



---

**Universidad de Valladolid**



**PROGRAMA DE DOCTORADO EN  
ESPAÑOL: LINGÜÍSTICA, LITERATURA Y COMUNICACIÓN**

**TESIS DOCTORAL:**

**FORMACIÓN SUPERIOR Y  
DISRUPCIÓN GENERACIONAL:  
EL CASO DE LAS  
RADIO UNIVERSITARIAS Y  
LAS EMISORAS GENERALISTAS  
DE CASTILLA Y LEÓN**

Presentada por Miguel Ángel Díaz Monsalvo  
para optar al grado de

Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Nereida López Vidales



## RESUMEN

El presente trabajo explora en profundidad las similitudes y diferencias entre profesionales veteranos que ejercen puestos directivos en las radios generalistas de Castilla y León, los jóvenes trabajadores que inician su primera experiencia laboral en este medio y los actuales estudiantes universitarios de Grados de Comunicación. Esta tarea se realiza en base a una comparativa de las competencias demandadas por los reclutadores en el perfil profesional y aquellas capacidades desarrolladas por los alumnos en las aulas y también en su paso por las radios universitarias, proyectos académicos sin ánimo de lucro considerados como laboratorio de ensayo y experimentación. A través de *focus group*, entrevistas en profundidad, análisis de contenido aplicado a discursos, encuestas y método Delphi se radiografía la distancia real existente entre la oferta y la demanda del sector radiofónico de esta comunidad autónoma española; un sector que vive una evolución sin precedentes por la penetración de las nuevas tecnologías y entornos digitales, que ha provocado, por un lado, la aparición de términos específicos como webradio o radiovisión; y por el otro, una redefinición del medio y una reflexión sobre la eficacia de los planteamientos de la educación superior, cuyo actual modelo ha cumplido una década de vigencia.

**PALABRAS CLAVE:** *Radio, emisoras generalistas, radios universitarias, perfil profesional, NTIC, brecha generacional, educomunicación*

## ABSTRACT

This research explores deeply similarities and differences between experienced professionals who hold management positions in the generalist radio stations of Castilla and León, young workers who start their first work experience in this media and current university students of Communication Degrees. This task is carried out through a comparison of the profile's skills demanded by employers and skills developed by students in their university stage and also in their participation in college radios, which is a non-profit academic project considered as a testing experience. Through focus group, in-depth interviews, content analysis applied to speeches, surveys and the Delphi method, the investigation analyzes the real distance between the supply and demand of the radio sector focused on this Spanish region. This is a professional area that is experiencing not only in Castilla y León but also worldwide an unprecedented evolution due to the penetration of new technologies and digital environments. Those changes have caused, on the one hand, the appearance of specific terms such as webradio or radiovision; and on the other, a redefinition of the radio as a mass media, and a reflection on the effectiveness of the higher education structure, whose current model has been implanted for a decade.

**KEYWORDS:** *Radio, professional radio station, college radio, job profile, ITC, generational gap, educommunication*

**1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA DE ESTUDIO**

**1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN ..... 18**

**1.2. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN ..... 22**

**1.3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN ..... 25**

    1.3.1. Acotación de la muestra ..... 25

    1.3.2. Herramientas metodológicas ..... 28

        1.3.2.1. Encuesta ..... 29

        1.3.2.2. Análisis de contenido ..... 31

        1.3.2.3. Análisis de contenido aplicado a discursos ..... 31

        1.3.2.4. Entrevista en profundidad ..... 37

        1.3.2.5. Grupo de discusión ..... 38

        1.3.2.6. Método Delphi ..... 40

**2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN**

**2.1 CONCEPTO, HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LAS RADIOS UNIVERSITARIAS ..... 44**

    2.1.1. Entre la educación y el laboratorio de pruebas ..... 46

    2.1.2. Hacia una definición conceptualizadora ..... 48

    2.1.3. Evolución histórica a nivel mundial ..... 53

    2.1.4. Marco normativo actual ..... 56

    2.1.5. El impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la radio ..... 60

        2.1.5.1. Ciberradio ..... 60

        2.1.5.2. Podcasting ..... 63

    2.1.6. El desarrollo y contexto de las radios universitarias en España ..... 67

        2.1.6.1. Origen y evolución ..... 67

        2.1.6.2. Tipología, objetivos y funciones ..... 69

        2.1.6.3. La adaptación de las emisiones al sistema de streaming y contenidos en pódcast. 74

        2.1.6.4. La Asociación de Radios Universitarias de España (ARU) ..... 79

    2.1.7. La situación de las radios universitarias en Castilla y León ..... 81

**2.2. RADIOS UNIVERSITARIAS Y EDUCACIÓN: EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES) .. 88**

    2.2.1. El Espacio Europeo de Educación Superior: nacimiento, rasgos e impacto en los estudios universitarios de Comunicación ..... 88

2.2.2. Competencias y habilidades.....	96
2.2.3. Estudios sobre competencias y perfiles en el sector de la comunicación y las emisoras universitarias.....	99
2.2.4. La educación mediática .....	108
2.2.4.1. Un acercamiento a la brecha generacional .....	115
2.2.5. La realidad sociolaboral del sector radiofónico en España.....	127
2.2.5.1. La profesión periodística y el sector radiofónico (2000-2020) .....	127
2.2.5.2. Principales datos e índices vinculados a la audiencia .....	143
2.2.5.3. La radio del siglo XXI, ¿un modelo en crisis? .....	147

### 3. MARCO PRÁCTICO: LA INVESTIGACIÓN

#### ***Fase 1. Escenario radiofónico de Castilla y León***

<b>1.1. ESCENARIO RADIOFÓNICO PROFESIONAL: LAS RADIOS GENERALISTAS.....</b>	<b>158</b>
1.1.1. Análisis individual de la programación.....	161
1.1.2. Patrones de semejanza y diferencias en la emisión en directo .....	163
1.1.3. Emisiones en Internet.....	164
1.1.3.1. Estrategias de difusión de contenidos a través de Redes Sociales: el caso de Twitter en relación con los perfiles oficiales de las emisoras .....	172
1.1.3.2. Medición de audiencias digitales en radio .....	190
1.1.3.3. El debate de la medición digital en radio .....	193
<b>1.2. ESCENARIO RADIOFÓNICO ACADÉMICO: LAS RADIOS UNIVERSITARIAS .....</b>	<b>194</b>
1.2.1. Estructura actual y funcionamiento .....	195
1.2.2. La oferta: parrilla de programación. Sistema de emisión .....	197
<b>1.3 SEMEJANZAS Y DIVERGENCIAS EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS EMISORAS.....</b>	<b>205</b>
<b>1.4. LOS JÓVENES COMO DENOMINADOR COMÚN DE LAS EMISORAS.....</b>	<b>208</b>
<b>1.5. CONCLUSIONES DE LA FASE 1 E INTERROGANTES A PLANTEAR .....</b>	<b>212</b>

#### ***Fase 2. El perfil competencial desarrollado en las radios universitarias castellano y leonesas***

<b>2.1 SELECCIÓN DE COMPETENCIAS.....</b>	<b>214</b>
<b>2.2. COMPARATIVA DE VALORACIONES DE DESARROLLO..</b>	<b>223</b>
2.2.1. La percepción del mercado de trabajo .....	223

2.2.2. La percepción de quienes hacen posible las radios universitarias .....	224
2.2.3. El trabajo en equipo .....	228
<b>2.3. RAZONES EDUCATIVAS DE LA DISCREPANCIA .....</b>	<b>230</b>
<b>2.4. RAZONES SOCIO-LABORALES DE LA DISCREPANCIA ....</b>	<b>236</b>
<b>2.5. PANORAMA COMPETENCIAL RESULTANTE .....</b>	<b>243</b>
<b>2.6. CONCLUSIONES DE LA FASE 2 E INTERROGANTES ABIERTOS .....</b>	<b>245</b>

***Fase 3. Del perfil al mercado laboral: la brecha, a examen***

<b>3.1. RADIOGRAFÍA CUANTITATIVA.....</b>	<b>248</b>
<b>3.2. LA PERCEPCIÓN DE LOS COORDINADORES .....</b>	<b>258</b>
<b>3.3. REUNIENDO A LOS PARTICIPANTES DE EMISORAS UNIVERSITARIAS .....</b>	<b>263</b>
<b>3.4. CÓNCLAVE PROFESIONAL: LA VISIÓN DE LOS DIRECTORES REGIONALES DE RADIO .....</b>	<b>267</b>
<b>3.5. TRIANGULACIÓN DE CATEGORÍAS COMO CONCLUSIÓN. PREGUNTAS PARA LA SIGUIENTE FASE.....</b>	<b>274</b>

***Fase 4. En busca de respuestas: los educadores mediáticos***

<b>4.1. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN EL PERFIL DEL ESTUDIANTE.....</b>	<b>279</b>
<b>4.2. EDUCACIÓN Y LA VERTIENTE MEDIÁTICA: EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD .....</b>	<b>281</b>
<b>4.3. LA RADIO UNIVERSITARIA COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA .....</b>	<b>283</b>
<b>4.4. LOS MEDIOS COMO AGENTES DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA RADIO ACTUAL .....</b>	<b>284</b>
<b>4.5. LA POSIBLE SUTURA DE LA BRECHA GENERACIONAL. CONCLUSIONES Y PREGUNTAS PARA LA SIGUIENTE FASE. ....</b>	<b>286</b>

***Fase 5. Triangulación final: el método Delphi***

<b>5.1. METODOLOGÍA ESPECÍFICA .....</b>	<b>289</b>
<b>5.2. PERFILES.....</b>	<b>291</b>
<b>5.3 DESARROLLO Y CODIFICACIÓN.....</b>	<b>292</b>
<b>5.4. RESULTADOS .....</b>	<b>295</b>

5.4.1	Tangentes y discrepancias de la encuesta común .....	295
5.4.1.1.	Área competencial del perfil radiofónico .....	296
5.4.1.2.	La ponderación del valor de las radios universitarias .....	298
5.4.1.3.	Prueba de actualidad.....	299
5.4.1.4.	El trabajo en equipo.....	303
5.4.2	<i>Focus group</i> de la muestra: análisis cuantitativo y cualitativo .....	306
5.4.2.1.	Perfil profesional .....	311
5.4.2.2.	Especificidades del perfil radiofónico en el entorno digital .....	322
5.4.2.3.	El nuevo escenario en el ámbito radiofónico: el entorno digital .....	323
5.4.2.4.	Temáticas generales y audiencia como elementos convergentes de radios, medios de comunicación y redes sociales.....	328
5.4.2.5.	Formación.....	332
5.4.2.6.	Soluciones .....	337
5.4.3.	Discusión de resultados derivados de la aplicación del método Delphi .....	340
<b>5.5.</b>	<b>CONCLUSIONES OBTENIDAS EN LA FASE 5 .....</b>	<b>346</b>
<b>5.6.</b>	<b>PROPUESTA DE ACTUACIÓN PARA REDUCIR LA BRECHA GENERACIONAL.....</b>	<b>349</b>
<b>4.</b>	<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>360</b>
<b>5.</b>	<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	
<b>5.1.</b>	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>376</b>
<b>5.2.</b>	<b>NOTAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE LAS IMÁGENES.....</b>	<b>415</b>
<b>6.</b>	<b>ANEXOS</b>	
<b>6.1.</b>	<b>ANEXO 1: CODIFICACIÓN DE HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS GENERADAS EN LA FASE 3 (CUATRO ENTREVISTAS Y DOS GRUPOS DE DISCUSIÓN).....</b>	<b>420</b>
<b>6.2.</b>	<b>ANEXO 2: CODIFICACIÓN DE GRUPO DE DISCUSIÓN GENERADO EN LA FASE 5 .....</b>	<b>460</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Cualidades más valoradas por los participantes de radios universitarias castellano y leonesas en relación al trabajo en equipo .....	228
Gráfico 2. Rasgos del trabajo en equipo que han fallado, según la opinión de los participantes de radios universitarias castellano y leonesas en relación con su grupo de trabajo. ....	229
Gráfico 3. Interrelación competencial según coincidencias y discrepancias en las unidades muestrales estudiadas.....	243
Gráfico 4. Interrelación de las competencias que componen la propuesta de conformación de perfil profesional radiofónico. ....	350



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Relación de universidades castellano y leonesas con Grados vinculados al campo de la comunicación, y nomenclatura de radios universitarias, en caso de que las posean. ....	26
Tabla 2. Relación de metodologías de análisis y grupos muestrales de la investigación.....	28
Tabla 3. Relación de perfiles profesionales periodísticos y su tendencia futura.....	103
Tabla 4. Relación de índices de audiencia de las radios generalistas españolas a intervalos de cinco años durante las dos últimas décadas. ....	147
Tabla 5. Evolución de audiencia de las radios generalistas de Castilla y León según los últimos datos del Estudio General de Medios. ....	159
Tabla 6. Producción propia de las emisoras generalistas de Castilla y León. ....	160
Tabla 7. Configuración de contenidos sonoros, programas y noticias en las webs de las radios generalistas con delegación territorial en Castilla y León. ....	171
Tabla 8. Compilación de los rasgos más destacados del uso que hace cada radio generalista castellano y leonesa de sus perfiles oficiales de Twitter. ....	173
Tabla 9. Resumen de los rasgos base de la estructuración, método de funcionamiento y parrilla programática de las radios universitarias de las universidades públicas de Castilla y León. ....	198
Tabla 10. Motivaciones para enrolarse en una radio universitaria, según la opinión de los alumnos participantes y los coordinadores de estas emisoras en Castilla y León .....	211
Tabla 11. Valoración de relevancia de competencias según el Libro Blanco de la ANECA según su aplicación al ámbito radiofónico. ....	217
Tabla 12. Confección de las competencias clave del perfil radiofónico, en base al listado competencial proporcionado por ANECA y Tuning Structural. ....	221
Tabla 13. Comparativa de desarrollo competencial en radios universitarias de Castilla y León según la percepción de los coordinadores y alumnos participantes. ....	225
Tabla 14. Relevancia de competencias en el currículo profesional del alumno según la valoración de dos grupos muestrales (coordinadores y empleadores).....	226
Tabla 15. Opinión de los coordinadores de radios universitarias de Castilla y León acerca del curso idóneo para impartir las asignaturas vinculadas a la radio y situación actual de las mismas.....	234

Tabla 16. Recopilación de valores de agentes implicados en la investigación sobre el desarrollo de competencias que marcan el perfil radiofónico .....	243
Tabla 17. Datos generales de las respuestas emitidas por cada grupo de trabajo en relación a las categorías de análisis y el sentido e intensidad de sus respuestas. ....	256
Tabla 18. Síntesis general de las ideas desarrolladas en los <i>focus group</i> y entrevistas en profundidad efectuados a los tres grupos de análisis, en función de las categorías generales diseñadas .....	276
Tabla 19. Desglose de los resultados obtenidos en la encuesta previa al <i>focus group</i> a los ocho miembros de la muestra, en las preguntas relativas al trabajo en equipo y las competencias que definen el perfil radiofónico. ....	296
Tabla 20. Enunciado y tipología de las preguntas de la prueba de actualidad a la que se sometió a los encuestados del grupo muestral de estudiantes o egresados universitarios.....	300
Tabla 21. Resultados de la prueba de nivel de conocimientos de actualidad inmediata y sostenida a los cuatro encuestados pertenecientes al grupo muestral de estudiantes o egresados universitarios....	301
Tabla 22. Desglose de resultados de la prueba de actualidad a estudiantes atendiendo a las dos tipologías de preguntas existentes en el cuestionario. ....	302
Tabla 23. Resultados globales e individuales de cada grupo muestral de las preguntas de la encuesta relativas a las cualidades del trabajo en equipo. ....	304
Tabla 24. Distribución de la tendencia de las opiniones vertidas por cada participante en el <i>focus group</i> atendiendo a la dirección e intensidad de sus respuestas. ....	309

## ÍNDICE DE IMÁGENES

Imagen 1. Relación oficial de radios universitarias adscritas a la ARU en el año 2021. ....	81
Imagen 2. Captura de pantalla de la portada de la web de Radio USAL. ....	82
Imagen 3. Actividad de la Radio de la Universidad de León. ....	84
Imagen 4. Portada de la web de Radio UVa e integrantes de un programa .....	85
Imagen 5. Emisión en directo de un programa de Radio UVa.....	86
Imagen 6. Actividad en el estudio de UBU Radio y web oficial de la emisora .....	87
Imagen 7: Penetración de la televisión por tramos de edad .....	122
Imagen 8. Promedio de edad de la televisión en abierto en España.....	123
Imagen 9. Índice de penetración por grupos de edad en España de la radio y de la prensa .....	124
Imagen 10. Evolución del desempleo en el periodismo español.....	132
Imagen 11. Porcentaje de periodistas que conocen o trabajan en las denominadas nuevas áreas perio- dísticas. ....	136
Imagen 12. Variación de la audiencia en radio en el lustro 2014-2018 .....	137
Imagen 13. Opiniones de profesionales de los medios sobre la tendencia futura de los medios de co- municación tradicionales a consecuencia del impacto tecnológico. ....	142
Imagen 14. Relación de oyentes de las radios generalistas españolas según la 3º oleada del EGM 2020, comparándose las cifras con las registradas en tres períodos anteriores .....	143
Imagen 15. Distribución en porcentajes de los oyentes de radio en España por grupos de edad en la 2º oleada del EGM 2021. ....	144
Imagen 16. Gráfico del Marco General de Medios 2021 que muestra la evolución de audiencia de radio según el tipo de onda entre 2009 y 2020. ....	145
Imagen 17. Relación de tipologías de programas radiofónicos no escuchados por los diferentes seg- mentos de edad en el barómetro del CIS de 2003.....	148

Imagen 18. Resultados de la encuesta del CIS 2001 acerca de equipamientos tecnológicos en su vida y tendencias futuras .....	149
Imagen 19. Relación de preferencias de medios de comunicación preferidos para informarse en el año 2013 .....	150
Imagen 20. Relación de resultados de la encuesta ciudadana lanzada por la Asociación de Prensa de Madrid acerca de la credibilidad de los diferentes medios. ....	151
Imagen 21. Estructuración base de la web de Cadena SER Castilla y León .....	165
Imagen 22. Listado de programas locales de Cadena SER Valladolid .....	165
Imagen 23. Captura de pantalla de noticia en formato clásico en web de Cadena Ser y noticia con audio disponible en COPE .....	166
Imagen 24. Pantallazo de Web de Onda Cero, emisora local de Valladolid .....	167
Imagen 25. Archivo de pódcast de RNE Castilla y León .....	168
Imagen 26. Captura de pantalla de la web de RTVE con la etiqueta ‘Valladolid’ .....	169
Imagen 27. Comportamiento diferente en cuanto a contenidos publicados en la web de RNE al filtrar por ubicación geográfica.....	170
Imagen 28. Diferenciación de ámbito geográfico de los contenidos de EsRadio: programas regionales y locales .....	171
Imagen 29. Captura de pantalla de dos noticias publicadas en la web de Cadena Ser Castilla y León .....	174
Imagen 30. Pantallazo de publicación de información meteorológica en Radio Valladolid .....	175
Imagen 31. Modificación de la estructura de los contenidos radiofónicos ofrecidos en la web de Cadena SER Castilla y León durante los fines de semana .....	175
Imagen 32. Estructuración de dos publicaciones relativas a temas tratados en los informativos de COPE Castilla y León .....	176
Imagen 33. Publicación de información meteorológica de COPE Valladolid .....	177
Imagen 34. Selección diaria de noticias destacadas de la jornada en el perfil de Twitter de COPE Valladolid. ....	177

Imagen 35. Captura de pantalla de noticia de ámbito regional en la web de Cadena COPE, indicando tiempo de lectura .....	178
Imagen 36. <i>Post</i> en Twitter de Onda Cero Valladolid anunciando la previsión meteorológica y captura de pantalla de la página web resultante de clicar en el enlace ofrecido .....	179
Imagen 37. Captura de pantalla de noticia publicada en la web de Onda Cero generada tras una entrevista realizada en el magazine Más de Uno, incluyendo texto y posibilidad de reproducir audio..	180
Imagen 38. Oferta de Onda Cero Valladolid en Twitter ofreciendo la escucha de sus programas .	181
Imagen 39. Tres ejemplos de oferta programática especializada en el perfil de Twitter de Onda Cero Valladolid .....	181
Imagen 40. <i>Posts</i> de la cuenta de RTVE en Castilla y León en diferentes momentos de la semana del 1 al 7 de marzo de 2021 donde se aprecia la preponderancia del contenido audiovisual en diferentes formatos. ....	182
Imagen 41. Entradas en el perfil oficial de Twitter de RTVE en Castilla y León con referencias a la programación radiofónica de RNE Castilla y León .....	183
Imagen 42. Publicación en el perfil de Twitter de RTVE de información de servicio público para combatir un bulo sobre fechas de vacunación contra el virus de la COVID-19 .....	184
Imagen 43. Captura de pantalla de las 4 entradas de la cuenta de Twitter de EsRadio Valladolid durante enero y febrero de 2021, todas ellas con contenido visual. ....	185
Imagen 44. Entrada de Twitter de EsRadio CyL ofreciendo escucha en diferido de y pódcast alojado en el portal SoundCloud.....	185
Imagen 45. <i>Post</i> diario con información meteorológica en EsRadio, con contenido gráfico .....	186
Imagen 46. <i>Post</i> diario de EsRadio Castilla y León con las cuatro portadas de las ediciones regional y locales de El Mundo .....	187
Imagen 47. <i>Post</i> de EsRadio CyL con avance de contenidos del programa El Picaporte, incluyendo referencia temporal, invitados y vídeo explicativo de un minuto del presentador.....	188
Imagen 48. Captura de pantalla de parte del equipo de Radio USAL, con su coordinadora a la cabeza, el equipo de 10 redactores y algunos de los 77 colaboradores.....	196
Imagen 49. Captura de pantalla de la web de Radio UVa con últimas entradas incorporadas en un determinado programa y listado de programas .....	202

Imagen 50. Listado de programas emitidos en las últimas temporadas en UBURadio .....	203
Imagen 51. Parrilla de programación en streaming con calendario semanal de Radio UniLeón ...	204
Imagen 52. Relación de palabras clave del <i>focus group</i> de alumnos.....	249
Imagen 53. Relación de palabras clave del <i>focus group</i> de directores de radios generalistas castellano y leonesas .....	249
Imagen 54. Relación de palabras clave de las entrevistas en profundidad a coordinadores de radios universitarias de Castilla y León. ....	250
Imagen 55. Combinación de nubes de <i>tags</i> de las herramientas dialógicas empleadas en la fase 3 de la investigación. ....	251
Imagen 56. Sistema de codificación de respuestas en Excel. ....	251
Imagen 57. Captura de pantalla de codificación de un tramo del <i>focus group</i> , con las categorías de análisis, duración de intervenciones, dirección e intensidad de las respuestas, texto exacto e identificador de interviniente.....	294
Imagen 58. Nube de tags de los principales conceptos y palabras repetidos con mayor frecuencia en el <i>focus group</i> . ....	310
Imagen 59. Publicación en el perfil de Twitter de RTVE de información de servicio público para combatir un bulo sobre fechas de vacunación contra el virus de la COVID-19 .....	316
Imagen 60. Aviso del Delegado Territorial de la Junta de Castilla y León acerca del bulo sobre fechas de vacunación .....	317
Imagen 61. Publicación en Twitter de un periodista y respuesta de fuente oficial procedente del Delegado Territorial de la Junta de Castilla y León en Valladolid, en mayo de 2021 .....	326
Imagen 62. Interrelación gráfica de los conceptos descritos en las conclusiones, que sirven como base para generar la propuesta de actuación. ....	349

A Elena y Vega, los motores de mi vida.

Dedicado a quienes me seguís dando vuestro apoyo cada día desde arriba. Os quiero y os echo de menos.

Agradecimiento especial a Nereida, una de las personas más luchadoras, constantes y profesionales que he conocido.

*“Lo que me intriga es la gente que tiene 17 años. ¿Por dónde van a salir? Yo tengo la impresión de que por peteneras, por otro sitio. Se empieza a vivir de otra manera, a consumir de otra manera...Por ahí van a venir los cambios, también en nuestro oficio”.*

*Iñaki Gabilondo (El País, 1 de abril de 2021)*





# *Introducción*

## 1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

El presente estudio quiere configurarse como un punto de encuentro entre varios conceptos que han poblado la literatura científica en estos últimos años: las emisoras universitarias, las radios profesionales, la formación universitaria en este ámbito, los perfiles laborales demandados y ofertados, el impacto de las nuevas tecnologías y su consecuente traslación a la brecha generacional existente.

El eje de partida se asienta en las radios universitarias. Las primeras incursiones teóricas en la materia se encuentran en Latinoamérica, y se focalizaron en aspectos concretos de estas emisoras, bien trazando vinculaciones –con la radiodifusión musical (Claro, 1981)- u ofreciendo un estado de su situación en países concretos como México (Berlín, 1998 y 2000). En España no fue hasta la tesis doctoral de González Conde (2000) cuando arrancó la exploración de este fenómeno –profundizando en su simbiosis con Radio Nacional de España-, que a lo largo de estas dos últimas décadas ha traspasado fronteras conceptuales. Un tiempo, estos 20 años, en el que un grupo, cada vez más nutrido, de investigadores ha buscado definir todas sus tangentes e implicaciones.

Estos esfuerzos han cristalizado en multitud de artículos científicos dirigidos a analizar casuísticas específicas de las radios universitarias, y también tesis doctorales, que en el momento presente suman nueve contribuciones. La más exhaustiva, por su carácter integral de recopilación de datos, es la de Daniel Martín Pena (2013), quien radiografía las emisoras existentes en ese momento, estableciendo una exhaustiva clasificación de tipos según factores como el contenido de programación, modelos, funciones, dependencia jerárquica o personal implicado en el proyecto. Otras tesis han buscado profundizar en aspectos vinculados al devenir marcado por la tecnología, como la gestión de contenidos de estas emisoras en redes sociales (Casajús, 2015), la transformación capitalizada por la llegada de Internet (Rendón, 2017), o su inclusión en el modelo de webradios (Prata, 2008; Moreno, 2017).

Complementan el espectro de tesis otros tres proyectos focalizados en la vertiente de servicio público (Mora, 2016), y la construcción de las bases formativas para la formación de profesionales en las aulas y en estas emisoras (Vázquez, 2012; Pinto Zúñiga, 2015).

El corpus teórico también ha analizado con profusión cómo las NTIC han supuesto una tabla de salvación (Ortiz, 2011; López Vidales, Gómez Rubio y Redondo, 2014; Marta y Segura, 2014; Cavia, 2016; Zamorra-López, González-Conde y Salgado-Santamaría, 2018; Martín Pena y Valhondo, 2021, Marta Lazo *et al.*, 2021) para muchas emisoras universitarias, tanto veteranas como noveles, en un clima de indefinición provocado por los postulados legislativos de la Ley Audiovisual 7/2010 (Badillo y Pérez, 2013; Ortiz Sobrino, Rodríguez Barba y Cheval; 2014; López Sánchez, 2018; Aguaded, 2018), ley

que aún en vigor, aunque con expectativas de modificación. Sirva como síntesis esta reflexión del profesor Orihuela:

La exposición de contenidos a través de diferentes servicios de pódcast y la capacidad de transmitir por Internet han significado para los universitarios una alternativa importante a la falta de frecuencia en el espacio radioeléctrico. Esta vía aunada a las redes sociales aumenta el alcance que, en momentos de emergencia, puede tener si es que la electricidad e infraestructura de telecomunicaciones no se ha perdido. (Orihuela, 2018, p. 238)

Todos estos cambios, ¿en qué han impactado en las radios universitarias? Es relevante una conclusión del más reciente y específico estudio emprendido en este ámbito. Marta-Lazo *et al.* consideran que “el desarrollo tecnológico ha propiciado una ‘Edad de Oro’ de la radio universitaria en España, que aprovecha los recursos digitales gratuitos o de coste mínimo para desarrollar proyectos radiofónicos vinculados a las Facultades y Grados de Periodismo y Comunicación Audiovisual (2021, p. 159).

Estos autores añan este desarrollo tecnológico y el incremento de facultades y Grados vinculados a la comunicación como el germen de “un desarrollo extraordinario” de emisoras universitarias en los últimos años (2021, p. 147), período tras el cual ha llegado una fase de estabilidad, dado que en los últimos años “no hay cambios reseñables respecto al modelo mayoritario vigente en 2014” (2021, p. 158), el cual está basado en tres mecanismos de gestión (prácticas, colaboración o cesión de horas).

Aun así, el grupo de investigadores recuerda que el panorama es poco prometedor, por restricciones presupuestarias, los pagos de derecho de autor cuando se opta por emitir música, y por la escasez de personal que pueda volcarse de lleno en este tipo de proyectos, dado que los coordinadores deben asumir otras funciones docentes o administrativas.

Esta tesis doctoral hereda una notable porción de los postulados emprendidos en los trabajos académicos citados, y, a la vez busca abrir una nueva vía de investigación, dado que el reto planteado es la asunción e integración de todos los factores que atañen a las radios universitarias: desde su carácter formativo complementario a la formación universitaria, hasta su idiosincrasia romántica y de laboratorio de ensayo y experimentación, sin olvidar su perspectiva futura, la cual se asienta en el perfil profesional radiofónico y la evolución del propio medio en un mundo tecnológico y digitalizado.

Todo ello se integra bajo el prisma de las diferentes generaciones que confluyen en este sector: los periodistas o comunicadores radiofónicos veteranos, los egresados que acaban de encontrar su primer empleo en el medio radio, y los estudiantes universitarios que se encuentran en plena formación. Tres grupos diferentes, que devienen en intereses y perfiles distintos, bajo los denominadores comunes antes citados.

El concepto de perfil profesional está mutando al mismo ritmo que evolucionan las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, conocidas como NTIC, y está causando una brecha generacional que afecta no solo al modo de trabajar y enseñar, sino incluso a un nivel más profundo, al nivel de repensar en la estructura o modelo de la radio como medio de comunicación, máxime tras la cristalización de conceptos como webradio, antes citado, o radiovisión, con germen en los ámbitos tecnológico y audiovisual.

Se busca, por tanto, dotar de un carácter inédito a la investigación, por cuanto el planteamiento de base se fundamenta en analizar, a partir del estado actual de las emisoras generalistas y universitarias de Castilla y León, las disrupciones creadas entre las diferentes generaciones de profesionales de la radio, en torno al perfil profesional, y el impacto que tiene el sistema educativo universitario. De hecho, algunos estudios ya tratan de plantear una vinculación precisa entre planes de estudio y necesidades laborales (Arona, 2021) en el campo de la comunicación.

El contexto general dibuja un panorama donde cada vez se escucha menos radio en España. Actualmente se cifra en torno a 23 millones de oyentes, según los datos del Estudio General de Medios correspondientes a 2021, y con un progresivo envejecimiento del *target*, hasta situarse en torno a los 50 años, provocando un decrecimiento del interés de publicistas por este medio y, consecuentemente, de las inversiones (Segarra y Gámiz, 2018).

A este hecho se une una convivencia, no siempre sencilla, entre los métodos clásicos de trabajo y difusión de contenidos en las emisoras con nuevas tendencias como los *prosumidores*, el *streaming* o el *podcasting*, siendo este último “la primera innovación real en lo que se refiere a la transformación de la radio en su relación con Internet, el móvil o las redes sociales” (Ortiz Sobrino, 2011, p. 47).

A este envejecimiento de los oyentes contribuye la desafección de los jóvenes por la radio (López Vidales y Gómez Rubio, 2014), que han dejado de sintonizar los diales para consumir contenidos a la carta, preferentemente musicales, en el momento que ellos eligen y usando como soporte sus teléfonos móviles *smartphones* (Videla-Rodríguez y Piñeira-Otero, 2017, p. 1451).

Una desafección que también impacta en el resto de *mass media* convencionales (AIMC, 2018; López Vidales y Gómez Rubio, 2021), dada la preferencia de esta nueva generación por consumos a la carta y la coronación de las redes sociales como método principal de comunicación con los demás (Cerezo, 2016; Prades y Carbonell, 2016; Marinas, 2019; López Vidales *et al.*, 2019), e incluso, detección de tendencias de usuario y fuente de información (Farizano, 2016, p. 117)

Los integrantes de esta Generación Z se encuentran, por tanto, en una “encrucijada en sus expectativas” (Gutiérrez, Monclús y Martí, 2014, 108), que solventan acudiendo a aquellas ofertas sonoras con contenidos de su interés –entretenimiento, ocio o música como ejes habituales, en detrimento de los temas habituales de la agenda *setting*- que escuchan en directo o en diferido (López Vidales, Gómez Rubio y Redondo, 2014).

Consecuentemente, el *pódcast* gana cada vez más adeptos. García Martín (2021, p. 286) cifra en un 25% el crecimiento de la demanda de *pódcast* entre enero y marzo de 2021, un incremento motivado en parte por la entrada en este sector de negocio de plataformas como Spotify o la creciente incursión de los medios clásicos por este formato, aprovechando innovaciones recientes como los altavoces inteligentes, que permiten interactividad del usuario con los *pódcast*.

El debate que se abre en las ondas radiofónicas gira en torno a si las emisoras están siendo capaces de cubrir estas demandas, toda vez que ya hace una década que Jenkins (2010) enunció el concepto de cultura participativa para definir a aquellos grupos virtuales que trataban de hacer frente al poder establecido. En este sentido, son muchos los estudios que en estos últimos diez años han tratado de descifrar los códigos y estrategia de los *media* clásicos para insertarse en el área digital en relación con los nuevos perfiles de usuarios que emanan (Franquet, Ribes, *et al.*, 2009; Franquet, Villa y Berguillos, 2011; Benkler, 2015).

A pesar de que las conclusiones encuentran similitudes en torno a una progresiva adaptación de los mecanismos de participación, artículos recientes (Lestón-Huerta, Goyanes y Mazza, 2021) advierten de que la democratización de los medios, uno de los fines principales de este proceso, no se ha logrado, provocando una mayor fragmentación de audiencias; una situación en parte provocada porque las nuevas generaciones de prosumidores no han adoptado el rol que se esperaba de ellos y se han limitado a ser difusores de otros contenidos, en lugar de creadores de nuevas propuestas (López Vidales y Gómez Rubio, 2014; Ribes, Monclús y Gutiérrez, 2015).

No obstante, la situación que se vive ahora a nivel mundial tras la pandemia provocada por la COVID-19 está generando una doble tendencia: por un lado, un retorno a niveles altos de consumo de medios tradicionales a nivel informativo (Cásero, 2020; Rodero, 2020, Lázaro-Rodríguez y Herrera-Viedma, 2020), pero, al mismo tiempo, un clima de incertidumbre por el incremento de noticias falsas o manipuladas, que los ciudadanos han creído por falta de cultura educomunicativa o herramientas de verificación (Molina-Cañabate y Magallón-Rosa, 2020). Por citar un dato relevante del contexto, en 2016 el Diccionario Oxford seleccionó “post-verdad” como palabra del año; en 2017 *fake news* fue la escogida por Collins y en 2018 Dictionary.com se quedó con el concepto ‘desinformación’ como el más destacado de ese año.

Por estos motivos, la responsabilidad que asumen los profesionales radiofónicos, tanto los veteranos, como los noveles y los todavía estudiantes –a la sazón, pertenecientes a las tres generaciones objeto de estudio en la presente tesis- cobra un sentido más integral si cabe. En el estudio que se va a emprender en este proyecto se aúnan dos áreas con demasiadas divergencias en relación con sus denominadores comunes: lo laboral y lo formativo. En este momento, “el binomio Formación-Empleo debe estar cada vez más cerca, con mayor hincapié, si cabe”, dice Zurita, recordando también que la alianza debe ser aún más estrecha en el sector de la comunicación “donde la transformación está siendo acelerada por el cambio tecnológico” (2020, p. 15).

Soengas, López-Cepeda y Sixto García (2019) plantean que una solución ante este mayúsculo reto consiste en expandir la educomunicación y alfabetización mediática, no solo en lo que atañe a los profesionales, sino también a las audiencias. Este concepto ha emergido también en los últimos años (Barranquero, 2007; García Matilla, 2010; Aparici, 2010; Durán y Tejedor, 2017, Narváez-Montoya, 2019) y cobrará especial relevancia en este estudio, toda vez que también se ha analizado el potencial educomunicador de la

radio en general y de las emisoras universitarias en particular (Aguaded y Martín Pena, 2014; Saumeth, 2018, Ponce López, 2019).

Esta tesis ve la luz en un momento complejo, tanto por la crisis instalada tras la pandemia, como por las dudas que se ciernen sobre el medio radio, a nivel de modelo, perfiles profesionales y audiencias, sin olvidar el prisma del reto antes enunciado: buscar la convergencia de áreas que han sido analizadas con rigor y profundidad, pero sin todavía nexos sólidos entre ellas: formación, emisoras universitarias, radios generalistas, perfiles profesionales, tecnologías digitales aplicadas a estos conceptos, y brecha generacional.

Quizá el concepto incertidumbre, definido por el escritor Mario Vargas Llosa como “una margarita cuyos pétalos no se terminan jamás de deshojar”, sea el que mejor defina el contexto actual. Pero en momentos oscuros es donde deben emerger propuestas que traten de dar luz y dar certidumbres basadas en la ciencia.

## **1.2. OBJETIVOS, HIPÓTESIS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación parte de la siguiente premisa construida sobre una concatenación de causas y consecuencias: resulta innegable la brecha generacional existente entre los actuales profesionales del medio radiofónico, la nueva hornada de periodistas y comunicadores, y los actuales estudiantes de Grados en Periodismo y Comunicación Audiovisual. Por tanto, la brecha generacional se traduce en diferencias entre el perfil requerido en las emisoras radiofónicas y el construido en las aulas universitarias. A la brecha generacional se une una falta de actualización de los planes de estudio generados tras la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior. Pero a pesar de estos tres factores, se pueden diseñar y construir denominadores comunes para buscar una concordancia entre oferta y demanda, que redunden en una mejor efectividad laboral y, consecuentemente, una reducción de la brecha.

En este argumentario subyacen otra serie de factores que se pretenden demostrar. Entre ellos, que la brecha generacional no solo se sustenta en el manejo tecnológico-digital de las generaciones incluidas en el estudio, sino en otros elementos como las dos crisis sufridas en estos últimos años –la recesión económica iniciada en 2007-2008; y la Covid-19-, las carencias formativas de base de los jóvenes, o la indefinición en el rumbo del medio radiofónico en la actualidad, que está provocando una progresiva pérdida de audiencia y un envejecimiento de la edad media del oyente tipo.

Sobre esta base, los objetivos que rigen la presente investigación se sintetizan en el siguiente decálogo:

1. Conocer qué rasgos definen el perfil profesional demandado por los directivos radiofónicos de Castilla y León.
2. Conocer qué competencias se trabajan más y cuáles menos en las aulas y emisoras universitarias castellano y leonesas.

3. Trazar un marco competencial nítido que contenga las destrezas y capacidades clave para trabajar con eficacia en un medio radiofónico.
4. Delimitar la tipología, funcionamiento, puntos fuertes y potenciales carencias de las radios universitarias de esta comunidad autónoma.
5. Comparar las parrillas de programación de las radios generalistas y universitarias de Castilla y León.
6. Analizar las estrategias de inserción y creación de contenidos de dichas radios en plataformas tecnológicas (webs corporativas y redes sociales).
7. Averiguar las causas que motivan la brecha entre generaciones en el ámbito radiofónico profesional y universitario.
8. Establecer propuestas de mejora, si procede, en los actuales planes de estudio de las universidades castellano y leonesas que imparten actualmente Títulos de Grado en Comunicación.
9. Averiguar el papel de la educomunicación como agente formativo tanto en profesionales del medio radio como en estudiantes de Grados de Comunicación.
10. Configurar una estrategia integral que abarque a los ámbitos profesional y formativo de la radio que contribuya a reducir las diferencias entre generaciones.

De esta forma, se establecen las siguientes hipótesis centradas en nuestro estudio de caso:

- **H1:** Las emisoras generalistas de Castilla y León no se han adaptado plenamente al ámbito digital, lo cual les impide ser catalogadas plenamente como webradios.
- **H2:** La ausencia de estrategias digitales en las radios generalistas castellano y leonesas impide su penetración en el segmento de los jóvenes periodistas y estudiantes de Grados en Comunicación.
- **H3:** Existe una falta de concordancia en el sector radiofónico castellano y leonés entre las demandas de los reclutadores y el perfil que ofrecen las nuevas generaciones de profesionales, que tiene su matriz de origen en la brecha existente entre los integrantes de las distintas generaciones:
  - **SubHipótesis 3.1.** Esta brecha está motivada por la diferente percepción que tiene cada generación de lo que son las NTIC aplicadas al ámbito profesional, aunque existen puntos de acercamiento debido a la flexibilidad de mecanismos de trabajo de este sector.
  - **SubHipótesis 3.2.** Esta brecha está motivada por el recelo que tienen los reclutadores acerca del nivel de conocimientos de cultura general y periodística que poseen las nuevas generaciones, aunque también en este caso existen puntos de acercamiento para reducir la citada brecha.

- **H4:** El Espacio Europeo de Educación Superior no ha logrado eliminar la distancia entre los ámbitos laboral y educativo, lo que se traduce en dificultades de los egresados para asumir las rutinas de trabajo radiofónicas de forma efectiva.
- **H5:** Las radios universitarias no son la solución educativa para eliminar la distancia entre lo laboral y lo educativo debido a su carácter voluntarista, el déficit de personal y a la ausencia de una estructura organizativa profesionalizada.

Sobre este marco, se trazan las siguientes preguntas que guiarán la investigación:

- ¿Qué rasgos caracterizan a las distintas generaciones en el ámbito específico del medio radiofónico en la comunidad autónoma de Castilla y León?
- ¿Qué cualidades valoran los profesionales del medio en el currículum de un candidato?
- ¿Hasta qué punto conocen dichos profesionales la labor que se realiza en las emisoras universitarias castellano y leonesas?
- ¿Qué tipologías de radios universitarias existen en Castilla y León? ¿Cuáles son sus puntos fuertes y sus carencias, según la opinión de los agentes implicados, tanto estudiantes como coordinadores?
- ¿Qué grado de correspondencia existe entre las parrillas de las emisoras generalistas y las universitarias en Castilla y León?
- ¿Cómo se han adaptado las radios convencionales a las NTIC para ofertar su programación a plataformas digitales?
- ¿Qué percepción tienen de ellos mismos los integrantes de las generaciones Y y Z acerca de las competencias más desarrolladas en su perfil?
- ¿Qué visión tienen los directivos radiofónicos castellano y leoneses acerca de los jóvenes egresados y universitarios como potenciales candidatos a formar parte de su empresa?
- Y a la inversa, ¿cómo ven estos jóvenes a sus futuros jefes?
- ¿Cómo valoran los tres grupos analizados la formación universitaria que se imparte en la actualidad?

Para resolver estos planteamientos, se trazan los eslabones metodológicos necesarios en la investigación científica, partiendo de una definición de las muestras a analizar, sobre las que se aplicarán, previa selección, seis herramientas cuantitativas y cualitativas.



## 1.3. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.3.1. Acotación de la muestra

El objeto general del estudio es conocer cómo ha impactado la formación, motivaciones y expectativas en la diferencia generacional existente entre los profesionales radiofónicos de Castilla y León y los alumnos que estudian o acaban de terminar su etapa universitaria en Facultades de Comunicación de esta Comunidad Autónoma y quieren dedicarse a la radio, tengan o no experiencia en este medio y pudiendo contar con un bagaje previo por participar en las emisoras universitarias de sus centros de estudio.

Por este motivo, el estudio se articula en torno a una muestra teórica o no probabilística. Tanto el contexto geográfico, la Comunidad Autónoma de Castilla y León, como el número de radios tanto universitarias como profesionales existentes está acotado.

