

Els estudis en Periodisme i Comunicació en relació a la indústria informativa

Una anàlisi des de la perspectiva de les habilitats, les competències, les plataformes i els formats. Els casos de la UPF, la URL i la UOC

Tesi doctoral

Alex Araujo Batlle

director

Dr. Josep Lluís Micó Sanz

Agraïments

A la Juliana, la Cèlia i l'Isal.

Dit això, és cert que al llarg de la tesi hi ha molts noms que han posat el seu granet de sorra per fer que això fos una realitat. En Jordi Adell, la Dolors Reig, la Tíscar Lara, el Genís Roca, l'Hugo Pardo o la Lourdes Guardia en són un bon exemple, accedint generosament a aportar la seva visió. També ho són les persones de la UPF, Blanquerna i la UOC que han acceptat ser entrevistades i que sovint han donat més del que es demanava, aportant elements que permetien anar més enllà i obrint camins per estirar el fil.

Una de les coses especials d'afrontar un treball com aquest és que es fa indispensable el suport de persones que, sense entrar a una contribució directa al contingut, són vitals per no asseure's a mig camí o perdre's en l'intent. L'Enric i l'Aina, sempre unes passes per davant i amb l'experiència i el copet a l'esquena que fa falta; la Carme, pura vitalitat que sempre suma; la Dolors, la primera que vaig anar a veure quan no sabia ni per on començar; i en Jordi, per la portada.

Agrair també el tot de qui ha dirigit aquest treball, el Dr. Josep Lluís Micó. Pel coneixement, per la paciència, pel temps, per la rigorositat i per tot un seguit de coses que fan que, sens dubte, això tingui molt de seu.

També a la Gemma, pel temps i la paciència. Amb la Juliana, la Cèlia i l'Isal són els principals responsables de connectar-me de tant en tant a la realitat. Gràcies.

Pero quizás exista otra opción. Me imagino que alguien podría decir: '¿Por qué no me deja usted en paz? Yo no quiero saber nada de su internet, de su civilización tecnológica, de su sociedad red'. Muy bien, pues si ese fuera su caso tengo malas noticias para usted: si usted no se relaciona con las redes las redes sí se relacionan con usted. Mientras quiera seguir viviendo en sociedad, en este tiempo y en este lugar, tendrá usted que tratar con la sociedad red. Porque vivimos en la Galaxia internet. (M. Castells, 2001)

Sumari

<i>Índex de figures</i>	11
<i>Índex de taules</i>	17
<i>Introducció</i>	23
1. L'objecte d'estudi	27
1.1 Objectius	33
1.2 Hipòtesis	34
1.3 Limitacions	35
2. Metodologia	37
2.1 Acotament geogràfic de l'estudi de cas	39
2.2 Anàlisi de continguts	42
2.2.1 Anàlisi de les competències treballades	43
2.2.2 Anàlisi de les metodologies docents	45
2.3 Anàlisi estadística	47
2.3.1 El coeficient de correlació d' Spearman (ρ)	47
2.4 Entrevista	48
2.4.1 Entrevistes exploratòries	49
2.4.2 Entrevistes en profunditat	51
2.5 Anàlisi d'accessibilitat	56
2.5.1 L'accessibilitat, els estàndards i l'adaptació a dispositius mòbils	57
2.5.2 Plataformes incloses a l'anàlisi	58
2.6 Qüestionari	59
2.6.1 Motivacions i objectiu	60
2.6.2 L'elaboració del qüestionari	60
2.6.3 La distribució i la recollida de dades	67
2.7 Vertebració metodològica i diagrama del treball de camp	69
3. La revolució digital en el periodisme i l'ensenyament	73
3.1 Més enllà de la tecnologia	74
3.1.1 El periodisme en l'era d'internet	76

3.1.2 L'EEES, un nou marc	82
3.2 L'empoderament de l'usuari	85
3.2.1 L'audiència, en el centre del procés comunicatiu	87
3.2.2 L'estudiant, en el centre del procés educatiu	88
3.2.3 De l'audiència a la comunitat	91
3.3 La transformació dels models d'aprenentatge	92
3.3.1 Efectes en l'educació superior	94
3.3.2 Innovació docent a la universitat	97
3.3.3 Els continguts oberts	102
3.3.4 El fenomen MOOC	106
3.4 Després de la generació X	112
3.4.1 L'escenari multipantalla	115
3.4.2 La mobilitat	117
3.4.3 Les plataformes de suport a la universitat: els LMS	120
3.4.4 Els usuaris en el context universitari	123
3.5 Nous escenaris, noves competències. Quatre visions	125
3.5.1 La indústria	131
3.5.2 El mercat laboral	133
3.5.3 L'acadèmia	136
3.5.4 Els experts	140
3.5.5 Les 10 competències clau pel perfil de periodista	143
3.6 La universitat del futur	146
3.6.1 L'educació superior avui	146
3.6.2 La relació universitat–empresa	149
3.6.3 Els punts febles del sistema actual	150
3.6.4 Els reptes de futur	152
4. El cas dels graus de la UPF, la URL i la UOC	155
4.1 Els estudis universitaris en l'àmbit de la comunicació	155
4.1.1 El Grau en Periodisme de la Universitat Pompeu Fabra	155
4.1.1.1 Un grau amb un plus d'especialització	156
4.1.2 El Grau en Periodisme de la Universitat Ramon Llull (Blanquerna)	158
4.1.2.1 Un grau en procés de modificació	159
4.1.3 El Grau en Comunicació de la Universitat Oberta de Catalunya	161
4.1.3.1 Un grau generalista en l'àmbit de la comunicació	161
4.2 Les competències dels tres graus	163
4.2.1 Competències dels graus de la UPF, la URL i la UOC	163
4.2.1.1 Competències del Grau en Periodisme de la UPF	163

4.2.1.2	Competències del Grau en Periodisme de la URL	167
4.2.1.3	Competències del Grau en Comunicació de la UOC	170
4.2.2	Equivalència entre les competències dels tres graus i les CCP	173
4.2.2.1	Equivalència de les CCP al Grau en Periodisme de la UPF	174
4.2.2.2	Equivalència de les CCP al Grau en Periodisme de la URL	176
4.2.2.3	Equivalència de les CCP al Grau en Comunicació de la UOC	177
4.3	Les metodologies docents	179
4.4.1	El cas de la UOC. Una metodologia no presencial	181
4.4.1.1	Les activitats formatives com a centre del model	181
4.4.1.2	L'avaluació per competències i les CCP	183
4.4.2	Metodologia i avaluació als graus presencials - UPF i URL	183
4.4.3	Distribució de les metodologies docents i relació amb les habilitats	184
4.4.3.1	Activitats formatives a les assignatures bàsiques i obligatòries - UPF	184
4.4.3.2	Metodologies a les assignatures bàsiques i obligatòries - URL	186
4.4.3.3	Correlació entre les CCP i les metodologies emprades	189
4.4	Els perfils dels docents	192
4.4.1	Els docents dels estudis presencials	194
4.4.1.1	El professorat del grau de la UPF	194
4.4.1.2	El professorat del grau de la URL	198
4.4.2	El model d'ordenació docent de la UOC	201
4.5	Les plataformes i els continguts	206
4.5.1	El cas de la UPF i la URL. La visió de dues universitats presencials.	207
4.5.1.1	Universitat Pompeu Fabra	207
4.5.1.2	Blanquerna, URL	211
4.5.2	El cas de la UOC. La visió d'una universitat no presencial	215
4.5.3	Una radiografia de les Plataformes	219
4.5.3.1	Anàlisi de les plataformes de la UPF	220
4.5.3.2	Anàlisi de les plataformes de Blanquerna, URL	226
4.5.3.3	Anàlisi de les plataformes de la UOC	233
4.6	Els hàbits de consum dels estudiants	237
4.6.1	L'estudiant presencial	238
4.6.1.1	Accés i freqüència	239
4.6.1.2	Plataformes i dispositius	251
4.6.1.3	Formats	261
4.6.2	L'estudiant no presencial	266
4.6.2.1	Accés i freqüència	268
4.6.2.2	Plataformes i dispositius	269
4.6.2.3	Formats	270
5.	Conclusions	273

5.1 Contrast d'hipòtesis	283
5.2 Propostes de millora	284
5.3 Futures línies de treball	286
<i>Bibliografia</i>	<i>289</i>
<i>Annexos</i>	<i>315</i>

Índex de figures

Figura 1. Eixos principals de l'estudi comparatiu. Font: elaboració pròpia	24
Figura 2. Perfils professionals de les titulacions en l'àmbit de la comunicació. Font: ANECA.....	30
Figura 3. Distribució d'ítems inclosos en la comparativa entre universitat i indústria. Font: elaboració pròpia.....	33
Figura 4. Titulacions ofertes segons la titularitat de la universitat (pública/ privada) l'any 2004 a l'estat espanyol. Font: ANECA.....	40
Figura 5. Configuració del formulari. Font: elaboració pròpia	68
Figura 6. Disseny de la investigació i tècniques utilitzades. Font: elaboració pròpia.....	71
Figura 7. Mapa visual de la Web 2.0. Font: Internality, 2007	75
Figura 8. Audiència de la premsa diària en paper vs demanda de premsa online. Font: eEspaña, 2014.....	77
Figura 9. Tipologies de periodisme <i>online</i> . Font: Deurze, 2003	79
Figura 10. Diagrama de distribució dels estudis UPF. Font: UPF	84
Figura 11. Diagrama del repartiment del temps d'estudi de la UPF. Font: UPF	85
Figura 12. Percentatge de cerca de llocs web de notícies a Europa. Font: ComsCore, MMX Europe, 2013	87
Figura 13. Infografia sobre l'aparició de les principals xarxes socials. Font: INTECO	89
Figura 14. Usuaris mensuals de Facebook. Font: Facebook	93
Figura 15. Percentatge de població entre 30-34 anys que ha completat estudis terciaris. Font: MECD	96
Figura 16. Rol del professor. Font: A.Lázaro, 1994.....	98
Figura 17. Model TPACK. Font: Koehler et al., 2013	101
Figura 18. MOOCs and Open Education Timeline. Font: Sánchez Acosta, 2013	107
Figura 19. Conceptes claus dels cMOOC i dels xMOOC. Font: Yousef et al., 2014.....	108
Figura 20. Models de negoci dels MOOC. Font: Dellarocas et. al., 2013	110
Figura 21. Percentatge de MOOC oferts per proveïdor, finals de 2013. Font: Shah, 2013	111
Figura 22. Dispositiu per a la lectura a Espanya de diaris i revistes electròniques 2013. Font: Fundación Orange, 2013.....	114

Figura 23. Dispositiu principal per accedir a notícies d'internet per edat. Font: Reuters Institute Digital News Report 2014: ESPAÑA.....	115
Figura 24. Model Multipantalla proposat per Google. Font: Google	115
Figura 25. Percentatge d'usuaris de telèfons mòbils que utilitzen el seu dispositiu mentre veuen la TV. Font: Nielsen.....	116
Figura 26. Percentatge de temps dedicat per plataforma als EUA. Font: ComScore.....	118
Figura 27. Ecosistema del mercat dels LMS. Font: Gopal, 2012.....	121
Figura 28. Evolució de plataformes LMS adoptades per les universitats. Font: EDUCASE, 2013.....	122
Figura 29. Tipus de sites i apps utilitzades pels universitaris UK. Font: eMarketer.....	123
Figura 30. Visió dels estudiants sobre la importància de l'adaptació de la plataforma LMS a dispositius mòbils. Font: Dahlstrom et. Al., 2014.....	125
Figura 31. Les 16 habilitats del segle XXI. Font: World Economic Forum	126
Figura 32. Informe Matching Skills and Labour Market Needs. Font: World Economic Forum Global Agenda Council on Employment, 2014.....	134
Figura 33. Top skills for all U.S. occupations. Font: IDC	135
Figura 34. Distribució d'assignatures per cicle. Font: Tejedor, 2006.....	142
Figura 35. Les quatre visions de les competències necessàries utilitzades. Font: elaboració pròpia.....	143
Figura 36. Disposició dels elements del model educatiu UOC. Font: UOC, 2008.....	182
Figura 37. Activitats Formatives més utilitzades a les assignatures bàsiques i obligatòries del grau de la UPF. Font: elaboració pròpia.....	185
Figura 38. Metodologies més utilitzades a les assignatures bàsiques i obligatòries del grau de la URL. Font: elaboració pròpia	186
Figura 39. Distribució del professorat de la UOC al curs 13/14. Font: UOC, dossier de premsa del curs 2013/2014	203
Figura 40. Evolució del Personal Acadèmic i distribució per sexe i franja d'edat del a UOC. Font: UOC.....	205
Figura 41. : Exemple d'opcions multiformat en una assignatura de la UOC. Font: Campus virtual UOC	218
Figura 42. Pantalla inicial del Campus docent de la UPF. Font: Campus Docent UPF	220
Figura 43. Resultat del validador per HTML, XHTML, SMIL i MathML a la web de la UPF. Font: elaboració pròpia.....	221

Figura 44. Resultat del validador per HTML, XHTML, SMIL i MathML al Campus Global de la UPF. Font: elaboració pròpia	221
Figura 45. Resultat del validador per HTML, XHTML, SMIL i MathML a l'Aula Global de la UPF. Font: elaboració pròpia.....	222
Figura 46. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 per la pàgina web de la UPF. Font: elaboració pròpia.....	222
Figura 47. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 per la pàgina web de la UPF. Font: elaboració pròpia.....	222
Figura 48. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 pel Campus global de la UPF. Font: elaboració pròpia.....	223
Figura 49. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 pel Campus global de la UPF. Font: elaboració pròpia.....	223
Figura 50. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 per l'Aula global de la UPF. Font: elaboració pròpia.....	223
Figura 51. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 per l'Aula global de la UPF. Font: elaboració pròpia.....	224
Figura 52. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils de la web de la UPF. Font: elaboració pròpia.....	225
Figura 53. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils del Campus Global de la UPF. Font: elaboració pròpia	225
Figura 54. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils del Campus Global de la UPF. Font: elaboració pròpia	226
Figura 55. Imatge d'entrada a les plataformes de suport de Blanquerna. Font: elaboració pròpia.....	227
Figura 56. Imatge de la nova plataforma EVA de Blanquerna. Font: Blanquerna	227
Figura 57. Imatge de la nova plataforma EVA de Blanquerna. Font: Blanquerna	228
Figura 58. Resultat del validador per HTML, XHTML, SMIL i MathML a la web de Blanquerna. Font: elaboració pròpia.....	229
Figura 59. Resultat del validador per HTML, XHTML, SMIL i MathML al Moodle de Blanquerna	229
Figura 60. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 per la web de Blanquerna. Font: elaboració pròpia.....	230
Figura 61. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 per la web de Blanquerna. Font: elaboració pròpia.....	230

Figura 62. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 pel campus Blink de Blanquerna. Font: elaboració pròpia	230
Figura 63. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 pel campus Blink de Blanquerna. Font: elaboració pròpia	231
Figura 64. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 pel campus Moodle de Blanquerna. Font: elaboració pròpia	231
Figura 65. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 pel campus Moodle de Blanquerna. Font: elaboració pròpia	231
Figura 66. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils de la pàgina web de Blanquerna. Font: elaboració pròpia	232
Figura 67. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils del campus Blink de Blanquerna. Font: elaboració pròpia	232
Figura 68. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils del campus Moodle de Blanquerna. Font: elaboració pròpia	233
Figura 69. Resultat del validador per HTML, XHTML, SMIL i MathML a la web de la UOC. Font: elaboració pròpia	234
Figura 70. Resultat del validador per HTML, XHTML, SMIL i MathML al Campus de la UOC. Font: elaboració pròpia	234
Figura 71. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 per la pàgina web de la UOC. Font: elaboració pròpia	235
Figura 72. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 per la pàgina web de la UOC. Font: elaboració pròpia	235
Figura 73. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 pel Campus de la UOC. Font: elaboració pròpia	235
Figura 74. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 pel Campus de la UOC. Font: elaboració pròpia	236
Figura 75. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils a la pàgina web de la UOC. Font: elaboració pròpia	236
Figura 76. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils al campus de la UOC. Font: elaboració pròpia	237
Figura 77. Distribució de respostes per edat. Font: elaboració pròpia	239
Figura 78. Percentatge de respostes globals per sexe. Font: elaboració pròpia	239
Figura 79. Freqüència de connexió a internet dels estudiants en funció del context acadèmic o no. Font: elaboració pròpia	240

Figura 80. Freqüència d'accions realitzades a internet pels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia.....	243
Figura 81. Freqüència d'ús del correu electrònic dels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia.....	245
Figura 82. Aplicació d'accés des de dispositius mòbils dels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia.....	247
Figura 83. Ús mensual d'aplicacions i navegador des de mòbil. Font: Nielsen	248
Figura 84. Llocs d'accés a internet dels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia ...	250
Figura 85. Dispositius que tenen els estudiants. Font: elaboració pròpia.....	252
Figura 86. Dispositius que tenen els estudiants vs AIMC. Font: elaboració pròpia a partir de dades AIMC.....	252
Figura 87. Nombre de dispositius per estudiant. Font: elaboració pròpia	253
Figura 88. Nombre de dispositius per estudiant, centre i curs. Font: elaboració pròpia....	253
Figura 89. Freqüència d'ús de dispositius connectats dels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia.....	254
Figura 90. Dispositius usats per accedir a internet. Font: Reuters Institute Digital News Report 2014: ESPAÑA.....	255
Figura 91. Combinació de dispositius com a primera i segona pantalla. Font: elaboració pròpia.....	257
Figura 92. Models d'ús de segona pantalla dels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia.....	257
Figura 93. Ús del mòbil en combinació amb altres dispositius. Font: Google, 2012	258
Figura 94. Fonts d'informació dels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia	258
Figura 95. Fonts de notícies usats la darrera setmana. Font: Reuters Institute Digital News Report 2014: ESPAÑA.....	259
Figura 96. Formats de consum de continguts dels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia.....	261
Figura 97. Formats que els estudiants consideren més adequat pel consum de continguts en l'àmbit acadèmic els estudiants presencials. Font: elaboració pròpia.....	264
Figura 98. Formats amb els que han creat continguts estudiants presencials. Font: elaboració pròpia.....	265
Figura 99. Exemple de formats de materials per l'assignatura de Dret de la informació. Font: Campus virtual UOC	267

Figura 100. Exemple de formats de materials per l'assignatura de Metodologies Qualitatives per la recerca social. Font: Campus Virtual UOC.....	268
Figura 101. Dispositiu dels que disposen UOC, UPF-URL, AIMC. Font: elaboració pròpia a partir de diverses fonts	269
Figura 102. Ús de dispositius mòbils. UOC. Font: UOC, dossier de premsa del curs 2012/2013.....	270
Figura 103. Evolució de formats més utilitzats a la UOC. Font: UOC, dossier de premsa del curs 2012/2013	271
Figura 104. Relació de les CCP en els tres graus analitzats Font: elaboració pròpia	276

Índex de taules

Taula 1. Modalitats i tipologia dels graus analitzats en aquest estudi. Font: elaboració pròpia	42
Taula 2. Exemple de taula de correspondència entre assignatures i competències. Font: elaboració pròpia.....	44
Taula 3. Fases de l'anàlisi de continguts feta als tres graus objecte d'estudi. Font: elaboració pròpia.....	45
Taula 4. Fitxa per al buidat d'assignatura. Font: elaboració pròpia	46
Taula 5. Fases de l'anàlisi de metodologies docents treballades als graus. Font: elaboració pròpia.....	47
Taula 6. Taula de possibles resultats pel coeficient de correlació d' Spearman (ρ). Font: elaboració pròpia a partir de diverses fonts.	48
Taula 7. Experts i professionals entrevistats. Font: elaboració pròpia.....	50
Taula 8. Personal intern de les universitats entrevistat. Font: elaboració pròpia.....	52
Taula 9. Professorat entrevistat. Font: elaboració pròpia	53
Taula 10. Entrevistes en profunditat als directors dels programes objecte d'estudi. Font: elaboració pròpia.....	55
Taula 11. Fases de l'anàlisi de plataformes als tres centres. Font: elaboració pròpia.....	59
Taula 12. Estructura del qüestionari amb els objectius associats a cada qüestió. Font: elaboració pròpia.....	67
Taula 13. Assignatures del Grau en Periodisme de la UPF incloses en l'enviament del qüestionari. Font: elaboració pròpia.....	68
Taula 14. Assignatures del Grau en Periodisme de Blanquerna incloses en l'enviament del qüestionari. Font: elaboració pròpia.....	69
Taula 15. Resum de tècniques utilitzades i objectius associats. Font: elaboració pròpia.....	72
Taula 16. Tipus de llicència Creative Commons. Font: elaboració pròpia amb informació de http://creativecommons.org/	104
Taula 17. Universitats catalanes i URL dels seus OCW. Font: elaboració pròpia.....	106
Taula 18. Integració dels MOOC en institucions tradicionals. Font: Pundak et. al., 2014.	109
Taula 19. Llocs de treball oferts per divisió econòmica de l'empresa ofertant, desembre de 2013. Dades dels darrers 12 mesos. Font: Observatori d'Empresa i Ocupació. Generalitat de Catalunya.....	133

Taula 20. Coneixements (saber) més valorats als graus en periodisme. Font: elaboració pròpia a partir de les dades del Llibre blanc dels estudis de Grau en Comunicació elaborat per ANECA.....	138
Taula 21. Competències professionals (saber fer) més valorades als graus en periodisme. Font: elaboració pròpia a partir de les dades del Llibre blanc dels estudis de Grau en Comunicació elaborat per ANECA.	139
Taula 22. Competències acadèmiques més valorades als graus en periodisme. Font: elaboració pròpia a partir de les dades del Llibre blanc dels estudis de Grau en Comunicació elaborat per ANECA.	140
Taula 23. Glossari de les 10 competències clau per als perfils de periodista (CCP). Font: elaboració pròpia.....	145
Taula 24. Resum de crèdits del Grau en Periodisme de la UPF per l'itinerari d'humanitats. Font: UPF	157
Taula 25. Resum de crèdits del Grau en Periodisme de la UPF per l'itinerari de polítiques. Font: UPF	158
Taula 26. Resum de crèdits del Grau en Periodisme de la UPF per l'itinerari d'econòmiques. Font: UPF	158
Taula 27. Resum de crèdits del Grau en Periodisme de la UPF per l'itinerari de dret. Font: UPF.....	158
Taula 28. Resum de crèdits del Grau en Periodisme de la URL. Font: URL.....	160
Taula 29. Resum de crèdits del Grau de Comunicació de la UOC. Font: UOC.....	163
Taula 30. Equivalències de les competències treballades en assignatures de formació bàsica i obligatòria del Grau en Periodisme de la UPF i les CCP. Font: elaboració pròpia	174
Taula 31. Resum de CCP treballades en les assignatures del Grau en Periodisme de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Font: elaboració pròpia	175
Taula 32. Equivalències de les competències treballades en assignatures de formació bàsica i obligatòria del Grau en Periodisme de la URL i les CCP. Font: elaboració pròpia.....	176
Taula 33. Resum de CCP treballades en les assignatures del Grau en Periodisme de Blanquerna (URL). Font: elaboració pròpia	177
Taula 34. Equivalències de les competències treballades en assignatures de formació bàsica i obligatòria del Grau en Periodisme de la UOC i les CCP. Font: elaboració pròpia.....	178
Taula 35. Resum de CCP treballades en les assignatures del Grau en Comunicació de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Font: elaboració pròpia.....	179

Taula 36. Activitats formatives. Font: elaboració pròpia a partir de la informació de la Memòria del Grau en Periodisme de la UPF.....	183
Taula 37. Metodologies. Font: elaboració pròpia a partir de la informació de la Memòria del Grau en Periodisme de la URL.....	184
Taula 38. Equivalències de les metodologies treballades en assignatures de formació bàsica i obligatòria del Grau en Periodisme de la UPF i les CCP. Font: elaboració pròpia	186
Taula 39. Equivalències de les metodologies treballades en assignatures de formació bàsica i obligatòria del Grau en Periodisme de la URL i les CCP. Font: elaboració pròpia.....	189
Taula 40. Correlació entre les Activitats formatives de la UPF i les CCCP. Font: elaboració pròpia.....	189
Taula 41. Correlació entre les Activitats formatives de la URL i les CCCP. Font: elaboració pròpia.....	191
Taula 42. Distribució del professorat del Grau en Periodisme de la UPF al curs 14/15. Font. UPF	195
Taula 43. Distribució del professorat del Grau en Periodisme de la URL al curs 14/15. Font. Blanquerna.....	198
Taula 44. Adreces URL de les principals plataformes UPF per a suport als estudiants. Font: elaboració pròpia.....	221
Taula 45. Resum de l'anàlisi de les plataformes UPF. Font: elaboració pròpia.....	226
Taula 46. Adreces URL de les principals plataformes de Blanquerna per a suport als estudiants. Font: elaboració pròpia	228
Taula 47. Resum de l'anàlisi de les plataformes de Blanquerna. Font: elaboració pròpia ..	233
Taula 48. Adreces URL de les principals plataformes UOC per a suport als estudiants. Font: elaboració pròpia	234
Taula 49. Resum de l'anàlisi de les plataformes UOC. Font: elaboració pròpia.....	237
Taula 50. Freqüència de connexió per temes no vinculats a la universitat per cadascun dels dos graus. Font: elaboració pròpia	241
Taula 51. Freqüència de connexió per temes vinculats a la universitat per cadascun dels dos graus. Font: elaboració pròpia.....	241
Taula 52. Freqüència de connexió per temes no vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia.....	242
Taula 53. Freqüència de connexió per temes vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia.....	242

Taula 54. Freqüència d'accions realitzades a internet per temes no vinculats a la universitat per centres. Font: elaboració pròpia.....	243
Taula 55. Freqüència d'accions realitzades a internet per temes vinculats a la universitat per centres. Font: elaboració pròpia	243
Taula 56. Freqüència d'accions realitzades a internet per temes no vinculats a la universitat per cursos. Font: elaboració pròpia.....	244
Taula 57. Freqüència d'accions realitzades a internet per temes vinculats a la universitat per cursos. Font: elaboració pròpia.....	244
Taula 58. Freqüència d'ús del correu electrònic per temes no vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia	245
Taula 59. Freqüència d'ús del correu electrònic per temes vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia	246
Taula 60. Freqüència d'ús del correu electrònic per temes no vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia.....	246
Taula 61. Freqüència d'ús del correu electrònic per temes vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia	246
Taula 62. Aplicació d'accés des de dispositius mòbils per temes no vinculats a la universitat per centres. Font: elaboració pròpia.....	248
Taula 63. Aplicació d'accés des de dispositius mòbils per temes vinculats a la universitat per centres. Font: elaboració pròpia	248
Taula 64. Aplicació d'accés des de dispositius mòbils per temes no vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia.....	249
Taula 65. Aplicació d'accés des de dispositius mòbils per temes vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia.....	249
Taula 66. Llocs d'accés a internet dels estudiants per temes no vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia	250
Taula 67. Llocs d'accés a internet dels estudiants per temes vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia	251
Taula 68. Llocs d'accés a internet dels estudiants per temes no vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia.....	251
Taula 69. Llocs d'accés a internet dels estudiants per temes vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia.....	251
Taula 70. Freqüència d'ús de dispositius connectats per temes no vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia	255

Taula 71. Freqüència d'ús de dispositius connectats per temes vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia	255
Taula 72. Freqüència d'ús de dispositius connectats per temes vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia	256
Taula 73. Freqüència d'ús de dispositius connectats per temes no vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia	256
Taula 74. Fonts d'informació dels estudiants per temes no vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia	259
Taula 75. Fonts d'informació dels estudiants per temes vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia	260
Taula 76. Fonts d'informació dels estudiants per temes no vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia.....	260
Taula 77. Fonts d'informació dels estudiants per temes vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia	261
Taula 78. Formats de consum de continguts per temes no vinculats a la universitat per centres. Font: elaboració pròpia	262
Taula 79. Formats de consum de continguts per temes vinculats a la universitat per centres. Font: elaboració pròpia	262
Taula 80. Formats de consum de continguts per temes no vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia	263
Taula 81. Formats de consum de continguts per temes vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia	263
Taula 82. Formats que els estudiants consideren més adequat pel consum de continguts en l'àmbit acadèmic per centres. Font: elaboració pròpia	264
Taula 83. Formats que els estudiants consideren més adequat pel consum de continguts en l'àmbit acadèmic per cursos. Font: elaboració pròpia	265
Taula 84. Formats amb els que han creat continguts per centre. Font: elaboració pròpia	266
Taula 85. Formats amb els que han creat continguts per curs. Font: elaboració pròpia....	266
Taula 86. Visites procedents de dispositius mòbils al curs 2013/2014. Font: UOC, dossier de premsa del curs 2013/2014.....	268

Introducció

Diversos factors impacten el sector de la comunicació els darrers anys; alguns d'ells poden ser circumstancials o cíclics, com la crisi econòmica, en canvi d'altres són transformadors, com la digitalització i els seus efectes sobre la societat en general i sobre el sector en particular. Nous dispositius, noves plataformes i nous hàbits de consum són alguns dels elements que se sumen al que diversos autors han anomenat postmodernitat, un fenomen amb implicacions que van més enllà d'un sol sector i que impliquen noves maneres de comunicar-se, de relacionar-se i d'organitzar-se. Aquesta transformació disruptiva ha anat acompanyada del replantejament dels models de negoci i organitzatius dels mitjans de comunicació qüestionant la vigència dels pilars de la comunicació de masses, i fent que siguin molts els autors que posen de relleu la necessitat de redefinir el rol de periodista, les seves habilitats i la seva funció en la societat actual.

En aquest context la mirada es gira vers el paper de les universitats. En diversos camps i des de diversos sectors s'impulsen mesures per a maximitzar la inserció laboral dels graduats. Des de les institucions europees, nacionals o locals fins a fundacions, associacions o els propis col·legis professionals, es publiquen estudis i es fan propostes per apropar la formació universitària al mercat laboral en una tasca gens senzilla, especialment si tenim en compte que la universitat també es troba immersa en un procés de revisió tant pel que fa al seu paper en el marc de l'educació superior, com pel que fa al seu model organitzatiu i funcional.

És en aquest encreuament de camins on es centra aquest treball. Per una banda amb un sector –el del periodisme i la comunicació– que demana nous models, nous rols, noves habilitats i noves competències; i per altra banda amb un sistema universitari qüestionat tant pel que fa al seu paper en vers a la societat com pel que fa a les funcions i rols dels docents. A tot això s'hi afegeix que el nombre de matriculats a la universitat no ha parat de

créixer des de l'entrada en vigor de l'EEES generant un nou fenomen, el de la sobrequalificació, fruit de l'alt nombre de graduats que surten de les universitats ingressant en un mercat laboral incert.

En aquest treball es realitza un estudi comparatiu entre els estudis en periodisme i comunicació i la indústria des de dues perspectives: (a) la de les habilitats i competències i (b) la de les plataformes i els continguts. Aquesta aproximació s'articula a través de l'estudi de cas de tres graus en el camp de la comunicació i el periodisme: el Grau en Periodisme de la Universitat Pompeu Fabra, el Grau en Periodisme de la Facultat de Comunicació i Relacions Internacionals Blanquerna adscrita a la Universitat Ramon Llull, i el Grau en Comunicació de la Universitat Oberta de Catalunya.

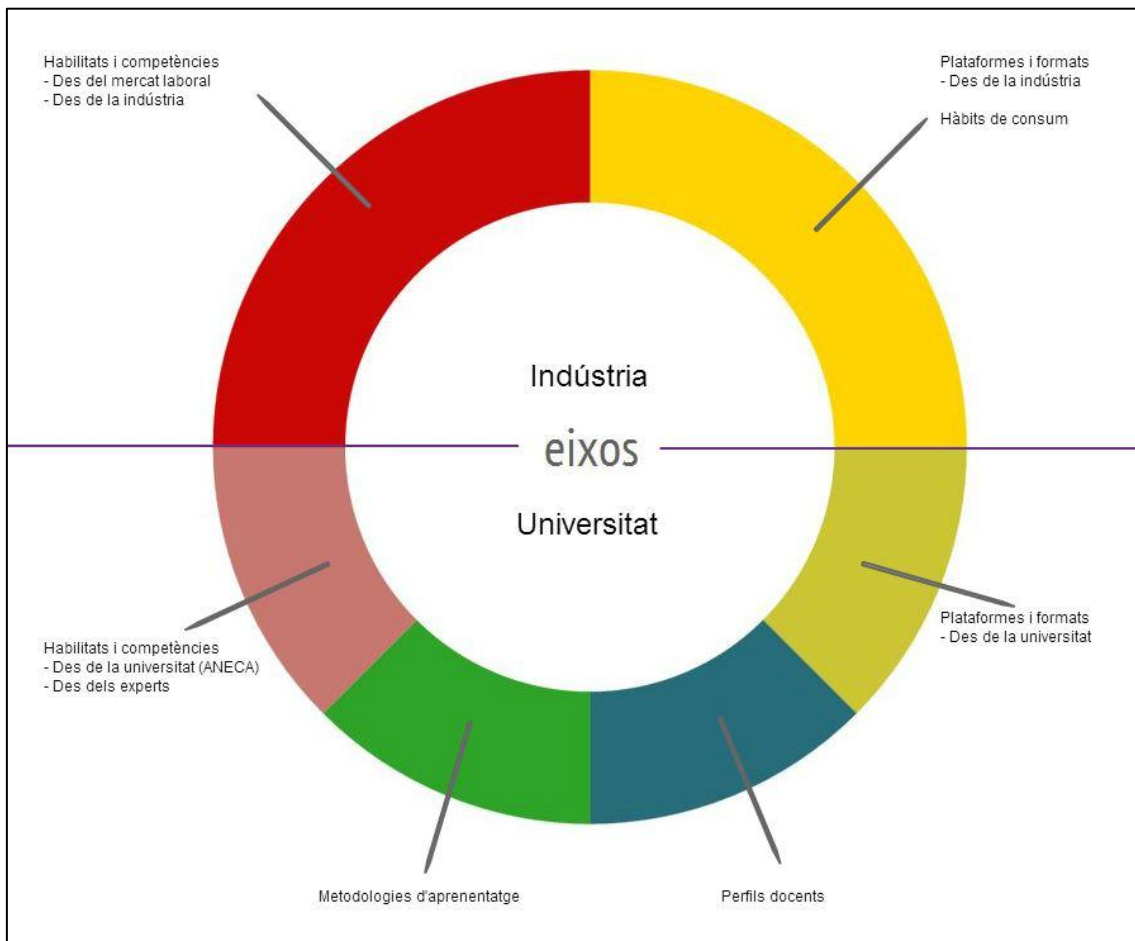


Figura 1. Eixos principals de l'estudi comparatiu. Font: elaboració pròpia

En primer lloc, i a partir de la visió de diversos experts com Jordi Adell, Lourdes Guardia, Tíscar Lara, Dolors Reig, Genís Roca, Carme Rovira o Hugo Pardo, es posen sobre la taula els principals reptes de la universitat del segle XXI enumerant una sèrie de punts clau en aquest escenari compartit entre universitat i indústria. Aquestes visions externes ens

permetran complementar la revisió bibliogràfica i ens ajudaran a afinar els aspectes clau de la recerca.

En una primera part d'aquesta recerca ens centrem en l'alineament entre universitat i empresa des de la perspectiva de les habilitats i les competències. Per una banda, prenent la visió tant del mercat laboral en general com del sector de la comunicació en particular (Micó, 2012; Anderson & Gantz, 2013; CyD, 2013), i per una altra banda prenent la visió de l'acadèmia, tant les directius establertes des d'ANECA (*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación*) com la visió dels acadèmics (Steinberge, 2006; Salaverría, 2008; Tejedor, 2008; Barghava, 2009; Guallar i Leiva-Aguilera, 2013). A partir d'aquestes quatre perspectives, s'elabora un glossari amb les deu competències clau per al perfil de periodista (CCP) i en base a aquestes CCP, es realitza una anàlisi de les assignatures de formació bàsica i obligatòria dels tres graus objecte d'estudi per tal de determinar quines d'elles hi són presents i quines no.

Sense oblidar que estem abordant el tema des de la disciplina de la comunicació, resulta impossible deixar de banda qüestions metodològiques vinculades a la pedagogia. Així doncs, per tal de no quedar-nos només amb la visió de què es fa, observem la manera en la que es desenvolupen aquestes competències prenent les diferents metodologies i activitats formatives descrites en les assignatures de l'anàlisi anterior. En base a aquestes metodologies, es realitza una anàlisi de correlació a partir del coeficient d' Spearman per tal de determinar quines són aquelles metodologies que estan associades a cadascuna de les CCP.

Com a darrer punt d'aquesta primera part ens fixem en els perfils docents que s'encarreguen de dur a terme la docència en aquests estudis, un dels punts clau enumerat pels experts. En aquest punt s'aborda el tema de les competències docents del professorat universitari definides pel grup Gifd, analitzant la composició de les plantilles docents i recollint la visió d'aquest col·lectiu en els tres centres objecte d'estudi.

En una segona part del treball s'aborda l'alineament entre universitat i empresa des de la perspectiva de les plataformes, els dispositius i els formats. Un dels aspectes que es posa sobre la taula des de l'acadèmia és el fet d'integrar el món professional de diverses maneres. No només es parla d'integració de continguts sinó que s'aposta per integrar també els processos i la manera de treballar a les assignatures. Amb aquest objectiu, prenem la realitat que mostren els informes del sector i els mateixos mitjans contrastant-la amb la realitat de

l'acadèmia a través d'entrevistes a diversos agents dels tres centres analitzats: els directors dels graus, el personal encarregat de gestionar les plataformes de suport, i els docents.

Finalment i dins d'aquest segon bloc de plataformes i continguts, abordem el paper dels estudiants com un dels agents implicats en aquesta transformació doncs, si quan parlem de la indústria els estudis d'audiència tenen un paper rellevant, quan parlem de la universitat també els estudiants són part del conjunt format per la institució i el professorat. Ens interessa especialment veure com aquests usuaris –que alhora són estudiants- es relacionen amb la xarxa en funció de si ho fan en un context acadèmic o no. A través d'un qüestionari realitzat a 276 estudiants repartits en els quatre cursos dels graus en periodisme en modalitat presencial, es recullen els hàbits de consum i els usos que en fan de dispositius i formats en funció de si es troben en l'àmbit acadèmic o no. Aquesta informació es contrasta finalment amb els resultats dels estudiants no presencials fruit dels estudis d'usuaris realitzats per la pròpia universitat i dels informes elaborats des del sector.

Aquest treball no deixa de ser una fotografia presa en un instant concret i cal tenir en compte que les fotografies sempre mostren moments que ja han passat. En l'època de Twitter i dels temps líquids de Bauman cada vegada estem més familiaritzats amb aquesta realitat i quan l'objectiu s'enfoca a un element en procés de canvi com el que s'aborda en aquest treball, resulta inevitable que al llarg del procés algunes realitats ja hagin canviat. Un exemple d'aquest fet el trobem en l'anàlisi que es fa de les plataformes de suport docent on, tal com es recull al llarg d'aquest document, tots tres casos es troben en procés de replantejament. En una darrera prospecció de l'estat dels projectes la realitat és que alguns dels centres –com Blanquerna- comencen ja a tenir unes línies mestres a seguir i molt probablement la UPF i la UOC també estan evolucionant en els seus projectes de cara a l'inici del següent curs acadèmic.

1. L'objecte d'estudi

Como siempre, la ventaja que tienen las organizaciones y las personas jóvenes sobre las mayores no es que sepan más; no saben más. La ventaja es que saben menos cosas que ya no són ciertas. Sin llevar a cuentas el peso de presuposiciones acumuladas y disfuncionales los jóvenes tienen que dedicar menos tiempo y energía a olvidar cosas antes de poder entender y funcionar en el mundo presente. (fragment de l'informe 'Post industrial journalism', Anderson et. Al. 2013)

Un estudi publicat el 2015 analitzava l'ús d'elements multimèdia a l'hora de realitzar tasques en 435 estudiants de cinc escoles de secundària d'Estambul, Turquia. Els resultats de l'anàlisi conclouen que no hi ha cap evidència que pugui situar les activitats *online* per damunt de les activitats presencials (Öngün & Demirağ, 2015). Un altre estudi d'aquest mateix any conclou que tot i que l'ús de les TIC està més estès en l'educació superior que en altres etapes de l'ensenyament, aquest ús està més present en modalitats semipresencials o *online* que no pas en presencials. Alhora, l'estudi afirma que els professors tendeixen a reproduir les metodologies tradicionals, pel que es podria dir que les tecnologies no estan revolucionant l'ensenyament ni l'aprenentatge en aquest nivell (Noguera, 2015).

Richard Clark (1983) afirma que “no hi ha cap avantatge en l'aprenentatge pel fet d'usar un *media* en l' instrucció”, i conclou que “els *media* no influeixen en l'aprenentatge sota cap condició”. Robert B. Kozma (1994) agafa la tesi de Clark per obrir una escletxa al futur i afegeix un “*Will*” per a plantejar el que considera una qüestió de futur: si els *media* influiran en l'aprenentatge (Kozma 1994). El mateix Kozma argumenta que és cert que en cap dels nombrosos estudis realitzats en els darrers setanta anys del segle XX hi ha evidències que els *media* o els seus atributs tinguin cap influència en l'aprenentatge, però obre les portes a que diverses tecnologies emergents puguin reformular les tesis aparegudes fins al moment.

"In the not-too-distant future, we will be faced with a situation where telephone, cable television, and digital computer technologies will merge (Information Infrastructure Task Force, 1993; Stix, 1993). This capability presents the prospect of interactive video integrated with access to large multimedia data bases distributed among people in offices, classrooms, and living rooms all over the world. If by then we have not come to understand the relationship between media and learning—if we have not forged a relationship between media and learning—this capability may be used primarily for interactive soap operas and on-line purchasing of merchandise with automatic funds transfer. Its educational uses may be driven primarily by benevolent movie moguls who design edutainment virtual reality adventure games and the contribution of educational technologists will be minimal. Once again, we may find ourselves on the sidelines of our own game (Reigeluth, 1989)." Kozma (1994, p.2)

Aquell mateix any, Clark (1994) subscriu la visió de Kozma i exposa quatre tipologies de contraarguments a la seva teoria: 1) Els usos habituals d'un mitjà no limiten ni la metodologia ni el contingut que aquest és capaç de representar. Un exemple el podem trobar en l'actual escenari multipantalla quan els continguts de text salten dels llibres analògics a lectors digitals o quan un contingut audiovisual es consumeix en una televisió, un ordinador, una tauleta o un mòbil. 2) Les evidències meta-analítiques extretes de diversos estudis en els que es demostraria el benefici dels media, especialment de l'aprenentatge basat en ordinadors (CBL), no són prou clares i segons Kulik (1985) són fruit de la metodologia d'aprenentatge i no dels propis media. 3) El tercer argument que defensa, juntament amb Cunningham (1986), és que les responsables d'aquestes millores són les metodologies. Tot i així, el mateix Clark (1986) assumeix aquesta afirmació com a una hipòtesi i no com a una conclusió, alhora que deixa la porta oberta a futures recerques. 4) Els atributs necessaris de cada media és el quart dels contraarguments de Clark, amb l'afirmació que els atributs de cada media tenen una única representació cognitiva (Salomon, 1979).

Prenent els arguments de Clark, veiem que la majoria d'estudis en aquest camp s'articulen en dos grans grups: un primer grup al voltant de les habilitats i competències digitals necessàries tant d'estudiants com de professors en aquest nou escenari mediat per les tecnologies, i un segon grup provinent de la branca tecnològica que posa èmfasi en el disseny de les tecnologies emprades.

"El potencial revolucionario de internet a todos los niveles de la sociedad conlleva riesgos y retos de brechas a muchos niveles, tanto dentro de una sociedad como entre países. Así, tal y como se argumenta en el artículo, se hace necesario repensar y transformar los modelos formativos hasta ahora utilizados convirtiendo la

información no solo en una necesidad de la infancia y juventud, sino también de la edad adulta y por extensión de todos los ciudadanos. " (Cruz Dominguez, 2007).

No només parlem d' internet. Des dels inicis l'educació ha estat mediada de diverses maneres per artefactes digitals, fent que no es pugui entendre l'anàlisi del procés d'aprenentatge de manera monolítica. La introducció de qualsevol tipus de “mediació digital” en el procés d'aprenentatge transforma la dimensió temporal d'aquest, i el temps és un element crucial en el fenomen de l'aprenentatge (Clarà, 2013). Alhora, el futur imminent es caracteritza per la inclusió de components tecnològics en l'aprenentatge amb la necessitat de treballar en el desenvolupament de tecnologies que aprofitin el potencial del mòbil com a alternatives que permetin millorar els nivells d'assimilació dels continguts per part dels estudiants (Torres Díaz et al., 2015).

Un estudi publicat al 2006 experimentava amb la introducció d'hipermèdia en l'aprenentatge en els estudis de medicina de tres universitats. En aquest sentit, l'estudi conclou que tant els estudiants que es van acollir a aquesta experiència de manera voluntària com els que no, veien positivament la incorporació d'aquesta metodologia. Els elements més valorats eren la flexibilitat i la possibilitat de treballar de manera individual en el moment que ells vulguessin. D'altra banda, el fet de treballar sols i la manca d'un equip al voltant van ser aspectes valorats negativament per alguns dels estudiants. El mateix estudi afirma que l'actitud de l'estudiant vers la metodologia és clau (Theyßen, 2006).

Si fixem ara la mirada cap al sector de la comunicació, no només ens topem amb els efectes de la crisi econòmica actual sinó que aquesta comparteix espai i temps amb la pròpia crisi del sector informatiu. Aquests fets sumats a la transformació que està patint el sector arrel de la digitalització fan que aquesta indústria estigui patint de manera severa els efectes de la crisi i que emissores de ràdio i cadenes de televisió, diaris i revistes i fins cibermitjans s'hagin vist obligats a tancar o a prescindir de bona part de les seves plantilles (Micó 2012). I la formació de professionals del sector, quin paper juga en tot això? Santiago Tejedor Calvo apuntava la necessitat de donar, tant al ciberperiodisme com als professionals que l'exerceixen, la importància que es mereix i el reconeixement necessari per poder reformular plans d'estudi que permetin aprofundir en les habilitats i competències pròpies d'aquest perfil de periodista digital (Tejedor Calvo, 2006). “El periodista del segle XXI serà digital o no serà” (Sánchez-García et al., 2015). Aquesta visió que posa de relleu el paper de la xarxa i dels canvis que aquest nou context provoquen al sector, manifestant la

necessitat de considerar les habilitats i competències que s'atribueixen a aquest subconjunt anomenat ciberperiodisme com a transversals.

Quan parlem d'habilitats i competències hem de fer referència al paper especialment rellevant que tenen arrel del Pla Bolonya. ANECA estableix quatre titulacions dins dels estudis de Grau en Comunicació: periodisme, comunicació audiovisual i publicitat i relacions públiques, associant a cadascun d'aquests graus uns perfils professionals que tenen vinculades un conjunt de competències i coneixements disciplinars, professionals i acadèmics (ANECA 2004).

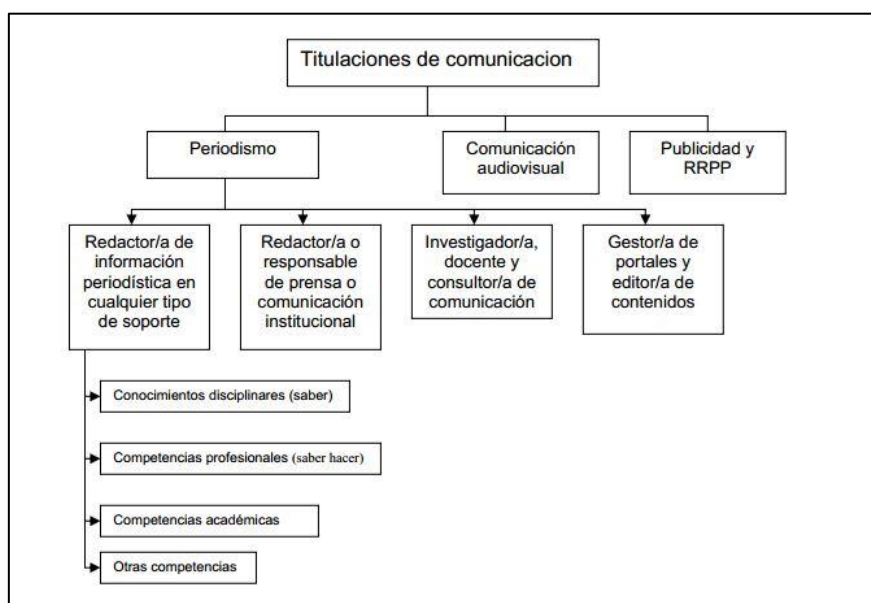


Figura 2. Perfils professionals de les titulacions en l'àmbit de la comunicació. Font: ANECA

L'encaix entre les competències i les habilitats que es treballen a la universitat amb les necessitats expressades des de la indústria és un dels elements a avaluar en aquest estudi tant pel que fa a aquest "saber" com al "saber fer". Més enllà d'aquesta concordança, sovint les competències resulten difícils de contrastar pel seu caràcter general, sobretot pel que fa a contrastar allò que es diu als plans d'estudi oficials respecte a la realitat a les aules. Quan parlem del "saber fer", ens referim també al "com", és a dir, a aquells elements que conformen l'ecosistema de treball de l'estudiant en l'àmbit acadèmic i l'ecosistema actual del panorama mediàtic. I els formats i les plataformes amb les que es treballen tenen res a veure amb les habilitats adquirides? I aquestes plataformes i formats que veiem a la universitat, estan alineades amb la realitat de la indústria i amb el consum actual de la societat?

Aquesta qüestió vinculada tant en el que es treballa com en la manera de fer-ho ja forma part d'una de les tres etapes dels estudis del ciberperiodisme. Des de mitjans del noranta s'enumeren tres grans etapes formades per (a) l'aparició de noves demandes, (b) la incorporació de les tecnologies als currículums i, (c) les transformacions a les pràctiques d'ensenyament (Palacios i Díaz-Noci, 2009:119). Segons Palacios i Díaz Noci, un dels grans esculls ha estat la figura del docent i la seva actitud en vers a aquesta evolució del sector, fent que sovint el ciberperiodisme hagi entrat "per la porta del darrera" a les universitats recaient en forma d'assignatures optatives. Una de les fites d'aquest treball és analitzar i localitzar on han recaigut les competències associades a les demandes del sector per poder-ne determinar el seu impacte real dins dels plans d'estudi actuals.

Salaverria (2010) ens proposava un decàleg d'idees per al ciberperiodisme on una d'elles fa referència al paper dels estudis en periodisme a la universitat posant èmfasi no només al paper de formador i del contingut treballat sinó que remarca la importància del com es treballa i a través de què.

"No se trata sólo de incorporar nuevas asignaturas que sitúen al ciberperiodismo como contenido autónomo de estudio. Este objetivo, por fortuna, ya se está consiguiendo en la mayoría de la facultades Españolas (...). Aprovechando este primer paso, los profesores deberíamos ir más allá e incorporar los recursos y lógicas digitales como una pieza consustancial a la formación periodística en cualquier disciplina. No nos basta con mostrar cómo se ejerce el periodismo para internet; debemos enseñar a practicarlo con, en, sobre y mediante internet." (Salaverria, 2010)

Són diversos els estudis que s'han centrat en el camp de l'ensenyament del Periodisme, des de l'estudi mundial en la formació de periodistes realitzat per la UNESCO al 1957 fins al document presentat també per la UNESCO al 2013 amb el títol "Enseñanza del Periodismo y Formación de Periodistas" (UNESCO, 2013). En l'àmbit més proper trobem els treballs de Gordon (1991) i Humanes (1998) a finals del segle XX, una dècada en la que també a nivell internacional el debat sobre com ha de ser la formació dels professionals del periodisme estava sobre la taula (Turner, 2000; Willnat & Weaver, 2006; Wu, 2006; Kelley, 2007; Nolan 2008; Sanders et al., 2008).

Ja al segle XXI trobem treballs a nivell internacional que aborden el tema tenint en compte els efectes de la revolució digital i dels *Millennials* (Looney, 2014; Lynch, 2015). A nivell espanyol en trobem d'altres que es centren en l'adaptació dels estudis en Periodime a l'EEES (Sánchez-García, 2013; Rosique, 2013; Humanes i Roses, 2013; Sánchez-García et al, 2015;) i a nivell català podem destacar la Ponència per a la diagnosi i l'elaboració de

recomanacions sobre els estudis de Periodisme a Catalunya, un document amb la participació de diverses universitats sota la coordinació de la Universitat Pompeu Fabra (UPF, 2013).

En l'aspecte més concret del contingut dels graus en Periodisme, un article publicat al 2013 es centrava en el cas de la Universidad de Valladolid per analitzar si el pas de llicenciatura a grau havia implicat alguna diferència en la tipologia d'assignatures que es treballen. El treball conclou que amb el pas a graus s'han reforçat les matèries centrades en l'àrea del periodisme i la comunicació, per contra es detecta que aquest augment ha anat a canvi de la formació considerada humanística (Sánchez-García, 2013).

Aquest no és l'únic treball al voltant de l'adaptació dels estudis en Periodisme a l'EEES, Gloria Rosique també publica una anàlisi dels plans d'estudi adaptats a l'EEES d'onze universitats espanyoles per tal de veure com es distribuïen algunes de les habilitats i competències del nou perfil de periodista. En l'article Rosique conclou que hi ha molt poques assignatures de caràcter obligatori o bàsic relacionades amb el periodisme digital, quedant aquestes habilitats ubicades dins d'assignatures optatives (Rosique, 2013), un resultat que s'alinea amb el publicat a finals de la primera dècada del 2000 per Tejedor (2007).

L'objectiu d'aquest treball no és avaluar processos metodològics vinculats amb la didàctica sinó que es centra en abordar aquest estudi comparatiu a través de les habilitats i competències treballades, i dels formats i plataformes usats en l'àmbit dels estudis en periodisme amb l'objectiu de comparar aquestes dades amb les demandes del sector i amb les tendències de la indústria. D'altra banda, ens interessa posar de relleu el motiu d'aquesta coincidència o divergència entre universitat i indústria, pel que es duen a terme processos qualitius de recollida d'informació per mirar d'entendre el context actual i el resultat de l'anàlisi empírica. En aquesta anàlisi s'hi inclou la part de metodologies docents per tal de determinar en quins casos n'hi ha de correlacionades a l'hora de treballar certes competències.

Finalment, volem veure quin paper s'atribueix als *media* en el procés cognitiu en el marc de la formació superior, veient si quan parlem de qüestions vinculades directament amb la universitat els hàbits de consum i les necessitats són similars a les tendències i necessitats de la indústria. Això ens porta a revisar qüestions vinculades amb les habilitats ICT dels usuaris, siguin acadèmics o estudiants, amb les tecnologies i plataformes usades com a

suport d'aquests continguts i, finalment, amb els dispositius i els hàbits de consum dels estudiants, veient com encaixen totes les peces i quina rellevància té tot plegat en el seu procés d'aprenentatge.

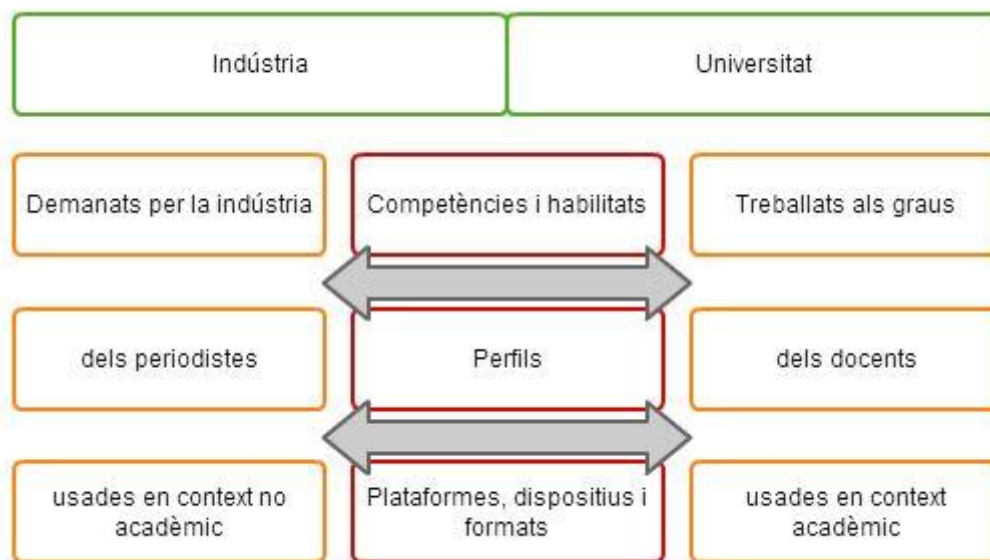


Figura 3. Distribució d'ítems inclosos en la comparativa entre universitat i indústria. Font: elaboració pròpia

1.1 Objectius

L'objectiu principal d'aquest treball és veure si hi ha una fractura entre la indústria dels mitjans i els estudis que formen periodistes. Aquest objectiu s'articula a partir de tres objectius específics que aborden la qüestió des de diverses perspectives i que es tradueixen en tres hipòtesis de treball.

El primer dels objectius específics aborda la qüestió des del punt de vista de les habilitats i les competències. Es prenen com a referència quatre visions de la qüestió: la indústria, el mercat laboral, l'acadèmia i els experts. En base a aquestes quatre visions es contrasta amb d'allò que es diu als plans docents de les assignatures bàsiques i obligatòries.

El segon objectiu específic aborda el tema des de les plataformes i els continguts. En aquest cas la referència és la realitat del sector i els hàbits de consum actuals dels usuaris en el marc de la indústria dels mitjans. En base a aquesta realitat es compara amb l'estat actual de la qüestió als tres centres tenint en compte la visió de la institució, els docents i els estudiants.

Finalment, el tercer objectiu específic incorpora els dos anteriors tenint en compte la diferència entre la modalitat dels estudis, siguin aquests presencials o no presencials. En

aquest cas l'objectiu és veure si el fet que la modalitat dels estudis sigui diferent implica alguna diferència pel que fa als dos objectius específics anteriors.

A continuació es descriuen els objectius específics:

- 1. Identificar quines són les habilitats i competències que es treballen en els estudis en periodisme i comunicació**
 - a. Quines són les principals competències que es demanen al perfil professionals de periodista?
 - b. Quines d'aquestes competències es treballen en assignatures bàsiques i/o obligatòries dels tres graus?
 - c. A través de quines metodologies es treballen aquestes competències?
- 2. Identificar quines són les plataformes i els continguts amb els que es treballa en els estudis en periodisme i comunicació**
 - a. Quines són les principals plataformes usades per la indústria i els principals formats de consum en el sector?
 - b. Quines són les principals plataformes i formats amb els que es treballa a les tres universitats?
- 3. Determinar si els resultats són diferents en funció de la modalitat dels estudis.**
 - a. Hi ha diferències significatives en les habilitats i competències treballades en els graus presencials i en el grau no presencial?
 - b. Hi ha diferències significatives pel que fa a les plataformes i els formats de suport emprats les universitats presencials i la no presencial?

1.2 Hipòtesis

A partir dels objectius descrits anteriorment i prenent sempre com a referència aquest contrast entre allò que es demana des del sector en l'entorn professional i allò que es treballa a les universitats, es plantegen les següents hipòtesis de treball:

- 1. Existeix una fractura entre aquelles necessitats expressades des del sector i la formació que reben els futurs professionals de la comunicació.**

Aquesta hipòtesi engloba tant la part d'habilitats i competències treballades com les eines i plataformes usades en el procés d'aprenentatge. Es tracta de veure si el *què* i el *com* estan o no alineats. Parlem del *què* com a continguts i habilitats, com a competències des de l'àmbit acadèmic curricular de les diferents assignatures que

composen el pla d'estudis. Parlem del *com* en referència a la manera de treballar-ho, com a les plataformes i els continguts en una indústria que evoluciona cap a una realitat multipantalla, multiplataforma i multimèdia.

2. La digitalització de continguts, plataformes i processos que viu la indústria dels mitjans no es veu reflectida als estudis en periodisme i comunicació.

Diversos estudis indiquen un creixement en l'ús de dispositius mòbils i un creixement en el consum de continguts audiovisuals. Alhora, la indústria mira d'adaptar-se a una realitat on creix el consum en digital en vers l'estancament als mitjans en paper. En aquest context, els mitjans s'adapten en formats i continguts per donar resposta a l'actual escenari multiplataforma. Però, s'està transformant també en la formació dels nous professionals del Periodisme? Es trasllada aquest escenari multipantalla a la universitat?

3. La modalitat dels estudis no influeix en les habilitats o competències treballades però sí en les plataformes i continguts emprats.

ANECA defineix tres modalitats d'estudis universitaris que apareixen de manera explícita a les llistes de preinscripció i als informes de seguiment. Entenent que es tracta dels mateixos estudis es parteix de la premissa que les habilitats i competències haurien de ser les mateixes entre els graus equivalents sigui quina sigui la modalitat en la que s'imparteix. En el cas de la modalitat –presencial o no–, sí que implica una manera diferent d'estudiar doncs, en el cas de els estudis no presencials, l'edifici físic que tenen les sessions presencials es transforma en una plataforma *online*. Així doncs, és cert que les habilitats i les competències que es treballen són similars independentment de la modalitat dels estudis? Les plataformes i els continguts juguen un paper diferent en cadascuna de les dues modalitats?

1.3 Limitacions

Quant a la delimitació d'aquesta recerca, cal tenir en compte que s'orienta des de la perspectiva de la comunicació. Val a dir, però, que en l'àrea d'interès hi conflueixen qüestions vinculades a les tecnologies i a l'educació. Així doncs, una primera limitació correspon a l'enfocament del treball limitat a una àrea de coneixement específica.

D'altra banda el treball es centra en l'estudi de cas de tres centres universitaris. Degut a la voluntat d'afrontar l'anàlisi des de diverses perspectives s'ha optat per simplificar l'estudi de

cas a tres centres representatius que aportin una mostra de cadascuna de les casuístiques metodològiques -presencial i no presencial- i de titularitat -pública o privada-.

Una tercera delimitació és la territorial, en aquest cas la mostra s'ha acotat a Catalunya com a un dels contextos que ens permetia obtenir tres casos prou representatius de cadascuna de les tipologies d'universitats amb estudis en periodisme o comunicació.

2. Metodologia

Des d'una perspectiva històrica, podem diferenciar tres etapes que defineixen la història de la recerca en l'àmbit dels estudis en comunicació: una primera etapa de sorgiment de la comunicació com a etapa disciplinar, entre els anys 1965-1980; una segona etapa de consolidació entre el 1980-1995 i una darrera etapa de desenvolupament del 1995 fins a l'actualitat (Martínez Nicolás, 2009). En aquesta darrera etapa destaca la transversalitat en les recerques sobre comunicació on, al contrari del que havia succeït fins a mitjans del noranta, la recerca en aquest àmbit es duu a terme des d'altres àmbits disciplinaris com per exemple el de les ciències socials -sociologia, psicologia, economia, antropologia, pedagogia, ciències polítiques (Martínez Nicolás, 2009). Tenint en compte que l'objecte d'estudi d'aquesta Tesi és tant contrastar les competències i habilitats que es treballen als estudis de periodisme en relació a les necessitats actuals del sector, com veure com aquestes es treballen a nivell de plataformes i continguts veient també quins són els formats i plataformes amb els que treballa la indústria, ens trobem amb un treball enfocat i emmarcat en l'àmbit de la comunicació, però, amb una forta influència tant del camp de la pedagogia com de la tecnologia.

Ens trobem doncs en l'àrea de l'ensenyament del periodisme digital en la que Palacios i Díaz Noci en determinen diverses etapes. Una primera etapa, del 1996 al 1999, amb un conjunt d'estudis de naturalesa exploratòria centrats en determinar el grau de penetració de les tecnologies digitals en els cursos de periodisme; una segona etapa entre els anys 2000 i 2001 en la que es comencen a explorar l'ús de les plataformes per impartir aquests ensenyaments, especialment en modalitats *online* alhora que es comença a investigar sobre la transformació dels plans docents (Huesca, 2000; Deuze, 2000); i una tercera etapa, a partir del 2003, on la recerca es centra encara més en l'ús de la web i de les tecnologies com a

metodologia per a la formació de periodisme en entorns digitals (Hoag et al., 2003; Voakes et al., 2003).

Alguns estudis destacats a nivell espanyol els trobem al 2005 amb la recerca de Santiago Tejedor Calvo basada en l'anàlisi de 109 matèries de la Llicenciatura en Periodisme de 26 universitats espanyoles el curs 2004/2005, o al 2013 amb l'estudi sobre la valoració dels estudiants sobre l'ensenyament de Periodisme a Espanya a través d'una mostra de 1.552 estudiants de cinc universitats públiques (Humanes i Roses, 2013). Trobem també treballs basats en estudis de cas al 2009, amb el treball sobre l'ús de les plataformes de suport docent als estudiants dels graus en Periodisme, Relacions Públiques i Comunicació Audiovisual de la Universitat del País Basc (Martín Murillo i Armentia Vizuet, 2009); al 2011, amb el treball de Gómez-Escalonilla, Santín i Mathieu sobre els estudis en periodisme *online* de la Universidad Rey Juan Carlos; o encara més recentment trobem el treball de Sánchez García, Campos-Domínguez i Berrocal Gonzalo que al 2015 examinaven les funcions del periodista en els perfils emergents. En l'escenari internacional tenim també exemples de treballs al voltant del paper de la universitat en la formació de periodistes com els de Turner (2000), Deuze(2000), De Burgh (2003), Nolan (2008) o Sanders et al. (2008).

En els estudis sobre la comunicació periodística hi ha dues tendències ben marcades: la que els entén com un àmbit particular dins d'una pretesa ciència de la comunicació i una altra que les veu com una disciplina independent (Berrio, 1998). Tot i que bona part de la recerca en comunicació que es desenvolupa a partir de la primera dècada del segle XXI es centra en l'àmbit del periodisme, més concretament en el discurs periodístic (Martínez-Nicolás y Saperas-Lapiedra, 2011), Martínez Nicolás i Saperas Lapiedra estableixen un àmbit mediàtic o professional de referència per aquest tipus de recerques que anomenen "internet, mitjans digitals i NTIC", representant un 3% del total de la recerca en l'àmbit de la comunicació feta a Espanya entre el 1998 i 2007. González Molina (2010) emmarca aquest conjunt de treballs fets al voltant de la relació que hi ha entre l'evolució de les tecnologies i la professió periodística en el que podem anomenar l'àrea del periodisme en línia o ciberperiodisme. A partir de treballs basats en l'ús de tècniques d'anàlisi de continguts, enquestes i/o entrevistes a periodistes, un bon nombre d'autors constaten que els mitjans no aprofiten totes les possibilitats que ofereix internet (Masip, Díaz-Noci, Domingo, Mico-Sanz, Salaverria; 2010).

Martínez-Nicolás y Saperas-Lapiedra indiquen que les recerques en l'àmbit de la comunicació fetes entre els anys 1998 i 2007, pràcticament la meitat, un 47.2%, s'articulen a través de recerca empírica sense tècniques d'investigació sistemàtiques, un 14% utilitzen tècniques quantitatives, un 9.8% tècniques qualitatives i només un 5.1% combina ambdues tècniques (Martínez-Nicolás y Saperas-Lapiedra, 2011). En els darrers anys, però, es reforça la tendència de combinació de tècniques quantitatives i qualitatives (Palacios i Díaz Noci, 2009:96), partint de l'anàlisi a partir d'una fitxa i complementant-ho mitjançant entrevistes, enquestes o casos d'experts (Palacios i Díaz Noci, 2009:53). Aquest procediment de triangulació permet complementar els resultats qualitius amb dades objectives pal·liant els riscos que pot comportar l'excessiva subjectivitat del propi investigador immers en la recerca i aportant una visió més completa del subjecte de l'anàlisi. (Taylor i Bodgan, 1994:92; Jorgensen 1989:65; Anguera 1995:84; Wolf 1994:175).

Si ens centrem en les recerques en l'àmbit de l'ensenyament del ciberperiodisme, trobem diverses tècniques usades: estudis de cas, assajos, enquestes, revisió bibliogràfica, experiments, anàlisi de contingut, relats històrics i investigació aplicada amb el predomini de les enquestes i els estudis de cas a Estats Units (Palacios i Díaz Noci, 2009). A principis de 2000 aquestes recerques comencen a adoptar una metodologia híbrida entre els estudis de cas i les enquestes (Igartua, 2006) mentre que ja a partir de 2003, és més habitual l'ús d'estratègies combinades usant mètodes quantitius i qualitius (Tejedor, 2005).

2.1 Acotament geogràfic de l'estudi de cas

Segons la informació publicada pel *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*, el curs 2013/2014 hi havia a l'estat espanyol un total de 82 universitats: 50 de titularitat pública i 32 de titularitat privada. Pel que fa al nombre de centres, el curs s'iniciava amb un total de 1.030 centres universitaris a l'estat espanyol, 150 d'aquests a Catalunya, sent la tercera comunitat autònoma amb més centres universitaris per darrere de la comunitat de Madrid, amb 156, i Andalusia amb 151. Quant als estudiants són més d'un milió i mig - 1.561.123 - els que inicien estudis universitaris el curs 2013/2014 a tot Espanya, 1.323.251 ho fan en universitats presencials, 236.691 en universitats no presencials i 1.181 en universitats especials. Pel que fa a l'àmbit català els estudiants matriculats a les universitats presencials són 191.515, que representen un 27,9% dels matriculats a tot Espanya, mentre que els matriculats en universitats no presencials - la UOC - són un total de 39.038.

Des d'una perspectiva històrica trobem que a principis de la dècada dels setanta es creen les primeres facultats de Ciències de la Informació: la *Universidad Complutense de Madrid*, la Universitat Autònoma de Barcelona i la *Universidad de Navarra*, a les que s'hi suma a principis dels vuitanta la *Euskal Herriko Unibertsitatea* (Universitat del País Vasc). Aquestes facultats de Ciències de la Informació passen, a la dècada dels noranta, a anomenar-se facultats de Ciències de la Comunicació, i sorgeixen amb el principal objectiu de substituir les antigues escoles oficials (de Periodisme, Publicitat, Cinema i Televisió) fins a les hores encarregades de la formació en diversos sectors de la comunicació (Martínez Nicolás, 2011).

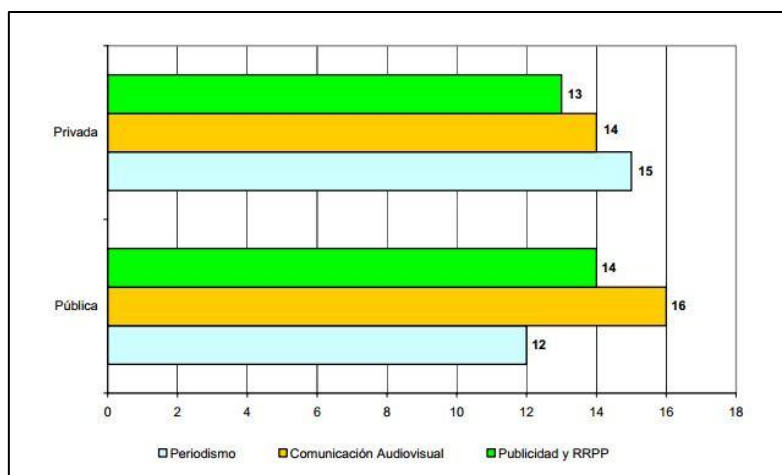


Figura 4. Titulacions ofertes segons la titularitat de la universitat (pública/privada) l'any 2004 a l'estat espanyol. Font: ANECA

A partir de mitjans dels noranta entren en escena noves universitats i nous estudis fent créixer el nombre de matriculats en periodisme a nivell català fins a 1.697 el curs 2008/2009, pràcticament cinc-cents més que al principi de la dècada -el curs 2000/2001 n'hi havia 1.245-. En aquest període també augmenta el nombre d'universitats que ofereixen estudis en periodisme i, a les quatre que hi havia a finals dels noranta: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Universitat Ramon Llull (URL), Universitat Internacional de Catalunya (UIC) i Universitat Pompeu Fabra (UPF)-, s'hi afegix la Universitat Abat Oliba (UAO), la Universitat de Vic (UVic) i la Universitat Rovira i Virgili (URV) (Micó, 2012).

El curs 2009/2010 és el de l'adaptació a l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior i les universitats es veuen obligades a transformar la seva oferta formativa. En aquest procés no només es produeix una conversió d'estudis ja existents sinó que la oferta creix fins al punt d'augmentar més d'un 65% el nombre de matriculats en un sol curs, passant dels 1.697

matriculats el curs 2008/2009 als 2.532 del curs 2009/2010. És en aquest curs acadèmic quan s'hi afegixen dues universitats més: la Universitat de Lleida (UdL) i la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), aquesta darrera oferint estudis en modalitat no presencial (Micó, 2012).

El total de places ofertes en graus en periodisme o afins el curs 2012/2013 a Catalunya va ser de 1.299. D'aquestes, 655 corresponen a universitats públiques i 644 a universitats privades (UPF, 2013). Tots els membres de la Ponència sobre els estudis en periodisme publicada el 2013 van considerar que “qualsevol increment en l'oferta de places, sigui directament en els graus esmentats o en titulacions de nova planta amb les mateixes o similars sortides professionals, anirà totalment contra les possibilitats d'inserció laboral dels futurs titulats” (UPF, 2013).

Veiem doncs que el sistema universitari català concentra un seguit de particularitats que el fan prou representatiu. Per una banda, representa la tercera comunitat autònoma en nombre de centres. En segon lloc hi conviuen universitats reconegudes de règim privat i de règim públic. Pel que fa a les modalitats d'aprenentatge, el sistema universitari català compta amb un model d'universitat no presencial consolidat i singular amb el cas de la Universitat Oberta de Catalunya. Finalment, i ja en l'àmbit dels estudis en periodisme i comunicació, veiem com el sistema universitari català compta amb un bagatge històric – amb una de les primeres universitats de l'estat espanyol a oferir estudis en aquest àmbit-, i amb un ecosistema actual viu –amb un creixent nombre d'oferta formativa i de places-.

Un altre factor que reforça la solidesa d'aquest context en l'àmbit de la comunicació i el periodisme és la forta vinculació de les institucions, tant acadèmiques com professionals. Veiem exemples d'accions coordinades entre totes les universitats amb estudis afins com la Ponència sobre els estudis en periodisme (UPF, 2013). Alhora, trobem diverses accions i publicacions del Col·legi de periodistes de Catalunya, com les propostes d'actuació davant la crisi del sector de la comunicació fruit de la Mesa Sectorial dels Mitjans de Comunicació de Catalunya (Col·legi de periodistes de Catalunya, 2013) o la identificació de nínxols d'ocupació per a periodistes i necessitats de formació pel sector (Micó, 2012).

Finalment destacar el panorama mediàtic català, també un exemple ric i heterogeni tant pel que fa la seva tradició i perspectiva històrica com a la seva composició, combinant agents rellevants tant en mitjans públics com privats. En aquest sentit trobem nombrosos treballs

en l'àmbit de la comunicació i el periodisme acotats en aquest àmbit (Scolari et. al., 2006; Micó, 2012; UPF, 2013).

Per tots aquests motius s'ha considerat el sistema universitari català un context prou representatiu per abordar la qüestió d'aquest treball. Per tal de tenir una mostra representativa de les diferents modalitats –presencial i no presencial- i de les diferents tipologies de centres -públics i privats-, es pren com a base per aquest l'estudi la Facultat de Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra, una de les universitats públiques més reconegudes en aquest camp, la Facultat de Comunicació i Relacions Internacionals de Blanquerna, un centre adscrit a la Universitat Ramon Llull, que també ocupa un lloc destacat com a centre privat en el camp de la comunicació i el periodisme, i la Universitat Oberta de Catalunya, un referent en la formació universitària en modalitat no presencial. En cadascun d'aquests tres centres universitaris s'analitzaran els estudis de grau pertanyents a l'àmbit del periodisme i la comunicació.

	Modalitat presencial	Modalitat no presencial
Universitat pública	Grau en Periodisme (UPF)	Grau en Comunicació (UOC)
Universitat Privada	Grau en Periodisme (URL)	

Taula 1. Modalitats i tipologia dels graus analitzats en aquest estudi. Font: elaboració pròpia

2.2 Anàlisi de continguts

La metodologia descriptiva basada en l'observació del mitjà és la més comuna en els estudis de continguts, centrant-se en un cas concret o en la comparació de diversos casos. Dins d'aquest mateix conjunt de metodologies, hi trobem aquelles que se centren en l'audiència a partir de diverses anàlisis o tests (Palacios i Díaz Noci, 2009). L'anàlisi de continguts també és una de les metodologies seguides en diversos estudis (Dibean i Garrison, 2001; Singer, 2001; Paulussen, 2004; Salaverria, 2005a) dins d'aquesta mateixa categoria.

Tot i que inicialment l'anàlisi de continguts es va utilitzar com una tècnica d'anàlisi i quantificació dels materials de comunicació, com ara el contingut de diaris, revistes i programes de ràdio-, en l'actualitat aquesta tècnica s'utilitza en àmbits més diversos i per a una àmplia varietat de finalitats de recerca. (López-Noguero, 2002). Berelson (1952) la definia com a *“una tècnica d'investigació per a la descripció objectiva, sistemàtica i cuantitativa del contingut manifest de les comunicacions, que té com a primer objectiu interpretar-les”*.

Aquesta anàlisi de continguts es reforça amb la revisió documental fet que pot enriquir i complementar els resultats obtingut amb tècniques qualitatives Jankowski i Wester (1993:

76). En aquest sentit, la recerca s'ha obert a totes les fonts d'informació possibles per dotar els resultats de més riquesa i rigorositat (Lindlof, 1995: 138).

En aquest punt seguirem una anàlisi de continguts de les guies docents i de les memòries dels tres graus objecte d'estudi. Concretament ens centrarem en les assignatures de formació bàsica i obligatòria de cadascun dels tres casos analitzats i recollirem aquella informació relativa a les competències i habilitats associades a cada assignatura així com les metodologies docents i activitats formatives descrites en cada cas. Donat que no sempre es pot trobar tota la informació a partir de la mateixa font en els tres casos i tal com afirma Lindlof (1995: 138), s'ha complementat aquesta informació a partir d'altres fonts en els casos que ha estat necessari.

2.2.1 Anàlisi de les competències treballades

Pel que fa a l'anàlisi de l'activitat docent de les universitats als seus estudis de grau, l'Agència per la Qualitat del sistema universitari català (AQU) realitza un seguiment de tots els títols registrats basant-se en la informació pública disponible que s'emmarca al procés necessari per a la renovació de l'acreditació descrit al RD 1393/2007, art, 27¹.

Aquest seguiment per part de l'AQU té un doble objectiu: ser útil per a la gestió de la universitat per a poder fer un seguiment del desplegament dels seus estudis i l'elaboració de propostes de millora per a corregir el desviament dels títols entre el seu disseny i el seu desenvolupament ordinari, en cas de ser necessari. Per a ambdós objectius l'AQU ha elaborat una sèrie de documents² per obtenir un conjunt de dades i indicadors que permetin avaluar els diferents programes, un d'aquests documents és la Guia per al seguiment de les titulacions de grau i màster³ que estableix tant el procés de seguiment com el protocol d'avaluació. En cas que els estudis analitzats hagin dut a terme aquest procés de verificació, es tindran en compte les dades recollides en aquest procés, en cas contrari, es prenen com a base les Memòries presentades per les universitats i verificades per ANECA.

L'objectiu d'aquesta anàlisi de continguts basada en les competències treballades en cadascun dels tres graus és poder avaluar el grau de proximitat d'aquestes competències amb les que demana el mercat. Per tal d'arribar a aquest objectiu final, però, cal que definim alguns punts previs. Concretament, i per tal de poder comparar la informació que surti de l'anàlisi de les memòries dels graus objecte d'estudi, prèviament necessitarem una relació

¹ http://www.aqu.cat/doc/doc_27428326_1.pdf [consultat el 27/1/2014]

² <http://www.aqu.cat/universitats/mysma/documents.html#UuZlhtIpZpg> [consultat el 27/1/2014]

³ http://www.aqu.cat/doc/doc_19137622_1.pdf [consultat el 27/1/2014]

d'aquelles competències que es demanen al perfil de periodista des dels sector. S'elaborarà doncs una taula amb les competències clau per al perfil de periodista (CCP) que servirà de referent per comparar amb l'anàlisi dels graus.

Un cop tinguem aquesta taula, i per cadascun dels tres graus objecte d'estudi: els dos presencials i el no presencial, es realitzarà una anàlisi de les competències generals, transversals i específiques de cadascun d'ells, fent l'equivalència entre aquestes competències i les competències definides a la taula de la fase prèvia. Aquestes equivalències es reflectiran al costat de cadascuna de les assignatures objecte d'estudi.

Assignatura	Tipus	Crèdits	CCP
Nom assignatura 1	FB	6	CCPx
Nom assignatura 1	OB	6	CCPx, CCPy, CCPz

Taula 2. Exemple de taula de correspondència entre assignatures i competències. Font: elaboració pròpia

i. Decisions sobre la tipologia d'assignatures objecte d'estudi

A l'hora d'analitzar els plans d'estudi dels tres graus, s'han plantejat diversos escenaris en els que s'han hagut de prendre algunes decisions prèvies que cal tenir en compte.

Primera decisió: Quines assignatures del pla d'estudis cal incloure en l'anàlisi de continguts? En aquest cas hem valorat dues opcions:

- a) agafar totes les assignatures del pla d'estudis
- b) agafar només les assignatures de formació bàsica i obligatòria

En aquest cas, s'ha decidit optar per l'opció b) per diversos motius:

- 1) Les assignatures de formació bàsica i obligatòria formen el tronc del grau, de manera que són les més representatives del que són les bases d'aquest.
- 2) Autors com Tejedor (2008) o Salaverría (2008) esmentaven la necessitat d'incloure en els graus en periodisme aquelles assignatures característiques del ciberperiodisme, mentre que d'altres autors com Guallar i Leiva (2014), afegien d'altres competències essencials per aquests perfils.
- 3) Ens garanteix que tots els estudiants del grau les han cursat, mentre que en el cas de les optatives, no podem assegurar quants estudiants ho han fet.

Segona decisió: Quines assignatures del Grau en Periodisme de la UPF incloure en l'anàlisi.

En aquest cas, es tracta d'un grau amb quatre itineraris: Humanitats, polítiques, econòmiques i dret. En aquest cas, les opcions que es plantejaven eren:

- a) Incloure totes les assignatures bàsiques i obligatòries dels quatre itineraris.
- b) Incloure només aquelles assignatures bàsiques i obligatòries del tronc comú.

Després d'avaluar-ho, s'ha decidit l'opció b) per diversos motius:

- 1) Assegurar-nos que les assignatures que analitzem les han cursat tots els estudiants independentment de l'itinerari que triïn.
- 2) Evitar la distorsió que podria generar la inclusió amb els mateixos pesos d'assignatures de diferents itineraris sense tenir en compte quina proporció d'estudiants cursa cadascun d'ells.

ii. Fases de l'anàlisi de competències

A continuació es mostra el flux de treball que s'ha seguit per tal de dur a terme l'anàlisi de les competències treballades en cadascun dels tres graus objecte d'estudi.

Fases de l'anàlisi de competències treballades als tres graus	
Fase 0: elaboració d'un glossari de competències clau	A partir de quatre perspectives: la indústria, el mercat laboral, l'acadèmia i els experts, s'elabora una taula amb les 10 competències clau que ha de tenir el perfil de periodista segons aquestes fonts.
Fase 1: Correspondència entre les competències definides a la memòria de cada grau i el glossari de competències clau	Prenent com a base la informació pública que figura a les memòries de grau en cadascun dels tres casos, es realitza una taula de correspondència entre cadascuna de les competències dels graus i el glossari de competències del perfil de periodista elaborat en la fase 0.
Fase 2: Anàlisi de les assignatures bàsiques i obligatòries dels tres graus	A partir de la traducció de competències realitzada en la fase 1 i a partir de la llista d'assignatures bàsiques i obligatòries del pla docent, s'analitza quina de les deu competències clau definides en la fase 1 està associada a cadascuna de les assignatures.

Taula 3. Fases de l'anàlisi de continguts feta als tres graus objecte d'estudi. Font: elaboració pròpia

2.2.2 Anàlisi de les metodologies docents

En el cas de les metodologies docents ens trobem amb un escenari també definit per l'AQU i per ANECA a l'hora d'elaborar les memòries de grau que no sempre segueix una mateixa nomenclatura ni tampoc està tant acotat com el tema de les competències. De fet

les trobem com a ‘metodologies docents’, ‘activitats formatives’ o ‘metodologia’ segons el centre. Alhora, els ítems inclosos dins de cadascuna de les categories tampoc són idèntics a cada grau, fins i tot en el cas de la UPF hi trobem la diferenciació entre aquelles activitats que es duen a terme dins de l’aula i aquelles que es duen a terme fora d’aquesta.

L’objectiu d’aquesta fase és veure quines metodologies docents estan presents en les assignatures objecte d’estudi per tal que, en una anàlisi posterior, puguem veure si hi ha alguna relació entre les competències i les metodologies treballades.

El que s’ha fet és agafar els plans docents de totes les assignatures bàsiques i obligatòries incloses a l’anàlisi de competències i se n’ha extret quines metodologies docents formen part de cada guia. Cal dir que en aquest punt no hem trobat definides les metodologies en les guies del grau no presencial de la UOC, de manera que aquesta dimensió de l’anàlisi només s’ha dut a terme pels casos dels dos graus presencials.

i. Fases de l’anàlisi

En primer lloc s’ha buscar a les memòries dels graus si hi havia algun apartat que fes referència a aquest aspecte. A partir d’aquí s’han enumerat les metodologies que apareixien en les memòries i se’ls ha assignat un codi. Finalment, a través de la guia de cadascuna de les assignatures incloses en l’anàlisi de competències, s’ha dut a terme un buidat de les metodologies que apareixen a cadascuna de les assignatures.

Assignatura	Tipus	Metodologia	CCP
Nom assignatura 1	FB/OB	MT _x , MT _x , MT _x	CCP _x , CCP _x

Taula 4. Fitxa per al buidat d’assignatura. Font: elaboració pròpia

A continuació es mostra un resum del flux de treball que s'ha seguit en l'anàlisi de metodologies docents.

Fases de l'anàlisi de metodologies docents treballades als graus	
Fase 0: Classificació de metodologies presents en cada grau.	A través de les memòries de grau s'han agafat les metodologies –o activitats formatives- descrites i se'ls ha assignat un codi a cadascuna d'elles.
Fase 1: Anàlisi de les metodologies presents en les assignatures bàsiques i obligatòries.	Prenent com a base la informació pública que figura a les guies docents de cada assignatura del grau, es realitza una taula amb una relació de cada assignatura amb les metodologies corresponents.
Fase 2: Correspondència amb les competències	A partir de la taula de metodologies de la fase 1 i de la taula de competències elaborada en l'anàlisi de competències, s'elabora una taula amb totes les assignatures objecte d'estudi on hi figuren les competències i les metodologies treballades.

Taula 5. Fases de l'anàlisi de metodologies docents treballades als graus. Font: elaboració pròpia

2.3 Anàlisi estadística

Es tracta d'una metodologia quantitativa que permet discriminar aquells casos representatius per mitjà de mostres probabilístiques, combinat amb l'anàlisi de continguts ens permet extreure conclusions fonamentades en la medició de freqüències d'aparició d'alguns elements (Palacios i Díaz Noci, 2009:127). En el nostre cas, i un cop fet l'anàlisi descriptiva de les habilitats i competències així com de les metodologies docents de cadascuna de les assignatures de formació bàsica i obligatòria dels tres graus objecte d'estudi, utilitzarem l'anàlisi estadística per tal de determinar quina correlació hi ha entre aquestes competències i les metodologies usades, l'objectiu és veure si per treballar una determinada competència, s'aplica una determinada metodologia o una altra i, per fer-ho, caldrà veure si aquests dos elements estan correlacionats entre ells.

Pel càlcul de correlacions es pot optar per usar el coeficient de correlació de Pearson, indicat per correlacions paramètriques, o bé el coeficient rho d'Spearman, indicat per correlacions no paramètriques (Palau, 2012). Tenint en compte la tipologia de les dues variables i la mida de la mostra s'ha optat per treballar amb el coeficient rho d'Spearman.

2.3.1 El coeficient de correlació d' Spearman (rho)

Trobem diversos exemples d'ús d'aquest coeficient estadístic en treballs en l'àmbit del periodisme i la comunicació des de fa més de quatre dècades (Dean ,1971; Hanitzsch et. al.,

2011; Roses, 2011; Flaounasa et.al., 2013; Fernandes i Alturas, 2013; Gallego i Rosabal, 2013; Lizano, 2013; Salgado-Boj et. al., 2015). Tots ells usen el coeficient de correlació d'Spearman com a tècnica per explicar la correlació entre dues variables.

Els valors resultants de l'anàlisi del Coeficient de correlació d' Spearman són els que ens indicaran quina mena de correlació hi ha entre les dues variables i si aquesta és significativa o no. En cas que el valor resultant sigui positiu el resultat indica que quan hi ha la variable A també hi ha la variable B, en canvi una correlació negativa indica que quan hi ha la variable A no hi ha la variable B. Un exemple basat en les variables usades podria indicar que una certa competència (A) està correlacionada amb una certa metodologia (B) de manera que, en funció de si aquesta correlació és significativa o no, podríem afirmar que quan es busca treballar la competència A es fa a través de la metodologia B.

El fet que una correlació sigui significativa o no ve determinat pel valor resultant del Coeficient de correlació (ρ), a continuació es mostra el nivell de correlació en funció de l'interval del resultat.

Taula de resultats rho	
Nivell de correlació	Descripció
No significativa ($0.05 < 1$)	Un resultat superior a 0.05 indica que les dues variables no estan correlacionades de manera significativa.
* Significativa ($0.10 > 0.05$)	A partir de valors inferiors a 0.05 hi ha una correlació entre les dues variables. Com més petit és el valor més al és el grau de correlació.
** Significativa ($0.05 > 0.01$)	
*** Significativa ($0.01 > 0.00$)	

Taula 6. Taula de possibles resultats pel coeficient de correlació d' Spearman (ρ). Font: elaboració pròpia a partir de diverses fonts.

