, 60, 57-70

Castel, R. (2005). *Reflexiones sobre la relación: Estado, mercado, neoliberalismo, trabajador móvil i seguridad social*. Disponible a http://www.enredando.org.ar/noticias_desarrollo.shtml?x=26181
[Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Castells, M. (1997). *La era de la información*. Economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza.

Castells, M. (2001). *La galaxia Internet. Reflexiones sobre Internet, empresa y sociedad*. Barcelona: Plaza&Janés.

Castells, M. i De Bofarull, I. (2003). *Enganchados a las pantallas*. Barcelona: Planeta.

Castillo, P i De Benito, B. (2008). Cambios, novedades y procesos de innovación. A Salinas, J. (ed.) *Innovación educativa y usos de las TIC*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Cebrian Herreros, M. (2001a). La edición en el sector audiovisual. *ZER*, 11, 112

Cebrián Herreros, M. (2001b). *La radio en la convergencia multimedia*. Barcelona: Gedisa.

Cebrián Herreros, M. i Flores, V., (2010). La convergencia de la telefonía móvil con los medios periodísticos en internet. Inclós a *XI Congreso de periodismo digital de Huesca*, 244- 255

Cebrián, J .L. (1998). *La red*. Madrid: Taurus.

Chacón, J.; Da Rocha, I.; Hernández-Leo, D.; Blat, J. i Alsius Clavera, S. (2013). Una Plataforma Basada en LdShake para la Enseñanza del Periodismo Integrado. *VAEP-RITA: Versión Abierta Español-Portugués*, 1, 159-166.

Clark, R. i Salomon, G. (1986). Media in teaching. Inclós a Wittrock, M., *III Handbook of Research on Teaching*, (464-478). Nova York: McMillan.

Claussen, D. (2008). Journalism Students Connect the Present to the Future: Are They Ready? *Journalism & Mass Communication Educator*, 63, 283-286

Cloutier, J. (1975) *L'ere d'emerec*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Cobo, C., i Pardo, H.(2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia colectiva o medios fast food*. Barcelona: Grup de Recerca d 'Interaccions Digitals, Universitat de Vic.

Cohen, L. i Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Coll, C. (1990). *Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza*. Madrid: Alianza Editorial.

Collins, B. (1996). Research on the validity and reliability of three learning style models. Buffalo: Buffalo University College.

Condry, I. (2009). Anime Creativity: Characters and Premises in the Quest for Cool Japan. *Theory, Culture and Society*, 26, 139- 164

Cornella, A. (2002). *Infonomialcom*. Bilbao: Deusto.

Cornellá, A. i Flores, A. (2006), *La alquimia de la innovación. 10 palabras para innovar*. Barcelona: Avance

Corominas Rovira, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151

Coronas, R. i Cucala, E. (1996). *Psicología evolutiva y de la educación*. Barcelona: PPU.

Cottle, S. i Ashton, M. (1999). From BBC Newsroom to BBC Newscentre: on changing technology and journalist practices. *Convergence*, 5, 22

Couldry, N. (2009). "Does 'the media' have a future?" *European journal of communication*, 24, 437

Craig, R. (2005). *Online journalism: Reporting, writing and editing for new media*. Belmont: Thomson/ Wadsworth.

Cremades, J. (2001). *El paraíso digital*. Madrid: Plaza&Janés.

Cremades, M. i Lysck, S. (2011). "New Media" Skills Competency Expected of TV Reporters and Producers: A Survey. *Electronic News*, 5, 41

Crook, Ch. (1996). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Morata.

Crusafón, C. (2011). Las nuevas plataformas digitales: análisis de las estrategias desarrolladas por los informativos de las Networks estadounidenses (ABC, CBS, y NBC) y las cadenas temáticas (CNN, Fox News y MSNBC). Inclós a *Periodismo en televisión. Nuevos horizontes, nuevas tendencias*. Sevilla: Comunicación social, ediciones y publicaciones, 140- 155

Cruz Garcette, L. (2011). *El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal*. [Tesi doctoral] Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa

Cuillier, D. i Schwalber, C.B. (2010). GIFTed teaching: A content analysis of 253 great ideas for teaching awards in journalism and Mass Communication education. *Journalism and Mass Communication educator*, 65 (1), 22

Chan-Olmsted, S. M. i Chang, B. H. (2003) Diversification Strategy of Global Media Conglomerates: Examining Its Patterns and Determinants. *The Journal of Media Economics*, 16(4), 213-233

Chung, D. S. (2007). Profits and perils: online news producers' perceptions of interactivity and uses of interactive features. *Convergence*, 13(1): 43-61.

D

Da Rocha, I., Narberhaus, M, i Alsius, S. (2012): Taller integrat de periodisme: Innovació docent en la integració de mitjans, la simulació professional, els vincles entre universitat i empresa i la internacionalització. In *CIDUI Llibre d'actes*. Barcelona: CIDUI.

Da Rocha-Fort, I i Elduque, A. (2013). ¿Cómo formar periodistas transmediáticos en la Universidad? El caso de Cetrencada, la publicación multiplataforma de la UPF. Inclòs a *II Congreso internacional Educación mediática y competencia digital. Ludoliteracy, creación colectiva y aprendizajes* Barcelona: UOC. 141-151.

Da Rocha-Fort, I. (2013a). La introducción de la convergencia de medios en los planes de estudio del Grado en Periodismo. Inclòs a *Audiencias Activas y Periodismo*. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua; 148-159.

Da Rocha-Fort, I. (2013b). Las audiencias activas en el contexto de la convergencia de medios. Inclòs a *Comunicación y la red. Nuevas Formas de Periodismo*. Osca: Asociación de Periodistas de Aragón; 147-157.

Da Rocha-Fort, I i Alsius Clavera, S. (2013). Mapping integrated journalism in European universities. Inclòs a *Crises, Creative Destruction and the Global Power and Communication Orders: Papers presented at the 2013 conference of the International Association for Media and Communication Research*. Dublin: Fundación Comunica.

Da Rocha-Fort, I i Narberhaus, M. Metodología docente para la formación de periodistas en el contexto de la convergencia de medios. Inclòs a *Las Media Enterprises y las Industrias Culturales. III Congreso Internacional Comunicación 3.0*. 340-350.

Dailey, L., Demo, L. i Spillman, M. (2005). The Convergence Continuum: A Model for Studying Collaboration Between Media Newsrooms. *Atlantic Journal of Communication*, 13, 150-168.

Dane, F. (1997). *Mètodes de recerca*. Barcelona: Proa-UOC.

Dans, E. (2001). Periódicos electrónicos: avisos a navegantes en la Nueva Economía. *Gestión*. Disponible a

http://profesores.ie.edu/enrique_dans/download/Periodicos.pdf

[Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Dans, E. (2001). Periódicos electrónicos: avisos a navegantes en la Nueva Economía. *Gestión*. Disponible a

http://profesores.ie.edu/enrique_dans/download/Periodicos.pdf

[Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Dawson, R. (2010). *Launch of Newspaper Extinction Timeline for every country in the world*. Disponible a

http://rossdawsonblog.com/weblog/archives/2010/10/launch_of_newsp.html [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

De Pablos, J. (1996). *Tecnología y Educación*. Barcelona: Cedecs.

De Sola Pool, I. (1983). *Technologies of Freedom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

De Sola Pool, I. (1990). *Technologies without Boundaries. On Telecommunications in a Global Age*. Cambridge: Harvard University Press.

De Velasco, A. (2010). *Incorporación de las herramientas de la web 2.0 a las cadenas de radio españolas: anticipo de la radio interactiva. Inclós a Internet como sinónimo de convergencia meidática y tecnológica*. Osca: Asociación de periodistas de Aragón, 212

Declaración de Bolonia. El espacio europeo de la enseñanza superior. Bolonia, 19 de Junio de 1999. [ref. 01 de abril de 2010]. Disponible a: http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf.

Del Rincón, D., Arnal, J, Latorre, A. i Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

Del Río, P. (1993). La respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 70-100

Dennis, E. E. (2006). Television's convergence conundrum. *Television Quarterly*, 37 (1), 22-27

Deuze, M. (2001). Educating "new" journalists: challenges to the curriculum. *Journalism and mass communication educator*, 56, 4-17

Deuze, M. (2003). The Web and its journalisms: Considering the consequences of different types of news media online. *New Media and Society*, 5, 203-230

Deuze, M. (2004). What is Multimedia Journalism? *Journalism Studies*, 5 (2), 139-152

Deuze, M. (2005). What is journalism? Professional identity and ideology of journalists reconsidered. *Journalism*, 6, 442

Deuze, M. (2006). Global Journalism Education. A conceptual approach. *Journalism Studies*, 7

Deuze, M. (2007) *Media Work*. Cambridge: Polity Press.