Aun así, autores como Bergua asienten que este tipo de muestras son válidas siempre que desde el punto de vista del investigador y los investigados exista “experiencia y un buen conocimiento de la realidad social” (2011, p. 81) mientras que Martínez-Salgado, que nombra a este tipo de muestra como intencional, recuerda que “las unidades o situaciones a incorporar se eligen a partir del conocimiento teórico que se va construyendo sobre la marcha, con la información que va emergiendo a lo largo del estudio” (2012, p. 616). En este caso, se cumplen tales premisas, puesto que la muestra involucra a todos los agentes educativo-profesionales que, de uno u otro modo, trazan el camino de la formación de profesionales.

En primer lugar, se delimita la vertiente profesional. El acceso al mercado radiofónico de Castilla y León se enfoca a las cinco emisoras generalistas existentes a nivel nacional (Cadena SER, COPE, Onda Cero, Radio Nacional de España y EsRadio). Se incluye a RNE porque, aunque el acceso a un puesto de trabajo depende de una oferta pública de empleo a nivel nacional, cuenta con acuerdos de colaboración con las universidades para que los alumnos interesados realicen prácticas con ellos.

En diferentes momentos del estudio práctico se contará con las cinco, utilizando como portavoz a personas que cumplan un requisito: que sean los directores territoriales o, alternativamente, jefes de redacción. Dada la extensión temporal de este estudio, durante sus años de realización una de estas emisoras, EsRadio, cambió de responsable, por tanto, en la fase final del estudio se decidió excluir su participación, dado que la metodología de ese apartado de la investigación heredaba postulados tratados previamente.

En segundo lugar, se acota la parte educativa. En el momento de realizar el presente estudio, en Castilla y León existen las siguientes Facultades con estudios en Periodismo o Comunicación Audiovisual, aunque no todas cuentan con radio universitaria, tal y como muestra la siguiente tabla:

Denominación	Tiene radio universitaria
Universidad de Valladolid	Sí (Radio UVa)
Universidad de Salamanca	Sí (Radio USAL)
Universidad Pontificia (Salamanca)	No
Universidad de León	Sí (Radio UniLeón)
Universidad de Burgos	Sí (UBU Radio)
Universidad Católica de Ávila	No
Universidad Europea Miguel de Cervantes (Valladolid)	Sí (Radio UEMC)
Universidad Isabel I	No
IE University (campus de Segovia)	No

Tabla 1. **Relación de universidades castellano y leonesas con Grados vinculados al campo de la comunicación, y nomenclatura de radios universitarias, en caso de que las posean.** Fuente: elaboración propia.

Por tanto, en la muestra se eliminan de la muestra a aquellas instituciones sin radio universitaria, aunque es conveniente recalcar que la Universidad Isabel I tiene un acuerdo con Radio Evolución de Burgos por el que algunos actos se emiten *vía streaming* en esta emisora.

También se excluirá del presente estudio Radio UEMC, la radio de la Universidad Europea Miguel de Cervantes de Valladolid, ya que su trayectoria es reciente –se articuló en 2013, pero sus emisiones no arrancaron hasta 2017-. Por tanto, confluyen dos factores para descartarla del análisis: su poco recorrido temporal y su condición de ser la única de las cinco que no pertenece a las cuatro universidades públicas que existen en Castilla y León.

La presencia de estas emisoras en la muestra se hará a través de sus respectivos coordinadores. Con ellos, y teniendo en cuenta a los cinco directivos de las emisoras territoriales de radio en Castilla y León, se consigue llegar a la totalidad de la muestra, para alcanzar el punto de saturación teórica que mencionan Glaser y Strauss (1967).

El último elemento muestral son los estudiantes. Aquí se introducen dos tipologías. Por un lado, en una fase inicial del estudio se buscaron estudiantes con estos dos requisitos:

- No haber acabado sus estudios universitarios
- Haber participado en una emisora universitaria en el curso académico anterior en el momento de ejecutar la fase de estudio

La justificación de estas dos variables es que el enfoque metodológico de dicha fase se sustentó en conocer su experiencia, analizar los aspectos más y menos desarrollados por su emisora, y plantear la utilidad real de este proyecto educativo. En ese estudio participaron ocho personas.

En una fase posterior, cimentada en la triangulación de resultados, se propuso reunir a los directivos de las radios generalistas y a personas jóvenes que acabasen de terminar sus estudios universitarios o lo hiciesen de forma inminente, y cuyo perfil combinase las siguientes variables:

- Tener experiencia laboral en una radio –sea a través de contrato, sea en la modalidad de prácticas-.
- Haber participado o no en una radio universitaria durante su formación académica.

Al tratarse de variables dicotómicas, el cruce de las opciones resultantes dio como resultado cuatro, y ése fue el número de personas seleccionadas para participar en esa fase.

En el transcurso de la investigación aparecieron conceptos vinculados al entorno digital y la verificación de noticias falsas, los cuales entroncan con un área de especialización conocida como educación mediática. Por este motivo, se contactó con expertos españoles en esta materia, con un elevado volumen de publicaciones y citas, incluyendo como posibilidad alternativa su experiencia profesional en el medio radio. De los contactos realizados, cuatro personas respondieron a la solicitud y, tras explicarles el planteamiento, todos ellos aceptaron participar. De tal modo que el número total de integrantes de la muestra es el siguiente:

FASE	OBJETIVO	METODOLOGÍA	TIPO MUESTRA	INTEGRANTES
1	Analizar el escenario radiofónico de Castilla y León tanto a nivel profesional como universitario	Análisis de contenido de su parrilla de programación y de contenidos publicados en entornos digitales	Radios generalistas	5
			Radios universitarias	4
2	Delimitación del perfil competencial del profesional radiofónico	Análisis de marco académico establecido en Grados de Comunicación	ANECA + Universidades objeto de estudio (4)	5
	Ponderación de competencias del perfil en los agentes implicados	Encuesta de delimitación de preferencias	Directivos de radios generalistas de Castilla y León	5

		rencias y desarrollo de competencias del perfil	Coordinadores de las radios universitarias incluidas en la muestra  Estudiantes con participación reciente en radio universitaria perteneciente a la muestra	4  8
3	Análisis de resultados derivados del perfil y radiografía de situación del panorama radiofónico profesional y universitario	<i>Focus group</i> y entrevista en profundidad	Misma tipología de muestra que en fase 2	Mismo número de participantes que en fase 2
4	El papel de la educación mediática	Entrevista en profundidad	Educadores mediáticos con trayectoria reconocida a nivel académico y/o profesional	4
5	Triangulación de resultados	Encuesta, <i>focus group</i> y método Delphi	Radios generalistas (directivos)  Alumnos con/sin experiencia profesional y participación en radio universitaria	4  4

Tabla 2. **Relación de metodologías de análisis y grupos muestrales empleados en la investigación.**  
Fuente: Elaboración propia.

Dado que una de estas columnas indica las herramientas metodológicas a emplear en cada fase, se va a justificar su inclusión, funcionalidad y estructura general de aplicación en cada momento de la investigación.

### 1.3.2. Herramientas metodológicas

Tomando como referencia los postulados de Pérez Serrano (1994), diseñar una estrategia de actuación sin un modelo conceptual previo nos llevaría a una interpretación y posterior análisis de los datos un tanto dudosa e imprecisa. Por ello, la metodología empleada en el presente estudio será mixta, y permitirá construir un marco exploratorio en función de las similitudes, diferencias y correlaciones existentes en las variables a medir, para que, como aseguran Glaser y Strauss (1967):

Comparando tantas diferencias y similitudes en los datos como sea posible [...] se tiende a forzar al analista a generar categorías, sus propiedades y sus interrelaciones cuando trata de comprender sus datos [...] Las similitudes que ocurren, a través de muchas y diversas clases de grupos, proveen, naturalmente las uniformidades más generales de alcance dentro de su teoría. Mientras el analista trata de comprender la multitud de diferencias, tiende a desarrollar las propiedades de categorías rápida y densamente y, en el final, a integrarlas dentro de una teoría que posee niveles diferentes de generalidad conceptual, delimitando el alcance de la teoría (*theory's scope*). (p. 53)

Mientras que la metodología cuantitativa permitirá detectar similitudes y diferencias en las opiniones de ambas partes, la parte cualitativa pretende profundizar en la idea que exponen Salamanca Castro y Martín-Crespo, citando a Glasser y Strauss, aseguran que su pertinencia se basa en buscar “representar un problema teórico seleccionando situaciones sociales que ofrezcan observables sobre las categorías de análisis” (2007, p. 1), a través de una doble vertiente: minimizar las diferencias entre cada caso, para poder crear una raíz común, pero a la vez, maximizar las diferencias entre dichos casos para enriquecer tanto la teoría como las variables y categorías.

Por tanto, tan importante será la parte factual como la recogida de opiniones y actitudes. Bergua, citando a Lambert (1986), y Morales y Moya (1996) coinciden en que las actitudes son la suma de una triple vertiente: cognoscitivo, afectivo y comportamental. En la definición de actitudes que ofrece Bergua (2011) emanan conceptos como evaluación positiva o negativa ante algo.

### 1.3.2.1. Encuesta

Recuerdan López-Roldán y Fachelli (2015) que esta herramienta, extendida actualmente en las Ciencias Sociales, tuvo su germen en el siglo XVIII no como una necesidad del trabajo científico, sino como reacción a una necesidad política, en concreto, la necesidad de los dirigentes de medir los efectos de la Revolución Industrial en la población, aunque recuerdan que solo se pautó como un proceso sistemático y riguroso a mediados del siglo XX.

La problemática de esta metodología estriba en consideraciones como las establecidas por De Frutos (2013), quien refirió que algunas variables se relacionan con procesos psicológicos y cuentan, por tanto, con dificultades para ser cuantificables. Aun así, se aplica a las Ciencias Sociales porque, tal y como recuerda Vinuesa, las encuestas “captan tanto situaciones y hechos como opiniones, y este doble aspecto no debe perderse de vista” (2005, p. 77).

López-Roldán y Fachelli indican, además, que es un método de investigación social sustentado en “una técnica de recogida de datos a través de la interrogación de los sujetos cuya finalidad es la de obtener de manera sistemática medidas sobre los conceptos que se derivan de una problemática de investigación previamente construida” (2015, p. 8), y García Ferrando define la encuesta como:

Investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativos de un colectivo más amplio, que se lleva a cabo en el texto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran cantidad de características objetivas y subjetivas de la población. (1987, p. 164)

En el estudio se realizarán dos tipos de encuestas:

- En la fase 2, una vez trazado el perfil competencial profesional radiofónico tras examinar el marco académico, se construye una encuesta destinada a tres grupos muestrales: directivos de emisoras generalistas, coordinadores de radios universitarias, y alumnos que han participado recientemente en estos proyectos. El denominador común será una valoración del grado de desarrollo o pertinencia de dichas competencias mediante Escala de Likert, para posteriormente, plantear a cada grupo cuestiones específicas vinculadas a la radio profesional, universitaria y el sistema educativo superior español. Resulta inviable plantear las mismas preguntas a todos los encuestados, dado que cada uno es conocedor solo de algunas facetas de estas categorías.
- En la fase 5, se plantea una encuesta a los ocho integrantes del estudio –cuatro directivos y otros tantos alumnos con perfiles específicos-. En este caso, la encuesta consta de 10 preguntas (seis de elección múltiple de respuestas entre un abanico amplio de opciones, tres de Escala Likert y una de respuesta abierta). La única diferencia entre ambas es que la remitida a los alumnos incluye un cuestionario de actualidad, para analizar una hipótesis planteada por el grupo profesional.

Se utiliza este método porque, “el cuestionario cumple una función de enlace entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población observada” (Sierra Bravo, 2001, p. 306). El análisis de los datos permitirá “examinar conjuntos de datos para determinar patrones ocultos, correlaciones desconocidas, tendencias, preferencias y cualquier otra información útil a los propósitos de la investigación” (ESOMAR, 2017, p. 5). En todas las encuestas se registran tres tipos de preguntas:

- Preguntas de respuesta abierta, cuyo objetivo es conocer con mayor nitidez la opinión exacta del encuestado.
- Preguntas de respuesta dicotómica (sí / no), para posicionar al encuestado en torno a una realidad o variable específica
- Preguntas mediante escala de Likert (valoración de 1-5). Según Rojas Tejada, Fernández Prados y Pérez Meléndez (1998), las cuestiones medidas mediante escala de Likert tendrán en cuenta que “las variaciones sistemáticas en las respuestas de las personas a los ítems se deben únicamente a las diferencias entre personas” (p.136).

### *1.3.2.2. Análisis de contenido*

A pesar de comportar una vertiente subjetiva, sus características responden al método científico y es, por tanto, objetiva. La conveniencia de esta técnica en el ámbito educativo puede sintetizarse en las observaciones de López Noguero, que pide que se fije de forma precisa la terminología a analizar en el texto, cuya importancia es la siguiente:

Se recoge y refleja sin duda la vida de las sociedades modernas y los valores, patrones culturales y actitudes ante los problemas del hombre y de la sociedad que se hallan vigentes en cada momento. Por tanto, es un elemento indispensable para el conocimiento de la sociedad, y en él juega un importante papel el análisis de contenido. (2002, p. 171)

De hecho, su funcionalidad, tal y como recuerda Krippendorff (1990; 1997) no es tanto obtener resultados, sino describir los componentes del mensaje para la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos, y así, según López Noguero (2002) contribuir a la generación de hipótesis.

De esta forma se justifica su utilización específica en la fase 2 del estudio: analizar los postulados establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación de Calidad y Acreditación (ANECA) en torno a los Grados en Comunicación, y listar los planes de estudio de las universidades públicas de Castilla y León en relación a sus objetivos generales, asignaturas y competencias contribuirá a crear un listado de las competencias que definen el perfil radiofónico, que luego serán sometidas a examen por parte de los elementos de las diferentes muestras

La utilidad de esta técnica residirá en encontrar y “codificar patrones” (Patton, 1990, p.381) para que, en base a los datos que sustentan a estos patrones, determinar su validez para cotejar las hipótesis (Marshall y Rossmann, 1989, p. 98). Para formular su validez, Andréu (2000) explica que “se tratan en general, de fenómenos distintos de aquellos que son directamente observables” (p. 2). Por ello, recuerda Jardim (1986) que la clave para formular las hipótesis tras ejecutar el análisis es la deducción basada en la inferencia (citado en López Noguero, 2002, p. 173).

De igual modo, Pérez Serrano (1984) asegura que es necesario distinguir entre textos científicos, descriptivos o normativos de aquellos que aún permanecen en el ámbito ideológico o de la opinión. Atendiendo a este criterio, textos analizados en esta investigación proceden del ámbito normativo, al ser generados en diferentes estamentos oficiales tanto a nivel europeo –Plan Bolonia- nacional –ANECA-, autonómico –Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León como organismo validador de los planes de estudio y, específicamente, en cada universidad, como generadora de los planes de estudio.

### *1.3.2.3. Análisis de contenido aplicado a discursos*

Dentro del análisis de contenido, los expertos facultan la posibilidad de incorporar esta herramienta no solo a textos escritos, sino también a intervenciones orales, por la posibilidad de establecer “observaciones no textuales, por lo tanto, las técnicas de análisis de

contenido pueden abarcan tanto análisis textuales, como no textuales” (Andreu, 2000, pp. 9-10).

El propio Andréu apela al análisis de tanto de la conversación en sí, como en las interrelaciones que se producen durante las interacciones entre los intervinientes, asemejando esta herramienta al análisis de contenido por cuanto se busca el sentido del texto, pero diferenciándolo en la parte más semiótica; en otras palabras, la necesidad de echar mano de enfoques y teorías de las interacciones humanas, e incluso del psicoanálisis.

Dado que el propósito no es entrar en estas interrelaciones, sino categorizar y sistematizar lo máximo posible, la técnica empleada será mixta, y siguiendo la nomenclatura del profesor Andréu, se denominará análisis de contenido de discurso, porque “adopta conjuntamente marcos teóricos interpretacionales con metodología de análisis de contenido” (2000, p. 10).

La utilidad de este tipo análisis estriba en la posibilidad de aplicar los estándares del método científico (sistematizado, objetivo y replicable) a fenómenos de la sociedad. La sistematización se refiere al seguimiento de una serie de pautas; y la objetividad y replicabilidad, al uso de procedimientos que puedan ser empleados por otros científicos y la posibilidad de ser verificados los resultados obtenidos. Como compila Fernández:

Sistemático: porque los contenidos se analizan con base en un sistema aplicable a todas y cada una de las partes del documento. Susceptible de cuantificación: porque sus resultados pueden expresarse en indicadores y transformarse en términos numéricos. De aplicación general: especialmente por la disponibilidad de equipos y programas de cómputo que facilitan su puesta en práctica. (2002, pp. 37-38)

En este sentido, son varios los expertos (Kientz, 1974, Igartua, 2006, Bauer, 2007) que han otorgado relevancia a la vertiente cuantitativa. Permite que en un estudio de análisis de contenido viabilice la clasificación sistemática de una gran cantidad de material ordenada minuciosamente por categorías convirtiéndola en una serie de datos numéricos susceptibles de ser tratados de forma estadística y, a partir de ese conjunto de cifras se obtendrán los resultados esperados.

Andréu avisa, no obstante, de su complejidad, al combinar “la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos” (2000, p. 2). En la misma línea se expresa Tinto (2013), citando a Ortega (2002), al entender el análisis de contenido puede utilizarse tanto desde un enfoque cuantitativo como cualitativo, en función de la propia naturaleza de los objetivos específicos a investigar, estando el enfoque a emplear condicionado en parte por el propio campo en el que se pretende aplicar el análisis de contenido.

En cierto modo, el debate sobre la validez de esta técnica ha sido paralelo a su desarrollo, por cuanto existen corrientes, basadas en los primeros estudios (emprendidos por el considerado como pionero, Berelson, en 1952; y desarrollado posteriormente, entre otros, por Holsti y Stone, 1969), que abogan por la necesidad de ceñirse solo a resultados numéricos, en tanto que otras posturas postulan que es necesaria una interpretación. Vine (1983) definen la técnica con la presunción de que “el lenguaje en el que las personas se expresan



contiene información sobre la naturaleza de sus estados psicológicos” (Sarabia Sánchez, 1999, p. 258, citado en Tinto, 2013).

De ahí que subyace una vertiente cualitativa que trató de incorporar Krippendorff, quien –como se enunció en el anterior epígrafe- vinculó la utilidad de esta técnica a la posibilidad deducir inferencias para poder aplicar al contexto; por tanto, vincula la parte interpretativa con el elemento contextual.

Autores como Bardin (1996) o el antes citado Andréu (2002) han añadido a sus definiciones estos elementos, para a la vez acotar el instrumento y dotarle de globalidad. Mientras que Bardin hablaba de indicadores cuantitativos o no, pero siempre mediante un procedimiento sistemático, Andréu ha establecido que la utilidad reside en obtener deducciones lógicas y que sean justificables teniendo en cuenta tanto el emisor como el contexto. Por tal motivo, puntualiza Bardin:

Disculpa y acredita en el investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial inédito (no dicho), encerrado en todo mensaje. Paciente empresa de ‘desocultación’, responde a la actitud de ‘observador’ que el analista no osa confesarse y justifica su preocupación, honesta, de rigor científico. (2002, p. 9)

La importancia de la parte cualitativa es capital en el área de las Ciencias Sociales, por cuanto genera una nueva perspectiva de investigación y aplicabilidad, pero sin perder el rigor del método científico. Como postula López Noguero:

El modelo cualitativo surge como alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. Estos planteamientos proceden fundamentalmente de la antropología, la etnografía y el interaccionismo simbólico. (2002, p. 168)

Teniendo en cuenta ambas vertientes, la cuantitativa y cualitativa, y los estándares del método científico, el análisis de contenido se sistematiza en varias etapas:

La primera consiste en establecer el objeto de análisis (qué se va a estudiar), unidades de muestreo (cuántas personas que responden a los parámetros fijados van a ser analizadas), unidad de registro (parte de la unidad de muestreo que será analizada, que puede ir desde el texto completo de un periódico, hasta temas o conceptos, enunciados en una única palabra o en oraciones), y unidades de contexto, término intermedio entre los anteriores definido como la parte de la unidad de muestreo que se analiza para poder caracterizar las unidades de registro.

Posteriormente, se determinan las reglas de codificación. Se entiende codificación, atendiendo a la definición planteada por López-Aranguren (2016) como el proceso en el cual se descompone el texto original en unidades que tienen sentido por sí mismas, considerando a dichas unidades como oraciones, párrafos o fragmentos. Este procedimiento se basa en observar:

- Presencia o ausencia de elementos de un texto (que se hable o no de un tema).

- Frecuencia, como estándar base. Número de veces que aparece un elemento en la unidad analizada.
- Dirección: si lo enunciado por cada elemento de la muestra tiene un sentido positivo o negativo.
- Intensidad, en el que se da un paso más allá sobre la dirección, midiendo el grado de adhesión al posicionamiento sobre un tema según la escala de diferencial semántico de Osgood. En ocasiones se compara con la Escala de Likert antes explicada, pero a diferencia de ella, Osgood (1957) se basó en un binomio de conceptos opuestos (bueno / malo, por ejemplo) asociado a una escala de valores impares (entre 5 y 9), donde el investigador ubicaba cada opinión en un punto de la escala, para proporcionar así elementos suficientes para entender el significado o postura de la opinión lanzada por cada unidad analizada. Recomienda el profesor Andréu (2000, p. 15) que, en caso de usar esta medición, se vigile especialmente el uso de adverbios de modo y adjetivos.
- El sistema de categorías, para lo cual se necesita aislar los elementos que compondrán cada categoría, y clasificarlos o distribuirlos según una cierta organización. Rodríguez, Gil y García (1996, p. 34) lo definen como la operación mediante a la que se asigna a cada unidad de registro un indicativo, que permite agrupar conceptualmente las unidades de análisis bajo un mismo tópico. Fernández (2002) recuerda que las categorías emanan de las variables de las hipótesis. Siguiendo a Ruiz Olabuénaga (1996, pp. 205-206), estas categorías deben ser excluyentes, de tal modo que cada dato solo pueda ir en una categoría, significativas y claras; y pueden ser nominales (su única función es etiquetar o clasificar un determinado fenómeno o hecho) u ordinales (siguen un orden establecido o se ubican en función de un número o patrón). López-Aranguren considera que es una tarea complicada por la inexistencia de categorías estándar, y apela al método de tanteo como vía inicial para generar categorías. Dicho método, según sus palabras, “consiste en moverse continuamente entre el marco teórico de la investigación y los datos que maneja, contrastando la utilidad de las categorías provisionales que ha creado, para después modificarlas según la luz que sobre ellas arrojan los datos” (2016, p.610). Resulta esclarecedor, asimismo, el análisis realizado por Bardin hace más de tres décadas acerca de cómo ejecutar este procedimiento mediante plantillas de análisis:

No existen plantillas ya confeccionadas y listas para ser usadas, simplemente se cuenta con algunos patrones base, a veces difícilmente traspasables. Salvo para usos simples y generalizados, como es el caso de la eliminación, próxima a la decodificación de respuestas en pregunta abierta de cuestionarios cuyo contenido se liquida rápidamente por temas, la técnica del análisis de contenido adecuada al campo y al objetivo perseguidos, es necesario inventarla, o casi. (1986, p. 23)

- El registro, procedimiento por el que cada unidad es codificada según parámetros medibles de forma cuantitativa o cualitativa. Para ello, es imprescindible que el

sistema de categorías refleje los objetivos de la investigación, y las categorías sean nítidas, excluyentes e independientes entre sí.

- Finalmente, trazar las inferencias. No se refiere a conclusiones, sino a las deducciones obtenidas por parte del analista. Bardin (1996) indica que la inferencia es el denominador común entre los tres elementos capitales de esta técnica, a saber: las variables, el material analizado y la interpretación explicativa, y Krippendorff sostiene que estas inferencias pueden ser sistemas (sociales, políticos, parentesco), estándares (evaluación de calidad o neutralidad), índices (indicadores para medir realidades), o comunicaciones (intercambios de opinión). López-Aranguren añade, por su parte, la relevancia de la construcción teórica previa, ya que indica que “utiliza le proporciona las reglas de inferencia que le permiten establecer el puente entre los datos que analiza y el objetivo que persigue” (2016, p. 599), y también postula que las inferencias son de dos tipos. Por un lado, la referida al origen y causa (que responden a los interrogantes ‘quién’ y ‘por qué’), y, por otro lado, los efectos.

Históricamente, los estudiosos establecen el hito de su origen en los albores del siglo XX, cuando se detectó la necesidad de analizar la estructura o contenido de los textos periodísticos publicados en prensa. No obstante, la primera referencia histórica se cifra en la Suecia del siglo XVII, cuando se analizaron los Cantos de Sion, un himno religioso. Durante la I Guerra Mundial se analizaron mensajes propagandísticos de los dos bandos, en la siguiente década (1920) se hicieron inmersiones para tratar de acotar los conceptos de estereotipo social y actitudes, basándose en postulados psicológicos.

A mediados del siglo XX se postuló la necesidad de generar unas reglas, un marco normativo común, para todos aquellos que quisiesen realizar este tipo de análisis. Los procesos se agilizaron a partir de 1970-1980 con la entrada de la automatización gracias a los ordenadores, y desde 1980 ha abundado el material científico para profundizar sobre la sistematización de los procesos.

Dentro del análisis de contenido existen varias tipologías, establecidas por los estudios sucesivos emprendidos a finales del siglo XX por Colle, Weber, Robert o Rifle. Abarca desde el análisis temático (presencia de términos o conceptos, sin interrelacionarlos), semántico (plantea interrelación) o contenido de redes (ubicación de componentes en un discurso), hasta las modalidades cualitativas, asentadas en los últimos años por la evolutiva antes explicada.

El germen del análisis de discursos está en la segunda mitad del siglo XX, a través del desarrollo de estudios retóricos y semánticos emprendidos, entre otros, por Lausberg, Todorov, Barthes, Erlich o Corbett, todos ellos en la franja entre 1960 y 1970. Sobre esta base, se han sentado los pilares del análisis para convertirlo, según radiografía Satriano y Moscolini, en una disciplina múltiple que abarca desde la gramática, enfoques de significado o semiótico de un texto, entendiendo como texto un registro verbal (sea escrito o no) de un acto comunicativo, según definición de Brown y Yule (1993). Durante los últimos 60 años, varios autores, como Van Dijk, Lothman o el propio Roland Barthes han

incidido en que tan importante es analizar una unidad del texto (cada frase de forma individual) como interrelacionarlo con otras frases de contexto, lo que conlleva a interrelacionar esta técnica con el análisis de contenido en general, que incide en las unidades de registro y de contexto.

De igual modo, uno de los aspectos que se trabajan es la coherencia del texto, basándose en la repetición o redundancia de elementos que sean similares o compatibles, dando lugar a un concepto enunciado por Greimas entre 1966 y 1976 llamado isotopía. “*Un ensemble redondant de catégories sémantiques qui rend possible la lecture uniforme du récit*” (1966, p. 139, y 1970, p. 188; citado en González-Martínez, 1998, p. 152), o lo que es lo mismo, “un conjunto redundante de categorías semánticas que hace posible la lectura uniforme de la historia”.

Por ello, el uso de nubes de palabras o tags constituyen una primera tentativa para generar pautas de actuación de análisis. Las palabras clave pueden ser definidas como “aquellas cuya frecuencia de aparición son inusualmente elevadas en comparación con una norma” (Duque, 2014, p. 41).

Una vez examinada la coherencia, el análisis de discurso se sustenta en dos ejes, desplegados por Van Dijk (1990). Por un lado, el sintáctico, y por el otro, el semántico. El primer nivel es el sintáctico, basado en la estructura formal de los enunciados; el segundo, radiografía las características de las respuestas y se incluyen el sentido, en el nivel de las unidades significativas elementales y no en el nivel de los elementos (signos y gramática).

El análisis de discursos comparte también con el análisis de contenido la vertiente cuantitativa, ya que una de las vertientes de análisis es el de datos textuales, basado en la comparación: “Se busca comparar entre sí el discurso de los individuos que han contestado a una encuesta o preguntas pautadas en entrevistas personales, o de grupos de individuos con características comunes. [...] Estos métodos pueden resumir los textos mediante las palabras y las respuestas o frases más características” (Satriano y Moscolini, 2000, p. 292). Aquí emerge de nuevo la herramienta de la nube de palabras, que permite observar el impacto (frecuencia, en nomenclatura del análisis de contenido) de las principales unidades léxicas (esto es, sustantivos, adjetivos y verbos, eliminando preposiciones o conjunciones, por no aportar carga de significado a cada unidad de análisis). Como pauta habitual, las palabras más frecuentes tienen poco contenido referencial, por lo que no son indicativas de las representaciones de un texto. Beaugrande y Dressler (1997, p. 205) distinguen entre las “palabras funcionales”, que principalmente marcan relaciones, y las “palabras con contenido”, que son más informativas.

Aunque pueda resultar una obviedad, varios estudiosos han acotado la importancia de estas unidades léxicas. Los sustantivos se refieren a los conceptos, vinculados a las categorías, los verbos apelan a la descripción aportada por cada sujeto de cada concepto, tal y como postuló Benveniste (1971), apoyándose no solo en el tiempo empleado, sino también en adjetivos y adverbios. Por ello, se les denomina unidades subjetivas. Kerbrat-Orecchione “el adjetivo evaluativo es relativo a la idea que el hablante se hace de la norma de evaluación para una categoría dada de objetos” (1997, pp. 112-113).

En lo que compete a este trabajo, se someterá esta técnica a siete discursos: por un lado, las cuatro entrevistas en profundidad planteadas a los coordinadores de radios universitarias de Castilla y León; y por el otro, a los tres *focus group* que se van a generar en las fases 2 (uno enfocado a estudiantes, y a otro a los profesionales) y 5 (reuniendo a integrantes de ambas muestras). Todos estos discursos serán transcritos y a partir de esa base se codificarán siguiendo el sistema planteado en el presente epígrafe.

La mención de estas dos herramientas, entrevista y grupo de discusión, implica la necesidad de explicar sus rasgos y justificar su incorporación a la presente investigación.

#### *1.3.2.4. Entrevista en profundidad*

Una vez codificados los resultados de las encuestas generadas en la segunda fase de la investigación, a los coordinadores de radios universitarias se les plantea una entrevista en profundidad vía telefónica. La razón por la que se opta por esta herramienta y no por un grupo de discusión –como a alumnos y directivos- estriba la diferente perspectiva y funcionamiento de cada una de las radios universitarias. Por tanto, la dificultad para trazar denominadores comunes desaconseja el empleo del *focus group*, debido a que el objetivo de esta metodología es conocer al detalle sus dinámicas y la vinculación de cada emisora con su Facultad.

Siguiendo las definiciones de teóricos, las entrevistas son de tipo no sistematizada (De Miguel, 2005, p. 253), concreta, personal, directa e inmediata (Sierra Bravo, 2001, p. 351), en la que existe, apelando a las premisas de Bailey (1987), la ‘incertidumbre voluntaria’; esto es, se plantean unos temas sobre los que se va a cuestionar al entrevistado, pero sin pautar un cuestionario. Se descarta el método de la entrevista no dirigida, porque, aunque su propósito casa con la epistemología de este estudio (analizar las experiencias personales del sujeto entrevistado), su particular modo de desarrollo (escasa intervención del entrevistador) puede provocar que las respuestas no consigan enraizar en el propósito metodológico de la presente investigación.

Se desiste del uso de una entrevista estructurada por las razones antes indicadas: los denominadores comunes se preguntaron en las encuestas y el funcionamiento de cada emisora apenas tiene tangentes con las otras.

Las entrevistas en profundidad encajan en la praxis relatada por Merton, Fiske y Kendall (1987), cuando refieren que las hipótesis que se desarrollarán en la entrevista a través de las preguntas deben hacerse tras un análisis de contenido de un caso particular, el cual está pautado en la fase 2, al analizar los planes de estudio y marco académico de las universidades públicas de Castilla y León atendiendo al escenario general planteado por la ANECA.

La idoneidad de esta técnica se refuerza en la explicación que aporta De Miguel (2005, p. 255) al subrayar que las preguntas, al no circunscribirse a un arquetipo de cuestionario

base, pueden fluir a respuestas no contempladas en las hipótesis y formular ideas alternativas. Una premisa importante dado que no existen estudios específicos al respecto de esta cuestión.

La codificación de las respuestas permitirá cotejar la pertinencia del cuestionario inicial e indagar y profundizar en cuestiones esenciales relativas a la empleabilidad. Estas respuestas se incorporarán al corpus del estudio para “probar generalizaciones causales y universales” (Jensen y Jankowski, 1992, p. 22).

Se buscarán estos objetivos a través de dos tipos de preguntas, según las explicaciones de Robles (2011), basándose en Spradley (1979): estructurales y de contraste. Las preguntas estructurales buscarán las explicaciones de los fenómenos previamente estudiados en los métodos cuantitativos, en tanto que las de contraste indagarán de forma pormenorizada en los aspectos en los que no exista consenso. Por tanto, siguiendo a Coffey y Atkinson (2005), se emplearán los datos recabados en las encuestas como base descriptiva, pero buscando una mayor profundidad, no sólo narrativa, para llegar a entender el objeto de estudio (González y Cano, 2010).

Todas las personas que participan en este estudio en calidad de expertos serán, en esta última fase de la investigación, el elemento base de la mediación entre el investigador y la realidad, asumiendo un rol de observador que explica el fenómeno desde su experiencia, tal y como plantean Bogdan y Taylor (1987).

#### *1.3.2.5. Grupo de discusión*

Autores como Huertas, Martínez y Gómez-Escalonilla (2013) consideran que esta metodología permitió a la comunidad científica superar el debate que confrontaba a lo cuantitativo frente a lo cualitativo, que suscitaba dudas por su aplicabilidad objetiva. Mientras, Ruíz Olabuénaga (2012, p. 250) cifra su utilidad en ser un agente provocador, en tanto que genera reacciones individuales que permiten intercambios de punto de vista y se eliminan barreras comunicativas. Permite, además, que toda opinión sea contextualizada, argumentada y explicada frente a intervenciones de sentido negativo o complementario. Estas interconexiones incluso pueden proceder de contestaciones sobre temas secundarios (Kotler y Armstrong, 2001), y, en suma, poder confeccionar una fotografía fiable acerca de valores y significados acerca de un tema o concepto (Edmunds, 1999).

Se trata de una técnica cualitativa de investigación con una trayectoria de existencia y pertinencia de entorno a un siglo. El valor de su esencia cualitativa responde a conseguir “la definición de una mirada más abierta sobre el objeto de análisis como consecuencia de estar liberada de las restricciones que supone el contabilizar y, al mismo tiempo, por favorecer una actitud que podríamos decir se basa en la desconfianza sobre el propio conocimiento” (Huertas, Martínez y Gómez-Escalonilla, 2013, p. 872).

Sus comienzos se remontan a Estados Unidos a partir de la década de 1930, a través de Merton. No fue hasta 15 años más tarde, concretamente en 1946, cuando se sistematizan las pautas de su uso y ejecución en un artículo que publica con Patricia Kendall y bajo el

ilustrativo nombre de “la entrevista focalizada”. Inicialmente se empleó en investigaciones sociológicas, aplicándose al ámbito concreto de los efectos mediáticos en la audiencia, aunque hoy día es frecuente encontrarlo en investigaciones de mercado e incluso el sector de la psicología.

Es en la década de 1980 cuando varios investigadores acotan una definición. En España Ibáñez es pionero en preconizar y sintetizar las bases a través de varias publicaciones (1979; 1986; 1994). Watts y Ebbutt postulan que se trata de una “conversación iniciada por un entrevistador con un objetivo específico de obtener información relevante para el estudio, y enfocado por él/ella mismo/a sobre unos objetivos concretos y específicos” (1987, p. 25), en tanto que, bajo el influjo de su uso en psicología, Lederman lo define en términos de “asunción terapéutica de que las personas que comparten un problema común estarán más dispuestas a hablar entre otras con el mismo problema” (1990, p. 117). Años más tarde, Morgan incide en su aspecto interactivo y el rol del moderador, aludiendo a esta técnica como “investigación que recoge los datos a través de la interacción de grupo en relación con un tema determinado por el investigador” (1996, p. 130). Edmunds (1999) añade otros parámetros a la definición, tales como la existencia de niveles de estructuración en la dinámica para orientarse a un tema que sea relevante tanto para el entrevistador como para los participantes.

En todas ellas se trasluce un potencial interesante de análisis de respuestas de los participantes, tal y como abunda Wilkinson (2004), y el menor coste que tiene para el investigador respecto al empleo de otras técnicas de recolección de datos procedentes de la sociedad. Por eso, recuerdan Huertas, Martínez y Escalonilla (2013) que su ventaja competitiva reside en obtener más datos de más sujetos sin variar el esfuerzo, al reunirles en un mismo entorno.

Otra de sus ventajas es la compatibilidad que presenta con otras técnicas tanto cuantitativas como cualitativas. Dicha compatibilidad abre un abanico a triangulación y a la pertinencia de vinculación de resultados que emanan de variables y/o parámetros. Se estipula como premisa que los participantes sean heterogéneos, de tal modo que no se establezcan discursos dominantes, aunque el entrevistador debe controlar en todo momento si existen líderes de opinión que influyan en las respuestas del resto (Wissema, 1982). Por tal motivo, recuerda Ibáñez: “un grupo homogéneo produciría un discurso totalmente redundante” (1986, p. 276), por eso recomienda que las intervenciones del moderador sean escasas, “salvo necesarias para catalizar o controlar la discusión” (Ibáñez, 1986, p. 47).

Estos requisitos convierten a esta herramienta en útil para la investigación que se desarrolla en estas páginas, puesto que, además de su uso en fines profesionales ligados a la mercadotecnia, psicología y efectos mediáticos, recuerdan Watts y Ebbutt que resulta idóneo para estudios enraizados en el ámbito educativo.

Autores como Jorge Ruiz, eso sí, recuerdan que *focus group* no debe ser resultado de una estricta traducción del término al castellano, ya que como postulan, en esta metodología existe un camino que traza el moderador, en tanto que, en los grupos de discusión, “se

plantea como objetivo explícito la producción colectiva de un discurso propio del grupo mediante la conversación” (2016, p. 4).

Dos de las principales potencialidades de esta herramienta tienen aplicación directa en esta investigación. Recuerda Falabella (2002, p. 24), que “en la medida en que el o los grupos focales formen parte de una organización, mayor será el grado de riqueza de la discusión”, y Contreras pide, para que sea efectiva, que los resultados obtenidos “sean devueltos a la población estudiada” (2002, p. 12).

Dado que el escenario de partida es el análisis de una hipotética brecha entre generaciones –jóvenes estudiantes universitarios y profesionales- enfocada al perfil competencial radiofónico de Castilla y León, los dos *targets* muestrales cumplen las premisas de Falabella y Contreras, debido a su implantación dual:

- En una fase inicial se reunirá, por separado, a los directivos de las cinco radios generalistas de Castilla y León y a estudiantes que hayan participado, en el momento de convocarles, en una emisora universitaria de esta comunidad autónoma en el curso actual o anterior.
- En una fase final, el grupo de discusión se convocará de forma conjunta a ambos grupos para analizar los resultados procedentes de sus respectivos *focus* específicos y plantearles también los datos recogidos en los estadios intermedios de la investigación.

Esta fase final implica una triangulación de resultados, concepto que es necesario acotar. En el ámbito de estudios sobre educación, como éste, la triangulación se define como

una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales donde la triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer las perspectivas de diferentes investigadores; o comparar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo. (Rodríguez, Pozo y Gutiérrez, 2006, p. 289)

Por este motivo, se genera la última metodología: el método Delphi.

#### *1.3.2.6. Método Delphi*

El Método Delphi se aplicará de forma simultánea a las dos herramientas empleadas en la última fase de la investigación (grupo de discusión y encuesta) a las que se somete a miembros de las dos generaciones de periodistas radiofónicos. En el caso de la encuesta, esta aplicación se motiva porque las preguntas remitidas a los integrantes son las mismas y, tras su codificación, se establecen patrones temáticos que se plantean en la reunión sincrónica.

Se trata, por tanto, de una ronda doble, la cual responde a la recomendación de Steurer (2011), ya que, tal y como apuntan Worthen y Sanders (1987, p. 312), “el procedimiento



de intercambio puede continuar durante varias rondas más, pero los resultados comienzan a disminuir y a estabilizarse rápidamente después de la tercera ronda”, debido a tres razones, planteadas por López-Gómez: “las respuestas tienen a estabilizarse a partir de este punto, se suelen disponer de recursos y plazos limitados y, en tercer lugar, continuar más allá de la tercera ronda podría tener como consecuencia un desgaste en el compromiso experto” (2018, p. 34).

Tójar Hurtado (2006, p. 217) avala que el método Delphi permite “un pronóstico, una estimación sobre el desarrollo o la tendencia futura de una situación compleja”, en este caso, un fenómeno estudiado de forma global –la brecha generacional- en su aplicación específica al perfil profesional radiofónico. Por este motivo, se trata de un caso particular y, por tanto, “no existe información disponible o con la que se cuenta es insuficiente, y con este método se puede extraer la información que posea cada participante” (Cabero e Infante, 2014, p. 3).

Aunque la muestra no sea elevada y de componente teórico o incidental, en esta fase del estudio no se optará por una entrevista en profundidad porque el Delphi pretende proporcionar una clave: “la opinión de un individuo en particular tiende a poseer menor fiabilidad que la de un grupo homogéneo de personas en igualdad de condiciones” (Mengual, 2011, p. 146).

Por esto, Cabero e Infante (2014, p. 3) inciden en que este método es válido cuando “el problema no se presta para el uso de una técnica analítica precisa, pero si puede beneficiarse de juicios subjetivos sobre bases colectivas). La parte teórica ha establecido rasgos generales inherentes a cada generación, pero se plantea la dificultad de que se puedan replicar de forma exacta en el caso específico del periodismo radiofónico.

En este caso, siguiendo a Gordon (1994), Landeta (2002) y Varela Ruiz *et al.* (2012), el Método Delphi permitirá incluir previsiones o predicciones a futuro, o recomendaciones a seguir. Los rasgos de este Delphi, según la nomenclatura de Landeta, son: método en tiempo real (reunión sincrónica), de consenso y de vertiente clásica (busca predicciones) y política (ayuda a entender una realidad social).

Los componentes serán “afectados”, es decir, son expertos implicados en el área de estudio (la experiencia avala a profesionales, coordinadores y educadores mediáticos, en tanto que los máximos conocedores de la realidad universitaria son los propios alumnos), y no “especialistas”, a quienes Landeta etiqueta como poseedores de conocimiento científico. De igual modo, Pill (1971) sugirió que para identificar a los expertos es necesario tener en cuenta su experiencia en la cuestión, sus antecedentes y la predisposición a revisar su juicio inicial en el desarrollo del estudio. Por este motivo, los participantes en las fases iniciales del estudio (los directivos que han mantenido su cargo durante el período de realización de la investigación y los alumnos que han cumplido las variables dicotómicas de experiencia y participación en radio universitaria) han vuelto a ser protagonistas de la recta final de la investigación.

Los expertos no se han puesto de acuerdo, en sus diferentes revisiones teóricas, sobre el número deseable de personas que deben participar. Por citar dos casos, Ludwig cuantificó

(1997, p. 2) que el promedio se sitúa entre 15 y 20, pero Landeta (1999) amplía la horquilla al rango entre 7 y 30. En este caso, al tratarse de personas afectadas directamente por la cuestión, y teniendo en cuenta que cuatro profesionales han mantenido su cargo directivo durante el período de ejecución de la investigación, se ha postulado que el número de alumnos sea también 4 (por tanto, 8 participantes en total). Máxime teniendo en cuenta que estos cuatro jóvenes poseen perfiles diferentes entre sí, producto de cruzar las variables experiencia profesional en radio y participación en emisora universitaria (ambas permiten una respuesta dicotómica, de tal modo que existen 22 posibilidades, es decir, cuatro).