2.4 Entrevista

Benney i Hughes (1970) definien l'entrevista com “l'eina per excavar” preferida pels sociòlegs. De fet aquesta metodologia qualitativa i inductiva és molt propera a l'observació participant ja que l'entrevistador també va avançant d'una manera similar a la que ho fan els observadors (Taylor i Bogan, 1994: 100). De fet, trobem aquesta metodologia en nombrosos treballs, un exemple n'és l'estudi mundial realitzat per la UNESCO el 1958 sobre l'ensenyament del periodisme. Més recentment en l'àmbit de la comunicació i el periodisme la trobem present en els treballs de diversos autors (Gordon, 1991; Domingo 2006; Tejedor-Calvo, 2006; Anderson et. al., 2013; Caumont, 2013).

Les entrevistes formen part de les tècniques quantitatives per la recollida de dades podent distingir entre aquelles entrevistes estructurades basades en un qüestionari previ o les entrevistes semi estructurades, en les que no es segueix un guió tant estricte donant més llibertat a entrevistador i entrevistat (Busquet, Medina, Sort; 2006). Berguer (2000) proposa quatre models d'entrevista, (a) informal, (b) sense estructura, (c) semi-estructurada i (d) estructurada.

En una primera fase de l'anàlisi s'han realitzat una sèrie d'entrevistes exploratòries seguint un model semi-estructurat amb l'objectiu d'acabar de construir el marc teòric a partir de la visió de diversos experts. Aquestes entrevistes ens han servit també per poder acotar amb major precisió la recerca posterior en la que s'han realitzat una sèrie d'entrevistes en profunditat al personal dels tres centres objecte d'estudi. En aquests casos s'ha seguit el mateix model d'entrevista semi-estructurada amb un guió orientat als temes objecte d'estudi, però, amb una part oberta. L'objectiu ha estat evitar un plantejament massa rígid que doni poc marge als entrevistats (Wimmer i Dominick, 1996). Aquest model que dona més llibertat tant a l'entrevistat com a l'entrevistador, un model en el que l'investigador desenvolupa conceptes i deduccions a partir de les pautes que li aporten les dades seguint un disseny de la investigació flexible, començant amb interrogants poc formulats. (Taylor i Bogdan, 1994)

Les entrevistes tenen alguns pros i alguns contres, Palacios i Díaz Noci enumeren com a avantatge el fet de realitzar-les com a fase inicial de qualsevol projecte, permetent ajustar les tècniques posteriors siguin quantitatives o qualitatives. Com a contres li trobem el fet de la relació que es pot establir entre entrevistador i entrevistat, podent afectar a la validesa real de les dades (Palacios i Díaz Noci, 2009:130).

2.4.1 Entrevistes exploratòries

En aquest treball s'han realitzat una sèrie d'entrevistes exportatòries amb l'objectiu de recollir la visió de diversos actors rellevants vinculats a l'educació superior. Tot i que algun d'ells forma part del nucli d'alguna universitat, la majoria són agents externs que interactuen amb la universitat de manera puntual, però, també participen en altres formats de formació en l'àmbit de l'educació superior. Els perfils entrevistats destaquen en el seu àmbit de coneixement en temes d'educació, comunicació i digitals, essent perfils rellevants vinculats a organismes que treballen en la visió del futur de l'educació des de diversos organismes nacionals i internacionals.

Degut a la dispersió geogràfica dels entrevistats no ha estat possible en tots els casos dur a terme entrevistes presencials, de manera que en algun cas s'ha optat per una entrevista *online*. A l'hora de plantejar-les, s'ha valorat quin artefacte a usar (programa, interfície, etc...) tenint en compte que en l'entrevista semi estructurada en línia aquest no és només un "facilitador" sinó que en el seu disseny hi ha inscrites formes d'estructurar i entendre la sociabilitat (Ardèvol et. Al., 2003). En aquest sentit s'ha usat el programa de videoconferències Skype valorant la possibilitat de comunicar-se combinant imatge i àudio, apropant a l'entrevistador i l'entrevistat facilitant d'aquesta manera la proximitat i la sociabilitat.

L'objectiu d'aquesta sèrie d'entrevistes és obtenir una visió dels temes que són objecte d'estudi per tal de reforçar el marc teòric i poder dissenyar els processos de treball corresponents a l'anàlisi empírica. Alhora, aquestes visions ens permetran contrastar els resultats finals obtinguts.

A continuació es detallen els experts i professionals en l'àmbit de l'educació i el món digital que han estat objecte d'aquestes entrevistes exploratòries:

Nom	Referència
Lourdes Guardia	Directora del Programa del Màster Universitari d'Educació i TIC al eLearncenter de la UOC.
Dolors Reig	Conferenciant, Professora, Blogger, psicòloga social, CEO El caparazón, Responsable d'innovació elearning INESDI.
Hugo Pardo Kuklinski	Fundador i manager general de Outliers School i professor en diversos programes de grau i màster.
Tiscar Lara	Directora de Comunicació de la <i>Escuela de Organización Industrial (EOI)</i> .
Jordi Adell	Professor titular de universitat a l'àrea de Didàctica i Organització Escolar al Departament d'Educació de la Universitat Jaume I de Castellón.
Genís Roca	President de Roca Salvatella, expert en com la transformació digital està alterant els entorns personals, professionals i empresarials.
Carme Rovira	Cap del Servei de Qualitat, Aprenentatge i Innoovació (SQAI) del Tecnocampus i especialitzada en formació <i>online</i> i continguts multimèdia.

Taula 7. Experts i professionals entrevistats. Font: elaboració pròpia

i. Guió per a l'entrevista semi estructurada als experts

L'entrevista s'estructura en forma de conversa i es busca, sobretot, que sigui l'expert qui marqui les línies que creu que són les més importants per a aprofundir. Tot i així, es porta un breu esquema de punts a tractar en algun moment per veure on els contextualitza l'entrevistat així com la importància i la vinculació entre els diversos ítems que estableix. A continuació es descriuen els punts a ser tractats:

- a) S'ha liberalitzat el mercat de l'educació superior? quin paper tenen en el futur de la universitat nous formats com els MOOC? On estem i cap on anem?
- b) L'efecte de la mobilitat i de l'accés a la informació, no només referent al mòbil sinó al fet que els usuaris estiguin permanentment connectats. Com això pot afectar a la manera com aprenem? Com ho hauríem d'afrontar?
- c) El vincle universitat - indústria? Creus que hi ha un vincle real? Com creus que hauria de ser?
- d) Quin és el futur de les universitats? quins creus que són els reptes que ha d'entomar?

2.4.2 Entrevistes en profunditat

S'han realitzat tres blocs d'entrevistes en profunditat en les que, a partir d'un guió, es buscava obtenir la visió i la realitat de cadascun dels tres casos analitzats. El model d'entrevista triada en els tres casos ha estat el model semi-estructurat. L'objectiu de la tria ha estat combinar aquells elements que es consideren essencials en la recerca donant la llibertat a l'entrevistat per posar sobre la taula elements que potser externament siguin percebuts com a secundaris, però, que en el cas concret analitzat puguin representar un element important a considerar en la recerca.

Per tal d'obtenir una visió en diverses capes de cadascun dels tres casos, en aquesta part de l'anàlisi s'ha treballat amb tres col·lectius diferents: (a) personal de gestió, (b) professorat i (c) direccions dels graus. A continuació es descriuen els agents entrevistats i el seu rol dins de la institució.

i. Personal de gestió

Un primer bloc d'entrevistes semi-estructurades s'ha dut a terme a perfils tècnics al personal de les tres universitats, des de perfils que administren els campus virtuals fins a perfils més estratègics que defineixen l'estratègia a seguir respecte a les plataformes i els

continguts usats. L'objectiu ha estat conèixer des de dins allò que s'està fent, quin paper tenen les plataformes de suport en els seus estudis i veure quins són els reptes de futur que es plantegen en aquest àmbit.

A continuació es detalla el personal vinculat amb el funcionament i la gestió dels serveis digitals als tres centres universitaris objecte d'estudi:

Nom	Universitat	Càrrec
Mercè Lara	UPF	Gestora de projectes
Olga Monterde	UPF	Coordinadora de la Factoria de Ciutadella
Jordi Mas	UPF	Cap de la Unitat d'Aplicacions Corporatives
Rafel Serra	URL	Coordinador d'Informàtica
Miquel Àngel Prats	URL	Lidera el grup de treball per a definir el futur del campus <i>online</i> a Blanquerna.
Maria Boixadera	UOC	Coordinació de publicacions
Cristina López Pérez	UOC	Directora de Serveis de Biblioteca per a l'Aprenentatge
Muriel Garreta	UOC	E-learn center de la UOC
Roger Griset	UOC	E-learn center de la UOC

Taula 8. Personal intern de les universitats entrevistat. Font: elaboració pròpia

L'entrevista s'estructura en quatre grans blocs però es deixa que l'entrevistat posi més pes a un o altre bloc. Alhora, s'està obert a que l'entrevista pugui derivar en temes específics i particularitats d'una institució en concret. En totes les respostes es busca obtenir tant la visió del que s'està fent com els motius pels quals es fa, siguin aquests motius de caire tècnic com estratègic.

Bloc 1. El primer objectiu és obtenir una visió global de les plataformes que hi ha a la institució per això es pregunta: Quines plataformes té la universitat? Quins usos tenen? En quin àmbit s'utilitzen? Per cadascuna de les plataformes es mira d'aprofundir en:

- a) Tothom les utilitza? Podem tenir xifres de volums d'usuaris, espais, ...
- b) Quin ús se'n fa? comunicar, informar, avaluar...
- c) L'ús és unidireccional o bidireccional? Qui crea el contingut?

En cas que no hagi aparegut inicialment, o en cas que sí que se n'hagi fet esment però no en profunditat es pregunta per l'ús de Google Apps per educació. Quins serveis utilitzen? Qui l'utilitza? Com s'integra a la resta de serveis de la institució?

En cas que convisquin plataformes de desenvolupament propi i plataformes de tercers, mirar d'aprofundir en els motius d'aquesta convivència i en el paper de cadascuna d'elles.

Bloc 2. Continguts: L'objectiu és veure quina tipologia de recursos s'està treballant, ens interessa especialment el que es fa dins les aules.

- a) Quins tipus de fitxers? Pdf, vídeos, altres...
- b) Teniu repositori multimèdia? Tot incrustat o enllaçat?

Bloc 3. Mobilitat: L'objectiu és veure si la mobilitat representa un element estratègic important i, alhora, si es nota un impacte pel que fa al canvi d'hàbits dels usuaris.

Noteu algun impacte en temes de mobilitat? Us heu hagut d'adaptar en plataformes o formats?

Bloc 4. Visió de futur. Es tracta de copsar la visió que es té des de dins de les universitats de cap on ha d'anar el futur de les plataformes i els continguts.

Cap on aneu? Algun projecte a curt-mig-llarg termini?

ii. Professorat dels graus

En un segon bloc d'entrevistes semi-estructurades, s'han entrevistat alguns professors amb docència als graus en periodisme objecte d'estudi. En aquest cas, l'objectiu és complementar la visió de la resta d'agents interns: personal de gestió i direcció. En aquestes entrevistes s'han buscat perfils tenint en compte la categorització de professorat universitari, entrevistant perfils amb dedicació permanent i perfils amb una vinculació de caràcter temporal.

A continuació es descriuen els professors entrevistats en aquesta fase:

Nom	Universitat	Tipologia contractual
Javier Díaz Noci	UPF	Professorat permanent
David Caminada	UPF	Professorat associat
Pere Franch	URL	Professorat permanent
Mayka Fernández	URL	Professorat associat i Coordinadora de pràctiques
Enric Xicoy	URL	Professorat permanent i Secretari acadèmic

Taula 9. Professorat entrevistat. Font: elaboració pròpia

En aquest cas les entrevistes es centren en tres blocs precedits per una breu introducció del docent que ens permeti contextualitzar-lo en la institució. Tot seguit s'obre un primer bloc

referent a les plataformes i els continguts referent a la seva visió i a l'ús concret que en fa. El segon bloc es centra en valorar la tasca del docent en l'actualitat. En aquells casos en que el professor compri amb experiència docent abans de l'entrada en funcionament de l'EEES, es pregunta també sobre si ha experimentat algun canvi en la manera de fer docència. El darrer bloc es centra en la professió i en la visió de l'entrevistat sobre el futur d'aquesta.

Prèvia:

- a) Quina és la teva relació amb la universitat? –permanent/ associat-
- b) Quina assignatura/ assignatures fas?

Bloc 1:

- a) Quin paper tenen les plataformes i els recursos digitals en la teva assignatura? (Campus, web, externs, ...)
- b) En quins formats facilites els recursos als estudiants? (paper, PDF, audiovisual, ...)
- c) Creus que el tema dels formats i les plataformes docents és un element important en els estudis en periodisme ?
- d) Com interactuen els estudiants amb les plataformes de suport? Quines habilitats digitals tenen?

Bloc 2:

- a) Com valores la teva tasca de docent? Quines són les principals tasques a fer?
- b) Ha canviat la feina del docent des de l'EEES?

Bloc 3:

- a) Com veus els estudis en periodisme avui?
- b) Com veus la seva vinculació amb el món professional?
- c) Com creus que hauria de ser el futur dels estudis en periodisme ?

iii. Responsables dels graus

Tenint en compte la importància en les entrevistes d'assumir com a punt de partida quins són els supòsits teòrics qui hi ha al darrera d'aquesta (Merlinsky, 2006), aquest bloc d'entrevistes s'ha realitzat a la fase final del treball de manera pautada i, tot i seguir amb el

model d'entrevistes semi-estructurades, s'ha comptat amb un guió més complert a partir dels resultats obtinguts en fases anteriors de l'anàlisi.

Els subjectes entrevistats seran aquelles persones responsables de l'ordenació acadèmica o bé de la conceptualització del grau amb dos finalitats clares:

- a) Conèixer les motivacions i les particularitats de cadascun dels tres graus objecte d'estudi.
- b) Conèixer la visió i la interpretació dels resultats obtinguts en la fase empírica de l'anàlisi.

En base a aquests objectius, aquestes entrevistes s'han dut a terme com a últim punt del treball de camp per garantir que es disposava dels resultats de les diverses anàlisis dutes a terme al llarg de la investigació i que serviran de base de l'entrevista.

Com a subjectes de la part institucional per cadascun dels graus analitzats, s'han entrevistat les següents persones:

Nom	Universitat	Càrrec
Ruth Rodríguez Martínez	UPF	Cap d'estudis del Grau en Periodisme
Marçal Sintès	URL	Director del Grau en Periodisme de la Facultat de Comunicació i Relacions Internacionals Blanquerna
Amàlia Creus	UOC	Directora del Grau en Comunicació

Taula 10. Entrevistes en profunditat als directors dels programes objecte d'estudi. Font: elaboració pròpia

En aquest cas, l'entrevista està organitzada en tres blocs on, en primer lloc, es busca conèixer l'origen i la vocació de cadascun dels tres graus objecte d'estudi a través de qüestions relatives a les seves sortides i al seu encaix en la professió. En un segon bloc es fa referència al professorat amb qüestions vinculades a la composició de la plantilla o als criteris per assignar assignatures. En el darrer bloc es pregunta sobre les plataformes i els continguts per tal de veure quin paper se'ls dona a nivell d'estudis.

Bloc 1:

- a) Quin és l'origen d'aquest grau?
- b) Quines són les seves particularitats?
- c) Quin perfil es busca formar?
- d) Com s'integra aquest grau amb la indústria?

- e) Cap on van els estudis en periodisme ?

Bloc 2:

- a) Com és la plantilla de professorat –permanents/professionals-? Per què?
- b) El perfil dels docents és un element a tenir en compte en les assignacions?

Bloc 3:

- a) Quin paper tenen els continguts i les plataformes de suport *online* en aquests estudis?
- b) Existeix alguna directriu global al respecte?

2.5 Anàlisi d'accessibilitat

Les anàlisis d'accessibilitat són una de les tècniques usades en el camp del ciberperiodisme en les metodologies de recerca en disseny periodístic a internet, concretament en els estudis centrats en l'audiència. (Palacios i Díaz-Noci, 2009:57).

“Otro método relacionado con las audiencias es el test de accesibilidad. El proceso se ha automatizado a través de servicios online ofrecidos por decenas de sitios como t.a.w., Ocava o Hera. Introduciendo simplemente la dirección URL y el nivel de análisis se puede saber si un sitio permite el acceso a información de forma indiscriminada según los estándares universales recogidos en el documento”. (Palacios i Díaz-Noci, 2009:57)

En la nostra recerca, i a partir d'entrevistes semi estructurades, hem vist que l'aposta per a la mobilitat i la integració entre plataformes són dos dels pilars destacats pels agents interns entrevistats a les tres universitats objecte d'estudi. Per aquest motiu, s'ha considerat oportú ampliar aquesta metodologia a partir d'altres test inclosos a les pautes establertes pel consorci World Wide Web (W3C), un organisme format per diverses organitzacions i persones que treballen en l'elaboració d'estàndards Web⁴. Aquest consorci és l'encarregat de definir estàndards en diversos àmbits, en el marc d'aquest estudi es prendran tres dels principals àmbits que formen part de l'objecte normatiu del W3C i que encaixen amb les visions dels tres centres objecte d'estudi.

- a) La validació dels llenguatges de marcatge HTML, XHTML, SMIL, MathML
- b) L'anàlisi del grau d'adaptació al mòbil
- c) L'anàlisi del nivell d'accessibilitat

⁴ <http://www.w3c.es> [consultat el 18/12/2013]

2.5.1 L'accessibilitat, els estàndards i l'adaptació a dispositius mòbils

El principi de l'accessibilitat, es basa en el fet de garantir l'accés dels usuaris a la informació independentment de les circumstàncies o dels dispositius usats. En aquesta definició hi podem incloure tant qüestions referents al dispositiu o programari usat com a les discapacitats o limitacions que pugui tenir l'usuari. Per tal d'avaluar el compliment d'aquests estàndards existeixen una sèrie de pautes a seguir especialment orientades als desenvolupadors, les Pautes d'Accessibilitat al Contingut de la Web WCAG 1.0 i Pautes d'Accessibilitat al Contingut de la Web WCAG 2.0.⁵ Aquestes pautes s'organitzen en tres nivells de prioritat i tres punts de verificació i conformitat que permeten identificar el nivell d'assoliment d'aquests estàndards als usuaris.

Nivells de prioritat

- a) Prioritat 1: es tracta d'una sèrie de requisits que s'han de complir. Són requisits bàsics.
- b) Prioritat 2: es tracta d'una sèrie de requisits que s'haurien de complir. Si no es compleixen es dificulta molt a certs grups d'usuaris l'accés a la informació.
- c) Prioritat 3: es tracta d'una sèrie de requisits que s'haurien de complir. Si no es complissin aquests punts, alguns usuaris experimentarien certes dificultats per accedir a la informació.

Punts de verificació i conformitat

- a) Nivell de Conformitat "A": tots els punts de verificació de prioritat 1 se satisfan. (A)
- b) Nivell de Conformitat "Doble A": tots els punts de verificació de prioritat 1 i 2 se satisfan. (AA)
- c) Nivell de Conformitat "Triple A": tots els punts de verificació de prioritat 1, 2 i 3 se satisfan. (AAA)

Val a dir que *“El compromís de la Generalitat de Catalunya és arribar a satisfer, com a mínim, els punts de verificació de prioritat 1 i 2 de les pautes WCAG, i així complir el nivell de conformitat “Doble A” (AA), tal i com les legislacions europea i espanyola (llei 34/2002) exigeixen a les administracions públiques.”*⁶. A l'hora de dur a terme aquests test utilitzarem les següents adreces URL: per

⁵ http://docs.webplatform.org/wiki/Main_Page [consultat el 19/12/2013]

⁶ <http://www.gencat.cat/web/cat/accessibilitat.htm> [consultat el 30/12/2013]

WCAG 1.0: <http://www.etre.com/tools/accessibilitycheck/>, i pel test WCAG 2.0: <http://www.tawdis.net/>.

i. Per què validar els llenguatges de marcatge?

La majoria de pàgines web estan escrites amb llenguatges de marcatge com l'HTML que tenen la seva gramàtica, vocabulari i sintaxi particular. Alhora, existeixen els llenguatges (X)HTML que utilitzen una gramàtica interpretable per computadors. El test de validació de llenguatges de marcatge permet analitzar una web en base als estàndards oberts del consorci W3C referents a la gramàtica, vocabulari i sintaxi del codi per a les versions de documents fins a XHTML 1.1.

Per tal de dur a terme aquest test el consorci W3C implementa una eina que permet validar a través de la URL de la web objecte d'estudi el compliment d'aquests estàndards oberts retornant avisos de caràcter informatiu o errors en l'implementació d'aquests estàndards. Per tal que una pàgina superi el test amb èxit cal que aquest no retorni cap missatge d'error.

El test està disponible des del següent enllaç: http://validator.w3.org/#validate_by_uri

ii. Què són els tests d'adaptació al mòbil?

Al desembre de 2008 el consorci W3C va publicar un document de recomanacions per a la correcta implementació de pàgines web adaptades a mòbil. El document anomenat "W3C mobileOK Basic Tests 1.0" recull aquelles recomanacions i bones pràctiques per tal d'establir les bases d'un estàndard en aquest àmbit.

Alhora, el consorci va implementar un test que realitza diverses proves en una pàgina web per determinar el seu nivell de conformitat amb les recomanacions bàsiques d'aquest document⁷. El resultat del test categoritza els errors per categories en funció de l'element al que fa referència i per gravetat segons aquests siguin (a) crítics, (b) severos, (c) mitjans o (d) baixos. L'adreça del test utilitzat és la següent: <http://validator.w3.org/mobile/>.

2.5.2 Plataformes incloses a l'anàlisi

S'elaborarà una taula a partir de la informació obtinguda de les entrevistes amb els diferents agents interns de les universitats objecte d'estudi on ens descriuran quines són les plataformes principals d'ús des del punt de vista de l'estudiant per cadascuna de les

⁷ <http://www.w3.org/TR/mobileOK-basic10-tests> [consultat el 14/12/2014]

universitats. Per cadascuna d'aquestes plataformes es realitzaran les anàlisis descrites anteriorment.

A continuació es mostra el flux de treball que s'ha seguit per tal de dur a terme l'anàlisi de les plataformes en cadascuna de les tres universitats objecte d'estudi.

Fases de l'anàlisi de plataformes als tres centres	
Fase 0: entrevista amb els agents interns de les universitats	Aquesta és una fase prèvia per tal de poder obtenir la informació relativa a quines plataformes cal analitzar.
Fase 1: Inventari de plataformes.	A partir de la fase anterior, s'elabora una taula amb les principals plataformes de suport de cara a l'estudiant per cadascun dels tres centres.
Fase 2: Anàlisi de plataformes	Finalment, i a partir de la taula de la fase 1, es passen els testos descrits anteriorment sota les premisses del consorci W3C.

Taula 11. Fases de l'anàlisi de plataformes als tres centres. Font: elaboració pròpia

2.6 Qüestionari

Les enquestes o qüestionaris són una de les tècniques de recerca més usades en els estudis de comunicació (Palacios i Díaz-Noci, 2009). Aquesta tècnica consisteix en l'obtenció de dades d'interès generalment sociològic mitjançant la interrogació a persones permetent descriure la seva actitud o comportament concret de manera senzilla i actual (Harvatopoulos, Livan, Sarnin, 1992: 63), alhora pot comprendre una gran amplitud de subjectes i aspectes de la realitat per la possibilitat de dissenyar i modelar en funció de les necessitats que es tinguin (Sierra Bravo, 2003).

Alguns avantatges i inconvenients dels qüestionaris com a tècnica d'investigació social descrits per Cea (2004:30) són que el qüestionari no presencial permet arribar a un nombre més elevat de subjectes amb una dispersió geogràfica entre ells, alhora comporta un estalvi important en economia d'escala si ho comparem amb els qüestionaris presencials. Destacar també la que aquesta tècnica facilita la relació de variables i l'obtenció d'informació que pot servir de punt de partida per delimitar el tema de recerca. (Quivy i Campenhoudt, 2001: 181-182)

Aquesta tècnica que permet doncs arribar a un nombre ampli de persones garantint que tots responen a les mateixes qüestions i requereix una sèrie d'etapes. (Palacios i Díaz-Noci, 2009:127). En primer lloc cal acotar l'univers, és a dir, triar la població que constituirà el

nostre objecte d'estudi. En el nostre cas, el que volem és conèixer els hàbits de consum i l'ús de dispositius dels estudiants dels graus presencials que són objecte d'aquest estudi, el Grau en Periodisme de la UPF i el de Blanquerna. Així doncs, el qüestionari s'ha fet arribar a tots els estudiants matriculats al curs acadèmic 2014/2015 en alguna assignatura del Grau en Periodisme de la UPF o de Blanquerna.

2.6.1 Motivacions i objectiu

L'objectiu del qüestionari és obtenir dades sobre els hàbits de consum i usos de la xarxa dels estudiants comparant allò que està vinculat directament amb la seva activitat universitària i allò que no. Alhora, i recuperant el plantejament inicial d'aquest treball, un dels objectius és mirar de donar certes pistes a la indústria sobre el que hi ha a la universitat i cap on podem anar. En aquest cas, parlem de formats, continguts i plataformes.

El fet de preguntar als estudiants suposa un repte, pel que s'han tingut en compte algunes premisses a l'hora de plantejar el qüestionari:

- a) Evitar preguntes valoratives: no es busca la opinió dels estudiants sobre la universitat sinó que el que es vol veure és quins són els seus hàbits de consum i com aquests varien -o no- en funció del context. Per això es formulen preguntes tancades evitant respostes obertes.
- b) Fer preguntes breus i simples: per facilitar la resposta de totes les qüestions del qüestionari es formulen preguntes breus i concretes que puguin ser interpretades ràpidament i no induixin a confusió ni interpretacions diverses.
- c) Poques preguntes: que els estudiants responguin és un repte però que finalitzin el qüestionari és vital, de manera que s'ha buscat un nombre reduït de preguntes molt concretes que permetin respondre als diversos objectius sense una llargada excessiva.

Finalment, l'idioma utilitzat ha estat el català doncs les tres universitats analitzades formen part del sistema universitari català i els tres graus estan oferts en aquesta mateixa llengua.

2.6.2 L'elaboració del qüestionari

Una de les primeres decisions preses a l'hora d'elaborar el qüestionari és el fet de plantejar cada pregunta des de dues perspectives, la que té a veure amb l'activitat acadèmica i la que no. Els motius per optar per aquest plantejament són bàsicament dos:

En primer lloc i tal com hem vist a les entrevistes exploratòries, tot i que algunes universitats integren la part tècnica i didàctica en un mateix equip, el que sí que diferencia les plataformes usades i la política en vers a l'usuari, és el fet del context en que s'utilitza. Alhora, tot i que trobem plataformes híbrides on conviuen diversos perfils d'usuari, és cert que es diferencia clarament allò que està sent usant en un context docent i allò que no.

El segon dels motius obeeix al que alguns dels informes vistos en el marc teòric ens mostren, i és que no sempre usem les mateixes plataformes ni dispositius per assolir els mateixos objectius, de manera que segons l'objectiu que persegueix l'usuari la resposta pot ser una o una altra.

Així doncs, per poder tenir aquesta doble visió, totes les preguntes es realitzen de manera duplicada en base a dos escenaris:

- a) UNIDIR: per temes directament vinculats amb la universitat
- b) OTHER: per temes no vinculats directament amb la universitat

Quant a les dimensions de l'enquesta es tenen en compte les entrevistes exploratòries que s'han dut a terme tant a experts com a agents interns de les universitats objecte d'estudi alhora que s'han pres els qüestionaris usats per a la realització de diversos informes de referència com són l'Associació de a la Investigació de Mitjans de Comunicació (AIMC) a través del seu informe *Navegantes en la Red* (2014), el Pew Research Center a través dels seus informes referents al *Online video* (2013) i *Social media and 'the spiral of silence'* (2014), Google amb el seu informe *The new Multi-screen World* (2012), ComScore amb l'informe *Europe Digital future in focus* (2013), Nielsen amb l'informe *The mobile consumer* (2013), la Universidad de Navarra amb l'informe *Reuters Institute Digital News Report 2014* (2014), el Observatorio nacional de las telecomunicaciones, las TIC (ONTSI) amb l'informe recopilatori *Las TIC en los hogares españoles* (2013) l'Informe anual eEspaña 2014 de la Fundación Orange (2014) i l'informe Sie 2013 de la Fundación Telefónica (2013).

Els informes esmentats amb anterioritat toquen diversos aspectes vinculant el consum mediàtic amb els hàbits dels internautes alhora que planteja qüestions al voltant de les pantalles usades i dels continguts consumits.

Així doncs, a partir de la informació i els models treballats en aquestes fonts s'han pres els tres àmbits generals d'agrupament de qüestions en funció de la tipologia de la pregunta:

- a) La primera referent a l'accés i als hàbits d'ús de la Xarxa
- b) La segona referent als dispositius i les plataformes usades per a l'accés i consum de continguts
- c) La tercera respecte als formats i la forma en la que es consumeixen els continguts.

i. Fases de l'elaboració

- a) Elaboració de la proposta en base a les fonts i revisió amb el director de tesi.
- b) Revisió d'aquesta primera versió incorporant la visió de les entrevistes exploratòries fetes tant als experts com al personal de les universitats.
- c) Revisió amb el director de tesi i enviament als directors dels graus objecte d'estudi per recollir observacions.
- d) Implementació final i test amb personal del mateix àmbit de coneixement per tal de validar el funcionament de l'enviament i recepció de resultats.
- e) Enviament definitiu del qüestionari als estudiants dels graus a analitzar.

Tot seguit es mostren les preguntes de cadascuna de les tres dimensions del qüestionari així com les possibles respostes i l'objectiu que es persegueix amb cadascuna de les preguntes. El motiu per l'ús de respostes tancades és assimilar aquestes qüestions a les que hem vist a les fonts anteriors provinents d'informes i estudis del sector. El fet d'homogeneïtzar les preguntes ens permetrà dur a terme una anàlisi comparativa posterior.

Estructura del qüestionari i objectius associats

1a dimensió: Accés, freqüència i hàbits de consum	
1. Amb quina freqüència et connectes a internet?	<i>una sola resposta</i>
L'objectiu d'aquesta pregunta és veure com de hiperconnectats estan; alhora ens interessa veure si es connecten per igual o si realment la universitat comporta una interacció menor.	
UNIDIR: per temes directament vinculats amb la universitat	OTHER: per temes no vinculats directament amb la universitat
<ol style="list-style-type: none"> a. diverses vegades en un dia b. un cop al dia o quasi cada dia c. no cada dia però diversos cops per setmana 	<ol style="list-style-type: none"> a. diverses vegades en un dia b. un cop al dia o quasi cada dia c. no cada dia però diversos cops per setmana

d. no cada setmana però diversos cops al mes e. mai	d. no cada setmana però diversos cops al mes e. mai
2. Amb quina freqüència utilitzes el correu electrònic?	<u>una sola resposta</u>
L'objectiu d'aquesta pregunta és veure si aquest mitjà que usem a la majoria de centres com a principal canal de comunicació és un tema exclusiu de la universitat o també ho fan en la vida personal.	
UNIDIR: per temes directament vinculats amb la universitat a. diverses vegades en un dia b. un cop al dia o quasi cada dia c. no cada dia però diversos cops per setmana d. no cada setmana però diversos cops al mes e. mai	OTHER: per temes no vinculats directament amb la universitat a. diverses vegades en un dia b. un cop al dia o quasi cada dia c. no cada dia però diversos cops per setmana d. no cada setmana però diversos cops al mes e. mai
3. Amb quina freqüència realitzes les següents accions a internet :	<u>de 0 a 5 (mai - 5 molt sovint)</u>
L'objectiu és conèixer quins hàbits tenen en cadascun dels dos contextos. Pot resultar interessant alhora de replantejar quina mena d'aules virtuals i de recursos <i>online</i> estem muntant.	
UNIDIR: per temes directament vinculats amb la universitat a. Descarregar fitxers (text, àudio, vídeo, ...) al teu dispositiu per veure'ls posteriorment b. Mirar continguts <i>online</i> (streaming) sense descarregar-los c. Comunicar-me amb altres usant serveis síncrons (whats, FB messenger, ...) d. Comunicar-me amb altres usant serveis asíncrons (fòrums, twitter, fb, email, ...)	OTHER: per temes no vinculats directament amb la universitat a. Descarregar fitxers (text, àudio, vídeo, ...) al teu dispositiu per veure'ls posteriorment b. Mirar continguts <i>online</i> (streaming) sense descarregar-los c. Comunicar-me amb altres usant serveis síncrons (whats, FB messenger, ...) d. Comunicar-me amb altres usant serveis asíncrons (fòrums, twitter, fb, email, ...)
4.- Quan vols informar-te, quina de les següents eines utilitzes?	<u>de 0 a 5 (mai - 5 molt sovint)</u>
L'objectiu d'aquesta pregunta és veure l'ús que en fan de canals no formals, l'accés de continguts <i>online</i> o, inclús, el tema de la curació de continguts, realment gestionen diverses fonts?	
UNIDIR: per temes directament vinculats amb la universitat a. El paper (diaris, revistes, dossiers, ..) b. TV i/o audiovisuals c. Radio i/o podcast d. Amics i/o família e. Xarxes Socials (Facebook, Twitter, ..)	OTHER: per temes no vinculats directament amb la universitat a. El paper (diaris, revistes, dossiers, ..) b. TV i/o audiovisuals c. Radio i/o podcast d. Amics i/o família e. Xarxes Socials (Facebook, Twitter, ..)

f. Mitjans <i>online</i> (Webs, diaris, revistes, ...) g. Altres fonts <i>online</i> (Agregadors, blogs, ...)	f. Mitjans <i>online</i> (Webs, diaris, revistes, ...) g. Altres fonts <i>online</i> (Agregadors, blogs, ...)
5.- Des d'on accedeixes normalment a la informació?	<u>de 0 a 5 (mai - 5 molt sovint)</u>
L'objectiu és posar de relleu les similituds i diferències en funció del context tenint especialment en compte la qüestió de la mobilitat. La resposta ens pot ajudar a pensar tant en els espais físics de treball que planifiquem com als recursos i plataformes que tenim a les universitats.	
UNIDIR: per temes directament vinculats amb la universitat a. des de casa b. des de la feina c. des d'espais habilitats (biblioteques, sales de pc, ..) d. en mobilitat (al tren, al autobús, al carrer, ...)	OTHER: per temes no vinculats directament amb la universitat a. des de casa b. des de la feina c. des d'espais habilitats (biblioteques, sales de pc, ..) d. en mobilitat (al tren, al autobús, al carrer, ...)
2a Dimensió- Plataformes i dispositius	
6.- De quin dels següents dispositius disposes?	UOC (múltiples opcions)
L'objectiu és veure quin és l'equipament tecnològic dels estudiants.	
a. Ordinador de sobretaula b. Ordinador portàtil c. Telèfon 3g/4g d. Reproductor Mp3 e. Llibre electrònic f. Tauleta - <i>Tablet</i> g. Video consola h. SmartTV i. altres	
7.- amb quina freqüència utilitzes els següents dispositius per accedir a informació i comunicar-te?	<u>de 0 a 5 (0 mai - 5 molt sovint)</u>
L'objectiu és veure el perfil de consumidor que tenim a les universitats i si l'estem limitant en el context acadèmic o no.	
UNIDIR: per temes directament vinculats amb la universitat a. Ordinador de sobretaula b. Ordinador portàtil c. Telèfon 3g/4g	OTHER: per temes no vinculats directament amb la universitat a. Ordinador de sobretaula b. Ordinador portàtil c. Telèfon 3g

d. Reproductor Mp3 e. Llibre electrònic f. Tauleta - <i>Tablet</i> g. Video h. SmartTV	d. Reproductor Mp3 e. Llibre electrònic f. Tauleta - <i>Tablet</i> g. Video h. SmartTV
8.- Utilitzes més d'un dispositiu a per a assolir un objectiu?	<u>una sola resposta</u>
L'objectiu és veure si els estudiants són multipantalla o no. En els sub-ítems es busca conèixer com combinen els dispositius. Si/no	
8.1 En cas que hagi respost "si" a la pregunta anterior, indica quina de les següents combinacions s'ajusta més als teus hàbits. <u>de 0 a 5 (mai - 5 molt sovint)</u>	
a. TV <ul style="list-style-type: none"> a. +SmartPhone b. +PC c. +Tablet b. PC <ul style="list-style-type: none"> a. +TV b. +SmartPhone c. +Tablet c. Tablet <ul style="list-style-type: none"> a. +TV b. +PC c. +SmartPhone d. SmartPhone <ul style="list-style-type: none"> a. +TV b. +PC +Tablet	
9.- Quan vols accedir a informació des d'un dispositiu mòbil, quin dels següents serveis utilitzes?	<u>de 0 a 5 (mai - 5 molt sovint)</u>
L'objectiu és veure l'ús de les Apps. Ens pot servir per plantejar si cal que fem una app a la universitat.	
UNIDIR: per temes directament vinculats amb la universitat a. navegador web b. app	OTHER: per temes no vinculats directament amb la universitat a. navegador web b. app
3a dimensió - Continguts	
10.- En quin dels següents formats has consumit continguts els darrers mesos?	<u>de 0 a 5 (0 gens - 5 molt)</u>
L'objectiu és veure si hi ha una similitud o una fractura entre allò que es consumeix a la universitat	

i allò que es consumeix fora. Ens pot servir per avaluar el format dels materials que estem generant des de les universitats.	
UNIDIR: per temes directament vinculats amb la universitat <ul style="list-style-type: none"> a. paper b. PDF c. web d. EPUB e. En format d'imatge (fotografia, infografia, gràfic, ..) f. En format àudio (potcast, streaming) g. En format de vídeo h. En formats interactius (jocs, ..) 	OTHER: per temes no vinculats directament amb la universitat <ul style="list-style-type: none"> a. paper b. PDF c. web d. EPUB e. En format d'imatge (fotografia, infografia, gràfic, ..) f. En format àudio (potcast, streaming) g. En format de vídeo h. En formats interactius (jocs, ..)
11.- Indica quin format consideres més adequat per al consum de continguts	<u>de 0 a 5 (0 gens - 5 molt)</u>
L'objectiu està alineat amb els dos anteriors però en aquest cas preguntem com ho hem de fer. Abans volíem dades ara directament demanem consell.	
UNIDIR: per temes directament vinculats amb la universitat <ul style="list-style-type: none"> a. PDF b. paper c. web d. EPUB e. En format d'imatge (fotografia, infografia, gràfic, ..) f. En format àudio (potcast, streaming) g. En format de vídeo h. En formats interactius (jocs, ..) i. altres 	OTHER: per temes no vinculats directament amb la universitat <ul style="list-style-type: none"> i. PDF j. paper k. web l. EPUB m. En format d'imatge (fotografia, infografia, gràfic, ..) n. En format àudio (potcast, streaming) o. En format de vídeo p. En formats interactius (jocs, ..) q. altres
12. Indica amb quin dels següents formats has creat continguts	<u>múltiples respostes</u>
L'objectiu és veure les habilitats de creació de continguts dels estudiants. A vegades no demanem formats diferents al text per la dificultat tècnica afegida, però, potser ells ja en saben i podem ser més imaginatius a l'hora de demanar coses. Es busca directament la resposta dirigida a la universitat.	
UNIDIR: per temes directament vinculats amb la universitat <ul style="list-style-type: none"> a. En format web b. en format document de text (PDF, doc,..) c. En format d'imatge (fotografia, infografia, gràfic, ..) d. En format àudio (potcast, streaming) e. En format de vídeo f. En formats interactius (jocs, ..) Altres 	

13. Indica la teva edat	<u>una sola resposta en escala definida</u>
L'objectiu poder segmentar per franges d'edat.	
14. Indica el curs en el que estàs	<u>una sola resposta</u>
L'objectiu poder segmentar per curs acadèmic.	
<ul style="list-style-type: none"> a. Primer b. Segon c. Tercer d. Quart 	

Taula 12. Estructura del qüestionari amb els objectius associats a cada qüestió. Font: elaboració pròpia

2.6.3 La distribució i la recollida de dades

Per a la elaboració i distribució del qüestionari s'ha triat utilitzar un sistema mixt combinant l'enviament digital i el format presencial en funció del centre. El motiu han estat simplificar el procés de recollida facilitant l'obtenció del nombre màxim de respostes, així per les assignatures de Blanquerna s'ha pogut comptar amb les llistes de distribució de cadascun dels grups podent fer un enviament segmentat *online*. Quant al grau de la UPF, en no disposar d'aquests recursos s'ha optat per anar presencialment a les aules dels grups escollits.

Quant a la plataforma usada per als enviaments telemàtics, s'ha optat pels formularis de Google Drive per motius relatius a la seva facilitat d'ús tant a l'hora de crear el qüestionari com d'enviar-lo i de recollir les dades. Alhora, el fet que Blanquerna disposi del servei de Google Apps educació per a tots els estudiants és un element més que ajuda en la integració d'aquesta eina en aquesta recerca.

i. Configuració i elaboració

El qüestionari s'ha implementat en quatre pàgines. A la primera on s'explica el funcionament del qüestionari així com les seves motivacions, i es demana la informació relativa a l'edat i el curs. A partir d'aquí, hi ha tres pàgines més, una per cadascuna de les parts del qüestionari: 1) Accés, freqüència i hàbits de consum, 2) Plataformes i dispositius i 3) Formats i continguts.

D'altra banda, el qüestionari s'ha parametritzat per habilitar les següents opcions:

- a) Mostrar la barra de progrés per poder informar a l'usuari en tot moment en quin punt es troba.
- b) Permet només una resposta per persona, per garantir que no hi ha respostes duplicades.

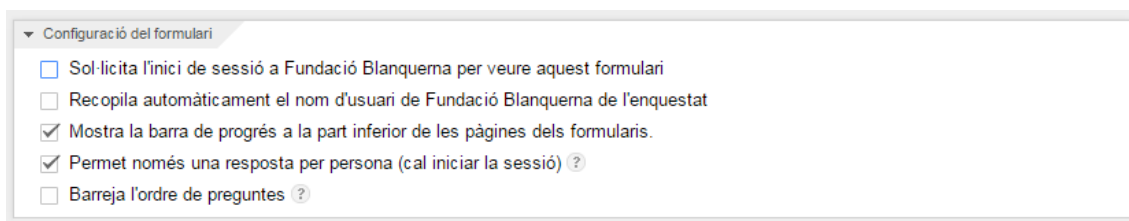


Figura 5. Configuració del formulari. Font: elaboració pròpia

A part d'aquestes dues opcions s'ha desestimat el fet de sol·licitar l'inici de sessió dins de la Fundació Blanquerna per no limitar el correu d'origen dels enquestats, alhora que tampoc es recull la informació relativa al nom d'usuari per garantir l'anonimat de les respostes.

ii. La distribució

Per tal d'aconseguir una mostra representativa dels estudiants que estan cursant cadascun dels graus, s'ha optat per seleccionar un conjunt d'assignatures bàsiques o obligatòries de cada pla d'estudis que incloguin als estudiants d'aquell curs acadèmic i en buscar un període adequat de cara a la distribució del qüestionari als estudiants evitant èpoques d'exàmens o períodes no lectius.

A continuació es mostra la tria temporal i d'assignatures feta en cadascun dels graus:

Grau en Periodisme de la UPF

Curs	Assignatura	Tipologia
1er	Història del periodisme	Formació bàsica
2on	Periodisme per internet	Formació bàsica
3er	Taller integrat de periodisme	Formació obligatòria
4rt	Anglès	Formació obligatòria
Període: la tramesa s'ha fet la primera setmana de febrer de 2015 ja que la UPF treballa per trimestres i es troben a la meitat del segon.		

Taula 13. Assignatures del Grau en Periodisme de la UPF incloses en l'enviament del qüestionari. Font: elaboració pròpia

En el cas del grau de la UPF compta amb quatre itineraris i un tronc comú, a la tria s'han agafat assignatures del tronc comú per tal de tenir una mostra de tots els estudiants del grau independentment de l'itinerari triat.

Grau en Periodisme de Blanquerna

Curs	Assignatura	Tipologia
1er	Gestió de la informació	Formació bàsica
2on	Economia i Nocions Estadístiques	Formació bàsica
3er	Llenguatge periodístic: Televisió	Formació obligatòria
4rt	Periodisme digital	Formació obligatòria
Període: la tramesa s'ha fet la primera setmana de febrer de 2015 coincidint amb l'inici del segon semestre.		

Taula 14. Assignatures del Grau en Periodisme de Blanquerna incloses en l'enviament del qüestionari. Font: elaboració pròpia

En el cas de Blanquerna que compta amb grups de matí i tarda, la distribució s'ha fet als dos grups per tal d'obtenir una mostra més àmplia de respostes.

iii. Normalització i explotació de dades

Un cop recollides les dades dels dos centres s'han treballat de manera conjunta normalitzant alguns valors per tal de facilitar la posterior explotació de resultats. En aquest sentit (a) s'han transformat en valor numèric els resultats referents al sexe i centre de resposta i (b) s'han desagregat els resultats de la pregunta sobre els dispositius disponibles.

Un cop normalitzades i treballades, el fet que algunes de les preguntes formulades al qüestionari corresponguessin a qüestions formulades a diferents informes del sector ha permès creuar els resultats obtinguts en el marc d'aquest treball amb informes publicats, permetent una perspectiva més completa del resultat de l'anàlisi.

2.7 Vertebració metodològica i diagrama del treball de camp

Al llarg d'aquest treball s'aborda la figura del periodista des de l'etapa de formació fins al moment del seu exercici professional. Tot i això la part empírica de la recerca es centra especialment en la primera de les etapes, la del pas per la universitat. El motiu principal és el fet de que, de les dues etapes, la perspectiva de la indústria i de l'exercici professional del periodista és la que compta amb un major nombre de treballs vinculats. És per això que en aquesta doble perspectiva es prenen aquests treballs com a referent per a complementar el treball empíric centrat en l'etapa formativa del professional del periodisme.

Per tal de començar a prendre el pols a la hipòtesi principal en la que ens preguntem si hi ha una fractura entre la universitat i la indústria en l'àmbit dels estudis en periodisme i comunicació, el primer que hem fet és realitzar una sèrie d'entrevistes semi estructurades de caràcter exploratori a diversos experts, tant acadèmics com professionals, que aporten la

seva visió de la qüestió. Aquestes entrevistes exploratòries es complementen amb una revisió bibliogràfica que ens acaba de donar una primera fotografia de l'estat actual.

Tot seguit, obrim els dos eixos des dels que abordem la qüestió, per una banda les habilitats i competències, i per una altra les plataformes i els continguts. En aquest punt les dues vies circulen en paral·lel sobre un mateix pla, el de la proximitat entre universitat i empresa, combinant en els dos casos metodologies qualitatives i metodologies quantitatives per abordar cadascuna de les qüestions.

En l'eix de les habilitats i les competències en primer lloc s'analitza, a través de tècniques quantitatives, el contingut dels plans docents de les assignatures per tal d'extreure'n les competències i les metodologies treballades. Tot seguit, i a través de l'anàlisi estadística *rho* es determinen les correlacions que hi ha entre elles. Per tal de complementar aquesta visió quantitativa s'utilitzen tècniques qualitatives com les entrevistes al personal i al professorat de les tres universitats, aquestes entrevistes ens mostren algunes particularitats i casuístiques que ajuden a explicar els resultats obtinguts en la part quantitativa.

En l'eix corresponent a les plataformes i als continguts també es segueix el mateix sistema de combinació de tècniques qualitatives i quantitatives. En aquest cas, en primer lloc a amb entrevistes al personal i al professorat de les tres universitats que ens expliquen la realitat del centre i les particularitats de cadascun del tres casos treballats. Tot seguit l'anàlisi es complementa amb una part quantitativa on, per una banda es fa una anàlisi d'accessibilitat de les principals plataformes de suport de les tres universitats i per una altra es realitza un estudi d'audiència als estudiants a partir d'un qüestionari.

Finalment, i per tornar a confluïr les dues vies en l'eix central de la recerca, es duen a terme les entrevistes als directors de centre en les que, a part de recollir la seva visió sobre els diversos aspectes de la recerca, se'ls pregunta sobre els motius i les explicacions que atribueixen als resultats obtinguts als dos eixos, tornant a la qüestió central d'aquest treball.

Tot seguit, es mostra de manera esquemàtica el resum de tècniques emprades en l'anàlisi estructurat en les diferents fases del treball.

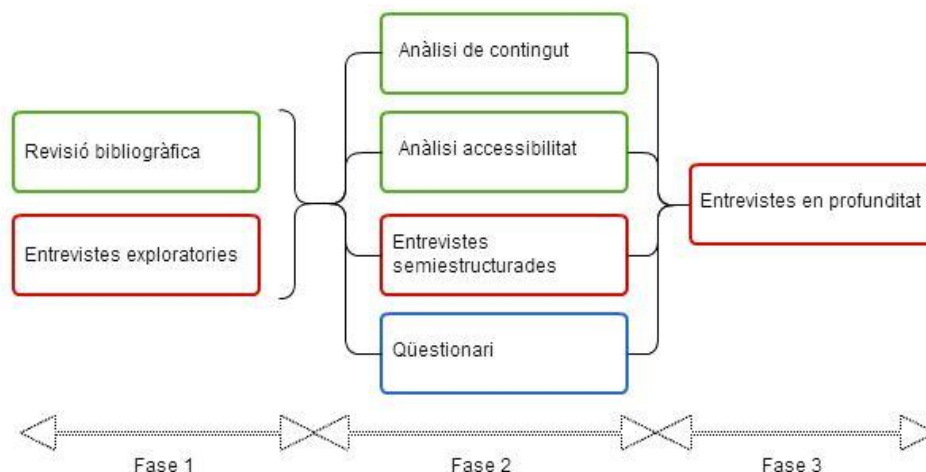


Figura 6. Disseny de la investigació i tècniques utilitzades. Font: elaboració pròpia

A través del fil argumental anterior obtenim resposta a les diferents preguntes plantejades de manera lineal, però, no podem oblidar que un dels objectius secundaris plantejats planteja el desdoblament de tot el procés descrit anteriorment comparant els resultats entre els estudis en modalitat presencial i els estudis en modalitat no presencial. En aquest sentit, el fil que anem seguint al llarg del treball aborda permanentment aquesta doble perspectiva de manera que aquesta qüestió no s'aborda de manera isolada sinó que està present en totes les fases de la recerca mostrant i comparant els resultats pels dos escenaris objecte d'estudi.

Més enllà de la qüestió dels perfils en comunicació i periodisme, aquest treball aborda una qüestió transversal en múltiples sectors i àmbits de coneixement: els efectes de la digitalització. Tenint en compte les dues etapes que formen part del nucli d'aquesta recerca, formació i exercici professional, el marc teòric que fonamenta el treball empíric desgrana diversos elements que ens permeten contextualitzar les qüestions principals de la recerca en els dos àmbits principals, l'àmbit acadèmic de la formació universitària i l'àmbit professional del periodisme i la comunicació, mostrant sovint elements de coincidència en diversos aspectes a priori propis de cadascun d'ells.

i. Tècniques usades en aquesta recerca i el seu objectiu

En aquest treball es combinaran part de les tècniques descrites anteriorment i usades en els treballs en l'àmbit de la comunicació en general i de l'ensenyament i avaluació del ciberperiodisme en particular. A continuació es descriuen les tècniques que s'utilitzaran i l'objectiu de cadascuna d'elles.

Recull de tècniques usades en aquesta recerca i el seu objectiu

Tècniques quantitatives	Objectiu
Anàlisi descriptiva	Identificar quines són les habilitats i competències que es treballen en els estudis de periodisme i en quin grau es treballen així com les metodologies docents emprades a les assignatures.
Anàlisi estadística	Determinar a través del Coeficient de correlació d' Spearman, quines metodologies estan associades a certes competències de forma significativa.
Anàlisi d'accessibilitat	Determinar a través dels estàndards establerts pel consorci W3C el nivell d'accessibilitat de les plataformes principals dels tres centres objecte d'estudi.
Enquesta	Identificar el perfil dels estudiants pel que fa als seus hàbits de consum en l'entorn acadèmic i no acadèmic.
Tècniques qualitatives	Objectiu
Entrevista Exploratòria	Reforçar la recerca bibliogràfica a través de la visió de diversos experts sobre l'estat actual i els reptes de futur. <i>Modalitat:</i> Entrevista semi-estructurada <i>A qui?</i> A diversos experts
Entrevista en profunditat	Contrastar l'anàlisi quantitativa a través de la visió qualitativa dels agents interns dels tres centres. <i>Modalitat:</i> Entrevista semi-estructurada <i>A qui?</i> Als directors o coordinadors dels tres graus objecte d'estudi.

Taula 15. Resum de tècniques utilitzades i objectius associats. Font: elaboració pròpia

3. La revolució digital en el periodisme i l'ensenyament

Cuando se entiende el impacto de internet y se deja de considerar éste un subproducto de la industria analógica, las empresas alcanzan nuevos desarrollos. (Manfredi, 2013)

Entenent com a societat de la informació un conjunt de transformacions econòmiques, socials i polítiques que canvien la nostra societat (Bell, 1973; Castells, 1977) i des d'una perspectiva històrica, podem identificar quatre revolucions que ens han dut fins avui (Adell, 1997):

- a) La primera, datada a centenars de milions d'anys enrere, l'associem a l'aparició del llenguatge oral: la codificació del pensament en sons mitjançant les cordes vocals, permetia, per exemple, fer referència a objectes no presents.
- b) La segona, entre 30.000 i 10.000 anys abans de la nostra, s'associa a la representació escrita. Aquesta va crear el discurs autònom, lliure de context i independent de l'autor (Ong, 1995).
- c) La tercera s'associa a l'aparició de la impremta i la possibilitat de produir i distribuir textos de manera massiva.
- d) La quarta, i actual, s'associa als mitjans electrònics i la digitalització, un nou codi més abstracte i artificial.

En els darrers segles i de manera associada a aquestes quatre revolucions, el volum de coneixements ha anat augmentant de manera exponencial amb un punt clau, la revolució industrial. Bartolomé (1996) estimava que en un camp com el de l'enginyeria informàtica, la quantitat d'informació disponible es duplicava cada cinc anys i que a l'any 2000 es

duplicaria cada any. En aquest context, Adell (1997) identifica tres repercussions de les noves tecnologies.

La primera està vinculada amb l'augment de soroll en la comunicació i amb l'excés d'informació i de fonts, fent que la dificultat ja no estigui en accedir a la informació sinó en triar el gra de la palla. En aquest sentit, ens parla de la pèrdua de profunditat per anar a parar a un individu informat cada vegada de més temes, però, de manera menys profunda. En la mateixa línia alguns autors afirmen que el futur immediat és el de l'abundància informativa i comunicativa (Diamandis i Kotler, 2013) mentre que aquesta pèrdua de profunditat és tractada també com una de les característiques dels que anomenem nadius digitals (Johnson, 2009).

Una segona conseqüència és la ruptura definitiva amb dos dels condicionants fonamentals de la comunicació: l'espai i el temps. La cultura del "a qualsevol hora i des de qualsevol lloc" cada vegada s'imposa més en totes les capes de la societat, essent la comunicació o l'educació dos àmbits que no se'n queden al marge. I finalment, la tercera conseqüència clau per entendre aquesta revolució és la interactivitat, que permet que emissor i receptor permutin les seves posicions i provoca la reformulació de les teories associades a la comunicació de masses i als líders d'opinió (Bartolomé, 1995).

De fet, des de finals de la primera dècada del segle XXI els usuaris no només tenen la possibilitat de consumir de manera quasi il·limitada continguts generats per institucions tradicionalment avalades com a tals (Cobo, 2007). L'autèntica revolució no ens l'ha portat l'ordinador, ni el telèfon ni cap dels múltiples dispositius que el silici ha fet cada vegada més petits i més potents; l'autèntica revolució ens l'ha portat internet. Podem afirmar que estem en un canvi de paradigma cultural i comunicacional en què la revolució digital hi juga un paper rellevant (Medina i Ballano, 2015).

3.1 Més enllà de la tecnologia

La Web 2.0 és el terme universal que s'ha atorgat a tot un conjunt de tecnologia amb capacitats de participació, col·laboració, creixement, etc... on destaca el fet que en tots els casos, la multidireccionalitat dels continguts és el seu motor. Aquest concepte neix entre Tim O'Reilly (2005) y MediaLive International juntament amb altres termes que s'agrupen sota aquest paraigües. Un dels termes destacats, és el de l'"aprofitament de la intel·ligència col·lectiva", terme introduït per Pierre Levy a 'Inteligencia Col·lectiva, por una antropologia del Ciberespacio' (Pierre Levy, 2004).

Es tracta d'abandonar el model tradicional on la informació circulava en una sola direcció i els rols de cadascun dels actors implicats estava establert des de bon principi. En aquests vells models, el que prenia el paper de receptor, client o, fins i tot, d'alumne, tenia una activitat de destinatari d'informació, prenia un paper passiu. Als models que anomenem 2.0 això canvia radicalment, i és el mateix usuari el que participa en l'acció i pren el paper d'emissor o receptor de forma indistinta. Tal com afirma Howard Rheingold, que "l'element més important no és la tecnologia sinó les relacions humanes" (*entrevista a Howard Rheingold, 2006*⁸).

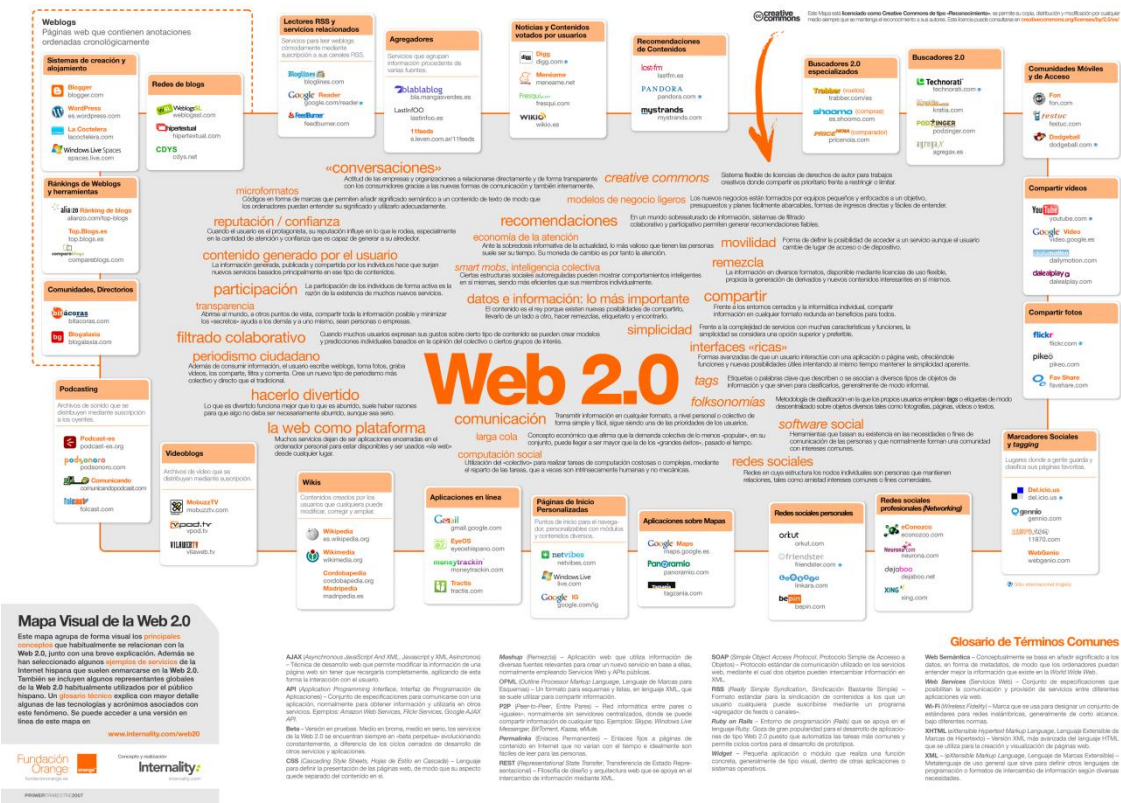


Figura 7. Mapa visual de la Web 2.0. Font: Internality, 2007

Web 2.0, educació 2.0, Shopping 2.0, etc... diversos conceptes tradicionals als que afegim el "2.0" per tal de notar aquest canvi de rols i aquesta reorganització de papers on l'usuari es converteix en el centre. Dins d'aquests escenaris, sovint la clau no és la tecnologia sinó que són les relacions socials que s'hi produeixen aquelles que hi donen forma.

No han faltado argumentos reaccionarios, desde posiciones de resistencia por parte de los viejos intelectuales a entender las nuevas dinámicas de la cultura, del conocimiento libre en la sociedad-red. Y es que ya no són ellos, profesionales desde su catedral o instituciones tradicionalmente garantes de enciclopedias, taxonomías y demás verdades, quienes construyen la realidad. Dicho de otro modo (Shirky, 2008), comunicación personal

⁸ <http://www.uoc.edu/artnodes/espai/esp/art/rheingold.html> [consultat el 11/07/2013]

(communication media) y publicación (broadcasting media) se han fusionado, poniendo en crisis a las figuras profesionales encargadas de filtrar la información antes de publicarla. (Dolors Reig, 2010)

Juan Luis Manfredi ens parla de “lideratge 2.0” (Manfredi, 2013) fent referència a les competències que ha de tenir un directiu en l’economia digital. Entre aquestes competències trobem habilitats vinculades a conceptes com compartir “*el liderazgo 2.0 no consiste en mandar más, si no en saber escuchar: compartir es poder*” i insisteix en la necessitat de prendre’s seriosament el món digital, en la mateixa línia que el que hem sentit des del sector del periodisme quan parlem de no considerar el ciberperiodisme com a una subcategoria sinó una nova manera de desenvolupar la professió “*cuando se entiende el impacto de internet y se deja de considerar éste un subproducto de la industria analógica, las empresas alcanzan nuevos desarrollos*”. Més enllà encara va *The Cluetrain Manifesto* (1999), un recull de 95 tesis al voltant del paradigma empresarial en l’era digital, en el que hi trobem referències a elements reconeguts com a bàsics en el camp del ciberperiodisme: “*los hiper-enlaces socavan a las jerarquías (Tesis n°7)*”, o als fonaments de l’internet social o de les persones: “*las compañías que no se dan cuenta que sus mercados ahora están interconectados persona-a-persona, y por consecuencia volviéndose más inteligentes y profundamente unidos en conversación, están perdiendo su mejor oportunidad. (Tesis n°18)*”.

3.1.1 El periodisme en l’era d’internet

Si ens centrem en l’àmbit del periodisme, aquest context exigeix noves formes d’organització, unes formes que no sempre encaixen als sistemes existents que miren de mantenir les seves estructures de funcionament independentment que aquestes encaixin o no amb els nous models de negoci (Anderson et. Al., 2013).

Albert Sáez, al seu llibre titulat “El periodisme després de Twitter”, analitza l’estat del periodisme en el moment actual de postmodernitat plantejant una revisió de la professió des dels orígens i posant sobre la taula inclús la vigència de la funció del periodisme. L’autor afirma que “el concepte més clar per definir la situació de les empreses informatives a principis del segle XII és el de disrupció” (Sáez, 2015:97) descrivint el moment actual no com una crisi cíclica sinó com un nou escenari que ens aboca a una realitat diferent a la que hem tingut fins ara (Sáez, 2015). Una diagnosi no molt distant de la que fan en un dels treballs de referència per entendre la situació actual, l’informe *Postindustrial journalism* (Anderson et. Al., 2013).

En la mateixa direcció apunten les conclusions del llibre *El futuro del Periodismo* publicat al 2012 per Evoca. Tot i que afirma que el cor del periodisme es troba al lloc correcte i que el futur passa simplement per desprendre's d'allò que ja no és útil, conclou que l'escenari actual transforma algunes de les rutines tradicionals dels mitjans.

En la Red la distribución de información es instantánea, ubicua y permanente, por lo que desaparece cualquier ventaja industrial o económica que pueden tener el control de sistemas de impresión y distribución. Con estas ventajas desaparece la exigencia de unicidad; de ofrecer cada día un producto informativo completo que contenga desde las noticias internacionales hasta las locales, deportivas o de la vida social. La paquetización del producto, impuesta por las limitaciones físicas, desaparece, y con ello se esfuma el interés económico de colocar juntas secciones de calidad variable dirigidas a públicos diversos y se reduce el coste mínimo de publicar. (El futuro del Periodismo (2012), p45)

El maig del 2013 es va publicar un document resultat de la primera Mesa Sectorial dels mitjans de comunicació a Catalunya. Aquest document respon a la voluntat de tots els actors implicats al sector de la comunicació de Catalunya per fer front la crisi actual del sector. En aquest document es defineix la situació actual com “un procés que va més enllà de l'àmbit tecnològic, perquè comporta modificacions estructurals que alteren la relació entre la tecnologia, la indústria, els mercats, els continguts i els públics” (Col·legi de Periodistes de Catalunya, 2013). Ramon Salaverria fa balanç del 2014 posant de relleu com la xarxa s'està posicionant com a eix editorial de les organitzacions periodístiques. Mentre els mitjans impresos segueixen caient, el 2014 mostra una consolidació d'alguns dels mitjans digitals (Salaverria, 2014).

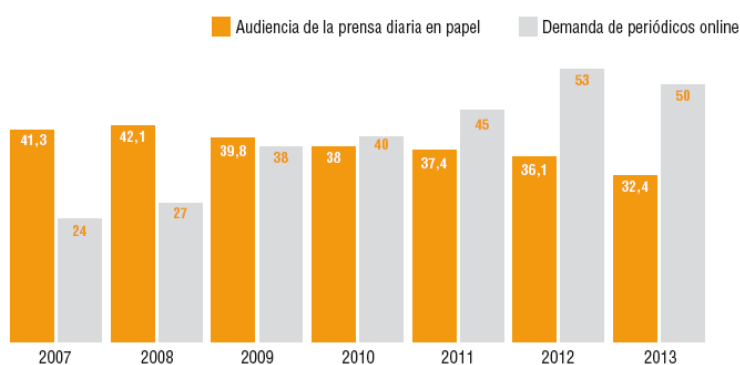


Figura 8. Audiència de la premsa diària en paper vs demanda de premsa online. Font: eEspaña, 2014

Els experts apunten a diversos factors com: (a) l'evolució dels dispositius i com aquests condicionen la manera de crear i consumir informació, (b) quins són els impactes d'aquests canvis en els models de negoci de la indústria, (c) com aquests canvis afecten a les diferents societats i als models dels diferents països, (d) com aquests canvis en la indústria afecten a

la formació a través de la redefinició dels rols del periodista i (d) com tot això afecta a elements com la ètica, la religió o els valors de cada societat (Franklin, 2012).

Des de la segona meitat de la dècada dels noranta, diversos autors parlen de la revolució que internet significa per al periodisme. La visió utòpica dels efectes d'internet sobre el periodisme marca aquests primers estudis i visions sobre la transformació del sector, deixant pas a una realitat més complexa i plena de diversos factors, tant tècnics com humans, que frenarien aquesta utòpica revolució apuntant a un canvi de model molt més profund i costós (Domingo, 2006). Salaverría (2008) ens proposava un decàleg d'idees pel que anomena ciberperiodisme :

- a) Apostar pel reporterisme
- b) Revisar primer, publicar després
- c) Completar la informació de darrera hora amb continguts més analítics
- d) Innovar en gènere i formes
- e) Trencar la fractura generacional a les redaccions
- f) En les integracions de redaccions, reforçar la redacció digital
- g) Entendre la contribució dels lectors com a complementària
- h) Elaborar llibres d'estil pels Cibermitjans
- i) Definir pautes deontològiques específiques per al periodisme a internet
- j) Renovar el currículum formatiu dels estudis de periodisme a la universitat

Aquestes premisses les trobem també en diversos autors. El 2010 Nieman Reports publicava un article on s'enumeraven diverses de les àrees clau en aquesta transformació: des de les redaccions, amb el fet de deixar de pensar en la versió impresa primer o la integració entre digital i imprès, passant pels professionals, deixant d'explicar històries "monomèdia" o millorant la comunicació entre ells, fins als departaments de vendes, amb la comercialització de paquets multimèdia (Giner, 2010).

Aspectes com la digitalització, els perfils professionals, la polivalència i la convergència són quatre de les tendències que descriuen aquest periodisme digital (Scolari et. al., 2006). Diversos autors identifiquen en la hipertextualitat, la interactivitat i la multimedialitat com les tres de les característiques de l'entorn digital (Lopez, 2005; Masip, Díaz-Noci, Domingo, Micó-Sanz, Salaverría, 2010), tres elements que trobem també, afegint-hi la convergència, com a les quatre característiques del ciberperiodisme (Masip, Díaz-Noci, Domingo, Micó-

Sanz, Salaverría, 2010). Mark Deuze (2003), analitzava les conseqüències de la web i proposava una matriu amb quatre tipologies de periodisme *online*.

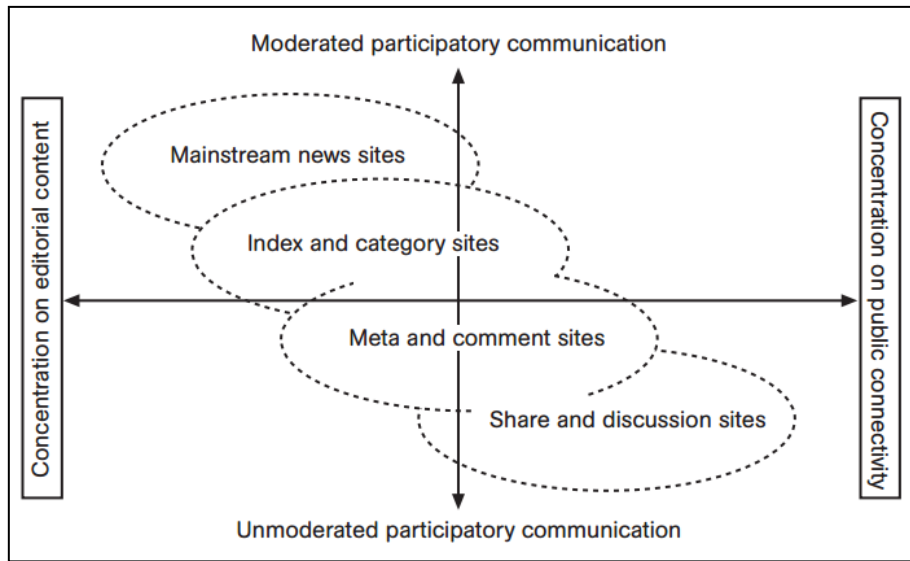


Figura 9. Tipologies de periodisme *online*. Font: Deuze, 2003

i. Hipertextualitat, la interactivitat, la multimedialitat

Diversos autors enumeren aquests tres elements com elements clau del periodisme digital i intrínscament vinculats a internet (Newhagen & Rafaeli, 1996; Bardoel & Deuze, 2001; Masip, Díaz-Noci, Domingo, Micó-Sanz, Salaverría, 2010). A l'article '*Investigación internacional sobre ciberperiodismo: hipertexto, interactividad, multimedia y convergencia*' publicat al '*El profesional de la información*' l'any 2010 i signat per Pere Masip, Javier Díaz-Noci, David Domingo, Josep-Lluís Micó-Sanz i Ramón Salaverría trobem una anàlisi exhaustiva de la literatura que analitza aquests tres elements.

El primer element analitzat, l'hipertextualitat, és un concepte introduït als anys 60 tot i que no és fins a la dècada dels 80 que es pot considerar una àrea de coneixement. Nolan (2003) apunta que aquest element que permet una lectura no lineal i transversal dels mitjans ja hi era present en la era pre internet. Tot i els diversos estudis en aquest camp, trobem diversos autors contraris a considerar-ho una matèria d'estudi (Bettetini, Gasparini i Vittadini, 1999) mentre que d'altres, com Jankowski & Van Selm, plantegen diverses preguntes derivades del seu ús com el paper dels drets d'autor -amb l'accés a continguts externs- o el rol de la pàgina principal del Web - obviada en accedir directament a continguts concrets- (Jankowski & Van Selm, 2000).

Pel que fa a la interactivitat, val a dir que aquest element no té exclusivament a veure amb l'era d'internet sinó que la bidireccionalitat i la participació ja eren elements presents de diverses maneres en la era pre internet (Steuer, 1992; King, 1998; Pavlik, 2001). Podem parlar de tres models d'interactivitat: a) la selectiva, que permet que l'usuari interaccioni amb els continguts i que està implicada directament amb l'hipertext; b) la comunicativa o participativa, que possibilita la interacció entre persones i c) la productiva, en la que el lector pot aportar continguts propis (Masip, Díaz-Noci, Domingo, Micó-Sanz, Salaverría, 2010). Massey i Levy (1999) ens parlen de les quatre dimensions de la interactivitat aplicada a la producció *online*: "*complexity of choice available, responsiveness to the user, facilitation of interpersonal communication and ease of adding information*" (Massey & Levy, 1999: 526).

Pel que fa al concepte de comunicació multimèdia, podem definir-lo com el fet d'integrar en un mateix missatge elements de text i audiovisuals (Salaverría, 2001). Sobre els elements multimèdia, bona part dels estudis en aquest àmbit es centren en l'anàlisi de continguts, Deuze incorpora aquest element com a part dels estudis de convergència periodística. La seva introducció no ha estat tant estesa ni immediata sobretot per un tema vinculat als recursos tecnològics. El seu creixement corria el risc d'alimentar l'equació de més contingut per a menys gent (Devyatkin, 2001). De fet no és fins a mitjans de la dècada del 2000 que es pot observar un creixement en l'ús d'elements multimèdia, en especial dels formats de vídeo (Masip, Díaz-Noci, Domingo, Micó-Sanz, Salaverría, 2010). Val a dir que, a diferència de la hipertextualitat, un element multimèdia implica l'ús d'una tecnologia concreta que té implicacions controlables i vinculades a recursos de la pròpia empresa alhora que també comporta sovint dependre de la tecnologia que hi ha a l'altra banda, és a dir, a la banda del consumidor. Com hem pogut observar en diversos informes (ComScore, 2013; eMarketer, 2014), aquest element no controlable per part dels mitjans ha evolucionat de manera més lenta fent que no sigui fins fa menys d'una dècada que els usuaris comencen a disposar de tecnologia capaç de donar a aquest format una experiència adequada, un fet que corrobora la visió de Devyatkin. Forrest Carr al seu article a Poynter publicat al novembre de 2002, argumenta que enlloc d'invertir recursos en introduir més elements multimèdia a les redaccions potser seria millor invertir-los en entendre i desenvolupar una nova cultura de periodisme (Carr, 2002).

D'altra banda, al llarg d'aquests anys i encara en l'actualitat existeix un important problema d'estandardització d'aquestes tecnologies en una lluita desigual entre els interessos empresarials i els interessos de la comunitat. Des de la perspectiva del vídeo, diversos

autors en defensen la seva incorporació al web (Deuze, 2001; Salaverría, 2005c; Canavilhas, 2007; Micó-Sanz i Masip, 2000), una incorporació que es confirma anys després als cibermitjans espanyols tal com es mostra al treball de Micó-Sanz i Masip del 2008. En aquest article, es descriu l'augment d'aquest format als cibermitjans a l'hora que es posa de relleu la no integració d'aquests en discursos hipermèdia o multimèdia així com la poca elaboració de les peces audiovisuals. Alhora es posa de relleu un fet derivat d'aquest tercer aspecte que fa referència a l'autoria dels vídeos: mentre els articles van firmats pel redactor els audiovisuals estan firmats pel mitjà i no per un periodista concret. Sens dubte el perfil del professional polivalent capaç de presentar un fet informatiu en diversos formats i llenguatges és habitual (Micó-Sanz i Masip, 2008).

ii. La convergència i la polivalència

El concepte de convergència és complicat de fonamentar. Garcia Avilés *et al.* (2008), identificava tres grans escoles a l'hora de definir la convergència mentre que Ramón Salaverría i José Alberto García Avilés (2008) identifiquen l'origen de la convergència més de tres dècades enrere amb el factor tecnològic com a desencadenant. Salaverría *et al.* (2008) enumeren les tres dimensions de la transformació tecnològica als mitjans: a) la convergència de xarxes, b) la convergència instrumental i c) la convergència de les aplicacions. Aquests canvis tenen un efecte directe en els canvis de perfils professionals. Rintala i Suolanen (2005) enumeren les principals transformacions dels perfils professionals com a: a) la transferència de tasques, b) la fusió de rols i c) l'increment de feines. "La convergència, en qualsevol de les seves modalitats, és, sense cap mena de dubte, un aspecte central de la indústria periodística actual" (Masip i Micó, 2008).

La convergència doncs provoca una sèrie de canvis en els perfils professionals que obliguen a replantejar les habilitats i capacitats que han de tenir. El mateix Salaverría (2003) enumerava un seguit d'aptituds que configuraven el perfil de periodista multimèdia com el domini de tecnologies de gravació i dedició digital, l'habilitat de treballar en equip o la versatilitat per elaborar continguts en múltiples formats, entre d'altres. Aquests mateixos autors destaquen el vincle necessari entre convergència i formació, fent que el paper de les universitats a l'hora de formar els periodistes jugui un paper clau.

Són diverses les veus que reforcen aquesta visió sobre el paper de l'educació en la transformació del sector. El mateix Salaverría (2008) en el darrer punt del decàleg d'idees per al ciberperiodisme ja esmentava la necessitat de "renovar el currículum formatiu dels

estudis en periodisme a la universitat". En la mateixa línia Tejedor (2006) apunta a aquesta transformació amb el que anomena "transversalitat mixta". Hi ha doncs una tendència cap a la necessitat de formar periodistes polivalents i és precisament en l'etapa universitària quan els periodistes poden adquirir les competències necessàries que més endavant implementaran a les redaccions (Da Rocha et. al., 2014).

D'altra banda, cal tenir en compte que la formació universitària afronta un canvi de model amb la implantació del Pla Bolonya i l'adaptació d'antigues titulacions als estudis de grau. En aquest sentit, un estudi publicat el 2013 analitza 1374 plans docents de 36 universitats espanyoles per avaluar la introducció de la convergència dels mitjans als plans d'estudi dels graus en periodisme. L'estudi conclou que els nous professionals del periodisme hauran d'assolir competències generals, com el treball en equip, i sobretot la capacitat de treballar de manera eficient i correcta en qualsevol mitjà. Alhora, afirma que l'EEES representa una oportunitat per poder introduir als estudis de grau noves competències que requereixen els professionals (Da Rocha, 2013).

3.1.2 L'EEES, un nou marc

El 1999, 29 estats europeus van subscriure el que es coneix com la declaració de Bolonya. Aquesta declaració assenta les bases per adaptar cada sistema universitari a un marc d'educació comú que es coneix com a Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES) i té com a base la promoció de la col·laboració europea amb l'objectiu de dissenyar criteris i metodologies comparables. Els avenços posteriors en garantia de qualitat s'han dut a terme en les posteriors reunions bianuals celebrades a Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) i Londres (2007).

Segons l'Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA)⁹, els principals objectius d'aquesta declaració són:

- a) Promoure la mobilitat dels estudiants, dels graduats i dels acadèmics en tot l'àmbit europeu.
- b) Possibilitar la incorporació dels graduats a un mercat laboral europeu més integrat.
- c) Garantir la qualitat en l'ensenyament superior amb criteris i metodologies comparables.
- d) Facilitar als estudiants els coneixements i les estratègies necessaris d'aprenentatge permanent.

⁹ <http://www.aneca.es> [consultat el 10/07/2013]

A l'estat espanyol les activitats d'avaluació institucional van començar a desenvolupar-se els anys noranta amb el Programa Experimental d'Avaluació de la Qualitat de la universitat impulsat pel Consell d'Universitats, al que va seguir poc després el Projecte Pilot de la Unió Europea. Al 1995, el Consell d'Universitats aprova el Programa d'Avaluació Institucional de la Qualitat de les universitats que dona pas el mateix any al Pla Nacional d'Avaluació de la Qualitat de les universitats i el 2001 es posa en marxa el II Pla de Qualitat de les Universitats (II PCU), un any després es transfereix a ANECA.

El paper de les universitats també canvia en el sentit que adquireixen major autonomia a l'hora de dissenyar els estudis a oferir. En aquest sentit, són les mateixes universitats les encarregades de realitzar les propostes de les titulacions emmarcades en alguna de les branques de coneixement següents: arts i humanitats, ciències, ciències de la salut, ciències socials i jurídiques, enginyeria i arquitectura.

La Llei orgànica 4/2007 de 12 d'abril, va establir una nova estructura dels ensenyaments a fi d'apropar-les a l'Espai Europeu d'educació Superior (Reial Decret 1393/2007 de 29 d'octubre), alhora que amb aquest Reial Decret s'assigna a ANECA la competència per establir els procediments, protocols i guies per a la verificació dels títols oficials, així com per avaluar les propostes de plans d'estudi. L'Agència ha desenvolupat, a l'efecte, un conjunt d'actuacions per complir amb el que s'estableix al Reial Decret (Programa VERIFICA).

En l'escenari de l'EEES, desapareixen les antigues carreres universitàries basades en diplomatures, llicenciatures, enginyeries, etc.. donant lloc a un esquema basat en el sistema de tres cicles: graus, màsters i doctorats¹⁰. Aquest sistema es divideix en dos grans blocs, el primer bloc d'estudis de grau, amb una durada de quatre anys i una càrrega de 240 crèdits ECTS; i un segon bloc d'estudis de postgrau, on s'hi inclouen els màsters i el doctorat.

ESTRUCTURA		
	Anys	Crèdits
GRAU	4*	240
POSTGRAU	MÀSTER	1-2
	DOCTORAT	3-4

Elaboració
tesi doctoral

*Amb algunes excepcions, com Medicina, Arquitectura i altres professions regulades.

¹⁰ http://ec.europa.eu/education/higher-education/bologna_en.htm [consultat el 10/07/2013]

Figura 10. Diagrama de distribució dels estudis UPF. Font: UPF

De manera més recent al febrer de 2015 es va aprovar el Reial decret 43/2015, de 2 de febrer, pel qual es modifiquen el Reial decret 1393/2007, de 29 d'octubre, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments i el Reial decret 99/2011, de 28 de gener, pel qual es regulen els ensenyaments oficials de doctorat¹¹. El punt principal d'aquest document és el fet d'obrir la possibilitat de plantejar estudis de grau de 180 o 240 crèdits flexibilitzant de 4 a 3 anys la durada d'aquests estudis.

En qualsevol cas, el fet de convergir en un sistema comú, implica també la definició d'un concepte de creditatge, el crèdit ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). La principal particularitat del sistema de quantificació és que passa de basar-se únicament en les hores lectives per a considerar les hores de treball. Així, segons el sistema de Bolonya, un total de 4 crèdits ECTS equivalen a 100 hores de treball. Alhora, notem que el percentatge d'hores lectives que formen part de les hores de treball varia segons el tipus de l'assignatura o segons la pròpia universitat. En el cas de la UPF, recomana que als estudis de grau les hores lectives siguin un màxim del 70% de les hores de treball, mentre que als estudis de postgrau, el percentatge es redueix fins a situar-lo al voltant del 40%.

El procés de transformació de l'escenari educatiu ha despertat diverses mobilitzacions contràries a la seva aplicació. Són diversos els motius d'aquestes mobilitzacions i les posicions contràries tant des del costat de l'alumnat universitari i de secundària com per part del mateix personal docent. La indefinició en l'equiparació d'alguns estudis, la manca de concreció en el futur de les enginyeries o la possible privatització de part de les titulacions, fa que el conflicte segueixi obert amb objectius diversos com "La paralització del procés de Bolonya juntament amb la derogació de la LEC-LOE, LUC-LOU i reial decrets"¹².

¹¹ http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-943 [consultat el 24/3/2015]

¹² <http://www.uoc.edu/portal/ca/universitat/model-educatiu/cees/index.html> [consultat el 10-07-2013]



Figura 11. Diagrama del repartiment del temps d'estudi de la UPF. Font: UPF

Aquest nou marc per a l'educació superior no és l'únic factor responsable de promoure un canvi a la universitat. La introducció i l'ús d'internet a la universitat ha significat una transformació a molts nivells; si les transformacions inicials anaven en l'àmbit organitzatiu i comunicatiu, avui en dia podem dir que la gran transformació es centra en l'àmbit educatiu fruit de la integració de la tecnologia als models d'aprenentatge (Duart, 2011).

3.2 L'empoderament de l'usuari

Aquesta quarta revolució que ha sacsejat l'univers de la informació i del coneixement ha impactat inevitablement al món de la comunicació. Autors com Castells, Negroponte o Salaverría han vaticinat la fi de la premsa escrita per ser reemplaçada pel periodisme digital, una revolució capaç de sepultar el tradicional paper de diari (Peñaloza, 2010) al que l'acompanya una premissa clara: els mitjans digitals no poden ser clons dels mitjans de paper (Harnad, S., 1991). Mark Deuze o Ari Heinson també apuntaven a aquesta transformació del periodisme en xarxa a finals dels noranta. Aquesta visió idíl·lica, però, no s'ha transformat en realitat fins pràcticament una dècada després. Els motius d'aquest fet? *"No doubt one of the most important aspects that will define the actual effect of the internet on journalism is the attitude of the audience."* (Heinson, Ari 1999. *Journalism in the Age of the Net*. p. 77). Tot i que el procés de canvi està vinculat a diversos factors, el rol de l'audiència en aquesta transformació ocupa un paper absolutament cabdal.

Aquest fenomen que implica repercussions en les empreses, la tecnologia, els continguts i els professionals, s'ha vist sovint com una manera de reduir costos a través de la integració de redaccions, de producció de continguts multi plataforma, de l'audiència participativa o de la polivalència periodística (Massip i Micó, 2008). *"La regeneració professional del*

periodisme a internet depèn sobre tot de l'excel·lència dels qui l'han d'exercir" (Salaverría, 2008). Aquesta és la darrera proposta que trobem al decàleg d'idees per al ciberperiodisme que ens proposa Salaverría posant de relleu l'important paper que té la universitat en la formació de futurs professionals del periodisme.

Aquesta visió de fa ja prop de dues dècades ha tingut, però, un període de latència en la que internet ha anat acumulant grans expectatives que no s'han fet realitat a la velocitat que es vaticinava inicialment. L'actualitat ens mostra una realitat que, tot i ser cuinada lentament, està arrelant de manera profunda provocant un canvi d'hàbits especialment rellevant entre la població més jove. Segons l'Informe anual 2013 de La Sociedad en Red elaborat per l'Observatori Nacional de les Telecomunicacions i de la Societat de la Informació, hi ha 2.493 milions d'usuaris d'internet amb un creixement del 10,7% respecte l'any anterior i l'*smartphone* assoleix una penetració del 41,5% entre la població de més de 15 anys. La tendència la corrobora també l'informe anual eEspaña 2014 que fixa en 2.300 milions els usuaris mundials de banda ampla mòbil.

L'escenari a nivell europeu no és massa diferent, segons l'informe "*Europe Digital future in focus 2013*" fet per ComScore, 408,3 milions de persones accedeixen a la xarxa via PC o portàtil al desembre de 2012 representant un increment del 7% respecte l'any anterior. En aquest mateix període, 8 de cada 10 usuaris d'internet han visitat llocs web d'informació o notícies.

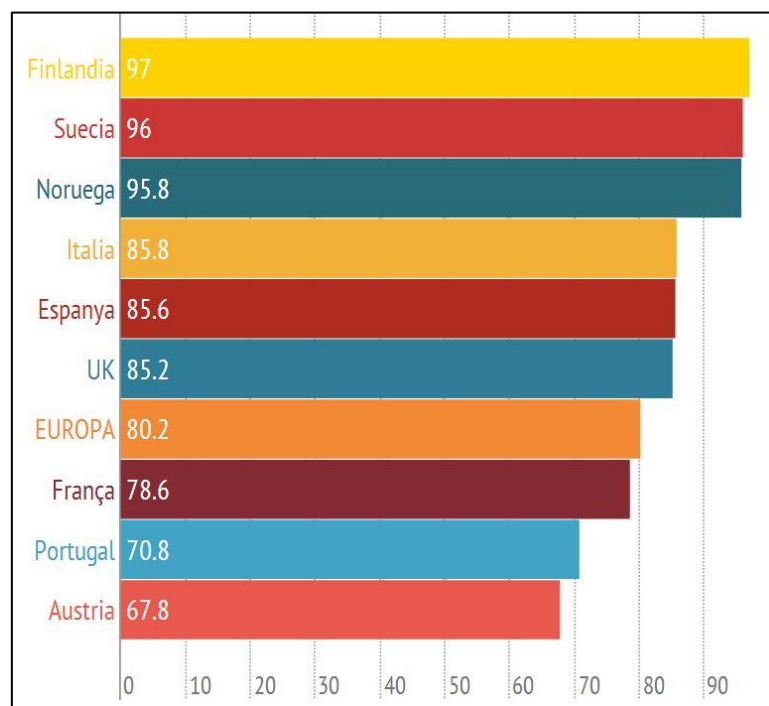


Figura 12. Percentatge de cerca de llocs web de notícies a Europa. Font: Comscore, MMX Europe, 2013

Pel que fa al percentatge de cerques referents a llocs web de notícies comparant el resultat de diversos països europeus, Finlàndia encapçala la llista amb un 97% al costat de Suècia o Noruega. Espanya, amb un 85,6% de les cerques se situa cinc punts per sobre de la mitjana europea al costat de països com Itàlia o Anglaterra.

La mateixa Comscore en un estudi centrat en els mitjans a França el novembre de 2013 mostrava que 7 de cada 10 internautes francesos accedeixen a llocs web d'informació i notícies. Si prenem l'escenari català, i amb les dades de la tercera onada de 2013 (novembre de 2013) del Baròmetre de la comunicació i la cultura, trobem que internet és l'únic mitjà que creix amb una penetració del 61% en la població de més de 14 anys. La TV es manté pràcticament estable al 88,6% de penetració i cauen els diaris, els suplementos i la ràdio.