Deuze, M., Neuberger C. i Paulussen, S. (2004). Journalism education and online journalists in Belgium, Germany and the Netherlands. *Journalism studies*, 5(1),19-29

Dias Gomes, A. (2011). *La película como recurso pedagógico en la formación de estudiantes de periodismo en Brasil*. [Tesi doctoral] Tesis y disertaciones académicas de la Universidad de Salamanca.

Dickson, T. i Brandon, W. (2000). The gap between educators and professional journalists. *Journalism and mass communication educator*. Núm. 55, 50-67

Diehl, S. i Karmasin, M. (2013)(eds.). *Media and Convergence Management*. Berlin: Springer.

Díez Gutiérrez, E. J. i Castañeda, J. M^a (2001). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Oviedo: Padre Isla.

Dill, D.D. (1997). Higher Education Markets and Public Policy, Higher Education Policy. A *Effective leadership in HE*. Leicester: A Literature review Management Centre, 10

Domingo, D. (2004). *Periodisme digital a Catalunya: Radiografia de 445 webs informatius*. Barcelona: Col·legi de Periodistes de Catalunya.

Domingo, D. (2006). *Inventing online journalism. Development of the eInternet as a news medium in four Catalan online newsrooms*. [Tesi doctoral] Barcelona: UAB.

Domingo, D. et al. (2007). Four Dimensions of Journalistic Convergence: A preliminary approach to current media trends at Spain. Inclòs a *8th International Symposium on Online Journalism*. Austin, Texas (EEUU). Disponible a <http://onlinejournalism.utexas.edu/2007/papers/Domingo.pdf> [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Domínguez, E. (2010). *El cuarto bit*. Barcelona: Editorial UOC.

Downes, E. J. i McMillan, S. J. (2000). Defining interactivity: a qualitative identification of key dimensions. *New media and society*. Núm 2(2), 157-179

Downie, N. M., i Heath, R. W. (1983). *Métodos estadísticos aplicados*. Madrid: Del Castillo.

Doyle, G. (2002). *Media ownership: the economics and politics of convergence and concentration in UK and european countries*. Londres: Sage.

Doyle, G. (2010). From televisión to multiplatform. Less from more or more for less? *Convergence*, 16, 431-449

Du, Y. R. i Thornburg, R. (2011). The gap between online journalism education and practice: the twin surveys. *Journalism and Mass Communication educator*, 66 (3), 218

Ducros, P. i Finkelstein, D. (1992). Analyse des facteurs de Reussite de l'implantation d'une Innovation Scolaire. *European Journal of Teacher Education*, 5(3), 213-255

Duch, Ll., Fabr , M., Marín, F.X., M lich, J.C. i Torralba, R. (2000). *Clarobscur de la ciutat tecnol gica*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Dupagne, M. i Garrison, B. (2006). The meaning and influence of convergence. A qualitative case study of newsroom work at the Tampa News Center. *Journalism Studies*, 7, 237- 255.

Dwyer, T. (2010). *Media Convergence*. New Cork: McGraw Hill.

Dyson, E. (1998). *Release 2.0*. Barcelona: Ediciones B.

E

Eco, U. (1977). *Cómo se hace una Tesis*. Barcelona: Gedisa.

Echeverri, A. L. (1995). *Recursos humanos en la empresa informativa*. Salamanca: Publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca.

Education and Training (2020). disponible a http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm . [ ltim accés: 13 d'octubre de 2013]

El-Nwawy, M. (2007). Between the newsroom and the classroom. *The international Communication Gazette*, 69 (1), 69-90

Engeström, J. (1999). *Learning by Expanding. An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. [article digital, último acceso 22 de junio de 2012]
<http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
[Último acceso: 13 de octubre de 2013]

Erdal, I. J. (2009). Cross-media (Re)Production cultures. *Convergence*, 15, 215

Erdal, I. J. (2011). Coming to terms with convergence journalism: cross-media as a theoretical and analytical concept. *Convergence*, 17, 213

Escudero, J. (1983). La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales. *Enseñanza*, 111.

Escudero, J. (2006). *Investigación en innovación educativa. Algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.

Escudero, J. (2007). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Red U. Revista de docencia universitaria*, 1.

Esquirol, J. M. (1999). *La universitat. Com si el futur fos el sentit*. Barcelona: Fundació Blanquerna.

Esteban, M. (2011). Del “Aprendizaje Basado en Problemas” (APB) al “Aprendizaje Basado en la Acción” ABA. Claves para su complementariedad e implantación. *Red U. Revista de docencia universitaria*. 9 (1), 91-107

Esteban, M., Sáez, J. (2008). Las profesiones, las competencias y el mercado. *Red U. Revista de docencia universitaria*, 2.

Esteve, F., Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *RedU. Revista de docencia universitaria*, 9 (3), 55-73

Estratègia Europa 2020. Disponible a http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.html [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Etzkowitz et. Al. (2000). *Athena Unbound: The advancement of women in Science and technology*. Cambridge: Cambridge University Press.

F

Fagerjord, A. i Storsul, T. (2007). *Questioning convergence. Ambivalence Towards convergence*. Goteborg: Nordicom. 19-32

Fahy, D. i Nisbet, M. (2011) The science journalist online: Shifting roles and emerging practices. *Journalism*, 12. pp.778-795

Fernández Huerta, J. (1987). *Tecnología educacional*. Madrid: Uned.

Fernández March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Red U. Revista de docencia universitaria*, 8 (1),11-34

Fernández Quijada, D. (2008). *Las industrias culturales ante el cambio digital. Propuesta metodológica y análisis de caso de la televisión en España*. [Tesi doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Comunicació Audiovisual i de Publicitat

Fernández Quijada, D. (ed.) (2011). *Medi@TIC: Anàlisi de casos de tecnologia i mitjans*. Barcelona: Editorial UOC.

Fernández, A. i Ufarte, M. J. (2012). *Ofertas basura y riesgos empresariales en el nuevo ecosistema periodístico digital. El periodismo digital analizado desde la investigación procedente del ámbito académico*. Osca: XIII Congreso de periodismo digital.

Ferrel Lowe, G. i Hujanen, T. (eds.) (2003). *Broadcasting and Convergence. New Articulations of the Public Service Remit*. Goteborg: Nordicom.

Ferrer, J. R. (2009). La convergència tecnològica: un estat de la qüestió. *Quaderns del CAC*, 31-32, 17

Ferrés, J. (2000): *Educar en una cultura del espectàculo*. Barcelona: Paidós.

Ferrés, J. (1994): *Vídeo y educación*. Barcelona: Paidós.

Ferrés, J. (1996): *Televisión subliminal*. Barcelona: Paidós.

Fidler, R. F. (1997). *Mediamorphosis: Understanding new media. Journalism and communication for a new century*. California: Pine Forge Press.

Filak, V. (2004). Cultural convergence: intergroup bias among journalists and its impact on convergence. *Atlantic journal of communication*, 12(4), 216-232

Flores, J. M. (ed.). (2011). *Reinventar el periodismo y los medios. Apuntes sobre el estado del arte "en la construcción del ciberperiodismo"*. Madrid: Fragua.

Flores, J. M. (2003). *Incidencias del Sistema Global de la Información Electrónica en el periodismo contemporáneo*. [Tesi doctoral]

Flores, J.M.; Cebrian, M. (2013). La narrativa transmedia en el desarrollo de reportajes ciberperiodísticos. *Comunicación y la red*. Huesca: Asociación de periodistas de Aragón.

Flores, J.M.; Salinas, L.C. (2009): Los estudiantes de periodismo en la reinención de los medios. Análisis, tendencias y propuestas de colaboración entre los medios y estudiantes de periodismo para la creación de noticias locales y la generación de nuevos perfiles. *Anagramas. Rumbo y sentidos de la comunicación*, 7 (14).

Fogel, J. F. i Patiño, B. (2007). *La prensa sin Gutenberg*. Madrid: Punto de lectura.

Folch, A. (1997). *Atrapats a Internet*. Barcelona: Empúries.

Forgacs, D. (2001). Scenarios for the digital age: Convergence, personalization, exclusion. *Modern Italy*, 6(2), 129-139.

Forte Duhe, S., Mortimer, M. i Chow, S. S. (2004). Convergence in north American TV Newsrooms: A nationwide look. *Convergence*, 10, 81

Foust, J. (2006). *Online journalism: principles and practices of news for the web*. Scottsdale: Holcomb Hathaway.