Se asume el riesgo de que la aplicación del método Delphi al grupo de discusión provoque “efectos de grupos de dominación” (Cabero e Infante, 2014, p. 3), toda vez que uno de rasgos que definen a la Generación Z es la posibilidad de inacción o desinterés ante sectores más veteranos. En previsión de que esto suceda, se han articulado como mecanismo compensatorio el envío de una encuesta a posteriori de la realización del *focus group* a aquellas personas cuyo tiempo de intervención sea manifiestamente inferior a la media global.

Las preguntas de la encuesta común servirán como eje argumental de los temas a tratar en el encuentro, las cuales tendrán en las orientaciones aportadas por Reguant-Álvarez y Torrado-Fonseca (2016) en torno a la recomendación de realizar preguntas abiertas sobre cuestiones a tener en cuenta en un aspecto de la realidad observada (rasgos, carencias y puntos fuertes del perfil profesional, el panorama mediático-radiofónico y el entorno digital, principalmente).

Para trazar puntos de entendimiento y desencuentro a nivel cuantitativo, en la encuesta previa a la celebración del grupo de discusión se planteará como estrategia principal un sistema de elección múltiple de opciones entre un amplio abanico de opciones. Estas opciones están sustentadas tanto en postulados reflejados en la parte teórica como en elementos descubiertos durante las diferentes fases de la investigación práctica.



Marco Teórico

## 2.1 CONCEPTO, HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LAS RADIOS UNIVERSITARIAS

*La civilización no dura porque a los hombres sólo les interesan los resultados de la misma: los anestésicos, los automóviles, la radio. Pero nada de lo que da la civilización es el fruto natural de un árbol endémico. Todo es resultado de un esfuerzo. Sólo se aguanta una civilización si muchos aportan su colaboración al esfuerzo. Si todos prefieren gozar el fruto, la civilización se hunde.*

José Ortega y Gasset

Aunque se trata de un fenómeno de investigación reciente, las radios universitarias, especialmente en América, tienen un siglo de vigencia. Por ello, muchos autores han explorado una definición de qué es radio universitaria. Antes de conceptualizarla, es necesario abundar en las características de la radio como medio de comunicación para entender el asentamiento de las emisoras universitarias. Se parte de la base de que la radio, tras los experimentos de finales del siglo XIX, cristaliza gracias a las aportaciones de Marconi en los primeros años del siglo XX. Pero el concepto de radiodifusión se ligó indefectiblemente a los avatares bélicos del primer tercio del siglo XX.

Es indudable que la radio se ha erigido en las guerras como arma de propaganda, especialmente a partir de la I Guerra Mundial. Recuerda el periodista de la Cadena Ser José Antonio Piñero, en un pódcast divulgativo sobre la historia de la radio, que cuando acabó la Gran Guerra, en 1918, la radio aún no emitía de manera continuada y comercial ninguna emisora en el mundo (Piñero, 2018). Las primeras emisiones regulares llegaron en la década de 1920 en Estados Unidos (algo lógico, teniendo en cuenta que la Guerra no se desarrolló en suelo estadounidense).

Se experimentan, durante los años de la I Guerra Mundial, envíos de baja frecuencia (difíciles de detectar). Al no tener hilos y moverse en bajas frecuencias, las comunicaciones entre soldados y puestos de mando resultó esencial. El desarrollo tecnológico, por tanto, fue fruto de la necesidad. Los mensajes radiofónicos que lanzaban los alemanes eran para ayudar a dirigir sus operaciones militares y bombardeos. Pero a veces falló: una estación de radio fue usada para confundir un grupo de enemigos, a través de las señales “phony” y siete Zeppelins fueron conducidos a la muerte, por medio de la radio. En 1916, las tropas británicas agilizaban operaciones tales como el aprovisionamiento de máscaras de gas enviando avisos por radio. Y en 1917, EE.UU. –neutrales en un principio- entraron en la guerra con un desarrollo clave en la mano: la comunicación bidireccional con aviones. Curiosamente, España se vio beneficiada de la guerra, puesto que su carácter de neutralidad, y el hecho de haber creado la Compañía Ibérica de Telecomunicación en 1907 le permitieron desarrollar el nuevo invento de Marconi al calor de la industria de los barcos:

Cuando surge la Compañía Ibérica (...) la nueva industria emprende su actividad sin la temible competencia de material radiotelegráfico y radiotelefónico importado que sufrirá

algunos años después, cuando las economías de los países se recuperen de las secuelas de la Gran Guerra. La Compañía Ibérica de Telecomunicación se benefició directamente del gran enriquecimiento que la industria naval española experimenta en los años que dura la guerra. Dos eran los motivos: había surgido como industria auxiliar de la naval, pues su producción tenía como objetivo la venta de sus equipos a la Marina de guerra y mercante y, además, la mayoría de sus accionistas eran importantes navieros vizcaínos. Las acciones de las sociedades navieras alcanzan durante los años de la guerra las mejores cotizaciones de la Bolsa de Bilbao. (Fernández Sande, 2005, pp. 60-61)

En la II Guerra Mundial su uso como herramienta bélica fue más patente. Hitler llegó a escribir en *Mein Kampf* (1925) que la radio “es un arma terrible en manos de quienes sepan hacer uso de ellas”, porque en su elenco de normas, en el artículo 23, postulaba que la regulación era necesaria para gobernar la prensa. Durante el congreso de Nuremberg, en 1936, añadió que “la propaganda nos ha llevado hasta el poder, la propaganda nos ha permitido conservar desde entonces el poder. También la propaganda nos concederá la posibilidad de conquistar el mundo”. Por ello, el gobierno nazi subvencionó la compra de aparatos receptores. En aquella época, contar con una radio en casa era un lujo, y a través de las subvenciones gubernamentales, se creó el concepto de Radio del Pueblo o Volksempfänger. La *Holocaust Encyclopedia* calcula que en 1935 se vendieron 1,5 millones de aparatos, y quienes no lo tenían, podían escuchar los discursos de Hitler a través de las fábricas y en las calles, ya que se instalaron altavoces. Todo ello fue una idea gestada por Goebbels, ministro de Propaganda.

Al margen de este uso propagandístico, una vez acabados los conflictos bélicos de la primera mitad del siglo XX, la radio también ha sido un vehículo difusor de la cultura. En su devenir histórico, la radio educativa ha contado con diferentes enfoques, pero siempre, tal y como recuerdan Marta y Segura (2011, p. 343), manteniendo dos rasgos: finalidad social y carácter no comercial.

Antes se han relatado algunas pinceladas del uso bélico de la radio. Mientras en suelo europeo se dirimía la Segunda Guerra Mundial, en la España franquista de los 40, Radio Barcelona (Cadena SER) comenzó a emitir algunos programas educativos, colaborando con el Instituto Pedagógico Municipal de Barcelona. Después se sumaron otras emisoras como RNE, Cadena Azul de Radiodifusión o Radio Popular.

En la década de 1960 el gobierno franquista promocionó el valor educativo de la radio creando el Bachillerato Radiofónico:

Se autorizaba la impartición de los cursos primero y segundo de Bachillerato elemental [...] a los alumnos se les encomendaba las siguientes obligaciones: [...] escuchar todos los días las emisiones didácticas y realizar los ejercicios que en ellas se señalen. Realizar mensualmente un ejercicio de comprobación en cada una de las disciplinas. Los temas y cuestiones para estos ejercicios serán remitidos juntamente con la revista, y una vez devueltos por los alumnos, serán corregidos y calificados por el Centro Nacional. (Lorenzo Vicente, 2003, p. 163)

Se aprecia, por tanto, la intención de fomentar la escucha de la radio, especialmente, las llamadas ‘emisiones didácticas’. Estas emisiones se hacían a través de Antena 3 y Radio

Reválida. Incluso había un grupo de estudiantes a los que se llamó ‘oyentes’: podían participar, pero sus ejercicios no eran corregidos.

La iniciativa comenzó con 3.107 alumnos en 1963 y acabó con más de 33.000 en 1970. La supervisión de contenidos se hacía Centro Nacional de Enseñanza Media por Radio y Televisión, dependiente del Ministerio de Educación y también del de Información y Turismo, que supervisaba los contenidos. “La redacción de los guiones didácticos estaría a cargo de catedráticos numerarios pertenecientes a diferentes Institutos Nacionales de Enseñanza Media” (Lorenzo Vicente, 2003, p. 164).

Durante los años 70, tanto en el tardofranquismo y la incipiente democracia, se prosiguieron estos esfuerzos para educar a distancia, mediante la creación del BUP y COU a distancia, primero; y el CENEBAD, con los mismos fines, pero orientado a la EGB, después. Fue en la década de los 70 también cuando se gestó la considerada como primera radio universitaria, la radio de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Esta experiencia pionera, y el debate sobre si fue la primera, o este honor corresponde a La Laguna en 1987, se abordará en el epígrafe correspondiente a la Historia.

### *2.1.1. Entre la educación y el laboratorio de pruebas*

Recuerda González Conde (2003) que la radio también ha ayudado a germinar y consolidar los movimientos sociales de la década de 1960, y que ha permitido difundir la cultura y participar a la ciudadanía a través de radios comunitarias y populares.

Apostilla Rivera (1993) que la radio siempre ha ido muy unida a la educación, entre otros motivos porque “el alcance de la radiodifusión, su amplio grado de cobertura y los bajos costes que supone en relación con otros medios, la convierten en un vehículo especialmente idóneo para la transmisión de la cultura y educación”. Valderrama (2004) opina que es necesaria la promoción de la cultura en el medio radiofónico para crear una ciudadanía reflexiva; requisito para el que es necesario un feedback de la audiencia, explicitado en el concepto de participación: “Esta participación puede hacer que la comunidad exprese sus particularidades en un intento por generar un discurso común, que no solo quede almacenado en un medio de comunicación, sino que también sea difundido para la apropiación de quienes accedan a él” (como se citó en Álvarez-Moreno y Vásquez-Carvajal, 2015, p. 479).

No conviene olvidar las tres funciones básicas de todo medio de comunicación: informar, formar y entretener. En este contexto, las posibilidades formativas de la radio (medio de comunicación directo, al alcance de la ciudadanía y de carácter oral), permiten educar “las capacidades auditivas y la expresión oral de los oyentes, además de ofrecer múltiples posibilidades para fomentar la actitud crítica del receptor, que puede llegar a sentirse libre, feliz y autosuficiente” (Aguaded y Martín Pena, 2013, p. 64)

Zamarra López encaja a las radios universitarias como evolución directa de las radios educativas “por dos factores comunes, no tener ánimo de lucro y compartir el mismo objetivo de servicio y formación a la sociedad en general y a su comunidad en particular.

Asimismo, es indudable que la radio universitaria está dentro del campo de la educomunicación por su función educativa, sus objetivos comunitarios y sus usos pedagógicos en el ámbito de la educación superior universitaria” (2018, p. 118)

Se entra, por tanto, en un concepto crucial, la educomunicación. La década de 1970, antes relatada en el caso español al vincular comunicación y educación, resultó abundante en cuanto a trabajo por parte de entidades dependientes de la UNESCO para abordar esta conceptualización. Los esfuerzos se volcaron inicialmente para buscar cómo la comunicación podría ser un factor de desarrollo y crecimiento en países desfavorecidos (Barbas, 2012). Por ello, la UNESCO reúne a expertos sobre políticas de comunicación, crea una Comisión Internacional para el Estudio de los problemas de la Comunicación, impulsa el Informe McBride y trata este asunto en el Consejo Internacional de Cine y Televisión.

Estos esfuerzos desembocan en 1979, cuando plantea este término como una fusión entre dos conceptos (educación y comunicación) al entender que la comunicación complementaba directamente a la educación mediante un proceso de aprendizaje permanente. Hablaba incluso de Educación en Materia de Comunicación como una fórmula combinada de los métodos tanto de estudiar, como de enseñar y aprender en todos los estadios y niveles educativos. En una reunión de expertos celebrada en París en 1979 afinó todas las definiciones que se habían desarrollado en las reuniones previas antes citadas, incidiendo en la necesidad de que los alumnos, independientemente de su etapa educativa, conociesen el funcionamiento de los medios, y se interesasen por los mensajes emitidos. “La historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del trabajo creador y el acceso a los medios de comunicación” (UNESCO, 1979).

Uno de los primeros expertos en ahondar en esta vinculación fue Aguaded. Ya en 2001 postulaba que el ámbito escolar no debe permanecer ajeno al papel de los medios como puente entre las culturas social y escolar, y recordaba que dos de las principales fuentes de socialización en las etapas más tempranas del aprendizaje de las personas son la escuela y los medios de comunicación. Además, Rodero (2008, p. 106) considera que la radio es el mejor medio educativo ya que fomenta tres áreas: la escucha, la estimulación de la imaginación y la expresión oral. Asevera que la radio desde un prisma educativo es más que un medio de comunicación, es una forma de construir sociedad, identidad, crítica... un medio de participación y cuya misión principal es la educación al informar, promover y defender los intereses de la sociedad en la que se desarrolla.

Szyszko y Cataldi (2010) van un paso más allá, y entienden que la radio es un instrumento de aprendizaje no sólo escolar, sino también social. Plantean, por ello, que la radio deba focalizarse como un instrumento de acercamiento a la comunidad. Tomando como base una cultura de escucha radiofónica desde las aulas, plantean que favorece la articulación entre la institución y las familias, entre los contenidos curriculares y las problemáticas sociales, facilitando la recuperación de la función pedagógica y social de la escuela. También Méndiz (2004) reivindicó el uso social de la radio con fines educativos y sociales,

en definitiva, como servicio público para la población y democratización de acceso a la información.

Ponce López (2019) y Aguaded y Contreras (2011) afirman, en este sentido, que la vinculación entre radio universitaria y educomunicación es clara por varias razones: porque cumple un servicio público basado en varios sustentos: motivación, información, enseñanza y participación del público; cuatro sustentos que ya avanzó hace cuatro décadas un estudio financiado por el Banco Mundial titulado ‘La radio al servicio de la educación y desarrollo’. Abundan estos tres autores que gracias a las emisoras universitarias los oyentes cumplen una premisa básica: al abordar temas con difícil encaje en las parrillas de las radios convencionales, fomentan contenidos al alcance de todo tipo de públicos, y ello conlleva una retroalimentación, al conseguir cristalizar el derecho a participar en los medios públicos, y, por tanto, a sentirse escuchados.

En este sentido, es innegable que Internet ha tenido su cuota de responsabilidad, desde diferentes enfoques. En primer lugar, ‘democratiza’ el proceso de emisión y recepción: “La renovación de sus lenguajes, de sus contenidos, más abiertos a receptores específicos e integrados en terminales multimedia. Convirtiéndose así en otro modelo de comunicación, absorbido por el fenómeno convergente” (González Conde y Zamarra, 2016, p.353).

En este modelo, no obstante, la democratización tiene dos aristas: por un lado, la creación de plataformas multimedia para la educación en medios, gracias a las posibilidades que está ofreciendo Internet desde principios de siglo en los países más avanzados, frente a la utilización de la radio, todavía, como instrumento de enseñanza básica a distancia en las zonas más desfavorecidas del planeta (Aguaded y Martín, 2013, citados en Ponce López, 2019). Plantean, en este sentido, Martín Pena, Parejo-Cuéllar y Vivas Moreno que las radios universitarias democratizan la comunicación al potenciar nuevos medios de poder comunicar los contenidos que, como se verá posteriormente, suelen diferir de la oferta programática convencional.

De hecho, en la última década son varios los autores que han acuñado y analizado el concepto de ‘pódcast educativo’ (por citar, Blanco, 2007; Gutiérrez y Rodríguez, 2010; Ortiz 2011; Perona 2011; Marta y Segura, 2014; González, Zamarra y Salgado, 2015; López Vidales, Gómez Rubio y Hernando Lera, 2016), lo que demuestra el esfuerzo investigador por establecer la raigambre entre radio y educación.

### *2.1.2. Hacia una definición conceptualizadora*

Asentada esta premisa de la vinculación entre radio, educación y cultura, proseguimos este viaje de conceptualización. Reia-Baptista niega que la radio universitaria deba encajarse dentro de la tipología de radio especializada o temática (divergente de la radio generalista), porque entiende que la radio no debe ser elitista. “Aunque sus contenidos puedan ser muy especializados, gracias a la cantera de investigación e información que se genera en sus dependencias, debe lanzar sus mensajes como si de un verdadero medio de



masas se tratase” (2011, pp. 68-69). Aun así, concede este autor que es importante generar en estos estudios radiofónicos una especialización temática e innovación experimental, “deben ser auténticos laboratorios de contenidos significantes y formas rompedoras con el discurso predominante, asumiendo esa función como una necesidad comunicativa y cognitiva del propio medio”.

Se profundiza ahora en estos dos términos relevantes: laboratorio y experimentación. Muchos teóricos y responsables de emisoras universitarias conceptualizan este fenómeno como una alternativa a los *mass media*, sin perder de vista al conjunto de oyentes a los que se destina, ni tampoco su esencia y razón de ser. Ya incluso antes del auge de las estaciones universitarias aquí en España, Sauls en 1995 aventuró que las emisoras radiofónicas universitarias permitían una formación basada en el sistema prueba error: “da a los estudiantes oportunidades para trabajar en un entorno profesional, cometer fallos y aprender de sus experiencias”. (1995a, p. 6).

Vázquez vincula esta fortaleza a la nueva redefinición del sistema educativo universitario, el llamado EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) o, más popularmente, Plan Bolonia. Asegura que la radio como agente formativo es eficaz porque “parece evidente que esta nueva dinámica es exitosa porque permite salir de esquemas educativos lineales que ahora exigen las nuevas reformas educativas europeas y sus aportaciones a nivel creativo son positivas” (2011, p. 58), permitiendo una evolución práctica y profesional efectiva, porque en estos laboratorios de ensayo “pueden experimentar con nuevos formatos de información radiofónica y adquirir las competencias necesarias para trabajar como periodistas y realizadores radiofónicos” (Martín Pena y Aguaded, 2016, pp. 271-272)

De igual modo, en un sentido más amplio, Ciro (2012) preconiza que todo aprendizaje basado en proyectos permite a los alumnos generar, modificar y evaluar sus propias creaciones con una perspectiva: tratar de que su proyecto tenga aplicación en el mundo real más allá del aula de clase. De ahí que Zabalza haya propugnado que “los contenidos serían el resultado del aprendizaje, es decir el cambio que se produce en el material cognitivo del alumno entre el antes y el después de la actividad de aprendizaje cambio entendido como incorporación de nuevo material, desecho del antiguo, o cambio en el tipo de relaciones entre elementos de conocimiento y/o la forma de procesarlo” (2016, p. 28).

Porque la ruptura de las fronteras de las aulas es otra razón de ser de las emisoras universitarias. Conviene no olvidar que la base de este tipo de proyectos emerge de la vertiente educativo-pedagógica. Las emisoras universitarias tienen su razón de ser en las Facultades –estén vinculadas o no per se al área de Comunicación-, y tal y como opinan Chávez *et al.*, “la radio es educativa en la medida que se utiliza para motivar a sus estudiantes, presentado como un recurso distinto a los medios tradicionales” (2018, p. 181). Añade Ponce López que “las radios universitarias son medios creados en el ámbito de los centros de enseñanza superior” (2019, p. 193).

Marta y Segura (2011, p. 354) afirman que “el hecho de conjuntar investigación y práctica es una buena fórmula para conseguir que la radio se transforme de una manera adecuada

y bajo parámetros de calidad universitaria. Este es un incomparable ‘laboratorio de pruebas’”. Pero estas autoras no sólo hablan de radio como banco de pruebas de ensayo para los estudiantes, sino que también puede ser un magnífico escenario de observación para detectar hacia dónde camina la radio, en cuanto a formatos, tendencias, usos y servicios que puede tener la radio como medio en un futuro a corto y medio plazo. Por ello, Casajús la define como un “laboratorio de experimentación sonora” a todos los niveles (2014, p. 143). Un laboratorio en el que las tareas son poliédricas, diversas y, en muchos casos, ejecutadas de forma integral por el equipo.

Se trata, por tanto, de una experiencia en la que se aprende a redactar noticias “para el oído”, a respirar correctamente, saber guardar los silencios, a sentarse bien delante del micrófono, vocalizar, proyectar la voz, a realizar la locución con naturalidad, a manejar la mesa de mezclas, realizar labores de producción y montaje, así como la gestión de sus recursos documentales. Y no sólo eso, sino también todo el conjunto de competencias que van más allá de lo meramente instrumental, como gestión, trabajo en equipo, la coordinación, el liderazgo, la responsabilidad y la dirección (Marta-Lazo y Ortiz Sobrino, 2013; Ortiz Sobrino, Marta-Lazo y Martín Pena, 2016, como se citó en en Martín-Gracia, Marta-Lazo y González-Aldea, 2018, p. 53).

En virtud de esa capacidad de experimentar sin riesgo a perder grandes audiencias y como refuerzo de las competencias y conocimientos adquiridos en las aulas, abunda Vázquez (2012, p. 331) que “la radio universitaria es una formadora nata de personas que colaboran o participan dentro de sus actividades comunicativas”, en tanto que Pinto *et al.* (2016) inciden en la convergencia entre formación universitaria y realidad laboral, siendo estas emisoras su primer contacto profesional, lo que les convierte en un medio polivalente.

No obstante, como se reseñará posteriormente, no todas las radios universitarias están directamente ligadas a Facultades de Comunicación. Cuando sí existe esta simbiosis, se capitaliza aún más el esfuerzo formativo-profesional. Martín (2013) asegura que este medio de comunicación es ideal para los estudiantes de Ciencias de la Información al crear auténticos escenarios de trabajo, y por ello, los propios alumnos participan activamente porque perciben que de esta forma estarán mejor preparados.

No cabe duda de que las radios universitarias (y en ello se incidirá en esta investigación) suponen una capacitación de cara al inminente futuro laboral del egresado. La cuestión que se dirimirá es cotejar en qué áreas se perciben ellos mismos como mejor preparados y de qué modo les va a servir su paso por las estaciones universitarias de cara al mercado laboral. Se anticipaba en el arranque de este epígrafe que además de ‘laboratorio formativo’, las radios universitarias son una ‘alternativa’. Antes se bosquejó un panorama en el que este tipo de emisoras convergen en escenarios temáticos poco o nada tratados en las parrillas habituales de nuestras radios generalistas (e incluso temáticas), y ello posibilita abrir el mundo de las ondas a otro tipo de *targets* de población. ¿Por qué? Perona sostiene:

La explotación de contenidos que difícilmente conforman las parrillas de las emisoras convencionales se convierte en un elemento distintivo de las radios universitarias, donde la diversidad se manifiesta con espacios que abordan la problemática de la exclusión social, que popularizan la ciencia y el conocimiento, que miman la música menos comercial

e impulsan el trabajo de grupos emergentes, que aúnan cine, literatura, teatro y arte, que posibilitan el acceso y la participación de colectivos minoritarios, que fomentan los viajes culturales, etc. (2012, p. 43)

Aguaded y Contreras dicen que “ofrecen una alternativa comunicativa en el panorama mediático de la sociedad española” (2011, p. 15), en tanto que Vázquez (2012) habla de una comunicación más justa y democrática al alcance de la ciudadanía, y Páez lo convierte en “vehículo privilegiado” (2014, p. 3) dada su versatilidad y cobertura. Para Martín Pena y Aguaded, esta idea se refuerza aún más con la aparición de Internet, porque “proporciona hoy a las radios universitarias un nuevo sistema de dinamización social y cultural para conectar mejor con los estudiantes y profesores, que encuentran en ellas más posibilidades de interactuar y tener una participación activa que va más allá de las aulas”. (2016, pp. 271-272).

Clemencia-Rodríguez (2009) apostilla este concepto de medios alternativos, considerándolos desde el punto de vista de que mantienen una posición reactiva frente a los medios dominantes y apuesta por el término de medios ciudadanos, más apegados a la realidad de la sociedad y con unas propuestas comunicacionales distintas, más cercanas a un modelo de comunicación horizontal en el cual están más próximos emisores de receptores. Por tales motivos, recuerdan Ramos y Piñeiro Otero (2011) que las radios universitarias están alejadas de los patrones comerciales tradicionales.

Zacateca añade otro papel a las radios universitarias: el de “formador de una cultura docente proactiva y participativa” (2014, p. 6). Casajús (2012, p. 66) añade a este concepto otra serie de adjetivos: particular, fresco, participativo, plural y abierto a la constante experimentación en un contexto educativo universitario, íntimamente ligado al aprendizaje y a la innovación, y De Quevedo reflexiona sobre la filosofía de las radios universitarias, a las que califica como proyecto alternativo, en estos términos: “nacido con una identidad clara: la solidaridad social. Con el fin de orientarnos hacia el rumbo que nos permita imaginar el futuro, será necesario vincular las manifestaciones culturales comunitarias con experimentaciones libres que fomenten no sólo el desarrollo creativo del lenguaje radiofónico sino, sobre todo, la comunicación con sus mejores expresiones: la reflexión y la crítica fundamentadas” (2004, p. 113).

Abunda, de igual modo, Villanueva, en que el carácter alternativo de las radios universitarias se entiende en una retroalimentación entre emisores y receptores. Entiende que ambos deben vincularse, buscando una radio que “abandone la unidireccionalidad y camine hacia la multidireccionalidad”, postulando así a las emisoras universitarias como “incluyentes, plurales y horizontales” (2012, p. 103).

Por estos argumentos esgrimidos, Perona puntualiza las áreas temáticas diferenciales de las radios universitarias respecto a las convencionales: “espacios que abordan la problemática de la exclusión social, que popularizan la ciencia y el conocimiento, que miman la música menos comercial e impulsan el trabajo de grupos emergentes, que aúnan cine, literatura, teatro y arte, que posibilitan el acceso y la participación de colectivos minoritarios, que fomentan los viajes culturales, etc.” (2012, p. 43).

No sólo en su filosofía la radio universitaria se etiqueta como medio alternativo. Méndez (2005) incide en las temáticas abordadas en estas parrillas de programación, basadas en el apoyo a la cultura, la difusión de investigaciones de carácter científico y humanístico y, a través de las inquietudes de los jóvenes emisores plasmadas en sus programas, un fortalecimiento en los valores culturales. Matiza, por último, Villanueva, que “resignifican los patrones y paradigmas radiofónicos dominantes (...), por fórmulas o patrones propios y alternativos al esquema y al sistema de presentación y representación de los medios existentes y dominantes” (2012, p. 104). López-Vigil (2014) recuerda que el espíritu de una radio universitaria está marcado por su origen (realizada por universitarios) y porque buscar configurarse como un modelo con propuestas innovadoras.

Dos responsables de radios universitarias en España, Esther Benavides y Paloma Contreras, concedieron recientemente sendas entrevistas a Aularia, revista digital sobre Educación vinculada al diario El País. En ellas se les preguntó por la dinámica de funcionamiento, significación y funciones que para ellas tienen las radios universitarias. Mientras que Benavides incidió en su etiqueta de “medio alternativo a los medios comerciales” y su “labor formativa, no solo con los jóvenes sino con el conjunto de la comunidad universitaria, y por supuesto, de divulgación científica” (Aularia, 2018), Contreras abogaba por su capacitación para erigirse en “servicio público para toda la ciudadanía, no solo para la universitaria. Es un medio que debe servir para ayudar a la construcción del conocimiento”, y coincidiendo también en su utilidad “para la formación de futuros comunicadores”. Vázquez (2012), de hecho, usa los términos formadora nata al referirse a la potencialidad de las radios universitarias, como antes se reseñó.

Sobre la utilidad pública y su configuración como medio alternativo, coinciden Agudé y Contreras con las autoras antes reseñadas, incidiendo además que ello no implica alejarse de las necesidades o demandas de la audiencia, sino al contrario.

Gracias a este tipo de emisoras la población encuentra en ellas pequeñas ‘islas’ donde disfrutar de una forma de hacer radio más reflexiva, con otra mirada y por tanto con otros objetivos. Asimismo, gracias a este tipo de medios, que guardan en su seno una misión también educativa, la población puede lograr hacer efectivo su derecho a participar en los medios públicos, y por tanto a ser escuchada. (2011, pp. 10-11)

Es por ello que Conde López distingue el binomio ‘educación formal’ y ‘aprendizaje no formal’ (2019, p. 194), al referirse, en el primer caso, al potencial educativo-profesional de las emisoras universitarias; y a su constitución como medio alternativo con contenidos específicos poco o nada abordados en los grandes conglomerados mediáticos. Además, profundiza Zambrano-Ayala en estas bases al asentar que los contenidos emitidos en las emisoras universitarias “fomentan la cultura, el conocimiento, aportan una información global y entretienen” (2012, p. 120), por tanto, su funcionalidad puede llegar a converger con los de una radio en el sentido tradicional de las funciones mediáticas.

Se puede inferir, por tanto, en una aproximación definatoria global, que las radios universitarias son proyectos comunicativos sin ánimo de lucro, nacidos y enmarcados en el seno de las universidades, basados en la participación abierta y voluntaria, que cuenta con una doble vertiente formadora: por un lado, interna, (a sus integrantes), capacitándoles

mediante el ensayo y la experimentación de contenidos y formatos, en el refuerzo de competencias adquiridas en su etapa académica superior. Esta experimentación le convierte, así mismo, en un medio de contenidos alternativos a la oferta programática convencional actual, permitiendo también una educación social, ya que transmite valores y contenidos culturales desde una perspectiva divulgativa, estando al alcance y al servicio de todo tipo de oyentes (democratizando, por tanto, el consumo mediático) y permitiéndoles, de igual modo, participar. Se trata, por tanto, de un proyecto integrador, participativo, de servicio público ciudadano, cimentado en la actividad creadora de jóvenes universitarios.

Y la tangente donde se abrazan estos conceptos se halla en el siguiente postulado de uno de los máximos exponentes españoles de las radios universitarias, Miguel Ángel Ortiz Sobrino:

Ya no sirve una radio universitaria concebida solo como un refugio de estudiantes ávidos de prácticas. Sin abandonar su dimensión formativa, las emisiones universitarias necesitan dar un salto cualitativo para convertirse en auténticos medios de comunicación alternativos y con prestigio social. En definitiva, se trata de convertir la radio universitaria en un medio que sea reconocible no tanto por sus elevados presupuestos y sus grandes recursos tecnológicos, sino por su profesionalidad y por su innovación. Lo contrario es no traspasar la puerta del viejo taller de radio de las antiguas licenciaturas del siglo XX. (2018, p. 15)

### *2.1.3. Evolución histórica a nivel mundial*

El origen de las radios universitarias tuvo un doble foco: por un lado, en América, tanto del norte como del sur; por el otro, en Europa. Los investigadores Marta-Lazo y Martín Pena (2014) establecen el primer hito en Estados Unidos. Las primeras experiencias llegan a finales de la década de 1910 en los estados de Detroit, Pittsburg y Wisconsin, aunque no fue hasta principios de la siguiente década cuando se concedió la primera licencia (1921, en el estado de Salt Lake City, a la emisora Últimos Santos).

Solo una década después, ya se contabilizaron más de 200 licencias (Novelli y Hernando, 2011), debido a la participación de estudiantes de carreras ajenas a la comunicación. “Los miembros de las facultades de física, de ingeniería eléctrica, y otros campos técnicos poseyeron el conocimiento científico fundamental y la innovación práctica de la ingeniería necesarios para la propagación de la radio”, asegura Vázquez (2012, p. 60).

Mientras se desarrollaban las primeras estaciones norteamericanas, en la franja sur del continente comenzaron las primeras experiencias. Rotman (2014) señala a Argentina como pionera, en concreto, en la Universidad de la Plata. En esta institución emplearon la radio universitaria para enseñar e investigar sobre técnica radiofónica y sobre divulgación científica. Poco después, otra universidad argentina, la Nacional del Litoral, se adhirió a esta iniciativa.

Sin embargo, no fue hasta la década de 1930 –en plena expansión de las radios universitarias estadounidenses- cuando América Latina despuntó. La colombiana de Antioquía (1933), la chilena de Federico Santa María, o la mexicana de la UNAM (ambas en 1937) fueron las siguientes. Fidalgo (2009), postula que Radio UNAM fue pionera al instituirse bajo objetivos culturales y educativos.

Tras este hito se fundaron, en 1938, la de San Luis de Potosí, Veracruz, Oaxaca, Yucatán y Guanajuato. Su expansión llegó en la década de 1950, de forma paralela a la creación de la primera radio universitaria ecuatoriana. En ese contexto temporal surgen otras, como la argentina de la Universidad Nacional de Córdoba o la mexicana Radio Bolivariana, de la Universidad Pontificia Bolivariana. La mayoría de estos países han creado una red oficial de radios universitarias. En Argentina se llama ARUNA (con 20 adhesiones, la mitad de las existentes en el país), y en Colombia surgen en 2003 la Red de Radios Universitarias, con cerca de 30 inscripciones (Fidalgo, 2009).

El polo de desarrollo europeo fue más tardío, y no experimentó avances significativos hasta la década de 1960. Aunque el primer hito se sitúa en 1933, en la Universidad portuguesa de Coimbra (Duarte, 2014), las primeras experiencias consolidadas tardaron más tiempo y se enfocaron a Inglaterra y Francia. España (Fidalgo, 2009; Martín, 2013, p. 52) tardó otros 20 años, al igual que Alemania. En el caso italiano, no llegó hasta finales de la década de los 90 (Universidad de Siena, 1999). Esta ralentización, según Vázquez (2012), se debe a varios factores: desde el monopolio que asumieron los Gobiernos sobre los medios de comunicación tras la II Guerra Mundial, para evitar repetir situaciones como las provocadas por Adolf Hitler, hasta las dictaduras que han vivido varios países europeos, que han provocado una ralentización de la liberación del mercado audiovisual.

Para poder comprender los motivos de esta distancia temporal en la creación y desarrollo entre países, varios autores apuntan a factores diversos. Ortiz Sobrino y Cheval (2014) aluden a una causa política. En el caso francés, aunque su aparición data de la década de 1960, el desarrollo no llega hasta 1981, cuando el presidente Mitterrand liberaliza la Banda Ancha. Las emisoras universitarias, por su pertenencia al sector de las emisoras asociativas, tienen unos objetivos muy parecidos a los de las radios comunitarias de otros países; por tanto, estas emisoras se impulsan por iniciativa estudiantil, y no es hasta esta liberalización cuando realmente se postula su desarrollo.

De igual modo, la administración de estas emisoras también provocó un desarrollo irregular, tal y como recuerda Fidalgo, quien apunta que algunas universidades optaron por adscribirse a funcionar como una radio comercial, “mientras que la mayoría tienen licencias culturales que obligan a la institución educativa a soportar los costes económicos y humanos de la emisora” (2009, p. 127).

Los británicos fueron punta de lanza ya que, como subraya Juan Pablo Artero (2014), estas radios surgen gracias al rol que adoptan los estudiantes como productores y consumidores. Es, por tanto, el germen del concepto *prosumer*, que se explicará posteriormente.

Además, tal y como apunta Araya (2009, p. 38), cada zona geográfica etiquetó estas iniciativas con diferente nombre: “*college radio* en Estados Unidos, *student radio* en Inglaterra y *campus radio* en el resto de Europa”.

Pese a esta doble velocidad de desarrollo entre Europa y América, existen tangentes. Tal y como cifra Van der Graaf, tras estudiar los rasgos de más de una decena de emisoras universitarias estudiantiles de países europeos, como España, Bélgica, Gran Bretaña y Francia, “funcionan como herramientas de formación, información, de encuentro y diversión. Es importante que los estudiantes puedan aprender a hacer radio profesionalmente, que tengan un medio para expresarse” (2001, pp. 20-21).

Ese aprendizaje se estudia desde la vertiente de alumnos que optan por carreras universitarias vinculadas a la Comunicación. Tras analizar estudios como los de Sauls, 1995; o Desztich y McLung, 2007, Piñeiro y Ramos (2011, p. 96), consideran que estas iniciativas suponen una consolidación de los conocimientos adquiridos, para darse impulso en su futura carrera profesional en el ámbito radiofónico.

Fidalgo sostiene que la llegada de las emisoras universitarias a España tuvo un doble germen: por un lado, informar de lo que acontecía a su alrededor, pero también para “dar a conocer a la sociedad lo que acontece en estas instituciones educativas desde el ámbito científico, institucional y social, junto con la labor de preparar a los futuros profesionales de la comunicación (2009, p. 126).

Su funcionalidad es doble y sigue la línea marcada en otros países europeos. Martín y Parejo (2011, pp. 136-138) consideran que los alumnos trabajan de forma práctica y real en diferentes áreas, que engloban desde la producción, presentación, redacción, aspectos técnicos y manejo de plataformas digitales para alojar los contenidos, de tal modo que van acercándose a los retos y dificultades de cada uno de los perfiles profesionales. El relato histórico completo de las emisoras universitarias españolas se abordará en un epígrafe específico (2.1.6.1).

Tal ha sido la expansión, que desde hace una década se celebra el Día Mundial de la Radio, cada 13 de febrero. Fue una iniciativa de la UNESCO, la entidad de Naciones Unidas para el desarrollo cultural, tras emitir una resolución en diciembre de 2012. La fecha elegida coincidió con el día de establecimiento de la Radio de las Naciones Unidas en 1946 (Resolución 67/124 de la ONU, 2012, 12) Esta resolución cristalizó los esfuerzos de Jorge Álvarez, por entonces Presidente de la Academia Española de la Radio, y de Rob Quicke, docente y director de la emisora de la Universidad William Paterson.

Además de tener tintes de efeméride, Naciones Unidas aprovechó esta fecha para pedir protección a los informadores, reducir la desigualdad en los cauces informativos entre países desarrollados y en vías de desarrollo, y también, “para reivindicar las «colleges radios» en un momento en el que se estaban produciendo cierres de emisoras por intereses económicos y comerciales de venta de licencias” (Martín, 2013, pp. 42-44).

#### 2.1.4. Marco normativo actual

Enlazando con la reivindicación planteada por la ONU en torno al Día Mundial de la Radio, el marco normativo se configura como factor para entender las dificultades de emisión que tienen las emisoras universitarias. Daniel Martín Pena, uno de los principales estudiosos contemporáneos de este fenómeno, ha alertado en varias ocasiones de varios problemas, vinculados a tres causas: financiación, debido a sus altos costes (Marta-Lazo y Segura, 2014, p. 101) y los pagos de cánones a la Sociedad General de Autores y Editores para usar determinadas canciones teniendo en cuenta la ausencia de ingresos por parte de estas emisoras; organización, motivado por las dificultades que experimenta para seguir funcionando las emisoras vinculadas directamente al organigrama ejecutivo de la universidad, cuando se modifica el equipo rectoral (2013, p. 544), y legislación.

Estos puntos, especialmente el último, atañen directamente al marco normativo. Este autor define como ‘alegal’ la situación que viven las emisoras universitarias, debido a la falta de una legislación sólida en algunas comunidades autónomas:

Nos encontramos con emisoras que acatan la ley, en los lugares en los que existe una legislación de radios culturales; o bien optan por la emisión por Internet, donde el aspecto legal no es problemático. Pero también hay emisoras que salen al aire aprovechando el vacío legal que tiene la legislación de muchas comunidades autónomas. (Martín Pena, 2013, p. 113)

Agrega Durán Mañes (2011, p. 5) que se define como radio alegal a aquella “emisora sin licencia administrativa, pero sin ánimo lucrativo”. Otros autores como Aguaded (2013) han alertado de los problemas de adjudicación de licencias. Baste con poner el ejemplo de la Comunidad Autónoma objeto de estudio de este trabajo, Castilla y León, para entender este concepto. En 2011 se convocó un concurso para adjudicar 138 licencias de radio, al amparo del corpus legislativo existente (Decreto Ley de 2010 que permite la creación de un Consejo Audiovisual, Decreto 59/2015 que regula los servicios audiovisuales en Castilla y León, y, posteriormente, Orden de la Consejería de Fomento y Medio Ambiente 148/2016, de 23 de febrero, que regula los procedimientos en servicios de comunicación audiovisual). A día de hoy sigue sin resolverse.

Toda la normativa autonómica procede de la Ley Audiovisual que actualmente está en vigor (Ley 7/2010), aunque cabe anotar que desde 2018 se está trabajando en una nueva legislación, para adaptar una directiva europea aprobada en ese año, que postula la necesidad de cambios debido al surgimiento de nuevos agentes al calor de las tecnologías digitales (Moreno, 2021). El nuevo texto está siendo ejecutado por la Secretaría de Estado de Telecomunicaciones, dependiente del Ministerio de Economía y Transformación Digital, y a finales de 2020 presentó el borrador de la futura Ley. Está pendiente de debate parlamentario y, si procede, tramitación. Uno de los aspectos clave a abordar es el de la radio digital, considerado como uno de los “fracasos más notables de las políticas públicas de comunicación en España” (Badillo y Pérez, 2013).

La ley en vigor constata en su artículo 32 que las radios universitarias carecen de ánimo de lucro, un precepto que hereda de la primera referencia en torno a estas iniciativas, que



data de 1979 (Plan Técnico Transitorio del Servicio Público de Radiodifusión Sonora en Ondas Métricas con Modulación en Frecuencia). Cabe recordar que en aquel momento solo existía una emisora universitaria, Radio UNED, y sus contenidos se emitían en RNE.

Este artículo, sin embargo, no resuelve los problemas para incrustar a las emisoras universitarias en una categoría nítida, de tal modo que puedan ser consecuentes a la hora de solicitar licencias. “La situación ha devenido en una especie de limbo del que será bastante complicado salir si no hay voluntad política. A pesar de las demandas realizadas, parece que el artículo 32 de esta Ley y su Disposición Transitoria Decimocuarta quedarán en un simple guiño que en su día quiso hacerse a los promotores de este tipo de emisoras”, recuerdan Ortiz Sobrino, Rodríguez Barba y Cheval (2014, p. 70).

Por eso, López Sánchez califica esta situación como de ‘intertidumbre legal’, ya que entiende que

Las emisoras universitarias suponen un modelo diferenciado de hacer radio, debido a sus propias características: el contexto específico de actuación, los agentes que participan en él, las temáticas especializadas que se programan, el perfil de oyentes a los que van dirigidas y la transferencia del conocimiento a la sociedad que permiten estos canales mediante la divulgación de la ciencia y los descubrimientos y hallazgos que se producen en las propias Universidades, como cunas del saber y de la experimentación científica. (2018, p. 136)

La Ley Audiovisual 7/2010 explicita que las radios universitarias no tienen ánimo de lucro por tratarse de un servicio comunitario prestado por aquellas entidades que estén consideradas como veladoras de atender necesidades culturales, sociales y de comunicación propias de una comunidad o grupo social. Buscan, por tanto, la participación de la ciudadanía y vertebrar la sociedad, y, por tanto, no tienen afán de enriquecerse o lucrarse.

Sin embargo, incluye a este tipo de emisoras dentro del aspecto de medios comunitarios, lo que implica “diluir la verdadera esencia de estos medios”, según Contreras-Pulido y Aguaded (2018, p. 74), quienes añaden:

La reivindicación por parte de las radios universitarias en España es la de que en la ley se les reconozca como tal y que tengan carácter público por pertenecer a una institución de estas características, y donde la licencia finalmente sea concedida a la propia universidad. Esto además supondría el blindaje de estos medios para que se aminoren las amenazas permanentes de subsistencia por los cambios de equipos rectorales en su seno. (2018, p. 74)

De hecho, algunos autores han constatado ceses de emisión por este motivo organizativo. Vázquez (2012, 95), cita el caso de Radio UNED, pionera en las emisiones en España. Cerró en 2009 tras unas elecciones a Rector, que provocaron desavenencias entre el director de la emisora y dos altos cargos recién elegidos (Rector y Decano de la Facultad de Ciencias de la Información).