I com reaccionen els mitjans tradicionals? Doncs a finals de 2014 el New York Times publicava un informe on revisava de dalt a baix la seva estratègia i posava sobre la taula un conjunt de propostes per tirar endavant. Entre aquestes propostes, destaquen l'aposta per posar l'audiència al *core* de la seva missió: enfortir la seva sala de premsa a través de col·laborar amb la part de negoci pel que fa a l'experiència d'usuari i crear una organització basada en prioritzar allò digital.

3.2.1 L'audiència, en el centre del procés comunicatiu

Si mirem l'evolució d'internet hi podem definir tres grans etapes. La primera aniria aproximadament des de principis dels noranta fins a una dècada després. En aquesta primera etapa podríem dir que internet era un lloc per a les empreses: encara que alguns usuaris hi accedien qui tenia presència a la xarxa eren les corporacions, institucions i empreses. És a partir de mitjans de la primera dècada del segle XXI quan apareixen plataformes socials com My Space (2003), Facebook (2003), Flickr (2004), Youtube (2005) o Twitter (2006) transformant el que fins llavors enteníem com a internet i posant a l'usuari - l'audiència- al centre de tot plegat.

Alguns exemples ens segueixen sorprenent. Al principal portal de vídeo a demanda actual, Youtube, cada minut s'hi penguen 72 hores de vídeo i, el 2011, la plataforma va tenir més d'un bilió de visualitzacions, és a dir, aproximadament 140 visualitzacions per cada habitant del planeta. El creixement en aquests darrers anys ha estat considerable, tant sols cal observar els resultats de l'estudi general de mitjans (EGM) publicat al maig de 2014 per veure que internet, amb un 58% de penetració, supera el 30,4% de penetració de la premsa

escrita. Aquest mateix informe mostra l'evolució de l'audiència des de l'any 1997 fins al 2014, en aquest període la majoria de mitjans clàssics han experimentat un descens en la penetració: els diaris, els suplementos, les revistes, el cinema i la televisió. L'únic que resisteix a aquesta tendència és la radio que no només es manté sinó que creix moderadament. Internet és, sens dubte, el que més creix en audiència passant del 0.9% de penetració al 1997 fins al 58.5% al 2014.

Molts altres informes corroboren aquesta fet i indiquen el canvi d'hàbits del consumidor que adopta un perfil multiplataforma i en mobilitat. L'informe Reuters Institute Digital News Report 201 elaborat per la Universidad de Navarra posa de relleu que els menors de 35 anys s'informen a través de mitjans tradicionals com la televisió i de les xarxes socials per igual o que tres de cada deu persones s'informen en dispositius mòbils o tauletes més que a través de l'ordinador personal.

Però no podem mirar l'audiència des d'un punt de vista monolític considerant-los simplement consumidors. Una de les revolucions vinculades al 2.0 és la capacitat dels usuaris per a crear continguts, siguin blogs, imatges, vídeos o continguts col·laboratius a espais com Wikipèdia (Brake, 2013). En aquest sentit, segons dades del Pew Research Center el percentatge d'internautes als EUA que ha pujat a internet vídeos o imatges ha passat de ser d'un 14% a 2009 a un 31% a 2013, un valor molt similar en el cas de la UE i d'Espanya, un 32% segons l'informe eEspaña 2014 de la Fundación Orange. Tenint en compte que els estudiants són també usuaris, com afecta tot això en el context acadèmic?

3.2.2 L'estudiant, en el centre del procés educatiu

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) obre un ventall de possibilitats a les universitats tant pel que fa a la reforma de procediments administratius com al replantejament del model educatiu, posant en el centre d'aquest sistema l'estudiant i al seu procés formatiu (Esteve i Gisbert, 2011). Aquest protagonisme creixent de l'estudiant coincideix amb el protagonisme guanyat per l'usuari a internet a partir del 2005, etapa que Genís Roca defineix com a "l'internet de les persones". En aquesta etapa els usuaris prenen la xarxa coincidint amb l'explosió dels Blocs o de les Xarxes Socials; Facebook, Youtube, Twitter, LinkedIn, Flickr o Slideshare entre d'altres, es van crear entre els anys 2003 i 2006.

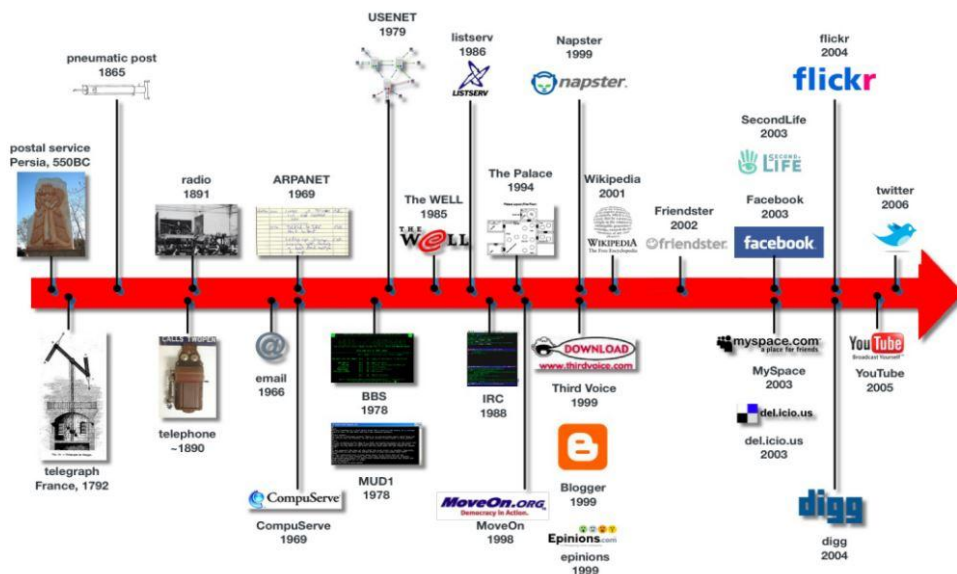


Figura 13. Infografia sobre l'aparició de les principals xarxes socials. Font: INTECO

Un dels casos més representatius de l'empoderament dels usuaris a través de la xarxa i de com internet ha transformat els escenaris clàssics que establien rols clars i definits, com el de professor vs estudiant, productor vs consumidor o empresa vs client, és el Cas United (Deighton i Kornfeld, 2010), en el que es posa de relleu com un incident amb l'equipatge provocat en una escala aèria salta de la presencialitat a internet reformulant les regles del joc i fent que la força d'un sol individu es multipliqui exponencialment capgirant la posició en vers a l'empresa, reflectint un escenari on el paper dels usuaris pren una nova dimensió.

El darrer any per iniciar les titulacions sense adaptar a l'EEES, el 2010, la Generalitat de Catalunya va habilitar al seu portal web¹³ una secció anomenada Bolonya 2010 on s'hi destacaven alguns canvis metodològics com per exemple que “el pilar del sistema d'ensenyament clàssic ha estat la lliçó magistral. L'estudiant prenia apunts, memoritzava els coneixements i demostrava que havia aconseguit retenir-los a l'examen. Això canvia. Ara no serà tan important mesurar el que el professor ensenya sinó el que l'estudiant aprèn i sap fer. Caldrà saber si s'ha interioritzat la formació rebuda, orientada cap a l'adquisició de competències i habilitats, més que als coneixements dividits per assignatures. S'aposta per donar eines a l'estudiant que el capacitin per a un aprenentatge autònom que li permeti adaptar-se als canvis i posar-se contínuament al dia.” o que “Comunicar-se correctament de forma oral i escrita guanya pes”.

¹³ <http://www.gencat.cat> [consultat el 10-07-2013]

D'aquestes premisses se'n desprenen diversos conceptes amb un punt en comú: l'estudiant és el principal responsable del procés d'aprenentatge.

i. Què entenem per competència?

Tal com explica la Universitat Autònoma de Barcelona al seu lloc web dedicat a Bolonya¹⁴, s'entén com una combinació dinàmica d'atributs, en relació a coneixements, habilitats, actituds i responsabilitats, que descriuen els resultats dels aprenentatges d'un programa educatiu o el que els estudiants són capaços de demostrar al final del procés educatiu (Projecte Tunning).

Aquestes competències, estaran dividides en competències bàsiques i competències específiques. El primer dels grups serà transversal als diferents estudis, mentre que les específiques vindran determinades per l'objectiu concret dels estudis cursats. En el nostre cas, ens interessaran aquestes competències de caràcter transversal que implica que qualsevol estudiant haurà de ser capaç d'assolir-les. Com es destaca a la pàgina web de la Universitat Autònoma de Barcelona “el desenvolupament d'una competència és un procés continu i ha de tenir en compte l'assoliment de coneixements, d'habilitats, d'actituds i de responsabilitats”.

La capacitat d'aprendre, de resoldre problemes, de parlar en públic, de síntesi, etc.. són algunes d'aquestes capacitats transversals. En trobem, però, d'altres igual d'importants com l'habilitat per al treball en equip, l'autonomia, la iniciativa, la creativitat o l'autoorganització que, sumades al fet que es potencien les hores de treball personal fora de l'entorn físic de l'aula, impliquen la necessitat de trobar un seguit d'entorns on desenvolupar totes aquestes habilitats.

Així doncs, ens trobem en una nova situació on el docent passa de ser exclusivament un element de transmissió de coneixement a ser un element més del procés formatiu, on les classes magistrals o les hores de docència presencial queden reduïdes a menys del 50% de les hores de dedicació de l'estudiant a una matèria concreta. D'aquesta manera, el professor ha de programar i dissenyar un seguit d'activitats que permetin als alumnes assolir les competències corresponents a la matèria en qüestió, tenint en compte que aquestes competències estan formades per un seguit d'habilitats, coneixements i actituds on és l'estudiant qui pren el paper actiu en el procés i bona part d'aquestes activitats es duen a terme en espais fora de l'aula.

¹⁴ <http://ves.cat/hgo4> [consultat el 10-07-2013]

Finalment es posa de relleu la necessitat de disposar de mecanismes de seguiment i avaluació del grau d'assoliment d'aquestes capacitats, i sobretot, que “les competències que es defineixin han de ser avaluable, i per això, la manera en què es formulin aquestes competències, ha de permetre la identificació de resultats d'aprenentatge que puguin ser observables i mesurables”¹⁵. (UAB)

3.2.3 De l'audiència a la comunitat

Hem vist com independentment de si ens trobem en el context dels mitjans o en el context acadèmic, l'usuari ha guanyat protagonisme i el sistema s'orienta cada vegada més a aquesta realitat segmentada i unipersonal. La transformació de l'audiència en aquests context va més enllà del concepte individual; autors com Sáez afirmen que la clau és pensar que, en el nou model, el negoci no és a l'engròs sinó al detall i els usuaris no són audiència sinó comunitat (Sáez, 2015). En una línia semblant apunten els treballs d'Adell en el context universitari amb el concepte d'entorn personal d'aprenentatge (PLE) com a enfocament de l'aprenentatge, on un dels tres eixos és la PLN, Personal Learning Network. (Adell & Castañeda, 2013)

Bateman i Lyon (2002) descriuen els elements principals de les comunitats posant-los en el context de la xarxa per tal d'analitzar si les comunitats virtuals *online* (CMO) poden ser comunitats reals. La primera de les característiques analitzades és el fet de tenir un lloc concret on desenvolupar-se, un punt crucial que al ciberespai pot ser qüestionable. En aquest sentit Bateman i Lyon afirmen que si la identificació amb un lloc és necessària per una comunitat psicològica, llavors una comunitat virtual és impossible. Puntualitzen, però, que també seria possible que existís una comunitat només amb vincles comuns i interacció social. Els autors posen de relleu com les comunitats tradicionals com els veïnats, els pobles i les ciutats, estan perdent pes en les fonts d'identificació de les persones (en constant moviment / migració). L'espai està convertint-se en irrellevant. Jones afirma, però, que les CMO no només estructuraven les relacions socials sinó que són alhora l'espai on esdevenen i l'eina que utilitzen els individus per entrar en aquest espai. (Jones, 2003)

La segona característica de les CMO són els vincles comuns. Vincles comuns que requereixen un cert nivell de compromís, valors compartits, cultura, història i identitat compartida; alguns exemples en són les associacions basades en interessos comuns. En aquest sentit Bateman i Lyon afirmen que, al ciberespai, les comunitats tendeixen a ser més nombroses i més heterogènies pel que fa a característiques socials i de raça, regió o

¹⁵ <http://ves.cat/hgo4> [consultat el 10-07-2013]

procedència. Alhora, el lligam entre els membres de la comunitat és limita al ciberespai on els participants no requereixen massa esforç per a estar connectats.

Finalment, Bateman i Lyon ens parlen de la interacció social posant de relleu que les interaccions a les comunitats virtuals estan orientades a temes específics mentre que les relacions en les comunitats *offline* es veuen com a holístiques i ho abracen tot. Afirment que els membres de les comunitats virtuals no són només físicament distants, sinó que són socialment distants també. Afirment també que internet no fa decreixer ni la participació en les comunitats d'espai compartit ni la interacció cara a cara, alhora que tampoc promou l'aïllament social. Internet crea relacions socials més riques (Bateman i Lyon, 2002).

Trobem exemples d'aquesta realitat en la consideració de l'audiència per exemple a l'informe The New York Times Innovation Report. El document fa referència a que l'audiència accedeix als continguts de diferents maneres i des de diferents plataformes, apuntant que cada vegada són més els que es troben a les xarxes socials com Twitter o Facebook, en aquest sentit afirma que part de l'èxit obtingut per alguns dels seus competidors com BuzzFeed, Huffington Post i USA Today es deu en gran part a “la seva sofisticada cerca social i estratègia de creació de comunitats”.

3.3 La transformació dels models d'aprenentatge

Tot i que no podem apostar per les tecnologies com a únic recurs, no hi ha cap dubte que un ús oportú i estratègic de les TIC en l'entorn educatiu, fa que aquestes puguin ser un potent instrument pedagògic (Cobo, 2010). Les aules són insuficients en un context on l'aprenentatge consisteix en entrar i sortir d'un flux d'informació que necessàriament ha d'integrar l'aprenentatge formal i l'informal. (Reig, 2010)

El creixement de la xarxa i el rol central de l'usuari en aquesta té molt a veure amb qüestions de disponibilitat d'accés, és a dir, internet no deixa de ser una xarxa de dispositius connectats en que, com més connexions hi ha, més variades són les possibilitats de comunicació i més probable és trobar persones amb els mateixos interessos i necessitats (Adell, 1998). Alguna conseqüència d'aquest creixement el podem trobar en la necessitat de redimensionar les regles del joc de la xarxa amb l'entrada en funcionament, el 2012, del protocol IPV6 per la necessitat de disposar de més adreces disponibles per a donar cabuda al nombre de dispositius connectats a la xarxa. Segons dades de la mateixa RIPE NCC (*The*

*Réseaux IP Européens Network Coordination Centre (RIPE NCC)*¹⁶) es preveu passar dels 93 milions de dispositius connectats l'any 2000 als 31 bilions l'any 2020 (RIPE, 2010).

Pel que fa a l'efecte d'aquest augment de la connectivitat sobre els usuaris cal destacar el paper jugat per les xarxes socials. El gener de 2014 i deu anys després del seu llançament, Facebook comptava amb més d' 1.2 bilions d'usuaris actius, un volum similar a la població de China (1,39 bilions) o de l'Índia (1.2 bilions) (Facebook, 2014).

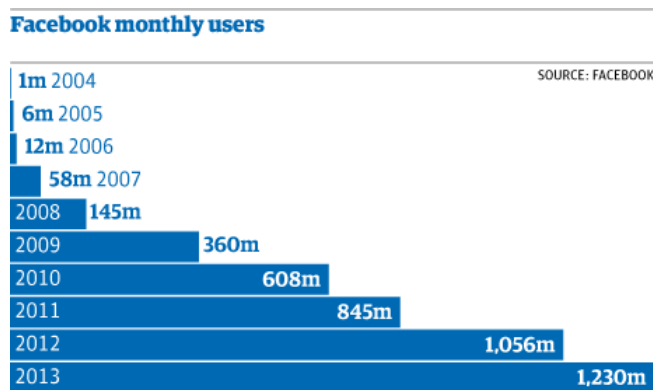


Figura 14. Usuaris mensuals de Facebook. Font: Facebook

El creixement de publicacions de continguts generats pels usuaris a la xarxa també ha crescut de manera considerable els darrers anys. Segons un article publicat al *Business Insider* al desembre de 2011, cada minut es publiquen a internet més de 6600 fotografies a Flickr¹⁷, més de 20.000 posts a Tumblr¹⁸ o més de 25 hores de vídeo a Youtube¹⁹, una xifra que pujava en menys d'un any fins a les 72 hores de vídeo pujades cada minut a Youtube, dada facilitada per la pròpia companyia per celebrar els set anys d'existència²⁰. Però aquest augment de continguts publicats a la xarxa no només compta amb la contribució d'usuaris particulars sinó que diverses institucions han apostat de forma decidida per la publicació de continguts en obert, les universitats o els centres de recerca en són alguns dels exemples. Les institucions com l' OCDE o la mateixa Generalitat de Catalunya ha iniciat els darrers anys diverses mesures per impulsar la publicació en obert. “¿Quién necesita un título cuando puede aprender gratis en internet?” es qüestionava en un article publicat al diari El Mundo el maig del 2012²¹.

¹⁶ <http://www.ripe.net/> [consultat el 13/06/2013]

¹⁷ <https://www.flickr.com/> [consultat el 4/3/2013]

¹⁸ <https://www.tumblr.com/> [consultat el 4/3/2013]

¹⁹ <https://www.youtube.com/> [consultat el 4/3/2013]

²⁰ <http://youtu.be/GLQDPH0uICg> [consultat el 4/3/2013]

²¹ <http://ves.cat/mfG0> [consultat el 4-3-2013]

3.3.1 Efectes en l'educació superior

En aquest context digital, d'hiperconnexió i de replantejament de les regles del joc en el dibuix que fins ara havíem considerat vàlid on s'hi definia clarament l'emissor i el receptor, el paral·lelisme entre l'àmbit acadèmic i l'àmbit de la comunicació encara es fa més present fins al punt que algunes veus parlen de la bombolla de l'educació superior amb arguments com el dimensionament excessiu de les plantilles de les universitats o l'excés de titulats que produeix el sistema universitari. El Ministeri d'Educació d'Espanya publicava un informe a finals de 2014 on afirmava que el 45% dels espanyols estan sobre qualificats per les tasques que realitzen (MECD, 2014).

Els diferents informes de la UE posen èmfasi en la modernització de l'ensenyament superior en diversos aspectes en els que destaquen els formats oberts i a distància (European Commission IP/12/976, IP-13-349). Alhora, i tal com hem vist amb anterioritat, diverses directrius del pla Bolonya fan referència a l'estudiant com a centre de l'aprenentatge i, juntament amb la introducció dels crèdits ECTS on la càrrega docent és diferent que la d'aprenentatge per cada crèdit, una part important de la càrrega de l'estudiant no té per que desenvolupar-se necessàriament de manera presencial i síncrona dins d'una aula (European Commission - The Bologna Process).

A través de les entrevistes exploratòries realitzades en el marc d'aquest mateix treball, hem vist com els programes amb modalitats purament presencials o no presencials tendeixen a uns escenaris més híbrids amb diferents graus de semipresencialitat. Això implica que algun dels elements tradicionalment propis de l'educació a distància s'incorporin en major o menor grau als estudis tradicionals. De fet, quan parlem d'educació a distància, estem parlant de comunicació mediada per ordinador (Adell, 1998) i en aquest context, Adell en descriu diverses característiques: a) la multidireccionalitat, b) la interactivitat, c) el multiformat, d) la flexibilitat temporal, e) la flexibilitat en la recepció i f) els entorns oberts o tancats.

i. L' agenda Europea per la modernització dels sistemes d'educació superior

Al setembre de 2011 la comissió europea publicava un comunicat anomenat "*Modernisation and employability at heart of new higher education reform strategy*" en que presentava una estratègia europea de cara a reforçar tres eixos clau en l'educació superior: augmentar el nombre de

titulats, millorar la qualitat docent i fer que la universitat contribueixi a que l'economia de la UE surti reforçada de la crisi.²²

Aquest informe s'emmarca en l'estratègia de creixement de la UE anomenada Europa 2020:

“Europe 2020 is the EU's growth strategy for the coming decade. In a changing world, we want the EU to become a smart, sustainable and inclusive economy. These three mutually reinforcing priorities should help the EU and the Member States deliver high levels of employment, productivity and social cohesion.” José Manuel Barroso, President of the European Commission

Aquesta estratègia, adoptada per cadascun dels estats membres, conté cinc objectius a assolir al 2020²³ entre els que trobem el finançament i la dimensió social de l'educació superior, prenent la dimensió social com al procés d'estendre l'accés a l'educació superior a la major part possible de l'educació²⁴, és un dels temes que s'emmarca en l'eix que fa referència a l'educació en el marc de l'estratègia EU2020.

L'informe *“La modernización de la educación superior en Europa 2011: financiación y dimensión social”* publicat el 2011, destaca quatre punts en les seves conclusions:

- a) Els països estan experimentant dificultats per adaptar el seu sistema d'educació superior als reptes plantejats pels ràpids canvis de la societat en els darrers anys.
- b) La dimensió social no ha estat, en termes generals, un motor important per a la política de l'educació superior, però en determinats països s'han implantat nombroses mesures especials dirigides a esmenar l'escassa representació de determinats grups socials.
- c) Les declaracions polítiques sobre la dimensió social no sempre van acompanyades de les corresponents mesures, del finançament necessari per realitzar-les o de mecanismes de seguiment per avaluar el seu impacte.
- d) És urgent afrontar amb major convicció i coherència les qüestions relacionades amb la dimensió social, tant a nivell de la Unió Europea com a nivell nacional, sobretot en vista de la desacceleració econòmica a Europa.

²² http://europa.eu/rapid/press-release_IP-11-1043_en.htm [consultat el 10/07/2013]

²³ <http://www.cultureactioneurope.org/lang-en/component/content/article/41-general/597-the-eu-2020-strategy-analysis-and-perspectives> [consultat el 11/07/2013]

²⁴ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/131ES.pdf [consultat el 11/07/2013]

En el marc d'aquest mateix projecte el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (MECD) publicava el 2013 l'informe corresponent a l'estratègia d'educació i formació. L'informe posa de relleu que l'educació superior és estratègica a nivell europeu i que cal modernitzar-la per tal de dotar-la de més habilitats transversals que permetin tenir més èxit al mercat laboral actual. En aquest mateix document es recalca la importància de la innovació dins del triangle del coneixement completat per l'educació i la recerca. (MECD, 2013)

Gráfico 4.1: Porcentaje de población 30-34 años que ha completado estudios terciarios, por país y sexo. Año 2012.

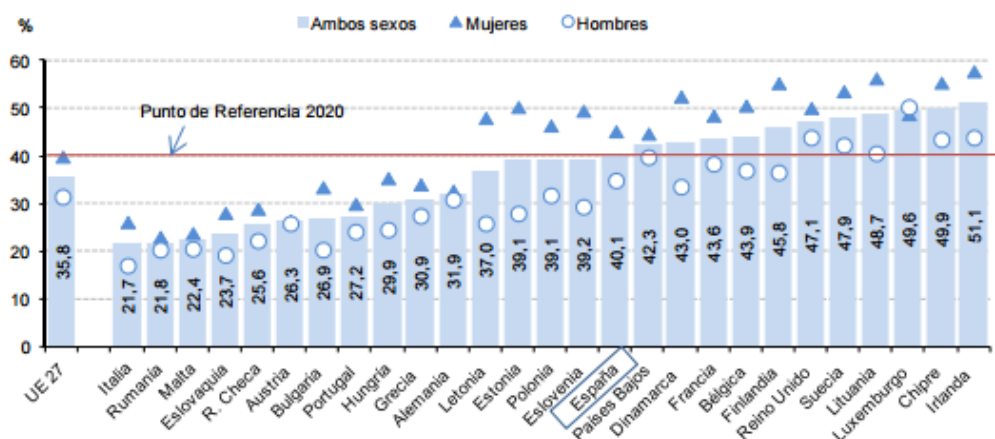


Figura 15. Percentatge de població entre 30-34 anys que ha completat estudis terciaris. Font: MECD

El setembre de 2012 la UE va posar en funcionament el Grup d'alt nivell sobre la modernització de l'ensenyament superior, encarregat de la qualitat i l'excel·lència educativa amb un horitzó de tres anys. La seva missió és identificar les millors pràctiques i solucions creatives, així com formular recomanacions pels responsables de l'elaboració de polítiques, les universitats i els centres educatius superiors a nivell nacional i europeu. (EU IP/12/976)

El primer informe elaborat per aquest grup d'alt nivell i publicat el juny de 2013, es centra en establir les bases i el punt de partida aportant 16 recomanacions per a la millora de la qualitat en l'ensenyament i l'aprenentatge. Dins d'aquestes recomanacions podem fer tres grans grups enfocats als canvis en l'entorn, el seguiment i la capacitació del professorat:

- L'entorn:** La necessitat d'un entorn, o servei, ben dotat per la millora de la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge; i la necessitat d'una estratègia en aquesta línia per garantir el suport i l'evolució en la qualitat de l'ensenyament i l'aprenentatge.
- Major seguiment del procés d'aprenentatge:** El *feedback* a l'estudiant ha de ser un dels aspectes a tenir més en compte, proporcionant l'entorn necessari per dur-lo

a terme. Alhora es fa necessari poder disposar d'un sistema de seguiment que faciliti l'acompanyament dels estudiants al llarg de tot el procés.

- c) **La formació del professorat:** És necessari el reconeixement d'aquells docents que actuen en aquesta línia així com la capacitació i la certificació dels docents en metodologies per a la millora de la qualitat de l'ensenyament. Inclús es planteja que la certificació en aquesta àrea sigui un requisit per al cos docent al 2020.

3.3.2 Innovació docent a la universitat

Com hem pogut veure en l'agenda europea per la modernització dels sistemes d'educació superior, la innovació docent hi és present en diferents àmbits. Des de l'àmbit estratègic i institucional fins a la formació al professorat passant per les recomanacions de definir polítiques i unitats específiques dedicades a la innovació docent dins de les mateixes universitats. Un exemple d'aquests serveis el trobem amb el Centre per a la Qualitat i la Innovació Docent (CQUID) de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Creat al 2007 donant continuïtat a un projecte iniciat a 2002 amb el Programa per la Qualitat Educativa (PQE). Aquest servei té com a missió "impulsar la renovació pedagògica i promoure la millora dels processos de docència/aprenentatge, així com contribuir a assegurar la màxima qualitat educativa de la Universitat Pompeu Fabra".

D'altra banda, el docent i la formació al professorat és un dels aspectes destacats quan parlem d'innovació a la universitat. Amb l'arribada de l'EEES es reforça la idea de revisar la seva figura i de que el professor no ha de ser només un transmissor de continguts científics sinó que s'ha de convertir en un facilitador de l'aprenentatge autònom, en un orientador de treballs i línies formatives (Rodríguez et al., 2007). Altres autors com Adell, Guardia o Lara, entrevistats en el marc d'aquest treball, reflexionen també sobre els reptes d'aquesta figura i sobre el seu paper en la transformació de l'ensenyament universitari.

Són diverses tant les competències que ha de tenir el professor universitari com les seves funcions. Ángel Lázaro proposava el següent diagrama referent a les funcions del rol de docent diferenciant entre aquelles que tenen a veure purament amb la part instructiva i les que estan vinculades a la formació socio-afectiva (Lázaro, 1997) :



Figura 16. Rol del professor. Font: A.Lázaro, 1994

Treballs més recents es centren en definir el rol del docent universitari i en les competències necessàries per dur a terme les seves funcions. Un exemple és el Grup Interuniversitari de Formació Docent (GIFD) format per diverses universitats catalanes. Aquest projecte té com a principals objectius: (a) identificar les competències docents que defineixen el perfil professional del professorat universitari, descriure-les i ordenar-les segons el nivell de competència assolit. (b) Definir un marc de referència comú per desenvolupar la formació del professorat universitari de manera que es pugui garantir l'adquisició de les competències docents definides. (c) Treballar per aconseguir el reconeixement per part de les agències de qualitat i del Ministeri del perfil professional del docent universitari i dels programes de formació que condueixen a l'adquisició d'aquest perfil²⁵.

Una de les aportacions d'aquest projecte i que han servit de punt de partida a d'altres iniciatives posteriors en aquest camp és la definició de les competències docents (EA2010-0099):

²⁵ <http://gifd.upc.edu/> > [consultat el 8/1/2015]

- a) Competència Interpersonal (CI): Promoure l'esperit crític, la motivació i la confiança, reconeixent la diversitat cultural i les necessitats individuals, creant un clima d'empatia i compromís ètic.
- b) Competència Metodològica (CM): Aplicar estratègies metodològiques (d'aprenentatge i avaluació) adequades a les necessitats de l'estudiant, de manera que siguin coherents amb els objectius i els processos d'avaluació, i que tinguin en compte l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) per contribuir a millorar els processos d'ensenyament/aprenentatge.
- c) Competència Comunicativa (CC): Desenvolupar processos bidireccionals de comunicació de manera eficaç i correcta, això implica la recepció, interpretació, producció i transmissió de missatges a través de canals i mitjans diferents i de manera contextualitzada a la situació de l'ensenyament/aprenentatge.
- d) Competència de Planificació i Gestió Docent (CPGD): Dissenyar, orientar i desenvolupar continguts, activitats de formació i d'avaluació, i altres recursos vinculats a l'ensenyament/aprenentatge, de manera que es valorin els resultats i s'elaborin propostes de millora.
- e) Competència de Treball en equip (CT): Col·laborar i participar com a membre d'un grup, assumint la responsabilitat i el compromís propi cap a certes tasques i funcions que es tinguin assignades per a l'assoliment d'uns objectius comuns, seguint els procediments acordats i en funció dels recursos disponibles.
- f) Competència d' Innovació (CDI): Crear i aplicar nous coneixements, perspectives, metodologies i recursos a les diferents dimensions de l'activitat docent, orientades a la millora de la qualitat del procés d'ensenyament/aprenentatge.

A l'informe RED-U sobre l'avaluació de la qualitat en la docència a les universitats espanyoles publicat el 3 de juliol de 2012, es posava de relleu que el concepte de qualitat docent normalment no es troba com a un factor estratègic o operatiu als textos de les 28 universitats públiques i privades examinats. Alhora, es manifesta que no existeixen indicadors, processos ni sistemes d'avaluació clars que permetin avaluar la innovació docent a les universitats. (Rué et al., 2012).

L'octubre de 2014 es publicava la memòria final d'un projecte centrat en definir un marc de referència per redissenyar, implementar i avaluar plans i accions de formació docent a partir del perfil competencial del professor universitari. En aquest document es prenen com a base les sis competències definides pel grup GIFD, i a través d'enquestes a professors i

estudiants, es posa de relleu quines d'aquestes sis competències són les més valorades per cadascun dels dos col·lectius. Els resultats mostren que mentre els estudiants de grau destaquen com a competències millor valorades la CC, CI i CM, quan es pregunta als professors són la CT i la CM les que millor valoració reben. Destacar que la CDI és la menys valorada tant per professors com per estudiants. (Pagès, 2014)

i. Les TIC i la innovació docent

L'aprenentatge en xarxa ofereix noves possibilitats d'aprenentatge obert i flexible però cal dotar els professors i els estudiants de les condicions òptimes per aprofitar-les. Campus virtual, qualitat dels continguts, adequació pedagògica de les activitats o fluïdesa en la comunicació són alguns dels aspectes destacats. Des de la perspectiva institucional un dels principals objectius per a la innovació docent a la universitat passa per millorar la qualitat i l'efectivitat de la interacció usant els ordinadors a l'hora de donar suport especialment als sistemes d'aprenentatge col·laboratiu (Salinas, 2004).

“En la medida en la que atendamos a los aspectos tangibles (plataforma, comunicación, materiales, funcionamiento de la red) e intangibles (comunicación pedagógica, rol del profesor, interacción, diseño de actividades, proceso de evaluación y grado de satisfacción de alumnos, profesores y gestores), seremos capaces de construir una alternativa más cercana que la educación a distancia y diferente de la enseñanza presencial.” (Salinas, 2004)

Millorar l'aprenentatge amb les tecnologies no es resol simplement introduint tecnologies al mateix sistema sinó que requereix d'un canvi en les metodologies i en els continguts (Koehler et al., 2013). Koehler, Mishra, Akcaoglu i Rosenberg posen de relleu la importància del context en que es pot produir aquest aprenentatge argumentant que sense un context determinat l'aprenentatge no succeeix. Aquesta reflexió dóna lloc al model TPACK format per tres elements: (a) Els coneixements tecnològics (TK) referents a entendre i saber usar tecnologies i programari. En aquest àmbit el més important és la capacitat d'aprendre noves tecnologies. (b) El coneixement del contingut (CK) és el que fa referència a aquella matèria que es treballa i al domini d'aquesta. (c) El coneixement pedagògic (PK) fa referència al domini de les habilitats inherents a l'activitat docent.

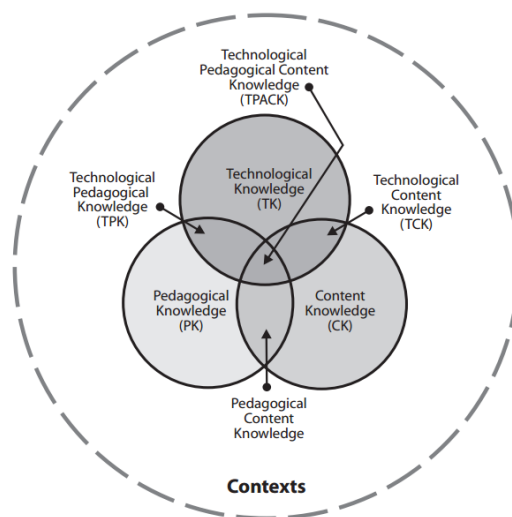


Figura 17. Model TPACK. Font: Koehler et al., 2013

Autors com Francesc M. Esteve i Mercè Gisbert proposaven el 2011 un seguit d'eines digitals que permeten el treball col·laboratiu a través d'entorns tecnològics com (a) els entorns personals d'aprenentatge (PLE), (b) les xarxes socials, (c) els entorns virtuals 3D, i (d) els blogs i els microblogs (Esteve i Gisbert, 2011). Autors com Adell i Castañeda (2012) posen de relleu que l'etapa de les tecnologies emergents està estretament vinculada al que anomenen pedagogies emergents, entenent aquest concepte com a paraigües en el que s'hi inclouen un conjunt d'enfocaments i idees pedagògiques que sorgeixen com a conseqüència dels canvis substancials als escenaris socials i que afecten als contextos educatius.

Trobem diverses experiències en l'àmbit universitari en l'aplicació de diferents eines de les descrites per Esteve i Gisbert. El treball de Guasch, Guardia i Barberà (2009) mostra l'aplicació dels ePortfolis a través de 81 experiències en l'àmbit universitari. Aquest treball conclou que l'ús dels ePortfolis pot contribuir a millorar i adequar les metodologies d'avaluació a les titulacions adaptades a l'EEES, i ressalta la importància de la formació als docents com a principals agents d'aquest procés (Guasch et al., 2009).

Alineat amb un altre dels elements descrits per Esteve i Gisbert trobem també una experiència amb la introducció de blogs a la universitat en la que aquesta eina es presenta com un "instrument excepcional" per la innovació didàctica pel que fa a la possibilitat de treballar un sistema d'aprenentatge molt més centrat en l'estudiant (Salinas i Viticcioni, 2008).

Ja de manera més recent, el 2014 es presentaven els resultats d'una experiència amb Entorns Personals d'aprenentatge (PLE) a la Universitat de les Illes Balears. Com a

conclusió general del treball es destaca que la introducció d'elements que combinin aprenentatges formals i informals afavoreixen el desenvolupament dels PLE i influeixen positivament a l'aprenentatge quant a utilitat i transferibilitat. (Marin et al., 2014)

3.3.3 Els continguts oberts

Els continguts oberts, els entorns d'aprenentatge col·laboratiu o l'internet de les coses són algunes de les perspectives tecnològiques amb implantació en l'educació superior iberoamericana entre el 2012 i el 2017 segons l'informe anual del NMC "Perspectives tecnològiques: educació superior Iberoamèrica 2012-2017". Aquestes tres perspectives reforcen el que ja s'avançava a l'informe publicat el 2008 on s'afirmava que "les eines basades en web es converteixen ràpidament en l'estàndard tant en l'ensenyament com en el lloc de treball. La comunicació mediada per la tecnologia és la norma" (NMC, 2008). Però, ha estat sempre així?

Un nou context genera unes noves necessitats que requereixen un seguit de noves habilitats. L'OCDE distingeix tres categories diferents per les competències digitals: *ICT Specialists*, *Advanced users* i *Basic users* (ICT Competences, OECD 2005a, p6). Tot i aquesta classificació Cobo (2009) introdueix el concepte d' *'e-competent user'* fent referència a la persona capaç de complementar amb algunes tecnologies específiques altres professions o coneixements. Aquestes habilitats i e-competències, són les que permeten als individus viure en una societat cada vegada més endinsada en la digitalització on sectors com el de la comunicació i l'educació no en són l'excepció.

En aquesta línia en l'annex del primer informe elaborat pel grup d'alt nivell per la modernització de l'ensenyament superior de la UE publicat al juny de 2013, la recomanació 11 fa referència al suport de les institucions educatives als docents per al desenvolupament d'habilitats per a noves formes d'ensenyament i d'aprenentatge obertes en el marc de les possibilitats que presenten les noves tecnologies: "*for online and other forms of teaching and learning opened up by the digital era, and should exploit the opportunities presented by technology to improve the quality of teaching and learning.*" (UE, 2013).

Una de les premisses per fer possible la producció i difusió de contingut en obert a la xarxa té a veure amb les llicències que s'utilitzen a l'hora de publicar aquest contingut. En aquest sentit trobem la llavor del que anomenen llicències *Copyleft* en el marc del projecte GNU iniciar per Richard Stallman al març de 1985²⁶. En aquesta iniciativa apareix el concepte de







²⁶ <http://www.gnu.org/gnu/> [consultat el 4/6/2013]

licència *copyleft* que, tot i aparèixer relacionada amb el desenvolupament de programari, acull un seguit de llicències diferents que també permeten registrar continguts amb un funcionament contraposat a la més estesa de les llicències: el *copyright*.

i. Llicències Creative Commons

La més estesa d'aquestes llicències *copyleft* en el sector dels continguts digitals és la llicència Creative Commons²⁷ que té com a característica principal que l'autor de l'obra pot triar quin tipus d'ús permet de la seva obra a tercers. La introducció de sistemes pel registre de continguts d'aquest tipus permet triar als creadors la manera en la que les seves creacions poden ser utilitzades a la xarxa obrint diverses possibilitats i combinacions a l'hora de llicenciar-les. Aquest sistema de llicències té validesa internacional i permet generar, a partir de la combinació de diverses clàusules, sis tipus diferents de llicència.

²⁷ <http://creativecommons.org/> [consultat el 4/6/2013]

Clàusules	Descripció	Llicència
Reconeixement CC BY	Aquesta llicència permet a qualsevol persona mesclar, adaptar i crear fins i tot amb una finalitat comercial. Cal que sempre es reconegui l'autoria de la creació original.	
Reconeixement- SenseObraDerivada CC BY-ND	Aquesta llicència permet la redistribució comercial i no comercial, sempre que es faci sense cap modificació i es reconegui l'autoria de les obres.	
Reconeixement- CompartirIgual CC BY-SA	Aquesta llicència permet a qualsevol persona mesclar, adaptar i crear fins i tot amb una finalitat comercial. Cal que sempre es reconegui l'autoria de la creació original i que la comparteixi amb una llicència idèntica a l'original.	
Reconeixement-NoComercial CC BY-NC	Aquesta llicència permet a qualsevol persona mesclar, adaptar i crear excepte si se'n farà un ús amb una finalitat comercial. Cal que sempre es reconegui l'autoria de la creació original.	
Reconeixement-NoComercial- CompartirIgual CC BY-NC-SA	Aquesta llicència permet a qualsevol persona mesclar, adaptar i construir l'obra sense finalitat comercial, sempre que en reconeguin l'autoria i mantinguin llicència en les seves noves creacions.	
Reconeixement-NoComercial- SenseObraDerivada CC BY-NC-ND	Aquesta llicència només permet la descàrrega de les obres i que es puguin compartir amb la gent sempre que en reconeguin l'autoria, però no poden ser modificades de cap manera ni ser utilitzades amb finalitat comercial.	

Taula 16. Tipus de llicència Creative Commons. Font: elaboració pròpia amb informació de <http://creativecommons.org/>

Aquest tipus de llicències formen part de les principals plataformes de publicació de contingut a la xarxa. Flickr, Youtube, Slideshare, Jamendo, entre moltes d'altres plataformes de publicació de continguts incorporen la possibilitat de publicar usant llicències Creative Commons, de la mateixa manera que els principals cercadors com són Google, Yahoo o Bing, també incorporen la possibilitat de fer cerques de contingut filtrant pel tipus de llicència amb la que han estat publicats.

ii. La publicació en obert i els OCW

La Comissió Europea publicava a finals del 2013 les primeres directius per la publicació de la recerca en accés obert. En aquest document s'explica el concepte d'*open access* (OA) i la seva aplicació a la recerca científica. A banda del contingut procedimental del document, el text destaca els beneficis de la publicació en obert i el seu impacte tant en la comunitat científica com en la societat en general (European Commission, 2013d).

Un dels exemples en l'àmbit de Catalunya és el portal TDX (Tesis Doctorals en Xarxa)²⁸, un repositori cooperatiu que conté les tesis doctorals llegides a les universitats de Catalunya i d'altres comunitats autònomes. Aquest repositori que està gestionat i coordinat pel Consorci de Biblioteques Universitàries de Catalunya (CBUC) i el Centre de Serveis Científics i Acadèmics de Catalunya (CESCA) té com a objectius: a) difondre, arreu del món i a través d'internet, els resultats de la recerca universitària, b) oferir als autors de les tesis una eina que incrementa l'accés i la visibilitat del seu treball i c) afavorir l'edició electrònica en obert de la producció científica pròpia.

L'OpenCourseWare Consortium²⁹ és una comunitat mundial que uneix centenars d'universitats i institucions amb l'objectiu de treballar en l'educació oberta i en el seu impacte a l'educació global. Aquest concepte d'educació oberta implica la llibertat per accedir i compartir, i pren especial sentit en l'entorn d'internet on aquests valors formen part del seu nucli i del seu funcionament. El febrer de 2014 l'OpenCourseWare Consortium enllaçava amb 24298 cursos de 77 proveïdors diferents. Entre aquests hi trobem 35 institucions espanyoles on hi ha set universitats de Catalunya³⁰: la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat de Barcelona, la Universitat de Girona, la Universitat de Lleida, la Universitat Oberta de Catalunya, la Universitat Politècnica de Catalunya i la Universitat Rovira i Virgili.

²⁸ <http://www.tdx.cat/> [consultat el 6/6/2013]

²⁹ <http://www.ocwconsortium.org/> [consultat el 4/6/2013]

³⁰ <http://www.ocwconsortium.org/members/country/Spain/> [consultat el 4/6/2013]

Universitat	URL
Universitat Autònoma de Barcelona	http://ocw.uab.cat/
Universitat Oberta de Catalunya	http://ocw.uoc.edu/
Universitat de Barcelona	http://ocw.ub.edu/
Universitat Politècnica de Catalunya	http://ocw.upc.edu/
Universitat Rovira i Virgili	http://www.urv.cat/
Universitat de Lleida	http://ocw.udl.cat/
Universitat de Girona	http://www.udg.edu/ocw/

Taula 17. Universitats catalanes i URL dels seus OCW. Font: elaboració pròpia

Tenim doncs diferents peces que conformen un ecosistema de treball acadèmic en obert: per una banda els recursos educatius oberts OER, que poden funcionar per si mateixos com a elements independents o bé poden formar part d'una estructura organitzada com els OCW; i per una altra banda els Open CourseWare, un conjunt de materials en obert agrupats en una estructura de curs, temàtica o assignatura. Els darrers anys, però, un fenomen ha aparegut amb força a l'educació superior fent que un terç de les universitats espanyoles ja hi hagin participat; es tracta dels MOOC: cursos oberts massius i *online* (Oliver et. Al 2014).

La UE es feia ressó el 2013 del llançament de diversos MOOC des d'universitats d'onze països de la UE³¹ entre els que hi havia Espanya. L'abril de 2013 AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca publicava una convocatòria d'ajuts per al foment de la creació o millora dels cursos en línia oberts i massius oferts per les universitats catalanes i els centres de recerca de Catalunya (MOOCs) amb l'objectiu de “finançar projectes que tinguin com a finalitat crear cursos en línia oferts per les universitats catalanes i els centres de recerca de Catalunya de manera oberta i massiva o millorar-ne la qualitat, en especial els que van adreçats a un públic massiu de dins i fora de Catalunya”.

L'NMC Horizon Report *Higher Education Edition* publicat el 2013 destacava els MOOC com a una de les tecnologies adoptades en un any o menys. Aquesta publicació orientada a ajudar als líders i institucions educatives a entendre les tecnologies emergents, posava de relleu el paper d'aquest fenomen en el món de l'educació superior.

3.3.4 El fenomen MOOC

La paraula MOOC és l'acrònim de *Masive Online Open Course*, un terme atribuït a Dave Cormier i Bryan Alexander (Sánchez Acosta, 2013). Els dos elements característics dels

³¹ http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-349_en.htm [consultat 11/07/2013]

cursos en format MOOC són l'accés obert i la seva escalabilitat (Yuan, Li., Powell, Stephen, 2013). *"The idea is simple: to publish all of our course materials online and make them widely available to everyone."* (Dick K.P. Yue, Professor, MIT School of Engineering).

Aquest concepte, però, no sorgeix del no res sinó que el seu origen es situa al voltant dels cursos oberts anomenats Open Course Ware. Aquests van ser impulsats pel Massachusetts Institute of Technology (MIT) anunciant l'obertura dels seus cursos a la xarxa el 2001 (SCOPEO, 2013). En l'actualitat el MIT ofereix materials de 2150 cursos i compta amb 125 milions de visites.

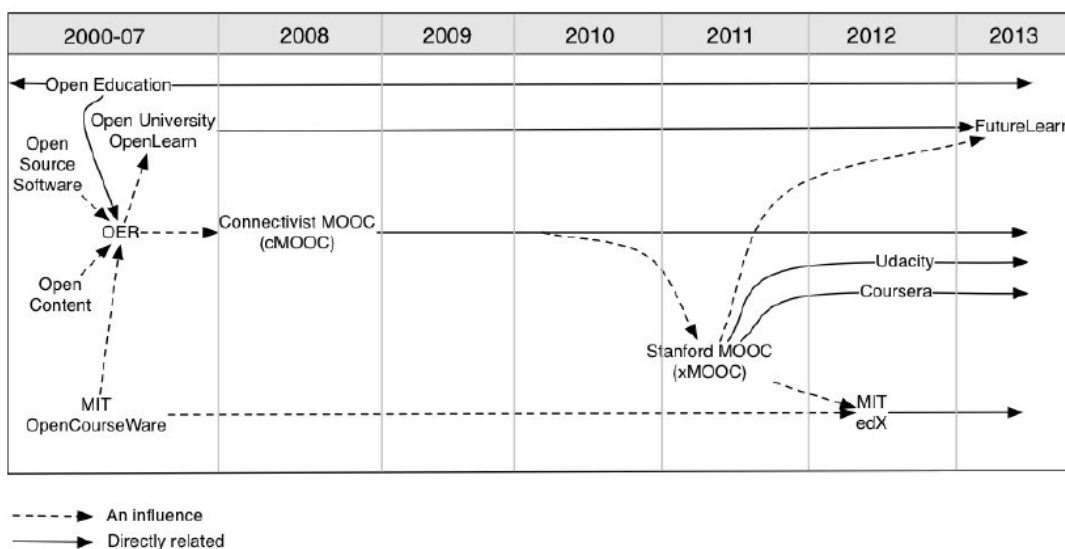


Figura 18. MOOCs and Open Education Timeline. Font: Sánchez Acosta, 2013

Aquest format de cursos *online* aixeca força controvèrsia al món universitari, Imma Tubella, rectora de la Universitat Oberta de Catalunya entre els anys 2005 i 2013, afirmava que *"Son cursos de autoaprendizaje, cursos que se ofrecen independientemente del contexto de las personas, puesto que pueden tener hasta un millón de estudiantes a la vez, lo cual comporta una ratio de abandono altísima (cerca del 95%) porque no hay acompañamiento. Existe el riesgo de que se considere la educación en línea de segunda categoría"* (Article de Josep Playà publicat a La Vanguardia al febrer de 2013).

Els aspectes socials, institucionals, tecnològics i econòmics són alguns dels aspectes rellevants al voltant d'aquest format de cursos *online* (Guàrdia et. al., 2013). Podem classificar els MOOC en dos grans grups en funció del seu enfocament pedagògic: (a) els cMOOC, proposats per Alec Couros, George Siemens, Stephen Downes i Dave Cormier que estan basats en un model connectivista; i (b) els xMOOC, basats en un model

instruccional (Guàrdia et. al., 2013; Sánchez Acosta, 2013; Yuan & Powell, 2013; Siemens, 2012).

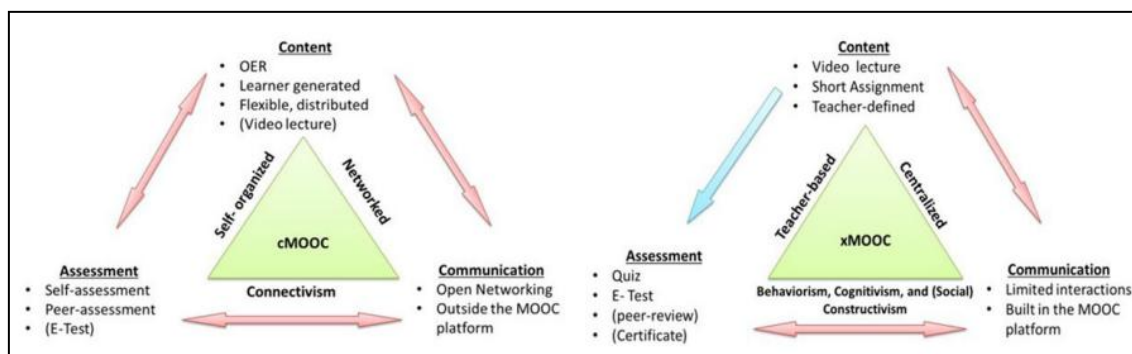


Figura 19. Conceptes claus dels cMOOC i dels xMOOC. Font: Yousef et al., 2014

L'arribada d'aquests cursos massius *online* i en obert comporten diversos impactes en l'educació tant pel que fa al fet que les universitats miren de créixer en el terreny *online* i en l'ús de les tecnologies com pel fet de la creixent diversitat d'estudiants (Conole, 2013). Alhora això reforça la necessitat de formar estudiants amb habilitats digitals del segle XXI (Jenkins, 2009). L'impacte, però, d'aquests cursos és encara un tema amb poca perspectiva doncs tot just comencem a trobar els primers estudis amb resultats reals que, d'altra banda, no tenen tampoc un marc teòric d'anàlisi prou definit.

Algun exemple el trobem en l'anàlisi feta per Alejandra Collazos (2014) del MOOC "Gamification" realitzat a la plataforma Coursera. En primer lloc l'anàlisi ens parla de la funció "Signatur Track" que ofereix Coursera per tal que els estudiants puguin obtenir un certificat al finalitzar el MOOC. Aquesta opció té un cost per a l'estudiant que es tradueix en un benefici que es reparteixen la plataforma –en aquest cas Coursera- i la universitat qui ofereix el curs -en aquest cas la Universidad de Pensilvania-. Aquest funcionament de pagament per a certificació és una fórmula que també segueixen altres plataformes com MiriadaX, el portal de MOOCs impulsat per Universia i que inclou diverses universitats Iberoamericanes entre les que també n'hi trobem de catalanes com la Universitat de Girona o la Universitat Pompeu Fabra. En l'informe de Collazos es posa de relleu que el 3% de les persones registrades van pagar per un certificat. Val a dir, però, que van participar activament en el MOOC un 60% dels inscrits inicials i 4.510 van ser els estudiants que van finalitzar el curs amb una qualificació major de 7, el que representa un 6% del total d'inscrits inicials, entre un i dos punts per sobre de la mitjana de Coursera que oscil·la entre el 4% - 5%.

En un article publicat el 2014 a EURODL per David Pundak, Kinneret College, ORT Braude College, Nissim Sabag, Elena Trotskovsky i Ort Braude College, es tracta el tema de l'acreditació dels MOOC. En aquest cas una escola d'enginyeria convidava als estudiants a substituir un dels cursos que havien de fer per un MOOC permetent convalidar-lo per un crèdit. Només 15 estudiants d'un total de 600 van accedir a provar-ho. Alguns dels motius dels que no ho van triar són el fet de no estar acostumats a metodologies *online*, el fet d'haver de treballar en textos complexos en anglès o el no estar segurs de poder disposar del temps necessari per poder-lo seguir. Els que van optar per seguir el format MOOC, van destacar l'actualitat dels continguts treballats –més actualitzats que als cursos tradicionals- o la qualitat dels materials de suport dels que disposaven –tant textos com multimèdia-. Pundak et. al. (2014) proposen quatre models d'integració dels cursos MOOC en institucions tradicionals.

Integració dels MOOC en institucions tradicionals
Cursos de fons. Serveixen per que els estudiants posin a prova els seus coneixements bàsics o per començar un curs acadèmic.
Cursos integrats. Es tracta de combinar el format MOOC amb les sessions presencials de manera que el contingut <i>online</i> reforça l'activitat cara a cara.
Cursos substitutius. La institució decideix substituir certs continguts del seu programa per cursos MOOC. En aquest cas, l'estudiant treballa <i>online</i> però ha de realitzar una prova presencial final al centre.
Enriquiment. La institució autoritza als estudiants a realitzar certs cursos per enriquir el seu coneixement. En aquest cas la institució valida el contingut del MOOC i demana a l'estudiant que presenti un certificat un cop finalitzat.

Taula 18. Integració dels MOOC en institucions tradicionals. Font: Pundak et. al., 2014.

Un dels punts de debat al voltant dels MOOC es troba en la voluntat de buscar un paral·lelisme entre aquests formats i els cursos d'e-learning provocant que sovint siguin observats des de la mateixa perspectiva. Com a experiència personal, al llarg d'aquesta recerca he pogut observar en primera persona aquest fenomen i com la motivació o l'objectiu pel que es decideix fer un MOOC pot ser molt diferent al que té a veure amb cursar un programa de formació reglada. Un exemple en pot ser el fet de voler accedir a un contingut concret que ha estat elaborat per una universitat de prestigi. L'interès en una part del curs i no en la seva totalitat pot fer que els indicadors referents a les certificacions finals o inclús al nombre de persones que el finalitzin no hagin de ser necessàriament indicadors vinculats a l'èxit d'un MOOC.

La participació i el comportament dels estudiants no és l'únic tema de debat al voltant d'un MOOC, la seva rendibilitat també és un dels fronts oberts al voltant d'aquests cursos. Dellarocas i Van Alstyne (2013) analitzen els diferents models de negoci d'aquests programes tenint en compte els actors que hi intervenen: estats, estudiants, treballadors, patrocinadors o altres plataformes.

A framework for organizing MOOC business models.				
Who pays?	What are they paying for?			
	Course Content	Data and Analytics	Platform Activity (Student labor)	Complementary Services
States	State subsidies			
Students	Tuition	Diagnostics	Peer Assistance	Certification Tutoring Collaborative group learning
Employers	Custom courses Continuing education	Recruiting, Analytics		Certification
Sponsors	Sponsored courses		Problem-sponsored learning	Access to experts
Other Platforms	Syndicated courses	Student recruiting services		

Figura 20. Models de negoci dels MOOC. Font: Dellarocas et. al., 2013

L'encaix d'aquests cursos dins de les estructures de la universitat tradicional no és senzill. A la primera trobada de creadors de MOOC a la plataforma MiriadaX organitzada per Universia que es va dur a terme a Santiago de Compostela el 2013, aquest era un dels debats oberts posant de relleu les diferents visions existents: cal institucionalitzar els MOOC o són una iniciativa dels professors? la dedicació que comporta cal traduir-la en una retribució directa, en alguna reducció de crèdits o en no res?. Aquests són temes encara sense resoldre en la majoria d'universitats espanyoles i catalanes que adopten polítiques pròpies tant a través d'iniciatives provinents de l'acadèmia com des d'àrees estratègiques de negoci.

En qualsevol cas l'oferta de les universitats clàssiques s'ha transformat. Independentment que s'opti per implementar una plataforma pròpia o que es busqui un proveïdor extern com Edx, Coursera, Udacity, MiriadaX o qualsevol altre, els MOOC han estat la punta de llança de la revolució que la xarxa està provocant també en l'àmbit de l'educació superior. Cada vegada té menys sentit parlar d'universitat presencials i d'universitats no presencials en un moment on són els programes els que poden ser presencials, no presencials o

semipresencials. Són les universitats les que han d'aprendre a gestionar i a implementar aquesta diversitat tenint en compte que l'estudiant que tenen al davant forma part d'aquest "consumidor" hiperconectat cada vegada més acostumat a les regles de la xarxa: a qualsevol hora i des de qualsevol lloc.

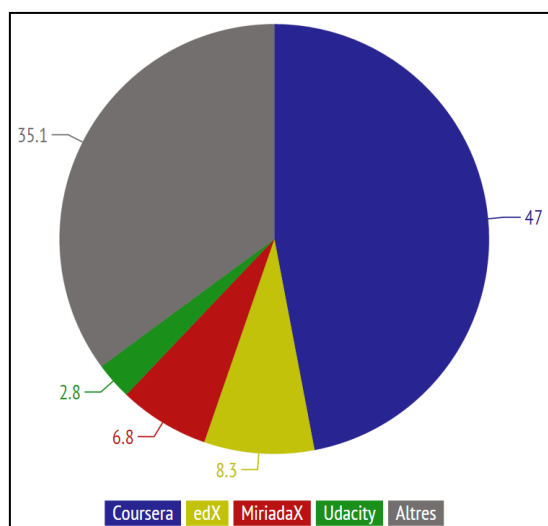


Figura 21. Percentatge de MOOC oferts per proveïdor, finals de 2013. Font: Shah, 2013

En el marc d'aquesta recerca s'han dut a terme diverses entrevistes exploratòries per tal de veure l'estat actual tant del sistema universitari com de la indústria. En una d'aquestes entrevistes realitzades Lourdes Guardia ens parla del fenomen MOOC. Guardia afirma que el fenomen MOOC ha fet revisar la vigència del sistema universitari actual tant a nivell d'Espanya com arreu del món. Alhora explica com aquest fenomen neix d'una deficiència del sistema universitari dels EUA provocat per diversos elements entre els que hi ha l'alt cost de les matrícules en aquestes universitats i la crisi econòmica. Aquests fets sumats a la voluntat d'aquestes universitats de mostrar al món que són les millors i que els seus continguts són els millors, liderats per una sèrie de professors més coneguts, donen peu a aquest fenomen que, Lourdes Guardia, atribueix més a un element de màrqueting que no pas al fruit d'una reflexió al voltant de les necessitats del sistema universitari.

Guardia apunta a que aquest fenomen ha fet trontollar el sistema actual i que, encara que tot tornarà al seu lloc, sí que el sistema universitari patirà alguna adaptació fruit d'aquests fenòmens. "Els MOOC acabaran sent un recurs que seran allà, però que acabaran per ser un recurs amb una finalitat concreta, sigui de màrqueting o per explicar un element concret dins d'un programa més extens". En part, aquest paper residual o complementari, també està propiciat per l'alt cost del desenvolupament i el manteniment d'un programa d'aquesta tipologia fent-los insostenibles si es plantegen a nivell de substitució de programes molt

extensos. Guardia, exposa que l'efecte més positiu dels MOOC ha estat justament forçar a aquest debat al voltant de l'educació superior però que també ha dut conseqüències negatives, com per exemple el fet que se l'ha posat al sac de l'educació oberta o l'elearning quan són temes molt diferents. “Per exemple”, afirma Guardia, “l'elearning es basa en un seguiment i un acompanyament de l'estudiant mentre que un MOOC és més semblant al que seria un recurs d'autoaprenentatge amb l'únic afegit que, gràcies a internet, també permet interactuar entre persones amb els mateix interessos”.

Jordi Adell, també entrevistat en aquest treball, es refereix als MOOC com a “un fenomen iniciat per agents externs a les universitats que els ha interessat aquest moviment però que estan allunyats del camp de l'educació a distància i *l'elearning*, tenint una visió de la formació com a bàsicament una transmissió d'informació”. Precisament al desembre de 2014 es publicava a *El Diario.es* un article de Daniel Sánchez Caballero anomenat "*Tras el 'boom' de los cursos online, las universidades buscan cómo reinventarlos*", on a través de testimonis del mateix Jordi Adell, professor de l'àrea de didàctica i organització escolar de la Universitat Jaume I, o d'Albert Sangrà, director de la càtedra Unesco de la UOC, es posaven de relleu un conjunt de idees molt alineades amb la visió de Lourdes Guardia. Els experts, tot i que no neguen el seu impacte, manifesten la llunyania entre aquests formats i el que podem anomenar *elearning* alhora que afirmen que no té un impacte directe amb l'ensenyament universitari sinó que es tracta d'un format complementari que caldrà que trobi el seu lloc.

3.4 Després de la generació X

Els joves estan liderant el canvi en la societat de la informació mitjançant l'ús de tecnologies de manera intensiva per comunicar-se i per aprendre, creant una fractura entre els estudiants i les institucions educatives (Noguera, 2015). Howe i Struass publicaven l'any 2000 "*Millennials rising, The next great generation*" on descrivien una nova generació de persones nascudes entre 1982 i 2005. Howe i Struass definien una sèrie d'estereotips que va donar peu a la popularització d'aquesta etiqueta tant entre la indústria com entre els experts.

Son diversos els autors que es refereixen a aquesta generació i a la seva relació amb l'educació superior (Harward, 2008; Simonson, 2010) o amb la feina (Jackson, 2014). Scott Keeter i Paul Taylor descriuen aquesta generació per la seva ètnia heterogènia, el seu progressisme polític o la seva llunyania en vers la religió. La relació amb la tecnologia, la comunicació o la informació també forma part de l'ADN d'aquesta generació, essent actors

protagonistes a les xarxes socials, al web o a internet; no com a innovadors digitals sinó que incorporen aquests entorns al seu dia a dia, formen part de la seva vida social i de la seva manera d'aprendre (Keeter & Taylor, 2009).

Aquesta visió de la xarxa allunyada de la diferència entre virtualitat i realitat que incorpora les noves tecnologies i internet com a un element natural alineat amb la resta d'eines i mitjans a l'abast de l'individu, el trobem també en la visió que David S. White i Alison Le Cornu tenen del que coneixem com a 'fractura digital'. Discrepant amb la visió clàssica de Prensky (2001) sobre nadius i immigrants digitals, White i Le Cornu ens introdueixen el concepte de visitants i residents. La principal diferència d'aquests dos perfils és que mentre els visitants utilitzen la xarxa com a un lloc on anar a buscar coses que els resolguin una necessitat puntual, els residents es caracteritzen per viure a la xarxa: incorporen la xarxa a la seva vida i aprenen, es comuniquen o s'informen amb naturalitat en aquest entorn.

Segons un informe del Pew Research anomenat *Digital Life in 2025* els experts prediuen que internet serà com l'electricitat: menys visible i encara més integrada a la vida de les persones (Anderson & Rainie, 2014). Aquesta incorporació natural de la xarxa ja té conseqüències a molts nivells. Hem vist el creixement de models al voltant de l'educació com els OCR o els MOOC així com respostes a necessitats canviants pel que fa a l'aprenentatge al llarg de la vida. A nivell empresarial trobem iniciatives com el *Manifest Cluetrain*, un conjunt de tesis fonamentades en el canvi que ha provocat internet i que obliga a replantejar les bases de l'empresa de dalt a baix. Entre les tesis de Christopher Locke, David Weinberger, Doc Searls i Rick LevineLocke, trobem per exemple la que afirma que "internet fa possible tenir converses entre éssers humans que simplement eren impossibles en l'era dels mitjans massius de comunicació" (The Cluetrain Manifesto #6)". "No hi ha secrets. El mercat en xarxa sap més que les empreses sobre els seus propis productes. I ja sigui que les notícies siguin bones o dolentes, les hi comuniquen a tothom (Cluetrain Manifesto #12)". Un altre exemple: "Per a les corporacions tradicionals, les converses interconnectades semblen un mar de confusió. Però ens estem organitzant més ràpid que elles. Tenim millors eines, més idees noves, i cap regla que ens aturi (Cluetrain Manifesto #94)".

Aquesta integració de la xarxa a les nostres vides comporta nombroses mutacions dels dispositius que usem introduïnt el concepte de 'l'internet de les coses' per parlar dels dispositius connectats en xarxa capaços de realitzar accions a través de l'intercanvi d'informació a través d'aquesta. Però no només canvien els dispositius, el consumidor ja no és un subjecte definit i acotat en l'espai ni el temps, ni tant sols el dispositiu que utilitza està

condicionat únicament pel format de l'emissió. Aquesta realitat és especialment patent a l'estat espanyol on, segons un estudi realitzat per ComScore el març de 2014, més de dues terceres parts de la població digital espanyola accedeix a internet a través de més d'un dispositiu el mateix mes, un valor lleugerament superior que el 65% de UK i el 56% dels EUA (Comscore, 2014).

Segons l'informe Reuters Institute Digital News Report 2014: ESPAÑA publicat per la Universidad de Navarra (2014), quan ens centrem en l'àmbit de consum informatiu el dispositiu principal és l'ordinador. Un 63% dels usuaris l'utilitzen com a dispositiu principal molt per davant del mòbil (22%) o de la tauleta (9%). En la mateixa línia l'informe eEspaña publicat per la Fundación Orange al 2014 mostra aquest escenari multipantalla acotat a l'estat espanyol i referent a la lectura de diaris i revistes electròniques. Segons aquest informe, la principal pantalla per a aquestes lectures també és l'ordinador que pràcticament dobla al telèfon mòbil i la tauleta.

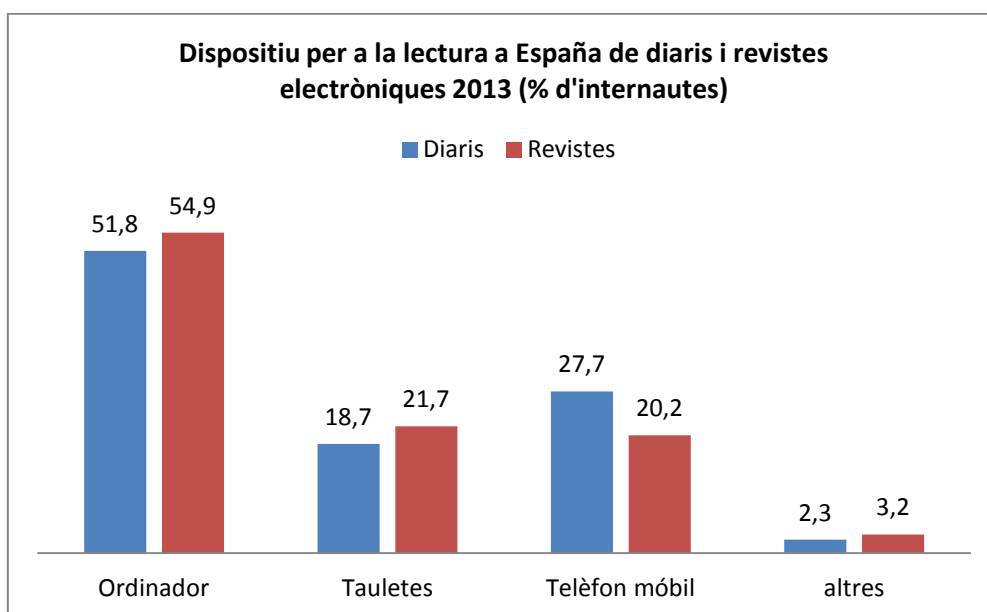


Figura 22. Dispositiu per a la lectura a España de diaris i revistes electròniques 2013. Font: Fundación Orange, 2013

Val a dir, però, que resulta especialment interessant desglossar aquest ventall de dispositius en funció de l'edat de l'internauta, un fet que posa de relleu el efectes generacionals. Si ens fixem en la franja d'edat dels majors de 55 anys el resultat és encara més aclaparador i l'ús de l'ordinador per a l'accés a notícies frega el 80% mentre que el telèfon mòbil cau fins al 8%. En l'altre extrem, la franja dels 18 a 24 anys, és el telèfon mòbil el que, només per un punt de diferència, es converteix en el dispositiu més usat.

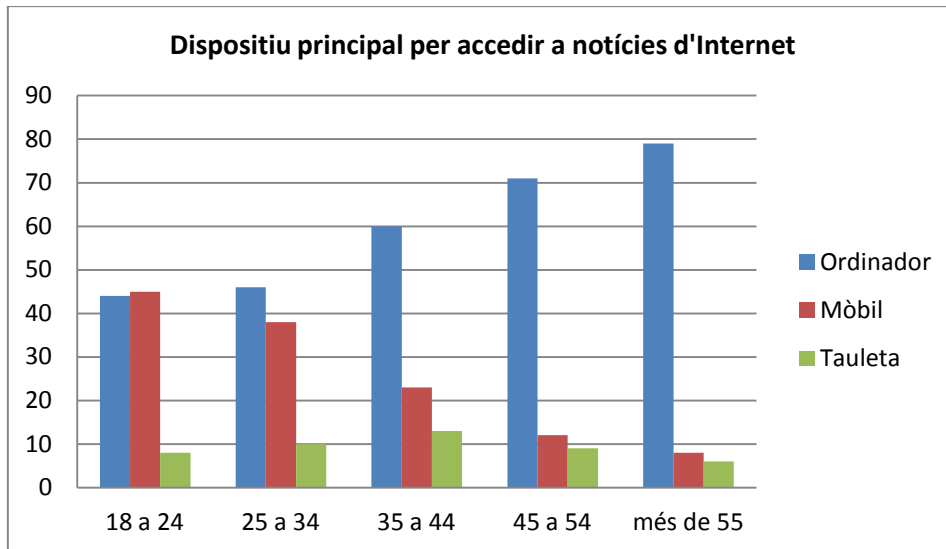


Figura 23. Dispositiu principal per accedir a notícies d'Internet per edat. Font: Reuters Institute Digital News Report 2014: ESPAÑA

3.4.1 L'escenari multipantalla

Quan parlem d'un escenari multipantalla tenim en compte quatre dispositius: l'Smartphone, la tauleta, l'ordinador i la televisió (Google, 2012). L'ús d'aquests quatre dispositius depèn del context i de la situació en la que ens trobem. Podem classificar dos models d'ús multi dispositiu. Un primer model que anomenem ús seqüencial i que fa referència a quan saltem d'un dispositiu a un altre per assolir un mateix objectiu. Un exemple podria ser el fet de rebre un correu electrònic amb una oferta concreta des de l'Smartphone i realitzar la compra posteriorment des de l'ordinador. Un segon model és l'ús simultani en el que usem dos dispositius alhora. Aquest ús simultani pot ser de dues modalitats segons si l'activitat està relacionada -ús complementari- o bé si no ho està -ús multi tasca- (Google, 2012).

Aquest escenari multipantalla ha donat peu a l'aparició de conceptes, models narratius i maneres diferents de generar continguts i explicar històries.

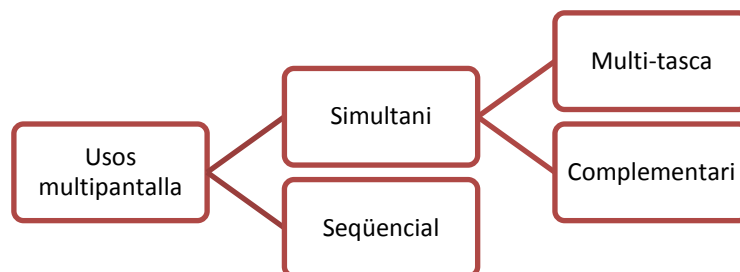


Figura 24. Model Multipantalla proposat per Google. Font: Google

Dins d'aquest ecosistema apareixen conceptes com els de la narració transmediàtica, entenent el concepte de narrativa transmediàtica com el procés de dispersar sistemàticament diversos elements d'un relat a través de múltiples canals amb l'objectiu de crear una experiència unificada i coordinada (Jenkins, 2010: 944). Aquest procés es caracteritza per desenvolupar móns narratius expressats en mitjans, llenguatges i entorns de comunicació múltiples (Scolari 2012).

Fruit d'aquest escenari amb múltiples dispositius i de les possibilitats narratives a través de múltiples canals, apareix el que anomenem la indústria de la segona pantalla. Aquesta consisteix en el desenvolupament de productes pensats per a ser consumits en un segon dispositiu complementari al principal (Business Insider 2013). L'*smartphone* és el dispositiu secundari més usat en combinació amb la Televisió, el PC i la tauleta segons un estudi de Google publicat al 2012. El pes d'aquesta indústria i del les possibilitats que ofereix el consum multipantalla, ha fet que es comencin a plantejar anàlisis híbrides en les que es barregen els consums d'ambdues pantalles enfocats a un mateix objectiu. Un exemple és la introducció de Twitter en els estudis d'audiències de televisió anunciat per Nielsen als EUA (The New York Times, 2013) o per Kantar Media a l'estat espanyol (Comunicacio21, 2013).

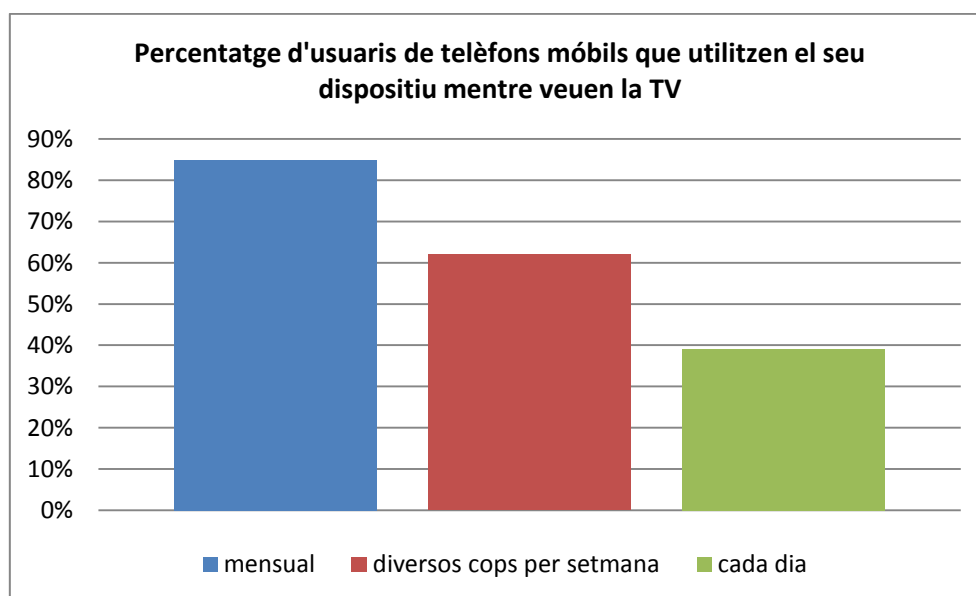


Figura 25. Percentatge d'usuaris de telèfons mòbils que utilitzen el seu dispositiu mentre veuen la TV. Font: Nielsen

Un estudi d'eMarketer realitzat al setembre de 2014 referent al comportament multipantalla dels consumidors del Regne Unit mostra que el 61% dels espectadors utilitzen un altre dispositiu mentre miren la televisió. L'enquesta realitzada els anys 2013 i 2014 mostra com l'increment en l'ús d'una segona pantalla creix al voltant del 15% en tauletes i mòbils.

Tot i aquesta visió multipantalla que comporta la multiplicitat de dispositius connectats el telèfon mòbil ocupa un paper especialment rellevant. En el mateix estudi de Google es mostra quins són els dispositius secundaris -la segona pantalla- que s'utilitza en funció del dispositiu principal: en tots els casos el principal dispositiu secundari és el telèfon mòbil. La mateixa Newspaper Association of America (NAA) en un estudi publicat al 2014 mostrava com el 80% dels usuaris d'internet adults accedeixen a continguts informatius digitals. La dada més rellevant però és la que compara els anys 2013 i el 2014 posant de relleu que s'ha produït en només un any un creixement del 102% dels qui hi accedeixen únicament des d'un dispositiu mòbil. Aquest no és un resultat aïllat. Segons un altre estudi de ComScore publicat a l'abril de 2014 el 18% dels joves de 18 a 34 anys realitzen totes les seves interaccions *online* únicament a través del mòbil mentre que l'ús multipantalla real es desplaça cap als majors de 34 anys. És doncs aquesta la tendència dels més joves? tot i disposar de més d'un dispositiu connectat a la xarxa l'*smartphone* s'està convertint en la pantalla reina?

3.4.2 La mobilitat

Un estudi publicat per Yaacov J. Katz (2014) al voltant de tres sistemes diferents de comunicació aplicats als estudiants universitaris de primer curs es centra en com es distribueixen continguts d'una mateixa matèria usant tres canals diferents: el correu electrònic individual, les llistes de distribució i els missatges SMS. Els resultats de l'estudi mostren que, tot i que els resultats finals obtinguts pels estudiants a l'avaluació són similars, el grup d'estudiants que manifesta més interès i curiositat per a aprendre són aquells que han treballat via SMS. Aquest estudi, tot i que no fa referència a dispositius connectats com els *smartphones* sinó que simplement té en compte el fet de rebre continguts en un dispositiu mòbil, introdueix un interessant factor en l'àmbit de l'aprenentatge: la curiositat per aprendre; que en aquest cas està vinculada als telèfons mòbils. De fet el *mobile firsts* ja és una realitat a l'hora de plantejar productes periodístics. Al 2014 el mòbil ja era el principal dispositiu per accedir a notícies per un 22% dels espanyols començant a funcionar aquells productes pensats nadiuament per a dispositius mòbils (Salaverría, 2014).

Quan parlem de mobilitat no només parlem dels dispositius sinó que ens referim al fet que el consumidor no accedeix als continguts en un espai físic constant i permanent pensat per a aquest accés. Ja no tenim un espai com el menjador de casa reservat per la televisió o un espai com el despatx per l'ordinador, sinó que qualsevol lloc amb xarxa mòbil pot ser un espai d'accés a continguts. Aquesta realitat ens ha portat conceptes com el de SoLoMo -que

fa referència a Social, Local i Mòbil- i que té un especial impacte en el món del Turisme. Aquesta indústria s'ha vist revolucionada també per l'irrupció d'aquest consumidor que es mou connectat generant la necessitat de repensar productes enfocats des d'aquesta perspectiva que resolguin les seves necessitats (Beltrán, 2014).

La realitat, però, és que la xifra de línies de banda ampla mòbil per cada cent habitants a Europa l'any 2012 era de 50.1% (ONTSI, 2013) mentre que a Espanya, el 2013, era el país europeu líder en penetració d'aquests dispositius amb un 82%; un percentatge que s'enfila fins al 96% entre la població de 20 a 29 anys. La consultora Outbrain comparava, en un informe presentat el febrer de 2014, el consum de contingut entre tauletes i telèfons mòbils en diferents països. En cap dels deu casos mostrats en l'estudi la tauleta superava a l'*smartphone*. Austràlia era l'únic que mantenia un equilibri del 50% per a cadascun dels dos dispositius mentre que en països com Índia o Israel el domini del mòbil és aclaparador: un 89% i 78% respectivament. A Espanya el percentatge és de 68% vs 32% en un comportament molt semblant al de països com Anglaterra, Itàlia o els EUA. Segons un informe publicat per Comscore al 2014 el 60% del tràfic als EUA prové de dispositius mòbils. Aquestes dades no fan més que corroborar el protagonisme del mòbil dins l'escenari multipantalla i obliguen a la indústria a tenir en compte aquest dispositiu a l'hora de plantejar continguts digitals.

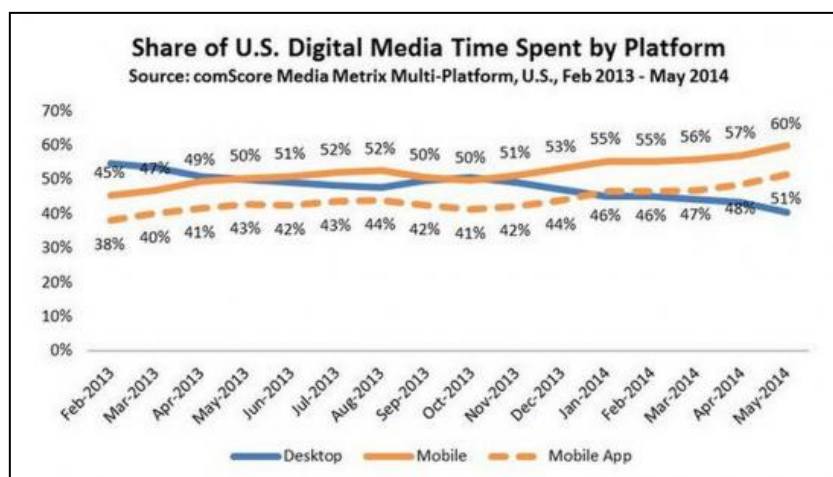


Figura 26. Percentatge de temps dedicat per plataforma als EUA. Font: ComScore

No sembla, però, que el canvi de dispositiu impliqui un trasllat de serveis tal com els hem entès fins ara. Un exemple el trobem en l'implantació del que coneixem com a "*TV Everywhere*", o el fet de poder consumir continguts televisius independentment del lloc on estem o del dispositiu que usem. En aquest sentit sembla que la visió utòpica també topa amb alguns esculls de realitat. En un informe d'eMarketer fet al primer semestre del 2014

es mostrava com un 56% dels enquestats no eren usuaris d'aquest servei en front del 15% d'usuaris que en feien un ús intensiu.

La mobilitat no implica necessàriament la creació d'un producte nou i diferent. Un estudi publicat al 2014 sobre les audiències actives en els ecosistemes mòbils posa de relleu que les aplicacions mòbils dels cibermitjans espanyols estan concebudes com una "adaptació dels continguts editorials a una interfície tàctil i al format de pantalla dels dispositius mòbils" però no representen un nou concepte de continguts sinó un simple trasllat dels actuals a una altra pantalla. (Meso, 2014).

Actualment trobem diverses iniciatives que tenen com a eix vertebrador el dispositiu mòbil amb l'objectiu d'aprofundir en les opcions de transformació que es generen a través d'aquesta tecnologia. Iniciatives com mSchools reuneix a diverses institucions, tant privades com públiques, en el marc de la Mobile World Capital amb l'objectiu d'innovar en metodologies per a l'aprenentatge amb els mòbils com a instrument d'innovació.

El creixement de l'ús de dispositius mòbils ha representat l'irrupció de les Apps. Això no només ha generat un espai de negoci per als propietaris dels mercats sinó que, a nivell tecnològic, ha afegit un element a tenir en compte a l'hora de plantejar productes digitals. L'informe *The Cross-platform Report* (2014) publicat per Nielsen i centrat en els EUA, mostra com el 89% del temps dedicat als *media* des d'un telèfon mòbil és a través d'una App en vers a l'11% que es fa mitjançant un accés web. Tot i aquest creixement de les Apps en front l'accés per navegador una de les conseqüències del consum de continguts en múltiples pantalles és la necessitat de dissenyar, pensar i produir continguts tenint en compte el dispositiu des del que l'usuari consumirà aquesta informació. Ja no només parlem del context en el que es troba l'usuari o de qui genera el contingut sinó que el disseny de les aplicacions, tant a nivell de composició visual com a nivell tecnològic, es converteix en un factor determinant.

El concepte d'usabilitat associat al món de la tecnologia i especialment al del disseny web té a veure tant amb la part de programació de la plataforma com amb el disseny dels diversos elements que apareixen en pantalla. El principal referent del concepte d'usabilitat web és Jakob Nielsen qui proposa diversos principis a l'hora de dissenyar una pàgina web (Nielsen 1999). En el context multipantalla actual l'aspecte del disseny encara es fa més complex i més rellevant fent que apareguin conceptes i solucions per adaptar els principis d'accessibilitat i usabilitat tenint en compte l'heterogeneïtat de dispositius d'accés. Una

solució sorgida en aquest context és el disseny adaptatiu o *responsive*, que consisteix en garantir que aquest s'adapta, modificant la seva mida i disseny, al dispositiu des del que es fa l'accés. (Conway, 2013).

3.4.3 Les plataformes de suport a la universitat: els LMS

Mico i Masip (2008) afirmen que els mitjans de comunicació digitals han estat sempre multimèdia fusionant des del principi elements propis de la premsa amb components propis de l'audiovisual. L'estudi Reuters Institute Digital News Report 2014 apunta que tot i que segueix donant al format de text el protagonisme en la lectura de notícies la seva combinació amb formats audiovisuals està al mateix nivell. Un altre informe recent elaborat per l'Associació de a la Investigació de Mitjans de Comunicació (AIMC) mostra com el portal de vídeos *online* Youtube encapçala el *top ten* d'audiència a internet dels llocs proveïdors de continguts digitals. Amb un 48,4% de penetració està molt lluny del menys del 10% que representen mitjans nascuts en un entorn no digital com diaris o canals de televisió (16e Informe Navegantes en la red, AIMC 2014).

Pel que fa a la manera en la que es duu a terme aquest consum en el camp del vídeo veiem com la visualització en streaming encapçala el consum de contingut de vídeo *online* amb xifres molt superiors a les referents a la descàrrega (Informe eEspaña, 2013). Aquest fet seria impossible d'imaginar sense un bon accés a la xarxa. A nivell internacional el Pew Research Center també confirma aquest paper del vídeo *online*. En l'article *Online Video* 2013 centrat en els EUA es posa de relleu que un 72% dels usuaris d'internet adults miren vídeos *online* en portals com Youtube o Vimeo. L'informe també conclou que des de 2006 el percentatge d'adults que utilitzen aquests portals de vídeo *online* ha crescut del 33% fins al 72%. Aquesta disponibilitat permanent de la xarxa fa que continguts i plataformes de distribució es redissenyin en un entorn on el núvol és cada vegada més rellevant. Segons un estudi realitzat al Regne Unit per l'empresa Rackspace el 2012 un 69% dels adults emmagatzemen les seves fotos al núvol, un 86% els seus correus electrònics i pràcticament un de cada dos, hi emmagatzema documents legals o financers (Generation Cloud, 2012). A l'estat espanyol les dades del 16e Informe Navegantes en la Red (2014) mostren un escenari força semblant amb un 59.3% d'usuaris usant algun servei d'emmagatzematge al núvol.

En l'àmbit acadèmic, i tal com ha passat amb moltes altres solucions tecnològiques basades en la web, aquestes han evolucionat amb internet i amb l'ús de la xarxa per part de les institucions. Hem vist com els darrers anys han aparegut nombroses plataformes de suport

anomenades LMS (Learning Management System) molt orientades a la formació eLearning però sovint adaptades a entorns d'aprenentatge presencial. El mercat dels LMS es valorava el 2013 amb 2,58 M\$ amb la previsió de créixer fins als 7,9 M\$ el 2018 (Gopal, 2012).

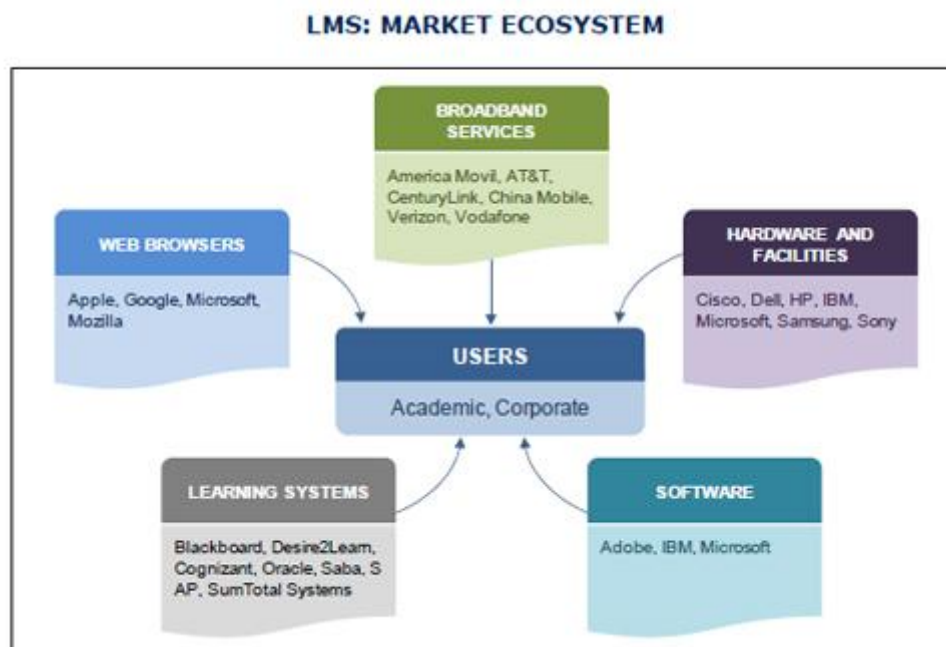


Figura 27. Ecosistema del mercat dels LMS. Font: Gopal, 2012

Aquestes plataformes digitals de suport a la docència s'han convertit en un element present als estudis universitaris siguin en modalitat *online* o presencial. Tenint en compte les dades publicades al l'informe Universitic 2013 procedents de l'anàlisi del 86% de les universitats espanyoles que agrupen al 90% dels estudiants del sistema universitari espanyol, el 92% dels estudiants i el 95% del PDI utilitzen plataformes de "docència virtual". (CRUE, 2013)

El 2014 el centre de recerca EDUCASE publicava un estudi basat en enquestes a més de 800 universitats i a més de 75000 estudiants en el que es posava de relleu que el 99% de les institucions disposen d'una plataforma LMS. En aquest sentit un 74% dels docents afirmen que les plataformes LMS són "una eina de suport a la docència molt útil" mentre un 47% del PDI afirma "haver incorporat aquestes plataformes a la seva rutina". Resulta especialment rellevant veure com més de la meitat dels docents –un 60%- afirma que aquestes plataformes s'han convertit en un element crític per la seva activitat docent (Dahlstrom et. Al., 2014).