Fraga, F., i Gewerc, A. (2011). E-portafolios, la búsqueda de un software coherente con la propuesta de enseñanza. *REDU Revista de ciencia universitaria. Monogràfic III* Disponible a www.um.es/ead/Red_U/m3/ [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Freire, P. (1969) *La educación como práctica de libertad*. Montevideo: Nueva Tierra.

Friedland, L. A. (2003). *Public Journalism: past and future*. Ohio: Kettering Foundation Press

Friedland, L. A., Rosen, J., i Austin, L. (1994). Civic Journalism: A New Approach to Citizenship. *Civic Practices Network*. Disponible a

http://www.cpn.org/topics/communication/civicjourn_new.html

[Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Friend, C. i Singer, J. B. (2007) *Online Journalism Ethics: Traditions and Transitions*. Nova York: Sharpe

G

Gago, M., López, X. i Pereira, J. (2008). *Herramientas y metodología en la docencia universitaria de ciberperiodismo: problemas y desafíos. Internet como sinónimo de convergencia mediática y tecnológica*. Osca: Asociación de periodistas de Aragón.

Gaitán, J. A., Piñuel J. E. (1998). *Técnicas de investigación en comunicación social*. Madrid: Síntesis

Gallifa, J. (1992). *Models cognitius de l'aprenentatge*. Barcelona: Raima.

Gallifa, J., i Pedró, F. (Eds.) (2001). *Quin futur té la universitat? Barcelona: Proa*.

García Avilés, J. A. (2002). Periodismo polivalente y convergente - Riesgos y oportunidades para el periodismo audiovisual. *Revista Latinoamericana de Comunicación CHASQUI*, 79. Disponible a <http://chasqui.comunica.org/content/blogsection/20/84> [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

García Avilés, J. A. (2006). Desmitificando la convergencia periodística. *Revista Latinoamericana de Comunicación CHASQUI*, 94, Disponible a <http://chasqui.comunica.org/content/view/474/1/> [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

García Avilés, J. A. (2006). *El periodismo audiovisual ante la convergencia digital*. Elx: Universidad Miguel Hernández.

García Avilés, J. A. (2009). La comunicación ante la convergencia digital: algunas fortalezas y debilidades. *Signo y Pensamiento*, 28, 54, pp. 102-113.

García Avilés, J. A., León, B. (2002). "Journalistic practice in digital television: the case of Spain's Tele 5 and Antena 3". *Journalism: Theory, Practice & Criticism*, 3(3), 355-371

García Avilés, J. A., Salaverría, R. i Masip, P. (2008). Convergencia periodística en los medios de comunicación. Propuesta de definición conceptual y operativa. I+C Investigar a comunicación [Recurso electrónico] *Congreso Internacional Fundacional AE-IC, Santiago de Compostela, 30, 31 de enero y 1 de febrero de 2008*. Disponible a <http://www.ae-ic.org/santiago2008/contents/pdf/comunicaciones/134.pdf> [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

García Avilés, J.A.; Carvajal, M.; Kaltenbrunner, A.; Meier, K.i Kraus, D. (2009). Integración de redacciones en Austria, España y Alemania: modelos de convergencia de medios. *Anàlisi*. 38. pp. 179-198

García García, M. J. et al. (2010). Ecompetentis: una herramienta para la evaluación de comeptencias genéricas. *Red U. Revista de docencia universitaria*, 8, 111

García Gordillo, M. M., Pérez Curtel, C. i Rodríguez Rey, A. (2011) Periodismo de calidad y nuevas formas de periodismo en red. Hacia una definición de conceptos. La investigación en periodismo digital. Algunos trabajos desde el ámbito universitario. *XII Congreso de periodismo digital de Huesca*.

García Oropeza, L. A. (2009). *Un estudio sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) de profesores de matemáticas que enseñan cálculo diferencial a*

estudiantes de carreras de ciencias económicas. La Enseñanza Basada en Problemas (EBP) como estrategia metodológica y didáctica. [Tesi doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Didàctica de la Matemàtica i de les Ciències Experimentals

García San Pedro, M. J. (2010). *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad.* [Tesi doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada

García Santamaría, J. V. i Fernández-Beaumont, J. (2011). *Los grupos de comunicación y la televisión en España: la continuidad del oligopolio mutante. Periodismo en televisión. Nuevos horizontes, nuevas tendencias.* Sevilla: Comunicación social, ediciones y publicaciones. 157-169

García Valcárcel, A. (2008). Medios y recursos audiovisuales para la innovación educativa. *Investigación y tecnología de la información y comunicación al servicio de la innovación educativa.* Salamanca: USAL, 57-82.

García-Ramos, L. i Ruiz, F. (1985). *Informática y educación.* Barcelona: Luís A. García-Ramos.

Garnham, N. (1996). Constraints on multimedia convergence. *Information and communication technologies: Visions and realities*, pp.103-119.

Gaunt, P. (1992). *Making the newsmakers: international handbook on journalism training.* Westport: Greenwood.

Gil Calvo, E (1985). *Los depredadores audiovisuales. Juventud urbana y cultura de masas.* Madrid: Tecnos.

Gil, P. (2001). *E-Formación.* Bilbao: Deusto.

Giner, J. A. (2001). *I'm sorry, but cooperation is not convergence*. INMA Online. Disponible a <http://www.inma.org/perspective.cfm?col=146> [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Giner, J. A. (2008). Afrontar cuatro puntos críticos. *Ifra Magazine*, 1-2008, 28

Gisbert, M. (2000). Las redes telemáticas y la educación del siglo XXI. A Cebrián De La Serna, M., *Internet en el aula, proyectando el futuro*. (15-25). Málaga: Universidad de Málaga.

Gisbert, M. (2007): El proceso de Bolonia en la Universidad Rovira I Virgili. *Revista de Derecho de la Unión Europea*, 12, 117-133.

González, C. i Zorraquín, J. (2012). Twitter como complemento en las distintas fases de la labor periodística. El periodismo digital analizado desde la investigación procedente del ámbito académico. *XIII Congreso de periodismo de Huesca*. 70-76

González, J. i Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe: Informe final fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

González, J.; Wagenaar, R. (2006). *Proyecto tuning: Tuning Educational Structure in Europe. Informe final*, Bilbao: Universidad de Deusto.

Gordillo, S. (2010). *Superperiodistes en l'era de la sobreinformació*. Barcelona: UOC.

Gordon, M. (1991). *La enseñanza del periodismo en el mundo occidental. Estudio histórico y comparado de tres escuelas*. [Tesi doctoral] Madrid: Universidad Complutense de Madrid

Gordon, R. (2003). The Meanings and Implications of Convergence. Incós a Kawamoto, K. *Digital Journalism: Emerging Media and the Changing Horizons of Journalism*. Maryland: Rowman& Littlefield Publishers.

- Goula, J. (Comp.) (1998). *La sociedad del conocimiento*. Barcelona: Beta.
- Grau Vidal, F. (2010). *La universitat pública catalana d'avui: dimensió, eficàcia i eficiència*. Tarragona: Col·lecció URV
- Gros, B. (1996). Internet i el món universitari. *Temps d'educació*, 16, 123-130
- Guba, E., Lincoln, Y. S. (1982). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gubern, R. (2000). El desafío sociocultural de la información. *Revista Telos*, 5
- Guitart, M. E. (2011). Del “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP) al Aprendizaje Basado en la Acción (ABA). *Red U. Revista de docencia universitaria*, 9 (1), 95
- Gutiérrez Martín, A. (1997). *Educación multimedia y nuevas tecnologías*. Madrid: De la Torre.
- Guzmán, T: (2008). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la universidad Autónoma de Querétaro. Propuesta estratégica para su integración*. [Tesi doctoral] Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

H

- Hager, P. Et al. (2002). Enhancing the learning and employability of graduates. *Higher Education Round*, 9
- Halpern, D. i Owens, L. (2012). Help wanted 2010: An examination of new media skills required by top U.S. news companies. *Journalism & Mass Communication Educator*, 67 9-25

- Hall, J. (2001). *Online Journalism, a critical primer*. Londres: Pluto press.
- Hammond, S., Petersen, D. i Thomsen, S. (2000). Print, broadcast and on-line convergence in the newsroom. *Journalism and mass communication educator*, 55, 16-26
- Hanna E., D. (2000). *Higher education in a era of digital competition. Choices and Chanllenges*. Madison: Atwood Publishing.
- Hansen, K. (2005) Values and competencies from the clash of professional and academic cultures. *Journlaism and mass Communication Educa-tor*, 60, 130-134
- Harries, D. (ed) (2002). *The book of new media*. Londres: Brtitish Film Institute
- Hart, E., i Bond, M. (1995). *Action Research for health and social care. A guide to practice*. Buckingham: Open University Press.
- Hashemi, M. (2006). Formación del profesorado de la Universidad de Panamá en *tecnologías de la información y la comunicación*. [Tesi doctoral] Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Departament de Pedagogia
- Haymore, J., Ringstaff, C., Dwyer i David C. (1997). *Teaching with technology. Creating students-centered classrooms*. Nova York: Teachers College Press.
- Heald, E. (2011). Debemos crecer con nuestros lectores. *Ifra magazine*, 05/06 - 2011, 22
- Heidt (1978): *Instructional media and the individual learner*. Londres: Kogan Page.