Para cumplir este fin, la Ley entiende que es el Estado quien debe gestionar el espacio radioeléctrico, y garantizarlo, para que estos servicios puedan prestarse. Lo que, en teoría, supone un soporte normativo, en la práctica no es así. Durán Mañes (2011) fue la primera

en manifestarse acerca de este déficit, un año después de promulgarse la Ley 7/2010. Observó que la redacción del texto “no permite que puedan optar a una licencia de emisoras comunitaria (cultural), salvo que busquen una argucia legal que les permita concurrir al concurso, como la creación de una entidad privada sin ánimo de lucro –una fundación, por ejemplo- promovida por la universidad” (p. 17).

Entiende esta autora que la solución de crear una entidad privada no es rentable para las universidades, motivo por el cual García Castrillejo argumenta que varios proyectos de este tipo han desembocado en “ostracismo”, por la falta de definición nítida del concepto ‘ánimo de lucro’. Ello ha provocado la obligación de “luchar por su supervivencia en la ilegalidad ante la negativa del estado a reservarles espectro radioeléctrico a pesar de la obligación que contiene la propia ley 7/2010 en ese sentido”. (2015, p. 131).

El problema surge cuando el Estado descentraliza la competencia de la adjudicación de licencias a cada Comunidad Autónoma, en virtud de los Planes Técnicos de Radiodifusión. Esta descentralización emana de la Ley Orgánica 9/1992, de 23 de diciembre, de Transferencia de Competencias a Comunidades Autónomas que accedieron a la Autonomía por la Vía del Artículo 143 de la Constitución. En el caso que compete a este trabajo, la descentralización implicó más complejidad, tal y como señala Durán Mañes:

La aprobación de los diferentes decretos autonómicos ha generado una legislación muy diversa y dispersa, cuya descentralización habría sido positiva si hubiera dado resultados, pero se ha limitado al reconocimiento teórico y nominal de las radios comunitarias (generalmente denominadas culturales), sin que haya supuesto, en la práctica, su existencia legal, pues la concesión de licencias ha sido nula. (2011, p. 3)

En el caso castellano y leonés, no fue hasta la reforma del Estatuto de Autonomía (1994) cuando tuvo potestad para convocar concursos de licencia, aunque no lo hizo efectivo hasta tres años después (Badillo y Pérez, 2013). En ese momento, en 1997, ya había casi 70 emisoras, y la primera resolución adjudicó más de 50 nuevas licencias.

En caso de resolver el actual concurso de licencias, Castilla y León contaría con 255 emisoras (117 existentes, a las que hay que sumar las 138 ofertadas), “lo que supondría que la región se convertiría en la que mayor número de radios comerciales de FM tendría en todo el Estado, superando a Andalucía” (Badillo y Pérez, 2013, 7). Los autores hablan explícitamente de radios comerciales, y sentencian que “la radio local independiente se ha convertido en un conjunto de experiencias marginales dentro del sistema radiofónico castellanoleonés”, incluyendo dentro de este ámbito a todas aquellas emisoras culturales, municipales y del llamado ‘tercer sector’.

No se hace referencia alguna a este tipo de estaciones [...] Hay otro aspecto importante de la desregulación: la desactivación sancionadora, que permite numerosísimas ocupaciones irregulares de espectro, tanto de estaciones comerciales como de comunitarias sin licencia. Es imposible determinar cuántas emisoras ilegales existen, pero el tema ha sido objeto de discusión permanente por parte de los operadores privados y la administración. (2013, pp. 8-9)

El 6 de noviembre de 2020, el Boletín Oficial de Castilla y León anuncia que se retoma esta adjudicación. Entre sus obligaciones destacan cumplir con un horario mínimo de emisión de doce horas diarias y ochenta y cinco horas semanales, respetar determinadas características técnicas, así como mantener y perfeccionar la calidad técnica de los equipos que utilicen (BOCYL, 2020, 43385). El plazo de resolución es de seis meses, pero una reciente normativa de la Consejería de Fomento Medio Ambiente del gobierno autonómico de Castilla y León (Orden FYM/494/2021) expandió el plazo otro medio año, debido a “la interposición de diversos recursos contencioso-administrativos [...] Todos estos hechos han supuesto una notable acumulación de procedimientos en la Dirección General de Telecomunicaciones y Transformación Digital [...] Ello ha implicado un retraso inevitable en la tramitación de las primeras fases de este último concurso” (2021, pp. 23076-23077).

El caso castellano y leonés no es el único, aunque se ha abordado por ser la referencia geográfica de este estudio. Cabe recordar, a modo de contexto, que Durán Mañes (2011, p. 10-11) ha compilado las diferentes normativas regionales existentes en territorio español, y Marta Lazo *et al.* recuerdan que existen tres comunidades autónomas –Cataluña, Valencia y Andalucía– que, han reconocido a las radios universitarias en el desarrollo autonómico de la norma audiovisual (2021, p. 154).

A pesar de estas excepciones, Ortiz Sobrino habla de “clara desventaja” de las radios universitarias en relación con la emisión a través de FM. Entiende que la falta de desarrollo legal en torno a la emisión de contenidos a través de las nuevas plataformas (*streaming*, aplicaciones para *smartphones* o redes sociales) “ha venido condenando a este tipo de radios a desempeñar su función en condiciones de clara desventaja, en relación con sus homónimas comunitarias y culturales” (2018, pp. 14).

A pesar de que este autor confía en las normativas que están emanando en Andalucía desde 2017 para estructurar legalmente este tipo de emisoras, advierte que “detrás de cada Ley vienen después los Reglamentos y es necesario estar vigilantes para que, en ese recorrido, el espíritu y fundamento de la Ley no se altere” (2018, p. 14).

Un espíritu optimista y vigilante del cual espera que el resto de autonomías asuman como espejo y referencia, también postula que las radios universitarias deben “dar un salto cualitativo para convertirse en auténticos medios de comunicación alternativos y con prestigio social [...] en un medio que sea reconocible no tanto por sus elevados presupuestos y sus grandes recursos tecnológicos, sino por su profesionalidad y por su innovación” (2018, p. 15).

Fruto de esta problemática, Marta-Lazo y Segura-Anaya (2014, p. 351) cifraron que solo la tercera parte de las radios universitarias que operaban en ese momento mantuvieron el sistema clásico de emisión en FM, trasvasándose el resto a modalidades de emisión basadas en nuevas tecnologías digitales. Modalidades que permiten solventar otro de los problemas referidos en este epígrafe, el de la financiación, por el “abaratamiento de los costes de producción y distribución, además de la propia finalidad de este tipo de emisoras, en las que confluyen los objetivos informativo, académico, científico y social” (2014,

p. 352), teniendo en cuenta, además, los problemas derivados de mantener una plataforma en Frecuencia Modulada: “La emisión en FM implica la necesidad de mantener una parrilla en activo, una importante capacidad de organización y ejecución por parte de los responsables de la emisora y un compromiso real por parte de los alumnos” (Marta Lazo *et al.*, 2021, p. 155).

Esta situación, unida a la expansión de las NTIC, ha hecho que las nuevas emisoras universitarias surgidas en esta última década hayan apostado por basar sus emisiones en entornos digitales, bien a través de emisiones en *streaming* o mediante pódcast, “para no verse sometidas a una situación legislativa comprometida a la que se ven obligadas por el Ordenamiento Jurídico actual, que se muestra vacilante a la hora de resolver el tema legislativo de concesión de licencias de emisión a las radios libres, culturales, comunitarias o universitarias” (Casajús y Martín Pena, 2016, p. 295).

### *2.1.5. El impacto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la radio*

Tal y como se ha recogido en varios epígrafes previos, la década de 2000 supuso una expansión de las radios universitarias, gracias a las posibilidades que brindan las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, NTIC, las cuales han servido como soporte base para las emisiones de muchas de ellas, teniendo en cuenta la complejidad legal que entraña la Ley Audiovisual 7/2010.

A consecuencia de estos factores, son muchos los autores que han analizado las consecuencias de la imbricación de las radios, especialmente en su vertiente educativa, con estas innovaciones digitales. Así, Perona (2009) postuló la vertiente interactiva de las emisoras gracias a sus emisiones en Internet; Gallego Pérez (2011) centró su investigación en la triple innovación que han permitido las TICs, tanto en la creación de contenidos, como en su realización y puesta en antena, así como en la distribución.

Todo ello ha permitido hablar del concepto de ciberradio y, consecuentemente, de los pódcast.

#### *2.1.5.1. Ciberradio*

Hace algo más de una década varios expertos en el ámbito radiofónico trazaron la simbiosis entre la radio y las nuevas tecnologías, enfocando cómo habían impactado las TICs en la forma de trabajar y emitir a través de las ondas. Uno de los puntos de partida a nivel investigativo fue el primer proyecto de radio en la Red, llamado *Internet Talk Radio*, que fue analizado por Baker (2009).

Ese mismo año, Cebrián Herreros, analizó el influjo de conceptos como IPVoz, P2P, y el *podcasting*, como aristas de este incipiente fenómeno de principios del siglo XXI. Años antes, a la vista de los grandes cambios tecnológicos que se estaban implementando, ya vaticinó la llegada de la “tercera generación de la radio” (2001, p. 21).

Con la consolidación de las NTIC en el ámbito radiofónico, Cebrián rechazó que la ciberradio se asemejase, simplemente, a difundir contenidos sonoros por Internet. Es decir, no entendía este concepto como un simple peldaño más en la escala evolutiva, por encima de las ondas, el cable o el satélite.

Por este motivo, estableció una distinción entre tres conceptos: radio por Internet (difusión de contenidos), radio en Internet (mecanismos de participación del usuario en webs vía foros o chats) y ciberradio. Entiende este autor que la ciberradio “es más que una web”, porque “integra los componentes de ésta como algo propio y los transforma para convertirlos en algo diferente” (2009, p. 14), siendo, por tanto, una oferta específica.

¿Qué es lo ‘diferente’? Partiendo de la base de Internet como plataforma base, Cebrián entiende que la ciberradio implica fragmentación de contenidos (pudiendo emitirse de forma analógica, digital, o ambas de forma simultánea), interactividad con el receptor ofreciéndole información de interés y participación a través de foros; e, incluso, como postula Rodero (2002), una eliminación de barreras físicas, en tanto que la radio ya no se circunscribe solo al lugar de producción-emisión de contenidos, sino que permite ser difundido por diferentes vías a múltiples lugares, quedando solo como obstáculo el idioma.

Es, por tanto, una estrategia dual, que comprende “la radio en sentido estricto, tal y como la conocemos, con una emisión continuada y una programación estructurada sujeta a una temporalidad y, por otro lado, una serie de informaciones escritas sobre diversos contenidos, apoyadas por imágenes y enriquecidas con material sonoro” (Rodero, 2002, citada en Milito y Casajús, 2009).

Ello se basa en otros estudios relativos a la llamada cultura de la portabilidad (Kischinhevsky, 2009). Este concepto se basa en emplear diferentes formas de recibir el contenido sonoro tradicional y amplificar los conceptos de interacción entre emisor y receptor.

Es, en definitiva, una “radio a la carta”, según palabras textuales de Cebrián, que pone el foco en el usuario “movido por la navegación, fragmentación, interactividad e individualización” (González, 2010, p. 53), que elimina una de los rasgos tradicionales de este medio: la fugacidad.

La ciberradio entra en un ciber mundo en el que se modifican los tiempos y espacios reales por otros virtuales en los que adquiere otras dimensiones y se llega a la radio bajo demanda o a la carta. El tiempo de los programas se fragmenta en múltiples contenidos y el espacio rompe las divisiones territoriales tradicionales. La ciberradio se adentra en un universo global en el que se superan las fronteras físicas. [...] Se produce una *glocalización* en la que los internautas se sitúan en plena encrucijada de las comunicaciones sonoras [...] Frente a la fugacidad de la programación de la radio tradicional, la ciberradio conserva lo difundido, de manera íntegra, fragmentada o selectiva. (Cebrián, 2009, pp. 15-16)

La supresión, o fragmentación de tiempos y espacios, pone el foco en el receptor que asume un papel protagonista para decidir cuándo, cómo y a través de qué soporte va a consumir los contenidos. Un receptor, además, catalogado por multitarea (Videla y Piñero, 2013, p. 5), ya que puede realizar dicho consumo mientras realiza, simultáneamente, otras actividades, precisamente por las “ofertas asincrónicas expuestas durante mayor o menor tiempo y en algunos casos se llega incluso a incorporar determinados documentos sonoros en su archivo” (Cebrián, 2009, p. 23).

Para poder cristalizar este concepto de ciberradio se emplean herramientas como RSS, definido por Blanco (2006, p. 1935) como “la tecnología que, a través de un agregador nos permite tener una lista de “favoritos” que nos avisa de las actualizaciones producidas en las webs que componen dicha lista [...] ya no tenemos que ir visitando nuestra lista de favoritos para ver si esas páginas han sido actualizadas”, el P2P (intercambio de archivos entre usuarios a través de plataformas virtuales), la IPVoz (reconocimiento de nuestra voz a través de técnicas informáticas), la Web 2.0. (en la que los usuarios están en igualdad de condiciones frente a los creadores de contenidos, frente a la primigenia Web 1.0., en la que eran meros receptores) o el *podcasting*, que será el eje del siguiente apartado.

Herramientas, en definitiva, que modifican, o deberían modificar, la dimensión de la radio. Una dimensión estudiada por González Conde (2017) al analizar el nuevo paradigma comunicativo de las emisiones radiofónicas a través de plataformas digitales. Parte de una premisa estudiada años atrás, que explicitó en la siguiente idea: “la radio está revestida de recursos trillados”, por lo que debe “enfundarlo con otros procedimientos y técnicas más audaces y creativas” (2014, p. 166). Entiende esta autora que los medios digitales brindan nuevas posibilidades que, sin embargo, considera que no se han adaptado, provocando que la radio se haya “estancado” (2017, p. 74) en su proceso de *radiomorfosis*, concepto acuñado por primera vez por Prata (2008) en su tesis doctoral. Coincide también Cebrián, al considerar que “la ciberradio se fundamenta en los sonidos, y los vincula, además, aunque con bastante reducción, a iconos visuales y textos breves para dar determinadas informaciones o gráficos” (2009, p. 16).

En estos últimos diez años varios autores han alertado del nuevo nicho de expansión que ofrece Internet, especialmente en lo relativo a los contenidos y a hallar nuevos *targets* de audiencia. “Todos los soportes tienen las mismas posibilidades. Entonces, la oferta tiene que basarse en la calidad de los contenidos y en propuestas novedosas y diferentes que atraigan a una audiencia exigente. A la radio le interesa captar al público joven que en estos momentos sintoniza con Internet”, asegura Soengas (2013, p. 32).

El sonido, por tanto, debe seguir siendo la base de todo contenido radiofónico digital, porque hay que “considerarlo no como un ‘añadido’ más a la imagen, sino lo que junto con la imagen otorga más calidad, más atractivo e interactividad al producto multimedia” (González Conde, 2017, p. 75), porque “quizá tampoco, ‘escuchar’ sea lo único que podamos hacer con la nueva radio, sino más bien “conocer” en un sentido más amplio: sonido, imagen y texto” (Gertrudix y García, 2011, p. 253).

Por tanto, la ciberradio implica diversidad e integración de narrativas sonoras, para seguir emitiendo a través de los mecanismos tradicionales de las ondas, pero a la vez, amoldarse a las exigencias de Internet. Son, por ello, “dos modos de comunicación [...] En ambos casos requiere cada uno de ellos lenguajes diferentes, aunque se complementen y contribuyan a elevar el potencial comunicativo del medio radiofónico” (Marta y Ortiz, 2016, p. 42). El reto se enfoca ahora a renovar las narrativas que se alojan en cada pódcast, porque, como aseguró Salaverría, “El reto lingüístico de los cibermedios consiste en desarrollar lenguajes que aprovechen esas cualidades (2005, p. 6).

¿Se están cumpliendo estas demandas? Cea Esteruelas (2016) analizó 40 ciberradios europeas (las diez con mayor audiencia de España, Francia, Reino Unido y Alemania), estudiando los tres modelos de emisión digital propuestos por Cebrián (emisiones en directo

y en diferido por web; y pódcast), concluyendo que las tres cuartas partes de la muestra han acogido estos tres modelos, especialmente el primero (emisión en directo, conocido también como *simulcast*). Añade, respecto a la difusión en diferido

Sufre una profunda transformación formal. Los programas se dividen en unidades menores que, posteriormente, el usuario puede recuperar, archivar y escuchar en otro dispositivo. De esta forma el contenido radiofónico adquiere autonomía. Desde la perspectiva del mensaje, esa fragmentación del producto radiofónico provoca la ruptura de la secuencialidad y del ritmo del programa. Sin embargo, también presenta aspectos positivos como la autonomía de la pieza o fragmento y el consumo bajo demanda. (2016,p. 965)

Pero el impacto de la ciberradio no solo se cuantifica en cuanto a la forma, sino también en lo referente al fondo, es decir, al lenguaje. ¿Aprovechan estas emisoras la potencialidad del entorno digital, tal y como postula Salaverría? Para esta autora, solo la británica BBC lo cumple porque, aunque casi la totalidad (97% de las 40 emisoras) emplean lenguaje multimedia, su ejecución se basa en agregar al elemento base, el sonido, unidades textuales y audiovisuales.

En síntesis, la ciberradio pone el foco en el receptor, cambiando la conceptualización tradicional de los medios de comunicación como unidireccionales. Ahora, tal y como postuló Castells (2006), la comunicación es masiva pero creada y recibida individualmente, lo que se define como *Mass Self Communication*.

### 2.1.5.2. Podcasting

Cebrián (2009, p. 19) entiende que el *podcasting* es la prolongación de la ciberradio, que convierte a este medio en portátil, nómada y con capacidad para ser consumido de forma independiente a la conexión a Internet. Cabe distinguir entre pódcast (contenidos) y *podcasting* (proceso de distribución).

Existe debate sobre si estos nuevos conceptos pueden seguir anclados a la palabra ‘radio’. El propio Cebrián aportó una pauta relevante, cuando aseguró (en López Vidales, 2011, 30) que mientras el sonido sea la clave del negocio, se puede seguir llamando radio. No obstante, el debate sigue abierto, ya que como constataron Galán, Herrero, Vergara y Martínez Arcos (2018), la literatura científica es, aún, escasa en nuestro país, y más abundante en Estados Unidos, por delante de Australia y Reino Unido.

A pesar de esta carencia, existen estudios sólidos que permiten conceptualizar este vocablo, que procede de la fusión de dos términos: por un lado, el reproductor de música en formato MP3 *iPod*, de la compañía Apple; por el otro, de la palabra *broadcasting*, cuyo significado en castellano es difundir o transmitir. Una vez delimitado, cabe preguntarse qué es. Y aquí entran en liza múltiples vertientes. La primera aproximación la aportó Blanco (2006, p. 1935), al definirlo de esta sencilla forma: “se resuelve en tres palabras: audio más sindicación. Es decir, un fichero de audio al que se le incluyen unas etiquetas que permiten la sindicación de dicho archivo

Años después, Salgado (2010, p. 4) consideró que es “un archivo de audio que colgamos en Internet para su posterior difusión”, a través de escucha en la plataforma donde está

alojado o ser descargado para su posterior consumo. Gallego (2011) centra su definición en la práctica de crear una secuencia de archivos digitales de contenido sonoro, habitualmente en formato MP3.

Para que esta reproducción o descarga fuese posible, se desarrolló una tecnología específica a principios de este siglo. García-Marín y Aparici (2018) cifran el germen en 2004, en Estados Unidos, gracias al impulso de Adam Curry y Dave Winer. Este último fue uno de los desarrolladores del motor de sindicación RSS, antes explicado. Ese mismo año, el periodista Ben Hammersley publicó un artículo en el diario *The Guardian*, donde lanzó por primera vez este concepto:

MP3 players, like Apple's iPod, in many pockets, audio production software cheap or free, and weblogging an established part of the internet; all the ingredients are there for a new boom in amateur radio. But what to call it? Audioblogging? Podcasting? Guerilla-Media?<sup>1</sup>

Además, algunos autores ven el *podcasting* como una evolución natural del blog. Así Fumero (2005), en su análisis de la blogosfera, analiza los blogs que contienen ficheros de audio (audioblogs) y al referirse al término de *podcasting* habla de que se trata de una extensión renovada y a la vez amplificadora, de los audioblogs.

Pero más recientemente, el concepto se ha ampliado hasta ser considerado como una “técnica” que va más allá de la edición de audio digital. López Vidales, Sánchez, e Izuzquiza (2019, p. 246), consideran que es un formato, por cuanto tiene capacidad para “contar historias, constituir programas y aumentar la distribución de la radio”. De forma similar, McHugh (2016) consideró que era un género, de carácter informal. Por tales motivos, hay autores como Espada (2017) que plantean una vertiente dual del pódcast: es tanto un formato de distribución como de producción.

El pódcast tiene cinco rasgos, sintetizados por Geoghegan y Klass (2007, p. 5): “rápido, automático, fácil de controlar, portable y siempre disponible”, y “producto de una tecnología disruptiva” (Berry, 2006, p. 151) Añade Salaverría (2010, pp. 31-39) que el pódcast es consecuencia del impacto de la llamada convergencia digital, en concreto, en una de las cuatro modalidades que enuncia: la multimedialidad de contenidos. Esta capacidad de integración multimedia permite, según García-Marín, 2017, que los pódcast cuenten con una gramática narrativa propia, autónoma, específica y separada de la radio, acercándose a los preceptos transmedia –enunciados por Jenkins y Scolari-, dado que permite expandir sus relatos en plataformas diversas. Una expansión basada en su “carácter flexible y su adaptabilidad a todo tipo de temáticas y géneros, así como su mayor capacidad para abordar en profundidad historias creadas en lenguaje sonoro” (García-Martín, 2021, p. 287).

---

<sup>1</sup> Su traducción al castellano es: “Reproductores MP3, como el iPod de Apple, en muchos bolsillos, el software de producción de audio barato o libre, y el weblogging como una parte sólida de Internet; todos los ingredientes están ahí para un nuevo boom en la radio amateur. Pero, ¿cómo llamarlo? ¿Audioblogging? ¿Podcasting? ¿Guerrilla media?”



Por tanto, el pódcast no se entiende, al igual que la ciberradio, sin el papel nuclear y preponderante del receptor, que asume ahora la decisión de qué, cuándo y dónde consumir. “Hace estallar la programación de secuencialidad y simultánea al momento de la recepción y crea otro entorno de acceso para todos los demás internautas”, recuerda Cebrián Herreros (2007, p. 105). “En este sentido, responde a la actual fragmentación de audiencias y al protagonismo de las redes sociales como canal fundamental por el que los usuarios participan en la programación”, añaden López Vidales, Sánchez, e Izuzquiza (2019, p. 246).

Al analizar la potencialidad del pódcast, el foco es doble. Como se ha constatado, el usuario juega un rol clave, pero, a la vez, como indica Fernández de Velasco, “es una fuente de oportunidades [...] para buscar nuevas formas de explotación de unos contenidos ya producido” (2008, p. 34), máxime teniendo en cuenta que “ofrecer los contenidos adecuados a los usuarios y que, por otro lado, ayude a llevar oyentes a la antena convencional” (Gallego, 2012, p. 11).

Y es que, en sus inicios y todavía hoy en día (como demuestran estudios como los de Alaejos y Merayo, 2013; Meco, 2020, que se analizarán enseguida), los pódcast eran simplemente traslaciones en formato digital de contenidos radiofónicos analógicos, lo que varios autores llaman cooptación (Crofts, 2005). Sin embargo, el pódcast no solo permite redefinir un producto sonoro existente, sino crearlo desde cero. Y aquí el lenguaje y la narrativa son cruciales.

Esta idea se enunció en el anterior epígrafe, y se enfocará ahora. Ya desde hace años, los expertos consideraron que el pódcast no debe suponer una mimesis del tradicional lenguaje radiofónico, sino que debe usar recursos expresivos audiovisuales que complementen y enriquezcan el lenguaje sonoro, que es la base (Cebrián, 2009, p. 146). “La narrativa actual del *podcasting* desborda el carácter exclusivamente sonoro [...] Si bien el objeto nuclear de estos trabajos continúa siendo el contenido sonoro, los podcasters amueblan su universo narrativo con producciones que utilizan otros formatos mediáticos”, añaden García-Marín y Aparici (2018, p. 1080).

La duda estriba en saber cómo se ha modificado la forma de expresión en los pódcast. Se parte de la base de la premisa de Cebrián (2009, p. 20), quien considera que el lenguaje se caracteriza por integrar códigos audiovisuales, para adaptarse así al soporte –Internet–, basado en la navegación, hipertextualidad e interactividad. Rasgos, todos ellos, ajenos a los medios tradicionales.

Sin embargo, Salgado duda de la efectividad de esta integración, al considerar que los códigos implementados diversifican, pero, a la vez, empobrecen el lenguaje, “quedando a veces reducida a categorías de generalidades y/ ambigüedades, con la pretensión de explicar lo diferencial frente a una pluralidad de mundos y universos” (2010, p. 6).

Por este motivo, de forma reciente varios autores postulan la necesidad de mejorar el perfil profesional en el ámbito radiofónico. Saavedra, Grijalba y Pedrero, solicitan “perfiles profesionales cada vez más especializados”, que sean “capaces de desarrollar nuevos

productos radiofónicos aprovechando la fuerza de la emisión digital, ampliando las posibilidades narrativas y comerciales” (2018, p. 380). Una cuestión capital que será tratada en profundidad en el epígrafe 2.2.3. del bloque teórico de esta tesis, y también a nivel práctico, cuando se estudien los contenidos ofertados en las plataformas digitales de las radios generalistas de Castilla y León.

Este análisis cotejará una idea apuntada hace algunos párrafos: los estudios analíticos han mostrado que la mayoría de radios no aprovechan la potencialidad del podcast para crear nuevos contenidos, sino que “utilizan los portales web y el podcast como base de su programación en la red y como reclamo a la audiencia que quiera contenidos concretos sin estar sujeta a los horarios de emisión en las ondas” (Alaejos y Merayo, 2013, p. 199). Más recientemente, Meco (2020) estudió los contenidos en formato podcast de las tres principales emisoras privadas generalistas españolas, concluyendo que las tres cuartas partes de su contenido analógico (el 78%, concretamente) se difundían a través de su web, generando algo más de 40 podcast nativos (de producción exclusiva para ámbito digital).

Una percepción que comparten no solo las generaciones de profesionales más veteranos, sino también los noveles, como se constata en el estudio de García-Martín, al analizar la percepción de periodistas jóvenes sobre el *podcasting*: “Consideran el podcast un formato más innovador, ubicuo y sencillo de realizar que la radio, pero perciben que la radio es más rentable en términos económicos y más eficiente para comunicar contenidos informativos”. (2021, p. 287).

A pesar de ello, existen motivos para el optimismo. Gallego apuntó que el podcast como simple traslación de lo analógico a lo digital puede dar más opciones de escucha a programas arrinconados en las parrillas, “que se emiten en horarios intempestivos, como demuestran algunos de los programas destacados en el *top* de iTunes [...] caso de La rosa de los vientos de Onda Cero-” (2012, p. 10).

De hecho, el caso de este programa es particular, porque su traslación al ámbito digital fue fruto de los esfuerzos de algunos oyentes (Sellas, 2008, p. 242), en vista de que las otras dos emisoras privadas de ámbito nacional (Cadena SER y Cadena COPE) llevaban varios meses subiendo programas en formato podcast a su web. Fue en abril de 2005 cuando se produjo el primer hito. La SER decidió incluir en página web espacios como ‘Ser Digital’, centrado en relatar avances tecnológicos, boletines informativos y secciones de algunos programas. COPE se adhirió poco después a través de sus magazines informativos diarios (La Linterna, La Mañana y La Tarde con Cristina).

A finales de 2021, el analista audiovisual Borja Terán ha reflexionado sobre los podcast generados por radios generalistas más escuchados en España. Aludiendo a algunos ejemplos como “Estirando el chicle”, “Nadie sabe nada”, “Menudo cuadro”, “Todopoderosos”, “La vida moderna” o “Buenísimo Bien”, Terán disecciona que la clave de su éxito estriba en situarse en el extremo oipuesto de las rutinas profesionales de las radios generalistas: frente a las prisas de éstas por contar la última hora, contraponen el “refugio tranquilo” de los podcast, los cuales no “trituran los contenidos con ese estrés que desconfiaba de la paciencia de la audiencia” (2021b, p. 6); frente a la perfección formal de la radio en

directo, los pódcast “no son programas que busquen la perfección que, al final, se suele torcer en frialdad” (2021b, p. 4); por tanto, según su opinión, se alejan también de la rigidez de estructuras narrativas clásicas.

### *2.1.6. El desarrollo y contexto de las radios universitarias en España*

Al sintetizar el devenir histórico a nivel mundial de las radios universitarias en el epígrafe 2.1.3., se han incluido referencias de las principales emisoras españolas, a modo de contextualización. Por tanto, es momento de acotar y profundizar esos hitos históricos para comprender su desarrollo y contexto, estableciendo tipologías.

#### *2.1.6.1. Origen y evolución*

Los expertos coinciden en señalar a la tinerfeña Radio San Fernando, de la Universidad de La Laguna, como la primera en gestarse en nuestro país, en 1987. Se rebautizó como Radio Campus en 1992. No obstante, 15 años antes (1972) se creó en Madrid la Radio de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia). Sin embargo, como recuerdan Marta-Lazo y Martín Pena (2014, p. 11), “con un modelo distinto, más relacionado con la difusión de los contenidos curriculares, emitido a través de Radio Nacional de España”.

En el caso tinerfeño, fueron los alumnos de Colegio Mayor San Fernando (Fidalgo, 2009), quienes propulsaron esta iniciativa. Incluso, autores como Durán Mañes (2011) atisban un hito previo, acaecido en 1970, con el nacimiento de Onda Lliure. No se puede considerar como tal radio universitaria, al estar enmarcada como experiencia de radio comunitaria. Aun así, también considera que la década de 1960 hubo proto-experiencias: “No hallamos datos sobre otras radios universitarias que pudieron surgir con anterioridad y que ya no emiten, pero debió haberlas, pues la legislación española de 1965 les afectó de forma directa para su cierre” (2011, p. 19).

Por tanto, existe unanimidad al señalar a Radio San Fernando / Radio Campus como pionera. Desde su nacimiento en 1987, pasaron casi diez años hasta llegar a la segunda. Fue en Salamanca, aunque “tuvieron muchos problemas para poner en funcionamiento y asentar su proyecto radiofónico, lo que en el caso salmantino no ocurrió hasta el año 2001” (Fidalgo, 2009, p. 4). Mientras, el elenco de emisoras creció de forma moderada, con otras cinco emisoras: dos en Madrid (Universidades Complutense y Autónoma), Navarra, A Coruña y León.

De hecho, relatan Marta-Lazo y Segura-Anaya (2012, p. 112), que la radio leonesa fue pionera en la emisión a través de Internet, en 1997, incorporándose al año siguiente Radio Campus. En el caso leonés fue fruto del de una asociación estudiantil, llamada ONDAS; en el caso tinerfeño, la emisión digital fue motivada por el cierre de la FM tras un enfrentamiento entre sus impulsores y la Universidad. La siguiente emisora en esta cronología es Salamanca, donde se optó por hibridar FM con Internet, “diversificando su oferta de

contenidos, ya que ponen en marcha dos canales de temática musical de emisión sólo por la red, uno de música pop-rock y otro de temática clásica, aunque ambas experiencias sólo duraron un par de temporadas” (Vázquez, 2012, p. 124).

La aparición de las nuevas tecnologías se erigió en factor clave, al facilitar la difusión de contenidos a través de diferentes plataformas (Fidalgo, 2009, p. 3), debido a sus bajos costes de distribución y eliminando las dificultades de asignación de frecuencia de emisión (Marta-Lazo y Segura-Anaya, 2011, p. 341), así como al surgimiento masivo de Facultades de Comunicación, y, por tanto, de las titulaciones que apuntalan la programación radiofónica” (Marta-Lazo y Martín Pena, 2014, p. 12), cifrando en 15 el número de nuevas emisoras en esta década. Un dato que contextualizan Martín Pena y Contreras Pulido, indicando que “significa que existe radio en un tanto por cierto aproximado de una de cada tres universidades españolas, ya sean públicas o privadas” (2014, p. 94).

De hecho, Pinto Zúñiga (2015) analiza en su tesis de forma exhaustiva los planes formativos de las titulaciones de Grado de Periodismo y Comunicación Audiovisual en aquellas universidades que posee radio universitaria. Esta cuantificación se expande en un análisis efectuado por esta autora, junto a Martín Pena y Vivas (2016), para concluir la correlación existente entre facultades de comunicación, asignaturas específicas y existencia de emisoras universitarias, constatándose que en torno al 50-60% de las universidades que ofertan Periodismo y Comunicación Audiovisual cuentan con radio universitaria; y de ellas, menos de la mitad vinculan la formación específica del Grado con la emisora, trabajándose ambas vertientes de forma independiente.

Tomando como referencia los estudios emprendidos entre 2012 y 2014 por Martín Pena, Marta-Lazo, Contreras Pulido y Segura-Anaya, las siete emisoras antes citadas componen la primera de las tres etapas históricas, que abarca hasta el año 2000. La segunda etapa, según estos autores, corresponde a la década 2000-2010, y la etiquetan como expansión del fenómeno gracias a la consolidación de las NTIC, que permitieron a las universidades acogerse a un sistema de emisión exclusivo a través de Internet, o bien mixto, combinando el clásico método analógico en FM con contenidos alojados en la red.

En 2010 arranca la tercera etapa, marcada por dos hechos negativos: por un lado, los efectos negativos de la crisis económica mundial desatada en 2007-2008, que ha provocado la reorganización del sector, explicitado (Martín Pena, 2013, pp. 120-140) en la creación de la Asociación de Radios Universitarias (ARU) de España, en el año 2011; y por el otro, los problemas de emisión en analógico a través de Frecuencia Modulada tras la indefinición, ya explicada, de la Ley Audiovisual de 2010. Una situación que Internet ha ayudado a paliar, ya que ha permitido la difusión de contenidos a través de plataformas digitales, provocando “un despliegue de la producción radiofónica sin los elevados costes de distribución de la señal de las emisiones convencionales y sin la limitación de las adjudicaciones de frecuencias necesaria en la radio tradicional” (Marta-Lazo y Segura Anaya, 2011, p. 341).

Marta-Lazo y Martín Pena (2014, pp. 2-3) atisban, sin embargo, que tras la finalización de la crisis se ha producido un moderado surgimiento de nuevas emisoras, por lo que

entienden que se puede hablar de una cuarta fase, etiquetada como de reactivación, teniendo en cuenta que las estrecheces económicas motivadas por la crisis se han combatido, en parte, por la ventaja competitiva antes explicada de la reducción de costes gracias a la difusión digital de contenidos. “Muchas emisoras universitarias han optado por comenzar su proyecto a través de Internet (...) que proporciona un nuevo sistema de dinamización social y cultural, para conectar mejor con los jóvenes, que encuentran más posibilidades de interactuar y tener una participación activa en este tipo de emisora” (Espino y Martín Pena, 2012, pp. 23-24). Los datos refrendan esta idea:

Desde 2007 han aparecido la mitad de las emisoras que actualmente pertenecen a la ARU, es decir, 12 estaciones, tanto en universidades públicas como privadas, de estas 12 radios 7 surgen en formato podcast (58%), y tan sólo 3 con emisiones en FM (25%). Si el análisis lo situamos desde 2009, el 75% de emisoras surgen en modo podcast, mientras que la FM se queda en un 13%. De esta forma, la inmensa mayoría de las webs de las radios universitarias a finales de la primera década del siglo XXI van a incorporar un servicio de podcast de una forma directa en su propio servidor, o a través de servidores externos como el que propone la red social de audio iVoox. (Fidalgo, 2012, citado en Casajús y Martín Pena, 2016, p. 295)

#### *2.1.6.2. Tipología, objetivos y funciones*

En los últimos diez años se ha generado una creciente y sólida literatura científica en torno a la estructuración y funcionamiento de las radios universitarias. Atendiendo a lo más reciente, Ponce López (2019) entiende que “las radios universitarias son medios creados en el ámbito de los centros de enseñanza superior y utilizados para diversos fines: ser un instrumento de comunicación institucional, de divulgación científica del conocimiento generado en su seno o de formación de sus alumnos, entre otros” (p. 193).

Establece, por tanto, tres finalidades basadas en los conceptos de comunicación, divulgación y formación. Existe consenso al respecto, hasta el punto de que Martín-Gracia, Marta-Lazo, y González-Aldea (2018) incluyen una cuarta funcionalidad, desdoblando la comunicación en dos vertientes: externa, como apunta Ponce, pero también a nivel interno de la propia institución educativa.

Estas finalidades encuentran su traslación a los objetivos, los cuales devendrán en las tipologías. Analizando los objetivos, existen varios puntos de vista complementarios. Así, Aguaded y Contreras (2011) insistieron en el valor capital de la conexión entre sociedad y universidad, al difundir información generada en el ámbito académico superior a la población en general, e intentar así mismo que la ciudadanía participe en las emisoras, entroncándose por tanto con la finalidad de comunicación externa. En ese sentido, Hernando y Novelli (2011) expanden el objetivo al proponer que se dé voz y cabida a sectores desfavorecidos o que no resulten interesantes a los medios generalistas, preocupados por la búsqueda de la espectacularidad.

Ugarte (2005) enunció un doble objetivo de comunicación. Por un lado, interno –canalizar las preocupaciones e intereses de la comunidad, fomentando en último término el sentido

de pertenencia a la colectividad universitaria, ser un centro de prácticas, y entretener-, y por el otro, externo (informar a la sociedad de lo que se hace en la universidad, así como de la actualidad al más puro informativo, canalizar las inquietudes de los oyentes, sean o no universitarios, y dar cabida a espacios que puedan educar a quienes escuchan estas emisoras).

En este sentido, Perona, cuatro años más tarde, (2009, p. 103) postula que las *webradios* permiten precisamente crear estos puentes con la sociedad, erigiéndose en un servicio comunitario. También en 2005 López Castaño una batería de propuestas marco para definir los objetivos de las radios universitarias. Dichas propuestas han sido recogidas por Martín, Vivas y Parejo (2016, p. 176). Estos objetivos son: reforzar el vínculo sociedad-universidad, crear medios universitarios, reflejar la actividad que hacen los estudiantes, los docentes, los investigadores y la vida cultural, y servicio público.

Más recientemente, López Vidales y Gómez Rubio (2016, pp. 35-36) compilan estudios previos para arrojar un objetivo cuádruple, en consonancia con estas ideas: por un lado, comunicación interna y externa (divulgando tanto las actividades de la propia institución como erigiéndose en una vía de comunicación entre la comunidad universitaria que dé más visibilidad a sus actividades, tal y como postula Segura Anaya, (2014, p. 50), y por el otro, un objetivo formativo-divulgativo, basado en la realización de prácticas para alumnos de Grados de Comunicación y también difusión de la cultura y contenidos sociales e institucionales (como se citó en Vázquez, 2015, p. 23). No olvidan que la radio universitaria también puede convertirse en una “fuente de recursos didácticos” (2016, p. 35), para que a través de pódcast exclusivamente de audio o híbridos con recursos audiovisuales faciliten el aprendizaje de conceptos, independientemente del Grado que se estudie (Blanco, 2007, p. 35; Gutiérrez y Rodríguez, 2010). Estas autoras (2016, p. 36) refrendan que para dar respuesta a estos objetivos se articulan tres funciones:

La difusión de contenidos vinculados con las materias de estudio para motivar, apoyar y facilitar su comprensión, aportando otros puntos de vista y una proyección social que potencie el valor de esos contenidos. La actualización de información sobre actividades vinculadas con la docencia y la investigación. La extensión universitaria con un amplio abanico de temas de interés para la sociedad en general. (de Baeza Fernández y Busón Buesa, 2012, p. 170)

Durán y Fernández (2005) consideran que la función base de la radio universitaria es sencilla, pero a la vez compleja, dado que debe buscar de forma equilibrada los tres objetivos esenciales de los medios, aunque conceden la existencia de una tendencia hacia lo lúdico, de tal modo que lo informativo y lo formativo contenga entretenimiento. Para Marta y Segura (2014, p. 344), las funciones también son tres, y su raíz coincide con lo que se acaba de exponer: educación, experimentación y servicio público. Para explicar la primera de ellas se apoyan en los postulados de Aguaded y Contreras (2011, p. 6), quienes recalcan que la clave estriba en acercar el conocimiento universitario, entendido como de élites intelectuales, al conjunto de la sociedad, algo que se consigue a través de la divulgación. Esta idea entronca con la tercera funcionalidad, el servicio público, basado en la participación de toda la comunidad universitaria y abrir sus puertas a la sociedad. Algo

básico, teniendo en cuenta las posibilidades de conexión que permiten las redes sociales. Redes, por cierto, que constituyen para estas autoras una cuarta función, en desarrollo: la participación del oyente, al que califican como ‘ciberoyente’.

La experimentación, además, “les permite un conocimiento previo de la actividad profesional del medio radio”, incluso en la búsqueda de nuevos formatos, convirtiendo a los estudios radiofónicos “en un laboratorio colaborativo de ideas”, según sus palabras. Para ello, tienen en cuenta el planteamiento de Noguera, Martínez y Grandío:

Para un estudiante de Comunicación conocer las reglas de juego resulta, en algunos casos, decisivo; no solo porque se amplíen los contactos, las relaciones y las fuentes hasta extremos insospechados sino porque además se incrementa o disminuye la reputación personal y profesional en función de que se conozcan las reglas de juego de los nuevos sistemas. (2011, p. 11)

Al apelar a estos nuevos sistemas, tienen en cuenta a Casajús (2012, p. 54), quien advierte que la falta de desarrollo teórico en esos momentos –cabe recordar que esas ideas se proyectan al principio de la década de 2010-, provoca que la difusión de contenidos en el ámbito digital se haga “fundamentalmente a partir de la intuición y de la experimentación en la propia plataforma, pero sin un sustento teórico específico que guíe y respalde la tarea de las emisoras universitarias en este sentido”. No obstante, advierte Martín Pena de riesgo de adscribir solo como función el desarrollo curricular de competencias de los estudiantes, porque asegura que “es un error pensar, que tan sólo existen radios universitarias, en aquellas universidades que poseen estudios de Comunicación Audiovisual o Periodismo” (2013, p. 144), aunque en el caso de que existan, la radio es un valor añadido al fortalecer los conocimientos necesarios para el desempeño profesional (Fidalgo, 2006)

Por su parte, González-Conde (2000, pp. 477-480) elaboró un listado más exhaustivo que abarca más de una decena de funciones, entre ellas, programar contenidos según necesidades sociales, erigirse en soporte de publicidad alternativa donde se dé cabida a anunciantes locales o poco pocos recursos, investigar en comunicación y también en aprovechamiento de la radio como espacio educativo, científico y cultural, formar a los alumnos, convertirse en foro de reflexión y debate entre los jóvenes universitarios y los profesionales mediáticos, o tender puentes hacia la sociedad. Este último aspecto es lo que Gallego (2007) califica como función integradora con el entorno.

Otros autores recuerdan que es fundamental apelar a la definición de radio universitaria para entender un objetivo esencial: ser un medio de comunicación alternativo. Lo es, tanto en lo referente a la participación “que sea plural, incluyente, abierta, democrática, de estrategia horizontal” (Villanueva, 2012, p. 103), de carácter voluntario y con cierta independencia organizativa y presupuestaria, así como flexibilidad reglamentaria (Gallego, 2011, pp. 99-102), como en lo referente a los contenidos, con un discurso alternativo a los medios dominantes, es decir, los tradicionales (Aguaded y Contreras, 2011), que se base en buscar “la propia originalidad e innovación, continuidad y creatividad” (Villanueva, 2012, p. 103). Por tales motivos, recuerda Reia-Baptista (2011) que las radios universitarias no deben fijarse en índices de audiencia, pero sí tener en cuenta a la hora de diseñar su rejilla de programación las preferencias de sus *targets*.