Quan parlem de plataformes LMS les podem classificar en tres categories segons la tipologia del programari: (a) les propietàries, (b) les *opensource* i (c) les basades en el núvol (Clayton et al., 2014). En un estudi realitzat a Itàlia el 2008 s'analitzaven les plataformes de

suport de 49 universitats Italianes. El 44% eren de caràcter comercial, un 32% Opensource i un 12% eren desenvolupaments fets a mida. (Campanella et. al. ,2008). En aquest mateix treball també es posava de relleu com les universitats objecte d'estudi combinen plataformes de desenvolupament propi, plataformes comercials i plataformes opensource. Algunes aposten decididament per l'opensource per *política*, per costos o per alineament amb els estàndards.

Pel que fa a la solució tecnològica existeixen diversos productes al mercat. Una de les plataformes més usades arreu és Moodle³². Sabine Graf i Beate List publicaven el 2005 un estudi de nou plataformes LMS opensource on les analitzaven en base a 8 dimensions: les eines de comunicació, els objectes d'aprenentatge, la gestió de dades d'usuari, l'usabilitat, l'adaptació, els aspectes tècnics, l'administració i la gestió de cursos. En l'anàlisi, Moodle és la plataforma que obtenia els millors resultats en cinc de les vuit dimensions conclouent que era la plataforma amb un rendiment més alt de les nou analitzades (Graf & List, 2005). El portal Capterra³³ especialitzat en programari per a empreses i institucions, situava també Moodle com el millor dels LMS del mercat.

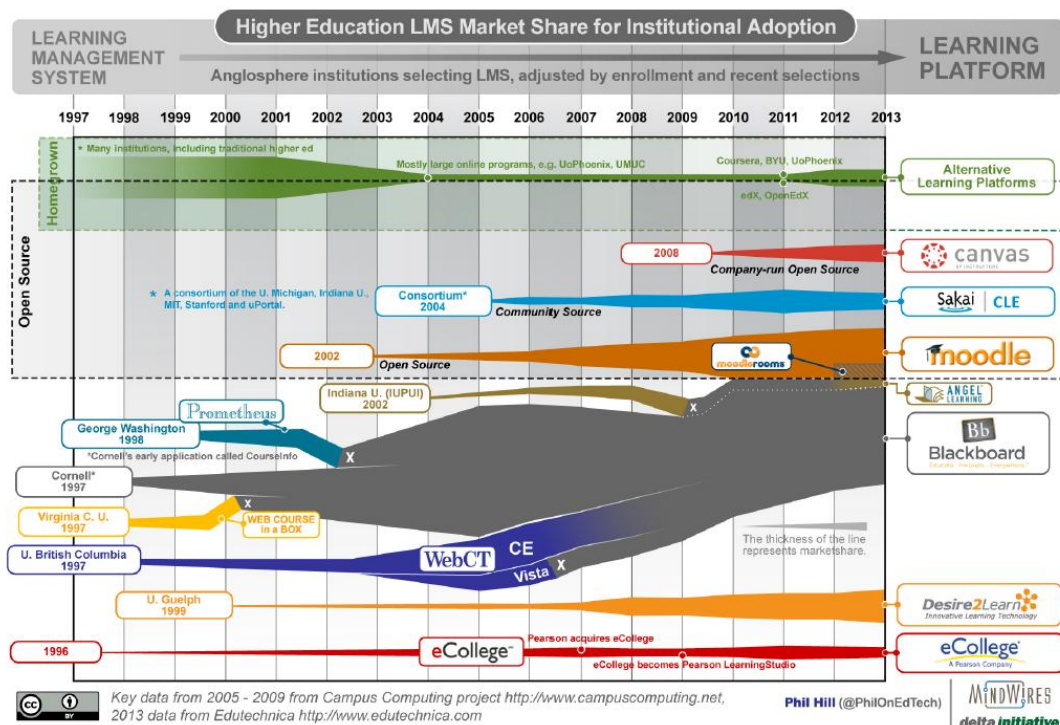


Figura 28. Evolució de plataformes LMS adoptades per les universitats. Font: EDUCASE, 2013

³² <https://moodle.org> [consultat el 03/02/2015]

³³ <http://www.capterra.com/> [consultat el 12/12/14]

3.4.4 Els usuaris en el context universitari

Hem vist com diversos treballs en l'àmbit de la comunicació es centren en estudis d'audiència. També en l'àmbit acadèmic es fa necessari plantejar-se quin perfil d'estudiant tenim al davant: com aquest s'ha transformat i com impacta això en el procés d'aprenentatge; sobretot si tenim en compte que ens trobem davant de nadius digitals amb un pensament hipertextual, multitasca, amb un llenguatge gràfic, que treballa en xarxa i que incorpora elements com la cultura participativa i la intel·ligència col·lectiva (Jamillo et al., 2013).

Un exemple el trobem en l'estudi d'eMarketer publicat el 2014 a partir d'una enquesta a estudiants universitaris anglesos. L'estudi posa de relleu el fet que pràcticament el 90% dels estudiants utilitzen aplicacions socials o que més del 80% dels estudiants utilitzen serveis de vídeo en *streaming* (eMarketer, 2014).

Type of Apps/Sites Currently Used by UK University Students, May 2014	
<i>% of respondents</i>	
Social media apps	87%
Free video streaming	82%
Maps	78%
Retail apps	71%
Free TV-on-demand	67%
Travel apps	55%
Photo-sharing apps	53%
Games	51%
Music streaming	45%
News apps	37%
Discount apps	33%
Paid film and video streaming	33%
Reading apps	26%
Fitness apps	25%
Cooking apps	10%
Other	2%
I don't use any apps	4%

Note: n=2,122
Source: Endsleigh, "2014 Student Survey" conducted by NUS Services Research Department, July 14, 2014

177038 www.eMarketer.com

Figura 29. Tipus de sites i apps utilitzades pels universitaris UK. Font: eMarketer

Independentment del grau d'adopció de noves tecnologies per part de la població més jove hi ha un element que no està necessàriament vinculat als hàbits de consum i que té a veure amb l'ús d'aquestes tecnologies. Un estudi publicat el 2015 destaca que el ciutadà mitjà no té un bon nivell de coneixements i maneig d'ítems d'alfabetització digital *online*. A través d'una prova el treball també afegeix que el fet de tenir estudis universitaris tampoc és garantia d'assolir aquest el nivell (Dornaletche-Ruiz et al., 2015). En aquest sentit i en

punts posteriors d'aquest treball, veiem com diversos agents apunten al paper de l'estudiant com un dels eixos vertebradors de l'adopció de tecnologies a les aules, Carme Rovira situa als estudiants en un dels vèrtex del triangle que completen les institucions –universitats- i que els docents, mentre que Miquel Àngel Prats, condiona la velocitat del canvi al ritme dels estudiants.

Un estudi publicat el 2008 per Rivera Balboa posava sobre la taula el paper de les TIC en la transformació de les universitats en el marc de l'EEES. El treball enumera un seguit de beneficis tant per al professor com per l'estudiant (Rivera Balboa, 2008). En la mateixa línia, i al voltant del paper del treball col·laboratiu en els estudis adaptats a l'EEES, un altre estudi del mateix any posa de relleu que les eines TIC i les habilitats dels professors són un aspecte clau en l'adaptació a l'EEES (Cuadrado i Fernández, 2008).

El 2009 Flora Marín Murillo i José Ignacio Armentia Vizuite publicaven un treball al voltant del paper dels estudiants en vers les plataformes de suport digitals com Moodle a través del cas de la Facultat en Ciències Socials i de la Comunicació del País Basc. Aquest treball apunta que l'ús que els estudiants fan de la plataforma és molt limitat ja que un 96% només les utilitza per la consulta de materials (Marín Murillo i Armentia Vizuite, 2009). Aquest mateix any, en el marc d'una altra recerca, es duien a terme una sèrie d'entrevistes en profunditat als estudiants d'Educació d'una universitat pública de Catalunya. En l'estudi s'afrontaven els usos de certes tecnologies des d'una perspectiva social o acadèmica. El text posava de manifest que els estudiants tenen un cert nivell d'habilitats quant a l'ús de les tecnologies digitals però que la seva freqüència d'ús varia segons el propòsit que donen a una tasca determinada (Gallardo et al., 2015).

Existeixen altres estudis en el context de les universitats sobre l'ús de certs formats i plataformes. El gener de 2015 es publicava un estudi on s'analitzaven 31.590 continguts de 28 universitats de Mèxic a la plataforma Facebook. La principal conclusió apunta que el format que menys interacció –likes- generava eren els enllaços mentre que a la banda dels que més interacció tenien s'ho trobaven les imatges (Valerio et al., 2015). Un altre estudi, aquest en l'àmbit dels EUA, explora l'ús de tecnologies emergents del Web 2.0 entre els estudiants. El treball publicat el 2014 inclou les respostes de 54 universitats i conclou que les cinc tecnologies emergents més usades entre els estudiants són (a) les plataformes per compartir vídeos –com Youtube-, (b) la missatgeria instantània, (c) els blocs, (d) les xarxes socials –com Facebook-, i (e) els podcast o video cast. (Rogers-Estable, 2014)

La mobilitat és un altre dels aspectes importants a l'hora de parlar de plataformes i continguts. En l'estudi publicat per EDUCASE el 2014 es posa de relleu com el 80% dels estudiants accedeixen a les plataformes LMS a través de dispositius mòbils. El treball afegeix que més de la meitat dels estudiants consideren molt important que aquestes plataformes de suport a la docència estiguin adaptades a dispositius mòbils. (Dahlstrom et. Al., 2014)

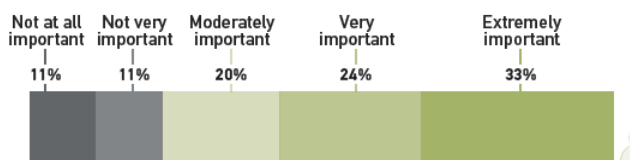


Figura 30. Visió dels estudiants sobre la importància de l'adaptació de la plataforma LMS a dispositius mòbils.
Font: Dahlstrom et. Al., 2014

3.5 Nous escenaris, noves competències. Quatre visions

Els paradigmes estan canviant. Si ens fixem com aprenem la barreja entre presencialitat i no presencialitat, sincronia i asincronia, o el treball individual i col·laboratiu, es barregen de manera natural formant ecosistemes híbrids. Aquesta és, segons apunta l' *NMC Horizon Report 2014 Higher Education*, una de les tendències que acceleren l'adopció de nous models en l'educació superior. Això implica que ens trobem davant d'un escenari diferent que, tal com apunta el Grup Interuniversitari de Formació Docent (GIFD)³⁴, obliga a replantejar les habilitats i competències dels docents.

I al camp del periodisme quines implicacions té? Una de les característiques de les teories del periodisme (Wolf, 1987) és que parteixen generalment del periodista com a productor de notícies no pas com a un consumidor; en canvi el valor de del fet periodístic pot estar tant en les condicions de producció com en les de consum (Steinberge, 2006). L'encaix entre els coneixements i les habilitats són elements clau en la connexió entre els estudiants i el món real havent de ser capaços de qüestionar-s'ho tot i no donar res per suposat (De Burgh, 2003).

El 2015 el *World Economic Forum* publicava l'informe *New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology* on es definien les 16 habilitats més importants a treballar al segle XXI. L'informe, molt orientat a les necessitats del mercat laboral, defineix tres grans eixos en els

³⁴ <http://gifd.upc.edu/> [consultat el 2/2/2015]

que hi apareixen des de les habilitats corresponents als coneixements en certes disciplines fins a qüestions vinculades amb el caràcter i les actituds.

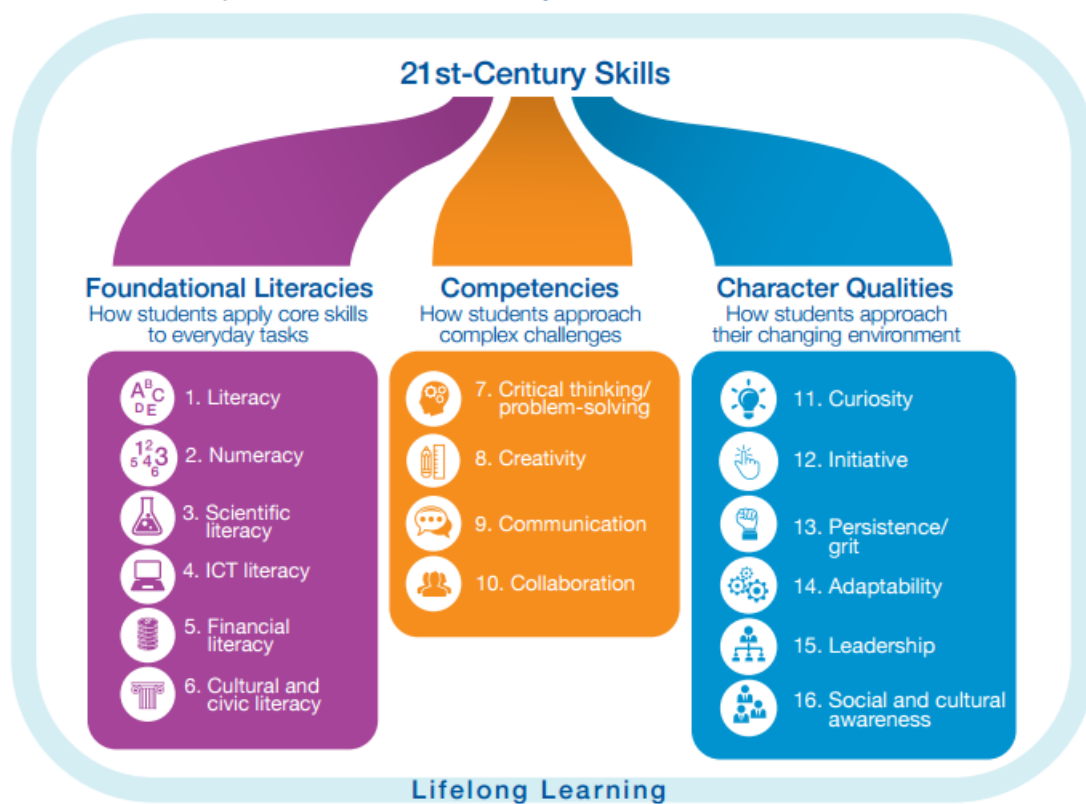


Figura 31. Les 16 habilitats del segle XXI. Font: World Economic Forum

Què haurien d'estar fent els professors en periodisme per preparar als professionals del 2025? Aquesta qüestió és l'eix central de l'informe publicat per la Knight Foundation el febrer de 2015 que apunta a tres elements crítics: (a) la capacitat d'identificar i dominar les noves tendències del mercat així com les tecnologies dels mitjans per tal d'integrar-los ràpidament en la tasca periodística"; (b) la necessitat de replantejar les plantilles docents per tal que els professors expliquin exactament allò en el que són experts; i (c) l'acreditació dels programes de cara a replantejar allò que es considera essencial en els estudis en periodisme (Lynch, 2015).

En l'àmbit català el Col·legi de Periodistes de Catalunya publicava el maig de 2013 el document resultant de la primera Mesa Sectorial dels Mitjans de Comunicació a Catalunya. Aquest document conté un recull de propostes d'actuació davant de la crisi del sector entre les que hi trobem dos punts orientats a la formació de professionals (Col·legi de Periodistes de Catalunya, 2013). D'altra banda l'acadèmia presentava el juny de 2013 la "Ponència per a la diagnosi i l'elaboració de recomanacions sobre els estudis en periodisme a Catalunya", un

document amb la participació de diverses universitats sota la coordinació de la Universitat Pompeu Fabra (UPF, 2013).

i. Acadèmics o professionalitzadors

Un estudi publicat el 2011 plantejava a més de 1500 estudiants de cinc universitats públiques espanyoles que valoressin els estudis en periodisme i la seva utilitat per la professió. El resultat d'aquest treball dona un aprovat just a la docència rebuda i, pel que fa a la percepció de la seva utilitat en vers a la professió, l'opinió varia molt en funció dels que prioritzen el caràcter acadèmic de la universitat o bé el caràcter professionalitzador d'aquesta. Entre aquells que volen que els plans d'estudis d'adeqüin a la pràctica professional la fractura entre la formació universitària i el món professional segueix sent gran (Humanes i Roses, 2013).

El debat al voltant del paper de la universitat en la professió no és només un tema local sinó que està –i ha estat– present també internacionalment. Es coneix com a '*Media Wars*' el debat que va tenir lloc a Austràlia a finals dels 90 al voltant de quin havia de ser el paper de l'universitat en la formació de periodistes.

The conflict between the theoretical claims of the academic discipline and the professional demands of vocational training is not confined to journalism education. It is a product of the changing function of universities worldwide, as the concepts of education and training blur and merge. The tertiary education system in many Western countries (certainly in Australia) is no longer regarded as a fundamental good by rationalizing governments; rather, it is seen as just another area of government activity which has to be managed strategically in accord with political priorities. In such a climate, the strategic importance of training is continually emphasized while the fundamental importance of education is rarely affirmed. (Turner, 2000: 357)

En un treball publicat per David Nolan el 2008 es posava de relleu la necessitat d'acostar el món acadèmic al món professional. Per l'autor la realitat de la professió era que cada vegada més professionals es formaven a les universitats i que, per tant, calia replantejar els currículums per una major aproximació a la realitat professional (Nolan, 2008). Aquest debat entre teoria vs pràctica també el trobem als EUA on les noves tecnologies, la convergència o les transformacions de la indústria, són factors que “si s'enfoquen correctament” influeixen a l'hora d'estructurar la formació contemporània en periodisme (Willnat & Weaver, 2006).

Barbara Kelley (2007) realitzava una anàlisi de l'estat en la recerca i l'ensenyament en periodisme als EUA al llarg de les darreres dècades apuntant a les noves tecnologies, internet o el nou rol dels consumidors com a alguns dels eixos clau en la transformació de l'educació en aquest camp (Kelley, 2007). Trobem altres exemples més distants, però, que apunten a qüestions similars. Per exemple a China on, tot i que diversos factors fan que aquests fenòmens impactin de manera més lenta a la indústria, es considera que aquesta "lentitud" també afecta a com aquests canvis es traslladen a l'educació (Wu, 2006).

Tot i aquest abast global de la qüestió un estudi realitzat el 2008 recollia la visió de 653 estudiants en periodisme britànics i 196 d'espanyols posant de relleu algunes diferències en la percepció de la professió entre ells. Per exemple: els estudiants espanyols atorgaven als mitjans una visió més compromesa de "servei públic" i un rol més compromès amb la societat (Sanders et al., 2008).

Més enllà de la dicotomia entre la visió acadèmica i la visió professionalitzadora d'altres visions qüestionen inclús els fonaments organitzatius d'una institució tant antiga com és la universitat. L'emprenedoria, el treball en xarxa, els coneixements tecnològics o el periodisme DIY, són més elements que agafen força en l'àmbit universitari especialment quan parlem d'un sistema educatiu que està formant els Millennials (Looney, 2014). En aquest sentit, un informe publicat per la Knight Foundation el 2015 apunta a la necessitat que les universitats adoptin la visió *digital first* a tots els nivells. L'informe dirigit al sistema universitari dels EUA també recomana (Lynch, 2015):

- a) Establir una iniciativa acadèmica *digital first* equivalent al que són ProPublicas, FiveThirtyEights o Vox Medias al mercat dels mitjans i la informació.
- b) Aprofitar l'expertesa del professorat a temps complet mentre es creen noves estructures basades en l'aprenentatge competencial.
- c) Crear un procés d'acreditació específic pels programes que tingui com a principal missió preparar als periodistes del segle XXI.

ii. Tendències

No és fàcil predir el futur i en el cap del periodisme encara menys. Tot i això són diversos els agents que miren de contribuir amb la seva visió a aclarir una mica cap on va la professió. Robert J. Rosenthal apunta a la necessitat de trobar un nou model a través de deu lliçons apreses per reinventar el periodisme on hi destaca el concepte de col·laboració i de treball en equip (Rosenthal, 2011). Raney Aronson-Rath, director executiu adjunt a

Frontline, apunta a l'evolució de *l'storytelling* a través de nous formats i noves tecnologies, com la realitat augmentada, per oferir una experiència més immersiva a l'audiència (Aronson-Rath, 2014). Aquesta visió coincideix amb la de Juliette De Maeyer, professora a la Universitat de Montréal, que posa de manifest algunes experiències en aquesta línia (De Maeyer, 2014). En una línia similar Alberto Cairo, professor de la universitat de Miami, posa de relleu la importància de la extracció de dades a l'hora d'explicar històries. En aquest sentit creu que la representació de dades es convertirà en *mainstream* (Cairo, 2014).

Un altre dels elements que trobem en bona part de les prediccions és l'aposta per la comunitat. Jeanne Brooks destaca la conversa i la col·laboració com a estratègia per a millorar i innovar. La directora executiva de Hacks/Hackers aposta per estratègies *people first* en el sentit de nodrir-se de l'audiència de manera molt més activa (Brooks, 2014). Resulta interessant la visió de Ryan Gantz, director d'experiència d'usuari a Vox Media, qui alerta dels perills d'una mala comunitat. Gantz afirma que és pitjor una mala comunitat que no tenir comunitat (Gantz, 2014).

Els Wearables, la realitat virtual o la mobilitat modular són algunes tendències de l'informe *2015 tech trends that could impact journalism*. En aquest document s'hi descriuen fins a 55 tendències que poden impactar a curt termini la professió. L'informe del Webbmédia Group parla de realitats com els drons o les càmeres intel·ligents, i aposta per la importància de les dades i la representació d'aquestes a l'hora d'explicar històries. Jay Rosen publicava a finals de 2014 un resum de tendències que estan canviant el periodisme on es parla de nous models de negoci per als mitjans, del gir cap a la mobilitat i del paper de l'analítica en la producció de continguts (Rosen, 2014).

Aquesta visió cap a lo digital i cap a la mobilitat ja es veia reflectit a l'article publicat per Andrea Caumont al Pew Research Center on enumerava 12 tendències pel que fa al consum de notícies digitals als EUA. L'article posa de relleu el creixement del nombre de població que està a la xarxa i com, especialment els joves de 19 a 29 anys, tendeixen a consumir informació a través de dispositius mòbils i dels social media (Caumont, 2013). No hi ha dubte que l'ecosistema dels mitjans es troba en canvi constant obligant als professionals del periodisme a formar-se constantment per actualitzar les seves habilitats. En aquest sentit el digital first no és només un eslògan sinó que és una necessitat per poder portar el periodisme al públic (Knight Foundation, 2014).

Quan parlem de tendències no podem ometre aquelles que fan referència a la formació dels professionals del periodisme. En aquest sentit són diverses les visions que apunten a la necessitat d'adaptar els currículums. Cindy Royal explica la importància de la programació com a formació de base també en el camp del periodisme. En aquest sentit no parla de fer tasques de codificació avançada sinó que fa referència a la importància d'incorporar elements com la lògica computacional o els fonaments de programació (Royal, 2015); conceptes prou rellevants especialment si tenim en compte que gran part de l'activitat –i tendències- apunten cap a un alt component digital.

El 2013 l'International Center for Journalists publicava una Guia de periodisme en l'era digital on afirmava, per exemple, que “el periodista d'avui cal que tingui una sèrie d'habilitats que van més enllà de realitzar reportatges” introduint un seguit de recursos i opcions multimèdia i multi plataforma. Alguns exemples d'aquesta realitat que ja és més present que futur els trobem recollits pel Nieman Lab el juny de 2012 amb el nom “*The future of News As We Know It**”. L'asterisc fa referència justament al mes en el que es publica aquest document, indicatiu que avui les coses són així però potser demà seran diferents.

Aquesta inquietud per innovar i afrontar els reptes actuals de la professió es tradueix també en la creació de laboratoris d'innovació dins dels propis mitjans, més coneguts com a *Labs*. Un article publicat el juliol de 2015 fa una anàlisi a escala internacional de 31 *Labs* posant de relleu que es tracta d'una tendència emergent i que, des de l'any 2010, el fenomen està en expansió. L'article conclou que el fet que bona part de les marques periodístiques de més prestigi mundial en premsa i televisió hagin posat en funcionament aquest tipus de centres en els darrers anys, permet preveure que el fenomen seguirà creixent en els propers anys. Alhora alerta que la majoria d'aquests *Labs* tenen una escassa connexió amb la universitat: “*A la vista está que a escala mundial la colaboración entre los medios de comunicación y las universidades con el fin de promover la innovación en la industria periodística sigue siendo, incluso con los labs, una asignatura pendiente.*” (Salaverria, 2015)

En qualsevol cas, tal com afirma Albert Sáez, “cal una reconversió/ reforma/ renovació/ reinvençió tant de les institucions periodístiques com dels perfils professionals que hi participen (Sáez, 2015:98). Per tal de completar aquestes visions i mirar de definir com hauria de ser el perfil del professional del periodisme s'aborda el tema des de quatre perspectives: (a) des de la indústria, (b) des del el mercat laboral, (c) des de l'acadèmia i (d) des de la visió dels experts.

3.5.1 La indústria

El treball realitzat per Guilles Bastin (2012) en que analitza l'evolució de la carrera periodística de més d'un miler de professionals francesos, mostra que el nombre de periodistes que ocupen una plaça de pràctiques al sortir de la universitat tendeix a perpetuar-se pop de cinc anys. El treball de Bastin també revela que gran part dels professionals del periodisme estan saltant a d'altres sectors en els darrers anys, com per exemple el de les relacions públiques o activitats relacionades amb la web (Bsatin 2012).

En l'àmbit català, malgrat que part dels perfils professionals que es demanaran els propers anys encara no existeixen, les veus més veteranes de la indústria coincideixen en diagnosticar entre els perfils d'aspirants a redactor, una manca de curiositat i una desconexió amb la realitat del sector; un fet que s'atribueix a la manca de professors vinculats a l'ofici. Si passem a mirar allò que haurien de tenir aquests perfils sortits de les universitats, ens topem amb el que Micó anomena 'la paradoxa del periodista impossible' doncs el perfil ideal “ha de tenir una àmplia cultura general, ha de saber diverses llengües, ha d'acumular una gran experiència als mitjans, ha de comptar amb aptituds multimèdia i polivalents i, en definitiva, ha de manifestar un ferm compromís amb l'ofici, amb independència que acabi rebent un sou escàs i patint unes dures condicions de treball” (Micó, 2012b).

Si mirem d'identificar aquest conjunt de característiques demandades veiem que els coneixements humanístics són requisit bàsic en qualsevol dels perfils demanats; una formació que els graus en periodisme de la majoria de facultats ja prenen com a bàsica i obligatòria en els primers cursos. Algun dels graus en l'àmbit de la comunicació de més recent creació posen més èmfasi en capacitar al comunicador per a ser capaç de produir contingut (Micó, 2012). Aquesta orientació cap a la figura del creador de contingut és especialment justificada en l'actual escenari d'internet amb l'empoderament de l'usuari que hem tractat amb anterioritat.

Un dels punts resultants de la primera Mesa Sectorial del Mitjans de Comunicació de Catalunya és el “reconeixement dels professionals dels suports digitals i de nous perfils en el sector”. La Mesa constata que “cal considerar les noves realitats comunicatives i obrir una via per incorporar perfils que s'escapen dels models clàssics i no s'ajusten als paràmetres que fins ara han delimitat el paper del periodista o del comunicador” (Col·legi de Periodistes de Catalunya, 2013).

Mentre els treballs amb més demanda al Servei d'Ocupació de Catalunya (SOC) en l'àmbit del periodisme són els de redactor de premsa, ràdio i televisió, empleat administratiu, corrector d'editorial, locutor de ràdio i televisió i director de gabinet de premsa; el que caracteritza la digitalització de la premsa no és la continuïtat de rols molt específics i complementaris sinó tot al contrari. Parlem de perfils versàtils i polivalents capaços de treballar tant en diverses àrees, que fins ara hem considerat pròpies de l'ofici de periodista, com en activitats que fins ara podríem considerar pròpies d'altres oficis; com el de documentalista o el de *community manager* (Micó 2012b). En aquest sentit sembla que el que ja ha succeït en l'àmbit de la recerca en comunicació amb la creixent entrada de treballs provinents d'altres branques de coneixement, es trasllada a les sortides professionals dels graus seguint els passos del que demana la indústria.

El gener de 2015 la revista Capçalera publicava un article on recollia el testimoni de diversos experts que apuntaven a possibles nínxols d'ocupació per als periodistes. En aquest recull apareixia des del paper del *Freelance* fins a les narratives transmèdia apostant per les possibilitats de l'actual escenari multiplataforma (Carrillo, 2015). Segons l'informe 'Nínxols d'ocupació per a periodistes' publicat el 2012, entre els perfils que demanen les empreses, a banda d'aquells llocs generats pels gabinets de comunicació en qüestions de comunicació corporativa, hi destaquen especialment els perfils digitals com: l'estrateg de xarxes socials, el *Community Manager*, el periodista multimèdia... confirmant el sector de la comunicació digital com un ocupador rellevant (Micó, 2012).

Si tenim en compte les dades facilitades per l'Observatori d'Empresa i Ocupació de la Generalitat de Catalunya pel que fa als fluxos d'ocupació del 2013 segons el sector de l'empresa, trobem que el moviment a les divisions econòmiques vinculades al sector de la comunicació són pràcticament testimonials. La mitjana de llocs de treball oferts en els darrers mesos per empreses vinculades a l'edició, el cinema i vídeo, l'enregistrament de so, les ràdios i televisions, i als serveis d'informació, no supera el centenar.

Divisió econòmica (CCAEE-2009)	Acumulat de l'any	Variació interanual mitjana
58 Edició	42	-36,36%
59 Cinema i vídeo; enregistrament de so	5	-100%
60 Radio i televisió	22	-
63 Serveis d'informació	29	-65,88%

Taula 19. Llocs de treball oferts per divisió econòmica de l'empresa ofertant, desembre de 2013. Dades dels darrers 12 mesos. Font: Observatori d'Empresa i Ocupació. Generalitat de Catalunya

Cal tenir en compte que aquesta visió no sempre encaixa amb la visió de determinats referents internacionals. Segons mostra l'informe elaborat pel Digilab i publicat pel Col·legi de Periodistes de Catalunya el 2012, la visió compartida des dels professionals del sector en l'àmbit català és insistir en una característica clau per entendre el periodisme del país: la polivalència. Aquesta s'articula a partir del reciclatge de perfils professionals existents i amb la necessitat d'una dimensió intel·lectual, humanista i de compromís per als professionals novells.

3.5.2 El mercat laboral

El *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (MECD) publicava a finals de 2014 un informe on s'analitzava la vida laboral de més de 190.000 joves formats en 146 titulacions universitàries públiques i privades d'Espanya. El document afirmava que el 45% dels espanyols estan sobre qualificats per les tasques que realitzen (MECD, 2014). En la mateixa línia, l'informe publicat al World Econòmic Fòrum el gener de 2014 posa de relleu que el 2012 hi havia prop de dos milions de vacants metre que prop de 20% de la població activa de la UE estava o desocupada o treballant en una feina que demanava una formació inferior a la seva. L'informe posa de relleu aquesta sobreformació del mercat laboral alhora que alerta que les habilitats adquirides per aquesta població sobre formada no corresponen a les necessitats demanades per la indústria (World Economic Forum Global Agenda Council on Employment, 2014).

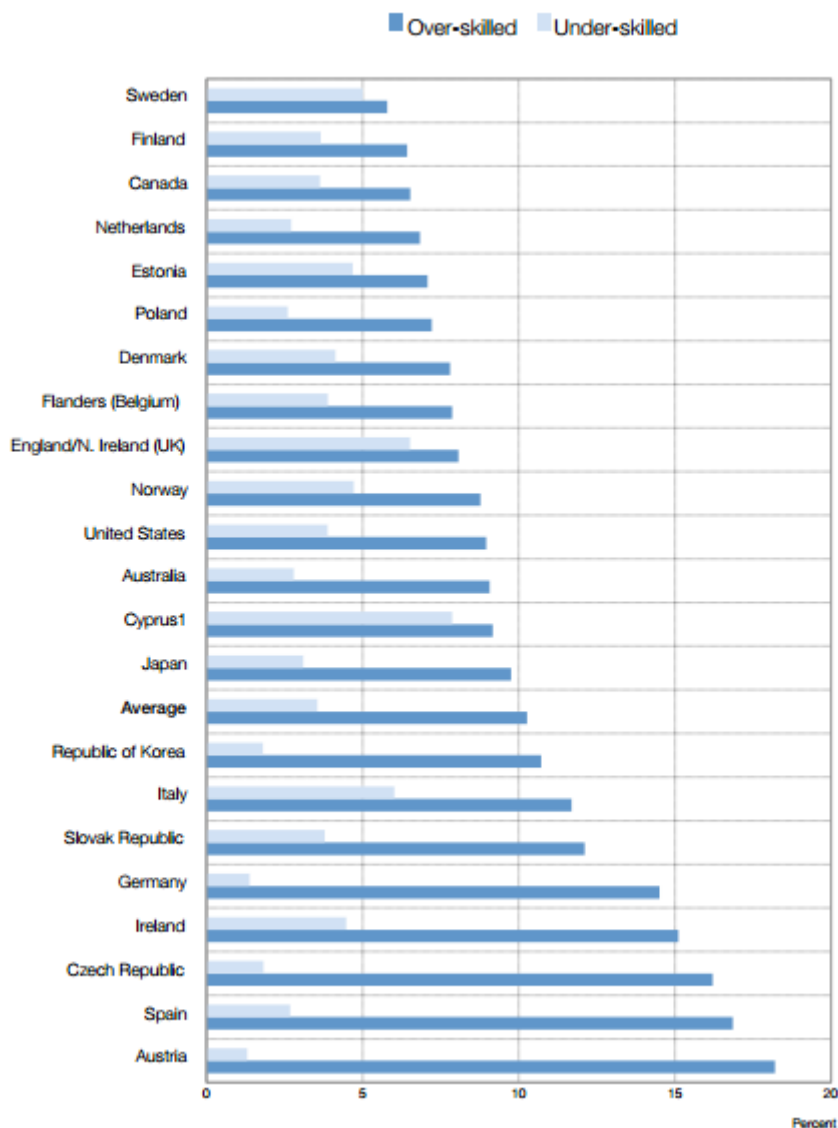


Figura 32. Informe Matching Skills and Labour Market Needs. Font: World Economic Forum Global Agenda Council on Employment, 2014

Quan ens fixem en les competències transversals del món laboral actual, aquelles formades per les habilitats anomenades *soft skills* tenen un paper rellevant vinculat a diversos perfils. Destacar que la necessitat d'enllaçar la formació amb el món real és una de les conclusions que l'International Data Corporation (IDC) exposa al document elaborat a finals de 2013 anomenat *White paper skills requirements for tomorrow's best jobs*. A partir de l'anàlisi de les habilitats demanades a 14.6 milions de llocs de treball i de 60 posicions que es preveuen en creixement entre els anys 2013 i 2020 als EUA, s'enumeren les 20 *soft skills* més comuns que els estudiants haurien de tenir de cara a satisfer aquesta demanda (Anderson & Gantz, 2013).

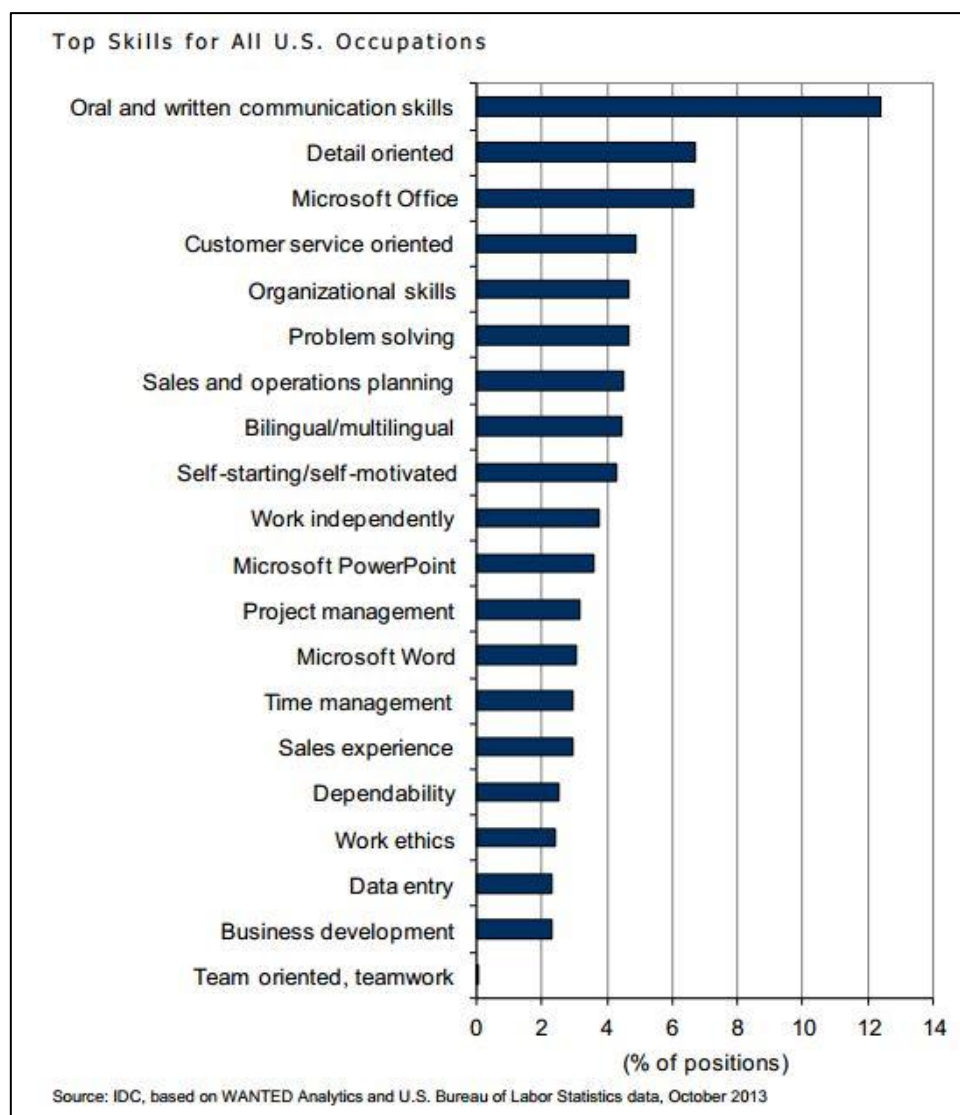


Figura 33. Top skills for all U.S. occupations. Font: IDC

Un altre informe, aquest en l'àmbit espanyol i realitzat per la *Fundacion CYD*³⁵, es consulten un total de 184 empreses de diversos sectors sobre el paper de la universitat i l'empresa. El document posa de relleu la fractura entre l'adequació de la formació que reben els estudiants i els requisits dels llocs de treball. Alhora pràcticament el total de les empreses coincideixen en remarcar la importància de la cultura emprenedora com a element a promoure entre els estudiants per part de la universitat (CYD, 2010).

³⁵ <http://www.fundacioncyd.org/> [consultat el 10/07/2013]

3.5.3 L'acadèmia

Arrel dels resultats d'inserció laboral de l'AQU del 2011, la Direcció General d'Universitats va encarregar un informe amb l'objectiu “de fer una diagnosi fonamentada en dades objectives i contrastada amb agents principals (professorat, titulats i empleadors) i identificar mesures que caldria introduir que puguin ser analitzades en el marc de la Comissió de Programació i Ordenació Acadèmica del CIC” (UPF, 2013). El resultat d'aquest document són un seguit de propostes d'actuació:

- a) **Adaptació dels plans d'estudi dels graus.** Es proposa la simplificació de l'estructura de les assignatures per permetre futures adaptacions alhora que s'apunta a incorporar i potenciar les matèries relacionades amb la Xarxa, la comunicació corporativa, l'emprenedoria i la polivalència professional. Alhora recalca la necessitat de reforçar ensenyaments socials, científics i humanístics bàsics, així com dels que desenvolupen les capacitats expressives i retòriques d'alt nivell.
- b) **Adequació de les expectatives dels estudiants a la realitat professional.** Es proposa informar als futurs estudiants de les diverses possibilitats d'inserció professional i els diferents perfils que poden sortir d'aquest grau.
- c) **Manteniment de l'oferta de places per donar resposta a la demanda social.** Vist el volum de demanda dels graus, es proposa mantenir el nombre de places i no aprovar la creació de nous estudis en periodisme a d'altres centres.
- d) **Establiment d'un mecanisme de comunicació entre universitats amb titulacions en periodisme.** Aquesta proposta va dirigida a les diferents facultats que imparteixen aquests estudis amb l'objectiu de potenciar tant la comunicació com l'intercanvi d'experiències i projectes en comú entre els diferents centres.
- e) **Potenciar la relació amb el món professional.** Aquest darrer punt fa referència a potenciar i valorar la recerca aplicada, millorar el reconeixement dels professionals que exerceixen com a professors associats, potenciar i regular les pràctiques professionals, fomentar la relació de les facultats amb els alumni i dur a terme una campanya de prestigi dels estudis i de la professió periodística.

Des d'aquesta perspectiva i posant el focus en el que els estudiants han de ser capaços de fer; ANECA defineix, al seu llibre blanc de títols de Grau en Comunicació, una sèrie de perfils professionals i un conjunt de competències agrupades en tres àmbits temàtics. Aquesta classificació la realitza per els estudis en periodisme, els estudis en comunicació audiovisual, i els estudis en publicitat i relacions públiques. Tenint en compte que l'objecte

d'aquest estudi es centra en els estudis en periodisme, a continuació es mostren quins són els perfils professionals i els àmbits temàtics de coneixement definits per ANECA.

i. Perfils professionals

ANECA en defineix quatre perfils professionals pels estudis en periodisme:

- a) Redactor/a d'informació periodística en qualsevol tipus de suport
- b) Redactor/a o responsable de premsa o comunicació institucional
- c) Investigador/a, docent i consultor/a de comunicació
- d) Gestor/a de portals i editor/a de continguts

ANECA defineix també quatre àmbits temàtics vinculats a cadascun dels perfils professionals: (a) els coneixements disciplinars (saber), (b) les competències professionals (saber fer), (c) les competències acadèmiques i, (d) altres competències.

ii. Coneixements disciplinars (saber)

Pel primer àmbit temàtic es defineixen una sèrie de coneixements disciplinars per als graus en periodisme:

- a) Coneixement dels processos informatius i comunicatius
- b) Coneixement i aplicació de les tecnologies i dels sistemes utilitzats
- c) Coneixement de l'ús correcte oral i escrit de les llengües pròpies
- d) Coneixement d'altres llengües estrangeres
- e) Coneixement i evolució històrica de les modalitats i tradicions periodístiques
- f) Coneixement de l'estat del món
- g) Coneixement de la realitat sociocomunicativa de la Comunitat Autònoma
- h) Coneixement de l'estructura dels mitjans de comunicació i dels seus principals formats
- i) Coneixement de l'ètica i deontologia professional del periodisme així com de l'ordenament jurídic de la informació
- j) Coneixement de les teories sobre la publicitat, les relacions públiques i la comunicació corporativa
- k) Coneixement de l'impacte social de les tecnologies informatives
- l) Coneixement de l'estructura, funcionament i gestió de l'empresa de comunicació
- m) Coneixement dels principals debats i esdeveniments mediàtics

En base a aquesta llista i a través d'una enquesta a alumnat, professorat, gestors universitaris i professionals de 40 universitats de tot l'estat espanyol, l'*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* creua els resultats amb cadascun dels quatre perfils professionals definits anteriorment per tal de determinar quin d'aquests coneixements es considera més important en cadascun dels perfils. Els resultats obtinguts conclouen que els coneixements més valorats tenint en compte els quatre perfils són el "coneixement de l'ús correcte oral i escrit de les llengües pròpies" i el "coneixement de l'ètica i deontologia professional del periodisme així com de l'ordenament jurídic de la informació". Si ens fixem en les que es consideren menys necessàries hi trobem el "coneixement i evolució històrica de les modalitats i tradicions periodístiques" i el "coneixement de les teories sobre la publicitat, les relacions públiques i la comunicació corporativa".

Si prenem aquells coneixements que han estat més valorats en cadascun dels perfils, és a dir, aquells que han obtingut una valoració més alta en algun dels quatre perfils, obtenim la següent taula:

Coneixements (saber) més valorats als graus en periodisme - ANECA
<ul style="list-style-type: none"> ○ Coneixement dels processos informatius i comunicatius ○ Coneixement i aplicació de les tecnologies i dels sistemes utilitzats ○ Coneixement de l'ús correcte oral i escrit de les llengües pròpies ○ Coneixement de l'ètica i deontologia professional del periodisme així com de l'ordenament jurídic de la informació

Taula 20. Coneixements (saber) més valorats als graus en periodisme. Font: elaboració pròpia a partir de les dades del Llibre blanc dels estudis de Grau en Comunicació elaborat per ANECA.

iii. Competències professionals (saber fer)

En segon lloc ANECA defineix aquelles competències professionals vinculades amb el saber fer. En aquest cas la llista de competències elaborada també es creua amb els perfils professionals amb l'objectiu de determinar quines són les considerades més importants en cadascun d'ells.

Llista de competències professionals (saber fer) proposada per ANECA:

- a) Capacitat i habilitat per expressar-se amb fluïdesa i eficàcia comunicativa
- b) Capacitat per llegir i analitzar textos i documents especialitzats
- c) Capacitat bàsica per comprendre la producció informativa o comunicativa
- d) Capacitat bàsica de comunicació en altres llengües estrangeres properes

- e) Capacitat i habilitat per comunicar en el llenguatge propi de cadascun dels mitjans de comunicació tradicionals
- f) Capacitat i habilitat per utilitzar les tecnologies i tècniques informatives i comunicatives
- g) Capacitat i habilitat per utilitzar els sistemes i recursos informàtics
- h) Capacitat i habilitat pel disseny dels aspectes formals i estètics
- i) Capacitat per l'ideació, planificació i execució de projectes
- j) Capacitat i habilitat per l'acompliment de les principals tasques periodístiques
- k) Capacitat i habilitat per buscar, seleccionar i jerarquitzar qualsevol tipus de font o document
- l) Capacitat i habilitat per recuperar, organitzar, analitzar i processar informació i comunicació
- m) Capacitat i habilitat d'exposar raonadament idees
- n) Capacitat d'experimentar i innovar mitjançant el coneixement i ús de tècniques i mètodes aplicats

En aquest cas es destaquen cinc competències professionals considerades les més importants en algun dels quatre perfils. Trobem que, igual que en el cas dels coneixements més valorats, es destaquen aquelles vinculades amb l'expressió i la comunicació com la "capacitat i habilitat per expressar-se amb fluïdesa i eficàcia comunicativa" i la "capacitat i habilitat d'exposar raonadament idees". En segon lloc també hi trobem les vinculades a aquelles tasques pròpies de la professió com la "capacitat i habilitat per a l'acompliment de les principals tasques periodístiques". Finalment hi trobem aquelles vinculades a la tecnologia com la "capacitat i habilitat per utilitzar les tecnologies i tècniques informatives i comunicatives" i la "capacitat i habilitat per utilitzar els sistemes i recursos informàtics".

Competències professionals (saber fer) més valorades als graus en periodisme - ANECA
<ul style="list-style-type: none"> ○ Capacitat i habilitat per expressar-se amb fluïdesa i eficàcia comunicativa ○ Capacitat i habilitat per utilitzar les tecnologies i tècniques informatives i comunicatives ○ Capacitat i habilitat per utilitzar els sistemes i recursos informàtics ○ Capacitat i habilitat per l'acompliment de les principals tasques periodístiques ○ Capacitat i habilitat d'exposar raonadament idees

Taula 21. Competències professionals (saber fer) més valorades als graus en periodisme. Font: elaboració pròpia a partir de les dades del Llibre blanc dels estudis de Grau en Comunicació elaborat per ANECA.

iv. Competències acadèmiques

El tercer àmbit temàtic que defineix ANECA té a veure amb les competències acadèmiques que han de tenir els quatre perfils professionals. Les vuit competències són:

- a) Consciència dels mètodes i problemes de les diferents branques
- b) Capacitat de definir temes de recerca que puguin contribuir al coneixement
- c) Capacitat d'identificar i utilitzar apropiadament fonts
- d) Habilitat d'organitzar el coneixement comunicatiu
- e) Habilitat d'exposar de forma adequada els resultats de la recerca de manera oral, escrita, audiovisual o digital
- f) Habilitat de comentar i editar correctament textos o altres produccions
- g) Coneixement de la didàctica
- h) Habilitat per al maneig acadèmic

A continuació es mostren les tres competències acadèmiques més valorades en cadascun dels quatre perfils professionals.

Competències acadèmiques més valorades als graus en periodisme - ANECA
<ul style="list-style-type: none"> ○ Habilitat d'exposar de forma adequada els resultats de la recerca de manera oral, escrita, audiovisual o digital ○ Habilitat de comentar i editar correctament textos o altres produccions ○ Habilitat pel maneig acadèmic

Taula 22. Competències acadèmiques més valorades als graus en periodisme. Font: elaboració pròpia a partir de les dades del Llibre blanc dels estudis de Grau en Comunicació elaborat per ANECA.

v. Altres competències específiques

Finalment ANECA defineix tres competències específiques com la "consciència igualitària sobre les persones i els pobles", el "coneixement crític de la influència dels mitjans de comunicació en l'educació i en la relació dels mitjans amb l'escola" i el "coneixement de les ciències actuals, capacitat per a l'anàlisi del seu tractament informatiu i comunicatiu". En aquest cas la que més es destaca és la que té a veure amb la consciència igualitària sobre les persones i els pobles.

3.5.4 Els experts

A banda del que especifica ANECA, altres parts de l'acadèmia han posat sobre la taula habilitats i competències que cal incorporar als perfils dels futurs professionals de la comunicació. El 2015 es publicava un article on s'afirma que les funcions tradicionals del

periodista no varien davant dels perfils multimèdia, afuntant a aquests últims com els que es troben en un període de transició cap a nous models de negoci digitals, demandes informatives i delimitació de rols. Aquest mateix article conclou que “els conceptes de periodisme i periodista varien en l’entorn multimèdia de manera que algunes accepcions tradicionals han quedat desfasades”. Pel que fa a la formació d’aquests perfils l’article proposa quatre rols formatius: (a) redactor multimèdia polivalent o especialitzat, (b) professional d’un ganivet de comunicació polifacètic, (c) professor – investigador de laboratori, i (d) periodista promotor de serveis multimèdia i community manager (Sánchez-García et. al., 2015).

Tejedor posa de relleu la importància dels continguts existents i el paper del periodista com a ‘remesclador’ de continguts. "*En internet, la prioridad ya no es (desde hace un tiempo) la audiencia masiva. En internet, los periodistas ya no són (cada vez menos) los únicos que difunden mensajes informativos. En internet, lo importante ya no es crear nuevos contenidos sino. Más bien, aprender a aprovechar los existentes*" (Tejedor, 2008).

Koldo Meso també recollia el 2012 les claus d’un perfil de periodista al que anomenava *el periodista digital* (Meso, 2012). Al text es realitza una revisió de les visions del perfil de periodista a internet definint-ne les principals característiques, tasques i rutines tant pel que fa al mitjà com als continguts. D’altra banda Tejedor ens planteja tres perfils associats a competències que considera claus per dur a terme les funcions pròpies del periodista *on-line*:

- a) **La gestió i filtratge d’informació:** Com hem vist anteriorment el fenomen de la infoxicació és una de les conseqüències associades a internet i la capacitat per cercar, filtrar i etiquetar continguts són habilitats bàsiques lligades al periodista digital.
- b) **El ‘sentinella’ de l’actualitat informativa:** En la mateixa línia expressada per Steinberge (2006) les habilitats pròpies del periodista fan que els efectes de la hiperconnexió vinculats a la informació requereixin d’aquesta necessitat d’alerta constant. En qualsevol moment pot passar qualsevol cosa.
- c) **L’ensablador de continguts:** Reciclar i reutilitzar són dos conceptes centrals en la tasca del ciberperiodista relacionant i creant ‘itineraris formatius’ a través dels seus mecanismes i coneixements.

Barghava (2009) denomina *content curator* a l’especialista en trobar, filtrar i compartir continguts de qualitat. Aquesta figura es descriu en profunditat per Javier Guallar i Javier

Leiva-Aguilera al llibre "*El content curator*", on defineixen *Content curation* com “el sistema dut a terme per un especialista (el Content curator) per a una organització o a títol individual, que consisteix en la cerca, selecció, caracterització i difusió contínua del contingut més rellevant de diverses fonts d'informació a la web sobre un tema i àmbit específic, per una determinada audiència a la web o en altres contextos, oferint un valor afegit i establint amb això un vincle amb l'audiència/usuaris d'aquesta" (Guallar i Leiva-Aguilera, 2013).

Guallar i Leiva-Aguilera assenyalen que aquesta tasca, en l'àmbit del periodisme, es pot assimilar al de la documentació periodística i que aquest perfil professional està a cavall entre la documentació i la comunicació; definint-ne una sèrie de competències centrals i fonamentals:

- a) Competències en gestió de la informació (cerca, selecció i difusió)
- b) Competències en comunicació (coneixement de l'audiència i redacció de continguts)
- c) Coneixements de tècniques de redacció periodística
- d) Coneixements de l'àmbit a curar (cultura general i actualització constant)
- e) Coneixement dels Social Media

Per la seva banda Tejedor posa de relleu la importància dels continguts vinculats amb el ciberperiodisme i en quin moment introduir-los als plans d'estudi en el que anomena “transversalitat mixta” (Tejedor 2006).

Curs	Continguts de la matèria
Primer curs	Introducció a les possibilitats de la comunicació digital des d'un enfocament múltiple. Estudi del panorama tecnològic dels mitjans <i>online</i> . Aproximació conceptual al ciberperiodisme.
Segon curs	Aprofundiment al ciberperiodisme: concepte, abast, iniciatives i possibilitats. Estructura de mitjans. Estructura detallada de la creació de missatges ciberperiodístics.
Tercer curs	Estudi de la gestió i la localització de recursos informatius a les xarxes temàtiques per la creació de missatges i/o el desenvolupament d'altres tasques lligades al ciberperiodisme. Per tant es treballarien qüestions pròpies de la documentació però aplicades de forma específica al terreny del ciberperiodisme.
Quart curs	Aprofundiment en les rutines de producció de missatges ciberperiodístics.

Figura 34. Distribució d'assignatures per cicle. Font: Tejedor, 2006

Aquestes reflexions des del punt de vista dels experts també es traslladen al panorama internacional. Hem vist com Nolan (2008) o Turner (2000) posaven sobre la taula el paper de les universitats en la formació de professionals del periodisme. De Burgh (2003) afirma que cal considerar el periodisme com una “disciplina acadèmica seriosa” i no només com una vocació. De Burgh exposa que al contrari que els acadèmics que es refereixen a habilitats i competències que han de tenir, als professionals de la indústria el que els interessa essencialment són les actituds, la curiositat, la “socialització professional” o l'interès per les coses (De Burgh, 2003).

3.5.5 Les 10 competències clau pel perfil de periodista

A continuació, i de manera esquemàtica, es recullen aquelles habilitats i competències que més s'han enumerat en els punts anteriors. Aquesta enumeració de competències vistes en aquest capítol respon al recull de diferents visions sobre allò que ha de ser capaç de fer un professional de la comunicació des del punt de vista de l'acadèmia i des del punt de vista de la indústria. Aquestes taules seran les que ens serviran de base a l'hora de dur a terme l'anàlisi comparativa a partir de les dades obtingudes al treball de camp.

Visió des del sector	Visió del mercat laboral	Visió de la Universitat	Visió dels experts
<ul style="list-style-type: none"> • Micó (2012) Col·legi de Periodistes de Catalunya • BASTIN, GILLES (2012) • NAVARRO, H., SCOLARI, C., MICÓ-SANZ, J.-L., PARDO, H., COLL, I. (2006) • STEINBERGE, M. B. (2006) 	<ul style="list-style-type: none"> • GLOBAL AGENDA COUNCIL ON EMPLOYMENT. (2014). • OBSERVATORI D'EMPRESA I OCUPACIÓ (2013) • FUNDACIÓN CYD. (2010) 	<ul style="list-style-type: none"> • MINISTERIO DE DEPORTE Y EDUCACIÓN (2013). "Datos Básicos del Sistema Universitario Español" • ANECA. (2005). "Libro blanco de los títulos de Grado en Ciencias de la Comunicación." 	<ul style="list-style-type: none"> • GUALLAR, J., LEIVA-AGUILERA, J. (2013) • PEÑAZOLA ORTEGA, J. L. (2010) • SALAVERRÍA, R. (2008) • TEJEDOR CALVO, S. (2006,2007) • BECERRA NAVARRO, A. B. (2006)

Figura 35. Les quatre visions de les competències necessàries utilitzades. Font: elaboració pròpia

Hem vist com des del mercat laboral es destaquen diverses habilitats transversals *Soft skills*.

En la llista proposada per Anderson & Gantz (2013) hi destaquen:

- a) Habilitats de comunicació oral i escrites
- b) Domini d'eines ofimàtiques
- c) Habilitats organitzatives
- d) Resolució de problemes
- e) Domini de múltiples idiomes
- f) Independència i iniciativa
- g) Ètica en el treball
- h) Emprenedoria

i) Treball en equip

Encara des de la perspectiva del mercat laboral Micó ens apropa la visió des de la indústria a través de l'informe publicat el 2012 '*Nínxols d'ocupació per a periodistes*' on, a partir de les aportacions de professionals del sector, en podem extreure les següents habilitats:

- a) Àmplia cultura general
- b) Coneixements de diverses llengües
- c) Experiència als mitjans
- d) Coneixements tècnics o científics –SEO, SEM, Web, Apps... –
- e) Coneixements de l'entorn 2.0 – Xarxes socials, social media, ... –
- f) Coneixements específics de diversos temes i d'altres sectors – especialització –
- g) Coneixements de màrqueting i de processos de producte i comercialització
- h) Comptar amb aptituds multimèdia i polivalents

Quant a la part de l'acadèmia hem vist com ANECA defineix, al seu Llibre blanc dels estudis de Grau en Comunicació, quatre àrees temàtiques vinculades amb: (a) els coneixements (saber), (b) les competències professionals (saber fer), (c) les competències acadèmiques i (d) altres competències específiques. Al mateix document es destaquen aquelles que es consideren més rellevants per als quatre perfils professionals plantejats:

- a) Coneixement dels processos informatius i comunicatius
- b) Coneixement i aplicació de les tecnologies i dels sistemes utilitzats
- c) Coneixement de l'ús correcte oral i escrit de les llengües pròpies
- d) Coneixement de l'ètica i deontologia professional del periodisme així com de l'ordenament jurídic de la informació
- e) Capacitat i habilitat per expressar-se amb fluïdesa i eficàcia comunicativa
- f) Capacitat i habilitat per utilitzar les tecnologies i tècniques informatives i comunicatives
- g) Capacitat i habilitat per utilitzar els sistemes i recursos informàtics
- h) Capacitat i habilitat per a l'acompliment de les principals tasques periodístiques
- i) Capacitat i habilitat d'exposar raonadament idees
- j) Habilitat d'exposar de forma adequada els resultats de la recerca de manera oral, escrita, audiovisual o digital
- k) Habilitat de comentar i editar correctament textos o altres produccions
- l) Habilitat per al maneig acadèmic

m) Consciència igualitària sobre les persones i els pobles.

Aquestes competències procedents de la universitat es complementen amb la visió d'altres experts des de la pròpia acadèmia. Tejedor ens planteja tres perfils associats a competències que considera claus a assolir per poder dur a terme les funcions pròpies del periodista *online*:

- a) La gestió i filtratge d'informació
- b) El sentinella de l'actualitat informativa
- c) L'ensablador de continguts

Guallar i Leiva-Aguilera assenyalen al perfil de *Content Curator* definint-ne una sèrie de competències centrals i fonamentals:

- a) Competències en gestió de la informació (cerca, selecció i difusió)
- b) Competències en comunicació (coneixement de l'audiència i redacció de continguts)
- c) Coneixements de tècniques de redacció periodística
- d) Coneixements de l'àmbit a curar (cultura general i actualització constant)
- e) Coneixement dels Social Media

Prenent els diferents ítems recollits en cadascun dels dos escenaris, a continuació s'elabora una taula en la que s'hi resumeixen en forma de glossari les deu competències clau del perfil de periodista (CCP):

Glossari de competències clau per al perfil de periodista
CCP1. Habilitats ofimàtiques i eines TIC: coneixements de les eines de treball
CCP2. Habilitats organitzatives i de treball en equip
CCP3. Domini de múltiples idiomes
CCP4. Emprenedoria, independència, iniciativa i resolució de problemes
CCP5. Gestió de la informació (cerca, selecció i difusió)
CCP6. Comunicació: oral i escrita; coneixement de l'audiència i redacció periodística; del sector i del seu funcionament i història.
CCP7. Coneixements de l'àmbit a curar (cultura general i actualització constant)
CCP8. Coneixement dels <i>Social Media</i> , gestió de xarxes socials
CCP9. Humanitats: coneixements generals actuals i actualitzats
CCP10. Polivalència

Taula 23. Glossari de les 10 competències clau per als perfils de periodista (CCP). Font: elaboració pròpia

3.6 La universitat del futur

El director general d'educació i cultura de la Comissió Europea, Xavier Prats Monné, en l'acte d'inauguració del curs acadèmic 2014-2015 de la Universitat Pompeu Fabra, posa de relleu que la universitat és una de les institucions nascudes fa més segles en l'àmbit Europeu i la que menys ha canviat al llarg dels anys. Els canvis que planteja Prats Monné tenen múltiples dimensions: des de la necessitat de ser interdisciplinaris o de centrar la transferència de coneixement en la col·laboració i no en la transferència d'informació, fins a adaptar els cicles d'estudi a les necessitats dels ciutadans. Alhora Prats Monné manifesta que ens trobem davant d'un escenari en el que canvia la demanda, canvia la distribució del talent i canvia la oferta; especialment per que la universitat deixa de ser l'únic agent formador i emissor de certificacions oficials.

“A la universitat li passarà el mateix que li ha passat a la música, al comerç, a la banca; la combinació de canvi tecnològic, demografia i globalització, transforma de manera radical la manera en la que entenem una institució tant antiga a Europa com és la universitat”. Prats Monné (2014)

En una línia molt similar la revista Telos publicava en el seu número 100 un article anomenat “*La burbuja de la Educación Superior*” on es qüestionava la preparació del sistema universitari actual en vers a la demanda de formació dels anomenats *Millennials*; aquells que han nascut ja en un context digital i que estan més acostumats a un aprenentatge informal, social i hiperconnectat incorporant l'ús de les tecnologies. L'autora conclou que cal “proposar formules que ajudin a transformar radicalment el sistema educatiu de la formació superior per esmenar-ne les disfuncions” (Lara, 2015)

Com hem vist al llarg d'aquest capítol és cert que diversos factors impacten tant en la indústria com en l'educació. Hem vist com afloren unes necessitats concretes pel que fa al perfil de periodista però també sembla clar que cal qüestionar-se les regles del joc en l'àmbit de l'educació superior. Per tal de poder tenir una visió més àmplia que ens ajudi a entendre tant l'estat actual de la universitat com els principals reptes que ens esperen en aquest àmbit, s'han dut a terme una sèrie d'entrevistes exploratòries amb experts provinents de l'àmbit acadèmic i de la indústria; tots ells referents quan parlem de digitalització i de reptes de futur al voltant de l'educació superior.

3.6.1 L'educació superior avui

A països com els EUA existeix un mercat de l'educació superior que mou milions de dòlars i que suposa una despesa per a les famílies a vegades desorbitada, provocant una de les

bombolles que ha explotat els darrers anys. El director del *Centro de Educación y Nuevas Tecnologías (CENT) de la Universidad Jaume I de Castellón*, Jordi Adell, explica aquesta visió del que podem anomenar “mercat de l'educació superior”, nascut als EUA i que s'ha anat incorporant a d'altres països de la UE com l'estat espanyol. Els motius: una oferta creixent de titulacions on les universitats competeixen per endur-se als estudiants. “S'ha creat un mercat entre universitats per competir pels estudiants.” (*Entrevista a Jordi Adell, desembre de 2015*).

Als darrers mesos hem vist com diversos articles d'opinió publicats als mitjans qüestionaven el paper de les universitats. Per exemple Joaquín Sevilla Moróder, Doctor per la *Universidad Autónoma de Madrid* i professor de la *Universidad Pública de Navarra* ha manifestat diverses vegades a través del seu blog una visió crítica del sistema actual. En la mateixa línia la directora de comunicació de la *Escuela de Organización Industrial (EOI)*, Tíscar Lara, afirma que la universitat actual té un problema de “rellevància” ja que fins ara era l'únic agent i ara es troba en un moment en el que s'ha de resituar i trobar el seu lloc doncs la seva funció està actualment en revisió. Lara apunta que cal que la universitat es plantegi la seva funció i arguments en l'escenari actual; el “perquè s'ha d'anar a la universitat i perquè ha de ser la única opció?”. Alhora, exposa que si fins ara la universitat era un lloc on aprendre i obtenir un títol, la primera de les parts està en revisió doncs actualment hi ha moltes altres vies formals i informals que permeten aprendre.

En una línia molt similar Genís Roca, soci i director de Roca Salvatella, argumenta que el que realment està fent que la universitat conservi aquest lloc de privilegi pel que fa al seu paper en la formació superior és l'acreditació. “Des del moment que alguna altra institució també estigui homologada per expedir títols, la universitat perdrà el seu paper dominant”, afirma Roca.

En l'àmbit dels estudis en periodisme, Hugo Pardo, *CEO & Founder Outliers School* i autor de diverses publicacions en el camp de la cultura digital, exposa el canvi que s'ha produït al llarg dels anys provocant que el paper que tenien inicialment les primeres universitats en estudis de comunicació i periodisme. “Universitats com la Complutense o l'Autònoma a Espanya i la Universidad de La Plata d'Argentina a Amèrica llatina, marcaven un diferencial, especialment en la formació del periodista clàssic”, afirma Pardo. En l'actualitat, però, Hugo Pardo, argumenta que aquest diferencial s'ha diluït davant d'una oferta més àmplia, més desigual i, especialment, per que “la digitalització s'ho ha menjat tot”.

Aquest element sumat a que si no hi ha un lligam real entre l' universitat i el món aquestes institucions queden en entredit i la gent que busca aquest aprenentatge més vivencial opta per buscar altres camins. Des d'aquesta perspectiva sociològica, Dolors Reig, conferenciant, professora, blogger, psicòloga social i CEO de *El Caparazón*, afirma que la universitat encara té un paper molt important com a lloc de socialització on adquireixes les pràctiques del teu col·lectiu professional. Tot i estar d'acord en que ens trobem en un escenari amb múltiples opcions d'aprenentatge com els MOOC, els OER, els blogs o les xarxes socials entre d'altres, Reig afirma que “el filtratge de la informació a internet depèn de la cultura mínima que tinguis en allò” i precisament la universitat és la que forma en aquesta base.

Per Tíscat Lara la digitalització és “el catalitzador que ho accelera” i els MOOC “l'exponent més actual d'aquest procés”. Segons Adell una de les conseqüències derivades de l'encreuament de tots aquests factors –crisi, digitalització, mercat i competència- han estat els MOOC que han aparegut com a una alternativa als sistemes establerts. Aquesta visió és compartida la directora del Programa del Màster Universitari d'Educació i TIC a la UOC, Lourdes Guardia, qui afirma que tot i que el fenomen MOOC no va sorgir amb un esperit de reforma del sistema universitari, sí que ha fet aflorar certes mancances del sistema i ha ajudat a posar sobre la taula una nova realitat que mostra que la universitat -i els professors- no són l'única font d'informació sinó que les tecnologies permeten altres maneres de formar-se.

Hugo Pardo apunta que la paraula clau per definir l'estat actual de del mercat de l'educació superior és “desintermediació”. Pardo explica que a diferència dels estudis com Medicina, Dret o d'altres on realment hi pot haver un monopoli de l'acreditació, en camps com en els del periodisme la desintermediació anirà a més; essencialment per que el mercat extrauniversitari s'està movent molt més ràpid, àgil i adaptat al mercat que l'oferta universitària. En aquest sentit Guardia explica que els experts estan augurant que cada vegada hi haurà menys universitats. Que es convertiran en espais d'elit on només sobreviuran aquelles que tinguin realment recursos, replantegin els seus models i siguin capaces de lligar-ho amb necessitats socials, models vivencials, disposant de bon professorat implicat al darrere. “Els models actuals són poc sostenibles i el sistema universitari es contraurà en un futur no massa llunya, obligant a potenciar les singularitats per no desaparèixer o bé, ser absorbit”, afirma Guardia.

De fet aquest paper de la universitat en vers la societat és un dels elements que Genís Roca troba més a faltar “en el meu dia a dia la universitat no me la trobo mai. Hi ha molts temes

que em poden preocupar com a ciutadà i com a professional, i la reflexió de la universitat no es persona sobre la taula“. Roca afirma que en el sistema actual de la universitat la creació i difusió de coneixement està massa allunyat de la realitat dels ciutadans.

3.6.2 La relació universitat–empresa

La visió de la necessitat d'una major integració entre universitat i indústria és un dels elements comuns en les visions de Lara, Guardia o Pardo. Tíscar Lara apunta la necessitat d'integrar la part professional des de l'inici. “Cal trencar aquesta visió clàssica que primer cal fer la teoria i després la pràctica per adoptar mètodes més inductius on a través de la pràctica es pugui assolir la base teòrica”. “Cal estar des del principi inserit en la pràctica professional, buscant un treball molt més proper amb els mitjans”, afirma Lara.

Existeix, però, una divisió en la visió curtplacista que estan prenent alguns graus molt orientats a treballar habilitats directament vinculades a l'empresa i que no necessàriament perduraran en el temps. Un enfocament que, segons Adell, està impulsat des de diverses associacions i organitzacions tant nacionals com internacionals. De fet Dolors Reig posa de relleu que un dels elements que més es demanen des de la indústria i que forma part del procés d'aprenentatge a la universitat és la independència i la capacitat d'autonomia. Aquesta mena d'habilitats les trobem reflectides en diversos estudis com a una de les demandes des de la indústria (Micó, 2012).

Precisament en l'àmbit del periodisme i la comunicació Hugo Pardo posa de relleu el fet que les universitats encara estiguin format periodistes clàssics i no professionals amb capacitat emprenedora. “Crear negocis o muntar startups també és part del negoci del Periodisme”, afirma Pardo. En aquest sentit apunta que les universitats haurien de ser una mena d'incubadores capaces de crear *startups* que actuïn com a generadors de nínxols de negoci. Pardo creu que actualment no hi ha una connexió real i que el vincle hauria de ser “molt més *Lab* i menys teoria clàssica“. Aquest buit que la universitat no està sabent cobrir és el que estan ocupant diverses empreses i agents que, encara que no disposin del certificat oficial, sí que estan sent capaços d'adaptar-se a les necessitats reals del mercat. “El mercat està avançant de manera salvatge, els nois estan perduts, i nosaltres no els estem donant les pistes per sortir de manera competitiva a aquest mercat i, sobretot, per crear mercats”, conclou Hugo Pardo.

Una altra de les fórmules que apareixen en aquest punt és la Formació *incompany*. Hugo Pardo apunta que ja hi ha nombroses organitzacions arreu del món que estan apostat per

una oferta dissenyada des de les institucions a mida de les necessitats de l'empresa. Pardo posa l'exemple d'*Oglobo Academy*, un exemple brasiler que ofereix cursos de formació *incompany* on no importa tant la certificació com l'adequació del que es fa. Guardia explica que, per exemple als EUA, existeixen dos tipologies d'universitats, les *Research Universities* o les *Teaching Universities*, però afirma que aquest tampoc és un bon model doncs genera perfils massa desvinculats.

Lourdes Guardia exposa que aquestes situacions són cada vegada més freqüents i que fan que el concepte de semipresencialitat prengui més força. En aquest sentit Guardia exposa que la semipresencialitat obehirà més a la reformulació metodològica fent que la presencialitat estigui estretament vinculada amb elements pràctics; inclús combinant molt més la tasca acadèmica i de l'empresa fins al punt que les pròpies empreses puguin marcar parcialment el currículum. Aquest fet ja està passant a d'altres països europeus i als EUA, però a nivell espanyol i català hi ha molt pocs exemples en aquest sentit. Pardo i Guardia posen com a exemple algunes universitats sud-americanes on la integració entre empresa i universitat és absoluta i la transferència és molt més directa i connectada amb la societat en diverses àrees de coneixement.

Però no totes les veus són partidàries de donar les regnes a la indústria alertant del risc de no ser capaços de gestionar correctament aquesta combinació. Adell argumenta que tampoc la indústria és un referent estable. “Si es tendeix a dissenyar plans d'estudi molt ad-hoc es corre el risc que els canvis en el sistema laboral deixin perfils obsolets amb rapidesa”, afirma Adell. Segons Pardo aquest fet es deu al paper de la digitalització, especialment provocat per que actualment el cicle d'innovació és molt més curt. Precisament aquesta és una de les diferències que Genís Roca posa sobre la taula quan afirma que “els tempos de la universitat i de l'empresa són diferents“. El director de Roca Salvatella alerta de la complexitat per encaixar universitat i indústria quan es parla d'estudiants en pràctiques o d'activitats compartides.

3.6.3 Els punts febles del sistema actual

El primer dels punts febles que apunten els experts va en la línia comentada per Roca sobre la diferència de ritmes entre la universitat i l'empresa. Pardo també ens parla de la falta d'agilitat per adaptar-se al mercat. Jordi Adell posa de relleu aquest desavantatge de les universitats en vers a l'escenari actual degut a la seva manca d'agilitat; tant en l'àmbit temporal: doncs la modificació d'un pla d'estudis és una tasca costosa i temporalment llarga, com en l'àmbit de continguts: on afirma que “a vegades l'estructura de les

assignatures no obeeix a les necessitats del mercat sinó a les necessitats dels propis grups de recerca dels centres”.

Un segon punt feble va en la línia de les metodologies. De fet estem acostumats a parlar d'universitats presencials o no presencials quan en l'actualitat tenim diverses universitats teòricament presencials han començat a oferir programes no presencials o semipresencials. Lourdes Guardia ens parla d'aquesta hibridació metodològica en els models d'aprenentatge tendint a buscar una barreja entre la presencialitat pura i el model cent per cent *online*; inclús hi ha estudis que apunten a models de MOOC semipresencials. Això, però, mostra un model d'universitat completament diferent al que estem acostumats. Per una banda pel que fa a la manera en la que es treballa: Guardia ens trasllada la visió compartida pels experts en que es posa de manifest la poca utilitat que els estudiants hagin d'estar presencialment en un lloc per una simple transmissió d'informació. Això fa que una de les metodologies més clàssiques de la universitat: les classes magistrals, perdin sentit i puguin perfectament ser substituïdes per models *online*. Aquí, per exemple, és on els MOOC han mostrat que és possible un model alternatiu d'aprenentatge per algunes metodologies. "El futur de les universitats passa per la reducció i la hibridació, en el sentit que les universitats acabaran sent semipresencials", afirma Guardia.

Finalment, un tercer punt feble del sistema actual apuntat pels experts rau en la figura del docent. Pardo ens parla de l'estructura curricular i de com aquesta dificulta l'entrada de nous perfils. El fundador d'*Outliers School* exposa el fet que els perfils docents siguin, en molts casos, persones amb una llarga trajectòria acadèmica però sovint allunyats de les realitats de les redaccions en el moment actual. Aquesta visió és compartida per Tíscar Lara que afirma que hi ha un problema “d'obsolescència” provocat pel fet d'estar en un “espai tancat com a laboratori” que s'accentua en perfils que no estan “connectats amb l'exercici”.

Aprofundint en aquests punt, Pardo diu literalment que “en periodisme hi ha un problema enorme”. Justifica el paper d'investigadors dins de l'acadèmia que aportin aquesta expertesa en l'àmbit de la recerca i que realment aprofundeixin en aquestes àrees de coneixement; però argumenta que cal més flexibilitat a l'hora de combinar aquest perfils amb gent més jove provinent del sector que porti a les aules la realitat del mercat. Aquesta recepta dual entre els experts en recerca i tendències que es complementa amb un grup jove, amb presència al mercat i molt àgil, és la que Hugo Pardo veu com a adient en estudis d'aquest àmbit però manifesta que les estructures actuals no permeten aquest model.

Lourdes Guardia conclou que els perfils docents són un dels elements diferencials en aquest àmbit. Afirmar també que en l'actualitat alguns d'aquests perfils ho són de manera accidental en el sentit que hi van a parar per haver cursat un doctorat en algun tema vinculat, en estar fent recerca o simplement per haver entrat com a associats en algun moment. Tot i així la visió de Dolors Reig sobre aquest perfil és esperançadora. Reig apunta que els darrers anys s'ha començat a produir un canvi en aquests aspecte, tant pel que fa a la major horitzontalitat de la relació estudiant – professor, com a l' introducció de tecnologies a l'aula; apuntant que aquest canvi més que de les institucions prové de les iniciatives dels professors.

3.6.4 Els reptes de futur

Els reptes són molts. Jordi Adell ens recorda que la primera de les missions que té la universitat és la formació de les persones en el sentit més humanístic. Aquesta mateixa missió és per Tíscar Lara un dels pilars de la universitat: “la universitat és la que hauria de mantenir la part humanística i de formació de la persona”. Aquesta funció de la universitat basada en treballar allò que necessita més “repòs i reflexió”, respon a la idea que la universitat ha de formar de manera integral a les persones; una idea compartida també per Adell i per Reig.

Quant a la formació de professionals, la segona missió de la universitat, és on més crítics han estat els entrevistats. Tots ells ens han parlat de com cal millorar el sistema per integrar-se amb la indústria i garantir aquesta formació de professionals. En aquest sentit la visió compartida és que no només cal estructurar les pràctiques com un element a fer un cop assumida la teoria sinó que cal integrar altres processos propis del món professional des del principi. Tot i així es recalca el perill que la universitat vagi a remolc d'una indústria poc estable i es perdi en l'aplicació ràpida enlloc de centrar-se en allò fonamental.

Finalment la tercera de les missions és “investigar, promoure i transmetre la cultura”. Adell veu una responsabilitat compartida entre universitat i professorat a l'hora de promoure el coneixement en obert i permetre que el coneixement arribi a la ciutadania de manera més transversal i no només a través de revistes científiques. Precisament els efectes de la digitalització a l'hora d'accedir a la informació són un dels reptes plantejats pels experts i que requereixen ser revisats per part de les institucions. Genís Roca ens posa un exemple generacional: “els meus avis van voler una cosa millor pel meu pare i el van enviar a l'escola“. “El meu pare va voler una cosa millor pel seu fill i jo vaig anar a la universitat“. “Ara jo vull una cosa millor per la meva filla, i no penso en un màster”. Aquest mateix

raonament amb altres paraules és el que ens el planteja Tíscar Lara quan parla dels problemes de rellevància de les universitats i del paper real que juguen en la formació dels joves.

Posant la mirada en el cas concret dels estudis en periodisme, Hugo Pardo ens dibuixa com podria ser una facultat a grans pinzellades. Pardi enumera tres grans blocs amb un percentatge similar per cadascun: “el primer bloc estaria compost per allò bàsic: un periodista ha de saber redactar, com construir una notícia, ètica... una base del que s’ha estat fent des de fa molts anys i que encara segueix vigent”. “El segon bloc hauria d’incorporar tot allò referent a lo digital”. “I el tercer hauria de ser el que vincules, en format *Lab*, amb la indústria”. Pardo creu que justament el que tenim ara mateix és el primer dels blocs i que ens està faltant incorporar aquesta gran dosi d’innovació, un fet que provoca aquest gran decalatge que hi ha actualment. "Les universitats han de ser punteres i actualment tampoc ho estan sent", afirma Guardia. El debat, però, està obert.

Entre aquestes tres grans missions de la universitat els experts coincideixen en destacar-hi un element clau: la figura del docent. La composició de les plantilles, les estructures dels centres o la contractació de personal han estat aspectes recurrents en els arguments de Guardia, Adell, Lara, Reig, Rovira i Pardo. El principal canvi que Jordi Adell apunta no és en les universitats sinó en el perfil dels docents; Adell afirma que aquest perfil ja no serà més el que enteníem fins ara. Dolors Reig ho subscriu apuntant que l’horitzontalitat a l’aula és un dels elements clau de futur.

Val a dir que tot i que la majoria de visions s’han centrat en aquests dos eixos: universitat – docent, tant Carme Rovira, cap del Servei de Qualitat, Aprenentatge i Innoovació (SQAI) del Tecnocampus, com Tíscar Lara posen sobre la taula la importància de tenir en compte un tercer agent no menys important i que ha canviat molt en els darrers anys: l’estudiant. Rovira i Lara ens parlen de com ha canviat aquest perfil en aquests darrers anys i com això ha de fer replantejar l’escenari actual. En una línia molt similar Miquel Àngel Prats, professor que lidera el grup de treball per a definir el futur del campus *online* a Blanquerna, exposa que a l’hora d’afrontar el futur la seva universitat, quan se li preguntava per quin havia de ser el ritme del canvi, aquest es referia al paper dels estudiants com a motor d’aquest canvi. Lara afirma que la “pressió cada vegada és major per part dels alumnes ja que tenen una sèrie d’expectatives i una formació informal que no deixa de ser formació, adoptant unes tecnologies pròpies que no podem ignorar. Tíscar Lara conclou que “cal fer-ne de la necessitat virtut”.

Segons els experts el futur passa per combinar bona recerca, bons docents i una transferència de qualitat. Aquest és l'objectiu però tampoc està clar quin és l'escenari òptim. El que sí genera més consens és la hibridació; tant de metodologies, tendint a la combinació entre presencialitat i *online*, com entre la indústria i la docència, integrant el món real els currículums acadèmics d'una manera molt més intensiva. I pel que fa als protagonistes? Doncs universitat, professorat i estudiants formen un conjunt indivisible que cal que es mogui en sintonia.

4. El cas dels graus de la UPF, la URL i la UOC

La idea que tot canvi ha de ser suau, lent i constant, no es va llegir mai de les pedres. (...) La història de la vida, tal com jo la interpreto, és una sèrie d'estats estables, interromputs a intervals rars per esdeveniments importants que succeeixen amb gran rapidesa i ajuden a establir la següent etapa estable. (Gould, 1980:226)

4.1 Els estudis universitaris en l'àmbit de la comunicació

A continuació es descriuen els punts en comú i les particularitats dels tres graus analitzats. En primer lloc es parla del grau de la UPF que parteix d'uns fonaments diversificats en quatre àrees a les que posteriorment se li aplica l'àmbit periodístic. Tot seguit es mostra el grau de Blanquerna en que els dos primers cursos es barreja els estudiants dels tres graus en l'àmbit de la comunicació especialitzant-se a tercer i quart. Finalment es descriu el grau de la UOC que aglutina sota un mateix paraigües els estudis en Periodisme, Publicitat i Audiovisuals.

4.1.1 El Grau en Periodisme de la Universitat Pompeu Fabra

La Facultat de Comunicació de la Universitat Pompeu Fabra inclou estudis d'ensenyament superior en Comunicació Audiovisual, Periodisme i Publicitat i Relacions Públiques. En concret els estudis en periodisme es van iniciar el curs 2009/2010 amb el grau adaptat a l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES). Aquest té una durada de quatre anys i la possibilitat de seguir un d'aquests quatre itineraris: Humanitats, Dret, Ciències Polítiques o Ciències Econòmiques³⁶. "L'objectiu primordial de la carrera és formar professionals

³⁶ <http://www.upf.edu/facom/titulacions/periodisme/grau-periodisme/pla/> [Consultat el 7/1/2014]

capaços de desenvolupar l'exercici del periodisme en qualsevol mitjà d'informació i comunicació³⁷ de manera que la seva orientació és professionalitzadora.

A continuació es descriuen les seves sortides professionals:

- a) **Informació periodística.**
- b) **Professional del periodisme en qualsevol suport mediàtic** que desenvolupa la seva activitat creant continguts d'actualitat i usant els diversos gèneres que són propis dels mitjans informatius. Això comprèn les funcions de redactor, reporter, presentador i directiu d'un o de diversos dels suports esmentats, incloent-hi el disseny, l'escriptura i l'execució de reportatges i de documentals escrits, audiovisuals o multimèdia.
- c) **Comunicació institucional.**
- d) **Professional d'un gabinet de premsa o comunicació** d'una institució pública o privada per coordinar o executar qualsevol treball de caràcter informatiu o comunicatiu que necessiti l'entitat.
- e) **Community manager.** Expert en xarxes socials.
- f) **Especialista en anàlisi de fenòmens i de processos de comunicació**, actuals o prospectius, per a tota mena d'organitzacions públiques i privades; capacitat per a les funcions de mediació, d'assessoria, de consultoria, de mesurament i de peritatge.

4.1.1.1 Un grau amb un plus d'especialització

Una de les particularitats del grau de la UPF és el fet de comptar amb quatre itineraris. Aquests itineraris complementen la formació bàsica i transversal que aporten els estudis en periodisme per tal de donar a l'alumne una especialització en alguna d'aquestes quatre àrees de coneixement. Ruth Rodríguez, cap d'estudis del grau, ens explica que això permet formar uns estudis que podrien ser semblants al que seria una doble titulació. El motiu és que l'estudiant obté els coneixements específics d'humanitats, economia, política o dret, combinant-los amb els coneixements relatius a la professió de periodista. Rodríguez exposa que el perfil sortint d'aquests estudis està compost per la combinació entre la vocació periodística i el coneixement en un àmbit concret: "aquest és un plus en un context on hi ha molts titulats i on la taxa d'atur és molt alta", afirma Rodríguez.

³⁷ <http://www.upf.edu/facom/titulacions/periodisme/grau-periodisme/presentacio/> [consultat el 8/1/2014]

Quant a la vinculació amb la indústria es posa de relleu la importància d'aplicar-ho no només als estudiants sinó també als professors: per exemple quan parlem de la recerca, del plantejament dels plans d'estudis o de l'enfocament dels continguts de les assignatures. En aquest sentit destaca com les mateixes instal·lacions ja estan pensades des del punt de vista de la indústria. Un exemple n'és el Taller integrat de periodisme on es treballa televisió, ràdio, premsa i internet en una redacció integrada.

Pel que fa a les pràctiques a les empreses es distribueixen en un tram de pràctiques curriculars limitat i un altre de pràctiques curriculars extres no limitades. En aquest aspecte Ruth Rodríguez explica que les pràctiques no curriculars tenen la particularitat d'anar associades obligatòriament a una remuneració per part de l'empresa mentre que les curriculars no. Això respon a que l'objectiu de les pràctiques extra curriculars no es converteixin “en una porta de contractació de periodistes a cost zero”. Alhora la cap d'estudis destaca que l'objectiu dels dos trams de pràctiques és diferent ja que “les pràctiques curriculars obeeixen a una assignatura del grau amb un creditatge equivalent i tenen com a objectiu final que els estudiants aprenguin”.

i. Pla docent del Grau en Periodisme

- a) 4 cursos acadèmics de durada
- b) Modalitat presencial
- c) Règim públic
- d) Horaris de matí i tarda

Degut als quatre itineraris d'aquest grau la disposició de crèdits varia segons cadascun dels itineraris triats:

Itinerari d'Humanitats

	Bàsics (B)	Obligatori (O)	Optatiu (Op)	Pràctiques	TFG	Total
1er curs	44	18				60
2n curs	18	42				60
3er curs		40	26			66
4rt curs		4	26	18	6	54
Total	62	102	52	18	6	240

Taula 24. Resum de crèdits del Grau en Periodisme de la UPF per l'itinerari d'humanitats. Font: UPF

Itinerari de Polítiques

	Bàsics (B)	Obligatoriis (O)	Optatius (Op)	Pràctiques	TFG	Total
1er curs	44	18				60
2n curs	18	42				60
3er curs		40	26			66
4rt curs		4	26	18	6	54
Total	62	102	52	18	6	240

Taula 25. Resum de crèdits del Grau en Periodisme de la UPF per l'itinerari de polítiques. Font: UPF

Itinerari d'econòmiques

	Bàsics (B)	Obligatoriis (O)	Optatius (Op)	Pràctiques	TFG	Total
1er curs	40	20				60
2n curs	21	39				60
3er curs		40	26			66
4rt curs		4	26	18	6	54
Total	61	103	52	18	6	240

Taula 26. Resum de crèdits del Grau en Periodisme de la UPF per l'itinerari d'econòmiques. Font: UPF

Itinerari de dret

	Bàsics (B)	Obligatoriis (O)	Optatius (Op)	Pràctiques	TFG	Total
1er curs	44	17				61
2n curs	18	41				59
3er curs		40	26			66
4rt curs		4	26	18	6	54
Total	62	102	52	18	6	240

Taula 27. Resum de crèdits del Grau en Periodisme de la UPF per l'itinerari de dret. Font: UPF

4.1.2 El Grau en Periodisme de la Universitat Ramon Llull (Blanquerna)

Inaugurada el 1994 la Facultat de Comunicació i Relacions Internacionals Blanquerna és un centre privat que forma part de la Universitat Ramon Llull (URL). El centre ofereix quatre titulacions diferents en estudis de grau: el Grau en Relacions Internacionals, el Grau en Periodisme, el Grau en Publicitat i Relacions Públiques, i el Grau en Cinema i Televisió.