Hirle Almeida, V. (2010). *Las necesidades formativas pedagógicas del profesorado universitario de las FADBA*. [Tesi doctoral] Universitat de Barcelona. Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació.

Howe, K. (1988). Against the quantitative-qualitative incompatibility. Thesis or dogmas die hard. *Educational Researcher*, 17, 1-150

Huang, E. (2009). Teaching Button-Pushing versus Teaching Thinking: the state of new media education in US Universities. *Convergence*, 15, 233

Huang, E. Davison, K., Shreve, S., Davis, T., Bettendorf, E. i Nair, A. (2006) Bridging newsrooms and classrooms; preparing the next generation of journalists for converged media. *Journalism and communication monographs*, 8, 240

Huang, E., Davison, K., Shreve, S., Davis, T., Bettendorf, E. i Nair, A. (2003). Facing the challenges of convergence: media professionals' concerns of working across media platforms. *Convergence*, 12, 83

Huang, E., Rademakers, L., Fayemiwo, M. A. i Dunlap, L. (2004) Converged Journalism and Quality: A Case Study of The Tampa Tribune News Stories, *Convergence*, 10, 73 - 91.

Hubbard, G., Crisp, E. i Filak, V. (2011). Social Identity and Convergence: News Faculty and Student Perspectives on Web, Print, and Broadcast Skills. *Electronic News*, 5, 20-40.

|

Icart, M. T., Fuentelsaz, C. i Pulpón, A. M. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Idei, N. (2002). What happened to convergence? Inclós a Rice, J. i McKernan, B (Eds.) *Creating digital content* (xix-xxii). Nova York: McGraw-Hill.

IFRA (2009). Innovations in Newspapers. [revista]

Igartua, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Bosch

J

Jacques, D. (1987). Group teaching. Inclós a Dunkin, J. (Ed.), *The Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, (288-298). London: Pergamon.

Jenkins, H. (2004). The cultural logic of media convergence. *International Journal of Cultural Studies*, 7, 33

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture. Where old and new media collide*. Nova York: New York University Press

Jenkins, H. i Deuze, M. (2008). Editorial: convergence culture. *Convergence*, 14, 5

Jensen, K. B. (2002). *A handbook of media and Communication research*. Londres: Routledge.

Jiménez, S. (2009). Hacia la radio digital. Tecnología versus creatividad. Inclós a *Actas del 8º Congreso de periodismo digital*. 91. Osca: Asociación de periodistas de Aragón,

Johnson, D.W. i Johnson, R.T. (1987). *Learning together & alone*. Londres: Prentice-Hall.

Jonassen, D. (2000). *El diseño de la instrucción*. Madrid: Aula XXI Santillana.

K

Kanter, R.M.(1988). When thousand flowers bloom: structural, collective and social conditions for innovation in organization. *Research in Organizational Behaviour*, 10, 169-211

Keen, A (2007): *The cult of amateur. How today's internet is killing our culture*. Nova Cork: Double Day/Currency.

Kemmis, S., McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la investigación*. Barcelona: Laertes.

Ketterer, S., Weir, T., Smethers, J. S. i Beck, J. (2004) Case Study Shows Limited Benefits of Convergence. *Newspaper Research Journal*, 25(3), 52-65

Killebrew, K. C. (2003) Culture, Creativity and Convergence: Managing Journalists in a Changing Information Workplace. *The International Journal on Media Management*, 5 (1), 39-46

Killebrew, K. C. (2005) *Managing Media Convergence: Pathways to Journalistic Cooperation*. Blackwell: Ames, Ia.

Klinenberg, E. (2005) Convergence: News Production in a Digital Age, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 597, 48 - 64

Knight, J. i Weedon, A. (2009). Shifting Notions of Convergence. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 15, 131

Kolodzy, J. (2006). *Convergence journalism: writing and reporting across the news media*. Londres: Rowman & Littlefield publisher INC.

Kovach, B. i Rosenstiel, T. (1999). *Warp speed: America in the age of Mixed Media*. Nova York: The Century Foundation Press.

Kovach, B. i Rosenstiel, T. (2001). *The elements of journalism*. Nova York: Crown publishers.

Kraepelin, C. i Criado, C. A. (2005). Building a case for convergence journalism curriculum. *Journalism and Mass Communication educator*, 60, 47-56

Kurzweil, R. (1999). *La era de las máquinas espirituales*. Barcelona: Planeta.

L

Landon, B.(1993) Hypertext And Science Fiction. *Science-Fiction Studies*, 20, 449-456.

Landow, G. P. (1995). *Hipertexto*. Barcelona: Paidós.

Larrondo, A.; Larrañaga, J.; Meso, K.; Agirreazkuenaga, I. (2012). The convergence process in public audiovisual groups. The case of Basque public radio television (EITB). *Journalism Practice*, 6, 5-6, pp. 788-797.

Lasnier, F. (2000) *Réussir la formation par compétences*. Montreal:Guérin.

Lassila-Merisalo, M. i Turo, U. (2011). How to educate Innovation Journalists? Experiences of Innovation Journalism Education in Finland 2004-2010. *Journalism & Mass Communication educator*, 66, 25

Lattuca, L. (2006). The constructivist pedagogy we're looking for. *Journalism and mass communication educator*, 60(4), 354

Latzer, M. (2009). Convergence Revisited: Toward a Modified Pattern of Communications Governance. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 15, 411-426

Lawson-Borders, G. (2003). Integrating New Media and Old Media: Seven Observations of Convergence as a Strategy for Best Practices in Media Organizations. *The International Journal on Media Management*, 5 (II).

Lawson-Borders, G. (2006). *Media Organizations and Convergence. Case Studies of Media Convergence Pioneers*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Le Boterf, G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.

Lee-Wright, P. (2008). Virtual news: BBC News at a 'Future media and technology' crossroads. *Convergence*, 14, 249

Lee-Wright, P. et al. (2011): *Changing Journalism*. London: Routledge.

Legorburu, J. M.(Coord.) (2013). *Modelos de convergencia de medios en España I. Digitalización, concentración y nuevos soportes*. Madrid: CEU Ediciones

Lehman-Wilzig, S. i Cohen-Avigdor, N. (2004). The natural life cycle of new media evolution. *New media & society*, 6, 707

Lennard, J. (2008). 12 pasos para ser un periodista digital. *233grados* [blog] <http://www.233grados.com/blog/2008/10/12-pasos-para-ser-un-periodista-digital.html> [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Lévy, P. (1998). *La cibercultura, el segon diluvi?* Barcelona: Proa, Col. Universitat Oberta.

Lévy, P. (1999). *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: Paidós.

Leydesdorff, L. (2000). The triple helix: an evolutionary model of innovations. *Research policy*, 29, 243-255

Lindlof, T. (2011). *Qualitative communication research methods*. London: Sage

López Carreño, R. (2003). *Análisis de los portales periodísticos españoles. Taxonomía de sus elementos componentes*. [Tesi doctoral] Universidad de Murcia. Departamento de Información y Documentación.

López García, G. (ed.) (2008). *Comunicación local y nuevos formatos periodísticos en internet: cibermedios, confidenciales y weblogs*. València: Servei de Publicacions de la Unviersitat de València.

López García, X. (2010). *La metamorfosis del periodismo. Historia de lo que permanece y de lo que cambia en el ciberperiodismo del tercer milenio*. Sevilla: Comunicación social ediciones.