Teniendo en cuenta la indisoluble relación entre radios universitarias y nuevas tecnologías, Casajús (2012) pide que entre los objetivos que deben marcarse en el presente y en el futuro han de estar la integración de redes sociales y páginas web en su dinámica de funcionamiento habitual, preferentemente a través de canales propios, y creando estrategias de gestión de dichos elementos.

Delimitados los objetivos, es turno de las tipologías y modelos. Aquí no existe un consenso absoluto, aunque es cierto que, tras la revisión de la literatura científica, la propuesta más común se basa en consignar tres modelos diferentes.

Ortiz Sobrino, Rodríguez Barba y Cheval (2014, p. 74) diferencian en primer lugar, las emisoras gestionadas por el alumnado de cuya universidad ofrece un apoyo institucional, generalmente relacionados con las carreras del ámbito de la comunicación; en segundo lugar, las emisoras universitarias que son gestionadas libremente por asociaciones de alumnos universitarias y que no mantienen ningún enlace con la propia universidad en términos económicos ni de dirección; por último, se encuentra la radio de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) emitiendo a través de Radio Nacional de España.

También Martín Pena (2013) considera que existen tres modelos, a los que etiqueta del siguiente modo:

- Modelo institucional, en el que la universidad ofrece apoyo financiero, logístico y humano, dado que en su plantilla figuran profesores del área y miembros del gabinete de comunicación, con la colaboración de alumnos de Grados vinculados a la Comunicación, teniendo como fin principal comunicación externa
- Modelo voluntarista, que se corresponde con el desarrollado en modo de auto-gestión por los alumnos, sin tener ninguna vinculación con la comunicación oficial de la entidad educativa. Asume el riesgo de tener que contar con fondos propios, al no recibir financiación por parte del equipo directivo
- Modelo mixto, que combina los dos anteriores. Considera Martín Pena que es necesario tener en cuenta que los alumnos que asumen el rol de gestores pueden pertenecer o no al campo de Ciencias de la Información. Aunque ellos están en el epicentro, reciben soporte humano o financiero de diferentes estamentos, como profesores, investigadores, personal de administración y servicios e incluso colaboradores externos, que hallan en estas radios una forma de contar sus ideas al margen de los medios generalistas, que no suelen darles cabida.

Sobre esta base se postulan otros expertos, ampliando o reduciendo el espectro de modelos. Así, por ejemplo, Fidalgo considera que es necesario distinguir hasta seis tipos, encajados según criterios como la consecución de licencia comercial o municipal, el impulso de colectivos de estudiantes, la generación y promoción por parte las propias Facultades de Comunicación, si existen en el centro educativo, e incluso por el Disparmente de Comunicación, que depende habitualmente de rectorado.



Por tal motivo, etiqueta este último tipo como modelo diferente, al considerar a estas emisoras universitarias como canal oficial o medios de comunicación corporativo, al centrarse se encargan de cubrir las noticias y actos oficiales. Aun así, cree que no es conveniente constreñir el espectro de tipos, porque “la variedad de sus características como medio de comunicación, sus estructuras y sus objetivos hacen que resulte muy difícil una clasificación tipológica” (2009, p. 14).

Más sintéticos son Martín-Gracia, Marta-Lazo González-Aldea (2018) al trazar una frontera entre las radios universitarias sin estudios de Comunicación, cuyo proyecto se sustenta en la labor de estudiantes, independientemente del sostenimiento económico del centro y buscan esencialmente visibilizar el conocimiento universitario entre la comunidad educativa, y aquellas que sí disponen de Facultad de Ciencias de la Información y son fundamentalmente conducidas por estudiantes de Periodismo.

En este segundo caso crean dos subcategorías, atendiendo al criterio de exclusividad de uso. Por ello, delimitan entre facultades que solo dejan que los estudiantes de Comunicación usen la radio y las permiten que alumnos de carreras ajenas que tengan interés puedan estar también en ella.

Otros autores incluso van más allá (Mora, 2016, pp. 113-115) y postulan que debe incluirse una categoría de tipología comercial; asemejándose a los estándares del modelo convencional generalista y con jerarquía empresarial y capacidad de financiación; radios comunitarias, antítesis de las anteriores por estar volcadas a temáticas sociales y culturales con poco impacto en los medios, caracterizadas además por estar impulsadas por intelectuales y abiertas a cualquier tipo de colaboración; otra de tipo formativo, en la que se incluyen radios que ofertan prácticas a sus alumnos de Comunicación o funcionan como un espacio de expresión para cualquier tipo de alumno independientemente de su titulación

Estas clasificaciones son comunes en todos los países. Por citar dos a modo de referencia, Sauls (2000) catalogó siete tipos en Estados Unidos: *adviser model*, *student model*, *manager model*, *student/professional model*, *professional model*, *public affairs model* e *incorporate model*, recordando también Wall (2007, p. 44), la caracterización de estas emisoras como alternativas, en el sentido de creación de una cultura musical diferente a la implantada en las radio-fórmulas convencionales, permitiendo así la creación de una señal de identidad. En el caso latinoamericano, la tesis de Vázquez (2012) postula otras siete categorías, las cuales emanan de una doble variable de partida: su carácter institucional o comunitario. A partir de ahí, entiende que las emisoras de Latinoamérica pueden ser de tipo experimental, alternativo o científico, estratégico, orgánico, culto o clásico, popular y mimético de otros tipos existentes.

En cualquier taxonomía, no obstante, emana un denominador común recogido por Agudé y Martín Peña:

Es un hecho que desde finales del siglo pasado su desarrollo en las universidades ha proliferado dando lugar a un panorama heterogéneo y muy diverso en el que se perfilan distintos modelos con características en común: el servicio a su entorno más inmediato y la

difusión de las actividades e inquietudes de la comunidad universitaria en el seno de la sociedad en que se encuentran. (2013, p. 66)

Incluso autores como Perona postularon una clasificación basada en los contenidos, atendiendo al contexto digital que se había implantado en los últimos años, dado que entiende que “la parrilla es la principal seña de identidad y, sin lugar a dudas, el espejo en el que se refleja o no ese carácter de servicio público” (2012, p. 41). Bien es cierto, eso sí, que autoras como López Vidales y Gómez Rubio han alertado de la mimetización de las parrillas de las radios universitarias respecto a las emisoras convencionales, convirtiéndose en “un medio de adultos, serio, obsoleto y con escasa innovación en contenidos” (2015, p. 121). Por tal motivo, reflexionan:

Cabe preguntarse si los jóvenes de hoy lo que buscan en las ondas no es tanto una renovación de contenidos, sino una renovación de voces protagonistas, sustituyendo a esos comunicadores “estrella” con una larga trayectoria profesional que pueblan el dial por otros con menos aval profesional, pero a los que ellos ven más cercanos en intereses e inquietudes y con los que se sienten más identificados. Se trata, en definitiva, de un “lavado de cara” donde la esencia radiofónica seguiría siendo la misma de hoy. (López Vidales y Gómez Rubio, 2016, p. 53)

Para Perona, el modelo más popular es el del “minimagacín”, “en el que se combinan diferentes subgéneros informativos (entrevistas, tertulias, noticias, debates, etc.) en espacios de tiempo relativamente breves” (Perona Páez, 2012, p. 44).

Otra de las ventajas del formato “minimagacín”, como destacan Martín Pena y Espino Narváez (2014, p. 37), es que “permite concentrar a los redactores en la elaboración de pequeños espacios de alta calidad y mayor frecuencia, en vez de emplearlos en programas más largos y generalistas”. Tras esta variante del magazine, la música, la información y las llamadas cápsulas de conocimiento completan los principales formatos emitidos en las emisoras analizadas (2012, pp. 45-48).

Entre las temáticas se pueden contar asuntos muy variados: programas sobre ciencia e investigación, deporte, nuevas tecnologías, literatura, cine, viajes, salud, derechos humanos, mundo universitario, etc. A través de estas propuestas, como afirman Casajús y Vázquez, los productores noveles “buscan reflejar su identidad, sus preocupaciones, sus aficiones e intereses culturales” (2014, p. 93).

### *2.1.6.3. La adaptación de las emisiones al sistema de streaming y contenidos en pódcast*

Desde hace una década, las radios se han adaptado de forma constante y progresiva a las nuevas tecnologías, abrazando el concepto ciberradio, antes analizado, y a las emisiones en directo vía *streaming*, o difundiendo los contenidos pregrabados a través del formato pódcast. Ya Ortiz apuntó, hace una década, que “la sociedad digital, la web radio y la telefonía están reformando el sector radiofónico” (2011, p. 62), hasta el punto de que “el momento actual de la radio es más de convergencia que de competencia. En ese punto de

encuentro y convivencia con nuevas formas de comunicación es donde probablemente pueda reflexionar sobre cuál es el sitio que quiere ocupar en el futuro panorama mediático y cultural”, según López Vidales y Gómez Rubio (2014, p. 51).

Pero no solo eso. Las dificultades derivadas de la falta de nitidez en la legislación, tanto nacional como autonómica, ha brindado a las radios una fórmula para desarrollarse al calor de las NTIC. Gallego (2011, p. 106) ejemplificó esta idea en dos casos: las radios UPF Ràdio (Universidad Pompeu Fabra), o UEMCOM Radio, de la Universidad Europea de Madrid, como dos emisoras que nacieron con exclusividad de emisiones digitales.

Años después, López Vidales y Gómez Rubio, aludieron a un estudio hecho poco antes para cifrar que “más de la mitad de las emisoras analizadas poseen dos sistemas de emisión –FM e Internet-, que un 40% emite de manera exclusiva a través de la Red –de las que un 68% posibilitan la escucha tanto en *streaming* como en *pódcast*” (2016, p. 38).

Por estos motivos, Internet y lo digital han permitido tres modalidades a las radios universitarias (Duarte, Prieto y Salcedo, 2006): como ‘menú’ para acceder a la programación, como configurador de una radio a la carta, y como plataforma para desarrollar emisiones, encajándose esta última modalidad dentro del concepto de ciberradio.

El *pódcast* ha provocado, directamente, un nuevo planteamiento no solo a la hora de diseñar los contenidos para buscar la interactividad del oyente, ahora cibernauta, a través de enlaces, datos y otras herramientas que permiten escuchar y ver la radio (López Vidales, 2011, pp. 24-27), sino también en cuanto a la extensión de los mismos, que ahora están (Cebrián, 2007, p. 101), más fragmentados para atender a la autonomía que posee el oyente-cibernauta.

Tal es así, que, dado el carácter de experimentación de la radio universitaria, las NTIC se erigen en el pretexto para llegar a las “demandas de los nativos digitales” a través de una programación de “contenidos que aborden otras miradas y otras formas de proceder, recuperando las raíces del radioteatro o la radioficción, con formatos como el *pódcast*” (Martín Pena y Valhondo, 2021, p. 57).

La ciberradio es, por tanto, el leitmotiv de la radio universitaria actual. “Es precisamente Internet quien parece haber señalado la frontera entre el antes y el después en el mundo de la comunicación”, dice López Vidales (2012, p. 18), lo que en el área radiofónica se traduce en el concepto de *sono-esfera digital*, acuñado por Perona (2012), en alusión a una investigación de 2009 de la Universidad Autónoma de Barcelona, en concreto, desde su grupo de Investigación en publicidad y Comunicación Radiofónica.

Explica Perona que es un concepto vinculado a los nuevos dispositivos electrónicos y digitales, que genera nuevos hábitos de consumo (basados en la conocida triple AAA, anywhere, anytime, anyplace). “Recrea el espacio individual que se genera con la percepción de los sonidos” (2012, p. 49), y que se basa en tres rasgos de cara al oyente:

Compatibilidad de la escucha con el desarrollo de otras tareas [...] la compañía es posible desde cualquier lugar [...] la portabilidad se antepone claramente a la calidad del sonido que, en cambio, sí se busca cuando la sintonización de una determinada emisora se lleva

a cabo desde un aparato fijo (transistor, minicadena, receptor de TDT, etc.) [...] otro de los aspectos más valorados entre los jóvenes es lo que podría denominarse como la obtención de recursos o, en otras palabras, las descargas de contenidos. (pp. 50-51)

La llegada de la ciberradio, y consecuentemente, del fenómeno del *podcasting*, ha implicado un cambio de enfoque en cuanto a contenidos y sistemas de emisión. Cabe recordar que el usuario tiene a su disposición la posibilidad de descargar el contenido, por tanto, las radios universitarias, tal y como postularon García y Gertrudix (2011, p. 266), han generado un repositorio de contenidos a la carta, lo que se ha traducido en un crecimiento exponencial de la oferta, permitiendo alcanzar a *targets* de audiencia interesados en contenidos especializados en una determinada materia.

Precisamente esa especialización temática entronca con uno de los rasgos antes citados de las emisoras universitarias: generar contenidos vinculados a la cultura, la sociedad, o la ciencia, de forma divulgativa, para cumplir el objetivo de erigirse en servicio público y expandir el trabajo que se realiza en las instituciones universitarias.

Las radios, por tanto, se erigen en punto de encuentro de oyentes interesados en esas materias. Un nexos, además, expandido por la presencia de las redes sociales, otro de los factores asociados indisolublemente a las estaciones universitarias. Por estos motivos, varios autores han conceptualizado la evolución de la radio desde la perspectiva de la participación de la audiencia. Así, Cebrián (2008) habla de un modelo clásico, sin posibilidad de retroalimentación en emisor y receptor, como germen que ha derivado en el actual modelo de comunicación interactiva, que postulan Ventero y Peña (2011, p. 237-238), en el que la clásica comunicación vertical desde emisor a receptor varía la perspectiva, hasta convertirse en un modelo horizontal, con protagonismo del receptor. En un estadio intermedio de la evolución, estos autores consideran que existe un modelo intermedio, en el cual las radios abrieron la participación a sus oyentes mediante conversaciones telefónicas en antena o mensajes grabados en contestadores.

Las redes sociales, en este sentido, funcionan como elemento vertebrador del cambio de modelo comunicativo. Cebrián (2012, pp. 306-307), alude a este cambio, “al pasar de las grandes empresas mediáticas a los usos de los ciudadanos (...) La web 2.0 es la gran impulsora de los modelos de comunicación interactiva de Internet”. En este sentido, apunta Caldevilla (2011, p. 301) que “las Redes sociales o web 2.0 crean un tráfico fluido, bidireccional, multipunto y nodal entre personas que intercambian sus papeles”. Y añade Ortiz Sobrino:

Los ‘social media’, no cabe duda de que pueden beneficiar tanto al emisor como al receptor, dando mayor relevancia a los contenidos. Desde el punto de vista del emisor, las redes sociales pueden aportar contenidos a la emisión –lo que se ha venido a llamar ‘radio de usuario’- o prescribir los contenidos de más aceptación entre los oyentes a través de tag o marcas. Su labor prescriptora es fundamental en algunos tipos de emisoras –por ejemplo, las musicales- porque, a partir de los tag, quien decide los contenidos prioritarios no es el emisor, sino el oyente. En este sentido, puede decirse que los contenidos emitidos se democratizan mucho más. (2011, p. 50).

Nos encontramos, por tanto, con otro factor que deviene del anterior: el cambio de percepción sobre el rol que asume el receptor. Cebrián (2008) alude a tres roles: el tradicional, en el que el oyente es pasivo; activo, opuesto al anterior y configurado como etapa intermedia en esta evolución, e interactivo, en el que asume protagonismo e impacto en la producción. De hecho, “puede hacer peticiones, comentar noticias con otros iguales, enviar preguntas para el entrevistado que está en directo, hipervincularlo todo a través de su blog o perfil en estas redes” (Piñeiro y Ramos, 2011, p. 57), lo que permite “enriquecer el discurso radiofónico y a menudo lo condicionan, por cuanto influyen en los programadores a la hora de abordar un tema u otro, inspiran cambios o retoques, aportan ideas sobre asuntos a tratar” (Ventero y Peña, 2011, p. 145).

El epígrafe de la ciberradio constató el foco preeminente que se pone en esta figura del proceso comunicativo, el cual ahora tiene la capacidad de “intervenir en la producción de contenidos radiofónicos. El nuevo modelo es ahora más nómada, más autónomo, más rico en expresiones y accesibilidad, más dinámico, más cercano y más innovador” (López Vidales, 2011, p. 30), en el que al usuario se le concede “una libertad nunca imaginada y ahora al alcance de un clic de ratón (Cebrián, 2008, p. 14). Un usuario, además, etiquetado bajo cinco adjetivos (Gallego, 2011, p. 132): “migrante, desleal, conectado socialmente, resistente, y realizar una labor pública y ruidosa”.

Estos ingredientes se añaden a la ‘receta’ originaria del concepto de radio universitaria. Si se tiene en cuenta su vertebración como servicio público y carácter abierto a la participación por parte de todos los componentes de la universidad, y se añaden ahora los factores de las NTIC y el consecuente nuevo rol del usuario, el resultado final es la generación de este nuevo modelo participativo, según Espino y Martín Pena (2012, p. 21).

No obstante, existen elementos de este nuevo modelo que se deben desarrollar conforme pasan los años. Si partimos de las ideas de Siemens y Weller (2011), las redes sociales presentan como fortaleza la facilidad para compartir contenidos y reforzar la colaboración de los miembros de esta red. En el caso de las emisoras universitarias, Marta y Segura han apreciado que las radios universitarias aún deben trabajar esta vertiente

No se observa la inclusión de elementos multimedia (estilo radiovisión), aproximadamente dos terceras partes de la información que se cuelga en las redes sociales es específica sobre la radio y sus contenidos. Además, la amplia mayoría de los mensajes enviados a redes sociales incluyen enlaces a la web de la radio, podcast concretos o contenidos sonoros. (2014, p. 352)

El cambio es notorio e incluso vertiginoso, pero no se ha estancado. Recuerda Martín Pena que en pocos años se ha pasado de una radio con producción y consumo síncronos a una radio asíncrona, potenciada por todas las plataformas digitales, llegando “incluso a través de webcam se puede ver y escuchar la realización del programa en directo” (2013, p. 179). Todo ello desemboca en que la radio universitaria tiene una base y unos cimientos renovados, pero en proceso constante de cambio:

Estamos ante una nueva radio reinventada sobre los cimientos tradicionales, pero que se ayuda y apoya, cada vez con más frecuencia, en las tecnologías de la información y comunicación. Gracias a Internet se puede llegar a una radio puramente interactiva, nunca imaginada, sin las posibilidades que ofrece la Red. Una radio abierta a los oyentes, y esto es fácil y está al alcance de la mano en el caso de las Radios Universitarias, que pueden ser puramente interactivas y experimentales, ya que su «guerra» no es la «guerra» de las emisoras generalistas y privadas. (Martín Pena, 2013, p. 180).

En ese cambio juega un papel fundamental la nueva generación de jóvenes, catalogada ya desde hace años como nativos digitales (Piñeiro y Ramos, 2011, pp. 61-62). Esta generación hunde sus raíces, además, al concepto de prosumidor, o *prosumer* en su nomenclatura originaria anglosajona. Un concepto que va camino del medio siglo de existencia, dado que, como recuerda Islas-Carmona (2008), McLuhan y Nevitt postularon en 1972, en el libro *Take Today*, que los receptores de medios de comunicación podrían ser tanto consumidores como productores, gracias a los avances tecnológicos y electrónicos. Acontan este último concepto Casajús y Vázquez (2014, p. 90), entendiendo que es Internet y las tecnologías 2.0 las que posibilitan el papel creador del consumidor, sin necesidad de que exista una plataforma o equipo de soporte a su alrededor.

Estamos, por tanto, ante un emisor cultural (Orozco, 2009) que interactúa de forma constante con las herramientas tecnológicas digitales, y que no entiende de edades, aunque López Vidales y Gómez Rubio entienden que el sector de la población que mejor encaja en este perfil es el de los jóvenes menores de 25 años:

Han asimilado de forma intuitiva su papel de usuarios participantes en la comunicación, rompiendo las barreras entre emisor y receptor y demandando la creación de un espacio abierto que les permita intervenir en el proceso de difusión de los programas mediante las extensiones que les ofrece la tecnología digital del momento. (2014, p. 33)

En el caso concreto de la radio, varios autores postulan que la cristalización del concepto prosumidor está directamente ligada a la nueva forma de entender la radio, la conocida como ciberradio, que también ha sido bautizada (Calvo y Padilla, 2011, p. 284) como radio 3.0., al imbricar tres conceptos: la propia radio, Internet y el usuario, con su nuevo rol activo, que le hace ser inconformista con los contenidos tradicionales ofertados, por lo cual, trata de generar sus propios contenidos para acercarlos a sus intereses personales.

Otros, como Cavia (2016), citando a Palazio (1999) consideran que el término adecuado es ‘radiovisión’, por fusionar las áreas multimedia, podcast y *streaming*. Para Ortiz (2017, p. 2), estos dos últimos conceptos han sido “la primera innovación real” de la radio, por cambiar las reglas del juego en cuanto a producción y consumo, teniendo en cuenta el factor de las NTIC.

Debido a este cambio de enfoque, es conveniente resaltar lo que Cebrián Herreros ya manifestó hace dos décadas, al recordar que esta nueva radio no implica solo escuchar contenidos en soportes digitales, sino de “hacer una radio diferente, autónoma y separada del medio físico por el que se difunda a la audiencia” (Cebrián Herreros, 2001, p. 21). Por eso, este medio de comunicación tiene un reto por delante: “convencer a los simples usuarios de la Red y de los medios que pueden encontrar un aliado conocido y “familiar” para

llevar a cabo su emancipación de la pasividad que ostenta el modelo anterior. (López Vidales y Gómez Rubio, 2014, p. 51).

Este reto se reparte por igual entre audiencia y profesionales. Conviene Saumeth (2018, p. 16) que “a los periodistas, productores, directores de medios de comunicación también les ha tocado transformarse en camaleones para entender, aceptar y adaptarse a las nuevas técnicas de la radio digital, del entorno mediático y comunicativo”, a lo que López Vidales y Gómez Rubio añaden que “la radio conoce dónde está su audiencia más joven, en las redes sociales, conectados a la Red y demandando programas diferentes, alejados de la trilogía noticias, magazines y tertulias de las cadenas generalistas” (2014, p. 35).

Señalan, además, estas autoras, respecto al prosumidor, que cuenta con unas expectativas marcadas, ya que “espera de los medios ciertos niveles de igualdad, independencia, actividad, emancipación. En comparación con los simples usuarios de Internet, por ejemplo, el prosumidor de medios de comunicación desarrolla el Informing (búsqueda de conocimiento) y la colaboración” (2014, pp. 49-50), además de fundamentar como capital la red de colaboraciones que pueda establecer con otros prosumidores y destacar la capacidad de la radio para adaptarse a las innovaciones.

Ahora bien, ¿se han cumplido estos preceptos? Las propias López Vidales y Gómez Rubio, junto a Redondo García, postularon que la consecuencia tangible de este fenómeno ha sido la “dinamitación de los grandes géneros y sus formatos, un proceso que ya están experimentado otros medios de comunicación, como la televisión” (2014, p. 57), aunque realmente los esfuerzos invertidos han repercutido más en la forma que en el fondo:

La materia prima de la radio, sus contenidos y sus profesionales se han visto relegados a un segundo plano en esta mediamorfosis inevitable, por lo que el resultado se representa en el éxito rápido de propuestas ‘todo en uno’, donde lo importante ha sido estar en todos los dispositivos conectados posibles sin variar el contenido a ofrecer. (López Vidales, Gómez y Redondo García, 2014, p. 61)

Coinciden en el diagnóstico Zamorra-López, González-Conde y Salgado-Santamaría, quien cuatro años después, en 2018, analizaron de forma descriptiva seis radios universitarias en relación a su estrategia digital, para concluir que “no se ha logrado transformar la concepción de radio tradicional en la producción de las emisiones a través de internet. Asimismo, el sistema multimedia aplicado a los cibermedios, en este caso a la radio en internet, continúa siendo el gran desconocido” (2018, pp. 132-133).

#### *2.1.6.4. La Asociación de Radios Universitarias de España (ARU)*

La eclosión experimentada por las emisoras universitarias a principios del siglo XXI, y más concretamente con la progresiva consolidación de las NTIC, motivó a varias de estas radios a plantearse un movimiento asociativo, al estilo de lo que se hizo en Latinoamérica en la década de 1990. Países como Argentina, México, Chile o Colombia plantearon uniones a nivel interno, que incluso traspasaron fronteras para crear en 2009 la RRULAC, siglas con las que se conoce a la Red de Radios Universitarias de Latinoamérica y el Caribe. Además de estas cuatro naciones citadas, se adhirieron a esta entidad Uruguay, Venezuela, República Dominicana, Nicaragua y Brasil.

Aunque en el caso español no cristaliza hasta 2011, el origen en España se remonta al año 2004. “Desde que estos encuentros comienzan a producirse en el año 2004, se han vivido un total de nueve hasta el año 2012, una media de una reunión anual. Pues bien, hacen falta siete sectoriales para conseguir materializar la creación y aparición de la Asociación de Radios Universitarias de España” (Martín Pena, 2013, p. 209).

A tenor del éxito de las uniones iberoamericanas, algunos autores empezaron a entender la necesidad de imitar ese modelo. Por eso, González Conde (2000, p. 524), la autora recomendaba “la creación de federaciones y plataformas universitarias que integren a las distintas fuentes de información y medios alternativos para la constitución de redes globales de cooperación”, para así generar iniciativas y defender intereses comunes. Ahondó en esta propuesta años después Fidalgo (2011, p. 128), considerando que para vertebrar esta asociación debería existir un eje de 4-5 emisoras como motor del proyecto -secundado por las demás existentes-, sería necesario también intercambiar contenidos, ser reconocidos y puestos en valor, y recabar el interés de la sociedad.

Independientemente del país en el que surjan, estos movimientos asociativos tienen la finalidad de compartir experiencias, no de competir dada la ausencia de ánimo de lucro de una emisora convencional, así como hacer frente a las problemáticas comunes que fueron surgiendo, y que han sido relatadas –desde la situación de alegalidad, pasando por la dependencia jerárquica institucional, e incluso la financiación-.

Una de las claves es que el entramado asociativo no se queda solo de puertas para adentro en territorio nacional. Además de la RRULAC, España ha tendido puentes con esta asociación en 2012, en un acuerdo en el que también se adscribió una red de emisoras universitarias italiana. De este acuerdo derivó una nueva entidad, la RIU -Radio Internacional Universitaria-, cristalizada en el año 2017 en un encuentro desarrollado en España, con participación también de emisoras portuguesas.

En todos estos movimientos también es pieza fundamental el desarrollo tecnológico, tanto para dar impulso a la creación y/o consolidación de estas estaciones radiofónicas, como para poder compartir emisiones y proyectos, generando así una mayor visibilidad de cara al exterior (Aguaded y Martín Pena, 2013, pp. 68-69), y también “potencia su valor como fuente de información social, generación de conocimiento y divulgación científica, académica y cultural, a la vez que reivindica la importancia de estas emisoras en el universo de la comunicación” (Casajús, 2011, p. 80).

Actualmente, según consta en su web, en la pestaña asociados, hay 35 emisoras universitarias adheridas a la ARU, tal y como ilustra la imagen que está junto a este párrafo; cifra refrendada en el estudio más reciente sobre la materia (Marta Lazo *et al.*, 2021, pp. 152-153), que suma a estos 35 nombres otras 5 emisoras con actividad en 2011 pero sin constancia de ello en la actualidad.

Por comparar esta cifra, Martín Pena cita en su tesis (2013, p. 226) la relación de 26 estaciones que en ese momento pertenecían a la asociación, y López Vidales y Gómez Rubio (2016, p. 38) elevan esta cifra hasta 28.



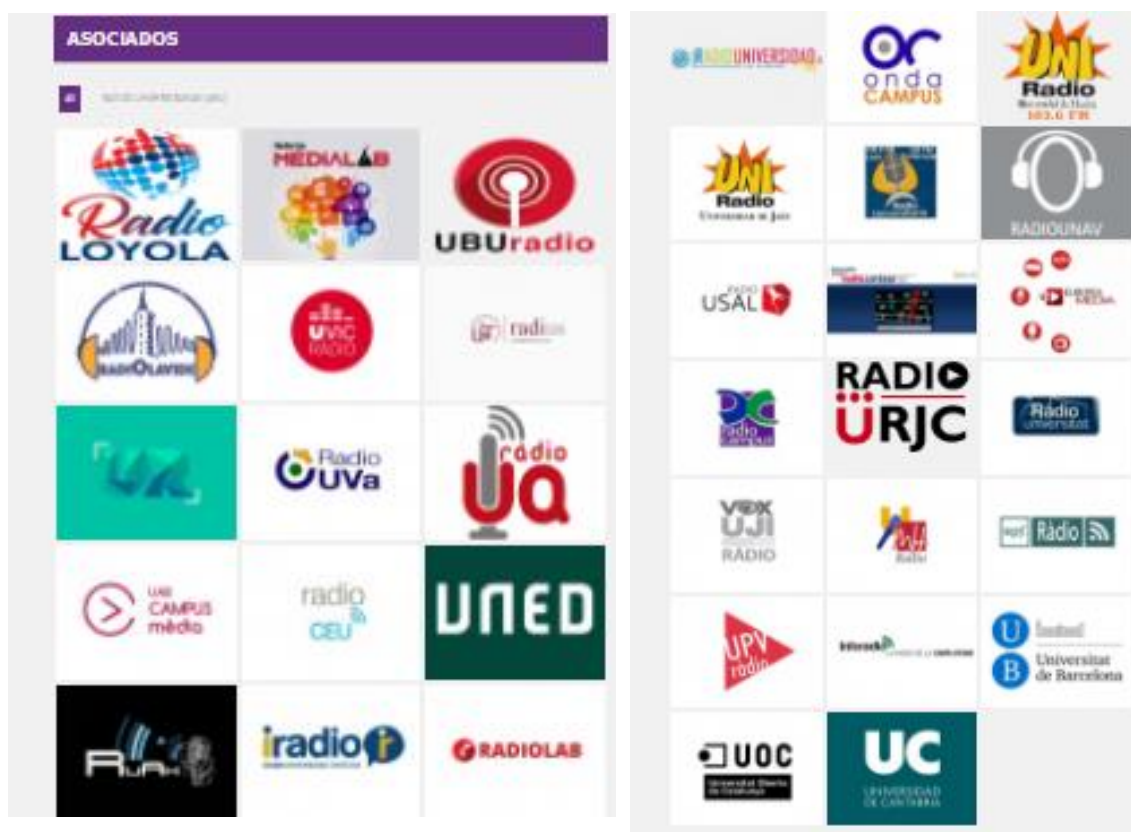


Imagen 1. **Relación oficial de radios universitarias adscritas a la ARU en el año 2021.** Fuente: <https://www.asociacionderadiosuniversitarias.es/asociados/> (consulta: 9 de julio de 2021).

### 2.1.7. La situación de las radios universitarias en Castilla y León

Dado que Castilla y León será el foco geográfico de la investigación de este trabajo, es necesario relatar el devenir histórico de sus radios universitarias.

Las dos pioneras son Radio USAL, de la Universidad de Salamanca, que comienza sus emisiones en el curso 1995-96; y la Radio Universitaria de León, que surge en el curso 1999-2000. En una segunda fase de desarrollo surge Radio UVA, que cristaliza en el año académico 2012-2013 tras dos años previos de intenso trabajo, y Radio UBU, de la Universidad de Burgos. Más reciente es el caso de Radio UEMC, de la vallisoletana Universidad Europea Miguel de Cervantes.

Una de las particularidades de estas emisoras, que encaja con la idea desplegada en el anterior epígrafe en torno a la heterogeneidad de estos proyectos, es que no todas las universidades tienen estudios vinculados a la Comunicación, como sucede en el caso de la radio leonesa, que a la postre ha sido una de las alma-mater en el desarrollo asociativo.

Por ello, apunta Martín Pena, que una de las claves –y quizá también, uno de los problemas que tuvo que afrontar años después- fue su surgimiento y consolidación a través del movimiento estudiantil de carácter voluntario, ya que “cuando las cosas surgen de la voluntad de las personas y no se les impone, siempre suelen funcionar mejor” (2013, p. 144).

En el resto de universidades citadas sí existen Grados, bien de Periodismo, bien de Comunicación Audiovisual, e incluso ambos.

Es el caso de la salmantina USAL, que convergió en el tiempo el arranque de su oferta de carrera en Comunicación Audiovisual con la radio universitaria, para erigirse en lugar de prácticas curriculares para sus alumnos y, a la vez, campo de entrenamiento. Tuvo apoyo de una entidad bancaria para equiparse técnicamente, lo cual le permitió emitir en FM (dial 89.0 actualmente), tras ser concedida una licencia provisional a la espera de resolución del Plan Técnico Nacional, y aloja también pódcast en su web [radio.usal.es](http://radio.usal.es), además de difundir sus contenidos a través de plataformas sociales como Facebook, Twitter (en su cuenta @RadioUSAL, con casi 3000 seguidores) e Instagram (<https://instagram.com/radiousal/>, con más de 1200 seguidores).



Imagen 2. Captura de pantalla de la portada de la web de Radio USAL. Fuente: <https://radio.usal.es/>

Tras una primera etapa de nacimiento, con el cambio de siglo se produce un cambio fundamental: la dirección corre a cargo del Departamento de Comunicación de la entidad. Es en este momento cuando la radio asume una de las funciones descritas en un epígrafe anterior: erigirse en plataforma de difusión de las actividades de la institución.

Desde entonces, la emisora se ha consolidado con una nutrida plantilla de personas, fijas o colaboradores, para dotar de contenidos y encargarse de la parte técnica, bajo la supervisión de Elena Villegas, quien desde su llegada en el curso 2005-2006 ha incorporado de forma progresiva a la emisora un carácter de servicio público, compaginándolo con el doble objetivo anterior de ser un altavoz institucional y formar a los alumnos. Ha sido una de las primeras radios universitarias españolas en ofrecer una emisión continuada de 24 horas diarias, al estilo de las emisoras convencionales, un dato importante si se tiene en cuenta que sus primeras emisiones fueron de dos horas diarias, a partir de las ocho de la tarde, de lunes a viernes. También ha sido pionera en emitir por Internet desde el año 2004. Sus contenidos y oferta programática actual se analizarán en el bloque práctico de

este trabajo, toda vez que los resultados servirán como base de estudio para la investigación.

La radio de la Universidad de León ha sido diferente a las demás desde sus albores. No solo por el hecho de ser fruto del esfuerzo de la Asociación Ondas, un grupo de estudiantes entusiastas de este medio, sino también por carecer de vinculación a carreras de Comunicación. A pesar de ello, su germen estuvo unido a un medio de comunicación, porque se creó gracias al acuerdo de la institución con Radio Nacional de España, quien brindó apoyo técnico a la emisora desde sus inicios.

Gracias a este soporte y a la multitud de iniciativas de la Asociación Ondas, explicitada en seminarios y charlas, la emisora se consolidó, aunque poco después de su origen la Universidad leonesa dejó todo el proyecto en manos de los estudiantes. Ese paso a un lado no significó el fin de su apoyo, sino todo lo contrario.

Una vez que los impulsores consiguieron consolidar la iniciativa a nivel interno, sirviendo de canal de expresión para todos los estudiantes que lo desearan, llegó una segunda fase, de visibilidad. La radio participó en la vida pública de la ciudad e incluso llegó a celebrar concursos y lanzar una revista digital. También, tal y como se ha reflejado, fue una de las impulsoras del movimiento asociativo que cristalizó en la ARU. De hecho, acogió el primer encuentro en el año 2004.

Debido a las particularidades del extenso territorio leonés, uno de los siguientes retos que se marcaron los gestores fue el de expandir las emisiones a la provincia. Lo lograron tres años después de la fundación, con la puesta en marcha de la Radio Universitaria de El Bierzo, una extensa comarca al noroeste de la capital, lindando con suelo gallego. Emitieron en FM, lo cual hizo que también esta radio castellano y leonesa fuese pionera a nivel nacional, al igual que Radio USAL. En este caso, fue la primera en contar con dos coberturas de emisión.

Tras unos años de expansión, en 2009, llegan varios problemas adscritos a cambios tanto en los órganos de gobierno de la institución, como en el seno de la propia radio. Fue, de hecho, una de las cuestiones que se abordaron en la primera reunión de la ARU que se celebró en el año 2010. Cambios que han provocado un re-enfoque en su planteamiento, aunque sus emisiones siguen vigentes, ya que emite en FM en doble frecuencia (para la capital en 106.6 FM; para Ponferrada-El Bierzo, en el dial 105.0), cuenta con página web, tal y como se refleja en la imagen del final de este párrafo, y gestiona una cuenta de Twitter para difundir sus contenidos bajo el nombre de @RadioUnileon, con cerca de 1000 seguidores. También siguen impartiendo charlas y talleres. La forma de entrar en la emisora es a través de una beca, que se lanza por concurso público, teniendo en cuenta méritos académicos y estancia previa en la emisora.



Imagen 3. Actividad de la Radio de la Universidad de León. Arriba, fotografía compartida en su cuenta de Twitter @RadioUnileon, mostrando el desarrollo de un programa con músicos invitados para presentar su disco; debajo, portada de su página web. Fuente: @RadioUnileon (izquierda); <https://servicios.unileon.es/radio-universitaria/> (derecha).

Tras más de una década sin movimientos, la tercera emisora fundada es Radio UVA, de la Universidad de Valladolid. A principios de la década de los 2000, en concreto en el curso 2003-2004, se crea el título de Periodismo, adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras. En el año 2010, la Doctora Nereida López Vidales es contratada para impartir clases en esta carrera. Su dilatada trayectoria profesional en el medio radiofónico le impulsó a generar una iniciativa vinculada a las ondas, para complementar los contenidos de la asignatura Radio Informativa.

Cuenta Fernández Badiola (2014), que ese contexto y la ayuda de la coordinadora de la titulación y de un estudiante de Telecomunicaciones, que cedió infraestructura técnica, desembocaron en Radio UVA, en el curso 2012-2013. Dependió del Decanato de la Facultad de Filosofía y Letras, dirigido por Milagros Alario. Comenzó como un laboratorio

de prácticas para los alumnos que cursaban la asignatura de López Vidales, pero poco a poco se nutrió de colaboradores.

Su principal plataforma de emisión es Internet, a través de la web radiouva.es –cuyo portal está ilustrado al final de este párrafo-. De forma simultánea al arranque de emisiones crearon un perfil en Twitter, @Radio\_UVa, que tiene más de 1.200 seguidores, en el que fomentan la escucha de contenidos colgados en la web y en la plataforma Ivoox, y promocionan algunos programas, colgando fotografías de los equipos que componen dichos programas.



Imagen 4. Arriba, **captura de pantalla de la portada de la web de Radio UVA** (fuente: radiouva.es); debajo, **fotografía de los integrantes de un programa, técnicos y locutores, justo antes de emitir** (Fuente: @Radio\_UVa).

Poco después de empezar, y en vista de la consolidación de las emisiones –no solo se hicieron prácticas puntuales para la asignatura Radio Informativa, a modo de refuerzo de competencias y laboratorio de ensayo, sino que empezó a erigirse en lugar de prácticas curriculares, y también sirvió como epicentro para impulsar proyectos educativos para reforzar aprendizaje-, Nereida López solicitó la catalogación de la radio como Proyecto

de Innovación Docente, y en 2015, se adhirió a la ARU, la Asociación de Radios Universitarias de España. Informativos y magazines articulan la oferta programática de esta emisora, que, sin embargo, ha padecido algunos problemas estructurales, y ha solicitado un mayor reconocimiento al Rectorado de la institución.

Consideran en la emisora que, además de servir explícitamente a los alumnos de Periodismo, también ha abierto sus puertas a estudiantes de todos los Grados y Másteres – incluyendo a Erasmus, que en ocasiones ejercían como corresponsales en su lugar de estudios- y docentes de otras titulaciones, e incluso personal de servicios. Prueba de ello es que una de las personalidades científico-médicas más relevantes de la actualidad, Alfredo Corell, tuvo su propio espacio en Radio UVa. Se trata, por tanto, de una triple funcionalidad: académico-curricular, de servicio público y de comunicación institucional. Así lo testimonia esta fotografía, que muestra a ocho participantes, invitados incluidos, en un programa de la emisora.



Imagen 5. **Emisión en directo de un programa de Radio UVa, que contó con invitados vinculados al mundo de la política.** Fuente: @InformaUVa

Al poco tiempo, nace Radio UBU, de la Universidad de Burgos. Surge a finales del curso 2014-15, bajo el impulso de María González, su coordinadora, y un compañero de clase llamado David. En ese momento, ambos estudiaban el Grado en Comunicación Audiovisual y tenían inquietudes radiofónicas, que se sumaban a la experiencia de González como becaria en el servicio de televisión de la Universidad. Por ello se pusieron en contacto con varios estamentos para lograr apoyo.

No llegó hasta el segundo cuatrimestre de ese curso: fue en abril de 2015 cuando arrancaron el compromiso del Vicerrectorado de Estudiantes para poder montar la infraestructura técnica. También consiguieron ayuda de un profesor que impartía la asignatura de Persuasión Publicitaria, llamado José María Chomón, quien contaba con experiencia previa en Radio Nacional de España –de nuevo, el ente público apoya una iniciativa universitaria, como en León-. Él les gestionó soporte técnico por parte de profesionales de la emisora, y con un magazine sobre la vida cultural burgalesa arrancaron las emisiones.

Al igual que sus homólogas castellano y leonesas, cuentan con página web y perfil oficial en Twitter, @UBUradio, con más de 1.000 seguidores.



Imagen 6. Arriba, actividad en el estudio de UBUradio (fuente: [www.ubu.es](http://www.ubu.es)); debajo, web oficial de la emisora (<https://www3.ubu.es/actualidad/uburadio/>).

En la emisora se dan cita los alumnos de Comunicación Audiovisual que quieren desarrollar competencias profesionales bajo la modalidad de prácticas, pero también cuentan con participación voluntaria de estudiantes de otros Grados.

Radio UEMC es la última estación universitaria surgida en Castilla y León. Surge en el año académico 2016-17, bajo el impulso de un profesor del Grado en Periodismo. Inicia sus emisiones en febrero de 2017, con un magazine de 12 secciones, cada una de ellas elaborada por un alumno colaborador. En el curso siguiente el profesor deja la parte de emisiones para encargarse específicamente de la coordinación.

A partir de entonces, son los propios alumnos –habitualmente, de Grados vinculados a la Comunicación– los que desarrollan sus propuestas bajo la modalidad de magazine vinculado a una única temática. Se conceden créditos ECTS de libre elección si cumplen determinadas pautas de emisión. Desde el curso 2020-21 la radio asume un nuevo enfoque, bajo dos premisas, una derivada de la otra: queda bajo la supervisión del Vicerrectorado de Estudiantes, quien permite que toda participación se pueda convalidar por prácticas curriculares, siguiendo los mismos requisitos que en una estancia en una empresa externa.

## 2.2. RADIOS UNIVERSITARIAS Y EDUCACIÓN: EL CONTEXTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR (EEES)

En 2019 se cumplió el vigésimo aniversario de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, conocido por sus siglas EEES o, también coloquialmente, por la ciudad italiana donde se gestó: el Plan o Proceso de Bolonia, del año 1999.

Dos años después, uno de los más prestigiosos expertos del ámbito educativo, Malcolm Skilbeck, enunció con estas palabras el significado de esta nueva estrategia: “La universidad ya no es más un lugar tranquilo para enseñar, realizar trabajo académico a un ritmo pausado y contemplar el universo como ocurría en siglos pasados. Ahora es un potente negocio, complejo, demandante y competitivo que requiere inversiones continuas y de gran escala” (2001, p.29).

¿Qué impacto ha tenido en el sistema universitario español, habida cuenta de que su implantación efectiva no se produjo hasta 2010? ¿Cómo ha influido en el ámbito de las radios universitarias, dada su expansión precisamente en esta última década y media? Los siguientes epígrafes tratarán de responder a estos interrogantes, en aras de completar el constructo teórico de esta investigación.