Tots quatre graus estan adaptats a l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES); de fet el 2011/2012 ja van sortir els primers graduats del Grau en Periodisme.³⁸

Aquest grau té una clara orientació professionalitzadora amb sortides professionals a diversos sectors del món de la comunicació tant escrita com audiovisual que es descriuen tot seguit:³⁹

- a) **Prensa escrita:** redactor, reporter, corresponsal, articulista, responsable de secció.
- b) **Emissores de ràdio:** redactor, reporter, corresponsal, presentador, comentarista, responsable de secció, guionista, editor i director.
- c) **Cadenes de Televisió:** redactor, reporter, eng, corresponsal, presentador, comentarista, responsable de secció, guionista, editor i director.
- d) **Publicacions no diàries, revistes i setmanaris.**
- e) **Productores de televisió.**
- f) **Mitjans a internet:** redactor, "community manager" o gestió de les xarxes socials.
- g) **Gabinets de premsa i de comunicació** externa i interna de les empreses, de l'Administració, de les ong's i altres organitzacions socials.
- h) **Agències de comunicació.**
- i) **Universitats:** docència, investigació en mitjans de comunicació i comunicació social.

4.1.2.1 Un grau en procés de modificació

Segons ens explica Marçal Sintès director del programa, “el Grau en Periodisme té el seu origen en les antigues llicenciatures”. Aquest grau era un dels tres que al seu dia va crear la Facultat de Comunicació i Relacions Internacionals Blanquerna juntament amb el de Publicitat i el de Comunicació Audiovisual. El director del grau ens explica que aquest té quatre pilars bàsics: en primer lloc la formació humanística com a base, aquesta està present especialment a primer i segon curs on els estudiants dels tres graus de comunicació van junts i duen a terme les mateixes assignatures. És a partir de segon, tercer i quart, quan realment trien quin dels graus fan i es despleguen les assignatures específiques de cadascun d'aquests estudis. En segon pilar que descriu Sintès és el treball personalitzat a través de seminaris amb nombres reduïts d'estudiants. En tercer lloc hi trobem l'aposta tecnològica per unes instal·lacions modernes i equivalents a les que hi ha al món professional. I en

³⁸ <http://ves.cat/mfSW> [consultat el 8/1/2014]

³⁹ <http://ves.cat/mfSZ> [consultat el 8/1/2014]

quart lloc la incorporació de professionals a l'aula a través del perfil de professor associat o de la participació puntual en temes concrets.

Actualment, però, s'ha dut a terme un canvi en aquests graus de manera que per l'oferta del curs 2015/2016 el Grau en Periodisme es passarà a dir Grau en Periodisme i Comunicació Corporativa.

Pel que fa a les sortides professionals dels estudis en periodisme resulta interessant la visió dels secretari acadèmic Enric Xicoy: “si ens posem a comptar les sortides d'un periodista clàssic potser tenim 10 diaris, 10 ràdios i 10 televisions. Si pensem quants ajuntaments hi ha a Catalunya i que cadascun d'ells necessita un cap de premsa, ja parlem de 900 municipis només a Catalunya“. L'exemple que Xicoy posa sobre la taula és extensible a múltiples institucions, fundacions o empreses de diferent tipologia. “Aquest grau busca obrir aquest perfil portant-lo a àmbits més concrets”;”inclús a vegades et pot dur a sentir-te més realitzat treballant en un àmbit corporatiu del teu interès on t'hi sentis més identificat”, conclou Xicoy.

i. Pla docent del Grau en Periodisme

- a) 4 cursos acadèmics de durada
- b) Modalitat presencial
- c) Règim privat
- d) Horaris de matí i tarda

Resum de crèdits

	Bàsics (B)	Obligatori (O)	Optatiu (Op)	Pràctiques	TFG	Total
1er curs	36	22	2			60
2n curs	24	34	2			60
3er curs		42	6	12		60
4rt curs		46	6		8	60
Total	60	144	16	12	8	240

Taula 28. Resum de crèdits del Grau en Periodisme de la URL. Font: URL

4.1.3 El Grau en Comunicació de la Universitat Oberta de Catalunya

La Universitat Oberta de Catalunya (UOC) va començar la seva activitat al curs 1995/96 sent la primera universitat pública que oferia estudis *online* a Catalunya. En l'actualitat la UOC ofereix diversos estudis universitaris adaptats a l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES) entre els que hi ha setze graus.⁴⁰

En aquest cas no disposa d'uns estudis en periodisme com en els altres dos centres analitzats però sí que hi podem trobar el Grau en Comunicació, un grau orientat a formar professionals en l'àmbit de la comunicació en diversos mitjans i suports. En aquest sentit trobem trets en comú amb els dos graus presencials analitzats; tant en el plantejament dels estudis com en les sortides professionals:

- a) **Responsable de comunicació d'empreses i institucions:** director comercial, director de relacions públiques, consultor de comunicació corporativa, director de protocol i relacions institucionals...
- b) **Creador de continguts comunicatius multimèdia** amb finalitats expressives, publicitàries i informatives: creatiu publicitari, director de projectes, guionista, realitzador, periodista...
- c) **Gestor d'activitats publicitàries:** director de comptes, planificador de mitjans, planner (planificador estratègic)...
- d) **Gestor de productes audiovisuals i multi plataforma:** productor, distribuïdor, responsable d'empreses i institucions audiovisuals...

En el cas de la UOC, l'organització temporal no està limitada per cursos sinó que s'estructura per semestres.

i. Pla docent del Grau en Comunicació

- a) 4 cursos acadèmics de durada
- b) Modalitat no presencial

4.1.3.1 Un grau generalista en l'àmbit de la comunicació

Amàlia Creus, directora del Grau en Comunicació de la UOC, ens explica que aquest grau es va posar en funcionament al 2009 amb l'EEES responnent a una oferta que ja tenia la UOC en l'àmbit dels estudis en Comunicació en format de llicenciatures; concretament la Llicenciatura en Publicitat i Relacions Públiques i la Llicenciatura en Comunicació

⁴⁰ <http://estudis.uoc.edu/ca/graus-2n-cicle> [consultat el 8/1/2014]

Audiovisual. En aquest sentit el grau es planteja a partir del funcionament del mercat: “quin tipus de formació cal donar en l'àmbit de la comunicació i cap on es vol orientar la formació des de la UOC”, apunta Creus.

Amalia Creus explica que “aquest grau busca donar una formació generalista en l'àmbit de la comunicació trencant amb el que tradicionalment s'ha establert en aquest àmbit a l'hora de separar per disciplines”. La directora del programa diu que la principal motivació per prendre aquesta decisió va ser “considerar que la realitat del mercat laboral tendeix a la convergència de rols i que per tant, els professionals de la comunicació han de dominar diferents disciplines dins d'aquesta àrea”. En aquest sentit l'aposta és que els mateixos estudiants es puguin anar especialitzant a través de les assignatures optatives però que el cos del grau garanteixi aquesta formació bàsica i integrada. “L'estructura del grau busca que els estudiants toquin una mica de cadascuna de les disciplines en l'àmbit de la comunicació d'una manera integrada, no compartimentada”, afirma Creus.

Quant als perfils professionals Amalia Creus ens explica que “és cert que s'entén que a partir d'un grau ja pots començar a sortir al mercat laboral” però recorda que “avui en dia les persones es formen al llarg de la vida i que uns estudis de grau no deixen de ser la base d'aquesta formació”. En aquest sentit diu que el perfil sortint es determina a partir dels itineraris d'optativitat que ara mateix són sis: creativitat publicitària, gestió publicitària, comunicació corporativa i relacions públiques, creació audiovisual, gestió audiovisual, i comunicació informativa.

Tot i ser una universitat virtual en la que cal garantir que l'estudiant que es matricula pugui fer tota la seva formació de manera no presencial, la directora del grau ens explica que aquest també integra les pràctiques dins de l'assignatura del TFG on, dels 12 ECTS que té, sis són per pràctiques i els altres sis per a dur a terme un treball de recerca. Aquestes pràctiques no eren obligatòries en el plantejament inicial del grau però ara sí, doncs “hi ha hagut una creixent demanda per part dels estudiants”. La fórmula que s'està usant des del 2012 aproximadament és dur a terme les pràctiques a través d'un sistema de pràctiques virtuals basat en la creació d'una agència de comunicació *online* en la que els estudiants desenvolupen projectes reals per a entitats del tercer sector. “Aquesta iniciativa conviu amb convenis de pràctiques entre la UOC i algunes empreses que permeten realitzar les pràctiques de manera no presencial”, explica Creus.

Resum de crèdits

	Bàsics (B)	Obligatoriis (O)	Optatius (Op)	Pràctiques	TFG	Total
1er semestre	18	12				30
2on semestre	24	6				30
3er semestre	6	24				30
4rt semestre	12	18				30
5e semestre		30				30
6e semestre		24	6			30
7esemestre			30			30
8e semestre			18		12	30
Total	60	114	54		12	240

Taula 29. Resum de crèdits del Grau de Comunicació de la UOC. Font: UOC

4.2 Les competències dels tres graus**4.2.1 Competències dels graus de la UPF, la URL i la UOC**

La primera part de l'estudi es centra en l'anàlisi de les competències treballades en cadascun dels tres graus. En primer lloc, i per tal de poder tenir un primer inventari, es realitza un buidatge de la informació que els mateixos centres han especificat a la memòria dels graus.

4.2.1.1 Competències del Grau en Periodisme de la UPF

Les competències descrites a la memòria del Grau en Periodisme les trobem desglossades en competències generals i competències específiques. Dins del primer dels dos blocs hi trobem les competències instrumentals, les competències personals i les competències sistèmiques.

i. Competències generals / instrumentals

GI 1. Comprendre i interpretar de manera pertinent i raonada textos escrits de nivell i caràcter acadèmics.

GI 2. Ser capaç de justificar amb arguments consistents les pròpies postures, així com de defensar aquestes públicament.

GI 3. 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 castellà, tant amb audiències expertes com a inexpertes.

GI 4. Ser capaç d'utilitzar satisfactòriament i amb finalitats acadèmiques (llegir, escriure i parlar en un registre mitjà-alt) la llengua anglesa i poder entendre una segona llengua estrangera (francès o alemany).

GI 5. Dominar les eines informàtiques i les seves principals aplicacions imprescindibles per a l'activitat acadèmica ordinària.

ii. Competències generals / personals

GP 1. Ser capaç de treballar en equip, participant activament en les tasques assignades i negociant opinions discrepants, fins a arribar a posicions de consens.

GP 2. Desenvolupar la capacitat de raonament autònom i amb distància crítica en temes o qüestions controvertides.

GP 3. Acceptar la diversitat de punts de vista com un ingredient fonamental de la vida acadèmica i consubstancial a la societat contemporània i respectar les opinions discrepants.

GP 4. Tenir consolidats hàbits d'auto disciplina, autoexigència i rigor en la realització del treball acadèmic, així com l'organització i la correcta temporalització.

iii. Competències generals / sistèmiques

GS 1. Haver desenvolupat el sentit de la curiositat així com el desig de saber allò ignorat, imprescindibles en tot procés formatiu i en tota activitat professional amb projecció.

GS 2. Ser capaç d'aplicar i adaptar els coneixements adquirits en contextos i situacions noves amb flexibilitat i creativitat.

GS 3. Estar capacitats per progressar en els processos de formació i aprenentatge de manera autònoma i contínua.

Competències específiques adaptades de les establertes al Llibre blanc d'aquests estudis per ANECA

E1. Coneixement dels processos informatius i comunicatius, així com de les principals teories que els formalitzen i critiquen.

E2. Coneixement i aplicació de les tecnologies i dels sistemes utilitzats per processar, elaborar i transmetre informació.

E3. Coneixement de l'ús correcte oral i escrit de les llengües pròpies.

E4. Coneixement de l'anglès com a forma d'expressió professional en els mitjans de comunicació.

E5. Coneixement de l'evolució històrica de les modalitats i tradicions periodístiques en els diversos mitjans.

E6. Coneixement de l'estat del món i de la seva evolució històrica recent.

E7. Coneixement de l'estructura dels mitjans de comunicació i dels seus principals formats, mentre que expressions de les maneres de vida i de les seves cultures, en la seva relació amb els contextos socials i els seus canvis.

E8. Coneixement de l'ètica i deontologia professional del periodisme així com de l'ordenament jurídic de la informació.

E9. Coneixement de les teories sobre la comunicació corporativa, a partir de l'aplicació del pensament creador i mitjançant les seves diverses manifestacions i activitats.

E10. Coneixement de l'impacte social de les tecnologies informatives.

E11. Coneixement de l'estructura, funcionament i gestió de l'empresa de comunicació.

E12. Coneixement dels principals debats i esdeveniments mediàtics.

E13. Coneixement de les tècniques de recerca aplicades a l'àmbit de la comunicació social, i molt especialment les relatives a l'anàlisi dels continguts dels mitjans.

E14. Coneixement dels fonaments i dels mètodes de disciplines científiques que puguin contribuir a una millor comprensió del món.

E15. Capacitat i habilitat per expressar-se amb fluïdesa i eficàcia comunicativa en les llengües pròpies de manera oral i escrita.

E16. Capacitat per llegir i analitzar textos i documents especialitzats de qualsevol tema rellevant.

E17. Capacitat bàsica per comprendre la producció informativa o comunicativa, escrita o audiovisual, en anglès estàndard.

E18. Capacitat i habilitat per comunicar en el llenguatge propi de cadascun dels mitjans de comunicació.

E19. Capacitat i habilitat per utilitzar les tecnologies i tècniques informatives i comunicatives.

E20. Capacitat i habilitat per utilitzar els sistemes i recursos informàtics i les seves aplicacions interactives.

E21. Capacitat i habilitat per al disseny dels aspectes formals i estètics en mitjans escrits, gràfics, audiovisuals i digitals.

E22. Capacitat per a la ideació, planificació i execució de projectes informatius o comunicatius.

E23. Capacitat i habilitat per a l'acompliment de les principals tasques periodístiques a les diverses àrees temàtiques.

E24. Capacitat i habilitat per buscar, seleccionar i jerarquitzar qualsevol tipus de font o document (escrit, sonor, visual, etc.) d'utilitat per a l'elaboració i processament d'informació.

E25. Capacitat i habilitat per recuperar, organitzar, analitzar i processar informació i comunicació amb la finalitat de ser difosa, servida o tractada.

E26. Capacitat per identificar i analitzar els productes informatius en qualsevol gènere, llenguatge o suport, a l'efecte de procedir a un estudi crític dels mateixos.

E27. Capacitat i habilitat per saber utilitzar dades i estadístiques de manera correcta i comprensible per a la divulgació majoritària.

E28. Capacitat i habilitat d'exposar raonadament idees, a partir dels fonaments de la retòrica i de les aportacions de les noves teories de l'argumentació, així com de les tècniques comunicatives aplicades a la persuasió.

4.2.1.2 Competències del Grau en Periodisme de la URL

L'estructura dels estudis en periodisme de Blanquerna està formada per sis grans mòduls que integren les diverses unitats formatives. Els dos primers mòduls que es desenvolupen entre el primer i el segon curs són on es treballen els objectius generals del grau. Els mòduls quatre i cinc, que es desenvolupen a partir de segon, integren les competències específiques..

Mòdul 1. Expressió lingüística

- a) Coneixement i ús correcte oral i escrit de les llengües pròpies i de l'anglès.
- b) Capacitat per llegir i analitzar textos i documents de qualsevol tema rellevant i saber adaptar-los per a un públic majoritari.
- c) Capacitat bàsica per entendre la producció comunicativa, escrita o audiovisual, en anglès estàndard.
- d) Capacitat i habilitat d'exposar raonadament idees, a partir dels fonaments de la retòrica i de les teories de l'argumentació.
- e) Habilitat de comentar i editar correctament texts o altres produccions mediàtiques relacionades amb la comunicació.
- f) Coneixement de la tradició literària i anàlisi d'obres rellevants.

Mòdul 2. Bases per a la comprensió del món actual

- a) Coneixement de l'estat del món i de la seva evolució històrica recent
- b) Comprensió de les dades estadístiques i de les operacions matemàtiques d'ús corrent dels mitjans de comunicació.
- c) Habilitat d'organitzar el coneixement comunicatiu complex de manera coherent i de la seva interrelació amb altres ciències.
- d) Coneixement de les grans corrents culturals o civilitzadores en relació amb els valors fonamentals individuals i col·lectius.
- e) Emmarcar el fenomen de la comunicació dins del context de les ciències socials.
- f) Coneixement de l'impacte social de les tecnologies informatives i de la comunicació contemporània.

- g) Coneixement dels principals debats i esdeveniments mediàtics actuals i de com es gesten i es difonen segons estratègies i interessos.
- h) Capacitat d'experimentar i innovar a través del coneixement i ús de tècniques i mètodes aplicats als processos de millora de la qualitat i d'autoavaluació, així com habilitats per a l'aprenentatge autònom, l'adaptació als canvis i la superació de la rutina.
- i) Coneixement de la tradició artística i estètica en la seva aplicació als mitjans de comunicació.
- j) Coneixement de les nocions bàsiques d'economia y descripció dels grans temes econòmics actuals.
- k) Coneixement i conscienciació de la diversitat cultural com a base per entendre el món contemporani.

Mòdul 3. La comunicació de masses com a marc de l'exercici periodístic

- a) Coneixement dels processos informatius i comunicatius.
- b) Coneixement de la realitat socio-comunicativa de la comunitat d'Espanya i Catalunya.
- c) Coneixement de l'estructura dels mitjans de comunicació i dels seus principals formats.
- d) Coneixement de l'ètica i la deontologia professional del periodisme així com de l'ordenament jurídic de la informació.
- e) Coneixement de les teories sobre la publicitat i de les relacions públiques.
- f) Coneixement dels fonaments del llenguatge audiovisual i de l'entorn del cinema i de la televisió.
- g) Capacitat i habilitat per usar els sistemes i recursos informàtics i les seves aplicacions interactives.
- h) Capacitat i habilitat pel disseny dels aspectes formals i estètics dels mitjans escrits, gràfics, audiovisuals i digitals.
- i) Capacitat i habilitat per recuperar, organitzar, analitzar i processar informació i comunicació.
- j) Consciència igualitària sobre les persones, els pobles i el respecte pels drets humans internacionals.
- k) Coneixement dels aspectes bàsics teòrico-pràctics de la fotografia.
- l) Coneixement i estudi dels processos psicosocials, cognitius i emocionals de la comunicació.

Mòdul 4. Fonaments disciplinaris del periodisme

- a) Coneixement i evolució històrica de les modalitats i tradicions periodístiques.
- b) Capacitat i habilitat per comunicar en el llenguatge propi de la premsa, radio i televisió, en multimèdia o en nous suports (internet).
- c) Capacitat y habilitats per utilitzar les tecnologies i tècniques informatives i comunicatives.
- d) Capacitat i habilitat per recuperar, organitzar, analitzar y processar informació i comunicació.

Mòdul 5. Fonaments de l'activitat professional del periodisme

- a) Capacitat i habilitat per a l'acompliment de les principals tasques periodístiques, aplicant procediments periodístics.
- b) Coneixement de la realitat professional del periodisme mitjançant l'estància en pràctiques en empreses de comunicació.
- c) Coneixement dels aspectes bàsics de l'empresa periodística, tant en l'aspecte estructural com de gestió.
- d) Capacitat i habilitat per comunicar en el llenguatge propi de la premsa, ràdio i televisió, en multimèdia o en nous suports (internet).
- e) Capacitat i habilitat per usar tecnologies i tècniques informatives i comunicatives.
- f) Coneixement de les teories i procediments propis de la comunicació corporativa.
- g) Capacitat de desenvolupar aspectes específics del periodisme en diversos àmbits tècnics i temàtics.

Mòdul 6. Projecte de treball final de grau

- a) Consciència dels mètodes i problemes de les diferents branques de la investigació informativa i comunicativa.
- b) Capacitat de definir temes d'investigació que puguin contribuir al coneixement.
- c) Capacitat per a identificar i utilitzar fonts de qualsevol tipus que siguin significatives per a l'estudi de la comunicació i la informació.
- d) Capacitat per a l'ideació, planificació i execució de projectes informatius o comunicatius.
- e) Habilitat d'exposar de forma adequada els resultats de l'investigació de manera oral, escrita, audiovisual o digital, conforme els cànons de les disciplines de la informació i comunicació.

4.2.1.3 Competències del Grau en Comunicació de la UOC

A continuació es mostra el llistat de competències que es treballen al Grau en Comunicació de la UOC on, a part de les competències transversals i les competències específiques pròpies d'aquest grau, també hi trobem per un conjunt de competències pròpies de la UOC i un conjunt de competències específiques pròpies de cada menció.

Competències transversals

- a) Domini avançat d'un idioma modern (B2 del Marc Comú Europeu), amb orientació acadèmica i professional.
- b) Capacitat de treball en equip i en xarxa en un entorn virtual.
- c) Capacitat de recerca, gestió i ús de la informació.
- d) Capacitat d'ús i aplicació de les TIC en els àmbits acadèmic i professional.
- e) Capacitat per a identificar i explotar una oportunitat compromentent els recursos necessaris i assumint el risc que representi amb l'objectiu de fer un projecte viable i sostenible per si mateix al si d'una organització existent.
- f) Capacitat per a aprendre i actualitzar-se i poder aprofundir en coneixements permanentment.

Competències específiques comunes al Grau en Comunicació

- a) Recerca, gestió i ús de la informació.
- b) Coneixement del mercat i de l'entorn professional.
- c) Coneixement del món empresarial i institucional (processos i funcions de les organitzacions).
- d) Capacitat d'anàlisi crítica del context social i de les estructures de les indústries culturals i comunicatives.
- e) Capacitat per a comunicar de forma oral, escrita i audiovisual (promoció, informació, creació, persuasió, negociació).
- f) Ús i aplicació de tècniques i llenguatges propis dels diferents mitjans de comunicació.
- g) Capacitat per a traduir el missatge que s'ha de comunicar en un missatge persuasiu.
- h) Capacitat d'adaptació als llenguatges específics dels mitjans/suports i dels públics objectiu.
- i) Coneixement de totes les fases de producció i d'explotació del producte audiovisual, i també dels mitjans tècnics implicats.

- j) Capacitat per a identificar possibilitats d'aplicació d'eines i tecnologies en productes, serveis i projectes de comunicació.
- k) Capacitat per a identificar els recursos materials i humans necessaris per a un projecte.
- l) Capacitat per a idear, planificar, executar i avaluar projectes comunicatius a partir d'una tasca prèvia de recerca d'informació.
- m) Capacitat per a editar continguts multimèdia.
- n) Capacitat per a aplicar les normatives legals que afecten el sector de la comunicació.
- o) Capacitat per a interpretar plans de màrqueting i comunicació.
- p) Capacitat per a executar pressupostos.
- q) Capacitat per a exercir la professió d'acord amb els principis ètics i el codi deontològic.
- r) Capacitat per a construir guions i documents de treball en formats normalitzats per a la indústria del sector (guió).
- s) Competències específiques per al perfil d'optativitat Creativitat publicitària
- t) Capacitat i habilitat per a donar forma creativa al missatge automatitzant tècniques creatives davant qualsevol problema de comunicació.
- u) Concepció, planificació, seguiment i avaluació de tot el procés de pre producció, producció i postproducció creativa.
- v) Domini dels llenguatges publicitaris verbal, gràfic i audiovisual.
- w) Capacitat i habilitat per a utilitzar les tecnologies i tècniques comunicatives en diferents mitjans (multimèdia i hipermèdia).

Competències específiques per al perfil d'optativitat. Creació audiovisual

- a) Coneixement intensificat de totes les fases de producció del producte audiovisual, i també dels mitjans tècnics implicats.
- b) Capacitat per a desenvolupar el disseny dels aspectes formals i estètics d'una producció audiovisual (disseny de producció).
- c) Capacitat per a dirigir la posada en escena i fer produccions audiovisuals (realització).
- d) Capacitat per a organitzar discursivament a partir de processos d'edició i muntatge els materials expressius (visuals i sonors) del projecte audiovisual (postproducció).

Competències específiques per al perfil d'optativitat. Gestió publicitària

- a) Capacitat per a gestionar, liderar i executar projectes de comunicació publicitària interlocutant i negociant amb els actors de la indústria publicitària implicats.
- b) Capacitat per a aplicar el pensament estratègic en la selecció del missatge que cal comunicar, el públic a qui s'ha de comunicar i els suports que cal utilitzar (des del departament de comptes o el de mitjans, o des de l'anunciant).
- c) Capacitat per a buscar, analitzar i interpretar informació de mercat amb valor per a un problema de comunicació concret i traduir-la en documents de treball específics.
- d) Capacitat per a definir i gestionar pressupostos de comunicació.

Competències específiques per al perfil d'optativitat. Gestió audiovisual

- a) Coneixement del mercat i del sector professional audiovisual per a detectar oportunitats de desenvolupament.
- b) Capacitat d'aplicació de totes les fases de producció i explotació del producte audiovisual, i també dels mitjans tècnics implicats.
- c) Capacitat per a dirigir estratègicament la comercialització del producte audiovisual.
- d) Coneixement i capacitat d'interpretació d'informes tècnics d'audiències i similars.

Competències específiques per al perfil d'optativitat. Comunicació corporativa i relacions públiques

- a) Capacitat per a utilitzar les tècniques de relacions públiques (relacions amb els mitjans de comunicació, gestió de la identitat corporativa, mecenatge, lobbisme, organització d'esdeveniments, protocol...) per a donar resposta als objectius preestablerts.
- b) Capacitat per a dissenyar, implementar i avaluar un pla de comunicació.
- c) Capacitat per a prendre decisions i preveure'n els efectes en termes de reputació corporativa en un entorn de risc.
- d) Coneixement de les tècniques i rutines del periodisme i capacitat per a treballar en sintonia amb els seus requeriments.
- e) Capacitat per a adaptar-se als objectius organitzatius i contribuir a la seva consecució, especialment quan depenguin de la percepció que els seus públics més rellevants tenen de l'organització.

Competències específiques per al perfil d'optativitat. Comunicació informativa

- a) Coneixement general dels mitjans de comunicació i dels canvis que la irrupció d'internet ha suposat en el sector i en la manera d'informar.
- b) Capacitat per a buscar, seleccionar i filtrar informació fidedigna, i també per a contrastar les seves fonts.
- c) Capacitat per a crear i editar continguts periodístics en un entorn multiplataforma (escrits, audiovisuals i interactius).
- d) Coneixement de les rutines i processos periodístics en la varietat d'entorns laborals de la comunicació, tant els tradicionals com els emergents.

Competències pròpies de la UOC

- a) L'ús i aplicació de les TIC en l'àmbit acadèmic i professional.
- b) La comunicació en una llengua estrangera (anglès).

4.2.2 Equivalència entre les competències dels tres graus i les CCP

A partir del buidat del punt anterior obtenim la llista de competències que formen part de cadascun dels graus. El següent pas és veure quina d'aquestes competències està associada a cadascuna de les assignatures bàsiques i obligatòries del grau.

Aquesta associació entre competències i assignatures la podem trobar de diferents maneres en funció dels estudis analitzats. En el cas del Grau en Periodisme de la UPF i del Grau en Periodisme de Blanquerna (URL) trobem aquesta informació descrita a la mateixa memòria en forma de taules d'assignatures on hi ha associats els codis corresponents a cadascuna de les competències. En el cas de la UOC aquesta informació la trobem a les guies públiques on s'hi descriu un bloc amb les competències associades a cadascuna de les assignatures.

A continuació, i a partir d'aquest buidat d'informació pública, s'associa cadascuna de les competències de les guies a les 10 competències descrites al glossari de Competències Clau pel perfil de Periodista (CCP).

4.2.2.1 Equivalència de les CCP al Grau en Periodisme de la UPF

En la següent taula s'associen els les assignatures bàsiques i obligatòries del Grau en Periodisme de la UPF amb les CCP que es treballen a cadascuna d'elles. En aquesta anàlisi es tenen en compte aquelles assignatures de l'itinerari comú.

Assignatura	Tipus	Crèdits	CCP
Fonaments de periodisme	FB	6	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6, CCP9
Llenguatge i gèneres informatius i interpretatius	FB	8	CCP1, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6
Història del periodisme	FB	6	CCP1, CCP2, CCP4, CCP5, CCP6
Estructura de la comunicació social	FB	6	CCP1, CCP3, CCP4, CCP6, CCP9
Teories de la comunicació	FB	6	CCP3, CCP4, CCP5, CCP6, CCP9
Documentació periodística	FB	6	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6
Llenguatge i gèneres d'opinió	O	4	CCP1, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6
Tècniques del periodisme imprès	O	4	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6
Periodisme a internet	O	4	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6
Tècniques del periodisme audiovisual	O	6	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6, CCP9
Periodisme especialitzat	O	4	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6, CCP7, CCP9
Taller integrat de periodisme I-II-II	O	8+8+8	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6, CCP7, CCP9
Dret de la informació	O	4	CCP4, CCP5, CCP6, CCP9
Cultura periodística	O	4	CCP4, CCP5, CCP6, CCP9
Seminari d'anàlisi de l'actualitat	O	4	CCP1, CCP2, CCP4, CCP5, CCP6, CCP7
Deontologia periodística	O	4	CCP2, CCP4, CCP5, CCP6, CCP9

Taula 30. Equivalències de les competències treballades en assignatures de formació bàsica i obligatòria del Grau en Periodisme de la UPF i les CCP. Font: elaboració pròpia

En base a la taula de competències anterior observem que el Grau en Periodisme de la Universitat Pompeu Fabra té la peculiaritat d'estar format per quatre itineraris: humanitats, polítiques, econòmiques i dret. Això condiciona dues de les CCP: La CCP9 pel fet que ja existeix un itinerari propi d'humanitats que reforça aquesta competència; i la CCP7 doncs bona part dels continguts sobre els temes específics dels itineraris no es troben en l'eix de troncal del grau. Destacar que en el cas de la memòria de la UPF a cadascuna de les assignatures analitzades hi consten un gran nombre de competències associades. Caldria dur a terme una aproximació més al detall del desenvolupament d'aquestes per ser capaços de detectar-ne el motiu i el com es treballen totes aquestes competències en cadascuna de les assignatures.

Resum de CCP treballades en les assignatures del Grau en Periodisme de la Universitat Pompeu Fabra (UPF)

	Total assignatures	Formació bàsica	Formació obligatòria
CCP1	13	5	8
CCP2	11	3	8
CCP3	13	5	8
CCP4	18	6	12
CCP5	17	5	12
CCP6	18	6	12
CCP7	4	0	4
CCP8	0	0	0
CCP9	10	3	7

Taula 31. Resum de CCP treballades en les assignatures del Grau en Periodisme de la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Font: elaboració pròpia

4.2.2.2 Equivalència de les CCP al Grau en Periodisme de la URL

La següent taula mostra les assignatures bàsiques i obligatòries del Grau en Periodisme de la Blanquerna amb les CCP associades a cadascuna d'elles.

Assignatura	Tipus	Crèdits	CCP
Llengua	FB	6	CCP3, CCP6
Seminari Anglès 1,2,3,4	FB	12	CCP3
Història del pensament contemporani	FB	6	CCP9
Sociologia general i de la comunicació	FB	6	CCP1
Economia i nocions estadístiques	FB	6	CCP9
Història politicosocial contemporània	FB	6	CCP9
Teoria de la comunicació i la informació	FB	6	CCP6
Gestió de la informació	FB	6	CCP5
Dret de la comunicació	FB	6	CCP6
Seminari II. Narració	O	8	CCP3, CCP6, CCP9
Seminari I. Introducció a la comunicació	O	8	CCP4, CCP5, CCP9
Estètica	O	6	CCP6
Estructura de la comunicació	O	4	CCP6
Seminari III. Comunicació professional	O	8	CCP6
Introducció a la publicitat i les RRPP	O	6	CCP6
Introducció al Cine i Televisió	O	6	CCP6
Ètica de la comunicació	O	6	CCP6
Introducció al periodisme	O	6	CCP1, CCP6
Seminari IV. Introducció al periodisme	O	8	CCP1, CCP6
Llenguatge Per.: Premsa	O	6	CCP1, CCP6
Llenguatge Per.: Radio	O	6	CCP1, CCP6
Llenguatge Per.: Televisió	O	6	CCP1, CCP6
Invest. periodística i reporterisme	O	4	CCP1, CCP6
Història del periodisme	O	4	CCP6
Seminaris V-VI: Pràctiques	O	16	CCP4, CCP6
Comunicació corporativa	O	4	CCP6
Periodisme digital	O	6	CCP1, CCP6
Empresa periodística	O	6	CCP4
Pràctiques obligatòries	O	12	CCP6
Seminari VII-VIII	O	16	CCP4
Investigació i metodologia	O	8	CCP7

Taula 32. Equivalències de les competències treballades en assignatures de formació bàsica i obligatòria del Grau en Periodisme de la URL i les CCP. Font: elaboració pròpia

Si fem una primera anàlisi del conjunt de competències treballades a les assignatures del Grau en Periodisme de Blanquerna trobem que la comunicació: oral i escrita; coneixement de l'audiència i redacció periodística (CCP6) és la que més es treballa com a formació bàsica o obligatòria. El coneixement de les eines de treball (CCP1) també es troba entre les competències més treballades. A l'altra banda de la taula hi trobaríem les competències CCP2 i CCP8 que fan referència al treball en equip i al camp de les xarxes socials que no queden reflectides en cap de les assignatures treballades com a formació obligatòria ni bàsica.

Resum de CCP treballades en les assignatures del Grau en Periodisme de Blanquerna (URL)

	Total assignatures	Formació bàsica	Formació obligatòria
CCP1	8	1	7
CCP2	0	0	0
CCP3	3	2	1
CCP4	4	1	3
CCP5	3	1	1
CCP6	22	3	19
CCP7	2	0	1
CCP8	0	0	0
CCP9	5	3	2

Taula 33. Resum de CCP treballades en les assignatures del Grau en Periodisme de Blanquerna (URL). Font: elaboració pròpia

4.2.2.3 Equivalència de les CCP al Grau en Comunicació de la UOC

En la següent taula s'associen els les assignatures bàsiques i obligatòries del Grau en Comunicació de la UOC amb les CCP que es treballen a cadascuna d'elles.

Assignatura	Tipus	Crèdits	CCP
Cerca i recuperació de la informació	FB	6	CCP5
Competències TIC en comunicació	FB	6	CCP1, CCP2, CCP5, CCP6
Idioma modern I: Anglès	FB	6	CCP2, CCP3, CCP4
Iniciativa emprenedora	FB	6	CCP4, CCP6
Introducció a l'empresa	FB	6	CCP1, CCP2, CCP4, CCP7
Llengua i comunicació	FB	6	SC
Pensament creatiu	FB	6	CCP2, CCP4, CCP6
Psicologia de la comunicació	FB	6	CCP6, CCP9
Règim jurídic de la comunicació	FB	6	CCP5, CCP6
Sociologia de la comunicació	FB	6	CCP9
Disseny visual i expressió gràfica	O	6	CCP1
Estructura de la comunicació	O	6	CCP6
Expressió audiovisual	O	6	CCP6
Expressió oral i escrita	O	6	CCP1, CCP6
Fonaments del màrqueting	O	6	CCP4, CCP5
Gestió de continguts	O	6	CCP1, CCP5, CCP6
Guió audiovisual	O	6	CCP6
Idioma modern II	O	6	CCP2, CCP3
Introducció a la comunicació audiovisual	O	6	CCP1, CCP2, CCP4, CCP6
Introducció a la publicitat	O	6	CCP5, CCP6
Introducció a les relacions públiques	O	6	CCP4, CCP5, CCP6
Introducció al periodisme	O	6	CCP5, CCP6
Narrativa audiovisual	O	6	CCP6
Producció audiovisual	O	6	CCP2, CCP4
Sistemes i processos de la publicitat	O	6	CCP1, CCP6
Sistemes i processos de les relacions públiques	O	6	CCP5, CCP6, CCP7
Tècniques de relacions públiques	O	6	CCP4, CCP6
Tecnologia dels mitjans audiovisuals	O	6	CCP1
Teories de la comunicació	O	6	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4, CCP5

Taula 34. Equivalències de les competències treballades en assignatures de formació bàsica i obligatòria del Grau en Periodisme de la UOC i les CCP. Font: elaboració pròpia

Pel que fa al Grau en Comunicació de la Universitat Oberta de Catalunya veiem que tot i no ser un grau presencial com els dos casos anteriors, les competències treballades no s'allunyen massa del que hem vist fins ara. El protagonisme és pels coneixements generals

de la professió (CCP6) que és l'eix comú en les assignatures de formació bàsica i obligatòria. Les habilitats al voltant de l'emprenedoria, independència, iniciativa i resolució de problemes (CCP4) i el que podríem aproximar al perfil del *Content curator*, gestió de la informació (cerca, selecció i difusió), també es troben entre les competències més treballades. A l'extrem de les menys treballades hi ha la gestió de xarxes socials (CCP8), un tret comú en els tres estudis analitzats, acompanyat de la part d'humanitats i idiomes (CCP9 i CCP 3).

Taula de CCP treballades en les assignatures del Grau en Comunicació de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

	Total assignatures	Formació bàsica	Formació obligatòria
CCP1	9	2	7
CCP2	8	4	4
CCP3	3	1	2
CCP4	10	4	6
CCP5	11	3	8
CCP6	19	6	13
CCP7	2	1	1
CCP8	0	0	0
CCP9	3	2	1

Taula 35. Resum de CCP treballades en les assignatures del Grau en Comunicació de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Font: elaboració pròpia

4.3 Les metodologies docents

Seguint les afirmacions de Clark sobre el paper de la metodologia a l'hora d'avaluar l'efecte de les tecnologies a qualsevol procés d'aprenentatge, aquest eix del treball és especialment rellevant. L'Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) a la Guia d'avaluació d'ensenyaments universitaris, dedica una taula completa les metodologies docent de les titulacions. Dins d'aquesta taula hi trobem un apartat referent a la modalitat on és possible triar entre presencial, semi-presencial o no presencial. En el cas de les estratègies docents, tant sols enumera tres ítems que es poden combinar entre si: (a) només classe magistral / resposta a qüestions, (b) seminaris/ tutories en grup i (c) treball/exposició/debat (dins o fora de l'aula) (AQU, 2004).

La mateixa AQU publicava el 2009 la Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials en la que s'enumeraven un seguit d'estratègies i instruments per avaluar (AQU, 2009).

- a) Debat/ grup de discussió
- b) Seminari
- c) Pràctiques d'aula
- d) Pràctiques fora de l'aula
- e) Resolució de problemes/ casos
- f) Projecte tutoritzat
- g) Presentació/ exposició
- h) Examen comprensiu
- i) Prova objectiva/ article, assaig
- j) Simulacions
- k) Rúbriques
- l) Diaris
- m) Carpetes
- n) Ressenyes bibliogràfiques
- o) Anàlisi i comentari de textos

Prèviament, el 2006, el Ministeri d'Educació i Ciència, la Secretaria d'Estat d'Universitats i Recerca, i el Consell de Coordinació Universitària van presentar l'informe de la *'Comision para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad'* on es duia a terme una anàlisi de la situació actual a les universitats espanyoles i es posava de relleu la voluntat i el moment propici, arrel de la implantació de l'EEES, per replantejar les metodologies educatives (MECD, 2006).

Cal recordar, però, que l'enfocament d'aquesta Tesi no prové de l'àmbit pedagògic, sinó que ens trobem en un treball emmarcat al camp de la comunicació. Tot i així, i vista la importància d'aquest punt en el conjunt de l'estudi, l'abordem des d'una doble perspectiva: (a) a través de la informació pública disposada als documents informatius dels graus, i (b) a partir de les entrevistes realitzades al personal acadèmic dels tres centres.

En aquest punt i a partir de les memòries de grau publicades per les universitats, es fa una anàlisi de les metodologies usades i com aquestes estan correlacionades amb les CCP.

Per dur a terme aquesta anàlisi en primer lloc s'inventarien les metodologies usades en cadascun dels graus i s'associen a cadascuna de les assignatures bàsiques i obligatòries. En segon lloc, a través del coeficient de correlació d' Spearman (ρ), es mostra quines CCP i quines metodologies estan correlacionades entre elles de manera significativa. Tot i que trobem informació sobre la metodologia i el sistema d'avaluació a les diferents memòries de grau i als propis plans docents de les assignatures, no sempre s'utilitza el mateix concepte ni els mateixos ítems pel que les anàlisis es fan de manera separada per cadascun dels centres.

4.4.1 El cas de la UOC. Una metodologia no presencial

El fet que un dels tres centres objecte d'estudi ofereixi els seus estudis en modalitat no presencial implica algunes particularitats en l'anàlisi de les metodologies docents. La mateixa AQU publica una guia per al procés d'autoavaluació dels ensenyaments universitaris específica per aquells ensenyaments en modalitat virtual (AQU, 2007). Destacar que si comparem aquest document amb la guia d'avaluació d'ensenyaments universitaris publicada el 2004, trobem que en el cas dels ensenyaments no presencials les opcions plantejades com a metodologies docents són escasses.

En aquest punt de l'anàlisi s'ha dut a terme un buidat d'informació a través de les guies o els documents publicats per les mateixes institucions sobre els seus estudis. El resultat és que la UOC presenta una característica particular: en les seves guies docents no inclou cap referència a les metodologies docents emprades.

Un dels documents que fan referència al sistema UOC pel que fa a les metodologies docents és el document publicat el 2009 per la mateixa Universitat Oberta de Catalunya en que s'exposa l'evolució i les perspectives del model educatiu de la UOC. En aquest document es posa de relleu com el model UOC consta de vuit grans eixos: (a) les activitats, (b) els materials didàctics, (c) els continguts, (d) la comunicació, (e) l'aula virtual, (f) les mòns virtuals, (g) els dispositius i (h) l'avaluació per competències.

4.4.1.1 Les activitats formatives com a centre del model

Les activitats d'aprenentatge són l'element clau del model educatiu de la UOC (UOC, 2009). Aquesta afirmació general sobre el model de la institució és també aplicable en el cas del Grau en Comunicació. Així ho manifesta la directora del grau, Amalia Creus, afirmant que aquest és l'eix principal que es tradueix en les PAC (Proves d'avaluació Continuada), fent que els recursos o els apunts siguin “una conseqüència” d'aquestes activitats formatives.

Dins de les activitats d'aprenentatge el model UOC proposa dos escenaris. El primer fa referència a les activitats d'aprenentatge mixtes: individuals, cooperatives i col·laboratives. Es tracta d'activitats que poden alternar diferents tipus de treball en diversos moments i que fan referència a estratègies d'aprenentatge basat en problemes o projectes de recerca. Un segon model, el de les activitats d'aprenentatge en entorns immersius, fa referència a aquelles activitats que es desenvolupen en un entorn 3D o móns virtuals. Aquí hi intervenen qüestions vinculades a aplicar coneixements en un entorn simulat, reconèixer i interpretar entorns complexos o comprendre i desenvolupar actituds en contextos simbòlics (UOC, 2008).

Un tercer element que reforça les activitats formatives com a eix del model UOC l'han posat de relleu diversos membres del personal d'administració i serveis entrevistats. Cristina López Pérez, directora de Serveis de Biblioteca per a l'Aprenentatge i els membres de l'e-learning center Muriel Garreta i Roger Griset, han posat sobre la taula alguns estudis d'usuaris realitzats en els darrers anys on es treballa la percepció i la millora de les metodologies docents. En aquests treballs es posa de relleu que aquest model d'aprenentatge es valora molt positivament i que el disseny dels materials i de les tecnologies que el "canalitzen" són elements també rellevants per al seu èxit.

L'activitat d'aprenentatge és l'eix del model que es complementa amb l'ús de diferents recursos per part de l'estudiant. Aquests recursos poden ser tant els materials didàctics elaborats per la institució com altres recursos externs del web. En l'activitat, el docent hi juga un paper d'assessor i guia durant tot el procés proporcionant les pautes per a la recerca d'informació. Finalment, el component col·laboratiu es refereix a l'intercanvi d'estratègies i a la posada en comú entre els companys (UOC, 2008).

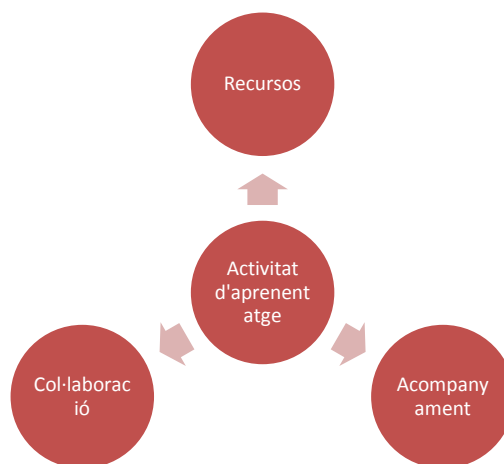


Figura 36. Disposició dels elements del model educatiu UOC. Font: UOC, 2008

4.4.1.2 L'avaluació per competències i les CCP

El fet que el sistema UOC estigui vertebrat en les activitats d'avaluació continuada fa referència tant al procés formatiu com al procés avaluador. En aquest sentit l'avaluació per competències que preveu el model d'implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior és un element consolidat en el model educatiu de la UOC.

Tot i que en aquesta part del treball no disposem de la mateixa informació que en els casos dels graus presencials pel que fa a les metodologies docents específiques associades a cadascuna de les assignatures del Grau en Periodisme, si que podem dir que es confirmen algunes de les afirmacions teòriques del model UOC. Tenint en compte els resultats vistos amb anterioritat al voltant de les CCP associades a cadascuna de les assignatures bàsiques i obligatòries, un exemple n'és el fet que la competència relativa al treball col·laboratiu (CCP2) és una de les més treballades en el cas del grau de la UOC.

4.4.2 Metodologia i avaluació als graus presencials - UPF i URL

En el cas dels dos graus presencials l'escenari és més similar entre ells. En el cas del grau de la Universitat Pompeu Fabra els conceptes usats són les activitats formatives i l'avaluació, mentre que en el cas del grau de Blanquerna es parla de metodologies i avaluació.

Pel que fa a les activitats formatives la UPF distingeix entre aquelles que es duen a terme a dins de l'aula i aquelles que es desenvolupen fora d'aquesta.

Activitats formatives - UPF	
Dins de l'aula	Fora de l'aula
AF1. Classes magistrals	AF5. Treball en grup
AF2. Seminaris	AF6. Treball individual (memòries, exercicis, ...)
AF3. Tutories presencials	AF7. Estudi personal
AF4. Pràctiques "reglades" (laboratori, ...)	AF8. Pràctiques externes

Taula 36. Activitats formatives. Font: elaboració pròpia a partir de la informació de la Memòria del Grau en Periodisme de la UPF

Quant a l'avaluació, la UPF defineix entre (a) la participació en activitats plantejades dins de l'aula, (b) els exàmens, (c) el treball individual (assajos, pràctiques, ...), (d) el treball en grup i (e) les exposicions o demostracions.

En el cas del Grau en Periodisme de Blanquerna (URL) a la memòria del grau hi trobem fins a quinze ítems descriptius per a l'apartat de metodologia. Pel que fa a l'avaluació en defineix deu tipus: (a) exàmens escrits, (b) exàmens orals, (c) avaluació d'exercicis individuals, (d) avaluació d'exercicis en grup, (e) avaluació de treballs pràctics amb

equipaments tecnològics, (f) avaluació de presentacions a classe, (g) avaluació de participació a classe, (h) avaluació de projectes, (i) memòries, informes, i (j) informes de tutorització i avaluació d'actituds.

Metodologia - URL
MT1. Classe lectiva
MT2. Exercicis individuals a classe
MT3. Exercicis individuals fora de classe
MT4. Lectura de texts (llibres, articles, capítols)
MT5. Visionat de productes audiovisuals
MT6. Exercicis en grup a classe
MT7. Exercicis en grup fora de classe
MT8. Exercicis pràctics amb equipaments tecnològics
MT9. Presentacions a classe
MT10. Participació a classe
MT11. Preparació d'exàmens
MT12. Realització d'exàmens
MT13. Tutories
MT14. Pràctiques a empreses
MT15. Presentació de projectes, memòries, informes

Taula 37. Metodologies. Font: elaboració pròpia a partir de la informació de la Memòria del Grau en Periodisme de la URL

4.4.3 Distribució de les metodologies docents i relació amb les habilitats

En el punt anterior hem fet una primera aproximació on hem vist quines de les deu CCP es treballaven en cadascuna de les assignatures bàsiques i obligatòries dels plans d'estudi. En aquest apartat, i tenint en compte les metodologies docents utilitzades en cadascuna de les assignatures de l'anàlisi anterior, veurem la correlació que existeix entre les CCP treballades i la metodologia -o activitats formatives- amb la que es treballen.

4.4.3.1 Activitats formatives a les assignatures bàsiques i obligatòries - UPF

Tenint en compte la llista d'activitats formatives al grau de la UPF veiem que la metodologia usada dins de l'aula en totes les assignatures bàsiques i obligatòries és “les classes magistrals”. Aquesta metodologia s'utilitza en cadascuna de les 17 assignatures analitzades. Pel que fa a les metodologies fora de l'aula, “el treball en grup i el treball individual (memòries, exercicis, ...)” s'utilitza en quinze de les disset assignatures, és a dir, en el 88% de les assignatures analitzades. Finalment destacar que en cap de les 17 assignatures analitzades s'utilitza l'activitat formativa fora de l'aula corresponent a l'estudi personal.

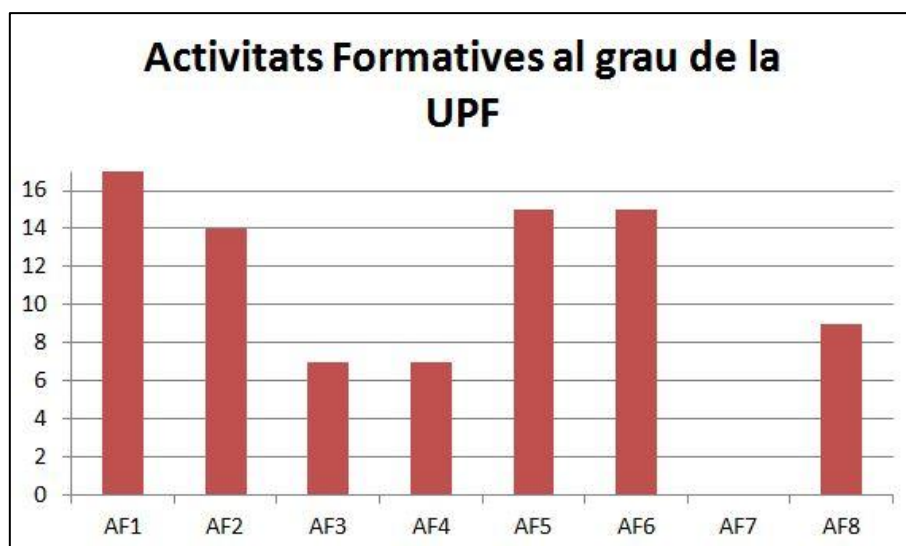


Figura 37. Activitats Formatives més utilitzades a les assignatures bàsiques i obligatòries del grau de la UPF.
Font: elaboració pròpia

A continuació es mostra la taula desglossada amb cadascuna de les activitats formatives associades a les assignatures bàsiques i obligatòries del grau tal com recull la memòria oficial de grau.

Assignatura	Típus	Activitats formatives	CCP
Fonaments de periodisme	FB	AF1, AF2, AF5, AF6, AF8	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6, CCP9
Llenguatge i gèneres informatius i interpretatius	FB	AF1, AF4, AF5, AF6, AF8	CCP1, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6
Història del periodisme	FB	AF1, AF2, AF5, AF6	CCP1, CCP2, CCP4, CCP5, CCP6
Estructura de la comunicació social	FB	AF1, AF2, AF5, AF6, AF8	CCP1, CCP3, CCP4, CCP6, CCP9
Teories de la comunicació	FB	AF1, AF2, AF3, AF5, AF6, AF8	CCP3, CCP4, CCP5, CCP6, CCP9
Documentació periodística	FB	AF1, AF2, AF3, AF4, AF5, AF6, AF8	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6
Llenguatge i gèneres d'opinió	O	AF1, AF4, AF5, AF6, AF8	CCP1, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6
Tècniques del periodisme imprès	O	AF1, AF3, AF4, AF5, AF8	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6
Periodisme a internet	O	AF1, AF2, AF3, AF4, AF5, AF6, AF8	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6
Tècniques del periodisme audiovisual	O	AF1, AF2, AF3, AF4, AF5, AF6, AF8	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6, CCP9
Periodisme especialitzat	O	AF1, AF2, AF3, AF5,	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4,

		AF6	CCP5, CCP6, CCP7, CCP9
Taller integrat de periodisme I-II-II	O	AF1, AF2, AF3, AF4, AF5, AF6	CCP1, CCP2, CCP3, CCP4, CCP5, CCP6, CCP7, CCP9
Dret de la informació	O	AF1, AF2, AF6	CCP4, CCP5, CCP6, CCP9
Cultura periodística	O	AF1, AF2, AF5, AF6	CCP4, CCP5, CCP6, CCP9
Seminari d'anàlisi de l'actualitat	O	AF1, AF2, AF5, AF6	CCP1, CCP2, CCP4, CCP5, CCP6, CCP7
Deontologia periodística	O	AF1, AF2, AF5, AF6	CCP2, CCP4, CCP5, CCP6, CCP9

Taula 38. Equivalències de les metodologies treballades en assignatures de formació bàsica i obligatòria del Grau en Periodisme de la UPF i les CCP. Font: elaboració pròpia

4.4.3.2 Metodologies a les assignatures bàsiques i obligatòries - URL

Quanta les metodologies usades al grau de la URL “els exercicis individuals a classe” s'utilitza en el 97% de les assignatures analitzades, sent la “lectura de texts (llibres, articles, capítols)” i els “exercicis individuals fora de classe” les següents metodologies més usades. Aquesta darrera metodologia coincideix amb el grau de la UPF com a principal activitat formativa fora de l'aula. Com podem veure a la figura següent totes les metodologies descrites a la memòria tenen presència, en major o menor grau, dins les assignatures analitzades.

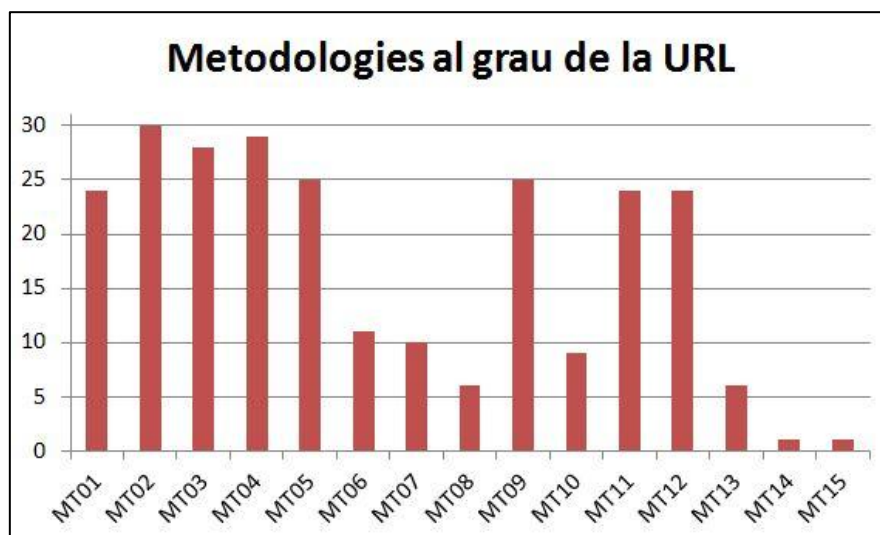


Figura 38. Metodologies més utilitzades a les assignatures bàsiques i obligatòries del grau de la URL. Font: elaboració pròpia

A continuació es mostra la taula desglossada amb cadascuna de les metodologies associades a les assignatures bàsiques i obligatòries del grau tal com recull la memòria oficial de grau.

Assignatura	Tipus	Metodologia	CCP
Llengua	FB	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT9, MT11, MT12	CCP3, CCP6
Seminari Anglès 1,2,3,4	FB	MT1, MT2, MT3, MT10, MT11, MT12	CCP3
Història del pensament contemporani	FB	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT9, MT11, MT12	CCP9
Sociologia general i de la comunicació	FB	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT9, MT10, MT11, MT12	CCP1
Economia i nocions estadístiques	FB	MT1, MT2, MT3, MT4, MT9, MT11, MT12	CCP9
Història políticossocial contemporània	FB	MT1, MT2, MT3, MT4, MT9, MT11, MT12	CCP9
Teoria de la comunicació i la informació	FB	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT9, MT11, MT12	CCP6
Gestió de la informació	FB	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT9, MT11, MT12	CCP5
Dret de la comunicació	FB	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT9, MT11, MT12	CCP6
Seminari II. Narració	O	MT2, MT3, MT4, MT5, MT6, MT7, MT8, MT9, MT10, MT13	CCP3, CCP6, CCP9
Seminari I. Introducció a la comunicació	O	MT2, MT3, MT4, MT5, MT6, MT7, MT8, MT9, MT10, MT13	CCP4, CCP5, CCP9
Estètica	O	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT9, MT11, MT12	CCP6

Estructura de la comunicació	O	MT1, MT2, MT3, MT4, MT11, MT12	CCP6
Seminari III. Comunicació professional	O	MT2, MT3, MT4, MT5, MT6, MT7, MT8, MT9, MT10, MT13	CCP6
Introducció a la publicitat i les RRPP	O	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT9, MT11, MT12	CCP6
Introducció al Cine i Televisió	O	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT9, MT11, MT12	CCP6
Ètica de la comunicació	O	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT9, MT11, MT12	CCP6
Introducció al periodisme	O	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT6, MT7, MT9, MT11, MT12	CCP1, CCP6
Seminari IV. Introducció al periodisme	O	MT2, MT3, MT4, MT5, MT6, MT7, MT8, MT9, MT10, MT13	CCP1, CCP6
Llenguatge Per.: Premsa	O	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT6, MT7, MT9, MT11, MT12	CCP1, CCP6
Llenguatge Per.: Radio	O	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT6, MT7, MT9, MT11, MT12	CCP1, CCP6
Llenguatge Per.: Televisió	O	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT6, MT7, MT9, MT11, MT12	CCP1, CCP6
Invest. periodística i reporterisme	O	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT11, MT12	CCP1, CCP6
Història del periodisme	O	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT11, MT12	CCP6

Seminaris V-VI: Pràctiques	O	MT2, MT3, MT4, MT5, MT6, MT7, MT8, MT9, MT10, MT13	CCP4, CCP6
Comunicació corporativa	O	MT1, MT2, MT4, MT6, MT9, MT10, MT11, MT12	CCP6
Periodisme digital	O	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT9, MT11, MT12	CCP1, CCP6
Empresa periodística	O	MT1, MT2, MT3, MT4, MT5, MT9, MT11, MT12	CCP4
Pràctiques obligatòries	O	MT13, MT14, MT15	CCP6
Seminari VII-VIII	O	MT2, MT3, MT4, MT5, MT6, MT7, MT8, MT9, MT10, MT13	CCP4
Investigació i metodologia	O	MT1, MT2, MT4, MT5, MT11, MT12	CCP7

Taula 39. Equivalències de les metodologies treballades en assignatures de formació bàsica i obligatòria del Grau en Periodisme de la URL i les CCP. Font: elaboració pròpia

4.4.3.3 Correlació entre les CCP i les metodologies emprades

Per tal de veure quines metodologies estan correlacionades amb cadascuna de les CCP, mitjançant una anàlisi del coeficient de correlació de Spearman, obtenim els següents resultats pel grau de la UPF.

Correlació al Grau en Periodisme de la UPF - rho

	CCP1	CCP2	CCP3	CCP4	CCP5	CCP6	CCP7	CCP8	CCP9	CCP10
AF1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AF2	-0.29	0.24	-0.34	-	-0.12	-	0.21	-	0.55**	-
AF3	0.27	0.46*	0.62***	-	0.20	-	0.24	-	-0.03	-
AF4	0.54**	0.21	0.61***	-	0.21	-	-0.07	-	-0.51**	-
AF5	0.56**	0.43*	0.49**	-	-0.10	-	0.17	-	-0.30	-
AF6	-0.23	-0.30	0.11	-	-0.09	-	-0.31	-	0.44*	-
AF7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
AF8	0.42*	-0.07	0.78***	-	-0.23	-	-0.49**	-	-0.31	-

Taula 40. Correlació entre les Activitats formatives de la UPF i les CCP. Font: elaboració pròpia

Les primeres conclusions que podem extreure de l'anàlisi anterior és que hi ha algunes competències que estan presents en pràcticament totes les assignatures. Aquest és el cas de la CCP4 que fa referència a l'emprenedoria, independència, iniciativa i resolució de problemes, i de la CCP6, referent a les habilitats generals de comunicació: oral i escrita; coneixement de l'audiència i redacció periodística; del sector i del seu funcionament i història. Alhora trobem també dues de les competències que no estan presents mai; és el cas de la CCP 8 referent als coneixements dels *Social Media*, gestió de xarxes socials, i a la CCP10 referent a la polivalència. Si ens fixem en les activitats formatives, trobem també que la AF1 referent a les classes magistrals està present a totes les assignatures observades, mentre que la AF7 que fa referència a l'estudi personal no està present en cap.

Si ens fixem en aquells resultats més significatius podem observar que algunes competències mantenen correlacions significatives positives amb certes activitats formatives. La competència referent a les habilitats ofimàtiques i eines TIC: coneixements de les eines de treball (CCP1), es treballa dins de l'aula a partir de pràctiques "reglades" (laboratori, ...), i fora de l'aula amb el treball en grup i pràctiques externes. Les habilitats organitzatives i de treball en equip (CCP2) es treballen a partir de tutories presencials dins de l'aula i de treballs en grup fora d'aquesta. El domini de múltiples idiomes (CCP3) es treballa dins de l'aula amb tutories presencials i pràctiques "reglades" (laboratori, ...), i es treballa fora de l'aula de manera grupal i a través de pràctiques externes. Finalment les competències vinculades amb les humanitats: coneixements generals actuals i actualitzats (CCP9) es treballen dins de l'aula a través de seminaris i pràctiques "reglades" (laboratori, ...), i fora de l'aula a través de treball individual (memòries, exercicis, ...).

En l'anàlisi trobem només un cas de correlació negativa: la competència referent als coneixements de l'àmbit a curar (CCP7) amb l'activitat formativa de pràctiques externes. Això vol dir que aquesta competència no es treballa a través de pràctiques externes; un resultat força sorprenent tenint en compte que les pràctiques externes acostumen a tenir la finalitat d'aprendre sobre el terreny la casuística concreta del món empresarial.

Val a dir, però, que estem treballant amb un nombre baix d'observacions doncs únicament hem vist les assignatures de formació bàsica i obligatòria del grau que, a més, siguin de l'itinerari comú. Augmentant el nombre d'observacions amb el total d'assignatures del grau dels diferents itineraris ens podria aportar una mostra més representativa.

A continuació, i seguint la mateixa metodologia que en el cas del grau de la UPF, es mostra el coeficient de correlació de Spearman entre les CCP i les metodologies del Grau en Periodisme de Blanquerna.

Correlació al Grau en Periodisme de Blanquerna - rho

	CCP1	CCP2	CCP3	CCP4	CCP5	CCP6	CCP7	CCP8	CCP9	CCP10
MT1	0.14	-	-0.08	-0.49***	-0.17	-0.04	0.10	-	-0.18	-
MT2	0.11	-	-0.06	0.07	0.04	-0.13	0.03	-	0.08	-
MT3	0.19	-	0.11	0.13	0.08	0.01	- 0.56***	-	0.14	-
MT4	0.15	-	-0.36**	0.10	0.07	0.10	0.04	-	0.12	-
MT5	0.29	-	-0.12	0.19	0.19	0.18	0.08	-	-0.23	-
MT6	0.33*	-	-0.01	0.31*	0.08	0.22	-0.13	-	0.04	-
MT7	0.38**	-	0.01	0.35*	0.10	0.18	-0.13	-	0.07	-
MT8	-0.10	-	0.16	0.54***	0.20	-0.01	-0.09	-	0.23	-
MT9	0.10	-	-0.11	0.19	0.19	0.01	-0.37**	-	0.21	-
MT10	-0.05	-	0.27	0.39	0.12	0.01	-0.12	-	0.11	-
MT11	0.14	-	-0.08	-0.48***	-0.17	-0.17	0.10	-	-0.18	-
MT12	0.14	-	-0.08	-0.48***	-0.17	-0.04	0.10	-	-0.18	-
MT13	-0.10	-	0.12	0.29	0.20	-0.01	-0.10	-	0.23	-
MT14	-0.11	-	-0.06	-0.07	-0.04	0.13	-0.03	-	-0.08	-
MT15	-0.11	-	-0.06	-0.07	-0.05	0.12	-0.03	-	-0.08	-

Taula 41. Correlació entre les Activitats formatives de la URL i les CCP. Font: elaboració pròpia

Prenent les metodologies usades al Grau en Periodisme de Blanquerna i descartant les dues competències CCP que no apareixen a les assignatures bàsiques i obligatòries, trobem correlació entre algunes d'elles tant de manera positiva com negativa. Les habilitats ofimàtiques i eines TIC: coneixements de les eines de treball (CCP1) estan correlacionades amb les metodologies referents als exercicis en grup tant dins de l'aula com fora d'aquesta. El domini de múltiples idiomes (CCP3) manté una correlació negativa amb la metodologia referent a la lectura de texts (llibres, articles, capítols), fet que indica que aquesta metodologia no està vinculada a l'adquisició d'aquesta competència.

L'emprenedoria, independència, iniciativa i resolució de problemes (CCP4) ens aporta informació interessant sobre diverses metodologies doncs està correlacionada de manera significativa amb més d'una tant de forma positiva com negativa. Els resultats de l'anàlisi indiquen que la CCP4 està correlacionada positivament amb els exercicis en grup a classe, els exercicis en grup fora de classe i amb els exercicis pràctics amb equipaments tecnològics. En canvi té una correlació negativa amb la classe lectiva, la preparació

d'exàmens i la realització d'exàmens. Podríem dir doncs que l'emprenedoria, independència, iniciativa i resolució de problemes no es treballa a través dels que podríem anomenar sistemes clàssics de la universitat: la classe lectiva, la preparació d'exàmens i la realització d'exàmens; sinó que es potencia a través d'exercicis en grup, tant fora com dins de l'aula, i amb l'ús de la tecnologia.

Finalment, els coneixements de l'àmbit a curar, cultura general i actualització constant (CCP7) també mostra una correlació positiva i una de negativa amb les metodologies descrites. La CCP7 es treballa amb presentacions a classe però no amb exercicis individuals fora de classe.

4.4 Els perfils dels docents

Un dels temes que apareix en pràcticament totes les visions aportades a les entrevistes exploratòries és la importància del rol del professor i el paper que juga el perfil del docent. Tant Jordi Adell com Lourdes Guardia afirmen que la formació al professorat és una de les claus essencials del canvi: si no canviem els professors i els models d'aprenentatge no serà possible aquest canvi. Des de la Comissió Europea s'ha apuntat a que un professor hagi d'acreditar certes habilitats TIC i metodològiques; el que ara està suggerint amb recomanacions en breu es transformarà en obligacions. La combinació no és senzilla. Tal com ha posat de relleu Adell: “els docents tampoc estan acostumats a un seguiment més estricte ni els sistemes que s'estan aplicant per obtenir aquests indicadors tampoc s'ajusten a la realitat”.

Quan parlem del perfil del docent en l'àmbit del periodisme i la comunicació tant Tíscar Lara com Hugo Pardo assenyalen que aquí el perfil és encara més complicat doncs la realitat de les redaccions va molt més ràpida que la velocitat amb la que evolucionen els plans docents. Alhora el fet de portar professionals a les aules no sempre és garantia de poder impartir un contingut acadèmic. Aquesta visió més professionalitzadora es mostra com a característica d'aquests estudis concrets; Pardo afirma que les necessitats dels estudiants d'una carrera com periodisme no són comparables amb les que tenen els estudiants de medicina, argumentant la necessitat d'hibridar molt més aquest encaix entre acadèmia i indústria tant en organització com en perfils docents.

Tot i que no hem d'oblidar que ens trobem en una recerca ubicada al camp de la comunicació i no en el camp de la pedagogia, per tal de poder aprofundir una mica més amb la qüestió dels perfils docents s'ha cregut oportú anar més enllà en l'entrevista a la cap

del Servei de Qualitat, Aprenentatge i Innoovació (SQAI) del Tecnocampus, un servei d'innovació tecnicopedagògica del Tecnocampus Mataró. Carme Rovira compta amb una àmplia experiència en el camp de la innovació docent en l'àmbit universitari en diverses universitats, incloses la UPF o la UOC.

Rovira ens parla del triangle professor-estudiant-institució com els tres elements que estan en canvis efervescents: “és ara quan les institucions han de baixar aquests conceptes i fer-los realitat”. Aquest moment de canvi ha quedat palès també en les entrevistes tant al personal intern de la UPF com al de la URL: tant Jordi Mas de la UPF com Miquel Àngel Prats i Rafel Serra de Blanquerna, ens han explicat el procés de canvi en el que es trobaven les dues institucions en el curs acadèmic 2014/2015. En aquest sentit Rovira posa de relleu el paper dels estudiants com a motor d'aquest canvi: “moltes vegades són ells qui pressionen per avançar i per incorporar nous formats i noves metodologies”. Prats ens parlava justament dels ritmes del professorat, de com d'important era marcar un bon tempo en el que tothom pogués avançar i es referia als estudiants com els agents que, en bona part, marquen aquest ritme.

Quan parlem del paper de la institució com a motor d'aquest canvi o com a l'agent que hauria de marcar –o no- el ritme del procés, Rovira exposa la heterogeneïtat d'opcions condicionades al model d'universitat i, per tant, als perfils contractats. Un exemple pot ser la diferència entre el model UOC i el model d'una universitat presencial. “La UOC fa una oferta acadèmica i, en funció dels estudiants matriculats, obre més o menys aules”. En aquest model la institució marca el ritme i es fa necessari que aquesta defineixi uns models molt més pautats. En la majoria d'universitats presencials que tenen una plantilla permanent més extensa el funcionament és invers: és la universitat qui primer planifica els grups que hi haurà prèviament i sovint el professorat ja té assignada una assignatura que ha desenvolupat i impartit al llarg de diversos cursos.

Si parlem de les competències del professor, Rovira ens parla de com les sis competències definides pel Grup Interuniversitari de Formació Docent (GIFD): (a) interpersonal, (b) metodològica, (c) comunicativa, (d) de planificació i gestió de la docència, (e) de treball en equip, i (f) d'innovació (Torra et al.,2012), són molt generals però suficient per definir un marc a partir del que estirar en funció de les necessitats del context. En aquest sentit, Rovira creu que el nivell d'aquestes sis competències és el que ha d'ajustar cada centre en funció de les seves característiques i de la seva voluntat: “El rol del professor l'hem de *tunejar* moltíssim”. A l'hora admet el paper dels estudiants en el procés: “la institució té

molta feina a fer però que els estudiants també arriben com arriben”. Finalment, la cap de l'SQAI posa de relleu com la responsabilitat i l'èxit d'aquesta transformació va més enllà d'una sola figura: “amb Bolonya es va començar pel terrat, es va començar a nivell d'universitat [...] però no només el professor té el poder que tot funcioni”.

Resulta interessant veure que a banda de les universitats purament no presencials també hi ha experiències d'universitats presencials que han apostat per oferir estudis en modalitat *semipresencial*. Un exemple n'és la *Universidad Rey Juan Carlos* o la mateixa Universitat Pompeu Fabra. En aquest sentit l'experiència de plantejar un model diferent en una estructura presencial no resulta senzill. Alguns autors són crítics amb aquest procés atribuint al cos docent la responsabilitat de l'adaptació aquests canvis i apuntant a que no es tracta simplement de traslladar la seva pràctica “convencional” a l'espai virtual (Gómez-Escalonilla et al., 2011).

A continuació es mostra en dos grans blocs l'organització i els perfils de les universitats presencials i de les universitats no presencials.

4.4.1 Els docents dels estudis presencials

La Generalitat de Catalunya defineix a la nova Llei d'Universitats de Catalunya (LUC) aprovada pel Parlament, una política de professorat estructurada en forma de carrera acadèmica basada en el model contractual. Aquest model contractual defineix tres categories per al professorat permanent: (a) catedràtic, (b) agregat i (c) col·laborador i cinc de professorat temporal: (a) lector, (b) col·laborador, (c) associat, (d) visitant i (e) emèrit.

En base a aquesta categorització establerta per la Generalitat de Catalunya a continuació es fa una anàlisi de les categories docents que trobem als tres casos analitzats.

4.4.1.1 El professorat del grau de la UPF

La UPF disposa d'un directori de professorat del Departament de Comunicació disponible *online*. Aquest directori és accessible des de la URL <http://www.upf.edu/decom/directori/>⁴¹ i mostra el currículum resumit del personal docent i investigador d'aquest departament. Dins de cadascuna de les fitxes s'hi descriu l'activitat que desenvolupa aquest professor i en quins estudis participa.

Per tal de fer una relació del personal docent implicat ens hem basat en els plans docents de les assignatures incloses al tronc comú del Grau en Periodisme; les mateixes que hem

⁴¹ <http://www.upf.edu/decom/directori/> [consultat el 02/02/2015]

utilitzat en l'anàlisi de competències vista en punts anteriors. A partir d'aquestes assignatures i del la informació del directori públic de professorat obtenim que el 21,28% correspon a professorat permanent mentre que el 63,83% correspon a professorat temporal.

Distribució del professorat del Grau en Periodisme de la UPF

		Nº	%
professorat permanent (LOC)	Catedràtic d'universitat	3	6,38%
	Professor titular d'universitat	4	8,51%
	Professor agregat	2	4,26%
	Professor agregat (interí)	1	2,13%
professorat temporal (LOC)	Professor lector	1	2,13%
	Professor associat	23	48,94%
	Personal investigador en formació	4	8,51%
	Professor visitant	2	4,26%
	Sense informació al directori de professorat	7	14,89%
		47	100%

Taula 42. Distribució del professorat del Grau en Periodisme de la UPF al curs 14/15. Font. UPF

i. El paper de la institució

Ruth Rodríguez, cap d'estudis del Grau en Periodisme de la UPF, exposa que una de les coses que defineixen aquest grau és la presència de professionals per tal d'ajudar en aquesta relació amb la indústria. Tot i ajustar-se als requisits de ràtios establerts per les agències de qualitat universitàries, Rodríguez reforça aquesta incorporació buscada de professionals que estiguin en actiu i tinguin una experiència real i actual en la indústria. La cap d'estudis explica "la importància de combinar correctament aquest alt percentatge de perfils professionals que aporten una visió actual del sector amb els perfils acadèmics que, alhora, són el referent presencial de l'estudiant ja que tenen una dedicació permanent al centre servint d'orientació per a l'alumne".

En aquest sentit argumenta que l'assignació docent es fa tenint en compte el perfil dels docents de manera que, per aquelles assignatures més associades als fonaments o a les teories de la professió es mira de comptar amb professors amb un perfil acadèmic, mentre que per aquelles que tenen un contingut més pràctic i aplicat es busquen perfils professionals. Javier Díaz Noci, catedràtic d'universitat i professor de l'assignatura de Periodisme per internet, ens confirma la importància d'aquest model que complementa els perfils acadèmics amb els professionals. Alhora comparteix la visió de Rodríguez al destacar la necessitat d'integrar els elements pràctics en la metodologia de les assignatures

fent que els estudiants ja treballin amb unes eines i un context el més proper possible al de la realitat del sector. D'altra banda, però, recalca la importància de la formació universitària per a proporcionar una base de coneixement als estudiants.

Una de les coses que coincideixen en les visions dels docents entrevistats és que la universitat ha d'estar lligada amb la indústria de manera més integrada en les pròpies assignatures. No cal perdre de vista que la universitat no pot variar al mateix ritme que la indústria; no només per temes d'estructura sinó també pel fet que la formació que s'ofereixi ha de ser capaç de mantenir aquells elements que fan de base de la professió i que no varien constantment. David Caminada, professor associat, exposa que en part ja és bo que la universitat vagi uns passos per darrera de la indústria per poder incorporar allò que realment és essencial. "A vegades es dedica més temps a ensenyar una tecnologia que en sis mesos quedarà obsoleta que a ensenyar més bases o centrar-se en allò més profund", afirma Caminada.

ii. El paper dels docents

Quan parlem del rol del docent i del paper que tenen les plataformes de suport en uns estudis presencials, la visió general és que ens trobem en un espai híbrid. En aquest context les plataformes tenen un paper important però la presencialitat i la figura del docent també. En aquest sentit Díaz Noci recalca que "el centre no està en els continguts sinó en el que volem que facin"; posant l'exemple de l'assignatura de Periodisme a internet on el treball es centra en dissenyar allò que es vol que facin els estudiants i vehicular-ho a través de certes eines o certs recursos. El professor de la UPF destaca el paper del campus virtual com a plataforma de suport on organitzar tot aquest contingut i totes aquestes activitats.

Tant Caminada com Rodríguez reforcen aquesta visió dual en la que els recursos *online* tenen un protagonisme major en qüestions com les gestions acadèmiques. Ens expliquen com tot allò vinculat a les qualificacions, expedients, actes o llistat d'estudiants està subscrit únicament a les plataformes *online*. En canvi si parlem de la comunicació o de la distribució de recursos, Rodríguez, Caminada i Díaz Noci ens parlen del correu electrònic com a canal que complementa allò que es diu presencialment. A l'aula virtual se la defineix com a l'espai on trobar-hi tots els recursos de l'assignatura, siguin aquests en format d'apunts i presentacions o de recursos web externs.

Una de les funcions que destaquen de les plataformes de suport digital és el fet de ser un canal on alguns estudiants s'hi senten més còmodes. Ruth Rodríguez explica que hi ha una

diferència molt important en la visió del campus virtual entre els estudiants que venen temporalment a realitzar els seus estudis aquí, com poden ser els Erasmus. En aquest sentit Rodríguez apunta a que la tecnologia resulta un llenguatge universal molt més proper per ells, ja que no coneixen personalment ni els companys, ni els docents ni la metodologia o organització de la universitat: “l’espai *online* es converteix en el principal vincle de contacte amb els estudis”. En aquest sentit la cap d’estudis afirma que “el llenguatge tecnològic és més universal que el llenguatge social”. D’altra banda el professor David Caminada ens parla d’una altra de les característiques de les plataformes de suport digital: “alguns estudiants que no pregunten res a classe ni intervenen són després molt actius en comunicacions via correu electrònic a l’hora d’expressar dubtes”, afirma Caminada.

A través de les converses amb els diferents professors del grau veiem com a la UPF hi ha una llibertat per part del professorat en l’ús d’aquests recursos fent que en algunes assignatures aquest ús pugui ser més intensiu i en d’altres menys. Cap dels entrevistats ha parlat que hi hagi directrius institucionals quant a l’ús que s’ha de fer d’aquests recursos, tant en temes de comunicació, transferència de fitxers o avaluació.

iii. El paper dels estudiants

David Caminada explica com ha canviat el perfil dels estudiants d’aquests estudis al llarg dels anys. “Abans de l’entrada en funcionament de l’EEES els estudis en periodisme de la UPF eren Llicenciatures de segon cicle de manera que els estudiants que hi accedien tenien ja uns estudis universitaris previs i la seva edat rondava els 25 anys. Amb l’adaptació a grau dels estudis en periodisme els perfils que hi accedeixen són més joves i per la majoria d’ells aquest és el primer contacte amb la universitat”, exposa Caminada.

“Una de les característiques dels perfils actuals és que estan molt més acostumats al consum de continguts menys textuais i més audiovisuals. En aquest sentit es fa complicat que els estudiants consultin un llibre complet o un article massa llarg”. Segons observa Caminada els estudiants actuals estan acostumats a un contingut més breu i amb resultats més immediats. Aquesta visió, però, contrasta amb la que ens explica Javier Díaz Noci pel que fa a la creació de continguts per part dels estudiants. El professor de la UPF ens explica com els estudiants estan molt acostumats al llenguatge de la premsa escrita i els costa canviar el xip quan parlem d’altres formats. En aquest sentit apunta a la utilitat d’assignatures com el Taller integrat de periodisme en la que els estudiants treballen premsa escrita, televisió, ràdio i internet en una mateixa assignatura.

Una altra de les característiques dels estudiants actuals segons el professorat, que encaixa molt amb la visió de la indústria sobre les mancances dels perfils professionals, és la poca independència i inquietud per la professió. Caminada ho atribueix en part al model “al que estem tendint des de l’entrada en funcionament dels graus en el que ho donem tot molt més estructurat i mastegat”. En aquest sentit, el professor de la UPF argumenta que els estudiants estan massa acostumats a seguir les pautes marcades i a trobar-ho tot a l’aula, “sembla que si una cosa no està a l’aula no existeix”, afirma Caminada, un fet que porta a que allò que es diu a l’aula o aquelles recomanacions de bibliografia complementària recomanada siguin pràcticament invisibles pels estudiants. “Això tendeix a mostrar una realitat que no és aquesta“, diu Caminada, apuntant a que la realitat de la vida professional és que t’has d’espavilar, resoldre problemes i buscar-te tu la informació.

4.4.1.2 El professorat del grau de la URL

Quant a la distribució del professorat del Grau en Periodisme de Blanquerna, ens interessa agafar totes les assignatures del grau incloses també en l’anàlisi de competències dels punts anteriors. La informació del pla d’estudis pública disponible a la web⁴² s’ha complementat amb la informació proporcionada pels agents interns entrevistats per poder obtenir el model contractual del personal docent del grau.

En aquest cas, Blanquerna defineix menys categories però la diferència entre professorat permanent i professorat temporal encara és més elevada, en aquest cas el 10,94% correspon a professorat permanent mentre que el 89,06% correspon a professorat temporal.

Distribució del professorat del Grau en Periodisme de Blanquerna (URL)

		Nº	%
professorat permanent (LOC)	Catedràtic d'universitat	2	1,56%
	Professor titular d'universitat	12	9,38%
professorat temporal (LOC)	Professor associat	113	88,28%
	Professor	1	0,78%
		128	100%

Taula 43. Distribució del professorat del Grau en Periodisme de la URL al curs 14/15. Font. Blanquerna

i. El paper de la institució

A través del director del programa, Marçal Sintès, i del Secretari acadèmic, Enric Xicoy, es posa de relleu l’aposta per incorporar professionals a les aules en aquelles assignatures més properes a la indústria. En aquest sentit, al fer l’assignació docent per les assignatures més

⁴² <http://www.blanquerna.edu/ca/grau-periodisme/pla-estudis> [consultat el 02/02/2015]

acadèmiques i de fonaments, es busquen perfils acadèmics mentre que es compta amb un nombre elevat de professionals en actiu que participen a través de la figura de l'associat en assignatures on el vincle amb la indústria és més fort.

La integració amb la indústria a través de diverses capes és l'estratègia apuntada per Sintès, a banda del tema dels perfils docents es destaca el fet de treballar amb tecnologia actualitzada i en escenaris similars al que es trobaran els estudiants en el món professional. El director del Grau en Periodisme posa l'exemple del programari usat per l'edició de continguts, en aquests casos es prima adquirir aquelles solucions que estan més presents al món professional de cara a assimilar al màxim les condicions de treball. En aquest sentit, hi ha una diferència a l'hora de parlar dels recursos digitals usats en el context de la docència i aquells usats en el procés de treball d'una assignatura vinculada a la indústria, aquesta diferència ens l'explica el Secretari Acadèmic, Enric Xicoy, qui també posa de relleu el fet que en el cas dels recursos acadèmics l'escenari és força diferent.

Blink, Moodle, GoogleDrive o Google Classroom són alguns dels noms de les diferents plataformes de suport que trobem a Blanquerna i que presenten un escenari de fragmentació que a vegades poden generar confusió als estudiants, Enric Xicoy ens explica com l'ús d'aquestes plataformes depenen del professorat, Sintès ens parla també de la utilitat d'introduir canals com les xarxes socials alhora que confirma que com a universitat no hi ha cap directriu concreta en aquest aspecte. En aquest sentit, els professors són els encarregats de decidir quin ús en fan d'aquestes plataformes de suport i com les combinen amb la presencialitat, recalcant que aquesta llibertat és buscada doncs cada assignatura té les seves necessitats i particularitats.

ii. El paper del professor

Quant a la visió per part del personal docent, Mayka Fernández, professora i coordinadora de mòdul 5 del Grau en Periodisme, i Pere Franch, professor i coordinador del mòdul 4 del Grau en Periodisme, ens confirmen que l'ús dels recursos digitals de suport està creixent per part del professorat, però, no se'n fa un ús homogeni en totes les assignatures sinó que en funció del professor o del contingut, cada assignatura pot fer-ne un ús diferent. De fet, Fernández, Franch i Xicoy confirmen des del punt de vista del docent, la descripció que fa el cap dels serveis informàtics sobre la convivència actual de diversos sistemes de suport.

La Coordinadora de pràctiques exposa que en les assignatures en les que ella intervé la plataforma usada és Blink des del punt de vista de transmissió d'informació, tant des del

professor cap als estudiants a través de documentació de suport, com dels estudiants cap al professor, a través d'una carpeta per entregar fitxers. Aquests usos i la plataforma triada coincideix amb el que ens explica Franch sobre la seva assignatura, reforçant la utilitat de Blink per a la gestió de materials a través de dues carpetes, una en la que el docent pot pujar contingut i els estudiants només tenen permisos de lectura, i una altra on tothom pot pujar-hi continguts i que no només serveix per la gestió d'entregues entre estudiants i professors sinó que també facilita el treball en equip entre els mateixos estudiants. D'altra banda, Enric Xicoy ens parla de l'ús de la plataforma de Google integrant el correu, el treball amb documents compartits i l'organització dins de Google Classroom, un exemple més de com a través de la visió de tres docents es fa palesa aquesta heterogeneïtat en l'ús de recursos acadèmics.

Finalment, veiem com l'element pràctic incorporat a les assignatures es fa també a través del perfil dels docents, el mateix Pere Franch ens explica com ell va començar a donar classes sent professional dels mitjans en actiu i impartint seminaris dues tardes a la setmana. Aquest model creu que és clau en unes estudis com aquest i respon a una voluntat de Blanquerna per incorporar metodologies pràctiques als estudis, un altre exemple d'això són els models de seminaris que hi ha distribuïts als diferents cursos dels pla d'estudis. En aquest sentit doncs, Franch exposa que l'entrada en l'EEES tampoc va significar un gran canvi ja que el treball per competències formava part de la visió d'aquests estudis inclús abans de la reforma de Bolonya, en l'actualitat les assignatures segueixen evolucionant i s'està incorporant una nova metodologia tant de treball com d'avaluació anomenada "Unitats formatives" on es treballa en grups encara més reduïts i només són avaluables a través de treballs, exercicis o temes pràctics.

iii. El paper dels estudiants

Miquel Àngel Prats, professor de la Facultat d'educació de Blanquerna i membre de l'equip encarregat de dissenyar els serveis de suport de la universitat, posa de relleu el paper dels estudiants en aquest procés de canvi, "la realitat és la que és i que probablement, a mida que les generacions d'estudiants que pugin anar accelerant aquest procés de canvi, les universitats s'hauran d'anar posant les piles al voltant d'aquestes qüestions". Prats explica que no s'espera que l'àmbit docent universitari sigui en aquests moments molt punter en algunes qüestions, almenys en les disciplines humanístiques, tot i així posa de relleu la realitat del perfil d'estudiant que es troben actualment. "L'estudiant que tenim està molt familiaritzat amb la tecnologia però això no vol dir que siguin competents digitalment."

Ser competents digitalment implica ser capaços de cercar, filtrar i categoritzar la informació par tal de saber-ne treure el màxim profit i convertir-la en coneixement, aquesta és la visió de Prats que alhora posa de relleu que aquest escenari no és cert ni per part dels estudiants ni de tots els docents, un fet que confirma Enric Xicoy exposant les diferències en l'ús de recursos de suport digitals existents en funció de l'assignatura i del docent.

De fet, quan parlem de l'ús que en fan els estudiants tant Mayka Fernández com Pere Franch exposen que no tenen un hàbit d'usar la plataforma a no ser que ells els hi comuniquin, per exemple per la necessitat de fer una activitat que té la documentació al Blink o per que els han deixat uns nous materials, en aquest sentit el correu electrònic és el canal de comunicació usat habitualment. El fet de disposar d'una eina amb la que hi estan més familiaritzats i és molt intuïtiva d'usar com el servei de Google Apps educació, fa que tot allò que té a veure amb comunicar-se passi per aquest canal. D'altra banda, tant Franch com Fernández recalquen la presencialitat com a espai de comunicació central, el fet de tenir estudiants presencials i veure'ls diversos cops per setmana, fa que bona part de la comunicació amb ells sigui a l'aula.

4.4.2. El model d'ordenació docent de la UOC

A diferència dels altres dos estudis presencials vistos en aquest capítol, els estudis de la UOC tenen una sistema de contractació de professorat diferent. En aquest cas la bossa de professorat associat és més gran i, en funció del nombre de matriculats, es conformen el nombre de grups que hi haurà aquell semestre i es busca el professorat per cadascuna de les aules. Concretament la UOC defineix tres perfils docents: (a) el professor responsable de l'assignatura, (b) el professor col·laborador i (c) el tutor.

A continuació es descriuen cadascun d'aquests rols en base a la informació descrita al Dossier de premsa del curs 2013/2014 de la UOC:

- a) **Professors responsables d'assignatura:** experts en la matèria o àmbit disciplinari. Dissenyen, implanten i segueixen el procés d'aprenentatge de les assignatures. Defineixen els recursos i les activitats, fan la planificació acadèmica i s'ocupen del desplegament correcte de l'acció docent a les aules i del procés d'aprenentatge de l'estudiant i de l'avaluació.
- b) **Docents col·laboradors:** referents i guies de l'estudiant, dinamitzen l'acció formativa des de l'inici fins a l'avaluació final. El seu rol consisteix a oferir a l'estudiant la guia i l'orientació respecte al procés d'aprenentatge, tot motivant-lo, atendre consultes

referents a l'estudi de la temàtica i orientar en l'estudi, i avaluar els exercicis de l'estudiant d'acord amb les pautes i els criteris establerts pel professor.

- c) **Tutors:** guien l'estudiant en el procés de matriculació, d'aprenentatge i d'estada a la UOC, i li ofereixen atenció acadèmica en totes les qüestions relacionades amb l'assoliment de reptes de formació, en la integració en la comunitat universitària i en l'orientació professional.