López García, X. (2011). Construyendo las nuevas formas de informar en la sociedad red. Las mudanzas periodísticas. *TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 86, 1-11

López Meneses, E., Domínguez, G., Álvarez, F.J. i Jaén, A. (2011). Experiencia didáctica con estudiantes de postgrado sobre los roles del educador en la Sociedad del Conocimiento y la Comunicación ocn tecnologías 2.0. *Revista latinoamericana de tecnología educativa. Núm. 10 (1)*, 49-58

López, D. C. i Freire, M. (2007). Las rutinas del periodista en el ambiente de convergencia: un estudio sore la relación entre las fuentes de información y el uso de tecnologías en la radio. *Red U.Revista de docencia universitaria*, 1.

López, N. i Ortiz, M. A. (2011). Viejas nomenclaturas, nuevas competencias. Perfiles profesionales en la radio española. *TELOS. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 87, pp. 1-10.

López, R. (2001). *La enseñanza de la tecnología en la ESO*. Madrid: Narcea.

López, X. (2010). *La metamorfosis del periodismo. Historia de lo que permanece y de lo que cambia en el ciberperiodismo del tercer milenio*. Sevilla: Comunicación social ediciones

López, X., Calvo, M. D. i Otero, M. (2009). *Els espacio univesitario. Boloña y la formación del ciberperiodista. Retos del periodismo digital. Reflexiones desde la universidad*. 164- 176 Osca: Asociación de periodistas de Aragón.

Lowery, W., Daniels, G.L. i Becker, L.B. (2005). Predictors of convergence curricula in journalism and mass communication programs. *Journalism and Mass Communication educator*, 60, 32-46

Lundvall, B. (2002). *The University in the Learning Economy*. Aalborg: Aalborg University.

Luzón, V. (2001). *La irrupción de Internet en las rutinas productivas de los informativos diarios televisivos. El caso de TV3, Televisió de Catalunya*. [Tesi doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Comunicació Audiovisual i de Publicitat

Llorens, F. i Capdeferro, N. (2011). Posibilidades de la plataforma Facebook para el aprendizaje colaborativo en línea. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*. 8 (2). Barcelona: UOC

M

Majó, J. (1998). *La sociedad de la información. clars i obscurs*. Barcelona: Fundació Blanquerna.

Majó, J., Marquès, P. (2002). *La revolución educativa de Internet*. Barcelona: Praxis.

Mancuso, H. (1999). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. Buenos Aires: Paidós.

Mari, V. M. (1999). *Globalización, nuevas tecnologías y comunicación*. Madrid: De la Torre.

Marquès, P. (1998). Usos educativos de Internet. ¿la revolución de la enseñanza? *Comunicación y Pedagogía*, 154, 37-44

Marquès, P. (2001). Usos educatius d'Internet. *Perspectiva Escolar*, 253, 6-22

Marquès, P. (2002). Evaluación de los portales educativos en Internet. *Revista Pixel.Bit*, 18, 1-15

Martin, J. (1980). *La Sociedad interconectada*. Madrid: Tecnos.

Masip, P. (2005). Rutinas periodísticas e internet en la información diaria. La utopia digital en els mitjans de comunicació. Inclós a *Actes del III Congrés Internacional Comunicació i Realitat*. Barcelona: Trípodos

Masip, P. (2008). *Internet a les redaccions. Informació diària i rutines periodístiques*. Barcelona: Trípodos

Masip, P. i Micó, J. Ll. (2009). El periodista polivalent en le marc de la convergència empresarial. *Quaderns del CAC*, 31-32, 85-92

Masip, P., Micó, J., Domingo, L. i Ruíz, C. (2009). *La convergència comunicativa a la premsa local i comarcal: noves perspectives per a la informació*. Barcelona: ACPC.

Massey, B. (2010). What job advertisements tell us about demand for multiplatform reporters at legacy news outlets. *Journalism and mass communication educator*, 65 (2), 142

Mathias, P. (1998). *La ciudad de Internet*. Barcelona: Bellaterra.

Mauri, T., Coll, C. i Onrubia, J. (2005). La evaluació de la qualitat de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *REDU Revista de docencia universitaria*. Núm. 1. Disponible a http://www.redu.um.es/Red_U/1/ [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Mcfarlane, A. (2001). *El aprendizaje y las tecnologías de la información*. Madrid: Santillana.

McLuhan, M. (1967). *El medio es el mensaje*. Barcelona: Paidós.

McLuhan, M. (1994). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano. Understanding Media*. Barcelona: Paidós.

McLuhan, M.; Powers, B. (1990). *La aldea global*. Barcelona: Gedisa.

Meneses Benítez, G. (2007). *Ntic, interacción y aprendizaje en la universidad*. [Tesi doctoral] Universitat Rovira i Virgili. Departament de Pedagogia.

Merritt, D. (1995). Public journalism- difining a democratic art. *Media studies journal*, 9(2), 125-132

Meso Ayerdi, K.(2005). Periodismo ciudadano: voces paralelas a la profesión periodística. *Revista Latinoamericana de Comunicación CHASQUI*, 90, 4-13

Meyerowitz, N. (1989). *The missing link: Why we're all doing hypertext wrong*. Inclòs a Barrett, E. ed. *The Society of Text*. Cambridge: The MIT Press.

Micó, J. L. (2006). *Periodisme a la xarxa*. Vic: Eumo Editorial.

Michelstein, E. i Boczkowski, P. (2009). Between tradition and change. *Journalism. Theory, Practice & Criticism*, 10, 561-586

Miller, R. L. (1990). Learning beneficts of interactive technologies. *Videodisc Monitor* 8, 14-15

Ministerio de Educación (2010). *Universidades españolas*. Disponible a: <http://www.educacion.es/educacion/universidades/educacion-superioruniversitaria/que-estudiar-donde/universidades-espanolas.html> [Últim accés 13 d'octubre de 2013]

Mir, A. (2007). Las competencias transversales en la Universidad Pompeu Fabra. La visión de los docentes y estudiantes de segundo ciclo. *Red U.Revista de docencia universitaria*, 1.

Mir, J.I., Reparaz, C. i Sobrino, A. (2003). *La formación en Internet*. Barcelona: Ariel.

Moles, A. (1967). *Sociodinámica de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Moreno Clari, P. (2009). *Análisis del uso universitario de plataformas de gestión del aprendizaje. Estudio de caso en la Universitat de València*. [Tesi doctoral] Universitat de València. Departament d'Informàtica

Mosco, V. (2009). The future of journalism. *Journalism*. Núm. 10 (3). 350-352

Mosquera Suarez, C. J. (2008). *El cambio en la epistemología y en la práctica docente de profesores universitarios de química*. [Tesi doctoral] Universitat de València. Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials

N

Nadal Cristóbal, A. (2005). *El programa universitario como herramienta de evaluación*. [Tesi doctoral] Universitat de les Illes Balears. Departament de Ciències de l'Educació

Nardone, G., i Cagnoni, F. (2003). *Perversiones en la red*. Barcelona: Integrat.

Navarro, H., González, Z., Massana, E., García, I. i Contreras., R. (2011) *Pantalles, continguts i usuaris. Panorama de la convergència mediàtica digital, els continguts i el consum a Catalunya*. Barcelona: Consell de l'Audiovisual de Catalunya.

Negroponte, N. (1979). *The Architecture Machine: Towards a More Human Environment*. Cambridge: MIT Press.

Negroponte, N. (1995). *El mundo digital*. Barcelona: B-Grupo Zeta.

Neidorf, S. (2008). Wanted: A First Job in Journalism - An Exploration of Factors that May Influence Initial Job-Search Outcomes for News-Editorial Students. *Journalism & Mass Communication Educator*, 63,56-65

Nelson, T. (1991). *Literary Machines*. Swarthmore.

Nguyen, A. (2008). Facing 'The Faculous Monster'. The traditional media's fear- driven innovation culture in the development of online news. *Journalism Studies*. 9(1), pp. 91-194

Nielsen, J. (1990). *Hypertext and hypermedia*. San Diego: Academic Press Inc.

Nielsen, J. (2000). *Usabilidad. Diseño de sitios web*. Madrid: Pearson Educación.

Nilsson, A., Nulden, U. i Olsson, D. (2001). Mobile media: The convergence of media and mobile communications. *Convergence*, 7, 34

Nip, J. (2006). *Exploring the second phase of public journalism*, *Journalism studies*, 7 (2), 212-236

Noguera-Vivo, J. M. (2010). Panorámica de la convergencia periodística: los caminos hacia la redacción Google. *El Profesional de la Información*, 19, 6, pp. 652-657.