### 2.2.1. *El Espacio Europeo de Educación Superior: nacimiento, rasgos e impacto en los estudios universitarios de Comunicación*

“El paradigma actual se enfrenta con grandes dificultades a la hora de proporcionar a nuestros alumnos los incentivos, los métodos, las tareas y las soluciones necesarias para hacer frente a la naturaleza compleja y cambiante de una realidad profesional”, recuerdan Fuentes y Longhi (2016, p. 93). Como todo nuevo plan, el Espacio Europeo de Educación Superior surgió para mejorar la calidad del sistema, tras detectarse algunas carencias. Así, Humanes y Roses (2014, p. 182) recuerdan que “las facultades españolas adoptaron inicialmente un modelo humanístico de enseñanza que se opone al modelo profesionalista”, Raya (2010, p. 4) pidió a universidad y empresa “romper con las malas inercias y ser observadas como un binomio compenetrado y tendente a la formación de profesionales cualificados de acuerdo con las nuevas necesidades del mercado laboral de la información”, mientras que Miguel Ángel Ortiz Sobrino profundiza en varios problemas:

En muchas ocasiones, la lentitud de los procedimientos administrativos y la falta de recursos imposibilitan atender a los cambios sociales y tecnológicos desde las aulas, entonces se llegará a la conclusión de que el camino que queda por recorrer no será fácil. Y si, además, esta realidad se contempla a la luz de un escenario caracterizado por el divorcio entre la Universidad y la empresa, por la sistemática falta de financiación para la investigación, y por un alumnado cuya reacción a las nuevas metodologías con-templadas en el EEES todavía está por ver, es claro que el viaje a Bolonia y al EEES necesitará un apoyo especial desde las instituciones educativas. (2009, p. 43)



No solo eso. Los estudiantes tampoco estaban plenamente satisfechos. El Libro Blanco de la ANECA (2005) desveló cierto descontento, tras estudiar al alumnado de dos universidades, la de Santiago y la Autónoma de Barcelona. En la primera de ellas, la mitad dijo que la enseñanza había sido regular, y el porcentaje subió hasta casi el 65% en el caso catalán. Estudios posteriores (Sierra, 2010; Gómez-Escalonilla, Santín y Mathieu, 2011) revelaron que el índice medio de satisfacción de los estudiantes de otros centros españoles estaba entre los 6,9 y los 7,4 puntos sobre un máximo de 10.

Estas ideas –realidad cambiante, escasa eficacia del sistema educativo previo, descontento, problemas burocráticos, de financiación y de investigación- ayudan a entender el proceso por el que los dirigentes europeos trataron de implantar, en sucesivas reuniones, un nuevo paradigma en la educación superior, que cristalizó en el Tratado de Bolonia de 1999. Su finalidad última fue crear un marco común entre los países firmantes, que convirtieran la universidad en un escenario eficaz de formación para converger con las demandas del ámbito laboral, o como matizó Cremades (2007): la clave para entender este plan reside en el trinomio universidad-estudiante-empresa.

Gertrudix (2006) analizó los denominadores comunes de este trinomio: las tecnologías de la información y la comunicación, la participación activa del estudiante, la motivación, o la generación de roles en el aula, a lo que Méndez y García Alonso (2013) agregaron algunos ingredientes a incluir en los procesos formativos: cooperación, fomentar la vertiente investigadora, descubrimiento o estrategia del debate.

En este panorama, el profesor se convierte, según Ortega Carrillo y Ortega Maldonado, en un “gestor de conocimiento, de inductor de creación de conocimiento personal y colaborativo y de resolución compartida de problemas” ante unos alumnos que ahora son “ciber-actores activos interesados en cumplir las demandas socio-profesionales de la sociedad del conocimiento en la que se integrarán activamente tras finalizar sus estudios superiores” (2014, p. 65). En definitiva, se pasa de un programa basado en la enseñanza a un programa basado en el aprendizaje (Cifuentes, 2006).

Todo ello se enfoca a lograr una formación más ajustada a los estándares y demandas de un mercado cada vez más exigente y cambiante. Como apuntan Ceballos *et al.*:

Este aprendizaje, lo más interesante es que en muchos casos y momentos, la evaluación se convierte en auto-evaluación, donde el estudiante realiza un ejercicio de auto-análisis que le permitirá descubrir sus carencias, para superarlas y eliminarlas de cara al futuro, es decir, potenciar las fortalezas de su perfil profesional, para convertirse en un ser único y deseado por el empresario. (2010, p. 47).

En definitiva, es un cambio profundo que va más allá de sus rasgos iniciales (sustitución de Licenciaturas por Grados y reajuste de la carga y denominación de los créditos académicos). Es “una oportunidad” (Ortiz Sobrino, 2009, p. 38), que permite abrir “unas perspectivas académicas y profesionales insólitas” (Meneses y González, 2010, p. 154).

El EEES cristalizó tras una década de reuniones y manifiestos. El primero de ellos data de 1988, y se firmó en Bolonia, lugar que acogió 9 años después la declaración definitiva del conocido como Plan Bolonia. El hito, pues, fue la ‘Magna Charta Universitatum’ de

1988, suscrita por los rectores de las principales universidades europeas, y basadas en cuatro matrices: intercambio de conocimiento entre universidades, libertad de cátedra e investigación, proteger al estudiante con más garantías y mejorar los procesos de selección del profesorado.

En 1995, la política entró a formar parte de esta estrategia. La Comisión Europea editó un Libro Blanco llamado “Enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento”. Riesco interpreta que este documento fue la primera constatación de la brecha entre la formación académica y la realidad laboral, ya que buscó “acercar la escuela a la empresa para conocer sus demandas” (2008, p. 81).

A partir de ese momento se agilizan las gestiones: en 1998 la universidad parisina de La Sorbona acoge un acuerdo de colaboración entre los cuatro países más potentes de la UE –Francia, Reino Unido, Alemania e Italia- para trazar una nueva estrategia de educación superior que fuese común a toda Europa, y un año después, Bolonia acogió la definitiva reunión en la que 29 países suscribieron la definitiva Declaración. En años posteriores, hubo cuatro encuentros más –Praga, Berlín, Bergen y Londres- que desembocaron en sendos Comunicados, cuyo objetivo era perfilar y profundizar en las bases creadas en Bolonia. Encuentros que han sido considerados como la búsqueda de la Europa del Conocimiento, según Baelo (2008).

La Unión Europea se posicionó inequívocamente a favor de esta propuesta. Lisboa acogió en 2000 una reunión del Consejo Europeo, de la que salió una importante declaración que pedía un nuevo modelo educativo sobre los ejes de la formación competitiva y aprendizaje continuo. El artículo 25 de esta declaración decía:

Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo. Tendrán que ofrecer oportunidades de aprendizaje y formación [...]

Este nuevo planteamiento debería constar de tres componentes principales: la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones (Consejo Europeo de Lisboa, 2000).

Tres años después, otro de los organismos claves de la UE, la Comisión Europea, emitir un comunicado (25 de febrero de 2013) en el que indicaba que una de las instituciones claves en esta transformación era la universidad, por su doble misión de enseñar e investigar.

España, como miembro de la Unión Europea y firmante de los acuerdos de Bolonia, trabajó durante los años siguientes para implantarlo. En 2002 se creó la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación), tras una Ley Orgánica promulgada un año antes. Este organismo será fundamental en el desarrollo e implantación del plan, ya que de ella depende la aprobación de cada plan de estudios. Es, en definitiva, el órgano regulador de esta nueva articulación. Cuatro años más tarde, en 2005, se publicó un Real Decreto (55/2005), para estructurar de las enseñanzas universitarias y regular los estudios

universitarios oficiales de Grado. La norma instó a las universidades a adaptar progresivamente sus marcos hasta el año 2010.

El tejido normativo se solidificó en 2007, con la aprobación de la Ley Orgánica 4/2007, que sustituía a la antes mencionada de 2001 y que postuló la adaptación de los estudios universitarios a la normativa europea

¿En qué cambiaron las universidades? Partiendo de la conceptualización de Viñas (2010, p. 103) de que el EEES es “un espacio de conocimiento transversal inserto en la Europa de libre tránsito”, los cambios se fundamentan, sustancialmente, en estos puntos

- Generación de un escenario común, con pautas acordadas entre los países firmantes de la Declaración de Bolonia, para la elaboración de los planes de estudio de cada título, facilitando así la generación del currículum académico de la cada facultad y su homologación (De Miguel, 2004). Este marco transversal permite, además, favorecer la movilidad de los estudiantes y mejorar su competitividad de cara a su posterior ingreso en el mercado de trabajo.
- Sustitución de las licenciaturas (5 años de duración) por Grados (4 años).
- El sistema de calibración son los créditos ECTS, siglas de European Credit Transfer Credit. Bolonia establece 240 créditos, que computan como 25 horas, tanto de trabajo en el aula como de trabajo autónomo del alumno. Antes, la ponderación era de 10 horas por crédito. Los ECTS, además, siguen el llamado principio de reciprocidad entre todas las universidades adheridas al EEES, de tal modo que genera un estándar común: un alumno puede convalidar los créditos ya superados en cualquier otra institución, lo que favorece la movilidad.
- Se considera fundamental el trabajo propio del alumno, fuera de las clases habituales, por lo que las NTIC cobran un papel preponderante. “El EEES y las TIC fomentan el autoaprendizaje (no asimilable siempre a dejar al estudiante que aprenda solo) e incorporan la noción de volumen de trabajo total del alumno en el proceso de evaluación. Estamos ante conceptos que abren otras perspectivas en el empleo del tiempo de trabajo en las facultades y fuera de ellas” (Meneses y González, 2010, p. 158).
- Implantación de Másteres, que pueden ser de un área concreta o multidisciplinar, de un año o dos de duración, computándose por 60 o 120 ECTS, respectivamente.
- La inclusión de la obligatoriedad de prácticas en empresas y trabajo fin de grado en varias titulaciones; y adaptación de fechas de calendario, para arrancar en septiembre y finalizar el curso entre mayo y junio.

Desde su entrada en vigor, varios expertos han tratado de analizar el impacto de esta nueva redefinición educativa en el ámbito de la comunicación. Ya incluso antes de la ejecución efectiva del EEES, la ANECA elaboró, además de los Libros Blancos, varios informes ilustrativos sobre el panorama existente en cada ámbito profesional. De ahí

emanó el Proyecto Reflex y su informe ‘El profesional flexible en la sociedad del conocimiento’ (2007). En el caso concreto de las Ciencias Sociales, las encuestas concluyeron que lo más valorado en el mercado profesional fueron el trabajo en equipo, la capacidad de ser eficaz, hacerse entender y coordinar actividades (2007, p. 71).

Estos conceptos, como se analizarán en el epígrafe posterior, recibirán el nombre de competencias, que definirán el perfil del futuro profesional. Un perfil que ya el Proyecto Reflex le calificaba como “flexible”, debido a los constantes cambios que se estaban produciendo. Y es que, como recuerda López Vidales (2008), en aquellos momentos Internet ya era una realidad palpable y casi universal, la legislación estaba cambiando en España como consecuencia, entre otros, de la llegada de la TDT y de las emisiones audiovisuales digitales, se había implantado definitivamente la Sociedad de la Información y la industria del videojuego daba pasos cada vez más grandes. Por eso, Ortiz Sobrino (2009), aventuró, a pocos meses de la entrada en vigor del EEES, que ésa era la oportunidad para actualizar los estudios de Comunicación.

No obstante, esa necesidad de cambio también encontró algunas advertencias, como las de Juan Benavides (2008). Avisó de que los profesionales de la Comunicación vivían tiempos “de incertidumbre”, en un entorno marcado por “el nuevo protagonismo del ciudadano y el segundo se concreta en la propia crisis sufrida por las mismas profesiones de la comunicación, cada vez más cambiantes, flexibles e inciertas” (2008, p. 182). Por ello, la Universidad como institución, que entiende que no ha sabido dar respuesta a estos cambios, tenía ante este nuevo cambio provocado por el EEES la oportunidad de “acercar la empresa a la Universidad, pero hay que saber hacerlo, lo cual no siempre es fácil. Los valores y los objetivos no siempre coinciden y el acercamiento debe aprovechar a todos” (2008, p. 188).

Por estos argumentos, ¿qué impacto ha tenido el Plan Bolonia en los Títulos de Grado de Comunicación? Un mayor peso del desarrollo de las destrezas prácticas, vinculado a la reducción del número de alumnos por aula, La implantación de las nuevas tecnologías como elemento teórico-práctico y como herramienta de aprendizaje, la creación de sinergias entre facultades, hasta el punto incluso de crear Grados conjuntos, la redefinición de perfiles y una modificación del binomio enseñar-aprender son los principales factores que enuncian los expertos acerca de estos Grados, con una trayectoria relativamente reciente. No en vano, hasta 1991 solo existía un Título Oficial, el de Ciencias de la Información, habida cuenta de que los estudios oficiales de Periodismo no se instauraron hasta dos décadas antes, en 1971. Ese año 1991, tres Reales Decretos lo dividieron en las tres clásicas licenciaturas que se convirtieron en Grados en 2010: Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas.

Se desglosan, a continuación, estos factores de impacto:

- LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

“Esta nueva realidad es fruto de la emergencia de Internet y del conjunto de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (NTIC), que provoca el desplazamiento de modelos comunes anteriores y la necesidad de estudio y prospección de

nuevas pautas para su necesaria comprensión crítica y pedagógica”, recuerdan Alberich, Guarinos y Mañas (2009, p. 116) para resaltar el factor tecnológico, que ha provocado la difusión de la frontera entre creador-emisor y receptor. Piensan estos autores que existen dos claves: la generación de un espíritu crítico en el alumno y la creación de planes de estudio que aporten una visión integral de la profesión, alejada de la tradicional “formación segmentada, cuando no directamente atomizada” (2009, p. 125).

Las tecnologías también presiden la nueva interrelación en los métodos de enseñanza y aprendizaje. Recuerda Ortiz Sobrino que en el nuevo paradigma el profesor no es solo quien enseña, sino también ahora el que guía el proceso de aprendizaje de sus pupilos, y lo hacen no solo a través de las habituales clases magistrales, sino también con “otras formas de aprendizaje, como el trabajo en equipo, los seminarios, la formación fuera de la clase y la utilización de Internet como vehículo de formación y participación” (2009, p. 45). En este sentido, comunicación y tecnología adquieren un papel relevante, tal y como postulan Martínez y Sánchez (2011).

Consideran estas autoras que la universidad no solo debe facultar al alumno a manejar las técnicas de los nuevos entornos digitales, sino también buscar fórmulas para que los mensajes contruidos con esas técnicas se conviertan en procesos comunicativos. Teniendo en cuenta la velocidad de cambios de todo lo relacionado con Internet, entienden que el profesor debe ser capaz de enseñar al estudiante a

Aprender a aprender. Surgen nuevas herramientas, nuevas plataformas [...] una competencia fundamental es la capacidad de aprendizaje, la rapidez para asimilar nuevos conocimientos, y el interés en la innovación. Los profesionales deben estar insertos en un continuo proceso de aprendizaje, que les podrá reportar nuevas herramientas para llevar a cabo los procesos comunicativos. (2011, p. 137).

Apostillan a este respecto Meneses y González que “son titulaciones cuyo escenario profesional son los medios. Internet también lo es, y además es una vía de formación profesional continuada. Por lo tanto, la incorporación de las TIC en estas titulaciones debe ir más allá de su utilización en la elaboración de contenidos audiovisuales y textuales, debiendo formar parte del proceso formativo cotidiano” (2010, pp. 155-156).

Concuera con este planteamiento Esteve, al señalar que las NTIC están

Reconfigurando los entornos personales de aprendizaje de los actuales estudiantes y generando nuevos horizontes para el desarrollo de las nuevas competencias del futuro egresado. Estas nuevas tecnologías abren la puerta a un nuevo modelo de universidad. Una nueva universidad que favorezca la participación, la iniciativa, el espíritu crítico y, en definitiva, el aprendizaje 2.0. (2009, p. 65)

- **LA REDEFINICIÓN DEL PERFIL Y LAS DESTREZAS PRÁCTICAS**

Pero a pesar de esta actualización tan continuada, otros autores, como Real Rodríguez avisan de la necesidad de acotar qué abarca cada perfil profesional, sea tradicional, o sea producto de estos cambios tecnológico-digitales, para que los planes de estudio derivados del EEES sean eficaces. “Si no definimos convenientemente los perfiles profesionales, los títulos de Grado se resienten al no disponer de una herramienta esencial: saber

qué hay que formar, cómo, por qué y para qué se ha de formar” (Real Rodríguez, 2009, p. 28). Años más tarde, coincidieron en este postulado Acosta, Costales y Rosales (2016), al avisar de la escasa correspondencia de la enseñanza del Periodismo con las demandas actuales de la profesión, debido al ritmo de transformaciones tecnológicas.

Otro de los factores que más ha impactado es el incremento de la carga práctica. Una encomienda que ha tratado de reducir la brecha tradicional entre universidad y empresa. Esta vertiente práctica es lo que Ortiz Sobrino llama “saber hacer” (2009, p. 42), aunque él y otros expertos advierten de que la práctica sin acompasamiento de los conocimientos disciplinares, los llamados ‘saberes’, no será efectivo. Benavides reflexionaba así:

¿Qué significa práctica? Porque a veces ese concepto puede estar más cerca de la instrumentalización del conocimiento que de la formación de ciudadanos críticos, que el mismo Michavila defiende (Cfn 2004: 105 y también Villena, 2006: 160). Muchas veces se olvidan las Escuelas Profesionales. Ya lo he dicho antes y lo repito ahora, que la Universidad no debe ser nunca una Enseñanza Profesional; precisamente cuando usurpa esa función lo hace mal. (2008, p. 190).

Ortiz Sobrino considera que un desequilibrio en pro de la práctica conduce a generar perfiles de *homo faber* (2009, p. 42), es decir, un profesional que solo sabe producto o fabricar, y que está varios peldaños por debajo de la escala evolutiva en relación al *homo sapiens*. Un temor que, años más tarde, constataron Fuentes y Longhi, quienes criticaron la “híper profesionalización constantemente vetusta”, que ha provocado que “el ‘mero hacer’ ha jubilado el ‘saber hacer’” (2016, p. 91) por seguir los dictados del mercado.

Más recientemente, los expertos han profundizado en esta premisa, aunque en sentidos diferentes. Salaverría (2019) considera que los nuevos planes de estudio no solo deben enfocarse a satisfacer las demandas del mercado, “aunque tampoco debería estar de espaldas” (2019, p. 16), pero López Martín y Córdoba (2020) creen, sin embargo, que el “EEES ha permitido una modernización de los planes de estudio, los cuales tienen una gran carga práctica y están orientados a satisfacer las necesidades del mercado laboral” (2020, p. 70).

- LA REDEFINICIÓN DEL MODELO SEGÚN DOCENTES Y ESTUDIANTES

Ello ha repercutido en la valoración efectuada por los estudiantes. Humanes y Roses encuestaron en 2012 a 1500 alumnos de Periodismo de toda España para ponderar su nivel de satisfacción con el plan, que apenas contaba con dos cursos de vigencia, y detectaron que la nota media que daban a la calidad de la educación recibida era un “suficiente bajo” (2013, p. 186), siendo además esta calificación la segunda más baja en la comparación con otros estudios análogos registrados en seis países. “Al menos a ojos de esos estudiantes, la brecha que separa la formación universitaria del mundo profesional sigue siendo grande, lo que penaliza la valoración que emiten sobre la enseñanza recibida”, sentencian estos autores (2013, p. 187).

En el polo opuesto, otras investigaciones han revelado que docentes y alumnos vinculados a Grados en Comunicación sí manifestaron ventajas del nuevo sistema, durante los primeros años de la implantación del EEES (Rosique, 2013). Así, por ejemplo, los profesores consideraron positiva la reducción del número de alumnos por aula –en los planes antiguos, en las universidades públicas, era frecuente encontrar grupos con más de 100 personas–.

En su investigación acerca de la adaptación de asignaturas audiovisuales en el Grado en Periodismo en la Universidad Carlos III de Madrid, Rosique desvela que

Los grupos reducidos permiten llevar a cabo la evaluación continua, tener un contacto más personalizado, realizar tutorías individualizadas [...] permiten detectar con mayor facilidad aquellos conocimientos que ha adquirido el alumno e incidir en aquellas competencias en las que debe poner mayor empeño; todo esto facilita la evaluación por parte del profesor, haciendo que esta sea más objetiva respecto al anterior modelo educativo”, mientras que los alumnos agradecieron el feedback directo y personalizado del docente. (2013, p. 434).

En la misma línea, pero empleando un análisis de contenido de planes de estudio, Sánchez-García considera que la implantación del EEES en el campo del periodismo ha permitido una mayor especialización y formación práctica, tras analizar el contenido de 66 planes de estudio de 35 universidades españolas. Considera que el nuevo escenario educativo ha traído una “renovación moderada de los estudios de Periodismo” (2016, p. 138), motivada por un incremento de asignaturas vinculadas al ejercicio práctico de la profesión, eliminando carga teórica, que se concentra en la primera etapa del Grado (primer y segundo curso), aunque se desaprovecha la enseñanza de idiomas y no identifica una apuesta fuerte por las enseñanzas tecnológicas, “de manera que se opta por relegarla al apartado de optativas o itinerarios alternativos. De esta forma, en general, depende de la elección de cada alumno el alcanzar o no perfiles especializados en nuevos medios” (2016, p. 139). Destaca la autora que el cambio de planes no ha implicado ruptura, dado la mayor parte de las universidades que ofertaban Periodismo en Licenciatura han mantenido el 80% de su oferta cuando se convirtieron en Grado.

Con el debate acierto en torno a las ventajas e inconvenientes del nuevo sistema, hay incluso expertos que se aventuran y solicitan a las universidades planificar el futuro, al menos a corto-medio plazo, es decir, durante la última década. Es el caso de Civil i Serra, quien considera que existen retos que la Universidad como institución debe afrontar:

Cómo hacer frente a la baja natalidad, cómo conseguir internacionalizar los estudios sin que esto perjudique a los estudiantes de proximidad y cómo verificar si el incremento progresivo del número de titulaciones facilita o dificulta los procesos de selección laboral por parte de las empresas y las administraciones públicas. Ya sabemos que la formación es muy importante para acceder dentro del mundo laboral, pero la sobre-formación universitaria también se puede convertir en un obstáculo para el alumno a la hora de encontrar trabajo, y es necesario que la universidad sea plenamente consciente de ello. (2018, p. 82).

### 2.2.2. Competencias y habilidades

Uno de los principales cambios del EEES no residió únicamente en el establecimiento de un sistema de créditos ECTS, sino en la forma en que el estudiante asumía los conocimientos durante las horas invertidas en la consecución de cada crédito. De ahí que, en 2008, casi una década después de la implantación del Plan Bolonia, los dos principales organismos europeos, el Parlamento y el Consejo, aprobaron un documento llamado Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente, más conocido por sus siglas EQF.

Ambos organismos instaron a todos los países firmantes –o adheridos posteriormente- a los acuerdos de Bolonia que implantasen estos ajustes en los planes de estudio que estaban elaborando para implantarlos en la fecha marcada, el año 2010. Por ello, el documento distinguió cinco conceptos clave:

“resultados del aprendizaje”: expresión de lo que una persona sabe, comprende y es capaz de hacer al culminar un proceso de aprendizaje; se define en términos de conocimientos, destrezas y competencia;

“conocimiento”: resultado de la asimilación de información gracias al aprendizaje; acervo de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con un campo de trabajo o estudio concreto;

“destreza”: habilidad para aplicar conocimientos y utilizar técnicas a fin de completar tareas y resolver problemas;

“competencia”: demostrada capacidad para utilizar conocimientos, destrezas y habilidades personales, sociales y metodológicas, en situaciones de trabajo o estudio y en el desarrollo profesional y personal. (2008, p.13)

El concepto de competencia, por tanto, será eje transversal, al representar una combinación de atributos con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, destrezas y habilidades que incluyen todos los aspectos que han de permitir a los estudiantes desenvolverse en el mundo laboral y científico (González y Wagenaar, 2003); por ello, es necesario definirlo y diferenciarlo.

Máxime cuando el Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) sobre el Título de Ciencias de la Comunicación, al definir muchas de ellas, arranca con la expresión “capacidad y habilidad”. También el Ministerio del Interior (MEC, 2006), definió de forma general a las competencias como “el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y capacidades que capacitarán a un titulado para afrontar con garantías la resolución de problemas o la intervención en un asunto en un contexto académico, profesional o social determinado”.

Climont avisa que “este tipo de confusiones puede provocar tergiversaciones y errores en la planeación, ejecución, operación y evaluación de programas de educación y formación” (2010, p. 100), y por ello considera que las competencias se vinculan al ámbito adulto-profesional y las habilidades se circunscriben al desarrollo inicial de la persona en las etapas de infancia y juventud; por estos motivos, una competencia se puede diseñar,



porque se acotan a criterios socio-económicos, en tanto que las habilidades no tienen por qué estar vinculados a dichos criterios. Coinciden Schena, Besalú y Singla (2018, p. 534), al entender que la competencia es un concepto más global al “abarca la apropiación, articulación mental y aplicación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes con la finalidad de comprender, interpretar y solucionar problemas concretos”; por tal motivo, el propio Climent (2010, pp. 99-101) zanja que las competencias no forman parte de las habilidades, pero las habilidades sí construyen competencias. Eso sí, practicar una habilidad no implica practicar una competencia.

Casero-Ripollés *et al.* apuntaron que “lo primordial del planteamiento y desarrollo de las competencias es el hecho de que los conocimientos adquiridos en el aula puedan ser llevados a la práctica profesional mediante la transferibilidad de los saberes a los haceres” (2013, p. 55), y autores como Lasnier (2000) postulan que las competencias son transversales y vinculables, un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (puede ser de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos (conocimientos declarativos) utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común (situaciones similares, no generalizable a cualquier situación).

No obstante, a pesar de la acotación del concepto, otros expertos abogan por crear fronteras entre las propias competencias. Así, De Miguel (2005, p. 19), entiende que en todo Grado deben existir competencias genéricas o transversales, que son las que aportan las herramientas básicas para resolver de forma eficaz cualquier problema, independiente de la disciplina, y cita como ejemplo el trabajo en equipo, el manejo tecnológico o el liderazgo. Benavides también observa esta necesidad: “las cuestiones que afectan directamente al conocimiento, su lenguaje (qué significa conocer o como se debe hablar de algo), y la convergencia disciplinar que se está exigiendo en la sociedad del conocimiento” (2008, p. 188).

A este respecto, varios autores han aportado matizaciones. Por un lado, García Jiménez (2006) entiende que las competencias se insertan en cuatro ámbitos de aplicación: técnica –relativa a las tareas propias de su trabajo-, metodológicas –persona capaz de aplicar los procesos adecuados a las tareas y problemas, y lo aplica a otros problemas laborales-, social –persona que sabe trabajar en un equipo profesional- y participativa –vinculada al área de responsabilidad en las tareas, toma de decisiones y liderazgo-. Rychen (2006) analiza el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) para resolver que existen tres grupos, vinculados a la interacción con los demás, el trabajo autónomo y el empleo interactivo de las herramientas del lenguaje, la información y la tecnología. Otros como Bolívar (2009) consideran que el término competencia está indisolublemente unido al de ‘aprender a aprender’.

La modulación de competencias sigue parámetros de acción propios en cada país, y que son adaptados por cada centro educativo superior. La fuente de información utilizada como guía de acción ha sido el Proyecto Tuning, liderado por varias universidades de Europa en colaboración con la Comisión Europea, desarrollado entre 2001 y 2004 dentro

del proyecto Sócrates-Erasmus. En este caso, se dividen las competencias en dos grandes grupos: generales y específicas.

Dentro de las generales se establecen tres áreas: instrumentales –vinculadas al análisis, síntesis, organización, planificación, comunicación oral y escrita en el idioma propio y en una segunda lengua, así como conocimiento general del trabajo a desempeñar-, interpersonales, relativas al trabajo en equipo, capacidad de autocritica, dimensión internacional o espíritu ético- y sistémicas, las cuales pivotan en torno a la capacidad de adaptación, creatividad, liderazgo, espíritu emprendedor, o investigación.

Por otro lado, las específicas se basan en saber y saber hacer, por ello tipifica unas competencias técnicas –conocimientos especializados del ámbito profesional para convertirse en expertos de dicho ámbito- y metodológicas, las cuales se asan en aplicar los conocimientos a situaciones habituales, novedosas o problemáticas.

Se parte de la base de que en Tuning se definieron competencias como “una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades que describen los resultados de aprendizaje de un programa educativo. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio) y genéricas (comunes para cualquier curso)” (González y Wagenaar, 2006, pp. 90-92), diferenciando este concepto de habilidades (“se desarrollan como resultado del proceso de aprendizaje y se pueden dividir en ‘específicas de un área de conocimiento’ y ‘genéricas’” e incluso definen perfil como “campo de aprendizaje relacionado con un área específica conducente a la obtención de una cualificación” (pp. 92-93).

De igual modo, las competencias no pueden desligarse de los contextos de práctica en los que se adquieren y se aplican (De Pablos, 2010). Sin embargo, este contexto es cambiante. “Bajo la tendencia convergente de los medios de comunicación, no existen teorías generales ni sustantivas que expliquen los nuevos fenómenos a los que se enfrenta este profesional” (Arsenault y Castells, 2008, p. 715).

Para definir las competencias de cada Grados se toman como referencia varios documentos. Aquí en España las guías de actuación son el Real Decreto 1393/2007, antes mencionado, dos estudios de la ya analizada ANECA –el relativo a la flexibilidad del profesional, que data de 2007, y el Informe Ejecutivo de 2008-, el europeo Proyecto Tuning y los Libros Blancos de cada título. En el caso de Comunicación, las competencias se dividen en ‘Conocimientos disciplinares’ (saber), ‘Competencias profesionales’ (saber hacer), ‘Competencias académicas’ y ‘Otras competencias específicas’ de cada Grado englobado en este Título (Periodismo, Comunicación Audiovisual y Publicidad y Relaciones Públicas). Poco después, Ferrés analizó este compendio competencial, insertándolo en seis dimensiones diferentes, interrelacionadas entre sí (2007, p. 103): lenguaje, como vehículo de transmisión comunicativo; tecnología, como herramienta de construcción de mensajes; los procesos de producción y programación y sus implicaciones; la ideología y los valores, para emplearlos como un elemento crítico en el análisis de mensajes; la audiencia, y, por último, la dimensión estética.

### 2.2.3. Estudios sobre competencias y perfiles en el sector de la comunicación y las emisoras universitarias

Perpetuar perfiles y rutinas del pasado es el camino más seguro hacia el fracaso

(Salaverría, 2016, p. 166)

EEES, Plan Bolonia, Tuning, Libros Blancos, competencias...los conceptos analizados en los epígrafes anteriores entroncan con la frase de inicio de este apartado. Las novedades implantadas en estas dos últimas décadas conducen a pensar que el ámbito laboral de la comunicación ha cambiado, y que tanto profesionales como universidades deben adaptarse a ello para no tomar el camino del fracaso.

La presente investigación está contextualizando el escenario que pisa la radio del siglo XXI. Una radio ahora denominada ciberradio, con tendencia a lo audiovisual –radiovisión-, que pugna con otros medios, e incluso propuestas que se hacen llamar mediáticas, dominadas por lo multimedia, la hipertextualidad, que está provocando una fragmentación de audiencias. Estos rasgos, junto a otros que se analizarán en profundidad a continuación, determinan una modificación sustancial de los perfiles profesionales, que inherentemente conlleva a una reflexión acerca de la validez o caducidad de las competencias que se desarrollan en la etapa universitaria.

Todas estas cuestiones se han abordado en múltiples estudios desarrollados no solo en esta última década, sino ya desde principios de 2000, cuando Internet y las NTIC dejaron de convertirse en futuro para ser una realidad tangible. Ya aventuraron López Vidales y Peñafiel (2002, 261) que los cambios que llegaban con el nuevo siglo necesitaban una modificación del planteamiento del profesional, para que fuese capaz de adaptarse a la nueva organización del trabajo debido a las innovaciones técnicas y, también, no perder de vista a una audiencia que cada vez gustaba más de estas innovaciones y propuestas, para que de esta forma el profesional modifique su estilo en función del *target* al que se dirige.

Máxime cuando el europeo proyecto Reflex entrevistó, en los primeros años de la década de 2000, a más de 5.500 estudiantes y graduados de Títulos de Comunicación en España, para constatar un problema ya atisbado desde hace tiempo: la falta de adaptación de la oferta –los estudios superiores de comunicación- a la demanda –los medios de comunicación: “En términos generales, aunque es cierto que unas carreras parecen atender mejor que otras a las demandas más relevantes en competencias del mercado laboral, no se aprecia en ninguna de las ramas de conocimiento una formación orientada sistemáticamente a la cobertura de las principales competencias demandadas” (ANECA, 2007, p. 50).

En este contexto, Pousa Estévez (2009, pp. 227-28), consideraba que la radio tendía a convertirse en una fábrica de contenidos audiovisuales, para lo cual se requerían profesionales con los siguientes rasgos:

- Polivalencia
- Poli-competencia
- Implicación en contenidos y grupos
- Con amplitud de conocimientos informáticos
- Con capacidad para imaginar futuros escenarios
- Especializado en determinados contenidos
- Dominador del mensaje
- Creativo a nivel multimedia
- Con alto nivel cultural

Por eso, en este binomio entre la oferta, aportada por las instituciones universitarias, y demanda, requerida por las empresas medoáticas, con escaso paralelismo se hacen necesarios puentes de entendimiento, como sostiene Vivar Zurita:

Cada vez será más relevante la coordinación entre universidades y compañías para desarrollar una formación integral y útil para incorporar perfiles profesionales que aún no existen y que la transformación digital proporciona un nuevo marco laboral tanto en los empleos actuales como los de futuro. (2017, p. 74).

Un marco laboral nuevo, pero que hereda postulados de la educación clásica, aunque adaptados. López Vidales y Ortiz Sobrino recuerdan que el talento no es suficiente por sí mismo, sino que hay que saber gestionarlo e insertarlo en los dos exigencias que se les hace a los profesionales radiofónicos: polivalencia y trabajo en equipo.

En esas exigencias también aparece la vertiente digital del perfil, que, según Karam:

Demanda nuevos sentidos y agrupaciones para definir, no solo a un solo tipo de profesional en comunicación, sino a los distintos modos de articular las competencias y habilidades en entornos sociales, laborales, profesionales que frecuentemente se definen en una rígida oposición “públicos versus privados”. (2017, p. 61).

No obstante, algunos expertos apuntan que, aunque las NTIC han modificado el perfil, la velocidad de cambio es diferente. “No puede decirse que los perfiles profesionales y la definición de categorías profesionales hayan ido evolucionando al ritmo de la TIC, los nuevos formatos o las posibilidades de los nuevos soportes de distribución y consumo de los contenidos”, recuerdan López Vidales y Ortiz Sobrino (2011, p. 82).

Esta velocidad de cambio, aunque asimétrica, ha movido al sector profesional. La Asociación de la Prensa de Madrid, en su tradicional informe anual, ya advirtió de ello: “Esos profesionales necesitan, como los de cualquier otra especialidad, estar al día de los cambios que se producen y reflexionar con el mayor conocimiento de causa posible de los efectos que esos cambios tienen en su quehacer cotidiano” (Asociación de la Prensa de Madrid [APM], 2013, p. 47). Pero esta reflexión es compleja, teniendo en cuenta que la

materia del cambio, Internet, no es inmóvil. Así, López Vidales (2003, p. 10), dice que Internet ha atrapado cada vez a más medios en “su tela de araña” por ofrecer contenidos “vivos, rápidos, atractivos y siempre en movimiento”. También recuerda Benito (2002) que a pesar de la ‘invasión’ tecnológica en la rutina diaria del profesional, conviene recordar que los criterios de selección de contenidos no los deciden las NTIC, sino los profesionales que las emplean, los cuales han visto cómo “todas las rutinas de producción, y también las de realización, se han visto afectadas por los constantes avances tecnológicos en el mundo de la comunicación audiovisual y el periodismo” (López Vidales, 2003, p. 23), sin olvidar tampoco a los otros actores participantes en el proceso mediático:

Los espectadores y oyentes son ahora usuarios de la información; los periodistas son profesionales de la comunicación o ciberperiodistas; la información resulta un producto que se compra y se vende para su distribución multiplataforma; la radio, la prensa o la televisión suenan ahora a una tradición analógica muy alejada de una realidad en la que las redes sociales, el *triple play* y el consumo directo son los actores de moda. (López Vidales y Ortiz Sobrino, 2011, p. 64)

Ya antes de la crisis económica, pero especialmente a raíz de ésta, los profesionales han tenido que ser polivalentes y dominar varias facetas, bien por la reducción de plantillas, pero también por la configuración de los estudios, que convierte al periodista en un profesional que hace de todo un poco, sin especializarse plenamente, lo que ya Cebrián vaticinó antes del cambio de silo hablando de la figura del periodista global o digital, o de directores de orquesta (1998, p. 20), lo que repercute, tal y como recuerda López Vidales (2011, p. 34) en carencias en el área de especialización y, a la vez, en un peligro para el periodista, que sigue perteneciendo a las mismas categorías profesionales que antes, pero con tareas diferentes a las tradicionalmente concebidas para el periodismo radiofónico.

De ahí que una etapa marcada por el continuo cambio: “Cada vez será más relevante la coordinación entre universidades y compañías para desarrollar una formación integral y útil para incorporar perfiles profesionales que aún no existen y que la transformación digital proporciona un nuevo marco laboral tanto en los empleos actuales como los de futuro” dicen López Vidales y Ortiz Sobrino (2011, p. 74). ¿Qué puede aportar la universidad como institución? El propio Ortiz Sobrino destaca que el enfoque debe estar en un determinado tipo de competencias:

Las competencias académicas son absolutamente imprescindibles para la readaptación de los estudios de Comunicación al nuevo entorno social y tecnológico. Si la Universidad no es capaz de transmitir al alumno capacidades que le permitan investigar y organizar el conocimiento científico, entonces habrá perdido todo su sentido. Aunque la adquisición de competencias académicas está prevista, esto puede ocurrir si desde la Universidad se mira exclusivamente a la dimensión práctica de la Comunicación, como ya ocurrió en otras ocasiones. (2009, pp. 43-44)

Mientras, Sánchez-García hace hincapié en que la etapa universitaria faculta al alumno de conocimientos instrumentales y prácticos frente a la “decreciente formación multidisciplinar en Ciencias Sociales y Humanidades, con conocimientos básicos de los nuevos medios, pero sin especialización en nuevos perfiles y con limitados conocimientos de

otros idiomas” (2016, p. 140). Una cuestión preocupante, dado que como recuerda Karam “las profesiones están cada vez más interconectadas porque comparten lógicas en la generación de valor de sus actividades al usar todas ellas los nuevos lenguajes hipermediáticos (virtualidad, hipertextualidad, convergencia, multimodalidad” (2017, p. 61).

El problema estriba, según los expertos, en que el EEES no ha sido capaz de crear nexos para reducir la tradicional distancia entre universidad y empresa. “cada vez son más los casos en los que no sólo los propios empresarios, sino sobre todo los estudiantes, se quejan del distanciamiento cada vez mayor existente entre la formación universitaria y las necesidades reales de las empresas y del exigente mercado laboral”, recuerda Del Val Merino (2013, p. 130), aunque estas necesidades, a veces, no respondan exactamente a estos nuevos cambios o perfiles:

Las empresas demandan, en consecuencia, profesionales capaces de “recalificarse” continuamente y que, como mínimo, sean capaces de “dominar” el proceso de elaboración de una gran mayoría de productos audiovisuales consumibles por usuarios-clientes que presionan desde sus sofás un pequeño mando a distancia con el que se han convertido en “actuales” del proceso de comunicación. (López Vidales, 2003, pp. 29-30)

La propia López Vidales señala, junto a Ortiz Sobrino que la realidad laboral está marcada por “la definición de los nuevos perfiles se ha limitado simplemente a la absorción de unas categorías laborales por otras con el objetivo de aprovechar las posibilidades ofrecidas por los nuevos sistemas de producción utilizados en las redacciones informatizadas” (2011, p. 81).

La clave para analizar estos nuevos perfiles estriba en la idea que recuerdan Meneses y González (2010, p. 159) cuando enunciaron “lo estratégico de incorporar la noción de perfiles híbridos y multimedia. La expansión de las TIC en las salidas laborales recuerda que es clave su manejo y la asunción curricular –en los grados y títulos de expertos, especialista y máster– de las competencias y capacidades relacionadas con ellas, aunque muchos medios de comunicación ignoran este binomio”. En el caso de la radio, es necesario rescatar el planteamiento de López Vidales (2011, p. 31), quien recordó que es el medio con menor carga de personal técnico y creativo respecto a otros medios de comunicación, teniendo como figuras predominantes las de locutor, guionista, redactor, técnico de sonido, realizadores, productores y directivos. Sobre esas categorías marcadas han germinado otras, y han provocado redefiniciones de las categorías.

Ya hace más de una década Pousa Estévez (2009, pp. 227-28) listó los 10 perfiles que se iban a reconvertir en radio, los que se mantendrían y los que se iban a crear. Se sintetizan en la siguiente tabla, eliminando aquellos que no tienen relación directa con la profesión (por ejemplo, menciona que los ordenanzas, electricistas o conductores deben modificar sus tareas y planteamientos).

A RECONVERTIR	SE MANTIENEN	PERFILES EMERGENTES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ayudantes y auxiliares de programación y producción.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Locutor-comentarista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creador de formatos.</li> </ul>

<p>Sus funciones están siendo asumidas por los actuales productores y programadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Locutores.</li> <li>• Actores.</li> <li>• Operadores de efectos especiales.</li> <li>• Montadores-sincronizadores.</li> <li>• Técnicos de archivo sonoro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Operador de ordenadores</li> <li>• Productor-coordinador</li> <li>• Programador</li> <li>• Realizador</li> <li>• Especialista en mantenimiento de equipos de baja frecuencia</li> <li>• Técnico comercial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Técnico en investigación de mercados y audiencias</li> <li>• Redactor Multimedia</li> <li>• Técnico de Sonido Polivalente</li> <li>• Especialista en toma de sonido digital</li> <li>• Guionista</li> <li>• Editor de programas multisoporte</li> <li>• Documentalista multimedia</li> <li>• Realizador-operador</li> <li>• Productor de programas bajo demanda.</li> <li>• Técnico en animación y multimedia</li> </ul>
--	---	---

Tabla 3. **Relación de perfiles y su tendencia futura**, según Pouso Estévez (2009).

¿Qué ha pasado desde entonces? El estudio de López Vidales y Ortiz Sobrino (2011) es claro a este respecto, al constatar que las categorías laborales apenas se han modificado: “Los perfiles multimedia son aún escasos en la radio y sus funciones son asumidas, en parte, por las nuevas generaciones de redactores y profesionales de la información que ya están familiarizados con el uso de las NTIC” (2011, p. 82).

La bibliografía científica responsabiliza por igual a los ámbitos académico y profesional. Vivar Zurita se posiciona contra la formación universitaria, a la que considera “obsoleta”, provocando que “las titulaciones de Comunicación son un ejemplo del modelo que las instituciones académicas no han querido o sabido cambiar, formando profesionales” (2017, p. 68), aunque también considera que el afán de rentabilidad de las empresas o la falta de comunicación entre ambos pueden encontrarse en el elenco de culpas. San Emeterio considera difícil encontrar la eficacia de los postulados de enseñanza o aprendizaje porque “desde las instituciones educativas, los docentes tienden a medir la adquisición a través de los logros de aprendizaje, mientras que los profesionales miden mediante el desempeño eficiente de la tarea” (2019, p. 74).