A diferència dels dos casos anteriors no ha estat possible obtenir un directori de professorat de la UOC en obert. Tampoc en les guies docents de les assignatures s'hi especifica el professor que la imparteix. Per obtenir aquesta informació cal accedir al campus virtual per veure qui hi ha assignat a cadascun dels grups.

Pel que fa als rols descrits, la directora del grau ens explica que el tutor és un agent transversal que no respon a cap assignatura en concret sinó que fa el seguiment d'un grup d'estudiants al llarg dels seus estudis. Quant a la figura del Consultor ens explica que seria la que correspondria al professor tradicional, sent qui està en contacte amb l'estudiant i qui porta l'assignatura al llarg del semestre. Finalment la figura del professor responsable d'assignatura equival a una figura de coordinació, conceptualització i disseny de tot el cicle vital d'una assignatura. En aquest sentit aquest professor responsable s'encarrega de la selecció de consultors, la revisió de materials i de la proposta de millores metodològiques. Un professor responsable pot tenir un promig de quatre o cinc assignatures en un grau coordinant el conjunt de consultors.

Pel que fa a les equivalències, el professorat responsable és professorat propi de la UOC mentre que els consultors són professors associats. No tenim dades concretes del grau però Creus ens explica que en l'actualitat hi ha uns 25 professors propis en els estudis en Comunicació i, depenent de quants grups s'obren cada semestre, el nombre de consultors pot variar sent dos el mínim –un per l'aula en català i un per l'aula en castellà-. Tot i no disposar de les dades del grau de manera aïllada, la distribució entre professorat propi i professorat col·laborador de la UOC s'ha extret de la informació publicada al Dossier de premsa del curs 2013/2014. Segons les dades d'aquest document la plantilla de professorat propi és de 252 persones mentre que el nombre de professorat docent col·laborador és de 3.378.

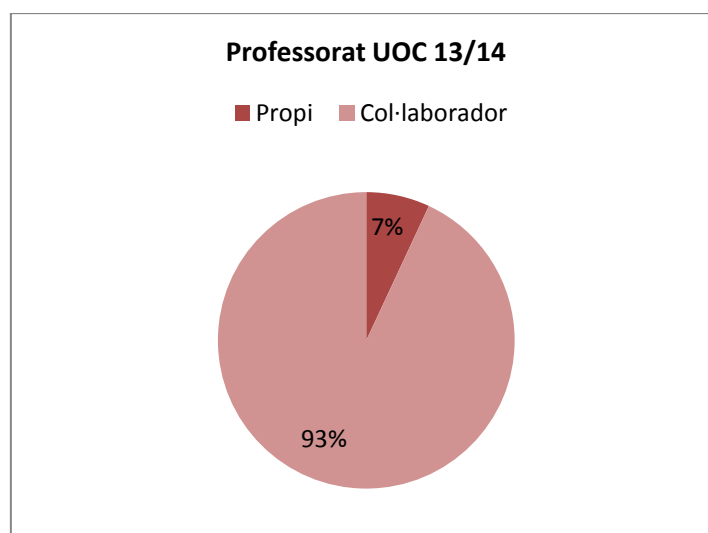


Figura 39. Distribució del professorat de la UOC al curs 13/14. Font: UOC, dossier de premsa del curs 2013/2014

i. El paper de la institució

Amalia Creus ens explica que una de les particularitats d'aquest model de contractació és el fet de poder incorporar a través de la figura de consultor perfils professionals en actiu que realment estan en contacte amb la indústria i que aporten una visió més propera del mercat. En aquest sentit el pes de la institució és més elevat que en el cas dels estudis presencials, doncs l'alt nombre de professorat associat que hi ha i la flexibilitat de contractació d'aquest col·lectiu fa que calgui definir unes directrius i uns processos molt ben estructurats per mantenir una homogeneïtat en les metodologies i continguts de les assignatures.

La responsable del servei de biblioteques, Cristina López, posa de relleu com de pautats estan els procediments per al desenvolupament de materials; tan pel que fa a temporització com pel que fa als recursos que hi tenen associats. En aquest aspecte la UOC com a institució defineix unes directrius que regulen i organitzen des del procés de conceptualització fins al desenvolupament i publicació de qualsevol material.

Destacar que en el cas de la UOC quan es fa referència al paper de la institució hi podríem incloure la figura del professor responsable d'assignatura. Aquesta figura té atribucions similars a la d'una coordinació i en bona part s'encarrega de definir les línies a seguir per part dels qui faran la docència als diferents grups.

ii. El paper dels docents

La singular gestió de la plantilla docent de la UOC fa que sigui el consultor qui realment fa l'acció docent; segons afirma Amalia Creus "aquesta seria la figura que podríem associar al

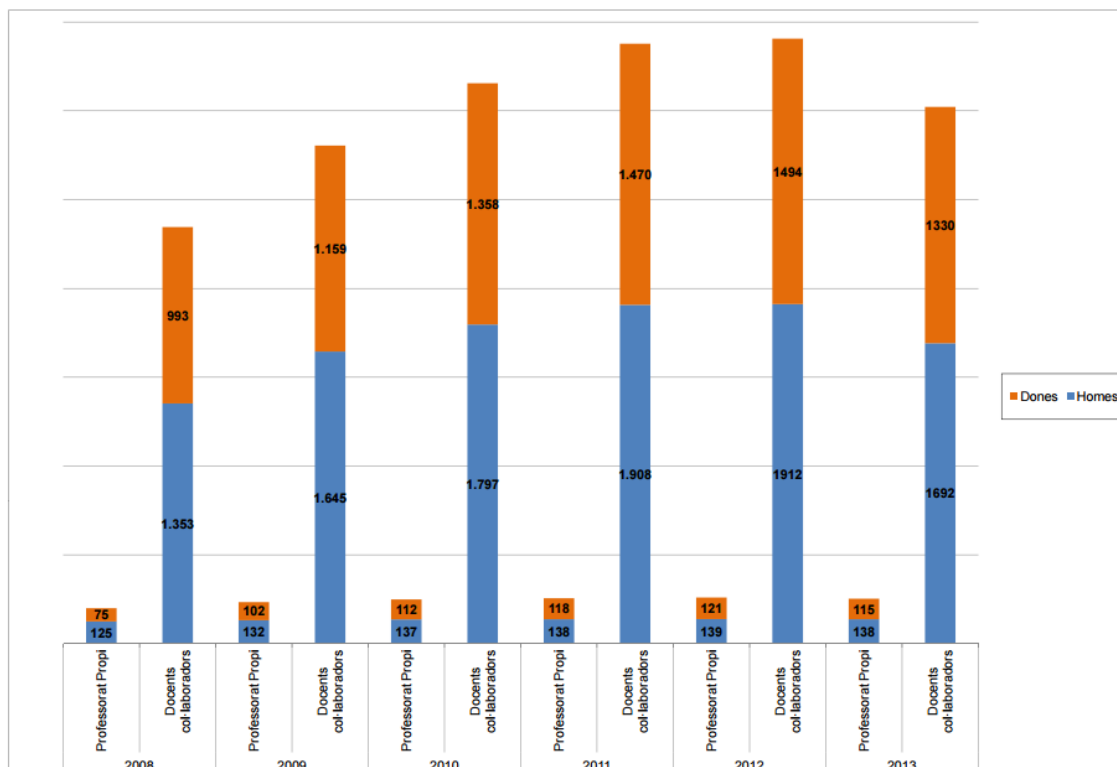
docent clàssic”. La directora del grau afirma que un dels avantatges d’aquest sistema és “la capacitat de creixement de la plantilla en funció del nombre d’estudiants matriculats permetent alhora la contractació de perfils que no siguin purament acadèmics sinó que poden ser professionals que aportin la seva experiència i els seus coneixements en vers a casos reals”.

El fet doncs que el principal referent per als estudiants sovint sigui un professor associat fa que el paper institucional sigui especialment crític. Si tenim en compte els estudis d’audiència esmentats per Garetà i Grisè aquest és un dels elements que els estudiants apunten com a clau: el fet que el professor sigui capaç de desenvolupar la seva tasca dins el model educatiu de la UOC de manera òptima.

Val a dir que el fet que es tracti d’uns estudis virtuals fa que aquests s’associïn a un alt grau d’ús de la tecnologia i dels recursos tecnològics. Això no només implica una alfabetització digital dels estudiants sinó que també té com a conseqüència un major requeriment en les habilitats digitals dels docents, especialment pel que fa a l’ús de recursos en xarxa. Aquest aspecte és un dels més destacats per part dels estudiants pel que fa a la valoració de la figura del docent.

Un exemple de la proporció entre professorat propi i professorat col·laborador el podem veure a la següent figura on es mostra la informació relativa a l’evolució del professorat de la UOC des del 2008 fins al 2013:

	2008		2009		2010		2011		2012		2013	
	Professorat Propi	Docents col·laboradors	Professorat Propi	Docents col·laboradors	Professorat Propi	Docents col·laboradors	Professorat Propi	Docents col·laboradors	Professorat Propi	Docents col·laboradors	Professorat Propi	Docents col·laboradors
Homes	125	1.353	132	1.645	137	1.797	138	1.908	139	1.912	138	1.692
Dones	75	993	102	1.159	112	1.358	118	1.470	121	1.494	115	1.330



* Dades corresponents a 31 de desembre de 2013

Font: Oficina de Planificació i Qualitat

Figura 40. Evolució del Personal Acadèmic i distribució per sexe i franja d'edat del a UOC. Font: UOC

iii. El paper dels estudiants

Un dels aspectes compartits en les entrevistes fetes al personal de la UOC és que el perfil dels estudiants, pel que fa a les habilitats amb les TIC, no presenta diferències entre els diferents estudis: “no trobem estudiants amb més habilitats en l'ús de les TIC en carreres tècniques que en carreres d'humanitats”, afirma López. Tampoc la qüestió generacional fa variar de manera significativa aquestes habilitats, Cristina López afirma que “el model UOC ajuda també a adquirir certes habilitats digitals transversals”.

Aquest fet, però, no implica que l'ús de les tecnologies que fan els estudiants sigui homogeni. De fet, i tal com es veurà en punts posteriors, quan es fa referència a l'ús de formats, plataformes o dispositius, les casuístiques són diverses i l'enviament d'apunts per correu postal, encara que estigui disminuint, segueix sent un format necessari.

A la UOC el paper dels estudiants és un element que es té present a l'hora d'implementar novetats. Amalia Creus explica que a banda de les estadístiques i els estudis d'ús de certes implementacions sovint es busca l'opinió dels estudiants al voltant d'aquelles innovacions

que es volen dur a terme. La directora del grau posa com a exemple la posada en funcionament del nou campus virtual feta recentment i com la percepció i l'opinió dels estudiants ha estat un element més a tenir en compte a l'hora d'implementar la versió definitiva.

4.5 Les plataformes i els continguts

Fins ara hem vist la primera meitat del cercle on hem comparat la universitat i la indústria. En una part ens hem centrat en el què es fa: habilitats i competències. Tot seguit hem aprofundit una mica més en la banda de la universitat on la informació extreta dels plans d'estudi l'hem complementat amb les metodologies docents usades i amb els perfils d'aquests docents.

En aquesta segona meitat ens centrem en les plataformes i els continguts. Ara no mirem tant el què es fa sinó que ens centrem en el “com es fa”. Realment estem integrant universitat i indústria més enllà dels continguts? la transformació de l'audiència que està vivint la indústria pel que fa als formats de consum i a les plataformes usades, també es trasllada a les universitats? o potser són dos móns separats amb realitats diferents?

Quan hem parlat d'habilitats i competències vinculades als estudis té sentit que els tres graus objecte d'estudi estiguin alineats; doncs independentment de la modalitat i la metodologia els objectius a assolir per tots tres són similars. En el cas de les infraestructures de suport l'escenari cal considerar-lo diferent. El motiu principal és que mentre en les universitats presencials aquestes plataformes són un suport a la seva activitat docent a l'aula en el cas de la formació *online* la mateixa plataforma és l'equivalent a l'edifici físic presencial. De fet quan als estudis de la UOC cal dur a terme activitats presencials, com la jornada de benvinguda o els exàmens finals, aquests es duen a terme a edificis d'altres universitats presencials. Per aquest motiu a l'hora de tractar el que es fa a les universitats en matèria de plataformes de suport i continguts, l'anàlisi es mostra de manera separada en funció de si estem en un context presencial o no presencial.

A continuació s'aborda el tema des d'una perspectiva qualitativa: a partir d'entrevistes semiestructurades a diversos membres de l'equip de gestió i responsables de la definició dels serveis de suport a la docència de les tres universitats.

4.5.1 El cas de la UPF i la URL. La visió de dues universitats presencials.

En el cas de la Universitat Pompeu Fabra s'ha contactat amb diversos perfils vinculats a la gestió i presa de decisions al voltant de les eines de suport, tant pel que fa a l'activitat docent com a la part institucional. En aquest cas el primer contacte ha estat amb Jordi Mas, cap de la Unitat d'Aplicacions Corporatives que, un cop explicat l'objectiu de la trobada, ha proposat fer una entrevista incorporant-hi també l'Olga Monterde, coordinadora de la Factoria de Ciutadella i la Mercè Lara, gestora de projectes. Pel que fa al personal docent de la UPF també s'ha entrevistat als professors Javier Díaz Noci i David Caminada que aporten una visió des del punt de vista del professorat. Finalment també es compta amb l'entrevista a la cap d'estudis del Grau en Periodisme, Ruth Rodriguez que a part de donar-los la seva visió com a docent ens aporta la visió des de la direcció al voltant de les plataformes de suport.

Pel que fa a la Universitat Ramon Llull, s'ha establert contacte amb la persona responsable dels serveis informàtics de Blanquerna, Rafel Serra, qui dirigeix el servei que engloba la gestió i el suport de les plataformes de suporta a la docència des de la part tecnològica. Per completar aquesta visió tècnica també es recull la visió de Miquel Àngel Prats, director dels estudis de Grau en Educació Infantil de Blanquerna, que alhora lidera un grup de treball encarregat de plantejar l'escenari futur de les plataformes de suport docent a Blanquerna. Per complementar aquestes visions s'ha entrevistat també els professors Pere Franch, Mayka Fernández i Enric Xicoy recollint la visió dels docents. Finalment també es compta amb l'entrevista al director del Grau en Periodisme, Marçal Sintès, qui ens ha parlat de la visió de les plataformes de suport per part de la direcció.

4.5.1.1 Universitat Pompeu Fabra

En primer lloc Jordi Mas ens aporta una visió general del que són les plataformes usades a la UPF: “de cara a l'aprenentatge, la plataforma és Moodle al que anomenem Aula Global. Aquest conviu amb altres plataformes amb les que s'integra de cara a la gestió de continguts, ja sigui pels estudiants, PDI o PAS”. En aquest sentit ens explica que fins ara la plataforma que embolcallava el Moodle era un desenvolupament propi però que en l'actualitat s'està implementant una eina *opensource* com és LifeRay que serà el que acabarà fent de portal de tota la universitat. Aquest portal ha de servir a gent tant de la part de gestió com acadèmica alhora que permeti participar en certes àrees amb gent de fora de la universitat. “La integració entre les diverses plataformes especialment a l'hora de proveir-se

és un element clau; actualment es treballa o bé a partir de desenvolupaments propis o amb l'ús de plataformes estandarditzades”, explica Mas.

Mercè Lara descriu com s'integren aquestes plataformes a nivell acadèmic: “el que s'anomena Campus Global és l'aplicació pròpia que engloba diversos serveis en funció del perfil de l'usuari registrat. Dins d'aquest Campus Global hi ha l'Aula Global, que és la plataforma Moodle”. Lara també ens parla que dins del sistema de plataformes de suport utilitzen el paquet de Google Apps per educació. En aquest cas es va incorporar aquest servei per tal de poder gestionar les bústies de correu: “el que va succeir és que, com que hi ha més serveis vinculats que són fàcilment accessibles i útils, s'han anat incorporant altres eines del mateix paquet com el Google Drive per treballar amb documents compartits; aquesta eina està especialment implantada entre el PAS”, explica Lara. Aquest Campus Global és la peça que s'ha de substituir per Liferay. “Ahora aquesta plataforma substituirà també a l'actual web pública que funciona amb el gestor de continguts OpenCMS; d'aquesta manera es substitueixen dues peces integrant-les en aquest nou portal amb Liferay que disposarà de la part pública i de la part de campus”, afirma Lara.

i. Aules essencialment usades per a la transmissió d'informació

Olga Monterde ens explica que periòdicament es fa un seguiment de l'ús de les aules Moodle per part dels professors. Aquest seguiment mostra que en un 80% dels casos l'ús és el que ells anomenen “aula inactiva”, on l'únic que fa el professor és penjar enllaços o documents en PDF. “A l'altre extrem hi ha un petit grup que usa Wikis o eines col·laboratives, fent servir totes les possibilitats que ofereix la plataforma a nivell de sistema d'avaluació”, afirma Monterde. Quant a les prestacions dels sistemes actuals Olga Monterde posa de relleu que part d'aquest petit grup que lidera l'activitat ha tret a la llum en algunes ocasions les mancances de la plataforma; “en aquests casos es mira d'incorporar noves funcionalitats a la plataforma actual evitant l'ús institucional de plataformes externes”, explica Monterde. “És inevitable que alguns d'ells implantin solucions per part seva” argumenta Jordi Mas qui conclou que “tot i així s'ha aconseguit reduir el nombre d'aquests perfils a partir de millorar la plataforma Moodle incorporant-hi funcionalitats demandades pels docents”.

Resulta interessant creuar aquesta visió analítica que es fa des d'un servei de suport amb la visió del personal acadèmic. Ruth Rodríguez ens explica com pels docents les eines de suport com el campus són elements clau en aspectes com la transmissió d'informació –

penjant documents, guies, apunts- o com a eina operativa a nivell acadèmic –penjar qualificacions, gestionar actes, disposar de llistes d'estudiants, ...-. El professor Javier Díaz Noci ens explica com en la seva assignatura de Periodisme a internet l'aula és alhora un espai on trobar-hi tots els materials de l'assignatura i tots els elements d'avaluació; doncs permet centralitzar-hi totes les activitats.

En això, però, la cap d'estudis ens explica com a la UPF no hi ha una directiu universal que requereixi uns usos concrets d'aquesta plataformes ni tampoc un patró concret a aplicar. Tant ella com els professors entrevistats exposen que l'ús d'aquestes plataformes depèn molt de les necessitats de cada professor i que no es pot extrapolar un model d'aula estandarditzada pel que fa als continguts o usos que se'n fa. En aquest sentit els agents acadèmics entrevistats coincideixen en assenyalar que l'ús d'aquests espais està creixent ja que part dels processos acadèmics com posar notes, obtenir les adreces dels estudiants, etc... es troben integrats en aquestes aules de manera que la majoria dels professors en fan ús.

En aquest punt és interessant recuperar el resultat del treball de Flora Marín Murillo i José Ignacio Armentia Vizuete que el 2009 preguntaven sobre l'ús de les plataformes de suport, com Moodle, als estudiants presencials de la Universitat del País Basc. En l'estudi un 61% dels estudiants apostaven per una major implantació d'aquestes plataformes en totes les assignatures i només un 23% ho condicionava al model de cadascuna (Marín Murillo i Armentia Vizuete, 2009).

ii. L'aposta per repositoris de continguts multimèdia propis

Pel que fa al tractament de formats audiovisuals la UPF compta amb un repositori de vídeos propi anomenat "Media". Tot i això no tot el material audiovisual va aquí sinó que aquells que han de ser públics es publiquen en un canal de Youtube; aquells que han de ser d'accés restringit es gestionen des de la plataforma pròpia de continguts integrant-se amb les aules Moodle. En aquest sentit hi ha una política institucional que defineix les directrius de com i quan usar cadascuna de les dues plataformes. Bona part de les motivacions per treballar amb aquest doble sistema tenen a veure amb qüestions de drets d'autor: “la UPF té diversos contractes amb empreses de continguts que restringeixen l'ús d'aquests materials a la comunitat universitària de manera que la implementació d'un sistema propi de control d'accessos a continguts s'ha fet especialment necessari en aquests casos”, explica Mas.

Pel que fa a la mobilitat s'aposta pel doble format: mentre actualment s'està treballant amb un disseny responsive per l'aula global també s'està potenciant l'*App* de Moodle. Pel que fa al Campus Virtual actualment no està adaptat a dispositius mòbils i tampoc es treballa en una evolució d'aquest producte propi ja que amb la migració a la nova plataforma aquesta ja estarà adaptada doncs treballa amb disseny responsive. Per serveis concrets la UPF té diverses *Apps*: una per la consulta d'expedients, una altra per la gestió d'esdeveniments i activitats. Jordi Mas explica que “s'està treballant en l'elaboració d'una única *App* de la universitat que integri aquestes aplicacions actuals i aquelles necessitats de futur”.

Quant a l'ús real de solucions basades en mobilitat Mas explica que “al cap de poc de publicar l'*App* ja tenia més de 3000 descàrregues”. Jordi Mas posa de relleu que “un dels indicadors que utilitzen per mesurar-ne l'ús és la relació entre els que s'han descarregat l'aplicació i els que la tenen activa”. En aquest sentit manifesta que el percentatge d'usuaris que la tenen activa i, per tant, en fan un ús habitual, és molt alt. “S'estan duent a terme altres accions en aquesta línia, per exemple una prova pilot en una sèrie d'assignatures per veure l'impacte de les *Apps* sobre l'avaluació docent”, conclou Mas.

iii. Un futur lligat a l'evolució de les solucions actuals

Quant al futur Lara apunta que “en bona part passa per veure com evoluciona la comunitat Moodle”. Cal dir que les eines *Opensource* tenen una forta dependència de la seva comunitat, per això la UPF té clar que, “si la plataforma no segueix evolucionant amb el temps, sempre estan oberts a buscar alternatives”. Jordi Mas ho vincula, per exemple, al tema dels MOOC i el paper que han jugat en fer repensar certes coses. Un exemple seria el fet que el món multimèdia “ve molt fort” pel que “segur que caldrà incorporar noves funcionalitats a Moodle”. Des de UPF ja s'ha creat un equip de gent per treballar exclusivament en aquest tema.

Una de les conclusions extreïdes de les diferents visions passa per considerar clau l'aposta per la mobilitat, tot i que es considera que no sempre ha de passar per fer una *App*, i finalment. Una altra de les apostes és el treball amb eines *Cloud* i les solucions *SaaS*. Finalment destacar que la visió dels acadèmics està més vinculada als usos que a la tecnologia en si. Rodríguez argumenta que “a mida que les eines s'han anat simplificant aquestes han guanyat en ús per part dels docents”.

4.5.1.2 Blanquerna, URL

En aquest cas i a diferència del que hem vist a la Universitat Pompeu Fabra on el personal dels serveis de suport entrevistats responen a tota la universitat independentment de la facultat, els serveis entrevistats en el marc de la URL són aquells vinculats amb les facultats de Blanquerna.

La primera consideració és en el moment en el que es va dur a terme aquest estudi Blanquerna es trobava en mig d'un procés de canvi que passava per l'extinció de plataformes de suport amb prop de vint anys d'història per implantar solucions més escalables i de futur. En el moment de les entrevistes aquest canvi s'articula a través d'un grup de treball que ha analitzat l'estat actual dels serveis i està elaborant una proposta de futur per ser implantada en els propers mesos. Miquel Àngel Prats, la persona que lidera aquest grup de treball, ens explica que “cal entendre bé el context de la institució i d'on venim, per tal de ser capaços de fer una bona diagnosi i una proposta que encaixi amb aquesta realitat”.

i. Un present amb múltiples plataformes

A Blanquerna, igual que a la UPF, també hi conviuen diverses plataformes de suport. En primer lloc hi ha el Blink, una plataforma pròpia desenvolupada des dels mateixos serveis informàtics a finals de la dècada dels noranta i amb una segona versió renovada el 2004. Rafel Serra explica que aquesta plataforma estava originalment pensada com una eina per compartir informació i no com una plataforma d'elearning on compartir exercicis o avaluar: “la seva funcionalitat era bàsicament permetre l'estructuració per grups i gestionar la informació en base a carpetes dotades de diferents rols i permisos”. Amb el temps s'hi van anar afegint diversos serveis fins un dia que es va quedar en “via morta” i a partir d'aquest punt es va introduir el Moodle, amb l'objectiu de disposar d'una plataforma amb més funcionalitats. Rafel Serra explica que no tots els professors van fer el salt d'una plataforma a una altra. Ja sigui per necessitats o per resistència al canvi alguns dels que estaven acostumats a treballar en Blink van mantenir les seves aules en aquesta plataforma. “L'actualitat és una situació mixta amb Bink i Moodle que, a més a més, en els darrers anys ha incorporat un tercer agent: la versió de GoogleApps per educació”, afirma Serra.

La plataforma de Google es va incorporar inicialment pel servei de correu electrònic. Mica en mica ha anat guanyant adeptes que han explorat de manera lliure, altres serveis com Google Drive, per treballar amb documents compartits, o Google Classroom, una eina

força recent del paquet de Google Apps per educació que et permet gestionar espais similars a una aula virtual. Sense impulsar aquesta darrera eina ja hi ha més d'una dotzena de professors que hi experimenten atrets per un disseny molt més net i àgil que Moodle i per una molt bona integració amb altres eines que ja estan usant com per exemple el correu. La facilitat d'ús d'aquesta eina està provocant que de manera no dirigida part dels professors estiguin usant aquest entorn. “A Google Apps s'està usant el mail, que va ser imposat de manera institucional, i l'agenda o el Drive, que s'està utilitzant de manera optativa en funció de les necessitats i la voluntat de cada professor”, explica Rafel Serra.

Miquel Àngel Prats posa sobre la les necessitats actuals i quin rol jugua cadascuna de les plataformes actuals: “necessitem un espai de vida corporativa, un espai que faciliti el treball col·laboratiu -que actualment soluciona GoogleApps-, i un tercer espai de plataforma d'aprenentatge –que ara tenim a través de la plataforma Moodle- qui dialoga directament amb SIGMA, la plataforma de gestió acadèmica. Com se sostenen aquest tres elements? Dons podria ser a partir de la integració de tots dins del propi Moodle o amb la implantació d'un altre entorn que integri els tres elements”, exposa Prats.

ii. La importància de la interoperabilitat

La combinació entre aquestes tres plataformes: Blink, Moodle i Google Classroom, s'articula de maneres diferents. Mentre Blink i Moodle són excloents, és a dir, un professor que decideix usar Blink no utilitza Moodle i a l'inversa; la integració de Google Classroom és complementaria i sovint obeeix a una decisió molt particular del professor. El fet que sigui així té a veure amb com estan aquestes plataformes connectades amb el flux de dades institucional. En aquest sentit el programa de gestió acadèmica usat a Blanquerna és també de desenvolupament propi i està estretament integrat a Blink. Tot i així, Moodle també s'ha integrat al sistema de gestió permetent la mateixa agilitat que Blink a l'hora de gestionar estudiants, grups i tot allò que té a veure amb l'ordenació acadèmica.

Serra exposa que en tots aquests productes és vital l'aprovisionament de dades. Sigui quina sigui la plataforma triada aquest element és determinant en un entorn universitari amb la gestió de grans volums de dades que responen a una ordenació acadèmica concreta. En el cas de Blanquerna aquest aprovisionament està automatitzat a Blink i a Moodle, mentre que els usuaris que opten per Google Classroom necessiten dur a terme alguna acció d'aprovisionament manual de dades per poder treballar amb els estudiants de cada

assignatura. “No és viable utilitzar una plataforma de suport docent que no siguis capaç d’aprovisionar de manera automatitzada”, afirma Rafel Serra.

Precisament aquesta característica és la que ha fet que Moodle passi a ser el substitut natural de la plataforma pròpia Blink. La seva estandardització permet que existeixin múltiples complements que permeten connectar amb diferents sistemes d’informació facilitant la seva integració amb múltiples plataformes. Alhora l’enduriment dels requisits legals de cara a les plataformes de suport docent en l’àmbit universitari també han propiciat que el cost de mantenir al dia una plataforma pròpia es dispari, i sigui menys costós optar per una solució *opensource* com Moodle amb una forta comunitat al darrera.

iii. Una realitat poc multimèdia

Quan parlem dels usos del campus Serra exposa que aquest és bàsicament unidireccional: professor - alumne. Justament la relació alumne - professor i fins i tot alumne - alumne, és una de les mancances que s’estan treballant amb plataformes com Google Classroom. Aquesta mateixa visió ens la confirma Prats, que afirma que la proporció és aproximadament d'un 80 - 20. El 80% correspondria a aquelles aules que es basen en una metodologia basada en la transmissió: amb powerpoints i presentacions. El 20% restant correspon a qui sí utilitza metodologies i eines basades en la col·laboració. Aquesta proporció és pràcticament la mateixa que la que esmentava Olga Monterde en el cas de la UPF, anomenant "aula inactiva" al perfil d'aules corresponents a aquest 80%. Aquesta visió també està força alineada amb la donada pels professors: els docents associen al Blink una funcionalitat basada en la transmissió de documents (professor-estudiant, estudiant-professor i estudiant-estudiant) i traslladen els elements de comunicació al correu electrònic, a través de Google Apps, o a l’entorn presencial de les aules físiques.

Si ens centrem en la gestió dels continguts que hi ha a Blink o a Moodle, Rafel Serra ens explica que Blanquerna no disposa de cap repositori estructurat de vídeos o imatges que serveixi per servir localment continguts multimèdia. Serra ens explica que probablement l’ús d’aquesta mena de fitxers es fa en format embeït a partir de plataformes de tercers com poden ser Youtube, Vimeo o Flickr entre d’altres. Serra puntualitza que sí que hi ha alguna referència a les estructures de dades audiovisuals però fetes amb productes propis no integrats al campus.

Finalment en temes de mobilitat tampoc hi ha cap eina implementada ni integrada a les plataformes de suport. Tot i que Moodle incorpora una *App* genèrica tampoc s’ha impulsat

de manera formal ni se n'està fent ús de forma generalitzada. Pel que fa a altres aplicacions com pot ser la consulta d'expedients o d'informació general, Blanquerna està treballant en per implementar una aplicació pròpia. Tot i això amb l'incorporació de SIGMA com a aplicatiu de gestió acadèmica també ha aparegut la possibilitat d'usar aplicacions desenvolupades per aquesta mateixa empresa que ja s'integren de forma nativa amb l'aplicatiu de gestió.

Com a conclusió podem afirmar que el tema de la mobilitat està sobre la taula. Encara que no hi hagi cap aplicació desenvolupada si que es descriuen diverses funcionalitats bàsiques sobre les que s'està treballant com pot ser la part més acadèmica, la consulta d'expedients, la part més institucional en forma de comunicació externa -butlletins, etc.- i la part d'oficina virtual per poder dur a terme gestions *online*.

iv. Les característiques de l'escenari de futur

Miquel Àngel Prats ens explica els eixos del futur que s'estan dibuixant des del grup de treball. El primer està vinculat amb la traçabilitat. Això lliga estretament amb el que apuntava Rafel Serra quant a la tendència a implantar plataformes més estandarditzades amb l'objectiu de satisfer certs requisits establerts pels organismes de control. En aquest sentit Prats ens explica que la capacitat de disposar d'evidències del que s'està fent és una de les premisses a l'hora de plantejar la nova plataforma. Això obeeix en part als requisits institucionals i a les normatives vigents, alhora que respon a una realitat que no només trobem amb l'entorn universitari: la importància de les dades.

A banda d'aquest primer punt, són cinc les característiques que Prats enumera a l'hora de definir al que ha de ser l'escenari del futur. La primera és la mobilitat. Cal tendir a un model *mobile first* ja que aquesta és la tendència entre els perfils dels estudiants. La segona i la tercera són el treball compartit i col·laboratiu. Cal que la plataforma suporti aquesta col·laboració permetent crear grups. La quarta de les característiques és la interoperabilitat, entesa com a la capacitat d'integració entre les diferents plataformes és un altre dels eixos de la proposta. Cal que les diferents solucions amb les que es treballa permetin una correspondència d'informació entre elles i una bona escalabilitat que permeti créixer i evolucionar amb el temps. I finalment, la cinquena és el repte de la internacionalització, de poder sortir i dialogar amb altres universitats.

Miquel Àngel Prats explica que el principal repte pel canvi és l'assumpció d'una nova manera de treball. "Fins fa molt poc el model de treball es basava en un sistema de treball

Windows bàsicament centrat en un sistema de carpetes on cada fitxer o cada correu pot estar en una sola carpeta”. Alhora exposa que l'actualitat passa per un canvi al sistema Google on essencialment desapareixen les carpetes per donar lloc a les etiquetes. “Això vol dir que una mateixa cosa es pot associar a etiquetes diferents”. Prats posa de relleu que aquest fet que pot semblar trivial és un canvi disruptiu que implica passar de gestionar l'ordre a gestionar el caos.

Per Prats la proposta de futur ha de satisfer diversos punts. El primer que ha de ser centrat en l'usuari. Un futur que no passa per definir concretament una nova plataforma sinó per un entorn on la gent sigui prou flexible per gestionar aquest canvi i capaç d'adaptar-se a qualsevol canvi tecnològic que vingui en els propers mesos o anys. El segon punt és la mobilitat; no només posant sobre la taula les tecnologies necessàries sinó apostant pel canvi metodològic que implica l'irrupció de la mobilitat en l'aprenentatge. El tercer punt és el fet de tendir a models que permetin que l'alumnat sigui el protagonista del seu propi aprenentatge. En aquest punt s'hi inclouen infraestructures digitals i presencials que també tenen a veure en modificar parets i mobiliari.

I pel que fa als continguts? Prats considera no són excessivament preocupants. Afirmar que els continguts de qualitat es poden obtenir a partir de la contractació d'aquest servei. El que sí que destaca com a prioritari en aquest sentit és l'accés i la metodologia.

4.5.2 El cas de la UOC. La visió d'una universitat no presencial

Els serveis de suport de la UOC donen suport a tots els estudis sense comptar amb cap segmentació per facultats o centres adscrits. En aquest sentit la perspectiva del personal de suport entrevistats és similar a la del personal de la UPF.

En aquest cas són diversos els perfils implicats en la gestió de les plataformes de suport. A diferència les universitats presencials analitzades aquí la infraestructura *online* és la base de la UOC; podriem dir que en aquest cas no només analitzem un servei de suport a la docència. Aquesta realitat ens mostra una situació i un plantejament molt diferent als dos casos presencials vistos fins ara.

En el primer bloc d'entrevistes dutes a terme al personal de la UOC hem parlat amb Maria Boixadera, coordinadora de publicacions, i amb Cristina López Pérez, directora dels Serveis de Biblioteca per l'Aprenentatge. Boixadera ens ha donat la visió més institucional al voltant de les polítiques de publicació de continguts pel que fa a les plataformes obertes

mentre que López ens ha explicat com funciona la gestió de la producció de continguts per l'entorn acadèmic.

i. Dels desenvolupaments propis als formats oberts

La coordinadora de l'àrea de gestió i difusió de continguts en accés obert ens explica com als inicis de la UOC l'aposta va ser per plataformes de desenvolupament propi. Un dels motius va ser que a mitjans de la dècada dels noranta no existien encara solucions prou estandarditzades per satisfer les necessitats d'una organització com aquesta. En l'actualitat conviuen algunes plataformes pròpies amb gestors de contingut estandarditzats tant allotjats localment com en SaS (Software as a Service). Boixadera posa de relleu com l'anterior mandat de la Rectora Imma Tubella va fer una aposta per al coneixement obert, incorporant la política que estableix que qualsevol eina que s'incorpori per a la gestió de continguts ha de ser una eina d'accés obert. Des de l'àrea de comunicació digital es duu a terme la coordinació editorial de continguts a través de diverses plataformes. Open CMS és la que s'utilitza per publicacions *online*; per les revistes científiques s'utilitza Open Journal System i, per petits projectes singulars, s'utilitza Drupal. Tal com es pot veure totes les solucions adoptades són *opensource*.

Com en els altres dos casos analitzats, el de la UPF i el de la URL, la UOC també ha apostat per l'ús de Google Apps per educació. De la mateixa manera que en els dos casos presencials la porta d'entrada ha estat el correu electrònic i al darrere s'hi han anat obrint altres serveis que, tot i no ser impulsats inicialment de manera institucional, han anat guanyant adeptes. Al cas de la UOC també hi ha un altre producte de Google integrat: el Google Mini. Es tracta d'una versió acotada del motor de cerca que s'integra als serveis web i permet utilitzar el motor Google per a cercar continguts web.

ii. Més responsive, menys aplicacions. Cap a un model '*mobile first*'

Pel que fa a la manera d'afronar la mobilitat l'estratègia és compartida amb els casos de la UPF i la URL. Boixadera explica que es tracta d'una aposta present a la UOC però que està costant engegar projectes amb part web i part mòbil. Per ara s'incorpora sempre a tots els projectes tenir en compte una part *responsive* “però és una de les prioritats que acaba caient en els casos que el pressupost es veu retallat”, afirma Boixadera. Tot i això insisteix que és una prioritat però que ara per ara no està cent per cent estesa i que depèn molt del projecte i del pressupost d'aquest. Mirant al futur, Boixadera afirma que el futur passa per plantejar el projecte primer per mòbil i després pensar en les altres pantalles. Alhora diu que el paper

de les *Apps* queda força aparellat amb el que serien dissenys adaptats: “tot i que inicialment hi va haver una "febre de les *Apps*" en la que tothom en volia una per cada cosa, ara es tendeix a agrupar per servei i l'aposta és prioritzar les *Apps* per temes docents mentre que en la difusió de continguts s'aposta pels gestors de continguts adaptats.

Cristina López ens confirma que, mentre l'estratègia fins ara era d'anar evolucionant i adaptant tot allò que hi havia a formats que es fessin servir, un dels punts del Pla estratègic del nou consell de govern és que, des de l'inici, les coses siguin concebudes per a mòbil.

iii. Una aposta multiformat

Probablement aquesta sigui la part més allunyada entre el model UOC i el que hem vist als dos casos presencials. Cristina López ens explica com des del servei de biblioteca es gestiona el circuit complet: des que es proposa la creació d'un material fins que aquest està disponible pels estudiants. Enmig d'aquest procés hi intervé un agent encarregat del desenvolupament del contingut. Aquest agent és una empresa de la mateixa UOC anomenada Oberta Publishing⁴³ qui s'encarrega de la creació de materials, activitats, media i jocs.

Quant als formats, Boixadera ens explica com la UOC aposta pel Pdf i l'EPUB de cara a les publicacions seriadades tornant ara a incorporar l'HTML; aquests tres formats són en els que s'ofereix el text complet. La manera de produir aquests formats passa per generar els originals en XML i a partir d'aquí aconseguir els tres formats descrits; inclús incorporant també l'mp3 a partir de l'ús de repositoris oberts de veus. “Tot i aquesta multiplicitat de formats, al analitzar el comportament dels usuaris pel que fa a les descàrregues veiem que és més gran el creixement del percentatge d'usuaris que accedeixen als continguts via tauleta o mòbil que el creixement dels accessos via ordinador”, exposa López. Les dades mostren com el format Pdf està molt més consolidat que l'EPUB, tot i així l'EPUB es fa igualment encara que no sigui rentable.

Boixadera explica que la tipologia de document també és un condicionant a l'hora de decidir el format: “Els PDF o EPUB s'estan potenciant com a formats de descàrrega per textos més extensos. Per documents més breus com els de divulgació -2 o 3 pàgines- l'aposta és clarament l'HTML”. Tot i això Maria Boixadera conclou que la política de publicació de la UOC és l'aposta pels tres formats: l'HTML, el PDF i l'EPUB.

⁴³ <http://www.obertapublishing.com/> [consultat el 14/12/2014]

La UOC defineix clarament el procés d'elaboració de qualsevol material, sigui en format paper o en format digital. Aquest procés no és diferent en funció del format final sinó que el procés de creació és un i posteriorment es genera un format marc que servirà per produir tota la resta. Tal com ens explicava Boixadera, aquest format original és l'Xml.



Figura 41. : Exemple d'opcions multiformat en una assignatura de la UOC. Font: Campus virtual UOC

Mentre que anteriorment les versions de material s'oferien en format web -HTML- o en format PDF (que moltes vegades era el que s'imprimia per fer la tramesa física a l'estudiant), actualment s'aposta completament per les versions digitals. La directora de serveis de biblioteca per a l'aprenentatge ens explica com el fet que l'HTML5 permeti subratllar, afegir anotacions i treballar digitalment sobre un document, ha fet que aquest s'estigui potenciant molt. López exposa com l'ús d'aquesta aposta digital varia en funció dels estudis: “un exemple poden ser els estudis d'Arts i humanitats com un dels que més tendeix a l'ús del PDF amb descàrrega o impressió; a l'altra banda hi tindriem les enginyeries o els informàtics”. Tot i així, afirma que en general el perfil de l'estudiant influeix més que no pas els estudis concrets en l'adopció de formats digitals.

iv. Una reflexió sobre els nous perfils dels editors

Un dels temes que posa de relleu Boixadera és l'encaix entre l'equip tècnic i l'equip de periodistes. En aquest aspecte insisteix en el fet que sovint la millor solució per l'equip informàtic acostuma a ser la que requereix una corba d'aprenentatge superior pels editors web i més coneixements informàtics. En aquest sentit, la coordinadora de l'àrea de gestió i difusió de continguts en accés obert, exposa la dificultat de trobar perfils que tinguin aquests coneixements; fet que sigui encara més difícil aquest encaix, inclús de llenguatge, entre tècnics i editors. En aquesta línia, l'aposta sembla ser el canvi en la relació entre tècnics i editors de manera que el tecnòleg s'integra com a acompanyant dels projectes per tal de facilitar des de dins la millor opció.

Un dels elements interessants que han sorgit en l'entrevista a Maria Boixadera és el fet que al coordinar un equip amb perfils periodístics ha posat de relleu quines són les necessitats d'aquest servei i cap on estan tendint. Boixadera apunta a una actualització dels perfils professionals dels periodistes incorporant coneixements bàsics de llenguatges de programació; ella ho anomena "el kit de supervivència". Aquest es compon d'unes nocions bàsiques d'HTML, XML o Javascript. "L'HTML ja no ens fa por", afirma. "Quan alguna cosa no es veu com es vol l'editor és capaç d'obrir la pestanya de codi i treballar el contingut igualment". Per la coordinadora de l'àrea de Gestió i difusió de continguts en accés obert, això forma part de la qualitat i la credibilitat d'allò que fan.

En aquesta mateixa línia Boixadera ens parla de la banda de la indústria i de les dificultats en trobar bons proveïdors en formats digitals. "L'aposta de la UOC pel triple format no encaixa amb l'aposta editorial provocant que costi molt trobar bons preus de publicació des de l'XML". L'explicació dels alts preus i la poca oferta l'atribueix a que les editorials encara no disposen de perfils de maquetador de qualitat amb aquests coneixements. Alhora posa de relleu que aquest no és un problema local: en altres països com Anglaterra o Holanda la producció multiformat a partir d'XML s'externalitza a la Índia; per una qüestió de qualitat i de costos. "Inclús el format DOI (Digital Object Identifier System) gestionat per Crossref (<http://www.crossref.org/>) una empresa dels EUA, també acaba sent produït en aquest mateix país", conclou Boixadera.

4.5.3 Una radiografia de les Plataformes

A partir de les entrevistes als diferents agents interns hem pogut recollir quines són les principals plataformes que els tres centres tenen a disposició dels estudiants. És cert que en els tres casos, especialment els de les universitats presencials, ens han parlat de canvis i d'estar en un procés d'evolució que farà que l'escenari canviï en poc temps. La recerca, però, s'ha centrat en la realitat del curs 2014/2015.

L'objectiu d'aquest punt és analitzar les plataformes de les tres universitats a través d'un conjunt d'eines que ens permeten avaluar el nivell de compliment dels estàndards descrits pel consorci W3C en diversos àmbits. Concretament analitzarem els següents aspectes: (a) la implementació dels llenguatges de marcatge; (b) l'adaptació a dispositius mòbils; i (c) el nivell d'accessibilitat.

A continuació es mostren les adreces URL als validadors W3C usats en l'anàlisi:

- a) La implementació dels llenguatges de marcatge.
 - a. URL del test:
<http://validator.w3.org/>
- b) L'adaptació a dispositius mòbils
 - a. URL del test:
<http://validator.w3.org/mobile/>
- c) El nivell d'accessibilitat
 - a. URL del test per WCAG 1.0:
<http://www.etre.com/tools/accessibilitycheck/>
 - b. URL del test per WCAG 2.0:
<http://www.tawdis.net/>

4.5.3.1. Anàlisi de les plataformes de la UPF

A les entrevistes a Mercè Lara, Olga Monterde i Jordi Mas, s'han enumerat les plataformes de suport que conviuen a la UPF; alhora que s'ha descrit la funció de cadascuna d'elles i el seu paper. En primer lloc parlem de la web pública; el portal associat al domini principal pel que tothom accedeix als serveis UPF. És des d'aquí des d'on els usuaris poden accedir al segon dels portals, el Campus Global.

The screenshot shows the homepage of the UPF Campus Global. At the top, there is a navigation bar with the UPF logo and links for 'Inici', 'Opcions', 'Ajuda', 'Cercador', 'CAU i bàsties', 'Director', and 'Desconnexió'. The date 'Dilluns 2 de febrer del 2015' is displayed on the right. The main content area is divided into several sections: 'Destaquem' (highlighting the 'Codi ètic de la UPF Pla Estratégic 2015-2025'), 'Avisos' (with sub-sections for 'Organització', 'Docència', 'Recursos humans', and 'Inserció laboral'), and 'Actualitat' (with sub-sections for 'Reculls de premsa', 'E-notícies', 'UPF Ràdio', 'Consell de Govern', 'BreusUPF', and 'Agenda'). A sidebar on the left contains a comprehensive menu of services and departments. The right sidebar features 'Actualitat' and 'Processos d'avaluació' sections.

Figura 42. Pantalla inicial del Campus docent de la UPF. Font: Campus Docent UPF

Aquest espai incorpora diversos serveis per a la comunitat UPF entre els que hi ha l'Aula Global, la tercera de les plataformes esmentades per Lara, Monterde i Mas.

Cal recordar que una de les tres plataformes, el Campus global, es troba en procés de canvi al llarg del curs 2014/2015. Els resultats d'aquesta anàlisi fan referència a la plataforma activa al desembre de 2014, moment en el que s'ha dut a terme aquesta recerca.

Adreces URL de les principals plataformes UPF per a suport als estudiants		
Solució	URL	Funció
Desenvolupament propi	https://campusglobal.upf.edu/	Campus virtual
Moodle	http://aulaglobal.upf.edu/	Plataforma d'elearning on hi ha les aules virtuals
Desenvolupament propi	http://www.upf.edu/	Pàgina web principal

Taula 44. Adreces URL de les principals plataformes UPF per a suport als estudiants. Font: elaboració pròpia

i. Llenguatges de marcatge

Amb l'objectiu de comprovar si es compleixen els *W3C open standards*, a continuació es mostren els resultats del validador per HTML, XHTML, SMIL i MathML que facilita el consorci W3C aplicats a les tres adreces de la taula anterior.

Validació de la pàgina web UPF

Errors found while checking this document as XHTML 1.0 Transitional!	
Result:	13 Errors, 6 warning(s)
Address:	<input type="text" value="http://www.upf.edu/"/>
Encoding:	iso-8859-1 <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Doctype:	XHTML 1.0 Transitional <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Root Element:	html
Root Namespace:	http://www.w3.org/1999/xhtml

Figura 43. Resultat del validador per HTML, XHTML, SMIL i MathML a la web de la UPF. Font: elaboració pròpia

Validació del Campus Global UPF

This document was successfully checked as XHTML 1.0 Transitional!	
Result:	Passed
Address:	<input type="text" value="https://campusglobal.upf.edu/"/>
Encoding:	iso-8859-1 <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Doctype:	XHTML 1.0 Transitional <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Root Element:	html
Root Namespace:	http://www.w3.org/1999/xhtml

Figura 44. Resultat del validador per HTML, XHTML, SMIL i MathML al Campus Global de la UPF. Font: elaboració pròpia

Validació de l'Aula Global UPF

Errors found while checking this document as XHTML 1.0 Strict!	
Result:	2 Errors
Address:	<input type="text" value="http://aulaglobal.upf.edu/"/>
Encoding:	utf-8 <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Doctype:	XHTML 1.0 Strict <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Root Element:	html
Root Namespace:	http://www.w3.org/1999/xhtml

Figura 45. Resultat del valido per HTML, XHTML, SMIL i MathML a l'Aula Global de la UPF. Font: elaboració pròpia

Com podem observar només el Campus global assoleix l'estàndard XHTML 1.0 transaccional. De les altres dues plataformes, Moodle presenta dos errors mentre que la pàgina web principal presenta fins a 13 errors.

ii. Accessibilitat

En base a les pautes d'accessibilitat definides per *W3C*, es passen a les tres plataformes els tests relatius a les Guies d'accessibilitat de continguts web (WCAG) per les versions 1.0 i 2.0.

Validació de la pàgina web UPF Per la WCAG 1.0

Accessibility issues for Universitat Pompeu Fabra - by WAI Priority	
Priority 1 - "must fix"	2 problems
Priority 2 - "should fix"	3 problems
Priority 3 - "may fix"	0 problems

Figura 46. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 per la pàgina web de la UPF. Font: elaboració pròpia

Validació de la pàgina web UPF Per la WCAG 2.0

t.a.w.
CTIC Centro Tecnológico

Resumen Vista Marcada Detalle Listado

Resumen de resultados

Información del análisis

Recurso: <http://www.upf.edu/>
 Fecha: 19/12/2014 16:09
 Pautas WCAG 2.0
 Nivel del análisis: A
 Tecnologías: HTML, CSS

15 Problemas
 en 4 criterios de éxito
 Son necesarias correcciones

- Perceptible 12
- Operable 0
- Comprendible 1
- Robusto 2

194 Advertencias
 en 9 criterios de éxito
 Es necesario revisar manualmente

- Perceptible 70
- Operable 64
- Comprendible 2
- Robusto 58

8 No verificados
 en 5 criterios de éxito
 Comprobación completamente manual

- Perceptible 3
- Operable 4
- Comprendible 1
- Robusto 0

Figura 47. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 per la pàgina web de la UPF. Font: elaboració pròpia

Validació del Campus Global UPF Per la WCAG 1.0

Priority 1 - "must fix"	0 problems
Priority 2 - "should fix"	1 problem
Priority 3 - "may fix"	0 problems

Figura 48. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 pel Campus global de la UPF. Font: elaboració pròpia

Validació del Campus Global UPF Per la WCAG 2.0

Resumen de resultados

Información del análisis

Recurso: <https://campusglobal.upf.edu/>
 Fecha: 19/12/2014 16:28
 Pautas: WCAG 2.0
 Nivel del análisis: A
 Tecnologías: HTML, CSS

<p>✘ 3 Problemas en 3 criterios de éxito</p> <p>Son necesarias correcciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ❏ Perceptible 1 ❏ Operable 1 ❏ Comprensible 1 ❏ Robusto 0 	<p>! 2 Advertencias en 2 criterios de éxito</p> <p>Es necesario revisar manualmente</p> <ul style="list-style-type: none"> ❏ Perceptible 0 ❏ Operable 2 ❏ Comprensible 0 ❏ Robusto 0 	<p>? 11 No verificados en 11 criterios de éxito</p> <p>Comprobación completamente manual</p> <ul style="list-style-type: none"> ❏ Perceptible 3 ❏ Operable 5 ❏ Comprensible 2 ❏ Robusto 1
---	---	--

Figura 49. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 pel Campus global de la UPF. Font: elaboració pròpia

Validació de l'Aula Global UPF Per la WCAG 1.0

Priority 1 - "must fix"	0 problems
Priority 2 - "should fix"	1 problem
Priority 3 - "may fix"	1 problem

Figura 50. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 per l'Aula global de la UPF. Font: elaboració pròpia

Validació de l'Aula Global UPF Per la WCAG 2.0

Resumen de resultados

Información del análisis

Recurso: <http://aulaglobal.upf.edu/>
Fecha: 19/12/2014 16:33
Puntos WCAG 2.0:
Nivel del análisis: A
Tecnologías: HTML, CSS

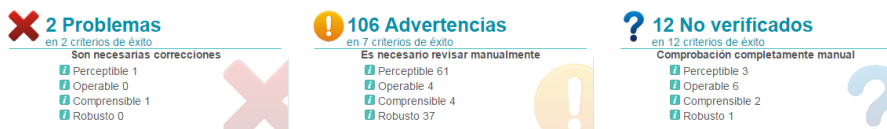


Figura 51. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 per l'Aula global de la UPF. Font: elaboració pròpia

Com podem observar cap de les tres plataformes compleix amb el nivell més baix de l'WCAG 2.0. Quan parlem de la versió de WCAG 1.0 veiem que tant el Campus global com el Moodle no presenten cap error de prioritat 1, pel que satisfan el nivell d'accessibilitat "A".

La web, però, no assoleix cap dels tres nivells d'accessibilitat en cap de les dues versions de la Guia d'accessibilitat web. Cal recordar que la UE recomana satisfer com a mínim el nivell AA; un nivell que també la Generalitat de Catalunya recomana per a tots els organismes públics.

iii. Adaptació a dispositius mòbils

Aquest validador de l'W3C executa diferents test sobre el grau d'adaptació per a dispositius mòbils donant un resultat en una escala de zero a cent.

Validació de la pàgina web UPF



Figura 52. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils de la web de la UPF. Font: elaboració pròpia

Validació del Campus Global UPF

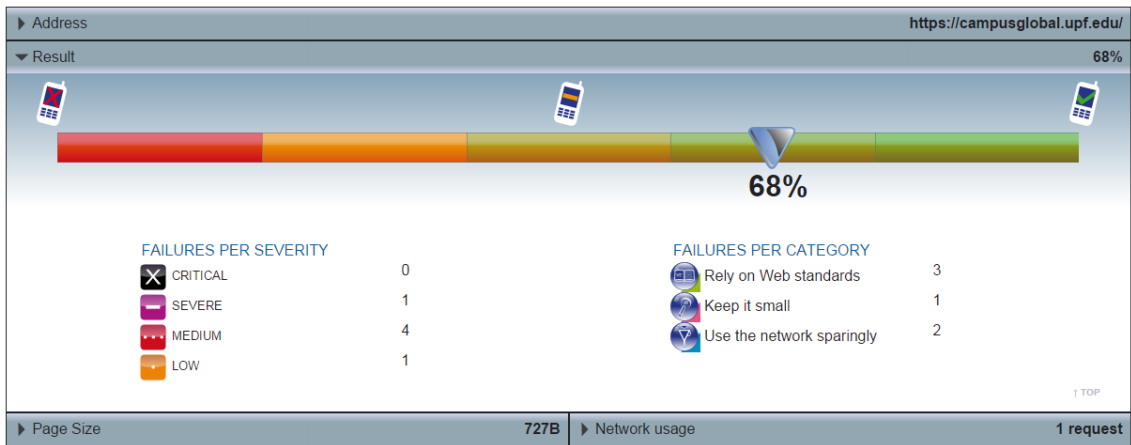


Figura 53. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils del Campus Global de la UPF. Font: elaboració pròpia

Validació de l'Aula Global UPF



Figura 54. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils del Campus Global de la UPF.
Font: elaboració pròpia

Quant a l'adaptació a dispositius mòbils, tant el Campus global com l'Aula global superen parcialment els tests de la W3C. Aquest element és especialment important en un context en el que, com han afirmat els entrevistats, l'aposta és combinar *Apps* i solucions web adaptades a múltiples dispositius.

A continuació es mostra un resum amb els resultats dels diferents tests a les plataformes UPF:

Anàlisi de les plataformes UPF					
Plataforma	Errors en llenguatges de marcatge	en de	Mobile friendly (0 - 100)	Nivell d'accessibilitat WCAG 1.0	Nivell d'accessibilitat WCAG 2.0
Web	13 errors		0 %	Cap	Cap
Campus global	Cap		68%	A	Cap
Aula Global	2 errors		12%	A	Cap

Taula 45. Resum de l'anàlisi de les plataformes UPF. Font: elaboració pròpia

4.5.3.2. Anàlisi de les plataformes de Blanquerna, URL

Quant a les plataformes de suport de Blanquerna, tant Rafel Serra com Miquel Àngel Prat, han descrit un escenari de canvi imminent. En aquest cas l'anàlisi realitzada el desembre de 2014 es centra en aquelles plataformes públiques i accessibles a la xarxa en aquest moment.

La pàgina web pública és la primera de les plataformes que s'analitzarà mentre que, per l'anàlisi de l'aula virtual, es prenen les dues plataformes que actualment conviuen en aquest entorn: Blink i Moodle.

L'accés a cadascuna d'aquestes dues plataformes es pot realitzar des de la mateixa pantalla.

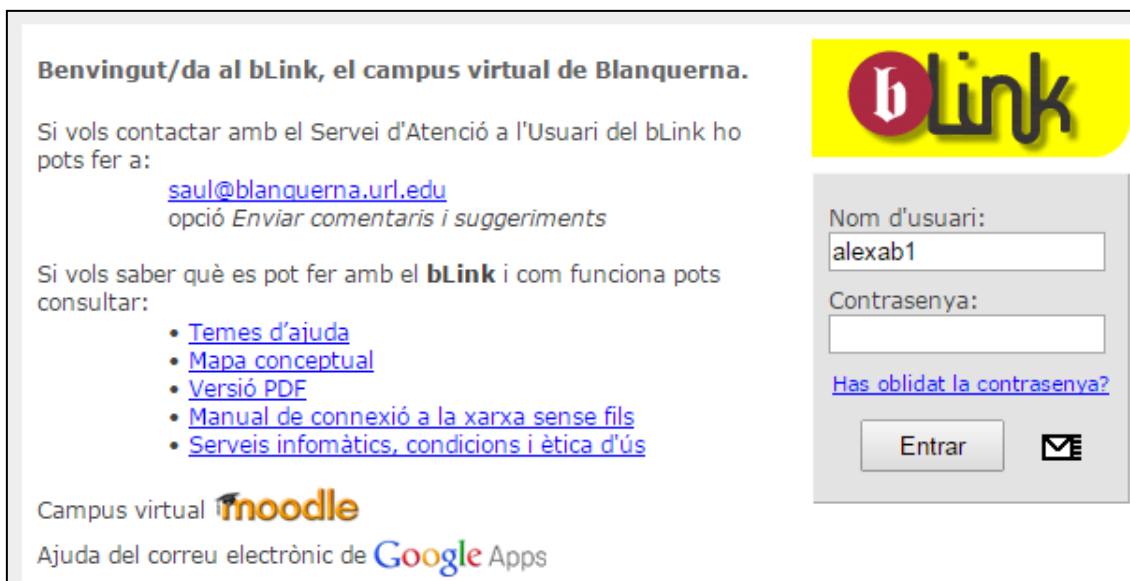


Figura 55. Imatge d'entrada a les plataformes de suport de Blanquerna. Font: elaboració pròpia

Tot i que a partir de les entrevistes hem pogut veure que la implementació de la plataforma de gestió acadèmica basada en SIGMA s'està posant en funcionament, no la prendrem com a objecte d'aquesta anàlisi doncs encara no està activa per als estudiants. Tot i així ja es compta amb una versió en desenvolupament de la nova plataforma que s'anomena Scala.



Figura 56. Imatge de la nova plataforma EVA de Blanquerna. Font: Blanquerna

A continuació es mostra una altra captura de la nova plataforma. En aquest cas es veu com el Moodle ja existent a Blanquerna integra noves funcionalitats transversals.

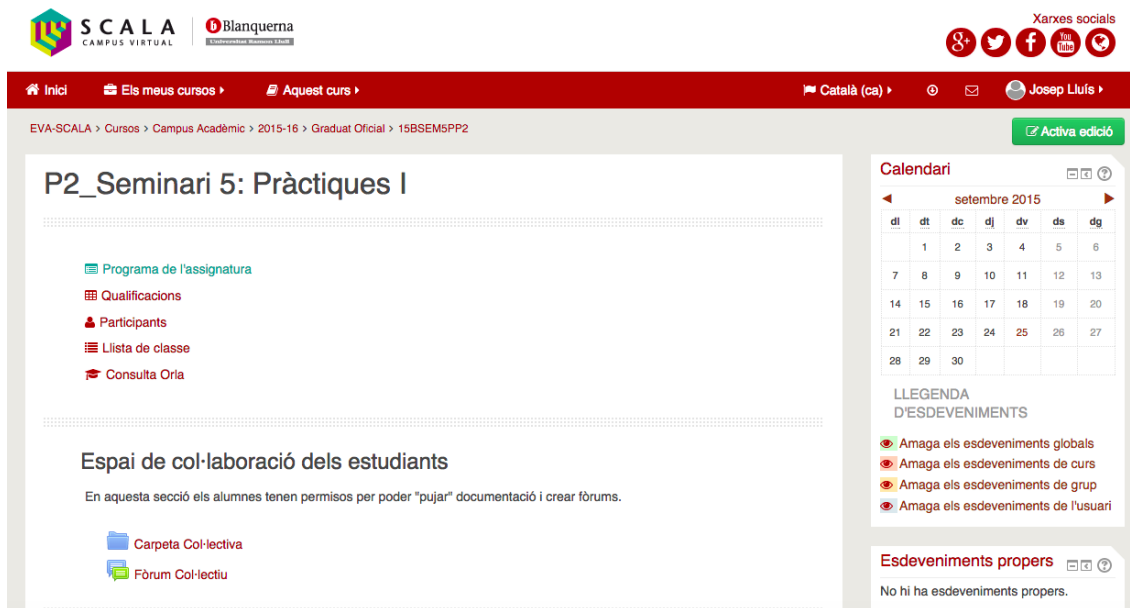


Figura 57. Imatge de la nova plataforma EVA de Blanquerna. Font: Blanquerna

En aquest nou escenari la distribució passa a ser similar a la de la UPF amb un campus global que agrupa diversos recursos entre els que hi ha l'aula virtual.

A continuació es mostren les adreces URL actives en el moment de la recerca que s'han usat per l'anàlisi.

Adreces URL de les principals plataformes de Blanquerna per a suport als estudiants		
Solució	URL	Funció
Blink	http://blink.blanquerna.URL.edu	Campus virtual
Moodle	http://moodle.blanquerna.URL.edu/	Plataforma d'elearning on hi ha les aules virtuals
Web	http://www.blanquerna.edu/	Pàgina web principal

Taula 46. Adreces URL de les principals plataformes de Blanquerna per a suport als estudiants. Font: elaboració pròpia

i. Llenguatges de marcatge

Amb l'objectiu de comprovar si es compleixen els *W3C open standards*, a continuació es mostren els resultats del validador per HTML, XHTML, SMIL i MathML que facilita el consorci W3C aplicats a les tres adreces de la taula anterior.

Validació de la pàgina web Blanquerna, URL

Errors found while checking this document as HTML5!	
Result:	2 Errors, 1 warning(s)
Address:	<input type="text" value="http://www.blanquerna.edu/"/>
Encoding:	utf-8 <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Doctype:	HTML5 <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Root Element:	html

Figura 58. Resultat del validor per HTML, XHTML, SMIL i MathML a la web de Blanquerna. Font: elaboració pròpia

Validació del Campus Blink Blanquerna, URL

Errors found while checking this document as XHTML 1.0 Strict!	
Result:	16 Errors, 5 warning(s)
Address:	<input type="text" value="http://blink2k4.blanquerna.url.edu/login.aspx?ReturnUrl=%2FIntranet%2FDefault.aspx"/>
Encoding:	utf-8 <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Doctype:	XHTML 1.0 Strict <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Root Element:	html
Root Namespace:	http://www.w3.org/1999/xhtml

Resultat del validor per HTML, XHTML, SMIL i MathML al campus Blink de Blanquerna. Font: elaboració pròpia

Validació del Moodle Blanquerna, URL

Errors found while checking this document as HTML5!	
Result:	6 Errors, 1 warning(s)
Address:	<input type="text" value="http://moodle.blanquerna.url.edu/moodle/login/index.php"/>
Encoding:	utf-8 <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Doctype:	HTML5 <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Root Element:	html

Figura 59. Resultat del validor per HTML, XHTML, SMIL i MathML al Moodle de Blanquerna

Tal com podem observar als resultats obtinguts, les tres plataformes presenten algun error en els llenguatges de marcatge.

ii. Accessibilitat

En base a les pautes d'accessibilitat definides per l'W3C, es passen els validadors relatius a les Guies d'accessibilitat de continguts web (WCAG) per les versions 1.0 i 2.0.

Validació de la pàgina web Blanquerna, URL Per la WCAG 1.0

Accessibility issues for <u>Inici Blanquerna - Universitat Ramon Llull</u> by WAI Priority	
Priority 1 - "must fix"	0 problems
Priority 2 - "should fix"	3 problems
Priority 3 - "may fix"	0 problems

Figura 60. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 per la web de Blanquerna. Font: elaboració pròpia

Validació de la pàgina web Blanquerna, URL Per la WCAG 2.0

Resumen de resultados

Información del análisis

Recurso: <http://www.blanquerna.edu/>
 Fecha: 19/12/2014 15:59
 Pautas WCAG 2.0
 Nivel del análisis: A
 Tecnologías: HTML, CSS

<p>✘ 26 Problemas en 7 criterios de éxito</p> <p>Son necesarias correcciones</p> <ul style="list-style-type: none"> 📄 Perceptible 4 📄 Operable 11 📄 Comprensible 2 📄 Robusto 9 	<p>! 236 Advertencias en 9 criterios de éxito</p> <p>Es necesario revisar manualmente</p> <ul style="list-style-type: none"> 📄 Perceptible 26 📄 Operable 12 📄 Comprensible 4 📄 Robusto 194 	<p>? 10 No verificados en 10 criterios de éxito</p> <p>Comprobación completamente manual</p> <ul style="list-style-type: none"> 📄 Perceptible 3 📄 Operable 5 📄 Comprensible 2 📄 Robusto 0
--	--	---

Figura 61. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 per la web de Blanquerna. Font: elaboració pròpia

Validació del Campus Blink Blanquerna, URL Per la WCAG 1.0

Accessibility issues for <u>Blink v2</u> by WAI Priority	
Priority 1 - "must fix"	0 problems
Priority 2 - "should fix"	10 problems
Priority 3 - "may fix"	1 problem

Figura 62. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 pel campus Blink de Blanquerna. Font: elaboració pròpia

Validació del Campus Blink Blanquerna, URL *Per la WCAG 2.0*

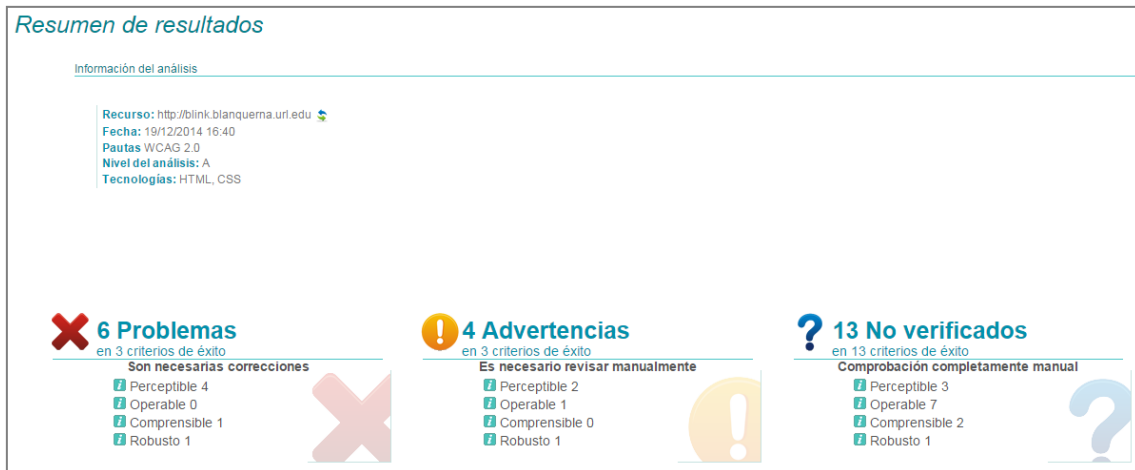


Figura 63. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 pel campus Blink de Blanquerna. Font: elaboració pròpia

Validació del Moodle Blanquerna, URL *Per la WCAG 1.0*

Accessibility issues for [Campus Virtual Blanquerna: Entra en aquest lloc](#) by WAI Priority

Priority 1 - "must fix"	0 problems
Priority 2 - "should fix"	0 problems
Priority 3 - "may fix"	1 problem

Figura 64. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 pel campus Moodle de Blanquerna. Font: elaboració pròpia

Validació del Moodle Blanquerna, URL *Per la WCAG 2.0*



Figura 65. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 pel campus Moodle de Blanquerna. Font: elaboració pròpia

Pel que fa als nivells d'accessibilitat, podem observar com les tres plataformes de suport de Blanquerna assoleixen el nivell "A" en la guia WCAG 1.0; inclús la plataforma Moodle no presenta cap error de prioritat 2 pel que assoleix el nivell "AA".

iii. Adaptació a dispositius mòbils

Finalment es mostren els resultats del validador W3C per a dispositius mòbils, donant el resultat en una escala de zero a cent.

Validació de la pàgina web Blanquerna, URL

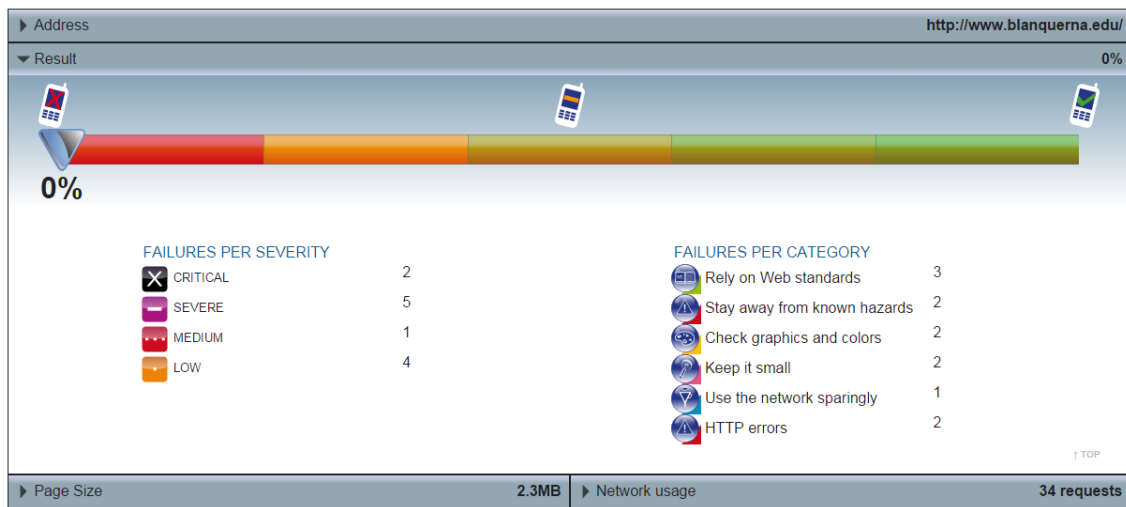


Figura 66. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils de la pàgina web de Blanquerna. Font: elaboració pròpia

Validació del Campus Blink Blanquerna, URL

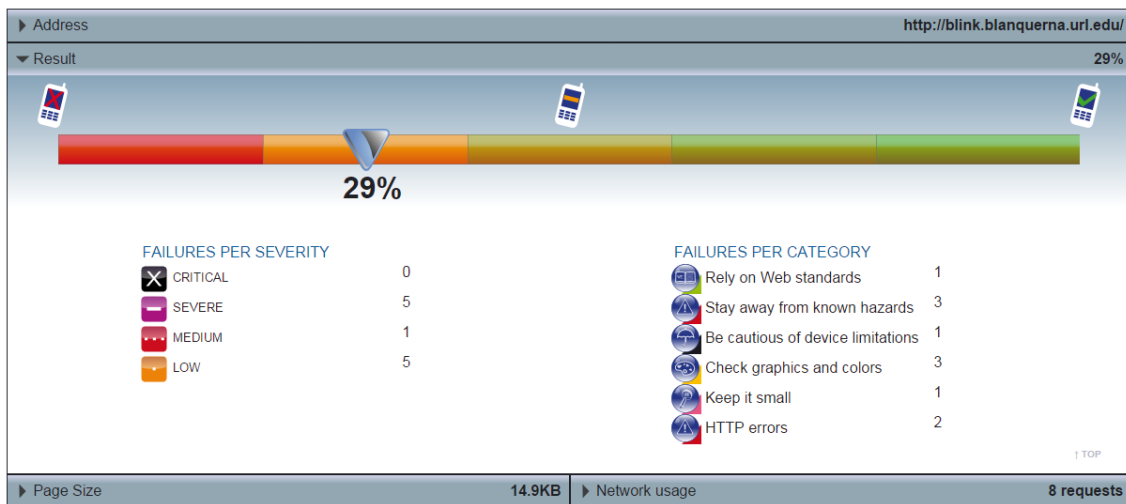


Figura 67. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils del campus Blink de Blanquerna. Font: elaboració pròpia

Validació del Moodle Blanquerna, URL



Figura 68. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils del campus Moodle de Blanquerna. Font: elaboració pròpia

Pel que fa a l'adaptació a dispositius mòbils, és precisament Blink el que millors resultats obté. Val a dir que en el cas de Blanquerna, l'aposta també passa pel desenvolupament d'*apps* acadèmiques i institucionals que podrien suplir el gap que pot suposar l'accés des de dispositius mòbils a alguna de les plataformes actuals.

A continuació es mostra una taula resum amb els resultats obtinguts a cadascun dels tests realitzats a les plataformes de Blanquerna.

Anàlisi de les plataformes de Blanquerna, URL					
Plataforma	Errors en llenguatges de marcatge	en de	Mobile friendly (0 - 100)	Nivell d'accessibilitat WCAG 1.0	Nivell d'accessibilitat WCAG 2.0
Web	2 crítics		0 %	A	Cap
Blink	16 crítics		29 %	A	Cap
Moodle	6 Crítics		0 %	AA	Cap

Taula 47. Resum de l'anàlisi de les plataformes de Blanquerna. Font: elaboració pròpia

4.5.3.3. Anàlisi de les plataformes de la UOC

L'escenari a la UOC és una mica diferent als dos casos presencials vistos fins ara. Coincideix el fet de tenir una web principal amb tota la informació pública que fa de *hub* associat al domini principal. Quant al campus, però, tot i disposar d'una plataforma Moodle que s'utilitza per alguns projectes concrets, el campus global de la UOC engloba serveis als estudiants i les aules de les assignatures.

Així doncs, en aquest cas trobem dues plataformes a analitzar:

Adreces URL de les principals plataformes UOC per a suport als estudiants		
Solució	URL	Funció
Web	http://www.uoc.edu	Solució integrada que funciona com a web principal.
Campus	http://cv.uoc.edu/	Campus virtual que inclou els serveis campus i les aules virtuals.

Taula 48. Adreces URL de les principals plataformes UOC per a suport als estudiants. Font: elaboració pròpia

i. Llenguatges de marcatge

Amb l'objectiu de comprovar si es compleixen els *W3C open standards*, a continuació es mostren els resultats del validador per HTML, XHTML, SMIL i MathML que facilita el consorci W3C aplicats a les dues adreces de la taula anterior.

Validació de la web UOC

This document was successfully checked as XHTML 1.0 Transitional!	
Result:	Passed
Address:	<input type="text" value="http://www.uoc.edu/"/>
Encoding:	iso-8859-1 <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Doctype:	XHTML 1.0 Transitional <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Root Element:	html
Root Namespace:	http://www.w3.org/1999/xhtml

Figura 69. Resultat del validador per HTML, XHTML, SMIL i MathML a la web de la UOC. Font: elaboració pròpia

Validació del campus UOC

Errors found while checking this document as HTML 4.01 Transitional!	
Result:	4 Errors, 4 warning(s)
Address:	<input type="text" value="http://cv.uoc.edu/"/>
Encoding:	utf-8 <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Doctype:	HTML 4.01 Transitional <input type="button" value="(detect automatically)"/>
Root Element:	html

Figura 70. Resultat del validador per HTML, XHTML, SMIL i MathML al Campus de la UOC. Font: elaboració pròpia

Com podem veure en els resultats, només la pàgina web compleix els estàndards del consorci W3C pel que fa als llenguatges de marcatge.

ii. Accessibilitat

En base a les pautes d'accessibilitat definides per l'W3C, es passen els validadors relatius a les Guies d'accessibilitat de continguts web (*WCAG*) per les versions 1.0 i 2.0.

Validació de la web UOC Per la WCAG 1.0

Accessibility issues for <u>Universitat Oberta de Catalunya</u> by WAI Priority	
Priority 1 - "must fix"	0 problems
Priority 2 - "should fix"	2 problems
Priority 3 - "may fix"	1 problem

Figura 71. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 per la pàgina web de la UOC. Font: elaboració pròpia

Validació de la web UOC Per la WCAG 2.0

Resumen de resultados

Información del análisis

Recurso: <http://www.uoc.edu/>
 Fecha: 19/12/2014 18:55
 Plantas: WCAG 2.0
 Nivel del análisis: A
 Tecnologías: HTML, CSS

✘ 1 Problemas
en 1 criterios de éxito

Son necesarias correcciones

- Perceptible 1
- Operable 0
- Comprensible 0
- Robusto 0

! 5 Advertencias
en 5 criterios de éxito

Es necesario revisar manualmente

- Perceptible 2
- Operable 3
- Comprensible 0
- Robusto 0

? 11 No verificados
en 11 criterios de éxito

Comprobación completamente manual

- Perceptible 3
- Operable 5
- Comprensible 2
- Robusto 1

Figura 72. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 per la pàgina web de la UOC. Font: elaboració pròpia

Validació del campus UOC Per la WCAG 1.0

We're sorry!

Unfortunately it hasn't been possible to parse the page you submitted. It may be because the page is generated dynamically and our server is unable to request the data for analysis, or perhaps you mistyped the page address (URL).

We'd still be happy to have a look at the page for you. [Contact us](#) and we'll take a look and get back to you.

Figura 73. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 1.0 pel Campus de la UOC. Font: elaboració pròpia

Validació del campus UOC Per la WCAG 2.0



Figura 74. Resultat del test d'accessibilitat WCAG 2.0 pel Campus de la UOC. Font: elaboració pròpia

Quant a l'accessibilitat veiem com la web pública no mostra errors de prioritat 1 pel que assoleix el nivell "A" en el test WCAC 1.0. Pel que fa al campus el validador no ens permet obtenir resultats a través dels tests automàtics.

iii. Adaptació a dispositius mòbils

Finalment es mostren els resultats del grau d'adaptació per a dispositius mòbils, donant el resultat en una escala de zero a cent.

Validació de la web UOC

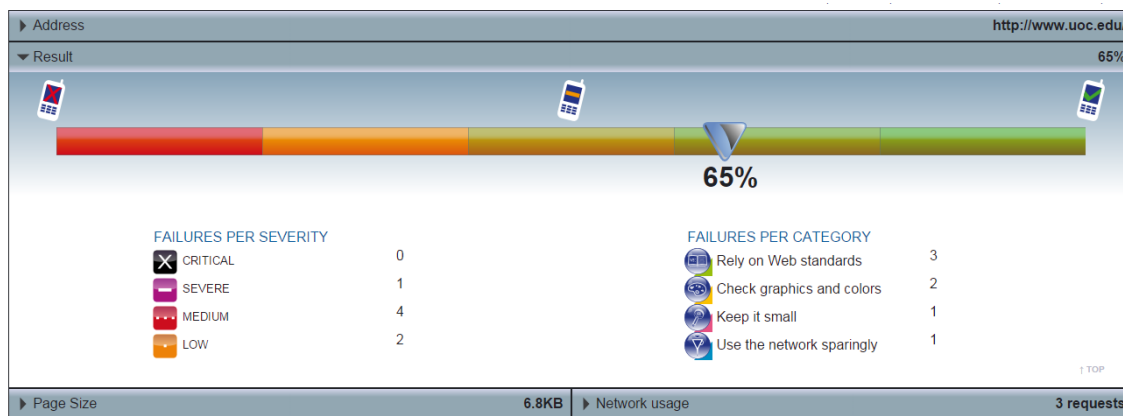


Figura 75. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils a la pàgina web de la UOC. Font: elaboració pròpia

Validació del campus UOC

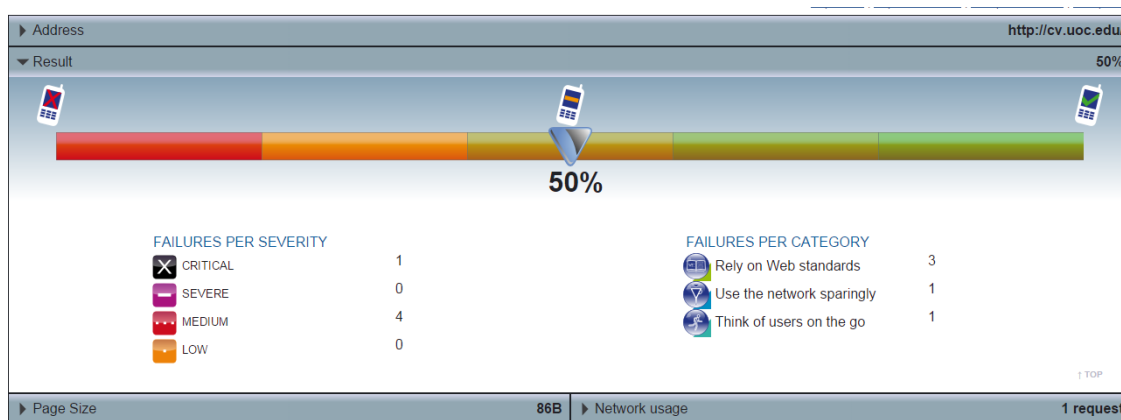


Figura 76. Resultats del validador W3C per a l'adaptació a dispositius mòbils al campus de la UOC. Font: elaboració pròpia

Un dels elements comuns en ambdues plataformes, i que cal esmentar, és el grau d'adaptació a dispositius mòbils. Aquest element s'alinea amb el que Maria Boixadera i Cristina López Pérez afirmen a les entrevistes quan exposen la prioritat de desenvolupar plataformes multidispositiu en front d'una aposta per al desenvolupament d'aplicacions natives.

A continuació es mostra una taula resum amb els resultats dels tests a les plataformes de la UOC.

Anàlisi de les plataformes UOC				
Plataforma	Errors en llenguatges de marcatge	Mobile friendly (0 - 100)	Nivell d'accessibilitat WCAG 1.0	Nivell d'accessibilitat WCAG 2.0
Web	Cap	65 %	A	Cap
Campus	4 crítics	50 %	No disponible	Cap

Taula 49. Resum de l'anàlisi de les plataformes UOC. Font: elaboració pròpia

4.6 Els hàbits de consum dels estudiants

Fins ara, en aquesta segona part de la recerca centrada en les plataformes i els continguts, hem vist com el paper de les plataformes digitals varia en funció de si ens trobem en una universitat presencial o en una universitat no presencial. Les entrevistes a diversos agents interns ens han mostrat com afronten els tres centres el present i com es plantegen els reptes de futur, posant sobre la taula quins són per ells els elements més importants a tenir en compte.

En aquest punt prenem la trilogia esmentada per Carme Rovira formada per: institució, docents i estudiants; i completem aquesta segona part recollint la visió dels estudiants a través d'una enquesta on preguntem pels usos que fan de les plataformes i els continguts en funció del context, sigui aquest acadèmic o no.

En aquest punt, i seguint el mateix criteri que en els epígrafs anteriors, també tractem la realitat dels dos casos presencials i del cas no presencial de manera separada.

4.6.1 L'estudiant presencial

Com hem pogut veure al llarg d'aquest treball els estudis d'audiència són habituals tant en la indústria com en la recerca en l'àmbit de la comunicació. Si ens fixem en aquells treballs acadèmics que a més creuen els estudis en Comunicació amb la formació universitària trobem diverses experiències en l'ús d'aquesta metodologia. El 2009 Marín Murillo i Armentia Vizuetze van articular el seu treball a partir de l'enquesta a 156 estudiants de la Facultat de Ciències de la Comunicació de les llicenciatures en periodisme, Comunicació Audiovisual i Publicitat i relacions públiques. Dos anys després G. Gómez-Escalonilla, M. Santín y G. Mathieu publicaven un altre treball basat en una mostra de 121 estudiants matriculats el curs 2010/2011 als estudis en periodisme *online* de la Universitat Rey Juan Carlos.

En aquest cas, i amb l'objectiu d'obtenir una mostra representativa dels estudiants de cadascun dels dos graus en periodisme en modalitat presencial, s'han triat diverses assignatures distribuïdes en els quatre cursos del grau que fossin de formació bàsica. En total la mostra obtinguda és de 276 estudiants, 139 dels quals són de la UPF i 137 de Blanquerna.

i. Distribució de respostes per edats i sexe

Una de les observacions que ens desprenien de les entrevistes realitzades a agents interns de la UOC és que les diferències pel que fa als usos de plataformes i continguts venien més determinats per l'edat dels estudiants que pel curs o pels estudis que estaven fent. Val a dir, però, que en aquestes mateixes entrevistes s'exposava com els estudiants de la UOC es distribuïen per una franja d'edats molt oberta; tenint des d'estudiants que accedeixen a la universitat amb 18 anys fins a persones que hi realitzen la seva segona carrera o gent d'edats més avançades que ho fan per *hobby*.

En el cas dels dos graus presencials veiem que les edats dels estudiants es concentren en la franja de 18 a 22 anys, pertanyent pràcticament en la seva totalitat al segment que va dels 18 als 24 anys usat en bona part dels estudis d'audiència realitzats des del sector.

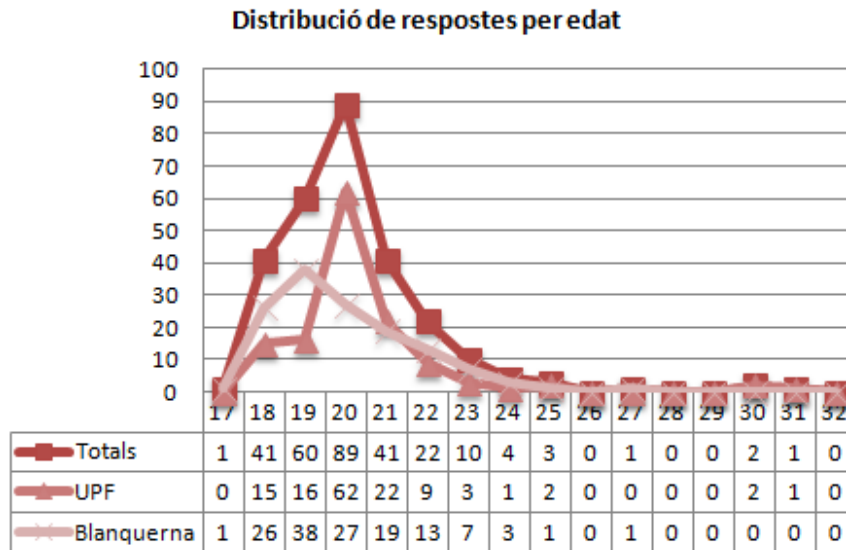


Figura 77. Distribució de respostes per edat. Font: elaboració pròpia

Quant a la distribució per sexe veiem que el 71,7% de respostes corresponen a dones mentre que el 27,9% a homes.

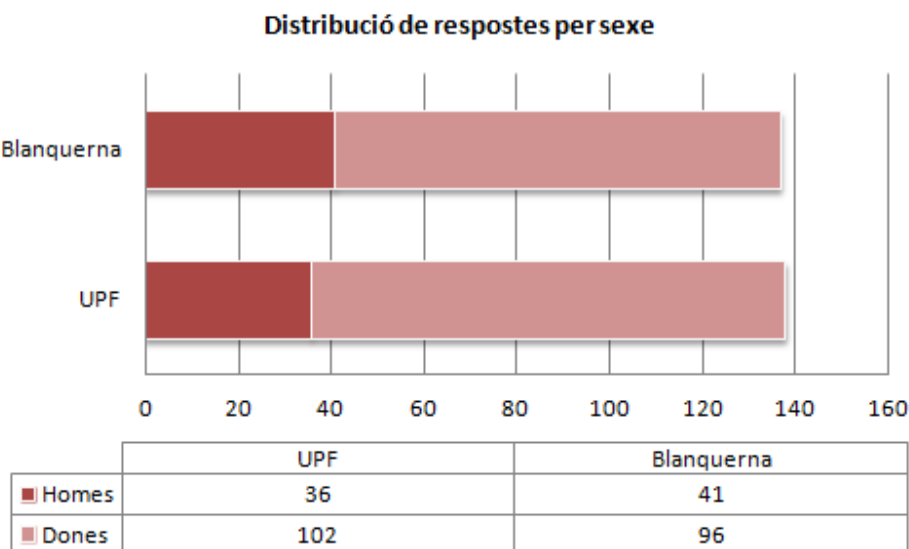


Figura 78. Percentatge de respostes globals per sexe. Font: elaboració pròpia

4.6.1.1 Accés i freqüència

Quan preguntem per la freqüència d'accés a la xarxa trobem que, per temes no vinculats a la universitat, en el 94,55% dels casos aquestes connexions es fan més d'una vegada al dia.

Quan parlem de freqüència d'accés per qüestions vinculades a la universitat el percentatge baixa fins el 54,5%; creixent tant el nombre d'estudiants que es connecten un cop al dia o quasi cada dia com aquells que ho fan diversos cops per setmana.