Noll, J. M. (2003). The myth of convergence. *International Journal on Media Management*, 5, 12-13

0

Olsson, E. K. (2009). Media crisis management in traditional and digital newsrooms. *Convergence*, 15, 446

Orihuela, J. L. (2003). El ciberperiodista: entre la autoridad y la interactividad. *Revista Latinoamericana de Comunicación CHASQUI* (83). Disponible a <http://chasqui.comunica.org/83/orihuela83.htm>

P

Pablos, J. (1996). *Tecnología y Educación*. Barcelona: Cedecs.

Padilla, A, Pedreros, A., Toledo, M. Y Fuentes M. (2007). Las tics y los cambios en las prácticas pedagógicas: resultados de un pilotaje llevado a cabo en el marco del proyecto chile@prende1. Disponible a http://www.redenlaces.cl/cedoc_publico/1226430628Art_culo_final_Chile_prende.pdf [Últim accés 13 d'octubre de 2013]

Palacios, M. i Díaz Noci, J. (eds.) (2009). *Ciberperiodismo: métodos de investigación*. Una aproximación multidisciplinar en perspectiva comparada. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. Disponible a [http://www.argitalpenak.ehu.es/p291-con-
tent/es/contenidos/libro/se_indice_ciencinfo/es_ciencinf/adjuntos](http://www.argitalpenak.ehu.es/p291-con-
tent/es/contenidos/libro/se_indice_ciencinfo/es_ciencinf/adjuntos) [Últim accés 13 d'octubre de 2013]

Panikkar, R. (1991). *La nova innocència*. Barcelona: La Llar del Llibre.

Pardo Kuklinski, H. (2005). *Un modelo de aplicación web institucional universitaria. El caso de los webcom: webs de facultades de comunicación de Iberoamérica*. [Tesi doctoral]Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Comunicació Audiovisual i de Publicitat

Parlamento Europeo (2000). *Consejo Europeo Lisboa 23 y 24 de Marzo 2000: Conclusiones de la Presidencia*. Disponible a: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm. [Últim accés 13 d'octubre de 2013]

Parra, D. i Álvarez, J. (2004). *Ciberperiodismo*, Madrid: Editorial Síntesis.

Paulussen, S. (2011) *Inside the newsroom: journalists' motivations and organizational structures. Participatory journalism: Guarding open gates at online newspapers*. San Francisco: Wiley Blackwell, 59-75

Pavlik, J. (1996). *New Media Technology and the Information Superhighway*. Boston: Allyn and Bacon.

Pavlik, J. (1999). New media and news: implications for the future of journalism. *New Media and Society*, 1(3), 54-59.

Pavlik, J. (2000). The impact of technology on journalism. *Journalism Studies*, 1(2), 229-237.

Pavlik, J. (2001). *Journalism and new media*. New York: Columbia University press.

Pavlik, J. (2004). A Sea-Change in Journalism: Convergence, Journalists, their Audiences and Sources. *Convergence*, 10, 21

Pavón, F. (2001). *Educación con nuevas tecnologías de la Información y la comunicación*. Sevilla: Kronos.

Peña, D. i Romo, J. (1997). *Introducción a la estadística para las Ciencias Sociales*. Madrid: McGraw-Hill.

Pérez Martínez, V. M., i McMachon, J. #5W@WWW: la experiencia del roleplaying en la formación periodística. A F. Sabés Turmo i J. J. Verón Lassa (Coord.) *El periodismo digital analizado desde la investigación procedente del ámbito académico*. Saragossa: Asociación de Periodistas de Aragón. 334-345

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Vols. I i II*. Madrid: La Muralla.

Perez Tornero, J.M. (Comp.) (2000). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos lenguajes y conciencia crítica*. Barcelona: Paidós.

Pérez, M. J. (2008). *Cambios en los recursos humanos de la empresa de comunicación ante las exigencias del periodismo en la red. Internet como sinónimo de con-*

vergencia mediática y tecnológica. Osca: Asociación de periodistas de Aragón. 119-132

Pierce, T. i Miller, T. (2007). *Basic journalism skills remain important in hiring*. *Newspaper research journal*, 28 (4), 51-61

Pietro, M. et al. (2005). Metodología para diseñar la adaptación de la presentación de contenidos en sistemas hipermedia adaptativos basados en estilos de aprendizaje. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6 (2).

Pineda, M. (2005). La profesión de periodista y los retos de las tecnologías de la información. *Diálogos de la Comunicación*, 72, pp. 82-88.

Piñero-Otero, T. (2012). Los podcast en la educación superior. Hacia un paradigma de formación intersticial. *Revista iberoamericana de educación*, 58 (1).

Piscitelli, A. (1995). *Ciberculturas*. Argentina: Paidós.

Plesner, U. (2009). An actor-network perspective on changing work practices. *Journalism*, 10(5), 604-626

Postman, N. (1991). *Divertirse Hasta Morir. El discurso público en la era del show business*. Barcelona: Ediciones De La Tempestad.

Postman, N. (1994). *Tecnopolí*. Barcelona: Llibres de l'Índex.

Powers, M. (2012). In forms that are familiar yet-to-be reinvented. American journalism and the discourse of technologically specific work. *Journal of communication inquiry*, 36, 24

Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Barcelona: Morata.

Prats i Fernández, M. À. (2004). *La incorporació de les TIC a l'ensenyament universitari presencial. Descripció, anàlisi i avaluació d'una experiència d'introducció de les TIC en un model d'ensenyament universitari presencial a partir del cas a la FPCEE Blanquerna*. [Tesi doctoral] Barcelona: URL.

Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5).

Q

Que Development Group (1995). *La Biblia de Internet*. Madrid: Anaya Multimedia.

Quinn, S. (2002). Media convergence: Implications for journalism education. *Australasian Studies in Journalism*, 10/11, 85

Quinn, S. (2004) An intersection of ideals: Journalism, profits, technology and convergence. *Convergence*, 10(4), 109–123

Quinn, S. (2005a). Convergence's fundamental question. *Journalism Studies*, 6 (1), 29-38.

Quinn, S. (2005b). *Convergent Journalism: The Fundamentals of Multimedia Reporting*. Nova York: Peter Lang.

Quinn, S. i Filak, V. (ed.) (2005). *Convergent Journalism: An Introduction*. Londres: Focal Press

R

Ramírez Conde, D. C. (2011). *Modelo de acción docente para el desarrollo de prácticas pedagógicas con medios informáticos y telemáticos en el contexto aula*. [Tesi doctoral] Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Departament de Pedagogia.

Ramírez, A. i Sanchís, G. (2010). *Información audiovisual: del canal analógico a Youtube. Internet como sinónimo de convergencia mediática y tecnológica*. Osca: Asociación de periodistas de Aragón. 196

Ramírez, D. C., González, A. P. (2012). Modelo de acción docente con medios informáticos y telemáticos. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, 40, 151-170.

Ramon, X. (2013) Renewing journalism education through simulation, media integration and collaboration between universities and companies: the experience of VilaWeb Centrecada. Inclós a la "*World Journalism Education conference 2013*". Mechelen, Belgium. 3-5 July, 2013

Raudsepp, E. (1989). Reinventing journalism education. *Canadian journal of communication*, 14 (2), 1-14

Real Decreto 1993/2007 (2007, 29 de Octubre). Boletín Oficial del Estado (B.O.E.), 260.

Real, E. i Zamarra, M. (2009). *Conocimientos y destrezas del periodista digital*. Osca: Asociación de periodistas de Aragón. 190-201

Reichardt, Ch. i Cook, T.D. (1986). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata.

Reichert, S. (2009). *Institutional diversity in european higher education*. Bruselas: European University Association

- Riera, J. (2001). *Principis i mètodes o les arrels i els nous horitzons de la metodologia Blanquerna*. Barcelona: Fundació Blanquerna.
- Riera, J. (2004). *La incorporació de les TIC a l'ensenyament universitari presencial*. Barcelona: Fundació Blanquerna.
- Rinatala, N. i Soulanen, S. (2005). The Implications of Digitalization for Job Descriptions, Competencies and the Quality of Working Life. *Nordicom Review* 2
- Ríos Ariza, J.M. i Cebrián De La Serna, M. (2000). *Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la educación*. Granada: Aljibe.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- Robinson, S. (2010). Traditionalists vs. Converggers: textual privilege, boudnay work and the journalist-audience relationship in the commenting policies of online news sites. *Convergence*, 16, 125
- Robley, W. et al. (2005). Mapping generic skills curricula. *Journal of further and higher education*. 29(3), 221-231.
- Roca, G. (2008). La convergència dels mitjans i la Guerra de les audiències. *Quaderns del CAC*. 31 – 32, 93
- Rodhes, L.; Roessner, A. (2009). Teaching magazine publishing through experimental learning. *Journalism and Mass communication educator*. 63(4), 304
- Rodicio, M. L., Iglesias, M. (2011) La formación en competencias a través del practicum: un estudio piloto. *Revista de educación*, 354, 99-124
- Rodríguez Diéguez, J. L. i Sáenz, O. (1995). *Tecnología Educativa. Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación*. Alcoi: Márfil.