Bustamante va en la línea de la adaptabilidad, y considera que “más que en los grandes números, la falta de paralelismo entre oferta y demanda (laboral y profesional, no de los estudiantes y sus padres) radica especialmente en la escasa especialización e inadecuación de los estudios a las nuevas exigencias sociales y económicas, a los nuevos perfiles (*skills set*) exigidos por la Era Digital (2017, p. 8). En una postura conciliadora, buscando en parte la independencia de la Universidad frente a la empresa se encuentran Salaburu, Haug, y Mora (2011), quienes sostienen que la universidad no debe someterse exclusivamente a las directrices del mercado, sino que debe enseñar a los alumnos técnicas para que sean capaces de mejorar la forma de aprender los nuevos conocimientos que van adquiriendo, y también Brunner:

Una cosa es llamar a la reflexión y sujetar a consideración crítica el discurso oficial y empresarial sobre lo que la educación superior debe hacer y no hacer, bajo el argumento de que la economía y el mundo del trabajo exigen o reclaman esto o aquello –como por lo demás hace de manera comprometida este estudio– y otra, totalmente distinta, es usar tales reservas como un subterfugio que serviría a las universidades para retrotraerse frente al entorno y volver a erigirse en torres de marfil. (2009, p. 23)

La vanguardia digital y los cambios tecnológicos también se encuentran dentro de estas causas. López Vidales y Ortiz Sobrino describen que en la última década es habitual encontrarse en las redacciones radiofónicas, ahora insertadas dentro del concepto de ‘radiovisión’, “equipos de baja frecuencia, mezcladores digitales, *software* específico para edición o montaje, etc. Al profesional, en general, se le obliga a saber hacer un poco de todo en el complejo proceso de producción de contenidos” (2011, p. 3), un argumento que se prolonga con el paso de los años, dado que López Vidales, Sánchez e Izuzquiza (2019, p. 248) han detectado que el perfil clásico de locutor, actualmente, se encuentra inserto como descriptor del perfil de redactor, quien a su vez engloba también tareas de guionista, en tanto que en la parte técnica, el realizador ha de asumir ahora también tareas relacionadas con lo digital.

El estudio titulado *Empleos del futuro en el sector audiovisual* (PWC y Fundación Atresmedia, 2016) analizó el impacto de las NTIC en el área de Comunicación. Por un lado, constata y predice un incremento de oferta de empleo en sectores como videojuegos o la animación en 3D, pero entre los 16 sectores analizados, los peor parados son los medios tradicionales: la radio, según consta, es el cuarto sector con mayor riesgo de decrecimiento, por detrás de las agencias de noticias, publicidad exterior y prensa, según la opinión recogida a más de 100 directivos de recursos humanos y expertos del sector encuestados, así como una treintena de profesionales del ámbito académico y con expertos en empleabilidad, organizados en *focus group*.

Lo que es evidente es que la tecnología ha modificado patrones, rutinas y perfiles radiofónicos. “Debido a la multiplicidad de canales es necesaria una reordenación de los programas porque no hay tanto tiempo para ver los contenidos, para seguirlos todos, ni siquiera los que nos gustan. Con los espacios informativos esto es evidente” dice el periodista Diego Carcedo en unas declaraciones recogidas por López Vidales y Peñafiel Saiz (2003, p. 23). Salaverría habla de perjuicios motivados por lo digital, ya que entiende que



las NTIC han expandido las posibilidades de consumo a los ciudadanos, pero a la vez, cree que al profesional le ha afectado en tres aspectos: cuestionamiento de la necesidad de contar con profesionales formados, precarización de sus condiciones y sustitución de sus tareas (2016, pp. 163-168).

¿Cómo se han explicitado estos cambios en el medio radio? En primer lugar, con el surgimiento de nuevos perfiles:

Figuras de nuevo cuño más relacionadas con las nuevas herramientas digitales que con la creación y producción de contenidos. Así, en esta segunda década del siglo XXI, es recurrente oír hablar del *community manager*, del *social media editor*, del *webmaster*, el Diseñador de aplicaciones multimedia, el Gestor de derechos de emisión y propiedad intelectual o el Técnico de investigación de mercados y audiencia. (López Vidales y Ortiz Sobrino, 2011, p. 70)

Estos términos, no obstante, son solo la punta del iceberg. Se han desarrollado una serie de perfiles paralelos que habitan en entornos digitales, y que compiló Flores Vivar (2017): desde analista de contenidos web, hasta gestor de comunidades en Internet –el popular Community Manager–, pasando por el periodista de datos o *data journalist*, el editor de contenidos multimedia, el *podcaster* o creador de pódcast, el analista de medios, el responsable de medios sociales o *social media editor* o el gestor de negocios digitales. Una quincena de nombres, con sus correspondientes nomenclaturas inglesas. Pero según López Vidales, Sánchez e Izuzquiza:

Cabría preguntarse si estas figuras constituyen realmente nuevos perfiles profesionales de la radio o son complementarias al proceso general de comunicación del medio con sus consumidores, máxime si tenemos en cuenta que sus definiciones están relacionadas fundamentalmente con áreas de este proceso. (2019, p. 247)

Lo que sí ha cambiado sustancialmente es el concepto acuñado por Pérez Tornero y Giraldo (2010, p. 276): el de ciberperiodista. Se trata de una evolución del concepto clásico, al que se añade la polivalencia del profesional para elaborar contenidos para diferentes soportes empleando herramientas multimedia, es decir, texto, sonidos e incluso imágenes, para lo cual se valen de herramientas digitales. Recuerdan estos autores que la tecnología no es un fin, sino el medio:

Su perfil no es, definitivamente, el de un experto en herramientas técnicas digitales. Es más bien el de un buen investigador. En su trabajo debe tener un amplio conocimiento de las herramientas multimedia existentes en la Web 2.0, pero, ante todo, debe tener la habilidad de encontrar, manejar y administrar inmensas cantidades de información” (2010, p. 24)

Todo ello sirve para poder desempeñar su trabajo en cualquier medio de comunicación: “El periodista multimedia no se decanta ni trabaja para un medio o formato concreto, sino que domina todas las técnicas e instrumentos para recabar, procesar y emitir la información en cualquiera de ellos, ya sea televisión, radio o Internet” (Pareja Pérez, 2003, p. 32).

Ante esta tesitura, la educación vuelve a cobrar un valor fundamental, ya que como recuerda López Vidales (2008, p. 18), “obliga al periodista a ampliar sus conocimientos del

entorno tecnológico para hacer frente a estas demandas de servicio, pero también a saber más sobre los usos sociales de las nuevas tecnologías”, aunque pone en tela de juicio los esfuerzos por buscar el desarrollo de la especialización en el profesional:

En general, se le obliga a saber hacer “un poco de todo” en el complejo proceso de producción de contenidos [...] se ve abocado a postergar su especialización por la presión que supone producir más en menos tiempo lo que obliga además a sacrificar, muchas veces, la calidad de los contenidos. (López Vidales, Sánchez e Izuzquiza, 2019, p. 255)

Por estos motivos, autores como Gómez Calderón, Roses y García Borrego apuntaban a que los ámbitos educativos que necesitan de un mayor refuerzo para responder a las nuevas demandas de la profesión son:

El de creación y gestión de empresas, el de conocimiento general del ecosistema digital y sus herramientas; y el de periodismo aplicado a las nuevas tecnologías, ya sea desde la vertiente de la adaptación de contenidos a los soportes de última generación, ya desde la óptica del periodismo visual o de datos, que combinan las prácticas clásicas con innovaciones formales. Los conocimientos informáticos y de programación, el manejo avanzado de redes sociales, el posicionamiento en buscadores e incluso el marketing, destrezas todas ellas alejadas de lo considerado como periodístico. (2017, p. 195).

En síntesis, los autores postulan que el perfil del nuevo profesional radiofónico debe ser polivalente (Scolari, Micó, Navarro y Pardo, 2008), con una alta capacidad competencial en el dominio y desarrollo de herramientas tecnológicas para construir sus narrativas (Peñafiel, 2015), capaz de insertarse en la dinámica de la comunicación móvil, tal y como postuló Westlund (2016) y, que, a la vez, posea conocimientos para desenvolverse y gestionar redes sociales (Jensen, 2016). Pero otros advierten de que el concepto de polivalencia se ha malinterpretado:

De esa convergencia [digital] resulta la polivalencia funcional en la profesión, de forma que, en nombre de esa nueva `macrocompetencia´ llena de habilidades nuevas, se están fagocitando muchos perfiles profesionales. [...]. Lo que parece estar ocurriendo ahora es que esa polivalencia se ha complejizado más, por imperativo económico, tecnológico y de consumo. (López Vidales, Sánchez e Izuzquiza, 2019, p. 262)

Sin embargo, otros entienden que la polivalencia ha sido causada por la precarización a consecuencia de la crisis económica. Díaz-Nosty (2011) recuerda que la difícil situación económica que arrancó en 2007-2008 impactó en el sector mediático con una caída de ventas que conllevó despidos, precarización y reducción o fusión de puestos de trabajo. Aunque no se tome como pretexto o excusa, la crisis económica iniciada en 2007-2008 y que se prolongó durante varios años ha tenido impacto directo. Así, Imbert (2010) recordó que a la crisis se adhirió el creciente fenómeno de la concentración mediática, lo que provocó una reducción de puestos de trabajo. La crisis también trajo consigo una incorrecta interpretación de uno de los conceptos clave del nuevo perfil profesional: la polivalencia. La situación socioeconómica vivida desde hace más de una década ha sido

Entendida como una multiplicación de labores desempeñadas por los periodistas, la necesidad de tratar cualquier tipo de información que imponga la actualidad, y el pluriempleo: ahora los profesionales deberían elaborar contenidos multimedia, de cualquier tema

y para varios medios de comunicación al tiempo para aumentar la productividad de la empresa en la que trabaja y demostrar su versatilidad (y también flexibilidad). (López Vidales, Sánchez e Izuzquiza, 2019, p. 245)

¿Cómo puede responder la formación universitaria a estas exigencias, desde el foco del periodismo radiofónico? Rodero (2013), señala propuso incluir en los Títulos de Grado en Comunicación algunos contenidos específicos en las materias directamente vinculadas con la radio, como por ejemplo profundizar en el estudio del sonido radiofónico, de tal modo que el futuro profesional sea capaz de adecuarse a todos los soportes; y aprovechando esta circunstancia, crear programas para varios soportes, con lo que “el gran puntal de formación del nuevo profesional de la radio descansaría en un intenso conocimiento de las posibilidades sonoras de Internet con especial incidencia en las principales experiencias de la radio on-line, el análisis de comportamiento y las modalidades de escucha de la audiencia” (2013, p. 387), algo que no sería posible si no se creasen comunidades virtuales de oyentes, que es el tercer requisito planteado por Rodero.

Otros autores abogan por reforzar las competencias más intangibles y menos asociadas a las rutinas diarias. "No quedan otras salidas que las del refuerzo de la experimentación, imaginación y creatividad por parte de los profesionales. Sólo con estas inyecciones la radio, la ciberradio y sus extensiones podrán vigorizar su presencia relevante en el nuevo ecosistema comunicativo", recuerda Cebrián (2008, p. 286).

Lo que resulta inexcusable, dado el patente protagonismo de las NTIC y los entornos digitales, es el ámbito de estas competencias vinculadas a lo tecnológico. Resulta interesante, por extenso y actual, el estudio realizado por San Emeterio (2019) en su tesis doctoral, en la que analizó la oferta universitaria de Madrid en los tres grados clásicos de comunicación, desglosando todas las asignaturas para analizar las competencias digitales, entendidas como la suma de conocimientos, habilidades y destrezas para realizar actividades vinculadas al uso eficiente de herramientas tecnológicas.

Descubrió que en cualquiera de las tres titulaciones (“en muchas de las ofertas no se especifica qué tipo de titulación superior en comunicación se le requiere al candidato”, recalzó la autora), el reclutador de empleo valoraba la contratación de “un profesional de la comunicación conocedor del ecosistema online, que no solo pueda generar los contenidos digitales en todos los formatos, sino también entienda las reglas básicas del mundo digital para su correcta difusión y posicionamiento” (2019, pp. 326-327).

De una forma más específica y que impacta directamente en el objeto de esta investigación, son varios los análisis que han tratado de analizar el desarrollo competencial durante las estancias de estudiantes en radios universitarias. En el estudio comparativo de emisoras universitarias españolas y portuguesas emprendido por Ortiz Sobrino, Marta-Lazo y Martín Pena se puso de manifiesto de que las emisoras permitían capacitar al alumno de forma polivalente y multidisciplinar, focalizado esencialmente en la redacción, locución, producción, consulta a fuentes y guionización de contenidos, tanto en formato clásico como multimedia; además de competencias directamente vinculadas al área técnica, en el caso de estudiantes de Comunicación Audiovisual” (2016, pp. 45-46).

Coinciden Martín-Gracia, Marta-Lazo y González-Aldea, quienes compilaron estudios previos emprendidos por Ortiz Sobrino, Martín Pena y la propia Marta-Lazo entre 2013 y 2016, para concluir que una etapa de radio universitaria es “Una experiencia en la que aprender desde a redactar noticias “para el oído”, a respirar correctamente, saber guardar los silencios, sentarse bien delante del micrófono, vocalizar, proyectar la voz, realizar la locución con naturalidad, el manejo de la mesa de mezclas, las labores de producción y montaje, así como la gestión de sus recursos documentales (2018, p. 53). Son, en definitiva, las competencias más técnicas y clásicas de la profesión.

Vázquez Guerrero (2011, p. 58) amplió el espectro apuntando también al área competencial menos instrumental y más vinculado a lo interpersonal o lo sistémico, según nomenclatura de Tuning. “Proporciona competencias como la mejora de la comunicación oral, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la planificación, la toma de decisiones o el saber compartir”, un aspecto este último en el que incide Ortega Carrillo al destacar que las emisoras universitarias consiguen “aumentos de la motivación y el rendimiento, mejoras en el clima “convivencial” y a fin de cuantas, avance en la “humanización” de las labores creativas en la radiodifusión” (2014, p. 1), en tanto que Ortiz Sobrino (2008; 2012) añade como ventaja el desarrollo de coordinación, el liderazgo, la responsabilidad y la dirección, y también expande el rango de actuación al recordar a los estudiantes que no solo deben esforzarse por asumir una preparación global e integral para su futura profesión, sino ser capaces de detectar y desarrollar las llamadas competencias transversales, por fomentar la flexibilidad y polivalencia del perfil.

Asimismo, en la línea de la demanda de Cebrián de arriesgar y experimentar, Martín Pena y Aguaded consideran que las radios, en calidad de “laboratorios de ensayo para los estudiantes de periodismo, pueden experimentar con nuevos formatos de información radiofónica” (2016, pp. 271-272). También recientemente Rendón (2017, p. 201), destaca las clásicas competencias pero subraya las aparejadas al desarrollo tecnológico, por lo que considera que los alumnos deben aprovechar estas emisoras para “desarrollar sus competencias creativas hipermedia, ya que las emisoras de radio web insertan no solo programas de audio, sino grabaciones en video, infografías, gráficos, animaciones, etc. cuyo diseño y ejecución se puede aprender desde el trabajo en las emisoras universitarias”, lo que repercutiría, según esta autora, a una ampliación de las audiencias, gracias a la posibilidad de descargar los contenidos o consumirlos en línea, según los postulados ya analizados de la ciberradio y la radiovisión.

#### *2.2.4. La educación mediática*

Hace más de dos décadas, Aguaded (2001) avisaba de que el sistema educativo no podía estar al margen del rol que iban a desempeñar, en los próximos años, las pantallas, englobando bajo este concepto a los dispositivos tecnológicos. Abundó el afamado periodista Ryszard Kapuściński pocos años después: “Hoy, en cambio, con el desarrollo de los medios, vivimos en un mundo donde la historia se ha vuelto doble, donde conviven dos

historias simultáneas: aquella que aprendimos en la escuela y en la familia, de manera personal, y la que nos inculcan los medios” (2005, p. 14).

Los anteriores epígrafes han constatado el papel preponderante y decisivo de las nuevas tecnologías en el desarrollo tanto de la radio como del Espacio Europeo de Educación Superior. Desde entonces, la literatura ha explorado los conceptos de educación mediática y educomunicación, aunque sin acuerdo en la comunidad científica.

Existe una corriente que considera que existe una interrelación de causa-consecuencia. Postula Narváez-Montoya (2019), que educomunicación y educación mediática son dos derivadas del concepto básico de comunicación educativa. Por ello sostiene que “la educomunicación se puede observar en manifestaciones como la educación mediática” (2019, p. 21), encontrando tangentes con el pensamiento de De Oliveira-Soares, quien los catalogó como

Dos ejes de prácticas e investigaciones de manera muy delineada sobre el tema general de la educación en medios. El primero de ellos, se le denomina educación o alfabetización mediática [...], mientras que al segundo se le identifica como Educomunicación. Las dos vertientes están históricamente interconectadas en sus postulados, presentando, sin embargo, especificidades en algunos de sus enfoques de implementación. (2020, p. 19)

Sin embargo, aquí en España se suelen establecer tangentes hasta llegar a una correspondencia terminológica. Así, dice Aparici:

La educomunicación implica la interrelación de dos campos de estudios: la educación y la comunicación. Se la conoce también como recepción crítica de los medios de comunicación, pedagogía de la comunicación, educación para la televisión, pedagogía de la imagen, didáctica de los medios audiovisuales, educación para la comunicación, educación mediática, etc. (2010, p. 9)

En la misma línea, Marta-Lazo y Grandío (2012, p. 141), observan una tendencia a la hibridación, dado que “la educomunicación ha permitido crear puentes para aprovechar el potencial del Factor Relacional de la comunicación en la educación y las posibilidades y recursos educativos en el ámbito de la comunicación”.

De acuerdo a Buckingham (2007), la educación mediática es un proceso doble, de enseñanza y aprendizaje, sobre los medios de comunicación, atendiendo a un doble desarrollo: de la capacidad crítica y de la creatividad. Añade dos matices Casado, al considerar que esta educación se basa en estudiar “el uso de los medios de comunicación en la educación” y “debe ampliarse al conocimiento profundo de los medios, es decir que aprovechando que usamos los medios para obtener recursos para la educación conocemos los medios para dominarlos” (2013, p. 54).

Partiendo de esta taxonomía, recuerdan Osuna-Acedo, Frau-Meigs y Marta-Lazo (2018), tomando como referencia dos estudios previos con 15 años de diferencia (Pinto y Sarmiento, 1997; Ferrés y Piscitelli, 2012), que la educación sobre medios de comunicación ha pasado de una fase inicial, en la que esta enseñanza en las escuelas pretendía proteger a los menores de los peligros de los medios –*fake news*, valores sociales negativos- a una

evolutiva que ha conducido a la fase actual, en la que se prepara a las personas para participar activa y críticamente en la cultura mediática: “se hace hincapié en la comprensión y el análisis crítico y, cada vez más, en la producción de medios por parte de los propios estudiantes, dándoles voz” (2018, p. 35). Una idea que se vincula al concepto de prosumidor.

La propia Osuna-Acedo, junto con Aparici (2010) listaron como competencias clave que enmarcan esta educación mediática el análisis crítico y búsqueda con criterio de información, comprender los significados de participar en el ciberespacio, valorar la fiabilidad de informaciones aparecidas en medios digitales, y reconocer las representaciones sociales, las cuales se pueden describir según los postulados de Frau-Meigs (2007): veracidad de las informaciones, colectivos excluidos de los medios, sesgos, estereotipos, interpretaciones o influencia en la opinión pública. A esto se le puede añadir el análisis de los grupos mediáticos y sus dueños, los modos de crear una identidad de marca, o la detección de las *fake news* (Osuna-Acedo, Frau-Meigs y Marta-Lazo (2018).

Este reenfoque, o evolución del concepto, está aparejado al desarrollo de las NTIC, las cuales, como se ha constatado, han tenido un impacto directo en el devenir de los medios de comunicación. Aguaded (2012) recordaba que nuestra sociedad es, actualmente, audiovisual, y ello impone la necesidad de crear un contexto educativo donde los medios jueguen un papel crucial. Esta circunstancia ha motivado una reconfiguración conceptual que acerca al concepto de educomunicación:

Numerosos indicios convergen en indicar que en el siglo XXI la ciudadanía adquiere sus conocimientos y valores a través de los medios sociales de comunicación. Esto implica un cambio en la actitud de los diversos actores involucrados en la educación y la comunicación, lo que requiere que los comunicadores deban ser más conscientes de su responsabilidad social y que los educadores tomen en cuenta el peso de los medios en sus prácticas pedagógicas. Con estos preceptos nació la Educomunicación, en la que la educación y la comunicación se convierten en un binomio indisoluble. (Osuna-Acedo, Frau-Meigs y Marta-Lazo, 2018, p. 39)

Estamos, por tanto, ante un fenómeno que ha madurado en los últimos años pero que lleva germinando desde hace décadas, como recuerda Aguaded (2001), al explicar que la educomunicación se basa en aunar los dos factores de socialización más importantes que tiene una persona en sus primeros años de vida: la escuela y los medios, dado que, tal y como sostiene Kaplún (1998, p. 213), es necesario “reconocer la relación entre conocimiento y comunicación como un proceso mucho más interactivo”. Sin embargo, De Oliveira-Soares (2020, p. 21) matiza que “en la literatura internacional, encontramos autores que aún emplean indistintamente el término Educomunicación como sinónimo de Educación en medios”, concede que la educomunicación es “una metodología de trabajo”. En un punto equidistante, y asumiendo los postulados de ambas vertientes, conceden Marta Lazo *et al.* que es un concepto “polisémico” (2021, p. 148).

Aunque la raíz de la educomunicación se halla en los estudios del francés Freinet desde mediados del siglo XX, recuerdan Aparici y García Matilla que desde que la UNESCO postuló este concepto en 1979, “desde la década de los noventa, sucesivas promociones

de investigadores han contribuido a la maduración del territorio de la educomunicación. La progresiva renovación de las plantillas universitarias ha permitido que jóvenes profesores formados por algunos investigadores pioneros se hayan podido especializar en este campo” (2016, p. 43), lo que puede considerarse un hito, teniendo en cuenta que Barranquero (2007) consideraba que estaba siendo infrutilizada por profesionales al ser un campo de conocimiento desconocido para la mayor parte de la sociedad. Al entenderse, especialmente durante los primeros años de consolidación, como un campo acotado al ámbito universitario, los expertos han salido a la palestra. El propio García Matilla lleva varios años incidiendo en que este tipo de educación no es exclusiva de ámbitos universitarios, sino de cualquier etapa educativa, siendo transversales en todas ellas las siguientes premisas y objetivos de cara al alumnado:

La educomunicación aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación (2010, p. 151)

Con el paso de los años y el empuje creciente de los elementos tecnológicos, el factor digital ha ganado en peso en los mecanismos pedagógicos, aun así, las claves de este proceso perviven, según Aparici. “No requiere solo de tecnologías, sino de un cambio de actitudes y de concepciones” (2010, p. 12), y seguir apostando por el diálogo y la participación de alumnos y profesores como cuestiones clave; no obstante, Durán Becerra y Tejedor Calvo (2017) han tratado de actualizar el peso específico de las NTIC, especialmente de la web 2.0, con arma educomunicativa, al detectar que han afianzado la capacidad de los agentes implicados –alumnos y docentes- para crear, compartir y difundir mensajes, aprovechando la ventaja competitiva del bajo coste, en general, de la tecnología.

En este sentido, los agentes antes citados, junto a los profesionales mediáticos, han sido puestos de relieve, al analizar su rol específico en el proceso educomunicativo: “Tanto el educador - profesor de cualquier nivel-, como el profesional de los medios, son mediadores en el proceso de comunicación educativa”, recuerda García Matilla (2011, p. 2), por lo que entiende que “el hecho de pensar la educación sin establecer alianzas con los medios de comunicación y los sistemas de información actuales representa un derroche total y una gran aberración” (2001, p. 5).

Pero estos agentes presentan problemas. Por un lado, la tendencia de los medios hacia la espectacularización polariza y difumina los mensajes. Ya hace muchos años los estudiosos del periodismo aseguraban que de las tres funciones clásicas del Periodismo –informar, formar y entretener-, en la tercera de ellas se adivinaban una componente de “divertir, excitar, producir emociones” (Abril, 1997, p. 249), olvidando uno de los preceptos que siempre ha defendido la Organización de las Naciones Unidas, a través de su organismo para la cultura, la UNESCO: “No debemos perder de vista el hecho de que los

medios y los sistemas de información juegan un papel esencial en la promoción de los derechos humanos. democracia y desarrollo equitativo (2013, p. 10).

En el caso del profesorado, García Matilla (2001) ha puesto de manifiesto déficits formativos, basados en la falta de acompañamiento entre los cambios tecnológicos y la formación recibida por los docentes, aunque este nivel haya mejorado con el paso de los años hasta llegar, en el caso de la docencia universitaria, “a un nivel de competencia mediática media-alta manifestando especial interés por el uso de medios de comunicación emergentes (smartphones, redes sociales, Internet y vídeo juegos) a pesar de no poseer niveles de conocimiento y uso avanzados en los mismos”, motivado por “la predisposición positiva del profesorado universitario hacia el uso de recursos digitales facilita el aprovechamiento de las oportunidades curriculares en educación mediática” (Pérez-Escoda, García-Ruiz, y Aguaded-Gómez, 2018, pp. 7-8). A pesar de esta progresión, se sigue reclamando “formación específica, con la ampliación de la oferta de programas y cursos permanentes sobre el tema en todos los niveles académico” (De Oliveira, 2020, p. 24).

Pero hay más. En los últimos años se han incorporado nuevos actores protagonistas. Uno de ellos ya ha sido relatado en esta investigación: el impacto que ha tenido la crisis económica iniciada en 2007-2008 tanto en el plano educativo como en los entornos mediáticos. Otro, la velocidad de cambio tecnológico, que ha provocado que en menos de dos generaciones el mundo ha ido transformando las redes informáticas facilitadas por internet y su esfera pública multimedia en un “cerebro electrónico mundial con el Cloud (Levy, 2017, citado en Vélez, 2017, p. 16). Y más recientemente, la pandemia provocada por el coronavirus, COVID-19, ha transformado de forma definitiva la sociedad, tal y como postulan Aguaded y Dávila:

Si las tecnologías de la comunicación y su universalización dieron un vuelco a las formas de vivir y pensar un escenario ya semiglobal, la pandemia del COVID-19, en los umbrales de la segunda década de la nueva centuria, han catapultado definitivamente el modelo ‘analógico’ de civilización hacia un nuevo mundo digitalizado y globalizado, al tiempo que colmado de miedos arraigados a la caverna local. (2020, p. 13)

Fruto de estos procesos de fusión de educación y ámbito mediático devienen dos conceptos, la alfabetización mediática, por un lado, y la competencia mediática, o *digital competence* según la terminología inglesa. En cuanto al primero de ellos, sintetiza Buckingham (2005, p. 71) que se trata de “conocimiento, las habilidades y las competencias que se requieren para utilizar e interpretar los medios”, una definición expandida y explicada así por el catedrático Pérez Tornero:

Alfabetización mediática es el nuevo *mot d'ordre* de la teoría crítica sobre la comunicación y de la semiótica de los medios. Significa más o menos: hemos constatado que los medios cada vez son más envolventes, que su impacto aumenta en todos los órdenes de la vida y que, en este contexto, la regulación y las políticas de la comunicación pueden tener una influencia limitada. ¿Qué planteamos como alternativa crítica entonces? Pues la toma de conciencia crítica por parte de los individuos y los colectivos ante esos medios. Una toma de conciencia crítica que acerque a la democratización y a la autonomía, que



ayude a utilizar mejor los medios según nuestros legítimos intereses y a resistir a su poder cuando pongan en riesgo nuestra autonomía y libertad. (2011, p. 4)

Otros términos salieron a la luz simultánea o posteriormente; caso de la alfabetización informacional, gestada en Estados Unidos y entendida como un ámbito de jerarquía superior. Explica Buitrago (2016) que ambas convergen en el concepto información, pero en el caso de la alfabetización mediática, el proceso de enseñanza y aprendizaje se enfoca a la información procedente de los medios, por lo “que se ubicaría como una subdivisión dentro de la propia alfabetización informacional” (2016, 125). Tampoco existe consenso en la comunidad científica, hasta que la UNESCO tuvo que tomar partido y optó por una hibridación. Así, en 2008, construyó el concepto MIL, siglas inglesas que significan Alfabetización Mediática e Informacional:

La expresión alfabetización mediática e informacional se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la aplicación del pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos. Esto implica conocimiento de los valores personales y sociales y de las responsabilidades derivadas del uso ético de la información, así como la participación en el diálogo cultural y la preservación de la autonomía en un contexto con posibles y difícilmente detectables amenazas a dicha autonomía. La alfabetización mediática e informacional se centra en cinco posibles competencias básicas, a las que nos referimos como las 5 ces: Comprehension (comprensión), Critical thinking (pensamiento crítico), Creativity (creatividad), Cross-cultural awareness (consciencia intercultural) y Citizenship (ciudadanía). (UNESCO, 2008, p. 6)

En lo que no existen tangentes es en la equiparación entre alfabetización mediática y periodística, ya que Pérez Tornero ha delimitado en una entrevista reciente (Robledo, 2020), que “la alfabetización mediática incluye a la alfabetización periodística (news literacy). Por tanto, esta última remite a todas las habilidades y capacidades técnicas y críticas que se relacionan con eso que llamamos periodismo y que incluye todas sus actividades y todos sus géneros (noticias, crónicas, reportajes, etc.)”.

Vélez (2017, p. 15), encaja la alfabetización dentro del concepto educocomunicativo, reflexionando que “la alfabetización mediática se ha convertido en uno de los terrenos más fértiles para entender los medios y sus contenidos, usos y mediaciones, a través de proyectos educocomunicativos de interés ciudadano”. Del proceso de alfabetización mediática surge la llamada competencia mediática, entendida como la suma de conocimientos y habilidades adquiridas y desarrolladas por un ciudadano para desenvolverse en la competencia mediática (Pérez-Escoda, García-Ruiz, y Aguaded-Gómez, 2018).

La cuestión que atañe y preocupa a los expertos es si esta educación está bien planteada desde la perspectiva docente y cala de forma eficaz en el alumno, que no es otro que todo ciudadano, sin entender edades. Así, Aguaded (2012), citando un estudio de Prensky (2009), recuerda que “los jóvenes están inmersos en el flujo del discurso digital, participando activamente en él, pero sin ser conscientes de las profundas implicaciones que ello tiene”. Y si esta falta de consciencia afecta a una generación que es considerada nativa digital, ¿qué ocurre con los adaptadores digitales, esto es, la población adulta?

Un relevante estudio que encuestó a más de 6000 españoles, además de plantear 31 entrevistas en profundidad y 28 *focus group*, concluyó que existe “carencia de competencia mediática en los ciudadanos y ciudadanas del estado español, en consecuencia, la necesidad de formación en este campo” (Ferrés *et al.*, 2011, p. 169).

El problema que subyace tiene varias aristas. Por un lado, a los emisores. Los contenidos mediáticos están elaborados por profesionales que recelan de esta alfabetización: “algunos profesionales de los medios restan importancia a la CM (competencia mediática) confrontándola con el supuesto mayor peso de los estudios humanísticos y científicos, para ellos más prioritarios” (Buitrago, Ferrés y Matilla, 2008, p. 117).

Por otro lado, se ha detectado una problemática de base, que implica a los mecanismos de enseñanza. Recuerda Gutiérrez (2009) que la alfabetización digital no es no solo una consuma de competencias técnicas, lo que explicita en la terminología “ratones y teclas”, por lo que una visión reduccionista afectaría al modo de entender y analizar críticamente los contenidos mediáticos. Un punto confirmado por Gutiérrez, González Rivallo y Gutiérrez Martín (2017), quienes analizaron la asunción competencial del profesorado en este campo, concluyendo que no existe una total formación en competencia mediática, sino que se ha centrado en la parte más técnica, es decir, en lo digital.

La legislación también ha sido un factor relevante. Recuerdan Pérez-Femenía e Iglesias-García (2020, p. 332) que las cuatro leyes educativas aprobadas en España en los últimos treinta años –LOGSE, 1990; LOCE, 2002; LOE, 2006; y LOMCE, 2013- han omitido este concepto de alfabetización mediática integral para analizar críticamente los medios de comunicación en las aulas.

En un artículo de opinión en el diario argentino *La Nación*, el escritor Umberto Eco (2007) recordaba de esta forma cómo había cambiado el papel del profesor:

Relataba que un estudiante, para provocar a un profesor, le había dicho: "Disculpe, pero en la época de Internet, usted, ¿para qué sirve?" [...] Le estaba diciendo que la información que Internet pone a su disposición es inmensamente más amplia e incluso más profunda que aquella de la que dispone el profesor. Y omitía un punto importante: que Internet le dice "casi todo", salvo cómo buscar, filtrar, seleccionar, aceptar o rechazar toda esa información. (*La Nación*, 21 de mayo de 2007)

Un artículo periodístico significativo por cuanto empuja a reflexionar sobre el pensamiento estudiantil y el rol docente, y que no siquiera el paso de los años ha logrado corregir. Y es que como relatan Dornaletche, Buitrago y Moreno (2015), ni siquiera los años de debate terminológico han acabado por aportar nitidez a este campo, toda vez que la competencia digital es lo más ansiado de conseguir. Por este motivo, una posible propuesta de solución fue avanzada hace una década por Gutiérrez y Tyner, en estos términos:

La alfabetización necesaria para el siglo XXI habrá de ser necesariamente “mediática” –dada la importancia de los medios hoy en día–, “digital” –ya que la mayor parte de la información que se maneja está digitalizada–, y multimodal –por la convergencia de texto, sonido, imagen, vídeo, animación–. (Gutiérrez y Tyner, 2012, p. 35)

En este proceso, la radio, como medio de comunicación y, a la vez, hilo conductor de esta investigación, asume un papel importante en el proceso de educación mediática. Emma Rodero considera que la radio es “el mejor medio educativo” (2008, p. 106), al estimular la imaginación, desarrollar la expresión oral y fomentar las actitudes de escucha; concuerdan Marta Lazo *et al.*, al enunciar que “el potencial educomunicativo que el medio radiofónico tiene para contribuir a la constitución de una ciudadanía crítica y con capacidad de analizar las claves esenciales de la sociedad” (2021, p. 159).

Más en concreto, las radios universitarias, dado su carácter de proyecto de servicio público configurado como un laboratorio de experimentación, encaja en muchos de los postulados preconizados por la educación mediática. Ponce (2016), reflexiona acerca del carácter tangencial de este tipo de proyectos por aunar los dos conceptos base, la educación y la comunicación como áreas de conocimiento, y Aguaded y Contreras subrayan ventajas tanto para los alumnos como para quienes les escuchan:

La población encuentra en ellas pequeñas ‘islas’ donde disfrutar de una forma de hacer radio más reflexiva, con otra mirada y por tanto con otros objetivos. Asimismo, gracias a este tipo de medios, que guardan en su seno una misión también educativa, la población puede lograr hacer efectivo su derecho a participar en los medios públicos, y por tanto a ser escuchada. (2011, p. 11)

#### *2.2.4.1. Un acercamiento a la brecha generacional*

Para poder dimensionar y entender plenamente el sentido de esta investigación, es necesario hacer referencia a las distintas generaciones y a sus rasgos definitorios. En varios momentos del cuerpo teórico, se ha hecho referencia a cómo la tecnología ha trazado una frontera entre los adultos –a los que se ha hecho alusión en las referencias a los docentes y profesionales de los medios-, y los jóvenes, también conocidos como Generación Z o postmillennials. Tecnología que sustancia parte de sus rasgos, forma de comunicarse y dieta mediática:

Los centennials o postmillennials constituyen el grupo de población actual que más profundamente está modificando el consumo de contenidos mediáticos de forma que han acentuado la brecha digital ocasionada por la generación inmediatamente anterior, los millennials, provocando así el inicio de un cambio de paradigma en el ecosistema comunicativo. (López Vidales y Gómez Rubio, 2021, p. 550)

Estos nativos digitales cuentan con un campo casi ilimitado de herramientas y posibilidades, todas asociadas a la tecnología, “que utilizan y de los que incluso abusan ya que han nacido en un mundo totalmente mediado y no debemos ignorar la afición y la inclinación que sienten por este tipo de comunicación”, por lo que la labor de la educomunicación, concepto recién explicado, cobra aún más valor, ya que “los medios, deben tener en cuenta, y no perder de vista, su labor de servicio público y su carácter social” (Aguaded y Martín Pena, 2013, p. 64).

El principal debate generado en el corpus teórico sociológico ha hundido sus raíces tanto en delimitar las fronteras temporales –entre qué años de nacimiento se inserta cada generación- como en trazar sus rasgos más significativos. Una cuestión que se lleva analizando “desde los años 20 [del siglo XX]”, según el politólogo Oriol Bartomeus (Espinosa, 2020). En síntesis, las aportaciones han creado las siguientes radiografías:

- GENERACIÓN X

Siguiendo la teoría de las generaciones marcada por el Pew Research Center (citado en Espinosa, 2020), cada grupo abarca una horquilla de 15 o 20 años en el modelo estadounidense; en el caso concreto de esta generación, comprende a los nacidos entre 1965 y 1980; y sucede en el tiempo a los ‘baby boomers’, generación surgida entre 1946 y 1964 y denominada así por el incremento de la natalidad tras la finalización de la II Guerra Mundial. Gibson *et al.* (2009) y Gutiérrez-Rubí (2016) también se adhieren a esta propuesta temporal.

Advierte, no obstante, Espinosa, que este modelo no es totalmente implantable a todos los países, ya que en el caso español el fenómeno de repunte de natalidad conocido como *baby boom* no se experimenta hasta 1957 y se prolonga hasta 1977. Algo con lo que concuerdan Mckindle and Wolfinger (2010, citado en Dhapanal *et al.*, 2015), al recordar que “*this definition is not entirely helpful today because the commonalities of today’s generations have cut through global, cultural and socioeconomic boundaries*”.

Se trata, como han apuntado varios estudios al respecto en varios ámbitos geográficos del planeta (Dhapanal *et al.*, 2015; González *et al.*, 2018) que es una generación que ha tenido que adaptarse a los cambios tecnológicos, los cuales se han expandido coincidiendo con la edad adulta de este grupo de edad. En estos estudios se compara el modo de actuar de esta generación respecto a la precedente –los baby boomers (1946-1964) y los Millennials o Generación Y- en lo relativo a las redes sociales, constatando un menor uso de éstas respecto a los Millennials y a dejarse llevar menos por los aspectos emotivos –comentarios, tendencias de opinión- respecto a los jóvenes.

También Prensky, años antes, alertó de que las NTIC empezaban a funcionar como mecanismo de criba o diferenciación generacional, y lo explicitó en las dificultades del cuerpo docente para actualizarse en este ámbito, establecido además una distinción entre era digital y pre-digital:

It’s very serious, because the single biggest problem facing education today is that our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language. (2001, p. 2)

Por este motivo, se llevan años alertando de la necesidad de “reciclaje profesional” basado en “formación especializada en nuevas tecnologías, cuestiones técnicas, en general” (López Vidales, 2011, pp. 30-34).

Años más tarde, Palfrey y Gasser (2008) trataron de dar nitidez a estos conceptos diferenciando de forma gráfica a quienes nacieron digitalmente ('born digital', según su nomenclatura) y quienes viven digitalmente, o 'live digital', para delimitar a la Generación X de la Y. Incluso entienden que hay personas de ambas generaciones que han añadido las tecnologías a su forma de relacionarse y trabajar, y les denominan 'digital settlers' o colonos digitales.

El aspecto tecnológico traslada sus consecuencias al ámbito social. Estudios como los de Rushkoff (2005) Subrahmanyam *et al.* (2006) Boyd (2011) y Ortega (2012) han constatado que las NTIC han provocado una nueva forma de relación social de las personas, difuminándose la frontera entre lo real y lo virtual. Un problema, señalan estos autores, que es patente en la Generación Y, pero no tanto en la X, que aún es capaz de diferenciarlos.

También a nivel sociológico, compilan Vera *et al.* (2004) basándose en estudios previos que esta generación ha vivido un profundo cambio, basado en una mutación de valores hacia la individualización o la autorrealización, oponiendo por tanto la tendencia general de esta Generación X hacia un bienestar colectivo o la necesidad de establecer contactos personales.

De igual modo, Ibáñez (2003), calificó en la revista *Blanco y Negro* a esta generación como "silenciosa", describiendo también estos otros rasgos que tienen que ver con los hechos históricos que se vivieron en España: "Nuestros padres vivieron la guerra, pasaron hambre, escucharon cerca el sonido de las bombas [...] nuestros tíos, algo más jóvenes, lucharon contra la dictadura, corrieron tras los caballos de Paolo Ucello de los grises, estuvieron en la cárcel" (2003, como se citó en Romeo, 2004, pp. 30-31).

Añade Thomas (1996) que esta generación fue la primera que vivió la incorporación de la mujer al mercado de trabajo, rompiendo la tradición que existía hasta entonces de que solo el hombre aportaba los ingresos domésticos. Durante el desarrollo de esta generación empiezan a plantearse fenómenos sociales que suscitan debate, como la diversidad cultural o el divorcio.

Al vivir en su período de edad joven-adulto estas situaciones, se les considera como capaces de asimilar los cambios (lo que también constataron recientemente Rodrigo-Cano *et al.*, 2017), al poner a prueba sus destrezas tecnológicas), por lo que, en líneas generales (Rock, 1999; City of Portland, 2000), se trata de una generación con tendencia al equilibrio y al orden, con alta capacidad creativa y de trabajo en equipo. A este respecto, Hatch (1999) describe a esta generación como estimulante de dinámicas grupales a través de una comunicación constante y retroalimentada de los miembros del grupo, sea a nivel social o laboral.

Además de diferenciarles de la Generación Millennial, varios estudios (Hammill, 2005; Wasserman, 2007; y Cook, 2015) han trazado la frontera entre esta generación y la precedente, la generación de los Baby Boomers:

- A nivel de valores, los Baby Boomers son optimistas e implicados, frente al escepticismo de la Generación X.
- Los nacidos desde 1946 entienden la educación como un derecho, quienes nacen a partir de 1965 la entienden como una forma de conseguir sus objetivos. Esto se traslada al ámbito laboral, donde los primeros son más adictos al trabajo –lo que se manifiesta en un desequilibrio en su vida familiar- y los segundos, más autosuficientes, porque se basan en una estructura laboral organizada y jerárquica.
- Estos rasgos conducen a una Generación X que destaca en realizar varias tareas al mismo tiempo de forma eficaz (*multitasking* en su nomenclatura anglosajona), mientras que sus antecesores son propensos a buscar recompensas futuras que les proporcionen seguridad, tanto en lo familiar como en lo laboral; un hecho que se entiende al tratarse de una generación post-conflicto bélico –II Guerra Mundial a nivel internacional, Guerra Civil en el caso español-. Por ello, son más ahorradores.

No obstante, existen vasos comunicantes entre ambas generaciones, según Hammill (2005), quien entiende que los nacidos al final de la generación de los Baby Boomers suelen adaptar características propias del siguiente grupo generacional.

- GENERACIÓN MILLENNIAL / GENERACIÓN Y

Siguiendo la nomenclatura de etiquetar a cada generación con una letra de alfabeto, la siguiente generación es la Y, y popularmente se le conoce como Millennial tras la publicación del libro *Millennial Rising* Howe y Strauss, (2009). Según el sociólogo Bartomeus (citado en Espinosa, 2020), la creación de vocablos específicos para generaciones responde a su capacidad de ser más atractivo y divulgativo de cara a la sociedad

Suele existir homogeneidad al acotarles temporalmente como los nacidos entre 1980 y 2000 (Howe y Strauss, 2009, Monfort y Hurtado, 2013; Gardner y Davis, 2014), con pequeños matices: Pew Research (citado en Espinosa, 2020) considera que la horquilla de rango son 15 años y comprende entre 1981 y 1996. Son considerados como una generación que ha crecido de forma paralela al auge de las NTIC (Moore, 2012; ReasonWhy, 2017), de tal modo que las han ido incorporando de forma progresiva a su estilo de vida.