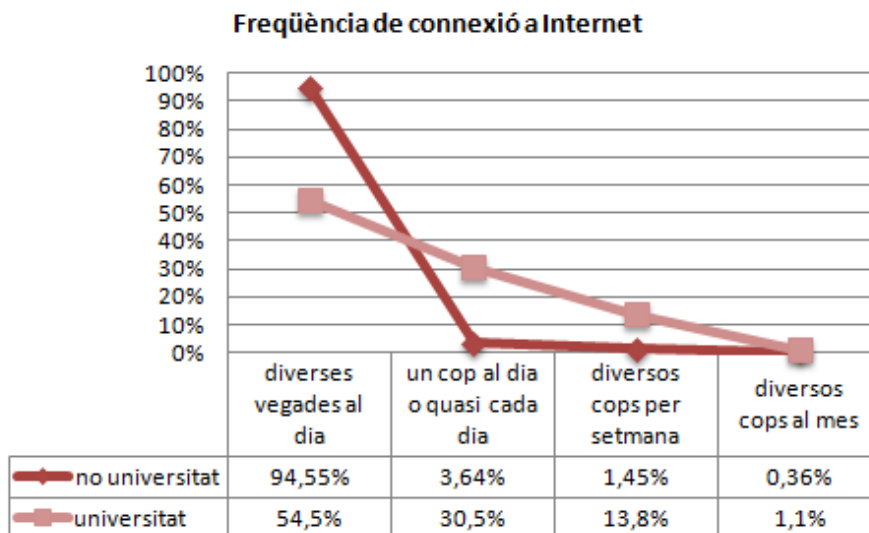


Figura 79. Freqüència de connexió a internet dels estudiants en funció del context acadèmic o no. Font: elaboració pròpia

Els resultats de l'informe *Navegantes en la Red 2014* situava en el 84,4% el nombre de persones que es connecten diversos cops al dia (sense segmentar per edats). Els resultats no s'allunyen massa de la realitat tenint en compte que la forquilla d'edats dels estudiants se situa entre els 18 i els 24 anys. Alhora veiem que els resultats de l'informe de la *Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación* (AIMC) estan més propers als hàbits de connexió per temes no vinculats a la universitat i en canvi s'allunyen dels resultats obtinguts quan parlem de temes vinculats a aquesta.

Si desglossem les dades per cadascun dels dos graus trobem que el percentatge d'estudiants que es connecten diversos cops al dia és pràcticament idèntic en qualsevol dels dos graus. El que sí podem apreciar és que pràcticament la totalitat d'estudiants del Grau en Periodisme de la UPF es connecten o bé diversos cops al dia o bé quasi cada dia; mentre que els estudiants del grau de Blanquerna ho fan diversos cops al dia o diversos cops per setmana.

Quan parlem de temes vinculats a la universitat els percentatge d'estudiants de la UPF que es connecta diversos cops al dia és força superior als de Blanquerna mentre que quan parlem dels estudiants que es connecten un cop al dia o quasi cada dia i diversos cops per

setmana, són els estudiants del Grau en Periodisme de Blanquerna els que ho fan amb més freqüència.

Freqüència de connexió per temes no vinculats a la universitat

		diverses vegades al dia	un cop al dia o quasi cada dia	diversos cops per setmana	diversos cops al mes	
Totals	n	260	10	4	1	275
	%	94,5%	3,6%	1,5%	0,4%	100,0%
UPF	n	133	6	0	0	139
	%	95,7%	4,3%	0,0%	0,0%	100,0%
Blanquerna	n	127	4	4	1	136
	%	93,4%	2,9%	2,9%	0,7%	100,0%

Taula 50. Freqüència de connexió per temes no vinculats a la universitat per cadascun dels dos graus. Font: elaboració pròpia

Freqüència de connexió per temes vinculats a la universitat

		diverses vegades al dia	un cop al dia o quasi cada dia	diversos cops per setmana	diversos cops al mes	
Totals	n	133	67	32	3	235
	%	56,6%	28,5%	13,6%	1,3%	100,0%
UPF	n	73	20	6	0	99
	%	73,7%	20,2%	6,1%	0,0%	100,0%
Blanquerna	n	60	47	26	3	136
	%	44,1%	34,6%	19,1%	2,2%	100,0%

Taula 51. Freqüència de connexió per temes vinculats a la universitat per cadascun dels dos graus. Font: elaboració pròpia

Deixant de banda el centre en el que estudien, podem observar que la freqüència de connexions per temes no acadèmics no varia al llarg dels quatre cursos del grau. En canvi quan parlem de les connexions per temes vinculats a la universitat sí que podem observar una baixada important en el nombre d'estudiants que es connecten diverses vegades al dia especialment a quart curs. Una explicació podria ser el fet que a quart curs hi trobem assignatures com el TFG o les pràctiques que tenen una metodologia diferent a la resta d'assignatures del curs.

Freqüència de connexió per temes no vinculats a la universitat

		diverses vegades al dia	un cop al dia o quasi cada dia	diversos cops per setmana	diversos cops al mes	
1er curs	n	60	1	2	1	64
	%	93,8%	1,6%	3,1%	1,6%	100,0%
2on curs	n	74	4	1	0	79
	%	93,7%	5,1%	1,3%	0,0%	100,0%
3er curs	n	80	3	1	0	84
	%	95,2%	3,6%	1,2%	0,0%	100,0%
4rt Curs	n	46	2	0	0	48
	%	95,8%	4,2%	0,0%	0,0%	100,0%

Taula 52. Freqüència de connexió per temes no vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia

Freqüència de connexió per temes vinculats a la universitat

		diverses vegades al dia	un cop al dia o quasi cada dia	diversos cops per setmana	diversos cops al mes	
1er curs	n	34	22	8	0	64
	%	53,1%	34,4%	12,5%	0,0%	100,0%
2on curs	n	45	22	12	0	79
	%	57,0%	27,8%	15,2%	0,0%	100,0%
3er curs	n	53	23	7	1	84
	%	63,1%	27,4%	8,3%	1,2%	100,0%
4rt Curs	n	18	17	11	2	48
	%	37,5%	35,4%	22,9%	4,2%	100,0%

Taula 53. Freqüència de connexió per temes vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia

i. La universitat més asíncrona

Quan preguntem als estudiants per la freqüència en la que duen a terme certes accions a la xarxa vinculades amb el consum de continguts o amb la comunicació, ho fem diferenciant la tipologia dels sistemes usats: siguin aquests asíncrons o bé síncrons. Els resultats indiquen que els dos ítems més alineats en el context acadèmic i en el no acadèmic són els que fan referència a consums asíncrons: la descarrega de fitxers (text, àudio, vídeo, ...) al seu dispositiu per veure'ls posteriorment i la comunicació amb altres usant serveis com (fòrums, Twitter, Facebook, email, ...).

Quan ens centrem en aquelles accions síncrones, per tant basades en un consum en connexió permanent, trobem que tant el fet de mirar continguts *online* (*streaming*) sense descarregar-los com comunicar-se amb altres usant serveis de missatgeria instantània (Whatsapp, Facebook, Messenger, ...), obtenen valors superiors quan es tracta d'un context no acadèmic.

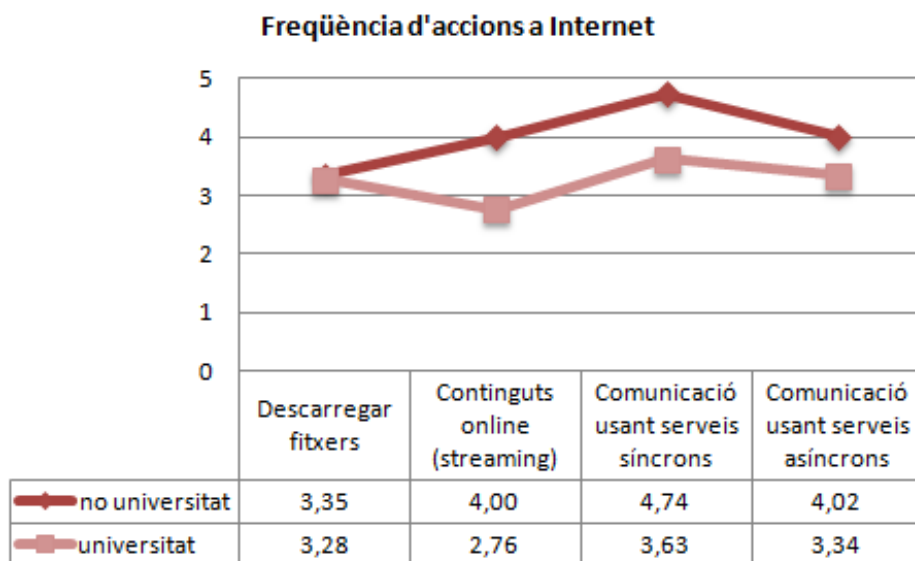


Figura 80. Freqüència d'accions realitzades a internet pels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia

Al desagregar els resultats per centres podem observar que la freqüència de les accions a la xarxa, tant per temes no vinculats a la universitat com per temes vinculats a aquesta, és més elevada en els estudiants de la UPF. Tot i així parlem de diferències molt petites.

Freqüència d'accions a internet per temes no vinculats a la universitat

		Descarregar fitxers	Continguts <i>online</i> (streaming)	Comunicació - serveis síncrons	Comunicació - serveis asíncrons
Totals	n	3,35	4,00	4,74	4,02
UPF	n	3,50	4,08	4,88	4,20
Blanquerna	n	3,20	3,91	4,60	3,83

Taula 54. Freqüència d'accions realitzades a internet per temes no vinculats a la universitat per centres. Font: elaboració pròpia

Freqüència d'accions a internet per temes vinculats a la universitat

		Descarregar fitxers	Continguts <i>online</i> (streaming)	Comunicació - serveis síncrons	Comunicació - serveis asíncrons
Totals	n	3,28	2,76	3,63	3,34
UPF	n	3,52	2,80	3,83	3,59
Blanquerna	n	3,03	2,72	3,43	3,08

Taula 55. Freqüència d'accions realitzades a internet per temes vinculats a la universitat per centres. Font: elaboració pròpia

Quan observem les dades tenint en compte el curs en el que es troben els estudiants els canvis observats són més significatius quan parlem d'accions vinculades a la universitat: mentre que no s'observa un canvi en la freqüència en la que es duen a terme les diferents accions quan parlem de temes no vinculats a la universitat, sí que podem observar que en temes vinculats a la universitat la freqüència augmenta de primer a tercer curs caient a quart curs, tant si parlem d'accions síncrones com asíncrones.

Freqüència d'accions a internet per temes no vinculats a la universitat

		Descarregar fitxers	Continguts <i>online</i> (streaming)	Comunicació - serveis síncrons	Comunicació - serveis asíncrons
Totals	n	3,35	4,00	4,74	4,02
1er curs	n	3,43	3,97	4,80	3,86
2on curs	n	3,28	3,94	4,70	3,99
3er curs	n	3,30	4,10	4,75	4,06
4rt curs	n	3,46	3,96	4,71	4,21

Taula 56. Freqüència d'accions realitzades a internet per temes no vinculats a la universitat per cursos. Font: elaboració pròpia

Freqüència d'accions a internet per temes vinculats a la universitat

		Descarregar fitxers	Continguts <i>online</i> (streaming)	Comunicació - serveis síncrons	Comunicació - serveis asíncrons
Totals	n	3,28	2,76	3,63	3,34
1er curs	n	3,25	2,92	3,50	3,14
2on curs	n	3,32	2,72	3,71	3,29
3er curs	n	3,44	2,93	3,83	3,71
4rt curs	n	2,96	2,33	3,31	3,02

Taula 57. Freqüència d'accions realitzades a internet per temes vinculats a la universitat per cursos. Font: elaboració pròpia

ii. El correu electrònic no n'és l'excepció

Bona part dels docents entrevistats han explicat com el correu electrònic és el principal canal de comunicació digital amb els seus estudiants. Quan preguntem als estudiants sobre l'ús del correu electrònic com a eina de comunicació veiem que la freqüència de consulta varia en funció del context: en el context no acadèmic el percentatge més elevat correspon als estudiants que consulten el correu diverses vegades al dia mentre que quan parlem de les consultes per qüestions vinculades a la universitat aquestes es traslladen a un cop al dia o quasi cada dia.

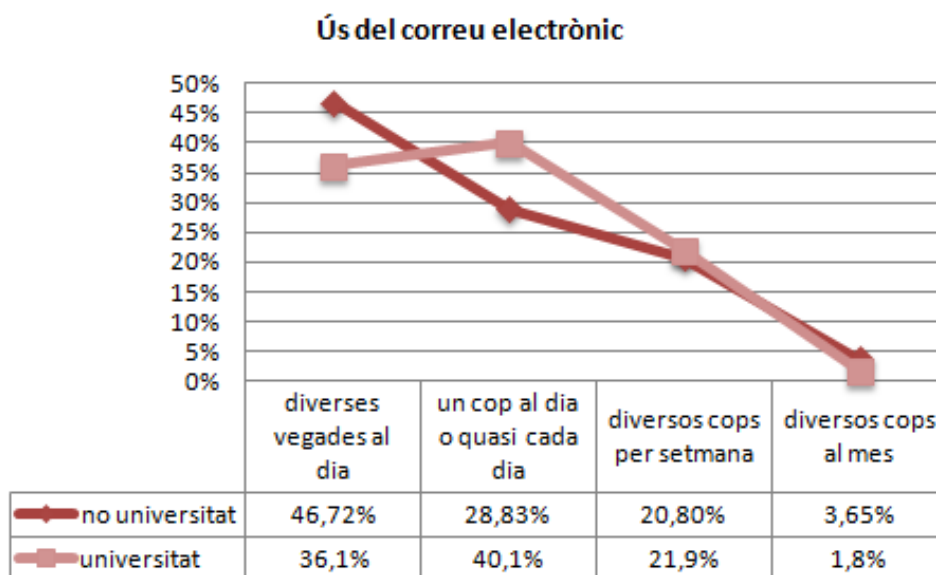


Figura 81. Freqüència d'ús del correu electrònic dels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia

Aquestes dades encaixen força amb el que hem vist fins ara, podent observar que l'ús del correu electrònic té un patró similar a la freqüència d'accés a la xarxa en qualsevol dels dos contextos.

Alhora, si mirem per separat cadascun dels dos centres presencials, podem observar que el percentatge d'estudiants que consulten el correu diverses vegades al dia és superior quan parlem dels estudiants del grau de la UPF; un resultat similar al l'obtingut sobre l'ús de les eines de comunicació asíncrones.

Freqüència de connexió per temes no vinculats a la universitat

		diverses vegades al dia	un cop al dia o quasi cada dia	diversos cops per setmana	diversos cops al mes	
Totals	n	128	79	57	10	274
	%	46,72%	28,83%	20,80%	3,65%	100,00%
UPF	n	68	43	26	2	139
	%	48,9%	30,9%	18,7%	1,4%	100,0%
Blanquerna	n	60	36	31	8	135
	%	44,4%	26,7%	23,0%	5,9%	100,0%

Taula 58. Freqüència d'ús del correu electrònic per temes no vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia

Freqüència de connexió per temes vinculats a la universitat

		diverses vegades al dia	un cop al dia o quasi cada dia	diversos cops per setmana	diversos cops al mes	
Totals	n	99	110	60	5	274
	%	36,1%	40,1%	21,9%	1,8%	100,0%
UPF	n	56	47	33	2	138
	%	40,6%	34,1%	23,9%	1,4%	100,0%
Blanquerna	n	43	63	27	3	136
	%	31,6%	46,3%	19,9%	2,2%	100,0%

Taula 59. Freqüència d'ús del correu electrònic per temes vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia

Al desagregar per cursos, tot i que els resultats varien en funció del curs acadèmic, seguim veient com els resultats referents a l'àmbit universitari dels estudiants de quart curs presenten una freqüència de connexió menor quan parlem de consultar el correu diverses vegades al dia.

Freqüència d'ús del correu electrònic per temes no vinculats a la universitat

		diverses vegades al dia	un cop al dia o quasi cada dia	diversos cops per setmana	diversos cops al mes	
1er curs	n	26	17	16	4	63
	%	41,3%	27,0%	25,4%	6,3%	100,0%
2on curs	n	31	24	20	4	79
	%	39,2%	30,4%	25,3%	5,1%	100,0%
3er curs	n	44	23	16	1	84
	%	52,4%	27,4%	19,0%	1,2%	100,0%
4rt Curs	n	27	15	5	1	48
	%	56,3%	31,3%	10,4%	2,1%	100,0%

Taula 60. Freqüència d'ús del correu electrònic per temes no vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia

Freqüència d'ús del correu electrònic per temes vinculats a la universitat

		diverses vegades al dia	un cop al dia o quasi cada dia	diversos cops per setmana	diversos cops al mes	
1er curs	n	23	30	11	0	64
	%	35,9%	46,9%	17,2%	0,0%	100,0%
2on curs	n	30	27	18	4	79
	%	38,0%	34,2%	22,8%	5,1%	100,0%
3er curs	n	36	35	13	0	84
	%	42,9%	41,7%	15,5%	0,0%	100,0%
4rt Curs	n	10	18	18	1	47
	%	21,3%	38,3%	38,3%	2,1%	100,0%

Taula 61. Freqüència d'ús del correu electrònic per temes vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia

iii. L'accés en mobilitat

Una de les conclusions extretes de les entrevistes realitzades al personal de les tres universitats és que la política *mobile first* està guanyant força a l'hora de plantejar nous projectes. A l'hora de fer realitat aquesta aposta la visió des dels tres centres coincideix en la necessitat de combinar correctament el desenvolupament d'aplicacions natives amb entorns web adaptats a múltiples dispositius.

Quan preguntem als estudiants al voltant de la freqüència d'accés des de dispositius mòbils en funció de si ho fan usant una aplicació nativa o des de navegador, trobem que tant en l'àmbit acadèmic com en el no acadèmic la freqüència d'ús del navegador és superior al de les *App*. Si ens fixem en cadascun dels dos contextos veiem que és en l'àmbit acadèmic quan aquesta diferència es fa més important.

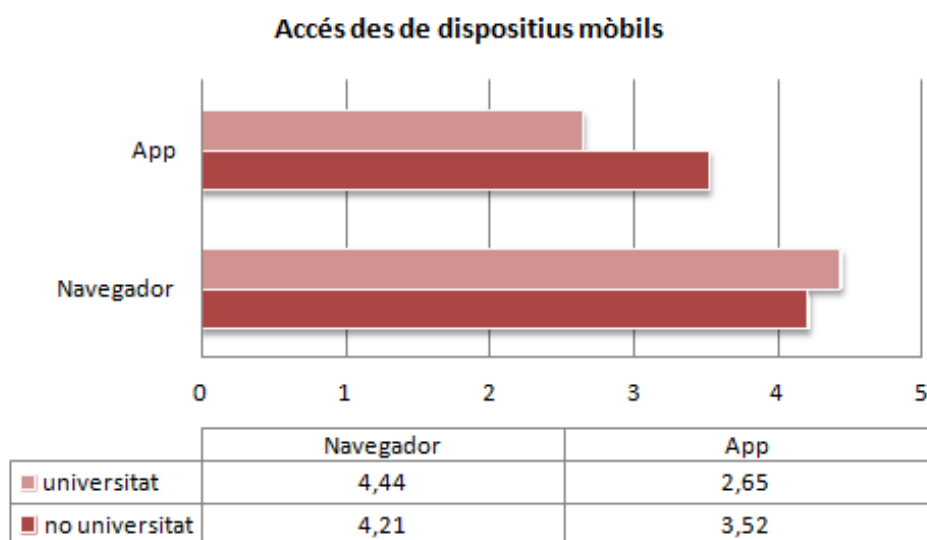


Figura 82. Aplicació d'accés des de dispositius mòbils dels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia

El 2014 la consultora Nielsen publicava un estudi sobre el comportament multiplataforma dels usuaris als EUA. Un dels resultats que es desprenen de l'informe és que el temps que passen els usuaris de dispositius mòbils accedint a internet a través d'aplicacions és molt superior al que passen quan ho fan des del navegador. Aquest resultat no es pot vincular directament als resultats de l'enquesta als estudiants ja que en aquest cas es pregunta per la freqüència d'ús; de tota manera resulta sorprenent el fet que l'accés via navegadors sigui més habitual entre els estudiants, just al contrari que els resultat de l'estudi de Nielsen als EUA.

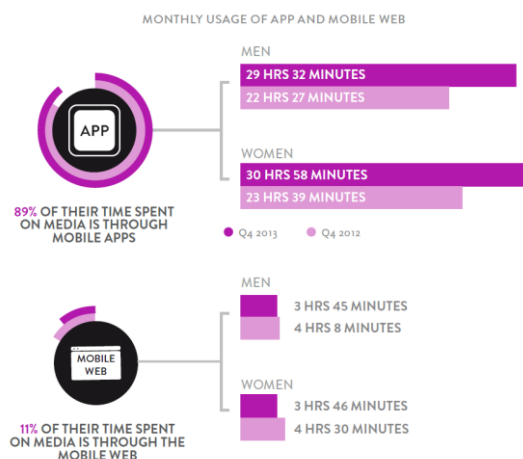


Figura 83. Ús mensual d'aplicacions i navegador des de mòbil. Font: Nielsen

Al desglossar els resultats per centres observem que els resultats es creuen en funció del centre i del context. Mentre en un context no universitari els estudiants de la UPF presenten un valor superior a la mitjana en freqüència d'accés a través del navegador i inferior a través d'aplicacions, quan parlem d'un context universitari són els estudiants de Blanquerna els que presenten un resultat superior a la mitjana en referència als navegadors i inferior en referència a les aplicacions.

Accés des de dispositius mòbils per temes no vinculats a la universitat

		Navegador	App
Totals	n	4,21	3,52
UPF	n	4,24	3,45
Blanquerna	n	4,18	3,61

Taula 62. Aplicació d'accés des de dispositius mòbils per temes no vinculats a la universitat per centres. Font: elaboració pròpia

Accés des de dispositius mòbils per temes vinculats a la universitat

		Navegador	App
Totals	n	4,44	2,65
UPF	n	4,34	2,76
Blanquerna	n	4,54	2,51

Taula 63. Aplicació d'accés des de dispositius mòbils per temes vinculats a la universitat per centres. Font: elaboració pròpia

Si aquesta anàlisi la fem desglossant per curs acadèmic es repeteix l'escenari vist en altres apartats on veiem que, mentre en el context no universitari els resultats es presenten força similars entre tots els cursos, quan parlem d'un context universitari hi ha una baixada en la freqüència d'interaccions entre els estudiants de quart curs. En aquest cas podem observar en qualsevol dels dos escenaris el valor dels estudiants de quart curs és inferior a la mitjana.

**Accés des de dispositius mòbils
per temes no vinculats a la universitat**

		Navegador	App
Totals	n	4,21	3,52
1er curs	n	4,23	3,75
2on curs	n	4,13	3,38
3er curs	n	4,40	3,47
4rt curs	n	3,98	3,51

Taula 64. Aplicació d'accés des de dispositius mòbils per temes no vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia

**Accés des de dispositius mòbils
per temes vinculats a la universitat**

		Navegador	App
Totals	n	4,44	2,65
1er curs	n	4,53	2,60
2on curs	n	4,28	2,70
3er curs	n	4,66	2,75
4rt curs	n	4,18	2,43

Taula 65. Aplicació d'accés des de dispositius mòbils per temes vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia

iv. La universitat des de casa

Finalment, en aquest apartat d'accés i freqüència, hem preguntat als estudiants sobre el lloc des del que es connecten a la xarxa en funció del context. L'espai que té una freqüència més alta de connexió és la llar independentment del context en el que es faci la connexió. A partir d'aquí la situació és força diferent segons el context presentant resultats pràcticament oposats en les respostes referents als espais habilitats i les connexions en mobilitat.

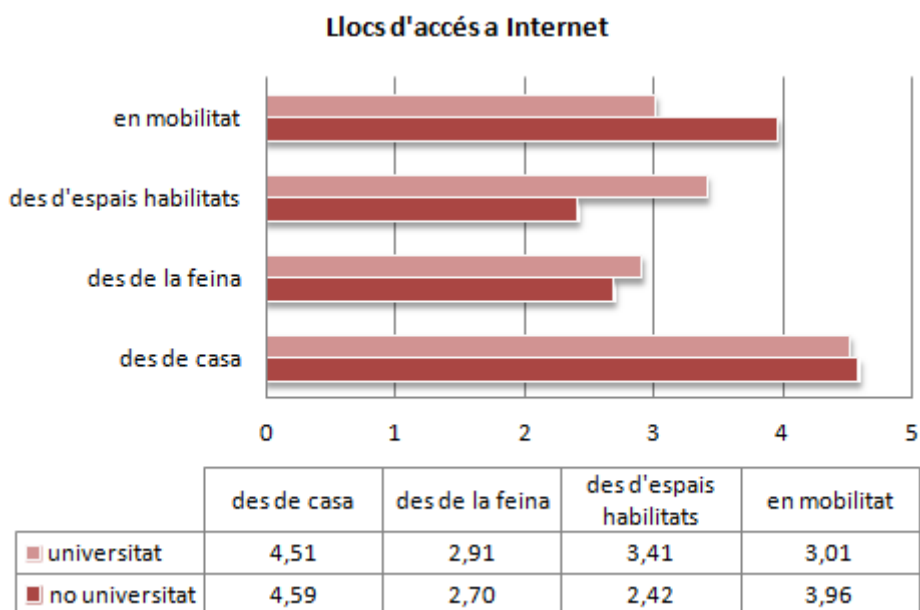


Figura 84. Llocs d'accés a internet dels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia

El fet que la llar sigui el lloc principal d'accés pels estudiants encaixa amb els resultats observats a l'informe AIMC 2014 on el 98,5% dels enquestats afirmaven accedir a internet des de casa.

Desglossant per centres els estudiants de la UPF tenen una freqüència de connexió més alta independentment del context i del lloc, un resultat que segueix el mateix patró que en qüestions anteriors vinculades a la connexió a la xarxa.

Llocs d'accés a internet dels estudiants per temes no vinculats a la universitat

		des de casa	des de la feina	des d'espais habilitats	en mobilitat
Totals	n	4,59	2,70	2,42	3,96
UPF	n	4,69	3,01	2,49	4,14
Blanquerna	n	4,49	2,39	2,35	3,77

Taula 66. Llocs d'accés a internet dels estudiants per temes no vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia

Llocs d'accés a internet dels estudiants per temes vinculats a la universitat

		des de casa	des de la feina	des d'espais habilitats	en mobilitat
Totals	n	4,51	2,91	3,41	3,01
UPF	n	4,67	3,36	3,53	3,05
Blanquerna	n	4,36	2,45	3,30	2,98

Taula 67. Llocs d'accés a internet dels estudiants per temes vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia

Fins ara hem vist com les qüestions referents a la connexió mostraven valors inferiors pels estudiants de quart curs; en aquest cas, però, podem observar una excepció: quan parlem de les connexions des de la feina. En aquest espai concret són els estudiants del darrer curs del grau els que presenten un valor superior a la mitjana quan parlem d'un context no universitari.

Llocs d'accés a internet dels estudiants per temes no vinculats a la universitat

		des de casa	des de la feina	des d'espais habilitats	en mobilitat
Totals	n	4,59	2,70	2,42	3,96
1er curs	n	4,74	2,65	2,83	4,06
2on curs	n	4,46	2,42	2,44	3,81
3er curs	n	4,71	2,90	2,10	4,08
4rt curs	n	4,40	2,88	2,38	3,85

Taula 68. Llocs d'accés a internet dels estudiants per temes no vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia

Llocs d'accés a internet dels estudiants per temes vinculats a la universitat

		des de casa	des de la feina	des d'espais habilitats	en mobilitat
Totals	n	4,51	2,91	3,41	3,01
1er curs	n	4,71	2,85	4,08	2,91
2on curs	n	4,41	2,72	3,35	2,97
3er curs	n	4,68	3,24	3,20	3,15
4rt curs	n	4,15	2,73	2,98	2,98

Taula 69. Llocs d'accés a internet dels estudiants per temes vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia

4.6.1.2 Plataformes i dispositius

El segon bloc de qüestions fa referència als dispositius que tenen els estudiants i quins usos en fan. Quan preguntem sobre quins dispositius disposen podem observar que nou de cada deu estudiants tenen un telèfon 3g/4g o un ordinador portàtil. Com a tercer dispositiu hi trobem les tauletes; en tenen un de cada dos estudiants presencials una xifra lleugerament

superior a l'ordinador de sobre taula i el reproductor mp3. Finalment els dispositius que menys estudiants tenen són les videoconsoles i les *smartTV*.

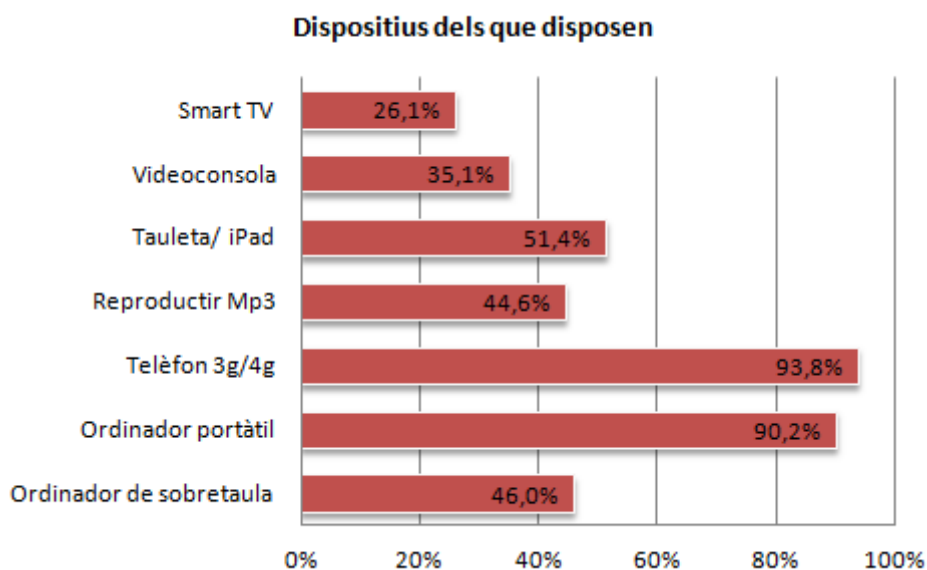


Figura 85. Dispositius que tenen els estudiants. Font: elaboració pròpia

Comparant aquests resultats amb els publicats al 16e informe *Navegantes en la Red*, veiem que els dos primers dispositius coincideixen en ordre i percentatge similar. Comparant la resta de dispositius dels que disposen els estudiants amb els 23.038 usuaris d'internet que visiten llocs web en castellà inclosos a l'informe, les tauletes estan presents en un percentatge major entre els estudiants i en canvi l'ordinador de sobretaula ho està en un percentatge força inferior al de l'informe AIMC.

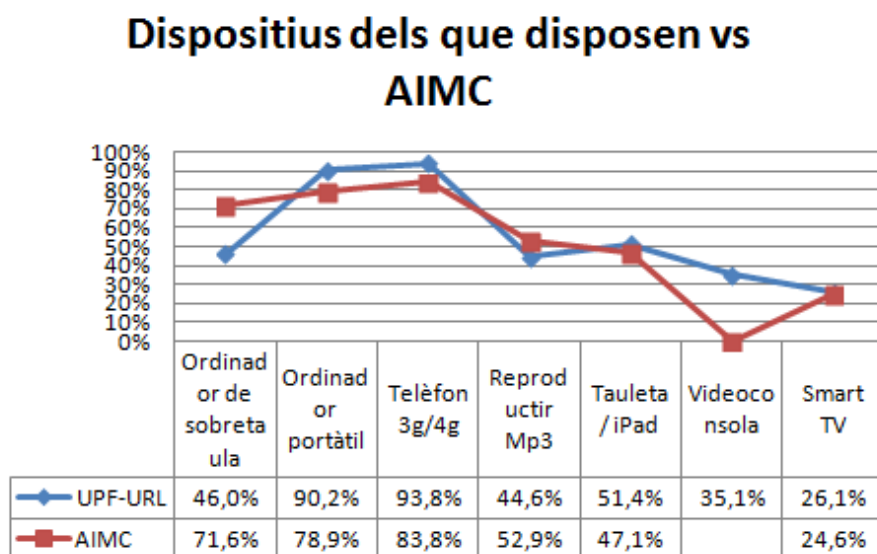


Figura 86. Dispositius que tenen els estudiants vs AIMC. Font: elaboració pròpia a partir de dades AIMC

Un fet a destacar és que el 95,7% dels estudiants tenen més d'un dispositiu. De fet els estudiants tenen 3,8 dispositius de mitjana sent 4 el nombre de dispositius més freqüent. Si observem la distribució de tots els dispositius veiem que el 6,9% dels estudiants tenen tots els dispositius pels que hem preguntat: *smartTV*, videoconsola, tauleta, reproductor mp3, telèfon 3g/4g, ordinador portàtil i ordinador personal.

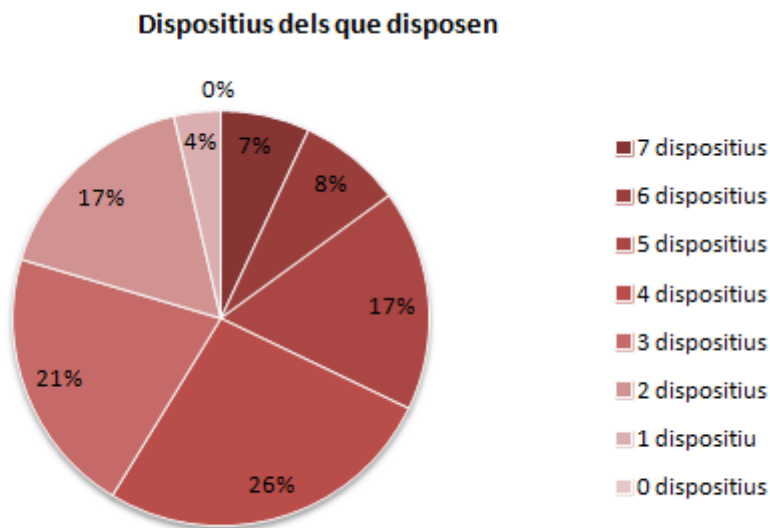


Figura 87. Nombre de dispositius per estudiant. Font: elaboració pròpia

Si mirem els resultats per centres veiem que l'evolució de dispositius per cada estudiant és similar. Tenint en compte els cursos acadèmics veiem que els estudiants de quart curs presenten una relació més baixa de nombre de dispositius per persona; als altres tres cursos la corba és força similar sent el tercer i el segon curs el que els estudiants disposen de més dispositius per persona.

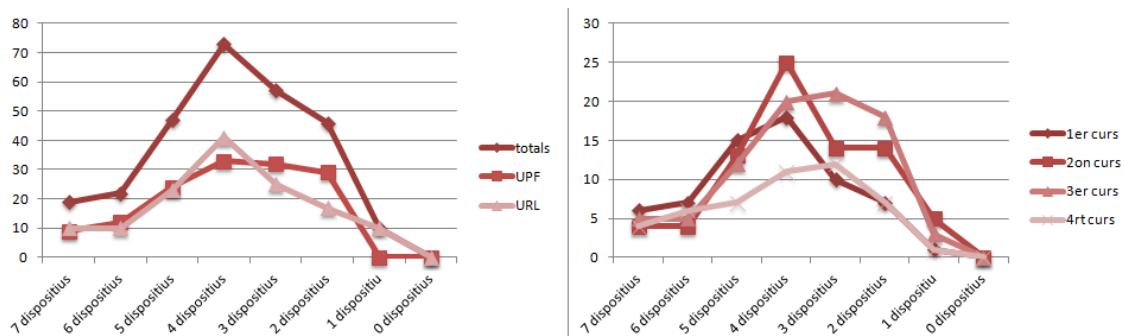


Figura 88. Nombre de dispositius per estudiant, centre i curs. Font: elaboració pròpia

i. El telèfon 3g/4g i l'ordinador portàtil; els dos dispositius principals

Tal com hem vist el telèfon 3g/4g i l'ordinador portàtil són els dos dispositius estrella entre els estudiants. Aquest fet també es veu reflectit a l'hora de veure amb quina freqüència utilitzen cadascun dels dispositius per a accedir a informació, tant en el context acadèmic com en el no acadèmic. Independentment del context, l'ordinador portàtil i el telèfon 3g/4g són els dispositius més usats a l'hora d'accedir a informació. Quan parlem del context universitari trobem que el dispositiu més usat és l'ordinador portàtil, seguit del telèfon 3g/4g; si ens fixem en el context no universitari és el Telèfon 3g/4g el dispositiu més usat per davant de l'ordinador portàtil.

A banda dels dos dispositius principals en freqüència d'ús, les tauletes (Ipad, Samsung, ...) són el tercer dispositiu en el context no universitari i el quart, lleugerament per darrere de l'ordinador de sobre taula, quan parlem de la universitat.

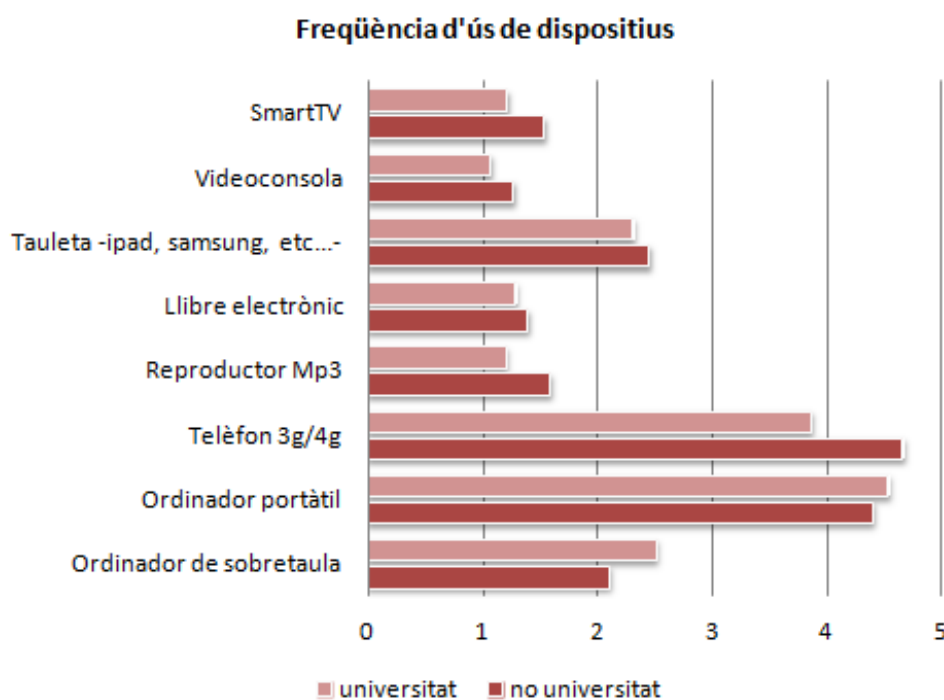


Figura 89. Freqüència d'ús de dispositius connectats dels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia

Comparant aquests resultats amb l'informe *Digital News Report* publicat el 2014 veiem que l'ordinador i el telèfon mòbil coincideixen com els dos dispositius principals. L'informe també conclou que el dispositiu principal per accedir a internet és l'ordinador excepte en aquells usuaris entre 18 i 24 anys. Tenint en compte les edats de la mostra d'aquesta recerca observem que aquests resultats també encaixen amb els obtinguts pel *Center of internet Studies and Digital Life de la Universidad de Navarra*.

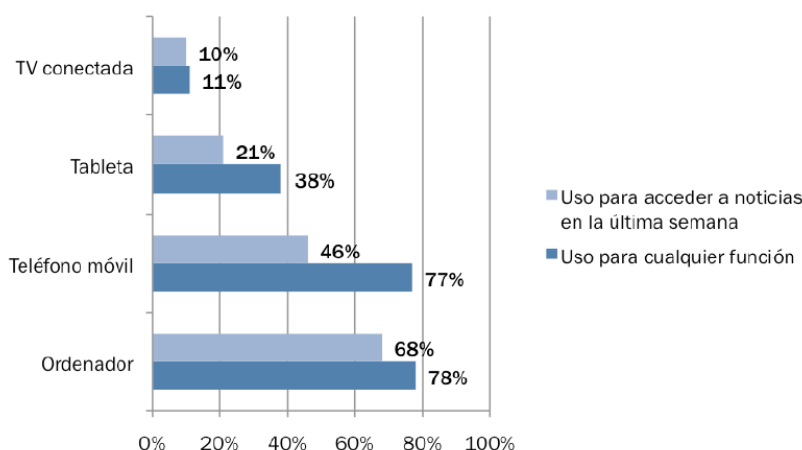


Figura 90. Dispositius usats per accedir a internet. Font: Reuters Institute Digital News Report 2014: ESPAÑA

Tenint en compte el centre veiem que els resultats en el context no acadèmic són similars. En el context acadèmic veiem com l'ordinador de sobretaula s'utilitza més entre els estudiants de la UPF que entre els de Blanquerna mentre que amb el telèfon 3g/4g passa el resultat s'inverteix.

Freqüència d'ús de dispositius per temes no vinculats a la universitat

		Ordina- dor de sobre- taula	Ordina- dor portàtil	Telèfon 3g/4g	Repro- ductor Mp3	Llibre electrò- nic	Tauleta	Video- consola	Smart TV
Totals	n	2,11	4,40	4,67	1,59	1,40	2,45	1,27	1,54
UPF	n	2,10	4,46	4,70	1,50	1,39	2,35	1,18	1,35
Blanquerna	n	2,11	4,34	4,63	1,69	1,40	2,56	1,37	1,75

Taula 70. Freqüència d'ús de dispositius connectats per temes no vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia

Freqüència d'ús de dispositius per temes vinculats a la universitat

		Ordina- dor de sobre- taula	Ordina- dor portàtil	Telèfon 3g/4g	Repro- ductor Mp3	Llibre electrò- nic	Tauleta	Video- consola	Smart TV
Totals	n	2,51	4,54	3,86	1,20	1,29	2,31	1,07	1,22
UPF	n	2,64	4,57	3,71	1,22	1,31	2,35	1,08	1,18
Blanquerna	n	2,38	4,50	4,02	1,19	1,27	2,28	1,06	1,26

Taula 71. Freqüència d'ús de dispositius connectats per temes vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia

A l'hora de desglossar per cursos els resultats són similars independentment del curs. En l'àmbit no universitari l'ordinador portàtil destaca a tercer curs mentre que en l'àmbit universitari són els estudiants de quart curs els que més utilitzen més el telèfon 3g/4g.

Freqüència d'ús de dispositius per temes no vinculats a la universitat

		Ordina- dor de sobre- taula	Ordina- dor portàtil	Telèfon 3g/4g	Repro- ductor Mp3	Llibre electrò- nic	Tauleta	Video- consola	Smart TV
Totals	n	2,11	4,40	4,67	1,59	1,40	2,45	1,27	1,54
1er curs	n	2,31	4,36	4,72	1,56	1,41	2,68	1,45	1,84
2on curs	n	2,09	4,28	4,59	1,62	1,40	2,29	1,18	1,42
3er curs	n	1,95	4,65	4,73	1,69	1,44	2,33	1,19	1,47
4rt curs	n	2,13	4,19	4,60	1,40	1,29	2,63	1,31	1,44

Taula 72. Freqüència d'ús de dispositius connectats per temes vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia

Freqüència d'ús de dispositius per temes vinculats a la universitat

		Ordina- dor de sobre- taula	Ordina- dor portàtil	Telèfon 3g/4g	Repro- ductor Mp3	Llibre electrò- nic	Tauleta	Video- consola	Smart TV
Totals	n	2,51	4,54	3,86	1,20	1,29	2,31	1,07	1,22
1er curs	n	2,61	4,63	3,87	1,08	1,46	2,58	1,06	1,38
2on curs	n	2,52	4,40	3,81	1,37	1,36	2,15	1,04	1,15
3er curs	n	2,47	4,69	3,89	1,15	1,21	2,24	1,09	1,23
4rt curs	n	2,45	4,37	3,87	1,20	1,09	2,34	1,09	1,09

Taula 73. Freqüència d'ús de dispositius connectats per temes no vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia

ii. El mòbil es consolida com a dispositiu secundari en combinació amb altres pantalles

Un dels fenòmens que hem tractat al llarg d'aquest treball és el que anomenem *secondscreen* o ús de la segona pantalla. En aquest sentit l'informe Google (2012) ja posava de relleu diferents usos –seqüencial o en paral·lel– de diferents dispositius per assolir un objectiu mostrant com es combinaven les diferents pantalles en funció del dispositiu principal i secundari. En el cas dels estudiants presencials dels dos graus la combinació més utilitzada és aquella que té com a dispositiu principal l'ordinador i com a dispositiu secundari el telèfon 3g/4g; amb una freqüència d'ús superior a quatre sobre cinc. Aquest resultat encaixa força amb el punt anterior doncs coincideix que aquests són els dos dispositius més usats a l'hora d'accedir a informació.

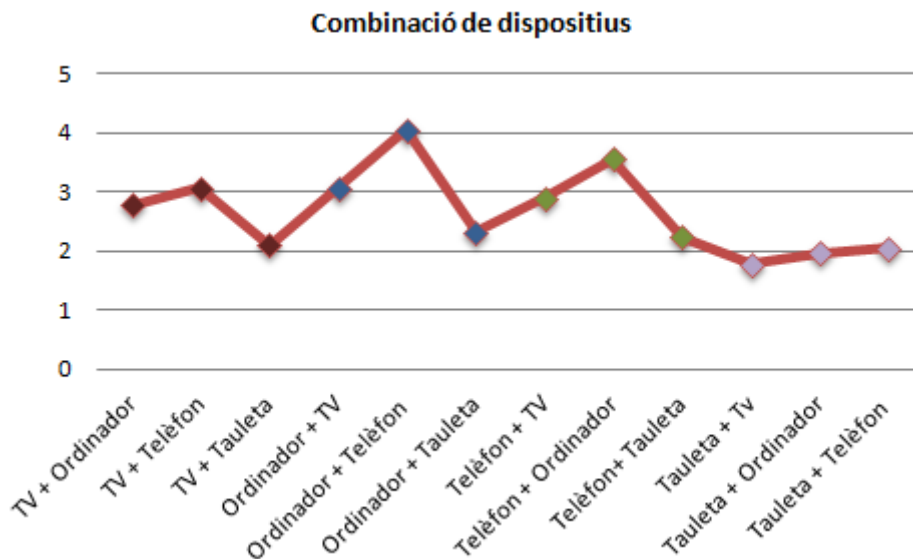


Figura 91. Combinació de dispositius com a primera i segona pantalla. Font: elaboració pròpia

Un altre resultat que podem observar és que el telèfon 3g/4g és el dispositiu secundari més usat sigui quin sigui la pantalla principal; alhora és la combinació entre ordinador i telèfon 3g/4g la més habitual entre els estudiants.

		Dispositiu principal			
		Ordinador	Telèfon 3G/4G	TV	Tauleta
Dispositiu secundari	Ordinador		3,56	2,77	1,95
	Telèfon 3G/4G	4,05		3,06	2,05
	TV	3,07	2,90		1,77
	Tauleta	2,32	2,23	2,10	

Figura 92. Models d'ús de segona pantalla dels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia

En relació a aquesta qüestió, destacar que el resultat obtingut es correspon amb el que diu l'informe *The New Multiscreen World: Understanding Cross-platform Consumer Behavior* publicat per Google l'agost de 2012. En l'informe es pot observar com el dispositiu mòbil és la segona pantalla per excel·lència sigui quin sigui el dispositiu principal.

Smartphones are the most frequent companion devices during simultaneous usage

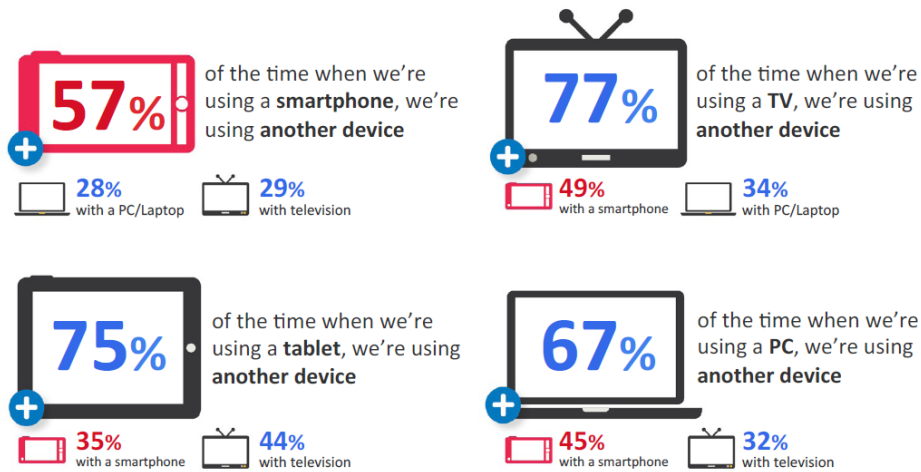


Figura 93. Ús del mòbil en combinació amb altres dispositius. Font: Google, 2012

iii. Les xarxes socials i els audiovisuals guanyen terreny fora de la universitat

Centrant-nos en els canals de consum informatiu veiem que en el context universitari els mitjans *online* són el canal principal d'informació dels estudiants pràcticament un punt per sobre de la resta. En el context no universitari els mitjans *online* segueixen al cap davant però pràcticament al mateix nivell que les xarxes socials i la televisió o audiovisuals. La premsa escrita, la ràdio i els agregadors de contingut obtenen uns valors similars en ambdós contextos.

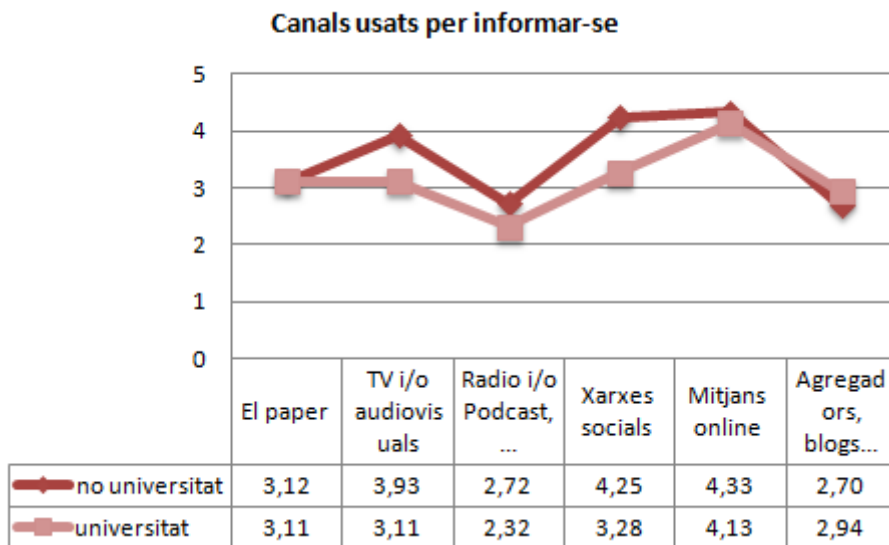


Figura 94. Fonts d'informació dels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia

Els resultats observats en el context no universitari estan força alineats amb els que presenta l'informe publicat al 2014 pel *Center of internet Studies and Digital Life* de la *Universidad de Navarra* on les xarxes socials es consoliden com a alternativa als mitjans tradicionals *online*.

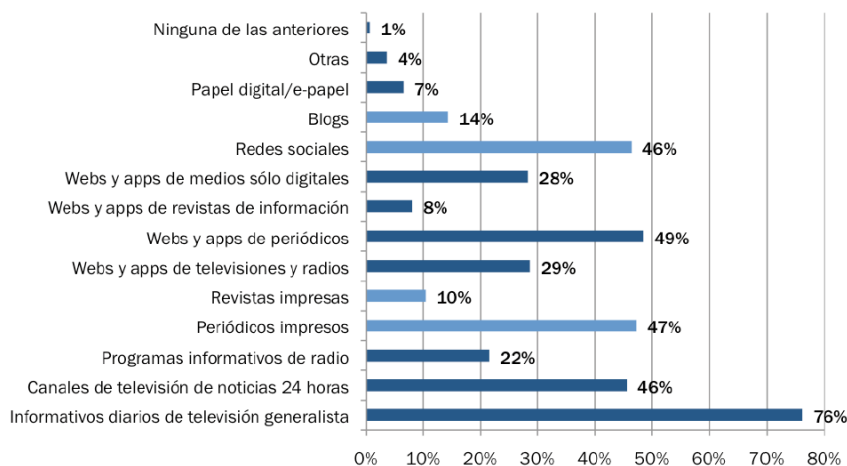


Figura 95. Fonts de notícies usats la darrera setmana. Font: Reuters Institute Digital News Report 2014: ESPAÑA

Si fem una anàlisi per cadascun dels dos centres veiem que la diferència entre mitjans *online* i xarxes socials és més gran entre els estudiants de la UPF quan parlem d'un context no universitari; en canvi en els estudiants de Blanquerna les xarxes socials se situen al mateix nivell que els mitjans *online*.

En l'àmbit universitari, però, només la ràdio o els podcast són usats per sobre la mitjana pels estudiants de Blanquerna. Per canals com el paper, les xarxes socials, els mitjans *online* o els agregadors, són els estudiants de la UPF els que en fan un major ús.

Freqüència d'ús de canals per informar-se per temes no vinculats a la universitat

		El paper (diaris, revistes, ..)	TV i/o audiovisual	Ràdio i/o Podcast, ...	Xarxes socials	Mitjans <i>online</i>	Agregadors, blogs, ...
Totals	n	3,12	3,93	2,72	4,25	4,33	2,70
UPF	n	3,21	3,98	2,59	4,31	4,47	2,80
Blanquerna	n	3,03	3,88	2,86	4,18	4,19	2,60

Taula 74. Fonts d'informació dels estudiants per temes no vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia

Freqüència d'ús de canals per informar-se per temes vinculats a la universitat

		El paper (diaris, revistes, ..)	TV i/o audiovisual	Ràdio i/o Podcast, ...	Xarxes socials	Mitjans <i>online</i>	Agregadors, blogs, ...
Totals	n	3,11	3,11	2,32	3,28	4,13	2,94
UPF	n	3,27	3,14	2,16	3,46	4,33	3,19
Blanquerna	n	2,96	3,08	2,48	3,09	3,93	2,69

Taula 75. Fonts d'informació dels estudiants per temes vinculats a la universitat per centre. Font: elaboració pròpia

Entrant al detall de cadascun dels cursos veiem que en temes no vinculats a la universitat els estudiants de primer i tercer curs presenten resultats molt similars en pràcticament tots els punts. Quant als estudiants de segon curs aquests presenten valors per sota la mitjana en pràcticament la totalitat dels canals. Finalment puja l'ús de la ràdio o els podcast entre els estudiants de quart mentre baixa la televisió o audiovisuals.

Freqüència d'ús de canals per informar-se per temes no vinculats a la universitat

		El paper (diaris, revistes, ..)	TV i/o audiovisual	Ràdio i/o Podcast, ...	Xarxes socials	Mitjans <i>online</i>	Agregadors, blogs, ...
Totals	n	3,12	3,93	2,72	4,25	4,33	2,70
1er curs	n	3,34	4,12	2,78	4,31	4,37	2,46
2on curs	n	2,80	3,87	2,45	4,15	3,97	2,67
3er curs	n	3,29	3,94	2,64	4,18	4,58	2,74
4rt curs	n	3,06	3,75	3,23	4,44	4,42	3,00

Taula 76. Fonts d'informació dels estudiants per temes no vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia

Quan parlem de temes vinculats a la universitat els patrons són similars al punt anterior. El primer i tercer curs presenten valors superiors a la mitjana en pràcticament tots els canals; només en les xarxes socials es veu una baixada del primer curs. També seguint la tendència del punt anterior els de segon curs se situen per sota la mitjana en pràcticament tots els canals; només les xarxes socials presenten un valor similar a la mitjana de tots els cursos. Finalment els de quart curs presenten valors més baixos quan parlem dels mitjans, siguin en paper o *online*, mentre que fan un ús més intensiu que la mitjana de la ràdio o podcast i de les xarxes socials.

Freqüència d'ús de canals per informar-se per temes vinculats a la universitat

		El paper (diaris, revistes, ..)	TV i/o audiovisual	Ràdio i/o Podcast, ...	Xarxes socials	Mitjans <i>online</i>	Agregadors, blogs, ...
Totals	n	3,11	3,11	2,32	3,28	4,13	2,94
1er curs	n	3,37	3,31	2,31	2,86	4,35	2,83
2on curs	n	2,84	2,70	2,01	3,20	3,86	2,85
3er curs	n	3,45	3,52	2,56	3,51	4,42	3,12
4rt curs	n	2,63	2,79	2,42	3,54	3,77	2,94

Taula 77. Fonts d'informació dels estudiants per temes vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia

4.6.1.3 Formats

Després dels dispositius i dels canals d'accés a la informació, el darrer bloc d'aquesta enquesta als estudiants tracta el tema dels continguts i dels formats de consum. Resulta interessant veure com evolucionen els diferents formats i com aquests encaixen amb els dispositius més usats que hem vist amb anterioritat.

i. Els formats de text a la universitat i els audiovisuals fora d'aquesta

A l'hora de parlar dels formats de consum observem que hi ha una diferència entre aquells que s'utilitzen en el context acadèmic i aquells usats en el context no acadèmic. Exceptuant el format web (HTML) que és el més usat en ambdós casos, el PDF i el paper són els principals formats en l'àmbit universitari. Quan parlem del consum en un context no universitari es manté el format web (HTML) com a principal format, però, en aquest cas el segueixen el vídeo i les imatges. A l'altra banda hi trobem el format EPUB, el menys usat en qualsevol dels dos contextos.

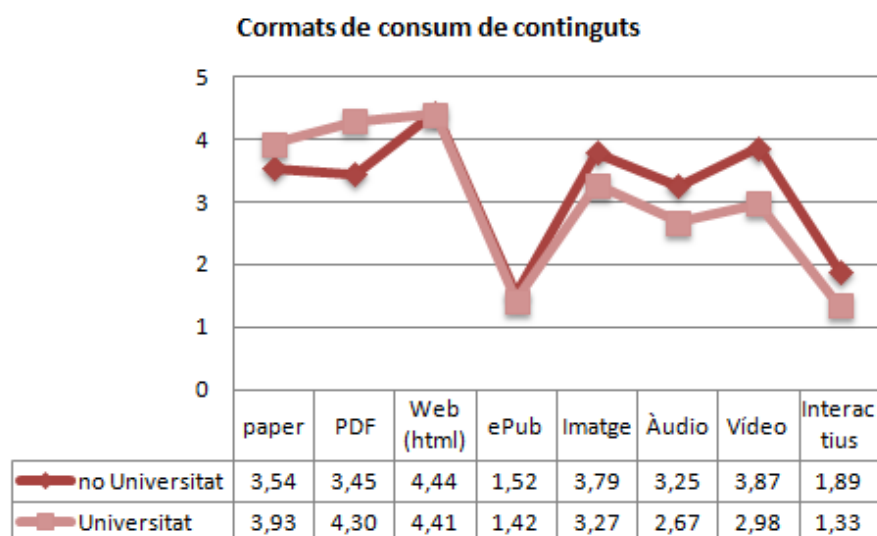


Figura 96. Formats de consum de continguts dels estudiants presencials. Font: elaboració pròpia

Si ens fixem en la tipologia veiem que el conjunt format pels continguts de text – el paper i el PDF- obtené valors d'ús superiors quan parlem del context acadèmic, mentre que el conjunt de formats audiovisuals –vídeo, imatge, àudio i interactius- té un consum superior en un context no universitari.

Prenent les respostes de cadascun dels dos centres veiem que en el context no universitari la UPF està lleugerament per sobre en l'ús dels formats textuais –paper i PDF- mentre que Blanquerna es situa amb un valor lleugerament més alt pel que fa als interactius.

Formats de consum de continguts per temes no vinculats a la universitat

		Web							
		paper	PDF	(HTML)	EPUB	Imatge	Àudio	Vídeo	Interactius
Totals	n	3,54	3,45	4,44	1,52	3,79	3,25	3,87	1,89
UPF	n	3,60	3,61	4,59	1,49	3,89	3,24	3,83	1,70
Blanquerna	n	3,48	3,27	4,29	1,54	3,69	3,26	3,91	2,10

Taula 78. Formats de consum de continguts per temes no vinculats a la universitat per centres. Font: elaboració pròpia

En el cas del context vinculat a la universitat, excepte en el paper i l'EPUB, els estudiants de la UPF presenten valors d'ús superiors a la mitjana en la resta d'ítems, just al contrari que els estudiants de Blanquerna.

Formats de consum de continguts per temes vinculats a la universitat

		Web							
		paper	PDF	(HTML)	EPUB	Imatge	Àudio	Vídeo	Interactius
Totals	n	3,93	4,30	4,41	1,42	3,27	2,67	2,98	1,33
UPF	n	3,84	4,45	4,58	1,35	3,43	2,69	3,13	1,37
Blanquerna	n	4,03	4,14	4,22	1,49	3,10	2,65	2,82	1,30

Taula 79. Formats de consum de continguts per temes vinculats a la universitat per centres. Font: elaboració pròpia

En el context no universitari, al analitzar els resultats en funció del curs acadèmic veiem que els estudiants de quart fan un major ús dels formats minoritaris com l'EPUB, els interactius i l'àudio; en canvi utilitzen menys el paper. Per la resta de cursos els valors són molt similars excepte pels estudiants de segon curs, amb un ús per sota la mitjana de formats com el PDF, el paper o la web (HTML).

Formats de consum de continguts per temes no vinculats a la universitat

		paper	PDF	Web (HTML)	EPUB	Imatge	Àudio	Vídeo	Interactius
Totals	n	3,54	3,45	4,44	1,52	3,79	3,25	3,87	1,89
1er curs	n	3,63	3,40	4,49	1,52	3,85	3,38	4,00	2,14
2on curs	n	3,12	3,25	4,22	1,45	3,76	3,14	3,76	1,97
3er curs	n	3,91	3,51	4,59	1,44	3,78	3,17	3,83	1,63
4rt curs	n	3,43	3,75	4,49	1,76	3,77	3,39	3,96	1,88

Taula 80. Formats de consum de continguts per temes no vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia

Quan ens centrem en el context universitari veiem que la majoria de formats presenten valors similars en els quatre cursos. Entrant una mica més al detall veiem que els formats d'àudio i EPUB tenen un ús major entre els estudiants de tercer i quart curs, mentre els formats textuais com pot ser el PDF o el paper presenten un ús menor per part dels estudiants d'últim curs.

Formats de consum de continguts per temes vinculats a la universitat

		paper	PDF	Web (HTML)	EPUB	Imatge	Àudio	Vídeo	Interactius
Totals	n	3,93	4,30	4,41	1,42	3,27	2,67	2,98	1,33
1er curs	n	4,09	4,45	4,50	1,52	3,33	2,66	3,02	1,31
2on curs	n	3,84	4,28	4,22	1,47	3,13	2,38	2,89	1,29
3er curs	n	4,13	4,31	4,58	1,20	3,44	2,91	3,17	1,41
4rt curs	n	3,47	4,09	4,28	1,58	3,12	2,72	2,71	1,29

Taula 81. Formats de consum de continguts per temes vinculats a la universitat per curs. Font: elaboració pròpia

ii. Els estudiants prefereixen text en l'entorn acadèmic

Quan preguntem als estudiants per quin és el format que consideren més adequat pel consum de continguts en el context de la universitat, les respostes ens mostren uns resultats pràcticament idèntics als corresponents a l'ús de formats en l'àmbit universitari. En aquest cas la web (HTML), el PDF i el paper ocupen els primers llocs; el vídeo, imatge i so se situen en un segon bloc; i finalment hi trobem el format EPUB i els interactius.

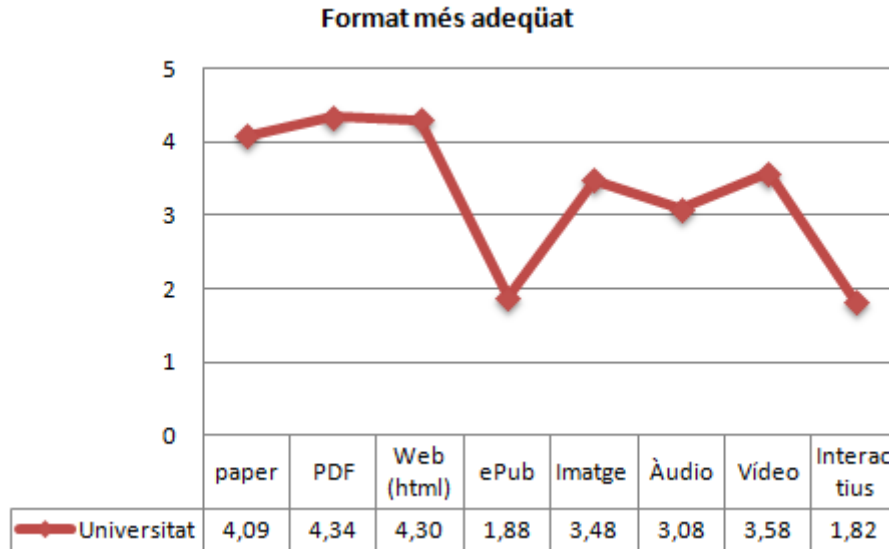


Figura 97. Formats que els estudiants consideren més adequat pel consum de continguts en l'àmbit acadèmic els estudiants presencials. Font: elaboració pròpia

Per centres els resultats són lleugerament superiors per part dels estudiants de la UPF en formats com el paper, web (HTML) o imatge, i lleugerament superiors pels estudiants de Blanquerna en l'EPUB i els interactius.

Format més adequat per la universitat

		paper	PDF	Web (HTML)	EPUB	Imatge	Àudio	Vídeo	Interactius
Totals	n	4,09	4,34	4,30	1,88	3,48	3,08	3,58	1,82
UPF	n	4,07	4,39	4,44	1,80	3,60	3,15	3,68	1,75
Blanquerna	n	4,10	4,30	4,16	1,97	3,35	3,01	3,48	1,91

Taula 82. Formats que els estudiants consideren més adequat pel consum de continguts en l'àmbit acadèmic per centres. Font: elaboració pròpia

Per cursos podem observar que els valors són molt similars en formats com l'EPUB, la imatge, el vídeo o els interactius. Alhora trobem que els formats de text –paper i PDF– estan per sobre la mitjana el primer i tercer curs mentre que a quart curs els consideren menys adequats que la mitjana. A l'inversa passa amb els format d'àudio o web (HTML) on els cursos superiors –tercer i quart– els consideren més adequats per al context universitari que els dos primers cursos del grau.

Format més adequat per la universitat

		Web							
		paper	PDF	(HTML)	EPUB	Imatge	Àudio	Vídeo	Interactius
Totals	n	4,09	4,34	4,30	1,88	3,48	3,08	3,58	1,82
1er curs	n	4,25	4,41	4,16	2,20	3,65	3,21	3,78	1,74
2on curs	n	3,91	4,19	3,97	1,71	3,18	2,60	3,25	1,86
3er curs	n	4,23	4,52	4,62	1,75	3,55	3,28	3,60	1,83
4rt curs	n	3,90	4,19	4,54	1,92	3,64	3,39	3,85	1,88

Taula 83. Formats que els estudiants consideren més adequat pel consum de continguts en l'àmbit acadèmic per cursos. Font: elaboració pròpia

iii. Acostumats a crear en formats de text

La darrera qüestió formulada als estudiants fa referència als formats en els que estan acostumats a crear continguts independentment del context. En aquest cas es mantenen els formats textuais com el paper i el PDF mentre que el format web (HTML) i les imatges es situen al mateix nivell. Per sota queden els formats de vídeo i àudio i, com a formats menys freqüents hi trobem l'EPUB i els Interactius.

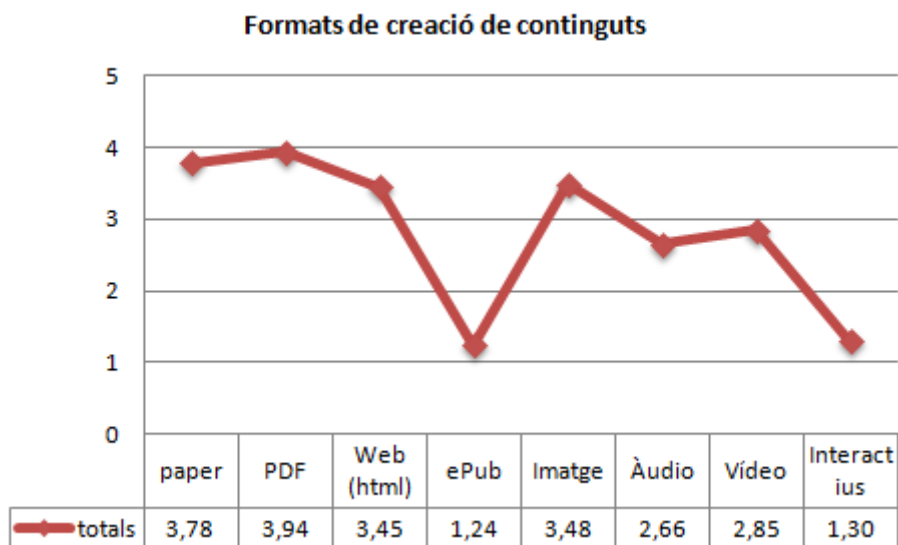


Figura 98. Formats amb els que han creat continguts estudiants presencials. Font: elaboració pròpia

En el desglossament de resultats per centres veiem que el format EPUB i els interactius tenen valors similars entre els estudiants d'ambdós centres. El format paper es situa lleugerament per sobre en el cas dels estudiants de Blanquerna, mentre que per la resta de formats –PDF, web (HTML), imatge, àudio i vídeo–, els estudiants de la UPF afirmen crear-ne amb una major freqüència.

Format de creació de continguts

		Web							
		paper	PDF	(HTML)	EPUB	Imatge	Àudio	Vídeo	Interactius
Totals	n	3,78	3,94	3,45	1,24	3,48	2,66	2,85	1,30
UPF	n	3,71	4,21	3,88	1,17	3,69	2,90	3,09	1,30
Blanquerna	n	3,86	3,65	2,97	1,32	3,25	2,39	2,59	1,29

Taula 84. Formats amb els que han creat continguts per centre. Font: elaboració pròpia

Prenent ara el curs de cadascun dels estudiants podem observar que els de tercer curs són els que més sovint creen contingut en la majoria de formats, especialment en aquells que són audiovisuals. En canvi els de primer curs, destaquen en els formats en paper i PDF tot i que aquests estan per sota en formats d'àudio i vídeo.

Format de creació de continguts

		Web							
		paper	PDF	(HTML)	EPUB	Imatge	Àudio	Vídeo	Interactius
Totals	n	3,78	3,94	3,45	1,24	3,48	2,66	2,85	1,30
1er curs	n	4,13	4,05	3,10	1,21	3,27	2,44	2,38	1,21
2on curs	n	3,70	3,75	3,63	1,24	3,30	2,34	2,97	1,30
3er curs	n	3,81	4,06	3,77	1,18	3,82	3,09	3,06	1,32
4rt curs	n	3,35	3,88	3,09	1,40	3,51	2,74	2,98	1,37

Taula 85. Formats amb els que han creat continguts per curs. Font: elaboració pròpia

4.6.2 L'estudiant no presencial

En el cas de la UOC no ha estat possible obtenir acés als estudiants per fer-los arribar l'enquesta. Tot i això a través de les entrevistes al personal de la UOC hem pogut recollir algunes dades sobre estudis similars fets als estudiants per part de la mateixa universitat. Aquesta informació la trobem també en algunes de les memòries anuals publicades per la mateixa UOC on es fa rerefència a les dades de cada curs.

En les entrevistes a Cristina López Pérez, Muriel Garreta, Roger Grisè i Amalia Creus es va posar de relleu la importància de la visió dels estudiants. Els diferents membres de l'equip ens han explicat com la UOC realitza periòdicament estudis interns en aquesta línia per tal d'avaluar l'ús que els estudiants fan dels dispositius i dels formats actuals de la UOC: "inclús en alguns casos s'han triat grups d'estudiants pilot per testejar implementacions noves del campus", afirma Amalia Creus.

Tot i ser una universitat no presencial on pot semblar que la base o l'estructura es basa en els materials i les plataformes, Creus explica que el model educatiu de la UOC està basat en l'activitat i no en els materials: "l'activitat suposa una sèrie de coses que impliquen recursos -materials i altres, i un acompanyament -que correspon al paper del consultor-". Aquesta visió encaixa amb el que exposen Garreta i Grisè posant de relleu que el punt fort que els

estudiants veuen al fet d'estudiar a la UOC és la seva metodologia. Els membres de l'eLearn center ens parlen de com els estudiants valoren aquest aspecte com un dels més positius d'estudiar la UOC. En aquest cas la majoria d'assignatures disposen de les PAC (Prova d'avaluació continuada) que permeten a l'estudiant triar una via per superar l'assignatura a través de la realització de diverses activitats al llarg del trimestre.

Un segon element valorat pels estudiants és la forta vinculació amb internet, potenciant l'ús de tecnologies "al núvol" i d'eines TIC. De fet, si tenim en compte els resultats de l'anàlisi de competències vistos en epígrafs anteriors d'aquesta recerca, cal destacar l'alt component de treball en grup que contenen les assignatures de la UOC; un fet difícilment imaginable sense internet i les TIC en estudis no presencials.

Quant a les debilitats que els estudiants posen de relleu hi destaca el poc aprofitament dels recursos esmentats anteriorment en alguna de les assignatures. En aquest sentit el paper del consultor o la qualitat dels materials són aspectes qüestionats en algunes assignatures. La visió dels estudiants no dista massa del que els experts ens han dit sobre el rol del docent i el seu paper en el procés d'aprenentatge, alhora que la asimetria entre els formats dels continguts en alguna assignatura també és visible a través del campus.

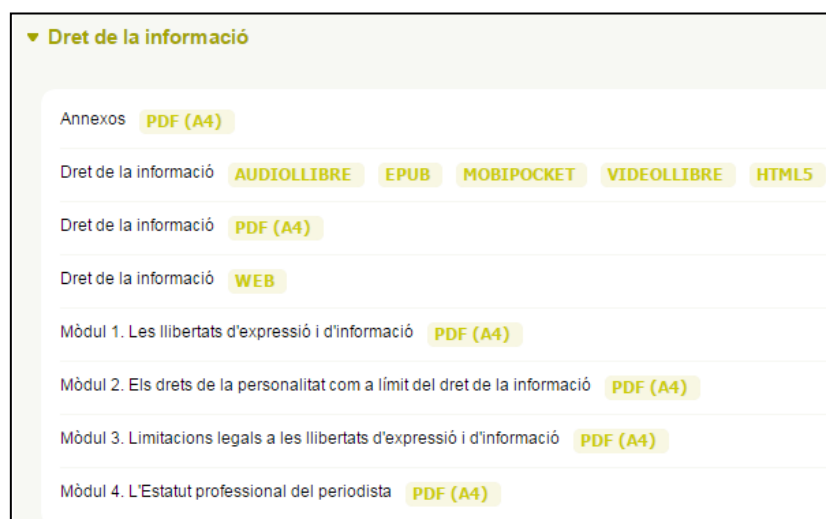


Figura 99. Exemple de formats de materials per l'assignatura de Dret de la informació. Font: Campus virtual UOC

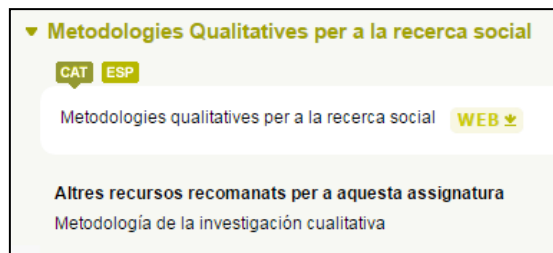


Figura 100. Exemple de formats de materials per l'assignatura de Metodologies Qualitatives per la recerca social. Font: Campus Virtual UOC

4.6.2.1 Accés i freqüència

López Pérez ens explica que les anàlisis sobre freqüència de connexió i hàbits de consum dels estudiants no mostren diferències significatives en relació a l'àrea de coneixement dels estudis cursats sinó que, en el cas de la UOC, normalment les diferències responen a un tema generacional. En aquest sentit ens explica que el ventall d'edats de gent que es matricula als estudis de la UOC és molt ampli i pot anar des dels 18 fins a majors de 50 anys. Cristina López Pérez recalca aquest paper “digitalitzador” de la UOC en el sentit que part dels estudiants adquireixen unes habilitats digitals pel fet de triar uns estudis *online*.

Visites des de diversos sistemes mòbils	
iOS	44.792
Android	22.518
Altres	517
Total	67.827

Visites des de diversos dispositius	
Tauletes	28.038
Mòbils	39.786
Total	67.824

Taula 86. Visites procedents de dispositius mòbils al curs 2013/2014. Font: UOC, dossier de premsa del curs 2013/2014

Arrel de les entrevistes s'han pogut recollir algunes dades sobre els dispositius dels que disposen els usuaris. En aquest sentit la majoria d'estudiants disposen com a mínim d'un portàtil, un telèfon 3g/4g i alguna tablet o lector digital; especialment en els casos de major edat l'adquisició d'aquests dispositius està vinculat al fet d'estudiar en una universitat no presencial.

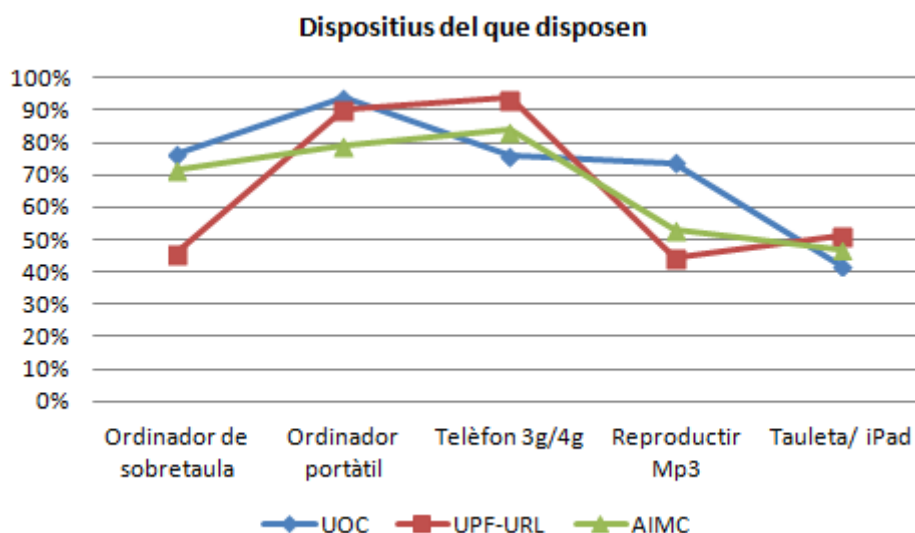


Figura 101. Dispositiu dels que disposen UOC, UPF-URL, AIMC. Font: elaboració pròpia a partir de diverses fonts

Quan parlem de quin ús fan de cada dispositiu, l'ordinador portàtil apareix com a principal dispositiu orientat als estudis mentre que el reproductor mp3 i el telèfon mòbil es situen com a principals dispositius en un context no acadèmic. De fet el dispositiu que té un major equilibri pel que fa al seu ús per temes acadèmics i per temes no acadèmics és la tauleta. Ordinador –portàtil o de sobretaula-, tauleta i llibre electrònic són els quatre dispositius més usats en el context acadèmic pels estudiants.

4.6.2.2 Plataformes i dispositius

Una altra de les característiques que es desprenen d'aquests estudis d'usuaris és que no tots els formats s'utilitzen en les mateixes condicions. Una de les característiques inherents al component digital i especialment al treball a internet és el fet de poder treballar en qualsevol moment i a qualsevol lloc; aquest element també és rellevant a l'hora d'analitzar el comportament dels estudiants de manera que els formats com el paper, la web o el PDF s'associa molt a moments de treball a casa mentre que formats minoritaris com l'EPUB, l'audiollibre o el mobipocket estan més vinculats al consum en mobilitat.

Un altre aspecte que destaca Cristina López és que els perfils que fan més ús de formats com el videollibre o l'audiollibre són aquells amb limitacions d'accessibilitat. López explica que tot i que hi ha mecanismes per a l'adaptació de formats a través de serveis oferts per la ONCE, el fet de disposar ja de formats d'aquesta tipologia facilita el consum de continguts per a aquests perfils d'estudiant.

A Dossier de premsa del curs 2012/2013 publicat per la UOC s’afirma que “el més interessant de l’anàlisi és veure l’augment de l’ús de dispositius mòbils per a accedir als materials”. En aquest sentit podem veure que tal com es desprenia de l’anàlisi de consum de formats en mobilitat, els formats EPUB i l’audiollibre tenen com a dispositiu principal associat l’iPad o android.

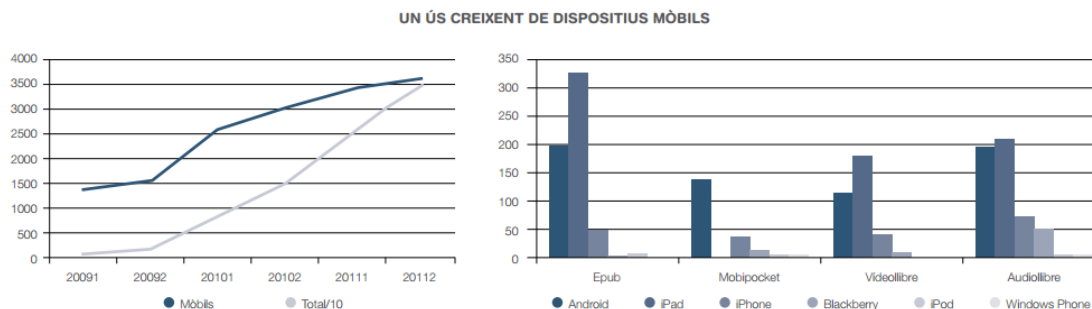


Figura 102. Ús de dispositius mòbils. UOC. Font: UOC, dossier de premsa del curs 2012/2013

4.6.2.3 Formats

La directora del Grau en Comunicació explica com l’aposta inicial de la UOC es centrava en els recursos disponibles que bàsicament eren els materials; apostant per la producció pròpia i fent que totes les assignatures girassin al voltant d’aquest recurs. En aquesta etapa el format dels continguts era bàsicament el paper que s’enviava a casa dels estudiants o el mateix recurs en PDF que es podia descarregar des del campus virtual. En els darrers anys, però, s’està treballant en innovar en aquest aspecte intentant treballar de manera molt més oberta el concepte de recurs, on s’hi engloba des del material tradicional de l’assignatura, els recursos disponibles a la biblioteca, els recursos en obert que la universitat publica o la xarxa en si. “Això implica un canvi de mentalitat quant als recursos associats a una assignatura i un canvi de formats passant dels continguts textuais a continguts multimèdia”, afirma Creus.

Maria Boixadera explica com actualment la UOC treballa en multiformat optant per produir un document marc en format XML que després es pugui implementar en diversos formats. En la mateixa línia que López Pérez, Boixadera posa de relleu que no tots els estudiants de la UOC coneixen el ventall de formats disponibles que hi ha. De fet, un dels resultats destacats en els estudis d’audiència realitzats és que aquest coneixement disminueix amb l’edat; és a dir: com més grans són els estudiants hi ha menys coneixement dels formats de materials disponibles a la UOC.

El principal format que coneixen pràcticament el 90% dels els estudiants és el format HTML seguit de l'EPUB amb prop d'un 50%. Tot i així el format web seria el tercer en ús per part dels estudiants per darrere del PDF i del paper. Com en la visió exposada des de les universitats presencials, si preguntem als estudiants de la UOC quin és el format més utilitzat, la resposta és el PDF en més d'un 90% dels casos. La directora de Serveis de Biblioteca per a l'Aprenentatge ens explica que encara faciliten bona part dels materials en paper; de fet ens parla de més del 80% d'estudiants que en fan ús. Tot i així exposa que aquest format està a la baixa i que, en el marc d'aquests estudis d'audiència que fan, han anat presencialment a casa d'alguns estudiants on han pogut observar que l'enviament en paper encara estava precintat, evidenciant el poc ús real que en fan del material en paper.

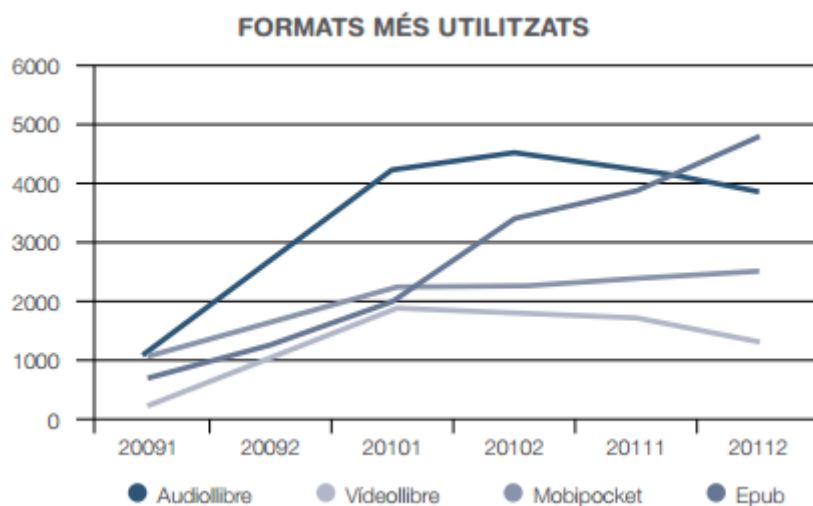


Figura 103. Evolució de formats més utilitzats a la UOC. Font: UOC, dossier de premsa del curs 2012/2013

Alguns dels comentaris que es desprenen d'aquests estudis en relació als formats són que el PDF té l'avantatge d'ocupar menys espai i que permet fer-hi cerques. Quan parlem dels punts forts del paper tenim el component de resistència al canvi, que s'accentua de manera generacional. Cal destacar, però, un segon element que anomenen "capa de comprensió". Aquesta capa correspon a aquelles anotacions, esquemes o subratllats que faciliten la comprensió a l'estudiant. López Pérez ens explica que arrel d'aquestes conclusions, la UOC està desenvolupant en HTML5 permetent incorporar aquesta capa de comprensió als formats digitals. Aquesta característica incorpora la possibilitat de treballar al núvol de manera que també fa portables aquestes anotacions.

Quant als formats audiovisuals, hem vist com diversos informes elaborats des de la indústria situen el vídeo com un dels formats creixents en el consum informatiu per internet. En el context de la formació *online* a la UOC, quan parlem de quins formats

utilitzen més els estudiants, el primer lloc l'ocupa els materials propis de l'assignatura; seguits per les fonts externes d'informació; quedant els format audiovisual en tercer lloc. Tot i així, per aquest format concret el percentatge d'ús corresponent als estudiants de Ciències de la Informació i Comunicació és més elevat que la mitjana dels estudis de la UOC. De fet, tal com expliquen els agents entrevistats de la Universitat Oberta de Catalunya, menys del 30% dels estudiants descarreguen materials en format vídeo.

Amalia Creus ens confirma aquesta resistència sovint provocada pels hàbits del que s'ha fet tradicionalment, on els mateixos estudiants tenen la sensació que la base de l'assignatura són els materials de producció pròpia en formats tradicionals. En aquest sentit, Creus aposta per seguir en aquesta línia i intentar fer pedagogia d'aquest model de canvi generalitzat que va més enllà del material propi de les aules, “els materials poden ser una wiki, un gestor de continguts, ...”, “a vegades és una qüestió d'expectatives”, conclou Creus.

5. Conclusions

Que internet representa una revolució pel periodisme ja no és cap novetat ni cap afirmació trencadora; com tampoc ho és que la xarxa representa també una revolució en l'àmbit de l'educació superior. La situació actual definida com a disruptiva i contextualitzada en el que anomenem postmodernitat inclou diversos actors; des del periodista fins al mitjà i des del professor fins a la universitat, passant sempre pels usuaris –o estudiants- que etiquetats com a nadius digitals han crescut amb una sèrie d'habilitats pròpies del context digital que topen frontalment amb part dels sistemes establerts.

Tot plegat va molt més enllà dels límits d'aquesta recerca. Parlem de canvis socials, econòmics i culturals que moltes vegades conflueixen en la figura de l'intermediari: democràcia directa, periodisme ciutadà, aprenentatge informal, entre molts d'altres. Hem vist com diversos autors qüestionen la vigència dels fonaments de la comunicació de masses i la seva efectivitat en el context actual; alhora, diversos experts qüestionen també els fonaments del que podríem anomenar “educació industrial”, retratada amb encert per Sir Ken Robinson i posada a la pràctica a moltes de les escoles i universitats actuals.

El que sembla clar és que quan parlem d'internet i de digitals no estem parlant únicament de tecnologia. Estem parlant d'un canvi que, tot i donar-se en un context de múltiples formats i múltiples plataformes, té molt més de digital que de multimèdia. Trobem continguts que abans eren en paper i ara són en PDF; continguts que abans es repartien a la copisteria i ara estan al campus virtual. Tot plegat, però, no ha comportat –per ara- un canvi real en la forma de produir els materials al context universitari. Tal com ja va passar al camp dels mitjans, la universitat sembla trobar-se en aquella primera fase en la que sovint es trasllada el mateix contingut a un suport diferent.

Al llarg d'aquest treball també hem vist com segueixen sent molt actuals els debats sobre l'orientació dels estudis universitaris en periodisme que, des de fa més d'una dècada, plantegen quin ha de ser el paper de la indústria en el procés de formació i com s'han d'enfocar els currículums acadèmics. Si a aquest etern debat entre professionals i acadèmics hi afegim els efectes de la digitalització i d'internet, el paper dels intermediaris de la informació, el seu rol i les seves funcions, resulten elements absolutament en revisió.

La solució doncs és tant senzilla com eliminar als intermediaris? Apostar pel periodisme ciutadà? abolir els vells mitjans deixant pas a plataformes socials de comunicació entre iguals? Oblidar les antigues universitats per donar pas als MOOC, els PLE (Entorns Personals d'Aprenentatge) o directament a l'aprenentatge informal? Sens dubte no. La qüestió és força més complexa. El que sembla és que el sector del periodisme va unes passes per davant del de la formació superior; com a mínim en l'assaig prova-error.