Rodríguez Sánchez, M.(2011). Metodologías docentes en el EES, de la clase magistral al portafolio *Tendencias pedagógicas*, 17

Rodríguez, G., Gil, J. i García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Màlaga: Aljibe.

Rodríguez, S. (coord) (2002). *Marco general para el diseño, el seguimiento y la revisión de los planes de estudio y programas*. Barcelona: AQU

Rojo Villada, P. A. (2006): Prensa y convergencia tecnológica: Claves para la definición de un nuevo modelo de negocio periodístico en la Era Digital. *ZER Revista de Estudios de Comunicación*, 20, pp. 411-424.

Rosenberg, M.J. (2001). *E-learning. Strategies for delivering knowledge in the digital age*. Nova York: McGraw-Hill.

Rué, J. (2007). Planificar y organizar cada materia: elaborar la Guía de la Asignatura. En Rue, J. *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior* (63-185) Madrid: Narcea.

Rullan, M. et al. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia trabajos fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Red U.Revista de docencia universitaria*, 8,74

Russial, J. (2009). Growth of multimedia not extensive at newspapers. *Newspapers research journal*. 30, 55-78

S

Sabés, F. i Verón, J. (Coord.)(2012). *El periodismo digital analizado desde la investigación procedente del ámbito académico*. Osca: Asociación de Periodistas de Aragón.

Saettler, P. (1991). *The evolution of American Educational Technology*. Sacramento: Libraries Unlimited.

Salaverría, R. (2001). Aproximación al concepto de multimedia desde los planos comunicativo e instrumental. *Estudios sobre el mensaje periodístico*. 7. [En format electrònic, últim accés 13/12/2013] http://pendientedemigracion.ucm.es/info/periodI/Period_I/EMP/Numero_07/7-5-Inve/7-5-13.htm

Salaverría, R. (2003). Convergencia de medios. *Revista Latinoamericana de Comunicación CHASQUI* (81) Disponible a <http://chasqui.comunica.org/81/salaverria81.htm> [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Salaverría, R. (2005). *Redacción periodística en internet*. Pamplona: EUNSA

Salaverría, R. (2008). ¿Uno para todos y todos para uno? Dimensiones y desafíos de la convergencia periodística”. a AEDE. *Libro Blanco de la Prensa Diaria 2009*. Madrid: Asociación de Editores de Diarios de España (AEDE), pp. 401-415.

Salaverría, R. i García Avilés, J. A. (2008). La convergencia tecnológica en los medio de comunicación: retos para el periodismo. *Trípodos*, 23, 31-47

Salaverría, R. i Negrodo, S. (2008). *Periodismo integrado. Convergencia de medios y reorganización de redacciones*. Barcelona: Sol90Media

Salaverría, R.; García Avilés, J. A.; Masip, P. et al. (2012). Media convergence. Inclòs a Siapera, E.; Veglis, A. (Eds.). *The Handbook of Global Online Journalism*. Oxford: Wiley-Blackwell, pp. 21-38.

Salgado, C. (2010). Los podcasting en la radio española. *Nuevas narrativas en la convergencia multimedia. Décimo congreso de periodismo digital de Huesca*. Osca: Asociación de periodistas de Aragón.

Salinas, J., Aguaded, J.I., Cabero, J. (Coords.) (2004). *Tecnologías para la educación: diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza.

Salomon, G. (1981). *Communication and education. an interactional approach*. Los Angeles: Sage.

Sancha, D. (2009). La convergència de redaccions en l'era del jardí obert. *Quaderns del CAC*, 31-32, 77-83

Sánchez García, A. (2011). *El diseño curricular, guión de acción pedagógica en la integración de las TIC en nuestras aulas*. CITA Educación. [Recurs online] Disponible a : http://www.tendenciaseducativas.es/index.php?option=com_articulos&view=articulos&Itemid=94&concreto=688 [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Sánchez-Elvira, A. i altres. (2010). Análisis de las competencias genéricas en los nuevos títulos de grado del EEES en las universidades españolas. *Red U.Revista de docencia universitaria*, 8, 35

Sancho, J.M. (1994). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.

Sanders, K., Hanna, M., Berganza, M. R. i Sánchez aranda, J. J., (2008). Becoming journalists: a comparison of the professional attitudes and values of british and spanish journalism students. *European journal of communication*, 23, 133

Sangrà, A., Duart, J.M. (1999). *Aprenentatge i virtualitat*. Barcelona: Pòrtic-UOC.

Sarmiento, J.A., Cid, A. i Pérez Abellás, A. (2011). Referencial, un instrumento para la evaluación y acreditación de las competencias desarrolladas a través del prácticum del Máster de decundaria. *Red U. Revista de docencia universitaria*, 9 (2), 11-33

Sarrica, M., Fortunati, L., O'Sullivan, J., Balcytiene, A., Macgregor, P., Nuust, V., Roussou, N., Meso, K., Pereira, X. i De Luca, F. (2010). The early stages of the integration of the internet in EU Newsrooms. *European Journal of Communication*, 25, 413

Scolari, C. A. (2010a). Ecologia dels mitjans. Mapa d'un nínxol teòric. *Quaderns del CAC*, 34, 17-26.

Scolari, C. A. (2010b). Narratives transmediàtiques, convergència audiovisual i noves estratègies de comunicació. Consell de l'Audiovisual de Catalunya.

Scolari, C. A., Micó, J.Ll.; Navarro, H. i Pardo, H. (2008). Nous perfils professionals i polivalència del periodista a Catalunya. *Quaderns del CAC*, 27, 115-124.

Scolari, C. A., Navarro, H., Pardo Kuklinski, H., Micó, J. L. i Coll, I. (2006). *Nous perfils professionals de l'actual panorama informatiu audiovisual i multimèdia de Catalunya*. Grup de Recerca d'Interaccions Digitals (GRID), Universitat de Vic. Disponible a http://www.portalcomunicacion.com/pdf/CAC_UVIC.pdf [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Scolari, C. A., Navarro, H., Pardo Kuklinski, H., Micó, J. L. i Coll, I. (2007). Apuntes sobre la digitalitzación, los medios de comunicación y la fuerza de trabajo. Inclós a *Octavo congreso de periodismo digital*. Osca: Asociación de periodistas de Aragón.

Schantin, D. (2009). 5 ideas: reorganización editorial. *IFRA Magazine*, 1(2009), 20-21

Schmitz Weiss, A. i Domingo, D. (2010). Innovation processes in online newsrooms as actor-networks and communities of practice. *New media and society*, 12(7), 1156-1171

Schmitz, A. i de Macedo, V. (2009). Compressed dimensions in digital media occupations: journalists in transformation. *Journalism*, 10, 587

Seltzer, K., Bentley, T. (1999). *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Madrid: Santillana.

Shi, Y. (2011). iPhones in China: The contradictory stories of media-ICT globalization in the era of media convergence and corporate synergy. *Journal fo Communication Inquiry*, 35, 134

Sierra Bravo, R. (1999). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.

Sierra, J. i Cabezuelo, F. (2009). La formación en competencias del futuro periodista digital en Aragón: el caso de la Universidad San Jorge. Inclós a *Retos del periodismo digital. Reflexiones desde la universidad*. (223-238) Osca: Asociación de periodistas de Aragón.

Silcock, B. W. i Keith, S. (2006). Translating The Tower Of Babel? Issues of definition, language, and culture in converged newsrooms. *Journalism Studies*, 7(4), 610-627.

Silverstone, R. (1995). Convergence is a Dangerous World. *Convergence*, 1 (1), 11-13

Simone, R. (2001). *La Tercera fase: formas de saber qué estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.

Singer, J. B. (2003). Who are these guys? The online challenge to the notion of journalistic professionalism. *Journalism*, 4 (2), 139-163

Singer, J. B. (2004). More than Ink-stained wretches: the resocialization of print journalism in converged newsrooms. *Journalim and Mass Communication Quarterly*, 81 (4), 838-856

- Singer, J. B. (2004). Strange bedfellows? The diffusion of convergence in four news organizations. *Journalism Studies*, 5 (1), 3-18.
- Singer, J. B. (2005). The political J-blogger: normalizing a new media form to fit old norms and practices. *Journalism*, 6 (2), 173-198
- Singer, J. B. (2006). Partnerships and public service: normative issues for journalists in converged newsrooms. *Journal of mass media ethics*, 21(1), 30-53
- Singer, J. B. (2007). Contested autonomy. *Journalism studies*, 8 (1), 79-95
- Singer, J. B. (2008). Posting for Points: Edublogs in the JMC. Curriculum. *Journalism & Mass Communication Educator*, 63, 10-27
- Singer, J. B., Domingo, D., Heinonen, A., Hermida, A., Paulussen, S., Quandt, T., Reich, Z. i Vujnovic, M. (2011) *Participatory journalism: Guarding open gates at online newspapers*. San Francisco: Wiley Blackwell.
- Staiger, J. i Hake, S. (eds.) (2009). *Convergence media history*. London: Routledge.
- Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Barcelona: Morata.
- Steensen, S. (2009). *The shaping of an online feature journalist*. *Journalism*, 10, p.702
- Stevens, J. (2002). Backpack is here to stay. *Online journalism review*, 2
- Stone, M. (2002). The backpack journalist is a much of mediocrity. *Online journalism review*, 2

Storsul, T. i Suedahl, D. (2007).(ed) *Ambivalence towards convergence: digitalization and media change*. Göteborg University: Nordicom.

Sullivan, K. (2002). Credit and grade transfer within European Union's. SOCRATES Programme: unity in diversity or head in the sand? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30, 87-101

T

Tanner, A. i Duhé, S. (2005). Trends in the Mass Media education in the age of media convergence: preparing students for careers in a converging news environment. *Studies in media and information literacy education*, 5, 1-12

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement* Montréal: Chenelière Éducation.

Tarrach, R. (President) et al. [comisión de Esperos internacionales de la EU 2015] (2011). *Audacia para llegar lejos: universidades fuertes para la España del mañana*. Informe de la Comisión de Expertos internacionales de la EU 2015

Tejada, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista iberoamericana de educación*, 43(6), 1-12

Tejedor Calvo, S. (2006). *La enseñanza del ciberperiodismo en las licenciaturas de Periodismo de España*. [Tesi doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Periodisme.

Tejeiro, R. i Pelegrina, M. (2003). *Los videojuegos*. Barcelona: Ariel.

Theodoropoulou, V. (2003). Consumer Convergence. Digital Television and the Early Interactive Audience in the UK. *Broadcasting and Convergence. New Articulations of the Public Service Remit*. Göteborg: Nordicom, pp. 285-297.

Thompson, I. (1999) *Convergence in Television and the Internet*. Londres: Informa Media Group.

Thorson, E., Wicks, R. i Leshner, G. (2012). Experimental methodology in journalism and mass communication research. *Journalism and Mass Communication quarterly*, 89, 112

Thorton, L. J. i Keith, S. (2009). From Convergence to Webvergence: Tracking the Evolution of Broadcast-Print Partnerships through the Lens of Change Theory. *Journalism & Mass Communication Quarterly*, 86, 257-276

Thurman, N. i Lupton, B. (2008) Convergence calls: Multimedia storytelling in British news websites. *Convergence* 14(4), 439–455

Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza&Janés

Torra, I. et al. (2010). Proceso de integración y evaluación de competencias genéricas en la Universidad Politècnica de Catalunya. *Revista de docència universitària*, 8, 201-224

Trujillo, F. (2001). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. Comunicación presentada al congreso *Inmigración, Convivencia e Interculturalidad*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes. Disponible a <http://meteco.ugr.es/lecturas/objetivos.pdf> [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

Trujillo, J. M. (2011). Comunicación, innovación, educación y gestión del conocimiento en torno al uso del podcast en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 8, (2). Barcelona: UOC

Tuning Project (2008). *Tunning Educational Structures. Una introducción a Tuning. Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Bilbao: Publicaciones Deusto. Disponible a: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=download&bid=111. [Últim accés: 13 d'octubre de 2013]

U

Uchiyama, K. P.; Radin, J. L. (2009). Curriculum mapping in higher education: a vehicle for collaboration. *Innovative higher education*, 33, p. 271-280.

Unesco (1984). *Glossary of Educational Technology Terms*. París: Unesco.

V

Varela, J. (2011). Edición social en Reuters. *Periodistas 21*. Disponible a <http://periodistas21.blogspot.com/2011/09/edicion-social-en-reuters.html>

Vasilachi, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vázquez Schaich, M. J. (2012). La respuesta de las instituciones educativas: periodismo emprendedor y modelo "Teaching hospitals". *El Periodismo digital analizado desde la Investigación procedente del ámbito académico*. Osca: Asociación de periodistas de Aragón, 264-277.

Vega Nuñez, J. *Innovación tecnológica aplicada al Espacio Europeo de Educación Superior: la herramienta docente audiovisual sobre tecnología IP (AVIP)*: [Tesi doctoral]

Verbeij, P. (2009). Making convergence work in the newsroom: a case study of convergence of print, radio, tv and online newsrooms at the african media matrix in South Africa during the national arts festival. *Convergence: the international journal of research into new media technologies*, 15, 75

Veseling, B. (2009). Reestructuración editorial: lecciones aprendidas. *IFRA magazine*

Veseling, B. i Heald, E. (2011). Redacciones: cuando el cambio es la constante. *IFRA Magazine*, 05/06 (2011), 18-19

Videla Rodríguez, J. J. (2004) La formación de los periodistas en España: perspectiva histórica y propuestas de futuro .[Tesi doctoral]

Vila, P. (2009). Convergència de continguts. *Quaderns del CAC*, 31-32, 71

Vizcarro, C., León, J.A. (1998). *Nuevas tecnologías para el aprendizaje*. Madrid: Pirámide

Vizeu, A., Cardoso, F., Borges, G. i Costa Lima, H. (2011). El periodismo y los “mediadores públicos”. *Admima*, 3, 27-43

Voakes, P. (2004). A brief history of public journalism. *National Civic Review*. 93(3). pp.25-35.

Vobic, I. (2011). Online multimedia news in print media: a lack of vision in Slovenia. *Journalism*, 12, 946.

Voithofer, R. (2005) Designing New Media Education Research: The Materiality of Data, *Representation, and Dissemination Educational Researcher*, 34, 3-14

Volz, Y. i Lee, C. (2009). American pragmatism and chinese modernization: importing the missouri model of journalism education to modern China. *Media, culture and society*, 31, 711

Vygotski, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

W

Walker, M. (2000). *Cómo escribir trabajos de investigación*. Barcelona: Gedisa

WAN-IFRA (2008). Convergencia. Guía para directivos. *IFRA Magazine*, Gener de 2008.

WAN-IFRA (2009). UK's Telegraph lead the way with bold newsroom transformation. *Revista especial Newsplex*. Disponible a: www.wan-ifra.org/newsplex

WAN-IFRA (2010). Redacciones en transformación. *IFRA Magazine*, 07/08 -2010

WAN-IFRA (2011) . El potencial cross-media. *IFRA Magazine*, extra *Cross-media*, 04-06

Weaver, D. (2009). *Us journalism in the 21st century, what future?* *Journalism*, 10 (3), 396-397

Westlund, O. (2010). New(s) functions for the mobile: a cross-cultural study. *New media & society*, 12, 91

Wilkins, D. (1998). Recommendations for curricula that stress reflexive thinking. *Journalism and mass communication educator*, 53, 64-73

Wimmer, R. i Dominick, R. (1996). *La investigación científica de los medios de comunicación. Una introducción a sus métodos*. Barcelona: Bosch Casa Editorial.

Wise, R. (2000). *Multimedia: an introduction*. Londres: Routledge.

Wolton, D. (2000). *Internet i després...?* Barcelona: Portic.

Wood Adams, J. i Voynich, M. (2008). The Use of Design Technology in U.S. Journalism Programs. *Journalism & Mass Communication Educator*, 63, 42-54

Y

Yáñez, C. i Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Ytreberg, E. (2011). Convergence: essentially confused? *New media & society*, 13, 502-508

Z

Zabalza, M. A. (1992). Els processos d'innovació en l'ensenyament universitari. *Temps d'educació*, 8, 13-41

Zabalza, M. A. (2011). Metodología docente. *Red U. Revista de docencia universitaria*, 9 (3), 75-93

Zaragoza, J., Luis-Pascual, J. C. i Manrique, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Red-U. Revista de docencia universitaria*, 4.

Zavoina, S. i Reichert, T. (2000). Media Convergence/Management Change: The Evolving Workflow for Visual Journalists. *Journal of Media Economics*, 13 (2), 143-151