Un dels exemples d'aquest paral·lelisme asimètric és la transformació dels professionals monotasca en professionals multitasca. En l'àmbit dels mitjans hem vist com una de les receptes habituals en la redefinició de rols és la del periodista polivalent o periodista multimèdia. Un escenari que es trasllada al context universitari amb uns professionals, els docents, que han vist com els campus virtuals o els continguts *online* ja no són una exclusiva de la formació no presencial; fent que grans oradors coneixedors del mitjà presencial i amb grans habilitats comunicatives en aquest context es vegin superats per una nova tasca afegida en la gestió de lo digital.

Alhora veiem com algunes veus assenyalen la necessitat de replantejar el paper d'una de les institucions més antigues del món; posant sobre la taula la pèrdua de rellevància que estan patint i la llunyania amb els temes més propers a la societat. En aquest àmbit no només es qüestionen les institucions o els models; els personal docent i investigador apareix com un dels eixos clau a l'hora de facilitar —o dificultar— aquest canvi. Parlem d'hibridació de metodologies, de multiplicitat de formats i plataformes i, sobre tot, de sistemes d'aprenentatge. Parlem del què i del com.

En aquesta direcció apunten les visions dels experts, parlant de la hibridació entre metodologies presencials i no presencials o de la relació entre universitat i indústria; una visió que els directors i coordinadors d'estudis en periodisme entrevistats es fan seva assenyalant que ja es treballa en aquesta integració a totes les capes de l'aprenentatge i des de l'inici dels estudis.

Al principi d'aquesta recerca es plantejaven un seguit de qüestions al voltant d'un eix vertebrador: la proximitat entre universitat i indústria. Aquesta qüestió s'ha abordat des de dues perspectives: (a) des de les habilitats i competències demandades pel sector en vers a les treballades des de la universitat, i (b) des de les plataformes i continguts usats en el context acadèmic en vers a les usades en el context no acadèmic. Aquest objectiu principal es desglossava en quatre objectius secundaris corresponents a cadascun dels punts vistos al llarg d'aquest treball i que s'exposen a continuació.

Primer objectiu. Identificar quines són les habilitats i competències que es treballen en els estudis en periodisme i comunicació, i com aquestes es relacionen amb allò que es demana des de la indústria

Un dels debats clàssics al voltant de la formació de periodistes planteja quin és el rol ha de jugar la universitat i si aquesta ha d'estar més o menys alineada amb la indústria. En aquest sentit la majoria de perfils acadèmics entrevistats coincideixen en assenyalar que cal actualitzar-se però alerten del perill que la universitat vagi al mateix ritme que la indústria. Jordi Adell (UJI) planteja com d'instable pot ser el sector mentre David Caminada (UPF), alerta dels riscos de quedar-nos en la superficialitat i perdre allò que és essencial. Fent un símil podríem dir que la universitat ha de ser un poble de costa i no de muntanya; això no vol dir que sigui inalterable als canvis climàtics però sí que fa que els assimili de manera més moderada.

Tal com hem pogut observar a través de l'anàlisi de continguts feta a la primera part d'aquest treball, a l'eix central dels tres graus analitzats hi trobem aquelles habilitats pròpies del l'àmbit periodístic; com són el coneixement de la seva història, la seva estructura, el seu llenguatge o el seu funcionament. Aquest resultat encaixa amb l'obtingut anteriorment per diversos autors (Tejedor, 2007; Sánchez-García, 2013; Rosique, 2013). De fet, tant les veus des de la indústria que apunten a les habilitats necessàries dels perfils professionals com els experts, directors de grau i professorat que han estat entrevistats en el marc d'aquest treball, atribueixen a la universitat el paper d'educar en temes de base com les humanitats i els coneixements generals.

Una segona conclusió que hem pogut observar és el fet que tot i que una de les sortides professionals dels graus fa referència als mitjans a internet a través de la figura del *Community manager* o expert en xarxes socials, els tres graus analitzats tenen una mancança important en el tractament de les competències associades a aquests nous perfils digitals en

les assignatures bàsiques i obligatòries. Els motius d'aquesta realitat poden ser diversos. Un d'ells podria ser el fet de considerar-los encara un element tangencial i, per tant, amb l'objectiu de posar a la universitat aquella formació més humanística i general, aquestes habilitats es veuen desplaçades a la optativitat. Tot i això aquesta explicació seria contradictòria amb la visió que ens han expressat els directors dels programes entrevistats que aposten per integrar a múltiples nivells la universitat i la indústria. Una altra opció pot ser la que apuntaven Palacios i Díaz Noci (2009) al voltant de la figura del docent, afirmant que en alguns casos han fet que aquelles habilitats vinculades al ciberperiodisme hagin entrat “per la porta del darrere” a les universitats recaient en forma d'assignatures optatives.

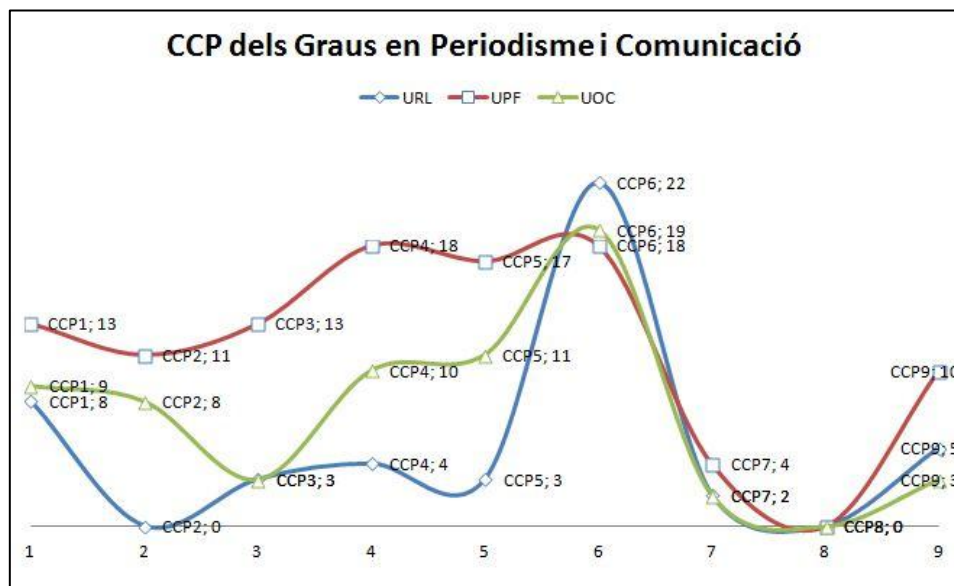


Figura 104. Relació de les CCP en els tres graus analitzats Font: elaboració pròpia

Al grup de les competències més treballades en els tres graus hi trobem les habilitats TIC amb les eines de treball, els coneixements generals i les humanitats, i aquelles habilitats vinculades a l'emprenedoria, la independència i la resolució de problemes; mostrant uns patrons molt semblants als tres graus independentment de la seva modalitat. En aquest grup també hi trobem una de les competències que més es demana des del sector: la vinculada a l'emprenedoria entesa com a l'inquietud i la capacitat per afrontar problemes. En aquest cas, però, sembla que tot i ser de les que més apareix als plans docents, la visió d'alguns acadèmics indica que no s'està duent a terme de manera satisfactòria especialment des que treballem en l'EEES. Alguns entrevistats afirmen que és cert que s'incorpora el treball molt més competencial i que s'han adequat els sistemes per avaluar aquestes competències, però l'excés d'organització i planificació de les assignatures porta als

estudiants a seguir un camí massa pautat que debilita aquesta capacitat d'afrontar certes situacions sense manual d'instruccions.

Tot i que el tema s'ha abordat des de la disciplina de la comunicació i no pas de la pedagògica, resulta impossible desvincular-les quan parlem d'estudis universitaris. Així doncs, per tal de completar aquesta anàlisi competencial s'ha optat per revisar les metodologies docents i les activitats formatives de cada assignatura per detectar si hi ha alguna competència que sigui treballada d'alguna manera concreta. En conjunt, però, no trobem massa elements coincidents entre els graus; tant sols a les habilitats ofimàtiques i eines TIC, que tant en el cas de la UPF com en el cas de la URL, es treballen amb activitats en grup fora de l'aula. Una explicació de les poques coincidències en ambdós casos podria ser el nombre d'observacions; 17 en el cas de la UPF i 31 en el cas de la URL. Un segon element pot ser el nombre de competències i activitats formatives que figuren en les assignatures del pla d'estudis de la UPF, fent que en molts casos no sigui possible treure'n cap conclusió per la manca de granularitat.

Mirant cadascun dels dos graus presencials per separat trobem diverses correlacions significatives, tant positives com negatives, que ens indiquen de quina manera es treballa cada competència. A banda de les particularitats vistes a l'epígraf de resultats, destacar una de les competències més esmentades pels experts: l'emprenedoria, independència, iniciativa i resolució de problemes. Podem afirmar que aquesta no es treballa a través de les metodologies més clàssiques com podrien ser la classe lectiva o la preparació i realització d'exàmens, sinó que es potencia a través d'exercicis en grup, tant fora com dins de l'aula, i amb l'ús de la tecnologia.

Segon objectiu. Identificar quines són les plataformes i els continguts amb els que es treballa en els estudis en periodisme i comunicació

L'escenari actual dels tres centres objecte d'estudi és de transformació i canvi. Alguns –la UOC- en processos acabats d'implantar, altres –com la UPF- amb un full de ruta clar però a mig camí entre el nou escenari i el vell, i finalment un tercer cas –Blanquerna- en ple projecte de replantejament global de les plataformes i els continguts. Hem pogut observar que les motivacions d'aquest replantejament són molt més profundes que un simple tema de plataformes o de solucions tecnològiques. Els treballs interns realitzats a la UOC, a la UPF o a Blanquerna, apunten a un canvi metodològic i a una reflexió sobre el paper i els usos que han de tenir aquestes plataformes en el context dels estudis universitaris.

A través de les entrevistes al personal de cada centre hem vist que actualment les tres universitats segueixen un esquema força similar, disposant d'un entorn web públic i d'un entorn restringit a la comunitat universitària –estudiants, professors i personal d'administració-. Dins d'aquest segon entorn en els tres casos hi trobem un LMS; una plataforma que independentment que estiguem en entorns presencials o *online* és la plataforma central de suport a les aules.

Alhora hem pogut observar com de les aplicacions fetes a mida amb les particularitats de cada centre s'ha passat a apostar per l'ús de plataformes estandarditzades i sovint basades en codi obert, com Moodle o LifeRay. Els motius per aquest canvi van des d'un tema de costos en el desenvolupament i manteniment d'aplicacions pròpies, fins a l'aposta institucional per lo *open*, que fa la UOC, o a l'argument sobre la major agilitat de certes solucions obertes per adaptar-se a les normatives, requeriments i evidències.

Encara en la perspectiva institucional veiem com el plantejament general és fer front als reptes de la mobilitat amb una aposta més dirigida a plataformes i dissenys adaptables a múltiples dispositius que no pas al desenvolupament de solucions basades en aplicacions. Tot i així, i a través de diversos tests d'accessibilitat i d'optimització per a dispositius mòbils, hem vist que el grau d'acompliment amb els estàndards definits pel consorci W3C és força baix. Sembla doncs que l'aposta per la mobilitat és un propòsit compartit per tots però que encara es troba en una fase força inicial.

Val a dir, però, que aquest fet no és una responsabilitat atribuïble només a la voluntat de les institucions sinó que des del moment que l'aposta passa per solucions de tercers i *opensource*, el ritme d'evolució d'aquestes no només depèn de la voluntat de l'usuari sinó que cal tenir en compte el ritme evolutiu del producte. Un exemple el podem trobar en la plataforma Moodle usada en els tres casos analitzats; aquesta plataforma tot just compta amb una aplicació per mòbil des de fa poc més d'un any que a més disposa de funcionalitats molt limitades, alhora que l'aposta pel tema *responsive* està present només en les darreres versions de la plataforma.

Pel que fa al paper d'aquestes plataformes de suport, la visió tant docents com del personal responsable dels estudis és molt diferent quan parlem d'estudis en modalitat presencial o en modalitat no presencial. Tots ells destaquen la importància dels nous formats i els avantatges a nivell de comunicació i transmissió que aporten aquestes plataformes, però posen sobre la taula el seu paper com a complement a la presencialitat. Només en un cas

concret afirmen que aquest paper passa de ser un tema complementari a un aspecte central: el cas dels estudiants que tenen un pas temporal per la universitat com poden ser els estudiants Erasmus. En aquest cas s'observa que l'ús de les plataformes digitals creix fent que les vies presencials de comunicació i interacció amb els docents usades per la majoria d'estudiants passin a un segon terme i sigui la comunicació mediada per les plataformes digitals la que té un ús més intensiu.

Un segon element observat és la heterogeneïtat en l'ús d'aquestes plataformes depenent de les assignatures i del personal docent. Tant a la UPF com a la URL no existeix cap directiva institucional que en defineixi uns usos estàndards. En el cas de Blanquerna aquesta diversitat encara es fa més present amb l'afegit de comptar amb una fragmentació de plataformes, fent que en algunes assignatures s'utilitzi una eina pròpia –Blink-, en d'altres s'utilitzi Moodle, i encara en algunes altres es treballi en Google Classroom. Les conseqüències d'aquesta fragmentació té múltiples interpretacions. Mentre alguns docents hi veuen una explicació en les diferents necessitats de cada assignatura d'altres alerten sobre el perill de generar una situació de confusió entre els estudiants. Tot i que en aquest treball no s'ha preguntat als estudiants sobre aquesta percepció, en un estudi similar realitzat a la Universitat del País Basc el 2009 on també hi havia una convivència de plataformes, es posava de relleu que un 62% dels estudiants afirmaven preferir simplificar-ho a una sola plataforma que no pas conviure en un entorn amb múltiples plataformes (Martín Murillo i Armentia Vizuete, 2009).

Més enllà de la visió institucional i del personal docent sobre el paper del les plataformes, l'anàlisi s'ha completat amb la perspectiva dels estudiants. A través d'una mostra de 276 estudiants s'ha observat el seu comportament en un context universitari i en un context no universitari per mirar de trobar les similituds i diferències en els seus hàbits de consum.

Una de les primeres conclusions que se'n desprèn és que el context universitari és més textual que el no universitari. A què podem atribuir aquestes conclusions?. Hem vist com l'ús de les plataformes digitals en contextos presencials es veu com un complement per part de les institucions i del professorat, comptant amb recursos molt diferents en funció de l'assignatura. Una possibilitat és que un dels motius pel que els estudiants en facin un ús menys intensiu sigui per la manca de recursos disponibles o per la manca de homogeneïtat en la manera de treballar de les diverses assignatures.

En aquest sentit, quan parlem de freqüències de connexió a la xarxa, veiem que els estudiants presencials estan hiperconnectats doncs més del 90% d'ells afirmen connectar-se a internet diverses vegades al dia. Aquests resultats, però, varien en funció del context sigui aquest per temes vinculats a la universitat o no. Podem observar que la freqüència de connexió baixa substancialment per temes vinculats a la universitat: en aquests casos poc més de la meitat dels estudiants es connecta diverses vegades al dia. Això fa que ens qüestionem quina és la fotografia d'aquesta realitat: l'estudiant és molt diferent a l'usuari que dibuixen els estudis d'audiència provinents de la indústria?

La foto que obtenim quan parlem de temes no vinculats a la universitat ens indica que no. El comportament dels estudiants és molt similar als hàbits de consum corresponents al segment d'edat d'entre 18 i 24 anys en diversos aspectes. Per exemple, en el de la comunicació: els estudiants prefereixen la comunicació síncrona -com la missatgeria instantània- i els dispositius mòbils es consoliden com a principal plataforma tant en l'accés a la xarxa com en el consum d'informació; alhora, les connexions en mobilitat -fora de casa- guanyen pes. En canvi, en temes vinculats a la universitat, guanya terreny tant la comunicació asíncrona -com el correu electrònic o els fòrums-, l'ordinador se situa com a primer dispositiu en ús, i la llar -o els espais habilitats- són els llocs més habituals des d'on es connecten.

Un segon element objecte d'estudi ha estat el tema dels formats i dels continguts. En aquest sentit una de les conclusions a destacar és el resultat de la triangulació entre els formats de consum, en l'entorn universitari i no universitari, amb aquells formats que els estudiants consideren més adequats pel consum de continguts en l'entorn universitari. Hem vist com la foto actual apareix clarament dividida entre l'ús de recursos textuais en l'entorn acadèmic -paper i PDF- i l'ús de recursos audiovisuals en el context no acadèmic -vídeo, imatge i àudio-. El format web -HTML- és l'únic present als dos escenaris. En canvi, al preguntar sobre quin és el format que els estudiants consideren més adequat per l'entorn universitari, les respostes no estan dirigides als formats audiovisuals amb els que estan habituats en usos no acadèmics sinó que l'aposta és pels formats textuais.

Una hipòtesi per entendre aquest resultat pot ser el fet que aquests són els formats que estan acostumats a utilitzar. En canvi, si ens fixem en el que fan en el context no acadèmic o en els formats en els que han creat continguts independentment del context, veiem que no és cert ja que són precisament els continguts audiovisuals els que més utilitzen. Ruth Rodríguez (UPF) apunta a un fenomen similar a l'hora de treballar continguts en

L'assignatura de Periodisme cultural del Grau en Periodisme de la UPF: els estudiants, davant d'una obra, el primer que fan és acudir al títol i la descripció anotats al costat, caient en una situació de desconcert quan aquesta informació textual no hi és.

Les conclusions que mostren aquesta realitat dual entre el context acadèmic i el context no acadèmic són molt similars entre els estudiants de tots els cursos amb l'excepció del quart curs. En aquest cas observem que la interacció dels estudiants amb la universitat a través de la xarxa és més baixa en pràcticament tots els elements: es connecten menys sovint, duen a terme menys accions i utilitzen menys les eines de comunicació –siguin síncrones o asíncrones-. En canvi quan parlem de temes no vinculats a la universitat els resultats d'aquest col·lectiu són similars a la resta. En aquets cas l'explicació pot ser que al darrer curs la majoria de plans d'estudi tenen més assignatures optatives, més pràctiques i és on s'hi ubica el treball final de grau (TFG).

Tercer objectiu. Determinar si els resultats són diferents en funció de la modalitat dels estudis

Tenint en compte els dos eixos analitzats podem concloure que en el cas de les habilitats i competències dels plans d'estudi no hi ha diferències significatives quan parlem d'estudis en modalitat presencial o no presencial. Quan parlem del segon dels eixos analitzats, les plataformes i els formats de suport, sí que trobem diferències importants tant pel que fa al rol que pren la institució en vers a aquesta qüestió com a l'ús que se'n fa dins les diferents assignatures.

En l'eix de les habilitats i les competències treballades no observem pràcticament diferències entre les dues modalitats; l'única competència que mostra un valor més elevat en els estudis no presencials és la que fa referència a les habilitats per treballar en grup i en equip. La mateixa Amàlia Creus, directora del grau de la UOC, explica que probablement això sigui a conseqüència de l'èmfasi que posen per evitar que l'estudiant no presencial se senti sol.

En l'eix de les plataformes i els continguts sí que hi trobem diferències substancials entre els estudis *online* i els estudis presencials. Cal tenir en compte que l'escenari en aquest aspecte és força diferent ja que en el cas de la universitat no presencial les plataformes de suport són la base de la interacció amb els estudiants, mentre que en les universitats presencials són un complement. En aquest aspecte resulta interessant veure les diferències quan parlem del paper de l'acadèmia –institució i personal docent- i dels estudiants.

Quant al paper de l'acadèmia, la institució té molta més presència a l'hora de definir processos i marcar directrius en aquest àmbit quan parlem dels estudis no presencials. En aquest sentit, la composició de les aules, el sistema d'avaluació o les interaccions entre el consultor i els estudiants, estan molt més definides en la modalitat *online* que en els casos presencials on, tot i que existeixin maneres de fer pròpies de cada centre, bona part de les decisions metodològiques i d'ús de recursos recauen en la figura del docent, fent que l'escenari sigui més heterogeni. Les converses amb el cos docent dels centres presencials confirmen aquest alt grau de llibertat a l'hora de traçar les metodologies i establir els recursos per al desenvolupament de les assignatures, fent que obtenir una visió global i homogènia sigui complicat.

Un primer element que explica aquesta diferència el trobem al sistema organitzatiu de les plantilles docents i a la planificació d'assignatures. Mentre a les universitats presencials trobem l'esquema de professor permanent i professor associat que es distribueix en assignatures segons el perfil professionalitzador o no d'aquesta, en el cas dels estudis no presencial trobem la figura del professor responsable i del consultor. En aquest cas el professor responsable d'assignatura és l'encarregat de muntar, revisar i mantenir les assignatures del grau, mentre que el consultor és el que està en contacte amb els estudiants sent l'equivalent del professor presencial. Aquest, però, té un marge de maniobra molt més acotat i unes directrius d'actuació molt més concises quan parlem del context no presencial.

Un segon element el trobem en la importància que es dóna als materials digitals. Mentre en els estudis *online* hi ha un procés de creació de recursos digitals molt definit i pausat on es treballa en formats estandaritzats –XML– que permeten la publicació en múltiples formats –PDF, HTML, EPUB, audiollibre, vídeo llibre–; en els casos presencials trobem un monopoli dels formats textuais com el PDF o el paper. En aquest sentit sí que els docents expressen la voluntat de treballar en altres formats; de tota manera, l'ús i la varietat és molt heterogeni.

Pel que fa als estudiants cal destacar que hi ha una diferència entre la franja d'edat dels que estan estudiant als dos graus presencials i els estudiants del grau no presencial. Els primers s'emmarquen a la franja d'edat entre els 18 i els 24 anys mentre que pels estudis *online* les edats es distribueixen de manera molt més àmplia anant des dels 18 fins als majors de 50 anys.

5.1 Contrast d'hipòtesis

En base als objectius de la recerca al principi del treball s'han plantejat tres hipòtesis que a continuació es contrasten a partir dels resultats obtinguts.

Hipòtesi. Existeix una fractura entre aquelles necessitats expressades des del sector i la formació que reben els futurs professionals de la comunicació

En aquest cas podem dir que és certa parcialment.

És cert que trobem algunes de les habilitats bàsiques que es demanen des del sector -com les humanitats o els coneixements generals- que formen part de l'essència dels graus. Aquests són alhora els coneixements de fons als que els experts fan referència com a base de la formació universitària, i els que directors i responsables dels estudis segueixen considerant l'eix vertebrador dels programes.

Altres habilitats també marcades com a importants són les que fan referència a la iniciativa i la capacitat de resoldre problemes. En aquest sentit, si mirem les competències especificades a les guies docents, trobem que es tracta de les competències més treballades; en canvi si fem cas de l'opinió del professorat, tenim que aquesta és una de les mancances conseqüència del sistema metodològic actual.

Finalment, el que trobem a faltar són les habilitats corresponents als perfils digitals, presents a les demandes provinents del sector i als estudis referents a les sortides professionals dels periodistes del futur però pràcticament inexistents a les assignatures bàsiques i obligatòries dels tres graus.

Hipòtesi. La digitalització de continguts, plataformes i processos que viu la indústria dels mitjans no es veu reflectida als estudis en periodisme i comunicació

Aquesta hipòtesi es confirma.

Hem pogut observar, tant a través del qüestionari als estudiants com a través de les entrevistes al personal de gestió, professorat i directors de grau, que la realitat en el context universitari és significativament diferent a la que hi ha fora de la universitat. És cert que existeixen iniciatives que busquen reproduir els espais i rutines de treball de les redaccions a les aules o que aposten per adoptar programari propi de la indústria ja en el context acadèmic. Inclús en molts altres aspectes, com quan parlem de la necessitat d'adoptar

estratègies *mobile first* o de potenciar els formats multimèdia, l'aposta i la visió estan alineades malgrat que encara hi ha molts aspectes distants entre els dos contextos.

Tot i que els directors i responsables dels estudis han manifestat la voluntat d'integrar-se al màxim amb el món real des de diverses capes del procés d'aprenentatge –adaptant continguts, usant eines i programari professional o adaptant els espais–, trobem que part del professorat veu de manera diferenciada allò que té a veure amb el procés d'aprenentatge i allò que no; inclús els mateixos estudiants han expressat uns hàbits molt diferents quan parlem del context acadèmic i del context no acadèmic.

En aquest cas podríem associar a la universitat la comunicació asíncrona –fòrums, mails–, als formats textuais –PDF, paper– i als dispositius clàssics –ordinador–. En canvi podem associar a l'activitat no acadèmica a la comunicació síncrona –xats, missatgeria instantània–, als formats audiovisuals –imatges, vídeos– i a la mobilitat –mòbils, tauletes–.

Hipòtesi. La modalitat dels estudis no influeix en les habilitats o competències treballades però sí en les plataformes i continguts emprats

Aquesta hipòtesi es confirma.

Tal com hem vist al llarg del document, les principals diferències quan parlem de modalitats presencials i *online* no estan als plans d'estudi ni en les habilitats o competències que adquireixen els estudiants; un fet que té un cert sentit si tenim en compte que, independentment de la modalitat presencial o no presencial d'uns estudis, aquests han de capacitar als estudiants de la mateixa manera.

En canvi, quan parlem de plataformes i formats la diferència és substancial. Com hem pogut veure no és només una qüestió d'uns estudis concrets sinó que les principals diferències les podem trobar sobretot a nivell institucional i organitzatiu.

5.2 Propostes de millora

a. Aprofundir en l'estudi dels perfils de la modalitat no presencial

Una de les mancances del treball és l'asimetria en alguns dels elements analitzats entre els casos presencials i el cas no presencial. Tot i els esforços realitzats en la recerca d'informació pública i tot i comptar amb la col·laboració de diversos agents interns de cadascun dels tres centres universitaris, no s'ha pogut obtenir la mateixa profunditat

d'informació ni en els tres nivells de l'anàlisi: (a) institució, (b) professorat i (c) estudiants; ni en els dos àmbits: (a) habilitats i metodologies, i (b) plataformes i continguts.

Pel que fa a les metodologies no s'ha pogut obtenir informació més enllà de les directrius generals de la universitat expressades en documents i publicacions de caràcter general. En l'àmbit concret del Grau en Comunicació tampoc s'ha obtingut informació al respecte, tot i l'entrevista amb la directora del grau i la informació pública consultada. En aquest sentit, una primera acció de millora aniria orientada a aprofundir més en aquesta via a través d'entrevistes a responsables acadèmics que coneguin aquests aspectes de cada assignatura, o bé amb l'accés a documents no públics de la institució que descriguin aquests aspectes.

Quant a l'estudi d'usuaris tampoc s'ha pogut obtenir accés als estudiants ni de manera directa ni a través de la institució, fent que no fos possible la realització de l'enquesta en les mateixes condicions que els estudiants presencials. Aquest aspecte s'ha compensat amb els informes i estudis d'usuari realitzats per la mateixa UOC que aporten resultats en qüestions i metodologia similar, però parlem sempre de resultats en l'àmbit general de la universitat i no en el cas concret del Grau en Comunicació. Una possible millora aniria adreçada a aconseguir que a través de la institució es pugui passar la mateixa enquesta que en els casos presencials a tots els estudiants del grau objecte d'estudi.

b. Ampliar la mostra de l'estudi

El present estudi s'ha desenvolupat en un àmbit territorial concret centrant-se en tres casos representatius d'aquest. Alhora, en cadascun dels casos, s'han buscat agents representatius de la institució –càrrecs de gestió-, dels docents –associats o permanents-, i dels estudiants –de diversos cursos-.

En primer lloc una de les accions de millora seria augmentar la mostra interna de personal, tant docent com de gestió. Això seria possible entrevistant a més agents de la part institucional, com podrien ser els degans o vice-degans, ampliant també el nombre de professorat entrevistat, tant per la figura de professorat permanent com de professorat associat, i finalment mirar d'augmentar el nombre de respostes en les enquestes als estudiants.

Una segona acció de millora podria anar orientada a l'ampliació de la mostra pel que fa al nombre de graus analitzats. Tot i l'existència de múltiples treballs al voltant de l'ensenyament del periodisme a les universitats tant a nivell nacional com internacional,

inclús de l'anàlisi dels plans docents adaptats a l'EEES a Espanya, cadascun dels treballs segueix una metodologia i una perspectiva particular, avaluant, en alguns casos, a partir del títol de les assignatures o dels continguts d'aquestes; i en d'altres, a partir de la percepció dels estudiants i del personal de les universitats.

En aquest sentit seria interessant veure com aquesta proposta de glossari de competències clau per a periodistes (CCP) encaixa en altres plans d'estudi tenint en compte tant l'àmbit nacional com internacional. Així, una ampliació de l'anàlisi en tots els graus en periodisme impartits a Catalunya i Espanya podria aportar una visió més sòlida tant del glossari com de les diferències a nivell de plans d'estudi. D'altra banda, l'ampliació de la mostra a nivell internacional amb estudis equivalents donaria encara més perspectiva al treball permetent també veure si l'orientació professionalitzadora dels estudis depèn d'alguna variable territorial o cultural.

c. Realitzar una anàlisi més immersiva en les assignatures

En aquest treball s'ha abordat l'anàlisi de competències a través de la informació pública de les memòries de grau i dels plans docents de les assignatures. Al avaluar metodologies docents i activitats formatives també s'ha usat aquella informació publicada als documents oficials. Finalment, quant a les plataformes, continguts i formats, també s'ha fet una anàlisi externa, o bé a través de validadors d'accessibilitat o bé a través de la visió dels estudiants expressada als qüestionaris.

Com a via per aprofundir seria recomanable un estudi més immersiu on es pugui avaluar la implantació real dins de l'aula d'allò que es diu als documents; tant en l'àmbit de les sessions presencials com en el detall de l'activitat a les aules de suport no presencials. De fet, a través de les entrevistes al personal docent, s'ha pogut percebre aquesta flexibilitat quant allò que posa a les guies docents i allò que es fa dins de l'aula, especialment quan parlem de metodologies i activitats formatives.

5.3 Futures línies de treball

a. Plans de formació i projectes d'innovació

Un dels principals objectius d'aquesta recerca és mirar de contribuir en la formació de professionals del periodisme i la comunicació en aquelles qüestions que puguin servir per acostar-los a la indústria. Amb aquest propòsit el fet de poder connèixer aquesta sincronia

entre habilitats i competències pot ajudar a orientar futures accions formatives que complementin o reforcin l'oferta actual.

D'altra banda, hem vist com bona part de les institucions presencials incorporen eines de suport a la docència *online* i articulen projectes al voltant d'aquesta qüestió. En aquest sentit, tenir estudis d'usuaris que mostrin els hàbits dels estudiants a l'hora de fer ús dels recursos digitals també pot ajudar al disseny i planificació d'aquestes estratègies globals.

b. Repetir l'estudi de manera periòdica

Son molts els reptes que queden per afrontar i moltes les incerteses al voltant dels dos escenaris. El periodisme com a professió i la indústria dels mitjans de comunicació viuen constantment en un debat sobre el seu futur que qüestiona el seu present; tot i així, el fet de trobar-se en aquest moviment constant té molt del que Bauman defineix com a realitat dels temps actuals. Quan parlem de la universitat l'escenari no és massa diferent. De fet hem vist com a l'hora de dur a terme el treball de camp els tres centres objecte d'estudi es trobaven en procés de canvi, tant pel que fa a les plataformes de suport a la docència com als mateixos plans docents.

A part d'aquests exemples interns també hi ha factors externs que obliguen al canvi; tal com va succeir a finals de la primera dècada del segle XXI amb el Pla Bolonya o amb la mateixa reforma universitària actual que obre la porta al pas dels graus de quatre a tres anys. Sens dubte això pot tenir un impacte directe en l'objecte d'aquest estudi en funció de com adoptin aquesta mesura els estudis en periodisme i comunicació. En qualsevol cas, en el moment en el que s'ha elaborat aquest treball encara no hi ha ni una directriu clara per part de la Generalitat de Catalunya ni una proposta tancada per part de les universitats catalanes.

Així doncs, el fet de realitzar de manera periòdica una revisió de l'estat de la qüestió ens permetria disposar d'una informació evolutiva enlloc de tenir una fotografia estàtica d'un moment concret; inclús ens permetria veure l'evolució del canvi a partir de l'impacte dels elements interns i externs.

c. Abordar l'estudi des d'una perspectiva interdisciplinària

Igual que en la qüestió dels plans d'estudi, també hi ha múltiples autors que han posat sobre la taula l'impacte de les noves tecnologies en l'aprenentatge. Cal doncs abordar la qüestió des de diverses disciplines ja que no podem seccionar el tema en compartiments estancs sense tenir en compte la resta. Un exemple d'aquesta complexitat el trobem en les

tesis d' Steven Johnson en les que argumenta que la cultura de masses ens fa més intel·ligents; proposant una cadena entre la semiòtica, la teoria dels media, l'economia, la sociologia i la neurociència; una cadena necessàriament relacionada per poder explicar el fenomen.

Algun dels exemples de com ajudaria aquesta visió multidisciplinar el trobem en el camp de les metodologies docents. No totes les sessions són iguals ni els continguts es treballen sempre de la mateixa manera; de fet, la metodologia és un dels aspectes clau en els processos d'aprenentatge. De cara a poder entendre millor els resultats obtinguts seria convenient disposar d'una visió des d'un enfocament pedagògic dels resultats tenint en compte, per exemple, les metodologies emprades en l'aprenentatge de certes competències.

d. Intensificar els estudis d'audiència a la universitat posant més èmfasi en els formats i les pantalles

El format dels continguts i les pantalles des de les que l'usuari els consumeix tenen un paper cabdal en la indústria. Hem vist com tant els grans mitjans com els petits aposten per la innovació en aquests aspectes inclús amb l'articulació de *Labs* dedicats a experimentar. En l'àmbit de la universitat les paraules i estratègies són similars; des d'apostes *mobile first* passant per la combinació entre continguts oberts i continguts tancats, o qüestionant-se el millor format narratiu en funció dels continguts.

Moltes de les estratègies pròpies del món de la comunicació estan entrant a les aules amb l'objectiu final de millorar el procés d'aprenentatge. En la formació al professorat apareixen qüestions com les narratives, els punts d'atenció o la necessitat d'adaptar els continguts als nous hàbits de consum dels estudiants que, al cap i a la fi, són usuaris.

La confluència entre la universitat i la formació d'aquests professionals és un espai especialment interessant per veure aquesta connexió entre el món real i l'acadèmia. Des d'aspectes basats en els rols implicats en la creació de continguts fins al disseny dels mateixos, calen també a les universitats "redaccions integrades" en les que un docent, un expert en usabilitat o un investigador treballin plegats. És extrapolable la manera de treballar dels MOOC on aquests agents conviuen necessàriament també als entorns presencials?

Bibliografía

Acción Cultural Española (AC/E). (2014). Anuario AC/E de cultura digital. Focus 2014: Uso de las nuevas tecnologías en las artes escénicas. Retrieved from http://www.dosdoce.com/upload/ficheros/noticias/201404/anuario_ace_de_cultura_digital.PDF

Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa, No 7, Noviembre de 1997, ISSN: 1135-9250. Retrieved from http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTEC.HTML

Adell, J. (1998). Redes y educación. In Cedecs (Ed.), Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación. Barcelona: ISBN: 84-95027-06-2.

Adell, J., & Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? In Tendencias emergentes en educación con TIC (pp. 13–32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.

Adell, J., & Castañeda, L. (2013). Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red. In La anatomía de los PLEs (pp. 11–27). Alcoy: Marfil.

Adell, J., & Sales, A. (1999). El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente. Retrieved January 1, 2013, from <http://gte2.uib.es/edutec/sites/default/files/congresos/edutec99/paginas/105.HTML>

AIMC. (2014). EGM: Año móvil octubre 2013 a mayo 2014.

Anderson, C., & Gantz, J. F. (2013). White paper. Skills requirements for tomorrow's best jobs; Helping Educators Provide Students with skills and Tools they need. IDC

Information and Data . Retrieved from https://www.microsoft.com/en-us/news/download/presskits/education/docs/idc_101513.PDF

Anderson, C. W., Bell, E., & Shirky, C. (2013). *Post industrial journalism*. New York.

Anderson, J., & Rainie, L. (2014). *Digital Life in 2025*. Pew Research Center. Retrieved from <http://www.pewinternet.org/2014/03/11/digital-life-in-2025/>

ANECA. (2005). *Libro blanco de los títulos de grado en Ciencias de la Comunicación*. ANECA. Retrieved from http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.PDF

Anguera, M. T. (1992). *Metodología de la observación en las Ciencias Humanas*. (S. . Ediciones Cátedra, Ed.). Madrid.

AQU. (2004). *Guia d'avaluació d'ensenyaments universitaris*. Barcelona: AQU. Retrieved from http://www.aqu.cat/doc/doc_80863515_1.PDF

AQU. (2007). *Guia d'avaluació interna dels ensenyaments de formació virtual*. Barcelona: AQU. Retrieved from http://www.aqu.cat/doc/doc_25039585_1.PDF

AQU. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials*. Barcelona: AQU. Retrieved from http://www.aqu.cat/doc/doc_28508177_1.PDF

Ardèvol, E., Bertran, M., Callén, B., & Pérez, C. (2003). *Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea*. Athenea Digital, 3.

Aronson-Rath, R. (2014). *Finding the right form*. Cambridge, Massachusetts: NiemanLab.

Azevedo, H. (2013a). *7 out of 10 French internet Users Visit a News and Information Website*. Retrieved from <http://www.comscore.com/Insights/Data-Mine/7-out-of-10-French-internet-Users-Visit-a-News-and-Information-Website>

Azevedo, H. (2013b). *Finnish internet Users are Most Avid Consumers of Online News*. Retrieved from <http://www.comscore.com/Insights/Data-Mine/Finnish-internet-Users-are-Most-Avid-Consumers-of-Online-News>

Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2013). *An avalanche in coming. Higher education and the revolution ahead*. London: IPPR, Institute for Public Policy Research.

Bardoel, J., & Deuze, M. (2001). Network Journalism: Converging Competences of Media Professionals and Professionalism. *Australian Journalism Review*, 23(2), 91–103.

Bartolomé, A. (1996). Preparando para un nuevo modo de conocer. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*.

Bastin, G. (2012). Newswriters and their generated careers. Findings of a longitudinal analysis of 1.171 LinkedIn profiles of French journalists. *Textual & Visual Media*, (5), 17–30.

Bateman Driskell, R., & Lyon, L. (2002). Are Virtual Communities True Communities? Examining the Environments and Elements of Community. *City & Community*, 1(4), 373–390.

Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de cultura económica de España, S.L.

Becerra Navarro, A. B. (2006). El periodista digital: perfil de un nuevo comunicador. Murcia: Dosdedoce. Retrieved from <http://www.dosdoce.com/articulo/opinion/2780/el-periodista-digital-perfil-de-un-nuevo-comunicador/>

Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books.

Beltrán, G. (2014). El turismo en un entorno social, local y móvil. XVI Congreso Nacional de Tecnologías de la Información Geográfica. Retrieved from <http://www.slideshare.net/gersonbeltran/el-turismo-en-un-entorno-social-local-y-movil-solomo>

Benney, M., & Hughes, E. C. (1970). Of sociology and the interview. In *Sociological Methods: A sourcebook*. Chicago.

Berrio, J. (1998). La recerca sobre comunicació social a Catalunya: assaig de realització d'un panorama comprensiu. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 22, 47–59.

Blake, D. (2014). Are We All Online Content Creators Now? Web 2.0 and Digital Divides. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(3), 591–609.

Block, B., McCarthy, C., & Mohamud, A. (2013). *Europe Digital future in focus 2013*. Retrieved from

http://www.comscore.com/Insights/Presentations_and_Whitepapers/2013/2013_Europe_Digital_Future_in_Focus

Brooks, J. (2014, December). More listening, more collaborating. Predictions for Journalism 2015. Cambridge, Massachusetts: NiemanLab.

Business Insider. (2013). BII Report: The “Second Screen” Industry Is Ready For Prime-Time. Retrieved January 1, 2013, from <http://www.businessinsider.com/second-screen-industry-in-prime-time-2013-5>

Busquet Duran, J., Medina Cambrón, A., & Sort i Jané, J. (2006). La recerca en comunicació (1a Ed.). Barcelona: Editorial UOC.

Cairo, A. (2014, December). Visualization goes mainstream. Predictions for Journalism 2015. Cambridge, Massachusetts: NiemanLab.

Campanella, S., Dimauro, G., Ferrante, A., Impedovo, D., Impedovo, S., Lucchese, M., ... Trullo, C. (2008). E-learning platforms in the Italian Universities: the technological solutions at the University of Bari. *Wseas Transactions on Advances in Engineering Education*, 5(1), 12–19.

Carr, F. (2002). The Truth About Convergence. Poynter. Retrieved from <http://www.poynter.org/uncategorized/3375/the-truth-about-convergence/>

Carrillo, N. (2015, January). La catapulta digital. Capçalera. Retrieved from <http://www.periodistes.org/ca/article/la-catapulta-digital-280.HTML>

Casasús, J. (2005). Tendencias en la investigación en Periodística. *Comunicación Y Pluralismo*, (0), 61–68.

Castells, M. (2001). *La galaxia internet*. Plaza y Janés editores s.a.

Caumont, A. (2013, October). 12 trends shaping digital news. Pew Research Center. Retrieved from <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2013/10/16/12-trends-shaping-digital-news/>

Cea d’Ancona, M. Á. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.

Centre Tecnològic de Catalunya. (2012). Baròmetre del sector tecnològic a Catalunya 2012. Barcelona. Retrieved from <http://www.ctecno.cat/wp-content/uploads/2012/05/CTecno-Bar%C3%B2metre-2012-Informe-Complet.PDF>

Clarà, M. (2013). Time and digital mediations of learning. eLCRPS. eLearn Center Research Paper Series, (7).

Clark, R. (1985a). Confounding in educational computing research. *Journal of Educational Computing Research*, 2(1), 137–148.

Clark, R. (1985b). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 4(53), 445–459.

clasesdeperiodismo. (2012). Cada minuto se sube a YouTube 72 horas de video. Retrieved January 1, 2012, from <http://www.clasesdeperiodismo.com/2012/05/21/cada-minuto-se-sube-a-youtube-72-horas-de-video/>

Col•legi de Periodistes de Catalunya. (2013). Mesa Sectorial dels Mitjans de Comunicació de Catalunya: Propostes d'actuació davant la crisi del sector de la comunicació. Barcelona.

Coll, T. (2014). Tea and Content, Anyone? Retrieved from <http://www.outbrain.com/blog/2014/08/peak-content-consumption-times-in-europe.HTML>

Collazos, A. (2014). ¿Qué tanta acogida tiene un MOOC en Coursera? *Revista educación virtual*. Retrieved from http://revistaeducacionvirtual.com/archives/1278?utm_source=rss&utm_medium=rss&utm_campaign=que-tanta-acogida-tiene-un-mooc-en-coursera

ComScore. (2013). 2013 Europe Digital Future in Focus.

Comunicacio21. (2013). Kanter Media i Twitter analitzaran l'audiència social de la TV a l'Estat. Retrieved January 1, 2013, from <http://comunicacio21.cat/2013/10/kanter-media-i-twitter-analitzaran-l%E2%80%99audiencia-social-de-la-tv-a-l%E2%80%99estat/>

Conole, G. (2013). MOOCs as disruptive technologies: strategies for enhancing the learner experience and quality of MOOCs. University of Leicester . Retrieved from [http://eprints.rclis.org/19388/4/Pegagogies for enhanced the learner experience and quality of MOOCs.PDF](http://eprints.rclis.org/19388/4/Pegagogies%20for%20enhanced%20the%20learner%20experience%20and%20quality%20of%20MOOCs.PDF)

Conway, M. (2013). Goodbye, IT. Responsive Design is for the Conversion-Focused Marketer. Retrieved January 1, 2013, from <http://blog.hubspot.com/insiders/responsive-design-is-for-the-marketer>

Crichton, D. (2014). From Crowdfunding To Open Access, Startups Are Experimenting With Academic Research. Retrieved January 1, 2014, from <http://techcrunch.com/2014/03/03/from-crowdfunding-to-open-access-startups-are-experimenting-with-academic-research/>

CRUE. (2013). UNIVERSITIC 2013: situación actual de las TIC en el sistema universitario español. Madrid.

Cruz Dominguez, I. (2007). La Sociedad de la Información y el profesional de la información. Observatorio para la CiberSociedad. Retrieved from <http://www.cibersociedad.net/archivo/articulo.php?art=229>

Cuadrado Gordillo, I., & Fernández Antelo, I. (2008). Nuevas competencias del profesor en el EEES: Experiencia de innovación docente. *Revista Electrónica Teoría de La Educación. Educación Y Cultura En La Sociedad de La Información*, 9(197-211).

Da Rocha, I. (2013). La introducción de la convergencia de medios en los planes de estudio del Grado en Periodismo. In U. del P. V. H. Unibertsitatea (Ed.), *V congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web 2.0 - Audiencias activas y Periodismo* (pp. 149–160). Bilbao.

Da Rocha, I., Singla, C., & Narberhaus, M. (2014). Formar periodistas. La doble perspectiva universidad-empresa. In *XX Congreso Internacional de la Sociedad Española de Periodística*. Barcelona.

Dahlstrom, E., Brooks, D. C., & Bichsel, J. (2014). *The Current Ecosystem of Learning Management Systems in Higher Education: Student, Faculty, and IT Perspectives*. Louisville. Retrieved from <http://www.educause.edu/ecar>

De Burgh, H. (2003). Skills are not enough: The case for journalism as an academic discipline. *Journalism*, 4(1), 95–112.

De Maeyer, J. (2014, December). Immarsion in (virtual) reality. *Predictions for Journalism 2015*.

Dean, W. F. (1971). A study to identify elements of a model preservice training program for secondary school journalism teachers. Texas Tech University.

Deighton, J., & Kornfeld, L. United Breaks Guitars Case (2010).

Dellarocas, C., & Van Alstyne, M. (2013). Economic and Business Dimensions Money Models for MOOCs. *Communications of the ACM*, 56(8), 25–28.

Deporte, M. de educación y. (2013). Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2013/2014. Secretaría General de Universidades Subdirec General de Coordinación y Seguimiento Universitario.

Deuze, M. (1999). Journalism and the web. An analysis of skills and standards in an online environment. *Gazette*, 61(5), 373–390.

Deuze, M. (2000). Educating “new” journalists: challenges to the curriculum. *Journalism and Mass Communication Educator*, 56(1), 4–17.

Deuze, M. (2003). The web and its journalisms: considering the consequences of different types of newsmedia online. *New Media & Society*, 5(2), 203–230.

Deuze, M. (2006). Global journalism education. *Journalism Studies*, 7(1). doi:10.1080/14616700500450293

Devyatkin, D. (2001, May). Online Journalism: Digital Video Stars. *Content Wire*.

Diamandis, P. H., & Kotler, S. (2013). *Abundancia; el futuro es mejor de lo que piensas*. Barcelona: Antoni Bosch editor, S.A.

Dibean, W., & Garrison, B. (2001). How six online newspapers use web technologies. *Newspaper Research Journal*, 22(2), 79–94.

Domingo, D. (2006). *Inventing online journalism. Development of the internet as a new medium in four catalan online newsrooms*. Universitat Autònoma de Barcelona. Retrieved from <http://www.tdx.cat/handle/10803/4190>

Dornateche-Ruiz, J., Buitrago-Alonso, A., & Moreno-Cardena, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática. *Revista Comunicar*, 12(44), 177–185.

Duart, J. M. (2011). La Red en los procesos de enseñanza de la Universidad. *Revista Comunicar*, 19(37), 10–13.

eMarketer. (2014a). Digital Newspaper Readers' Eyes Shift to Mobile. Retrieved from <http://www.emarketer.com/Article/Digital-Newspaper-Readers-Eyes-Shift-Mobile/1011281/1>

eMarketer. (2014b). *Shifting Video and TV Audiences: Tuning Out the Hype to Understand New Viewing Habits*. New York.

eMarketer. (2014c). Simultaneous Screen Use on the Rise in the UK. Retrieved from <http://www.emarketer.com/Article.aspx?R=1011284>

Esteve, F. M., & Gisbert, M. (2011). El nuevo paradigma de aprendizaje y las nuevas tecnologías. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 55–73.

European Commission. (2013a). *Guidelines on Open Access to Scientific Publications and Research Data in Horizon 2020. The EU Framework Programme for Research and Innovation*.

European Commission. (2013b). Vassiliou welcomes launch of first pan-European university MOOCs (massive open online courses). European Commission. Retrieved from http://europa.eu/rapid/press-release_IP-13-349_en.htm

Eurydice. (2011). *La modernización de la educación superior en Europa: financiación y dimensión social*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).

Evoca. (2012). *El futuro del periodismo*. Madrid: Evoca Comunicación e Imagen.

Fernandes, F., & Alturas, B. (2013). *Press Consumption in the Digital Age: Habits and Needs Regarding Online Press*. In *Academy of Marketing Annual Conference*. Cardiff: University of Glamorgan (Cardiff).

Flaounasa, I., Alia, O., Lansdall-Welfare, T., De Biea, T., Mosdellb, N., Lewisb, J., & Cristianinia, N. (2013). Research methods in the age of digital journalism. *Digital Journalism*, 1(1), 102–116. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21670811.2012.714928#.VdeLq3Htmko>

Flemish Ministry of Education Headquarters. (2014). *Media & Learning Brussels 2014: From passive to active use of media in teaching and learning*. Brussels.

Franklin, B. (2012). The future of journalism. *Developments and debates. Journalism Studies*, 13(5-6), 663–681.

Fundacc. (2013). EGM Baròmetre Resum 3a onada 2013 Catalunya.

Fundació audiències de la comunicació i la cultura. (2013). Resum 3a onada 2013 - Catalunya. Retrieved from <http://www.fundacc.org/docroot/fundacc/PDF/Resum-3a-onda-2013-EGM-Barometre-Catalunya.PDF>

Fundación CYD. (2010). La universidad y la empresa española. Retrieved from <http://www.fundacioncyd.org/images/documentosCyd/CYD14.PDF>

Gallardo Echenique, E., Marqués Molías, L., & Bullen, M. (2015). Students in higher education: Social and academic uses of digital technology. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 25–37.

Gantz, R. (2014, December). Bad community is worse than no community. *Predictions for Journalism 2015*. Cambridge, Massachusetts: NiemanLab.

García González, I. (2007). Quins són els aspectes que cal considerar en l'ús de l'entrevista en profunditat com a instrument de recerca? *Butlletí LaRecerca*.

Generalitat de Catalunya. (2007a). Guia d'accessibilitat web. Generalitat de Catalunya. Retrieved from <http://www.gencat.cat/web/cat/accessibilitat/PautesWCAG.PDF>

Generalitat de Catalunya. (2007b). Política de professorat defineix la Llei d'Universitats. Generalitat de Catalunya. Retrieved from http://www.gencat.cat/economia/ur/doc/doc_10720_1.doc

Gimeno, M., Villamía Uriarte, B., & Suárez Saa, V. (2014). Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España. Madrid.

Giner, J. A. (2010). The Tablet's Mobile Multimedia Revolution: A Reality Check. *Nieman Reports*, 64(2), 75.

Global Agenda Council on Employment. (2014). *Matching Skills and Labour Market Needs. Building Social Partnerships for Better Skills and Better Jobs*. Davos-Klosters, Switzerland: World Economic Forum. Retrieved from http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/news/WEF_GAC_Employment_MatchingSkillsLabourMarket_Report_2014.PDF

Gómez-Escalonilla, G., Santín, M., & Mathieu, G. (2011). La educación universitaria on-line en el Periodismo desde la visión del estudiante. *Revista Comunicar*, 19(37), 73–80.

González Molina, S. (2010). La convergència en els gabinetes de premsa i comunicació. Les oficines especialitzades en seguretat viària. Universitat Ramon Llull.

Google. (2012). The New Multi-screen World: Understanding Cross-platform Consumer Behavior. Google. Retrieved from <http://www.thinkwithgoogle.com/research-studies/the-new-multi-screen-world-study.HTML>

Gopal, R. (2014). Análisis del mercado de los LMS en Norteamérica. *America Learning Media*. Retrieved from <http://www.americlearningmedia.com/edicion-035/394-noticias/6204-analisis-del-mercado-de-lms-en-norteamerica>

Gordon, M. (1991). La enseñanza del Periodismo en el mundo occidental. Estudio Comparado de tres escuelas. UCM. Retrieved from <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19911996/S/3/S3017801.PDF>

Graf, S., & List, B. (2005). An Evaluation of Open Source E-Learning Platforms Stressing Adaptation Issues. In *IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05)*. Athens.

Grainger, B. (2013). *Massive Open Online Course (MOOC) Report 2013*. London.

Guallar, J., & Leiva-Aguilera, J. (2013). *El Content Curator*. Barcelona: UOC.

Guàrdia, L., Maina, M., & Sangrà, A. (n.d.). MOOC Design Principles. A Pedagogical Approach from the Learner's Perspective. *eLearning Papers*, 33, 1–6.

Guasch, T., Guardia, L., & Barberà, E. (2009). Prácticas del portafolio electrónico en el ámbito universitario del Estado Español. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, monográfico. Retrieved from http://www.um.es/ead/Red_U/m3/

Hanitzsch, T., Hanusch, F., Mellado, C., Anikina, M., Berganza, R., Cangoz, I., ... Kee Wang Yuen, E. (2011). Mapping journalism cultures across nations. *Journalism Studies*, 12(3), 273–293. doi:10.1080/1461670X.2010.512502

Hanusch, F., & Mellado, C. (2014). Journalism Students' Professional Views in Eight Countries: The Role of Motivations, Education, and Gender. *International Journal of Communication*, 8, 1156–1173.

Harnad, S. (1991). Post-Gutenberg Galaxy: The Fourth Revolution in the Means of Production of Knowledge. *Public-Access Computer Systems Review*, 2(1), 39–53.

Harvatopoulos, Y., Livian, Y. F., & Sarnin, P. (1992). *El arte de la encuesta. Principios básicos para no especialistas*. Madrid: Ediciones Deusto.

Harward, D. (2008). *Generational shockwaves and the implications for higher education*. Institute series on higher education.

Heinonen, A. (1999). *Journalism in the age of the net*. Tampere: Tampere University Press. Finland: University of Tampere.

Hoag, A. M., Jayakar, K. P., & Erickson, K. (2003). The Role of Trust in Virtual and Interpersonal Environments: Implications for Team Learning & Case Method Pedagogies. *Journalism and Mass Communication Educator* 2, 57(4), 370.

Howe, N., & Struass, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. New York: NY:Vintage.

Huesca, R. (2000). Reinventing journalism curricula for the electronic environment. *Journalism and Mass Communication Educator* 2, 55(2), 4–15.

Humanes, M. L. (1998). La profesión periodística en España. *Zer: Revistade Estudios de Comunicación*, (3), 265–278. Retrieved from <http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/PDFs/zer04-12-humanes.PDF>

Humanes, M. L., & Roses, S. (2013). Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza del Periodismo en España. *Revista Comunicar*, 21(42), 181–188.

Inteco. (2011). *Guía de introducción a la Web 2.0: aspectos de seguridad y privacidad en las plataformas colaborativas*. Retrieved from http://www.inteco.es/guias_estudios/guias/Guia_web20

Jackson, H. G. (2014). Millennials @ Work. *HRMagazine*, 59(5), 8.

Jallego, J., & Rosabal, A. (2013). Las cartas sobre la mesa. Un estudio sobre la relación entre agenda pública y mediática en Cuba: caso Granma. *Signo Y Pensamiento* 62, (22), 98–113.

- Jankowski, N. J., & Wester, F. (1993). La tradición cualitativa en la investigación sobre las ciencias sociales: contribuciones a la investigación sobre comunicación de masas. In *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona: Bosch.
- Jankowski, N. W., & Van Selm, M. (2000). Traditional Newsmedia Online: an Examination of Added Values. *Communications*, 25(1), 85–101.
- Jaramillo, O., Castellon, L., & Estévez, M. (2013). Nativos digitales en los entornos universitarios. *Textual & Visual Media*, 6, 177–196.
- Jenkins, H. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. Retrieved from http://mitpress.mit.edu/sites/default/files/titles/free_download/9780262513623_Confronting_the_Challenges.PDF
- Jenkins, H. (2010). Transmedia Storytelling and Entertainment: An annotated syllabus. *Journal of Media & Cultural Studies*, 24(6), 943–958.
- Jones, S. (2003). *Información, internet y comunidad: apuntes para una comprensión de la comunidad en la era de la información*. Barcelona: Editorial UOC.
- Johnson, S. (2005). *Si és dolent t'ho recomano: Com la cultura de masses ens fa més intel·ligents*. (La Campana, Ed.) (1a ed.). Barcelona.
- Jorgensen, D. (1989). *Participant observation: A methodology for human studies*. London: Sage.
- Katz, Y. J. (2014). University Students' Attitudes toward Cell-Phone Based Learning. *European Journal of Open, Distance and Elearning*, 1.
- Keeter, S., & Taylor, P. (2009). *The Millennials*. Pew Research Center. Retrieved from <http://www.pewresearch.org/2009/12/10/the-millennials/>
- Kelley, B. (2007). Teaching journalism. *Communication Research Trends*, 26(2), 5.
- King, E. (1998). Redefining Relationships. Interactivity between News Producers and Consumers. *Convergence*, 4(4), 26–32.

Knight Foundation. (2014). Constant Training: New Normal or Missed Opportunity? Retrieved from <http://www.knightfoundation.org/publications/constant-training-new-normal-or-missed-opportunity>

Koehler, M. J., Mishra, P., Akcaoglu, M., & Rosenberg, J. M. (2013). The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework for Teachers and Teacher Educators.

Kozma, R. (1991). Learning with media. *Review of Educational Research*, 61(2), 179–212.

Kozma, R. (1994). Will media influence learning: Reframing the debate. *Educational Technology Research and Development*, 42(2), 7–19.

Kozma, R., & Croninger, R. G. (1992). Technology and the Fate of At-Risk Students. *Education and Urban Society*, 24(4), 440.

Lara, T. (2015). La burbuja de la Educación Superior. *TELOS Revista de Pensamiento Sobre Comunicación, Tecnología Y Sociedad*. Madrid: Fundación Telefónica.

Lázaro Martínez, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233–252.

Levine, R., Locke, C., Searls, D., Weinberger, D., & Jake, M. (1999). The Cluetrain Manifesto.

Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva. por una antropología del ciberespacio*. Washington, DC.

Lindlof, T. (1995). *Qualitative Communication Research Methods*. (Sage, Ed.). Thousand Oaks.

Lizano, A. (2013). La estrategia de la Reina Roja: una propuesta metodológica para el análisis estadístico del periodismo informativo en Costa Rica. *Revista Espiga*, (26), 81–93.

Locke, C., Weinberger, D., Searls, D., & Levine, R. (1999). The Cluetrain Manifesto. Retrieved from <http://www.cluetrain.com/>

Looney, M. (2014, July 7). Designing a journalism curriculum for millennials. *Ijnet*. Washington, DC. Retrieved from <http://ijnet.org/en/blog/designing-journalism-curriculum-millennials>

López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, (4), 169–179.

Lubin, G. (2011). Incredible Things That Happen Every 60 Seconds On The internet. Retrieved January 1, 2013, from <http://www.businessinsider.com/incredible-things-that-happen-every-60-seconds-on-the-internet-2011-12#ixzz2v6RNUzEK>

LV Móviles y Dispositivos. (2013, December). La penetración del internet móvil en España alcanza el 84%. *La Vanguardia - Ed. Digital*. Retrieved from <http://www.lavanguardia.com/tecnologia/moviles-dispositivos/20131219/54397364542/penetracion-internet-movil-espana-alcanza-84.HTML>

Lynch, D. (2015). Above and Beyond: Looking at the Future of Journalism Education. Retrieved from <http://www.knightfoundation.org/features/journalism-education/>

Machado, E., & Palacios, M. (2006). La experiencia de la FACOM-UFBA (1995-2005) en la enseñanza del periodismo digital. *Zer*, 20, 87–103.

Manfredi, J. L. (2013). Competencias del directivo en la economía digital. Retrieved January 1, 2013, from <http://blogs.cincodias.com/escuelasdenegocio/2013/11/competencias-del-directivo-en-la-econom%C3%ADa-digital.HTML>

Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). *Computers & Education*, 80, 77–83. doi:10.1016/j.compedu.2014.08.005

Marin, V. I., Lizana, A., & Salinas, J. (2014). cultivando el PLE: una estrategia para la integración de aprendizajes en la universidad. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 47.

Martín Murillo, F., & Armentia Vizuete, J. I. (2009). Los estudiantes frente al reto de las TIC en la universidad. Moodle y eKasi en la Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación (Universidad del País Vasco). *Zer*, 14(27), 319–347.

Martínez, L., Watlington, L., Agosto, L., & Soto, R. (2013). *Guía de Periodismo en la era digital*. Washington, DC: International Center for Journalists.

Martínez Nicolás, M. (2009). La investigación sobre comunicación en España. Evolución histórica y retos actuales. *Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 1–14.

Martínez Nicolás, M., & Saperas-Lapiedra, E. (2011). La investigación sobre Comunicación en España (1998-2007). Análisis de los artículos publicados en revistas científicas. *Revista Latina de Comunicación Social*, 66, 101–129.

Masip, P., Díaz-Noci, J., Domingo, D., Micó-Sanz, J.-L., & Salaverría, R. (2010). Investigación internacional sobre ciberperiodismo: hipertexto, interactividad, multimedia y convergencia. *El Profesional de La Información*, 19(6).

McAleese, M., Bladh, A., Berger, V., Bode, C., Muehlfeit, J., Petrin, T., ... Tsoukalis, L. (2013). Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions.

MEC. (2013). Informe 2013: Objetivos educativos europeos y españoles. Educación y Formación 2020. Madrid.

Medina, A., & Ballano, S. (2015). Retos y problemáticas de la introducción de la educación mediática en los centros de secundaria. *Revista de Educación*, (369), 135–156.

Merlinsky, G. (2006). La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado. *Cinta Moebio*, 27, 248–255.

Meso Ayerdi, K. (2002). Un nuevo tipo de profesional llama a las puertas del Periodismo: el periodista digital. *Revista Latina de Comunicación Social*, (51). Retrieved from <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2002mesojunio5103.htm>

Meso Ayerdi, K., Larrondo Ureta, A., Peña Fernández, S., & Rivero Santamaria, D. (2014). Audiencias activas en el ecosistema móvil. Análisis de las opciones de interacción de los usuarios en los cibermedios españoles a través de la web, los teléfonos móviles y las tabletas. *Hipertext.net*, 12. Retrieved from <http://raco.cat/index.php/Hipertext/article/view/274309/364489>

Mico-Sanz, J. L., & Masip, P. (2008). Recursos multimedia en los cibermedios españoles. *Trípodos*, 23, 89–105.

Micó-Sanz, J.-L. (2012a). Actualització i reciclatge de periodistes. Cursos per ampliar-ne les possibilitats d'ocupació.

Micó-Sanz, J.-L. (2012b). Nínxols d'ocupació per a periodistes – Crisi, oportunitats en el sector i necessitats de formació.

Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaria de estado de universidades e investigación, & Consejo de coordinación universitaria. (2006). COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD. Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad. Madrid. Retrieved from http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/PROPUESTA_RENOVACION.PDF

Mitchell, A., & Page, D. (2015). Millennials & Political News. Washington, DC. Retrieved from <http://www.journalism.org/files/2015/06/Millennials-and-News-FINAL.PDF>

New Media Consortium. (2008). Horizon Report 2008.

New Media Consortium. (2013). The NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition.

New York Times. (2014). The New York Times Innovation Report. New York.

Newhagen, J. E., & Rafaeli, S. (1996). Why Communication Researchers Should Study the internet: a Dialogue. *Political Communication*, 46(1), 4–13.

Nielsen, J. (1999). *Designing Web Usability*. New Riders.

Nieman Journalism Lab. (2012). *The Future of News As We Know It* (*as of June 2012). Cambridge, Massachusetts. Retrieved from <http://www.niemanlab.org/2012/07/now-available-for-download-nieman-lab-in-ebook-form/>

Noguera, I. (2015). How millennials are changing the way of learning: the state of the art of ICT integration in education. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(1), 45–65.

Nolan, D. (2008). Journalism, education and the formation of “public subjects.” *Journalism*, 9(6), 733–749.

Nolan, S. (2003). *Journalism online: the search for narrative form in a multilinear world*. Melbourne: RMIT University.

O'Reilly, T. (1995). What Is Web 2.0 Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. Retrieved January 1, 2013, from <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.HTML>

Observatori d'Empresa i Ocupació. (2013). Butlletí de fluxos del mercat de treball a Catalunya. 3r trimestre de 2013. Generalitat de Catalunya.

Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. (2012). Informe recopilatorio 2004-2012. Las TIC en los hogares españoles.

Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. (2013). Informe Anual "La Sociedad en Red" Edición 2013.

Oliver, M., Hernández-Leo, D., Daza, V., Martín, C., & Albó, L. (2014). MOOCs en España, Panorama actual de los Cursos Masivos Abiertos en Línea en las universidades españolas.

Öngün, E., & Demirağ, A. (2015). El uso de multimedias en las tareas académicas por los estudiantes. *Revista Comunicar*, 22(44), 121–129.

ONTSI. (2013). Informe anual La Sociedad en Red 2013.

Pagès, T. (2014). Propuesta de un marco de referencia competencial del profesorado universitario y adecuación de los planes de formación basados en competencias docentes.

Palacios, M., & Díaz Noci, J. (2009). Ciberperiodismo: Métodos de investigación. Una aproximación multidisciplinar en perspectiva comparada. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.

Palau, R. (2012). La creació d'activitats per pissarra digital interactiva i el perfil del futur docent. Universitat Rovira i Virgili.

Pappas, C. (2014, January). The 20 Best Learning Management Systems. *eLearning Industry*. Retrieved from <http://elearningindustry.com/the-20-best-learning-management-systems>

Paulussen, S. (2004). Online news production in Flanders: how Flemish online journalists perceive and explore the internet's potential. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 9(4).

Pavlik, J. (2001). *Journalism and New Media*. New York.

Peñaloza Ortega, J. L. (2010). El periodismo digital, un apéndice de los sistemas de información. *Dictamen Libre*, 7, 31–41.

Pérez-Soler, S., & Micó-Sanz, J.-L. (2013). Redes sociales y rutinas productivas: pensando el periodista del futuro. In U. del P. V. H. Unibertsitatea (Ed.), *V congreso Internacional de Ciberperiodismo y Web 2.0 - Audiencias activas y Periodismo* (pp. 616–634). Bilbao.

Piscitelli, A. (2012). *Edupunk aplicado. Aprender para emprender*. Fundación Telefónica.

Piscitelli, A., Adaime, I., & Binder, I. (2010). *El proyecto Facebook y la postuniversidad*. (S. Editorial Ariel, Ed.) (1a ed.). Madrid: Fundación Telefónica.

Playà, J. (2013). Los cursos on line y gratuitos obligan a las universidades a replantear su modelo. *La Vanguardia*. Retrieved from <http://www.lavanguardia.com/vida/20130205/54366352711/cursos-on-line-gratuitos-universidades-replantear-modelo.HTML>

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Retrieved from <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky - Digital Natives, Digital Immigrants - Part1.PDF>

Pundak, D., Kinneret College, ORT Braude College, Sabag, N., & Trotskovsky, E. (2014). Accreditation of MOOCs. *European Journal of Open, Distance and Elearning*, I. Retrieved from <http://www.eurodl.org/?p=current&article=653>

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2001). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Editorial Limusa Grupo Noriega Editores.

Raya Vilchez, J. M. (2012). *Estadística aplicada a la empresa y el marketing*. Pearson educación.

Reig, D. (2010). Un mundo de medios sin fin. Cambios en aprendizaje, Facebook y la apoteosis de las aplicaciones expresivas. In Fundación Telefónica (Ed.), *El proyecto Facebook y la postuniversidad* (1a ed., pp. 183–202). Madrid: Fundación Telefónica.

Rintala, N., & Suolanan, S. (2005). The Implications of Digitalization for Job Descriptions, Competencies and the Quality of Working Life. *Nordicom Review*, 26(2), 53–67.

Rivera Balboa, B. (2008). La “Docencia Virtual” como instrumento para la adaptación al EESS y herramienta de innovación docente: Uso de “Blended Learning” en las clases de Psicopedagogía y Didáctica de la ERE en la Universidad de Jaén. *Iniciación a La Investigación*, UJA.

Roca, G. (2011). TEDxGalicia - La sociedad digital. TEDx Talks. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=kMXZbDT5vm0>

Rodríguez Conde, M. J. (2006). IGARTUA PEROSANZ, J.J. (2006) “Métodos cuantitativos de investigación en comunicación”. Barcelona : Editorial Bosch. Ediciones Universidad de Salamanca (España).

Rodríguez Hernández, M. A., Flores Guerrero, K., & López de la Madrid, M. C. (2010). Modelo multidimensional para la evaluación de cursos en línea desde la perspectiva del estudiante. *Apertura*, 2(2), 60–73.

Rodríguez, M. V., Pérez, B., Arenas, M., & Bilbao, A. (2007). La acción tutorial en la universidad en el marco del EEES. In XV Jornadas ASEPUMA. Mallorca.

Rodríguez Rodríguez, J. M., & Albalad Aiguabella, J. M. (2012). Nuevas ventanas del periodismo narrativo en español: del big bang del boom a los medios editoriales emergentes. *Textual & Visual Media*, (5), 287–310.

Rodríguez, S. (2012). ¿Quién necesita un título cuando puede aprender gratis en internet? Retrieved January 1, 2013, from <http://www.elmundo.es/elmundo/2012/05/18/navegante/1337343122.HTML>

Rogers-Estable, M. (2014). Web 2.0 use in higher education. *European Journal of Open, Distance and Elearning*, 17(2), 129–141.

Rosen, J. (2014, December 2). A roundup of trends that are changing journalism. Ijnet. Washington, DC. Retrieved from <http://ijnet.org/en/blog/roundup-trends-are-changing-journalism>

Rosenthal, J. R. (2011). *Reinventing Journalism*. Knight Foundation. Retrieved from <http://www.knightfoundation.org/publications/reinventing-journalism>

Roses, S. (2011). Estructura salarial de los periodistas en España durante la crisis. *Revista Latina de Comunicación Social*, (66). doi:10.4185/RLCS-66-2011-929-178-209

Rosique, G. (2013). Los estudios universitarios de periodismo en España: la adaptación al EEEES y la formación de periodistas en competencias digitales. RIESED. *Revista Internacional de Estudios Sobre Sistemas Educativos.*, 1(1-2), 117–132.

Rovira, C., Araujo, A., Jordan, V., & Sabaté, I. (2013). MOOC Innotools: transforma tu idea de aprendizaje en una propuesta de valor única. SCOPEO INFORME No2. MOOC: Estado de La Situación Actual, Posibilidades, Retos Y Futuro., 195–218.

Rovira, C., Fernández, A., Garcia, C., Araujo, A., & Rodriguez, M.A. (2015). Ambición MOOC, entre líneas. In *Global e-learning* (pp. 105–119). UDIMA.

Royal, C. (2015). How a coding education will support the future of journalism. Ijnet. Washington, DC. Retrieved from <http://ijnet.org/en/blog/how-coding-education-will-support-future-journalism>

Rué, J., Mateo, P., & Muñoz, A. (2012). Informe RED-U sobre la Evaluación de la Calidad de la Docencia en las Universidades Españolas.

Sáez, A. (2015). *El periodismo después de Twitter: Notes per a repensar un ofici*. Valencia: Tres i Quatre, S.L.

Salaverría, R. (2003). Convergencia de los medios. Chasqui. *Revista Latinoamericana de Comunicación*, 81, 32–39.

Salaverría, R. (2005). An immature medium: strengths and weaknesses of online newspapers on September 11. *The International Journal for Communication Studies*, 67(1), 69–86.

Salaverría, R. (2008). “¿Ciberperiodismo sin periodistas? Diez ideas para la regeneración de los profesionales de los medios digitales.” In *El Cambio mediático* (pp. 236–249). Zamora: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Salaverría, R. (2011). Online journalism meets the university: ideas for enhancing its teaching and research. *Brazilian Journalism Research*, 7(2), 137–152.

Salaverría, R. (2014). *Periodismo en 2014: balance y tendencias*. Madrid.

Salaverría, R. (2015). Los labs como fórmula de innovación en los medios. *El Profesional de La Información*, 24(4), 397–404. doi:<http://dx.doi.org/10.3145/epi.2015.jul.06>

Salaverría, R., & García Avilés, J. (2008). La convergencia tecnológica en los medios de comunicación: retos para el periodismo. *Trípodos*, 23.

Salaverría, R., & Negredo, S. (2008). *Periodismo integrado: Convergencia de medios y reorganización de redacciones*. Barcelona: Sol90.

Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 1(1).

Salinas, M. I., & Viticcioli, S. M. (2008). Innovar con blogs en la enseñanza universitaria presencial. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 27.

Sánchez Acosta, E. (2013). MOOC: Resultados reales. Retrieved January 1, 2013, from <http://revistaeducacionvirtual.com/archives/529>

Sánchez Acosta, E., & Escribano, J. (2013). Posibles mejoras en las plataformas MOOC para superar el —abismo de incertidumbre!: Diseño web adaptativo y E-evaluación. *SCOPEO INFORME No2. MOOC: Estado de La Situación Actual, Posibilidades, Retos Y Futuro.*, 220–237.

Sánchez Caballero, D. (2014, December 5). Tras el “boom” de los cursos online, las universidades buscan cómo reinventarlos. *El Diario.es*. Retrieved from http://www.eldiario.es/sociedad/van-MOOC_0_331767247.HTML

Sánchez-García, P. (2013). La adaptación de los planes de estudio de Periodismo al EEES. Propuesta metodológica aplicada a la Universidad de Valladolid. *Historia Y Comunicación Social*, 18(Esp), 87–100.

Sánchez-García, P., Campos-Domínguez, E., & Berrocal Gonzalo, S. (2015). Las funciones inalterables del periodista ante los perfiles multimedia emergentes. *Revista Latina de Comunicación Social*, 70, 187–208. doi:10.4185/RLCS-2015-1042

Sanders, K., Hanna, M., Berganza, M. R., & 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(2), 133–152.

Scolari, C. (2012). Narratives transmediàtiques, convergència audiovisual i noves estratègies de comunicació. *Quaderns Del CAC no38*, 75–85.

Scolari, C., Navarro, H., Pardo, H., Micó, J., & Coll, I. (2006). *Nous perfils professionals de l'actual panorama informatiu audiovisual i multimèdia de Catalunya*. Vic: UVic.

Scopeo. (2013). *SCOPEO INFORME No2: MOOC: Estado de la situación actual, posibilidades, retos y futuro*.

Segado-Boj, F., Díaz-Campo, J., & Soria, M. (2015). La viralidad de las noticias en Facebook. *Revista TELOS (Cuadernos de Comunicación E Innovación)*.

Shah, D. (2013). *MOOCs in 2013: Breaking Down the Numbers*. edSurge. Retrieved from <https://www.edsurge.com/n/2013-12-22-moocs-in-2013-breaking-down-the-numbers>

Siemens, G. (2012). *MOOCs are really a platform*. Retrieved January 1, 2013, from <http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/>

Siemens, G. (2013). *The race to platform education*. Retrieved January 1, 2013, from <http://www.elearnspace.org/blog/2011/10/13/the-race-to-platform-education/>

Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. (14th ed.). Madrid: Thomson.

Simonson, M. (2010). Millennials--oh really? *Distance Learning*, 7(2), 80.

Singer, J. (2001). The metro wide web: changes in newspapers' gatekeeping role online. *Journalism and Mass Communication Quarterly*, 78(1), 65–80.

Steinberge, M. B. (2006). El periodista como consumidor de información en la economía de las representaciones digitales. *Revista de Economía Política de Las Tecnologías de La Información Y Comunicación*, 8(2).

Stelter, B. (2013, October 6). *Nielsen to Measure Twitter Chatter About TV Shows*. New York Times. Retrieved from <http://www.nytimes.com/2013/10/07/business/media/nielsen-to-measure-twitter-chatter-about-tv.html>

Steuer, J. (1992). *Defining Virtual Reality: Dimensions Determining Telepresence*. *Journal of Communication*, 42(2), 73–93.

Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos*. Ediciones Paidós.

Tejedor Calvo, S. (2006a). La enseñanza del ciberperiodismo en las licenciaturas de Periodismo de España. Universitat Autònoma de Barcelona.

Tejedor Calvo, S. (2006b). La enseñanza del ciberperiodismo: Hacia una transversalidad mixta. *Zer*, 21, 219–239.

Tejedor Calvo, S. (2007). La enseñanza del ciberperiodismo: De la alfabetización digital a la alfabetización ciberperiodística. Sevilla: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Theyßen, H. (2006). Students' Attitudes Towards the Hypermedia Learning Environment "Physics for Medical Students." *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. Retrieved from http://www.eurodl.org/materials/contrib/2006/Heike_Theyssen.htm

Tognazzi, A. (2012). Las transformaciones de los contenidos audiovisuales y la influencia de los dispositivos móviles en el nuevo escenario transmedia. *Anàlisi Monogràfic 2012*, 81–95.

Torra Bitlloch, I. (2010). Identificación, desarrollo y evaluación de competencias docentes en la aplicación de planes de formación dirigidos a profesorado universitario (EA2012-0099).

Torra, I., De Corral, I., Pérez, M. J., Triadó, X., Pagès, T., Valderrama, E., ... Tena, A. (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 21–56.

Torres Díaz, J. C., Infante Moro, A., & Torres Carrión, P. V. (2015). Mobile learning: perspectives. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 38–49. doi:<http://journals.uoc.edu/index.php/rusc/article/view/v12n1-torres-infante-torres>

Turan, Z., Tinmaz, H., & Goktas, Y. (2013). The Reasons for Non-Use of Social Networking Websites by University Students. *Revista Comunicar*, 21(41), 137–145.

Turner, G. (2000). "Media Wars": Journalism, Cultural and Media Studies in Australia. *Journalism*, 1(3), 353–365.

UNESCO. (1958). La formación de periodistas. Estudio mundial sobre la preparación del personal de la información. Paris. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001353/135346so.PDF>

UNESCO. (2007). Plan modelo de estudios de periodismo. Paris. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/model-curricula-for-journalism-education>

UNESCO. (2013). Enseñanza del Periodismo y Formación de Periodistas. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/es/communication-and-information/media-development/journalism-education-and-training>

Universidad de Navarra. (2014). Reuters Institute Digital News Report 2014: ESPAÑA. Pamplona. Retrieved from <http://www.unav.edu/documents/3786985/0/Reuters-Institute-Digital-News-Report-2014-Espana.PDF>

Universitat Oberta de Catalunya. (2013). Dossier de premsa 2012-2013. Barcelona.

Universitat Oberta de Catalunya. (2014). Dossier de premsa 2013-2014. Barcelona.

Universitat Pompeu Fabra. (2013). Ponència per a la diagnosi i l'elaboració de recomanacions sobre els estudis de Periodisme a Catalunya. Barcelona.

UOC. (2006). Entrevista a Howard Rheingold. Entrevistado por Pau Alsina, profesor de Humanidades (UOC) y grabado por Pau Waelder (codirector de Artactiva), en *Ars Electronica* 2004. Retrieved January 1, 2012, from <http://www.uoc.edu/artnodes/espai/esp/art/rheingold.HTML>

Valerio, G., Herrera-Murillo, D., Villanueva, F., Herrera-Murillo, N., & Rodríguez-Martínez, M. C. (2015). The Relationship between Post Formats and Digital Engagement: A Study of the Facebook Pages of Mexican Universities. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 50–63.

Voakes, P. S., Beam, R. A., & Ogan, C. (2003). The Impact of Technological Change on Journalism Education: A Survey of Faculty and Administrators. *Journalism and Mass Communication Educator*, 57(4), 318.

W3C. (n.d.). World Wide Web Consortium (W3C). Retrieved January 1, 2013, from <http://www.w3.org/>

Webbmedia Group. (2014). 2015 Trend report. Washington, DC.

White, D. S., & Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Retrieved from <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/3171/3049>

Willnat, L., & Weaver, D. H. (2006). Journalism and Mass Communication Education in the United States. In *Global Trends in Communication Education & Research* (pp. 37–52).

Wimmer, R. D., & Dominick, J. R. (2001). *Introducción a la investigación de medios masivos de comunicación*. Madrid: International Thomson Editores.

Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas: crítica y perspectivas*. Barcelona: Editorial Piados.

World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*. Switzerland. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEFUSA_NewVisionforEducation_Report2015.PDF

Wright, C. R., Lopes, V., Montgomerie, T. C., Reju, S. A., & Schmoller, S. (2014). Selecting a Learning Management System: Advice from an Academic Perspective. *EDUCAUSE Review*. Retrieved from <http://www.educause.edu/ero/article/selecting-learning-management-system-advice-academic-perspective>

Wu, T. (2006). Journalism Education in China: A Historical Perspective. In *Global Trends in Communication Education & Research* (pp. 133–157). Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ufh&AN=69938983&site=eds-live>

Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., M., W., & Jakobs, H. (2014). MOOCs - A Review of the State-of-the-Art. In *Proc. CSEDU 2014 conference* (pp. 9–20). Barcelona.

Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Wosnitza, M., & Schroeder, U. (2015). A Cluster Analysis of MOOC Stakeholder Perspectives. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(74-91).

Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*.

Zain, A. L. (2014). 66 Percent of Digital Media Population in Spain is Now “Multi-Platform.” Retrieved from <http://www.comscore.com/Insights/Data-Mine/66-Percent-of-Digital-Media-Population-in-Spain-is-Now-Multi-Platform>

Annexos

7.1 Qüestionaris

7.1.1 Missatge als estudiants

Benvolguts,

En el marc d'una recerca en l'àmbit de la comunicació i el periodisme, estem realitzant un estudi de les plataformes i els formats que utilitzen els estudiants del Grau en Periodisme de tres universitats catalanes, la UPF, la URL i la UOC. L'objectiu és veure quines diferències – o semblances- hi ha entre els dispositius que useu i els continguts que visualitzeu en funció del context, sigui aquest acadèmic o no.

Es tracta d'un breu qüestionari anònim que trobareu al següent enllaç: *URL personalitzada*

Moltes gràcies per la vostra col•laboració!

7.1.2 Qüestionari enviat als estudiants

Quants anys tens? _____ Quin curs estàs fent? 1 / 2 / 3 / 4 Sexe H /
D

1/3 : Accés, freqüència i hàbits de consum

Amb quina freqüència et connectes a internet? *-per temes es **no vinculats a la universitat**-*

<input type="checkbox"/>	diverses vegades en un dia
<input type="checkbox"/>	un cop al dia o quasi cada dia
<input type="checkbox"/>	no cada dia però diversos cops per setmana
<input type="checkbox"/>	no cada setmana però diversos cops al mes
<input type="checkbox"/>	mai

Amb quina freqüència et connectes a internet? *-per temes es **vinculats a la universitat** -*

<input type="checkbox"/>	diverses vegades en un dia
<input type="checkbox"/>	un cop al dia o quasi cada dia
<input type="checkbox"/>	no cada dia però diversos cops per setmana
<input type="checkbox"/>	no cada setmana però diversos cops al mes
<input type="checkbox"/>	mai

Amb quina freqüència utilitzes el correu electrònic? *- per temes es **no vinculats a la universitat** -*

<input type="checkbox"/>	diverses vegades en un dia
<input type="checkbox"/>	un cop al dia o quasi cada dia
<input type="checkbox"/>	no cada dia però diversos cops per setmana
<input type="checkbox"/>	no cada setmana però diversos cops al mes
<input type="checkbox"/>	mai

Amb quina freqüència utilitzes el correu electrònic? *- per temes es **vinculats a la universitat***

<input type="checkbox"/>	diverses vegades en un dia
<input type="checkbox"/>	un cop al dia o quasi cada dia
<input type="checkbox"/>	no cada dia però diversos cops per setmana
<input type="checkbox"/>	no cada setmana però diversos cops al mes
<input type="checkbox"/>	mai

Amb quina freqüència realitzes les següents accions a internet? - per temes <u>no</u> vinculats a la universitat-	1 Mai	2	3	4	5 Sempre
Descarregar fitxers (text, audio, vídeo, ...) al teu dispositiu per veure'ls posteriorment					
Mirar continguts <i>online</i> (streaming) sense descarregar-los					
Comunicar-me amb altres usant serveis síncrons (whats, FB messenger, ...)					
Comunicar-me amb altres usant serveis asíncrons (fòrums, twitter, fb, email, ...)					

Amb quina freqüència realitzes les següents accions a internet? - per temes vinculats a la universitat-	1 Mai	2	3	4	5 Sempre
Descarregar fitxers (text, audio, vídeo, ...) al teu dispositiu per veure'ls posteriorment					
Mirar continguts <i>online</i> (streaming) sense descarregar-los					
Comunicar-me amb altres usant serveis síncrons (whats, FB messenger, ...)					
Comunicar-me amb altres usant serveis asíncrons (fòrums, twitter, fb, email, ...)					

Quan vols informar-te, quina de les següents eines utilitzes? - per temes <u>no</u> vinculats a la universitat-	1 Mai	2	3	4	5 Sempre
El paper (diaris, revistes, dosiers, ..)					
TV i/o audiovisuals					
Radio i/o Podcast, ...					
Xarxes socials (Facebook, Twitter, ...)					
Mitjans <i>online</i> (web, diaris, revistes, ...)					
Altres fonts <i>online</i> (Agregadors, blogs, ...)					

Quan vols informar-te, quina de les següents eines utilitzes? - per temes vinculats a la universitat-	1 Mai	2	3	4	5 Sempre
El paper (diaris, revistes, dosiers, ..)					
TV i/o audiovisuals					
Radio i/o Podcast, ...					
Xarxes socials (Facebook, Twitter, ...)					
Mitjans <i>online</i> (web, diaris, revistes, ...)					
Altres fonts <i>online</i> (Agregadors, blogs, ...)					

Des d'on accedeixes a internet? - per temes <u>no</u> vinculats a la universitat-	1 Mai	2	3	4	5 Sempre
des de casa					
des de la feina					
des d'espais habilitats (biblioteques, cibers, ...)					
en mobilitat (al tren, al autobús, al carrer, ...)					

Des d'on accedeixes a internet? - per temes <i>vinculats a la universitat</i>-	1 Mai	2	3	4	5 Sempre
des de casa					
des de la feina					
des d'espais habilitats (biblioteques, cibers, ...)					
en mobilitat (al tren, al autobús, al carrer, ...)					

2/3 : Plataformes i dispositius

De quin dels següents dispositius disposes?

<input type="checkbox"/>	Ordinador de sobretaula
<input type="checkbox"/>	Ordinador portàtil
<input type="checkbox"/>	Telèfon 3g/4g
<input type="checkbox"/>	Reproductor Mp3
<input type="checkbox"/>	Tauleta -ipad, samsung, etc...-
<input type="checkbox"/>	Videoconsola

SmartTV

Amb quina freqüència utilitzes cadascun dels dispositius per accedir a informació i comunicar-te? <i>- per temes <u>no</u> vinculats a la universitat-</i>	1 Mai	2	3	4	5 Sempre
Ordinador de sobretaula					
Ordinador portàtil					
Telèfon 3g/4g					
Reproductor Mp3					
Llibre electrònic					
Tauleta -ipad, samsung, etc...-					
Videoconsola					
SmartTV					

Amb quina freqüència utilitzes cadascun dels dispositius per accedir a informació i comunicar-te? <i>- per temes <u>vinculats</u> a la universitat-</i>	1 Mai	2	3	4	5 Sempre
Ordinador de sobretaula					
Ordinador portàtil					
Telèfon 3g/4g					
Reproductor Mp3					
Llibre electrònic					
Tauleta -ipad, samsung, etc...-					
Videoconsola					
SmartTV					

Utilitzes més d'un dispositiu a per a assolir un objectiu? En cas afirmatiu, quina de les opcions s'ajusta més al teu comportament sent el primer el teu dispositiu principal i el segon el dispositiu secundari?

	1 Mai	2	3	4	5 Sempre
TV + Ordinador					
TV + Telèfon 3g/4g					
TV + Tauleta					
Ordinador + TV					
Ordinador + Telèfon 3g/4g					
Ordinador + Tauleta					
Telèfon 3g/4g + TV					
Telèfon 3g/4g + Ordinador					
Telèfon 3g/4g + Tauleta					
Tauleta + Tv					
Tauleta + Ordinador					
Tauleta + Telèfon 3g/4g					

Quan vols accedir a informació des d'un dispositiu mòbil, quin dels següents serveis utilitzes? - *per temes no vinculats a la universitat-*

	1 Mai	2	3	4	5 Sempre
Navegador					
App					

Quan vols accedir a informació des d'un dispositiu mòbil, quin dels següents serveis utilitzes? - *per temes vinculats a la universitat-*

	1 Mai	2	3	4	5 Sempre
Navegador					
App					

3/3 : Formats i continguts

En quin dels següents formats has consumit continguts els darrers mesos ? - per temes <u>no</u> vinculats a la universitat-	1 Mai	2	3	4	5 Sempre
paper					
PDF					
Web (HTML)					
EPUB					
Imatge (fotografia, infografia, gràfic...)					
Àudio (podcast, en streaming...)					
Vídeo (on demand, en streaming, ...)					
Interactius (videojocs, ...)					

En quin dels següents formats has consumit continguts els darrers mesos ? - per temes vinculats a la universitat-	1 Mai	2	3	4	5 Sempre
paper					
PDF					
Web (HTML)					
EPUB					
Imatge (fotografia, infografia, gràfic...)					
Àudio (podcast, en streaming...)					
Vídeo (on demand, en streaming, ...)					
Interactius (videojocs, ...)					

Quin format consideres més adequat per al consum de continguts? - per temes vinculats a la universitat-

	1 gens	2	3	4	5 molt
paper					
PDF					
Web (HTML)					
EPUB					
Imatge (fotografia, infografia, gràfic...)					
Àudio (podcast, en streaming...)					
Vídeo (on demand, en streaming, ...)					
Interactius (videojocs, ...)					

Indica amb quin dels següents formats has creat continguts darrerament?

	1 mai	2	3	4	5 sempre
paper					
PDF					
Web (HTML)					
EPUB					
Imatge (fotografia, infografia, gràfic...)					
Àudio (podcast, en streaming...)					
Vídeo (on demand, en streaming, ...)					
Interactius (videojocs, ...)					