Además, a diferencia de la posterior, que no ha vivido una crisis financiera de impacto cuando se ha insertado en el mercado laboral, de ahí que suelen relacionar éxito con resultado económico (ReasonWhy, 2017); por ello, algunos como Sweeney (2005) les etiquetan como impacientes y en búsqueda de una gratificación inmediata, por esta centrados en su rendimiento inmediato (Howe y Strauss, 2009), máxime teniendo en cuenta que muchos de ellos han accedido al mercado de trabajo cuando estalló la crisis económica de 2007-2008, motivo por el que perciben cierta inseguridad laboral que les hace exigir condiciones seguras.

Aunque recuerdan Gardner y Davis (2014, p. 16) que no han conocido un mundo sin ordenadores, Internet ni teléfono móvil, los millennials tienen más habilidades comuni-

cativas (Beall, 2017) a la hora de relacionarse con los demás respecto a la siguiente generación, y también son vistos como más capaces de superar circunstancias traumáticas, tal y como apuntaron Homan (2015) o Green (2016).

Aun así, su consumo continuado de las plataformas sociales les convierte en la primera generación que “no toma en consideración la diferencia entre ‘vida real’ y ‘vida digital’” (Ruiz-Blanco, Ruiz-San Miguel y Galindo, 2016, p. 113), como sí hacen sus antecesores, la Generación X, caracterizados por ser adaptadores digitales. Aun así, exponen su vida en las redes menos que la Generación Z.

En el consumo mediático, estamos ante una generación que todavía opta la televisión –la Generación Z, como se verá a continuación, la baja al segundo puesto de preferencias-, por delante de radio y periódicos –aunque en estos dos últimos el consumo baja casi un 10%, y en el caso de la radio, el 46% dice no escucharla-. López Vidales y Gómez Rubio (2014, 43-45) revelaron que la radio es vista como un medio “antiguo” y “con poca creatividad”, frente a las posibilidades de consumo a la carta que les ofrece Internet. Por ello su escucha no es continuada, sino que cambian constantemente de dial; y combinan consumo de radio generalista y especializada –en concreto, radiofórmulas musicales-.

Por este motivo, al tratarse de la primera generación que ha nacido con la expansión de las NTIC, su percepción sobre los medios cambia, por lo que demandan “modelos interactivos y participativos” (Gómez Rubio, López Vidales y González Conde, 2012), para lo que los medios radiofónicos trataron de emplear las herramientas digitales para atraer a este *target* poblacional:

Las demandas fundamentales de los millennials se centran en la consecución de una mayor calidad en contenidos, dotar de más sentido del humor a ciertos programas, aumentar el contacto con la gente de la calle, mejores relatos y más ubicuidad para su consumo; las herramientas que se plantearon para lograrlo fueron el aumento de creatividad y la innovación en formatos, contenidos y estilos, además de ampliar las posibilidades de distribución y difusión. (López Vidales y Gómez Rubio, 2021, p. 550)

Son asiduos a las redes sociales, con preferencia por las ‘veteranas’, Twitter y Facebook, frente a Instagram, la cual es la predominante en la siguiente generación (López Vidales y Gómez Rubio, 2021, pp. 547-549). En este uso de las redes destaca la preferencia de Twitter como red para informarse, en tanto que Facebook o Tuenti se dirigen a actividades de ocio y de relaciones personales” (García y Del Hoyo, 2013, p. 118). Dado su carácter competitivo, también han visto en LinkedIn una oportunidad para poder encontrar trabajo (Ruiz-Blanco, Ruiz-San Miguel y Galindo, 2016, p. 113), teniendo en cuenta las dificultades laborales derivadas de la crisis.

Debido al impacto de las NTIC, son varios los autores que han postulado la necesidad de educar a esta generación en el ámbito digital, lo que conduce nuevamente al concepto de educomunicación. Por citar un ejemplo de referencia, Jenkins *et al.* consideran (2009, pp. 28-29) que es necesario enseñar las competencias socioculturales derivadas de lo que denomina la ‘revolución tecnológica’, y califica a tales competencias como ‘new media literacies’. Estas competencias no suponen una ruptura, sino una nueva alfabetización

basada en una evolución de las competencias clásicas, para que los jóvenes aprovechen las herramientas tecnológicas en su proceso educativo, pero también sean capaces de trasladarlas a sus relaciones sociales.

Un precepto que entronca con las conclusiones de Cassany y Ayala (2008, p. 64), quienes consideran que esta generación no tiene conciencia sobre sus necesidades de información, por lo que acuden a Google para intentar cubrirlas, pero sin éxito, porque desconocen solo leen en torno a la cuarta parte de los contenidos filtrados por este buscador, de tal modo que no saben diferenciar lo relevante y lo accesorio y, consecuentemente, carecen de habilidades para interpretarlo de forma crítica. Todo ello a pesar de dominar la mecánica de esta herramienta.

- GENERACIÓN Z

Se trata de una generación surgida con el cambio de milenio, aunque existen algunas excepciones en su acotación temporal, como la planteada por Vilanova y Ortega (2017), al delimitar esta generación entre 1994 y 2010, o Rubio (mencionada en Espinosa, 2020); y Rubio, Almansa y Pastor (2021, p. 1), quienes postulan que desde 2010 se está produciendo un cambio generacional, a la que denominan alfa, dado que con la ‘Z’ que etiqueta a la actual generación se finaliza el alfabeto latino y se comenzaría a nombrar con la primera letra del alfabeto griego.

Se trata de un debate abierto y aún sin consenso, dado que existen otras aportaciones como las de Wolf (2016), quien considera que son los nacidos en 1999, mientras que la APA, siglas de American Psychological Association, (2018), y el Pew Research (2016) lo sitúan dos años antes, en 1997. Por su parte, Fishmann (2018) cree que el hito que marca el nacimiento de esta generación son los atentados del 11-S, por tanto, les sitúa desde 2001.

En cualquier caso, ya desde principios del siglo XXI, autores como Prensky (2001) empezó a hablar de la ‘generación de nativos digitales’, también conocida por sus acrónimos anglosajones dGen, o Net Gen. Los prefijos de estos términos (‘d-’ y ‘net’- hacen clara alusión al entorno digital; la primera de ellas es *digital* y la segunda, ‘red’, la traducción del vocablo ‘net’). Más recientemente, se han acuñado otros términos como Centennial (Fundeu, 2018), o Post-millennials (Pew Research, 2016), por ser herederos de la anterior generación. El fundador de la empresa tecnológica Microsoft y uno de los mayores empresarios mundiales del sector, Bill Gates, se atrevió a denominarles “i Generation” o “Generación Internet”. En síntesis, se trata de la generación que “ha nacido en el universo multipantalla” (López Vidales, Sánchez e Izuzquiza, 2019, p. 255).

En cuanto a sus rasgos, proactividad, capacidad multitarea y responsabilidad son definitorios para Fishmann (2018), y muchos han alertado sobre la paradoja de que se trata de una generación muy preparada, pero con escasa penetración en el mercado de trabajo, dado que han cumplido la mayoría de edad padeciendo las consecuencias económicas de dos crisis: la económica de 2007-2008 y la presente de la COVID-19. Por ello, han tratado de buscar sus propias fuentes de ingreso, como las compras online o dar clases particulares, según un estudio de la revista Harvard Business Review citado por Wolf (2016).



Asimismo, destacan (Vicente, 2020) por ser comprensivos y tolerantes con la multiculturalidad y las cuestiones éticas.

Como notas negativas, algunos como Collins (2016) han establecido una analogía con los copos de nieve (*snowflakes*) por su comportamiento social, en el que predomina su preocupación por la imagen y, por tanto, en su éxito social, y la búsqueda de ser mejores y únicos en sus aspectos vitales, lo que les condice al egoísmo, la impaciencia e incluso la timidez social (Turner, 2015; ReasonWhy, 2017). Por tanto, frente a la generación Millennial, presentan menos habilidades sociales y capacidades de superar circunstancias adversas debido a este poco apego a sus seres queridos –familia, amigos-, dejados en un segundo plano frente a sus amistades virtuales (Turner, 2015), dado que confiesan ser adictos a las NTIC (Beall, 2017).

Si Prensky los catalogó como nativos digitales, la consecuencia inmediata en la esfera del consumo mediático es clara: han modificado su forma de entender y consumir los medios de comunicación (García-Jiménez, 2019), con tendencia clara a consumir medios digitales y desenvolverse con soltura en las redes sociales. Todo ello, según coinciden varios estudios (Del Barrio y Ruiz, 2014; Cerezo, 2016) les han conferido el poder de crear y compartir contenidos y establecer una nueva dinámica comunicativa, hasta convertirse en algo imprescindible en su rutina diaria, informar y comunicarse, convirtiéndose en un elemento esencial en sus vidas, hasta el punto de ser la principal forma de contactar con otros a nivel social (Márquez y Lanzeni, 2018).

No obstante, tal y como constataron López Vidales *et al.* (2019), si sumamos este factor con su tendencia al individualismo antes reseñada, el resultado es que fuera de los entornos digitales son incapaces de desarrollar una comunicación fluida y colaborar en los planos social o laboral. Apostilla Marinas (2019, p. 188) que las redes sociales alimentan la conformación de la identidad del joven, al nutrirle de contenidos sobre tendencias y estados de opinión.

¿Sigue consumiendo esta generación la oferta programática de medios convencionales? Una parte, sí, pero se observa cierto desafecto. Estudios como los de López Vidales, Gómez Rubio y Medina (2010) ya atisbaban su gusto por la telerealidad, esto es, por los reality-show, formato preponderante en su dieta mediática junto a las series y, en suma, la ficción y el entretenimiento frente a los espacios informativos.

Los datos aportados por el Estudio General de Medios remarcan esta tendencia. El dato global de 2020 de índice de incidencia por tramos de edad muestra que los 2 grupos de edad más jóvenes pertenecientes a esta generación (14 a 19 años; 20 a 24 años) representan solo 1 de cada 10 espectadores de la televisión, tal y como se muestra en este gráfico, en el que se rodea la contribución de espectadores de estos tres rangos de edad

POR EDAD

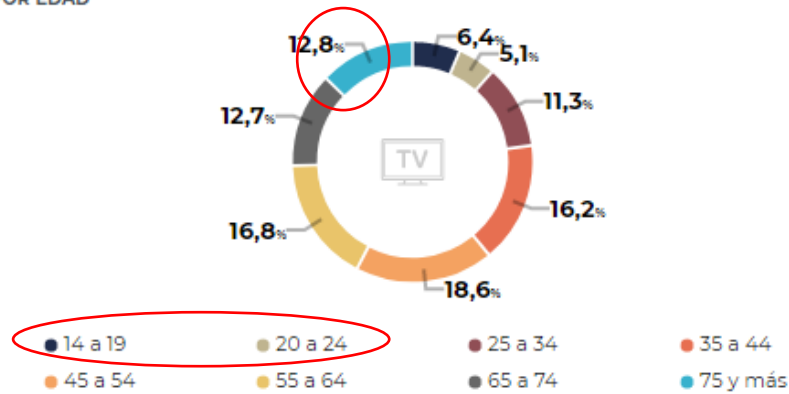


Imagen 7: Penetración de la televisión por tramos de edad, rodeándose los grupos de edad de la Generación Z. Fuente: EGM. <https://reporting.aimc.es/index.html#/main/television>

Otros informes, como los de Dos30 o PanoramaAudiovisual.com (2019, ambos) constataron que la edad media de un espectador español era superior a 50 años, y que más de la mitad de los jóvenes no consumían televisión tradicional, optando por consumos de series VOD –bajo demanda- en plataformas y/o a través de su teléfono móvil. La tendencia se acentúa si se explora a aquellas personas por debajo del rango de edad mínimo marcado en estos estudios, los 14 años. El relevante informe AIMC Niñ@s de 2018 muestra que 4 de cada 10 niños de entre 6 y 13 años consumen televisión por Internet o *Smartphone*. La siguiente gráfica del estudio de Dos30 es significativa en cuanto a los promedios de edad.

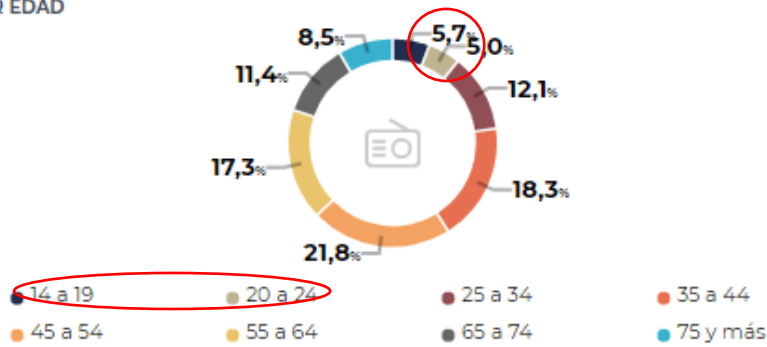


Imagen 8. Promedio de edad de la televisión en abierto en España. Fuente: Dos30, 2019, p. 2.

El más reciente estudio elaborado hasta la fecha (López Vidales y Gómez Rubio, 2021) ha clarificado algunas fronteras entre las dos generaciones de jóvenes, mediante la realización de casi 2000 encuestas a jóvenes pertenecientes a las generaciones Z y millennials. “Susceptibles, inteligentes, precoces, individualistas y pragmáticos, la generación Z es el reflejo de la globalización que ha supuesto internet y el fin de un escenario mediático donde coexistían medios y lenguajes diversos, protagonizada por los millennials”, sintetiza el estudio (2021, p. 543), que revela que la preferencia por la televisión ha bajado un 20% en la Generación Z frente a la Millennial, con descenso también en los otros dos medios tradicionales, incrementándose en, precisamente, un 20% su relación con ‘otros’ medios, “donde ellos mismos incluyen como “medios” a Internet, las redes sociales y las plataformas virtuales, son las que experimentan un crecimiento más importante, un 22%” (López Vidales y Gómez Rubio, 2021, p. 547)

En la misma línea de ‘envejecimiento’ de *target* y desafección por los *mass media* se mueven los otros dos medios tradicionales: en el caso de la radio, la penetración es del 10,7% (imagen de la izquierda), y de un 7,4% en la prensa, tal y como refleja la siguiente gráfica:

POR EDAD



DE LA PRENSA

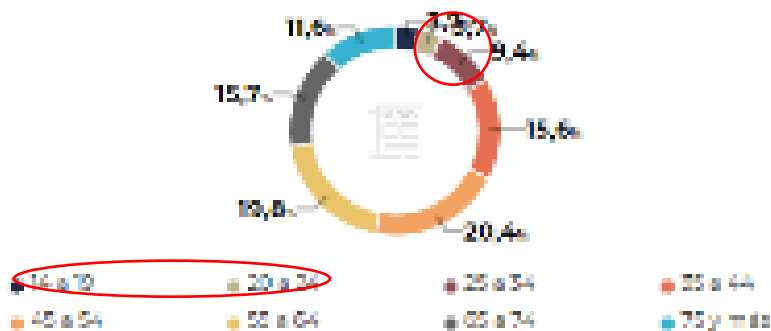


Imagen 9. Índice de penetración por grupos de edad en España de la radio (arriba) y de la prensa (abajo), rodeándose en ambos casos los *targets* pertenecientes a la Generación Z. Fuente: Estudio General de Medios.

Constatado este cambio de tendencia, otros informes han tratado de averiguar qué consumen los adolescentes en lugar de los medios convencionales. En el estudio AIMC Niñ@s (2018, p. 3) muestra que 9 de cada 10 menores de entre 6 y 13 años ven vídeos en Internet, siendo sus favoritos contenidos sobre bromas, retos, tutoriales de videojuegos (en ambos sexos), deportes –en el caso de los niños- y vídeos musicales –niñas-. Otra cifra relevante es que de media se pasan 5 horas diarias delante de pantallas –incluyendo televisión, dispositivos móviles, ordenadores, consolas y tabletas-.

Dado que esta investigación se centra en el sector radio, ¿cuál es el posicionamiento de la Generación Z en comparación con la anterior? Antes se ha constatado que casi la mitad de los Millennials no escucha la radio. En el caso de los centenarios, el porcentaje se dispara hasta casi las tres cuartas partes –un 72%- (López Vidales y Gómez Rubio, 2021). Sin embargo, teniendo en cuenta la variable de que es una generación volcada hacia las NTIC, ¿han supuesto éstas una nueva vía de acceso a la radio? En las cerca de 2000 encuestas analizadas por estas autoras, la respuesta es negativa:

Disminuyen todas las escuchas de este medio en cualquier dispositivo con el cambio de generación, hasta un 10% menos en el caso de su escucha a través del transistor, por

ejemplo, y un 6% en el caso de podcast a través del móvil, o un 9% en el caso del ordenador personal. (López Vidales y Gómez Rubio, 2021, p. 548)

Por tanto, la radio no aparece en la dieta mediática de esta generación que vive pegada a las pantallas y que, por tanto, es audiovisual, pero que ha supuesto una ruptura clara en la forma de entender el consumo de los medios de comunicación, porque “han dejado de ser audiencia mediática entendida al estilo convencional” por su “tendencia creciente al abandono de los medios de comunicación tradicionales” (López Vidales y Gómez Rubio, 2021, p. 550).

Aun así, existe una vertiente sociológica a reseñar. Los hábitos de consumo de medios de comunicación se aprenden desde la infancia, tal y como revelan Espinosa-Mirabet y Ferrer-Roca a la hora de demostrar por qué los jóvenes australianos consumen tres veces más radio que sus coetáneos españoles. “Están más acostumbrados desde pequeños a escuchar la radio que los niños españoles. Su oferta programática y segmentada es mayor que la española. Para los jóvenes australianos, escuchar la radio en digital o analógicamente es un hábito al que se acostumbran antes de los 10 años” (2021, p. 57).

La vertiente audiovisual de esta generación se traslada al ámbito de las redes virtuales. Si antes se constató que Facebook y Twitter, aparejadas al cambio de siglo, eran las preferidas de los Millennial, Instagram es la más consumida por la Generación Z, por su marcado carácter icónico –se basa en publicaciones de fotografías y vídeos-, que es más sencillo de entender, por el hecho de que sus ídolos y marcas comerciales están presentes en esta plataforma y por su visión de que tienen mayor libertad frente a otras redes (Marcelino, 2015). De igual modo, se trata de su marchamo distintivo, ya que ven en ella que es la red social de ‘su’ generación, frente a las tradicionales, las antes mencionadas, que son vistas como las consumidas por los más ‘adultos’ (Prades y Carbonell, 2016).

Por todos estos factores descritos, se considera a los Z como la primera generación real de prosumidores (Casajús y Martín Pena, 2016, p. 297) al ser usuarios activos e interactivos y, por tanto, consumir y a la vez crear contenidos empleando para ello las plataformas sociales de la web 2.0. Esta generación “ha tomado las riendas de este cambio cultural, aunque los medios siguen tratándoles como públicos consumidores en lugar de como ciudadanos con derecho a intervenir en el proceso de comunicación” (López Vidales y Gómez Rubio, 2014, p. 38).

El reto de la radio, y por extensión de los medios de comunicación, es cambiar su mentalidad para así atraer a esta nueva generación, aunque

Es difícil sin caer en el sensacionalismo y el puro entretenimiento por doquier. [...] Hoy los centennials han interiorizado lo que es posible e imposible a corto plazo de esa fórmula y ya no demandan, han elegido: en su tiempo, sea laboral, social, familiar o de ocio, consumen prácticamente lo mismo y no son, generalmente, ni noticias de periódicos, ni programas de radio ni programas de televisión. (López Vidales y Gómez Rubio, 2021, p. 550).

Sin embargo, las redes sociales y, por extensión, todas las NTIC, también se configuran como un eje problemático para esta generación, al igual que lo fue para la precedente. En

el anterior epígrafe se ha constatado que las dos actuales hornadas de jóvenes -Cassany y Ayala (2008)- manejan estas herramientas en su forma, pero no en el fondo, por lo que adolecen de técnicas para buscar e interpretar información. Ello también tiene reflejo en los anuales informes Pisa, que trazan una radiografía de todos los sistemas educativos de países pertenecientes a la OCDE, Organización para la Cooperación al Desarrollo. El correspondiente a 2021, titulado ‘Lectores del siglo XXI: desarrollando competencias de lectura en un mundo digital’ muestra la siguiente conclusión:

Los estudiantes españoles de 15 años tienen más dificultades para identificar textos sesgados que las que presentan los alumnos de esa misma edad en la media de los países de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). [...] . Mientras el 46% de los estudiantes españoles señaló haber recibido formación en su centro escolar sobre cómo reconocer si la información es o no fiable, en la media de los países de la OCDE ascendió a un 54%. En países como Australia, Canadá, Dinamarca y Estados Unidos, más del 70 % de los adolescentes aseguraron haber recibido dicha formación en sus institutos. En este apartado, España está en la trigésimo primera posición de los 37 países de la OCDE. (Torres, 2021, p. 2)

El informe señala que los equipamientos tecnológicos no son un condicionante, puesto que en las dos últimas décadas los estudiantes españoles han pasado de contar, en un 91% de los casos, de ordenadores para sus tareas y conexión a Internet, frente al 59% del año 2003. Lo que sí muestra el informe como hecho alarmante es el escaso índice de lectura, que repercute en la correcta comprensión y análisis de textos: solo 1 de cada 4 alumnos españoles supieron hacerlo de forma correcta en la prueba de testeo de pisa, un 15% menos que en países como Corea o Singapur, o un 25% menos que en caso de Reino Unido y Estados Unidos. A este respecto, el experto Lorenzo Marino señaló: “No nos sorprende el resultado de los españoles; en el mundo anglosajón se ha invertido mucho más en formar a los estudiantes en todo lo relativo al control de los entornos digitales” (Torres, 2021, p. 8).

Esta compilación ha servido para constatar las diferencias entre las tres generaciones que serán transversales en la presente investigación. A nivel de valores, mentalidad, consumo mediático y visión / consumo de las NTIC los numerosos estudios sociológicos analizados han concluido la existencia de una brecha generacional.

Actualmente, en el panorama radiofónico y en el universitario –las dos variables de ámbito de esta tesis- coexisten estos tres grupos de edad: a la Generación X pertenecen los directivos de medios de comunicación y profesores universitarios; los Millennials son egresados que están tratando de acceder al mercado laboral o empiezan a contar con una cierta experiencia; en tanto que los centenials o Generación Z se están formando en las aulas universitarias.

Esta coexistencia será el eje del análisis práctico. El punto de partida que muestra la existencia de esta brecha y las diferentes tendencias de cada una de las tres generaciones se sintetiza en el siguiente postulado:

En el entorno comunicativo, también en la radio, encontramos hoy a profesionales con experiencia en rutinas tradicionales, junto a *millennials* que ejercen de *webmaster*, *social*

*editor o community manager* gracias a su habilidad con las nuevas tecnologías, y también empieza a incorporarse la llamada Generación Z. Para los primeros, el micrófono, la antena, es fundamental; para los segundos lo son las redes sociales; y para los terceros la interactividad a través de las pantallas. (López Vidales, Sánchez e Izuzquiza, 2019, p. 255)

Señalan, además, estos autores, que la posibilidad de “conciliar” estos perfiles será más sencilla en los sectores televisivo y digital, pero no así en la radio. Se tratará de investigar este precepto en el bloque de la investigación.

### *2.2.5. La realidad sociolaboral del sector radiofónico en España*

Para completar el corpus teórico, es necesario hacer referencia al pasado reciente, presente y tendencias de futuro del sector radiofónico. Por ello, se considera esencial radiografiar la profesión desde su estadio inicial –la formación universitaria–, pasando por las condiciones laborales que tienen los periodistas y comunicadores radiofónicos en sus puestos de trabajo, también por la visión de los profesionales y la ciudadanía acerca del medio radio, con especial atención a la audiencia y el impacto de lo digital, para desembocar en los estudios y reflexiones sobre el modelo de radio del siglo XXI y las tendencias a un futuro a corto y medio plazo.

Existen múltiples fuentes que proporcionan referencias a estos tres ámbitos, que se desglosarán en tres epígrafes. Se iniciará con una exhaustiva revisión de todos los Informes de la Profesión que la Asociación de Prensa de Madrid viene editando desde hace casi dos décadas, para posteriormente trazar el escenario evolutivo de las audiencias, mediante los datos proporcionados por el Estudio General de Medios, EGM, publicado tres veces al año por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, así como otros informes procedentes de entidades que están ponderando la vertiente digital del medio; estos ingredientes servirán como base para establecer el punto de destino de este bloque teórico: hacia qué senda discurre la radio hoy día.

#### *2.2.5.1. La profesión periodística y el sector radiofónico (2000-2020)*

En el momento de abordar este apartado, la Asociación de Prensa de Madrid ha editado 17 informes sobre el estado del periodismo en nuestro país. Los correspondientes al período 2004-2019 están en acceso abierto, y el de 2020, por ser el último en vigor, se encuentra disponible previo pago, aunque algunos resultados se han publicado en abierto.

Se pretende radiografiar la evolución experimentada por el periodismo en general, y por la radio en particular atendiendo a estos informes, pero también al Libro Blanco de la ANECA, que consignó un espacio para analizar los datos sobre número de licenciados y posibilidades de acceso al mercado de trabajo desde principios de 2000. Por ello, combinando ambas fuentes, se logra un espectro temporal de dos décadas.

Se prestará especial atención a los datos extraídos de tres informes de la APM, los de los años 2010, 2015 y 2019, y también en algunos estudios coetáneos con temáticas correlativas, para poder establecer un panorama global y comparativo.

Esta selección de tres informes concretos no exime de destacar algunos puntos clave de la evolutiva experimentada por la profesión desde que esta entidad empezó a lanzar sus informes en 2004. Se justifica la selección de estos tres años por los siguientes motivos:

- El año 2010 aúna dos factores importantes: se explicita el impacto de la crisis económica que había arrancado dos años antes, pero a la vez, es un año de referencia por un aspecto educativo ya abordado en esta parte teórica: “supone un antes y un después en la enseñanza universitaria. Este año, todos los primeros cursos del grado de Periodismo (al igual que el resto de las titulaciones) están ya adaptados a las nuevas directrices europeas”. (APM, 2011, p. 85)
- El año 2015 genera dos denominadores clave: es un año en el que empieza a asentarse la recuperación de empleo por la crisis económica, y a la vez, todas las redacciones periodísticas han implantado de forma generalizada la digitalización.
  - Respecto al primer factor, el informe señala entre los meses de septiembre de 2014 y 2015, por ejemplo, el paro registrado entre los periodistas bajó un 8 %, de 9.451 personas a 8.680.
  - La digitalización, señala Palacio que “ha cambiado, o mejor, está cambiando, los modos en que la sociedad se informa y ello obliga a un replanteamiento profesional” (APM, 2015, p. 7).
- El año 2019 es el más cercano al momento presente y es el último con acceso gratuito, servirá como eje comparativo de la evolución de los parámetros analizados.

Como se indicaba anteriormente, el establecimiento de tres referencias temporales no es factor excluyente para trazar una evolución general de la profesión desde el primer informe de la APM, de finales del año 2004, incorporándose asimismo algunas conclusiones pertinentes del Libro Blanco de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad, ANECA.

El siglo XXI arrancó con perspectivas positivas: el 90% de periodistas licenciados tenían trabajo y esta carrera era “una de las que tenía un mayor potencial de inserción laboral” (ANECA, 2005, pp. 150-152), porque, según varios estudios como el realizado por la Escuela de Estadística de la Complutense de Madrid o la Universidad SEK elaborados entre 2001 y 2003, entre el 75 y el 80% de titulados en Periodismo conseguían trabajo entre uno y tres meses después de acabar la carrera. Aun así, advierte el Libro Blanco que estas altas expectativas se justifican porque parte de las ofertas de trabajo no requerían experiencia, y escondían también algunos problemas que se han ido cronificando con el paso de los años: “esa mayor adecuación laboral no garantiza un empleo estable, ni de calidad, simplemente informa de qué titulados tienen más oportunidades de encontrar una



ocupación (oportunidades relativas, porque las reales estarán determinadas por el número de alumnos que se gradúen cada año)” (2005, p. 151).

Apenas se atisbaban retazos de lo digital. En un estudio elaborado por la Universidad de Santiago de Compostela entre 1995 y 2002 acerca de la inserción laboral de sus periodistas recién licenciados, un 3,9% trabajaban en prensa digital, y el 1,2% lo hacía en más de un soporte de forma simultánea. El foco de análisis sobre el perfil profesional en esos momentos giró en torno a la especialización, como demuestra el exhaustivo estudio de Ramírez de la Piscina (1999). Entre otros aspectos, destaca el debate existente en los medios sobre la conveniencia de contar con profesionales capaces de abarcar cualquier temática o bien optar por contratar a especialistas en un tema, cuyo espectro de acción es más reducida.

Respecto a los contratos, el Libro Blanco constata que a principios de 2000 la mitad de titulados contaba con contratos indefinidos” cuatro años después de acabar la carrera, siendo una de las titulaciones que ocupan la franja intermedia en este sentido” (2005, p. 164), aunque también se advierte, citando a al estudio antes reseñado de la Universidad de Santiago de Compostela, que comenzaba a atisbarse una tendencia de inseguridad, ya que “que sólo uno de cada tres licenciados tiene estabilidad laboral, y que el colectivo más numeroso es el de los que tienen contratos temporales” (2015, p. 166). Una tendencia que, como se irá viendo en la exposición de este apartado, irá ganando fuerza conforme pasan los años.

En 2004, el presidente de la Asociación de Prensa de Madrid, Fernando González Urbaneja, señaló que el periodismo “no ha cambiado la naturaleza de la actividad, la lógica de las noticias permanece y las reglas del oficio no cambian”, aunque eran conscientes de que “La tecnología amplía sin pausa el perímetro de la actividad, proporciona nuevos soportes y, sobre todo, herramientas que modifican la forma de trabajar, que derriban barreras y multiplican el potencial de los periodistas”. Concuerdan con esta hipótesis Túniz, Toural y Cacheiro, al dibujar el siguiente escenario durante el cambio de década

El periodismo no escapa al proceso de automatización laboral global como consecuencia del desarrollo de la inteligencia artificial, la robótica y las nuevas tecnologías de la comunicación, pero se sostiene que las tareas que requieren de habilidades cognitivas son más difíciles de encuadrar en acciones estandarizadas reproducibles por una máquina. (2018, p. 756)

¿Cuándo empezó a modificarse esta visión? Aunque se puede considerar que la crisis económica de 2007-2008 fue el desencadenante, ya informes previos, como los de 2006, avisaron de que “el periodismo no atraviesa por el mejor de sus momentos, ni mucho menos” por lo que enunciaron como “crisis de mediación” y, por ende, de credibilidad. (2006, p. 15). Con la explosión de la crisis financiera que atañó a todos los sectores, el periodismo sufrió “deterioro de las condiciones laborales y también de los profesionales” (2008, p. 13).

La única ventaja, si es que puede llamarse así, que vislumbró la APM es que “se han multiplicado las oportunidades, la aparición de nuevos medios, soportes y otras formas

de hacer periodismo, consecuencia, fundamentalmente, del desarrollo tecnológico”, aunque también consideraron que “las nuevas tecnologías han actuado como oportunidad y como riesgo”. Fue una de las primeras ocasiones en las que lo digital ya no solo era visto como un adelanto competitivo, sino como un factor de riesgo.

¿Qué ha ocurrido desde 2010, que se ha justificado como el primer año para establecer una valoración evolutiva? En 2011 la Asociación madrileña de la prensa incidió en la precariedad laboral, acentuada en “Dualidad entre los contratos indefinidos y los contratos precarios, de prácticas, temporales, de obra... Y dualidad entre los que tienen contrato, por débil que sea, y los que no lo tienen” (APM, 2011, p. 11). El arrastre de las nefastas consecuencias de la situación económica también se tradujo en una “falta de innovación y ausencia de liderazgo” (2011, p. 12), lo que conduce a un “panorama decepcionante”, generado también por un problema intrínseco a la profesión: “Tenemos un problema de falta de humildad para reconocer los errores y las imprecisiones. Se nota en la mala práctica de la rectificación” (2011, p. 12).

2012 fue un mal año, por los EREs de El País, Unidad Editorial, Canal 9 o Agencia EFE, unidos al cierre de ADN y Público, motivo por el que la APM valoró la creación de medios digitales, “iniciativas muy de agradecer, pero que todavía no nos despejan el camino de por dónde puede caminar nuestra profesión” (2012, p. 9). El primer atisbo de cambio llega en 2013. La entonces presidenta de esta Asociación, Carmen del Riego, proclamó que “los periodistas hemos empezado a dejar de lamentarnos por la dramática situación del sector, que sigue en crisis y sin encontrar su camino” (2013, p. 9), destacando, asimismo, que por primera vez el informe reflejaba la actividad de los llamados Nuevos Medios, es decir, iniciativas propias generadas por profesionales que durante los años previos habían perdido su empleo, aunque recordó la presidenta que ello “no pretende ser el vademécum de los periodistas emprendedores, pero sí un acercamiento a lo que estamos experimentando”.

Otro aspecto que subraya el informe es que, debido a la destrucción de empleos, los periodistas habían reclamado más formación, principalmente de idiomas; pero, en segundo lugar, de aspectos relacionados con las NTIC: “manejo de las herramientas web, los de grafismo, los de creación de blogs, de coordinación de redes sociales” (2013, p. 10). Parece que es en esos momentos donde las tecnologías empiezan su asentamiento definitivo. Es ilustrativa la primera idea lanzada por Carmen del Riego en la edición de 2014: “Todo es nuevo. La manera de informar, la forma de escribir, los elementos que se utilizan para transmitir la información. Hasta los medios que contienen esa información. Todo es nuevo, aunque ya estuviera todo inventado” (2014, p. 9).

Esa expresión “todo es nuevo” se refiere al Periodismo Digital, aunque el texto introductorio señala que:

En muchas ocasiones no difiere demasiado del llamado periodismo convencional, o periodismo en papel. Mientras que otros ven en la Red un peligro y desdeñan todo lo que lleve el calificativo de digital. Ni una cosa ni la otra, porque todo es periodismo, y porque los periodistas que hoy triunfan, a la vista de muchos, en el medio digital, o los que han hecho que los medios digitales se abran un hueco, cada día más importante, en el sector

periodístico son los mismos. Periodistas que, antes en medios tradicionales y hoy en medios digitales, nos hemos reinventado para poder seguir adelante, para seguir haciendo periodismo, para continuar informando. (2014, p. 9)

‘Reinvención’ es, quizá, el concepto más relevante, y tiene solución de continuidad en los siguientes análisis temporales. Tanto en 2015, segundo año establecido como referencia comparativa de este epígrafe, como en 2016, año en el que se destaca la “adaptación” de los profesionales “a la nueva forma de hacer periodismo” (2016, p. 7), a pesar de que “los problemas de los periodistas son este año los mismos que el año pasado y serán los del año que viene” (2016, p. 9), en relación a la precariedad laboral.

El moderado, casi leve, optimismo, se prolonga en 2017, cuando se asienta la reducción del desempleo –cabe recordar que en ese momento había pasado ya una década desde que se desató la crisis-, aunque a cambio se destaca la indefensión de los autónomos y la evidente desigualdad en contratación por sexos. En 2018, la presidenta de la APM Victoria Prego introdujo como novedad en la reflexión que encabeza el informe un concepto del que se habla en el presente trabajo: las *fake news*, un fenómeno que “no es ni mucho menos nuevo pero que ahora es masivo, de la proliferación, como nunca antes se había conocido, de las noticias falsas, de los bulos fabricados con intenciones habitualmente oscuras, en definitiva, de la desinformación” (2018, p. 5); una situación agravada en 2019 por “dificultades para ejercer su trabajo en un ambiente político cada vez más polarizado” (2019, p. 6).

Una vez construido el relato sobre los hitos más relevantes del periodismo español desde 2004, se procede a extraer los datos aportados por los informes de 2010, 2015 y 2019. Para que la fotografía sea nítida, se establecen cuatro radios de acción: situación del empleo, el papel de las NTIC, la formación universitaria y las tendencias a futuro postuladas en cada informe. Todas ellas se someterán a comparación:

## 1. SITUACIÓN DE EMPLEO

El impacto de la crisis económica es innegable en el periodismo español. La siguiente gráfica revela un progresivo incremento de las cifras del desempleo desde 2008, año en que se empiezan a notar las estrecheces económicas, para alcanzar su punto álgido en el trienio 2012-2014.

### Evolución del paro registrado, por sexo

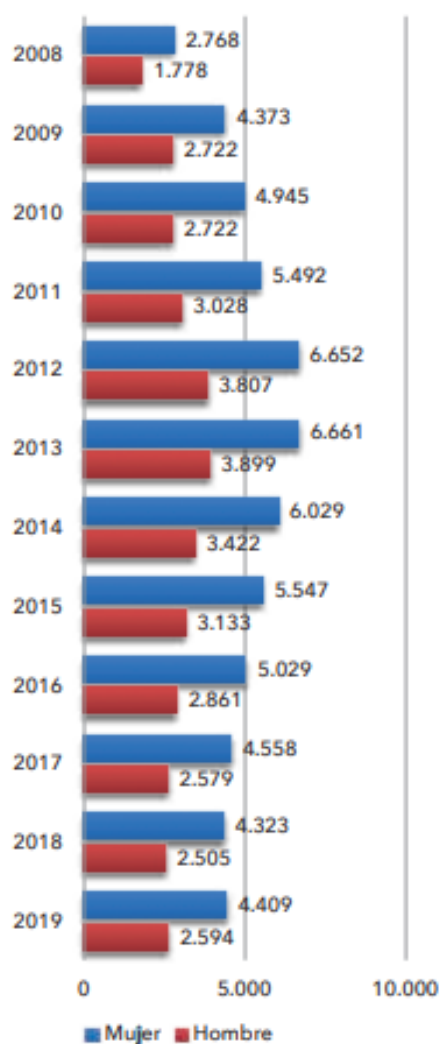


Imagen 10. Evolución del desempleo en el periodismo español, según datos del Ministerio de Trabajo recogidos por la Asociación de la Prensa de Madrid. Fuente: APM, 2019, p. 37.

Como se aprecia, no es hasta 2019 cuando los registros de desempleo son similares a los de 2008. Una década, por tanto, ha tardado en recuperarse el sector. En 2010, hubo en nuestro país más de 7500 parados, 400 más respecto a 2009, destacándose una lacra que pervive hoy día: de cada tres desempleados, dos son mujeres. En 2015 la tendencia es a la baja, aunque la cifra total a nivel nacional está cerca de las 9.000 personas (8.600), una cifra superior a la anotada en el primer año de referencia, 2010. El informe de ese año recuerda que desde 2008 se han destruido 12.000 empleos y cerrado casi 400 medios de comunicación. En el año 2019 el guarismo se sitúa en 7.000 desempleados, confirmándose la progresiva recuperación del empleo, aunque el informe sigue constatando precariedad, especialmente para los autónomos (2019, pp. 38-40).

Aunque el último informe, el correspondiente a 2020, no está accesible, algunos datos han sido publicados, y han permitido constatar una hipótesis que se adivinaba como lógica: la crisis motivada por la pandemia de la COVID-19 ha provocado un aumento del paro en casi un 30%, hasta volver a sobrepasar los 8.000 parados. Según los datos del Servicio Público de empleo recogidos por Martín (2020, p. 2), el año acabó con 8.636 parados. En el último cuatrimestre de 2019 continuó la tendencia a la baja experimentada en los últimos años -4,5% menos entre septiembre y diciembre-, en tanto que durante los nueve primeros meses de 2020 el paro subió en un 29,2%.

Eso sí, el informe de 2010 señaló que la radio fue el 4º medio con menor impacto del desempleo, por detrás de prensa, televisión y revistas.

En el caso castellano y leonés, foco geográfico de la investigación, el número de parados se sitúa en 360 profesionales al acabar el año 2020 (Martín, 2020, p. 4), un 20% más que a finales de 2019, cuando el registro se situó en 300 (APM, 2019, p. 36). Por contextualizar, 2010 se situaba en 213 y en 2015 en 273. Por tanto, en una década el paro registrado en el sector periodístico de Castilla y León ha subido un 69%. Es necesario anotar que, a lo largo de los sucesivos informes, la Asociación recalca que no todos los parados eran demandantes de empleo, a pesar de la reducción de las cifras a nivel estatal entre 2013 y 2019. Lo explica así en una publicación en su web:

La cifra facilitada por el SEPE se refiere exclusivamente a los periodistas que habían estado dados de alta como tales con anterioridad y que han solicitado este trabajo en primer lugar de las seis opciones que se pueden pedir. Se trata por tanto de una cifra de mínimos, ya que puede haber profesionales que hayan preferido optar por otro tipo de empleo o, también, que no estén registrados en las oficinas del SEPE.

Asimismo, la cifra de paro registrado no incluye, por ejemplo, a los demandantes del primer empleo que no han sido dados de alta antes en la Seguridad Social o a quienes desempeñan otro tipo de empleo y desean trabajar de periodistas. (APM, 2020, pp. 4-5)

¿Qué impacto efectivo tuvo la crisis en el periodismo, además de la constatada caída del empleo? En 2010, González Urbaneja, presidente de la APM, se lamentó de que “lo peor de la crisis es la ausencia de liderazgo, de ideas y de credibilidad de editores y directores, que sólo ven un horizonte estrecho y sin oportunidades. [...]. Y crece la burocracia tecnológica, que con la excusa de las novedades hace caso omiso de la naturaleza y los elementos del periodismo profesional” (2010, p. 11).

De igual modo, lógicamente, la crisis repercutió en los salarios, de media 33.000 euros brutos al año, destacándose que los profesionales “soportan sacrificios salariales y laborales para salvaguardar su empleo” (2010, p. 73), y teniendo en cuenta la falta de seguridad derivada de convenios colectivos, dado que “las radios no cuentan con un convenio estatal de mínimos, aunque se ha avanzado en las negociaciones para la creación del primer convenio sectorial de radiodifusión comercial que regulará, entre otras cosas, unos emolumentos mucho más moderados que los de los periódicos nacionales, a excepción de RNE”, (APM, 2010, p. 79). Como dato de referencia de años anteriores, el Libro

Blanco recoge un estudio elaborado en 2002 por CHEERS e IVIE que resalta que el salario medio de un periodista que trabaja a tiempo completo cuatro años después de acabar la carrera era de 14.780 euros en el año 1998 (ANECA, 2005, pp. 170-171).

La bajada de sueldo fue una constante durante los años siguientes. Una estrategia empresarial para evitar los despidos fue modificar las condiciones laborales. El informe de 2015 destaca que siete de cada diez profesionales vieron reducido su salario más de un 25%: uno de cada tres anotó que la reducción fue superior al 30%, y el resto consideró que la bajada osciló entre un 25 y un 40% (en torno al 40% de encuestados anotó esta opción); de igual modo, se entrevistó a los contratados desde 2008: cuatro de cada diez sufrieron modificaciones en sus niveles de empleo por causa de un ERE temporal o extintivo, o directamente fue despedido. Otro 40% constató que en su empresa hubo reducción de personal y solo un 22% no experimentó cambios. Como consecuencia (APM, 2015, p. 42), los trabajadores reflejan que disponen de menos tiempo para realizar su trabajo, o bien asumen más funciones, o su jornada laboral ha aumentado.

Tomando como referencia el dato de 2010, la APM asegura que en ese quinquenio los sueldos bajaron un 17%, hasta situarse cerca de los 27.000 euros / brutos anuales, recordando que “en los diarios nacionales y en las cadenas de radio es donde se han registrado los mayores recortes salariales en el último lustro” (2015, p. 50), señalando como baremo orientativo –por imposibilidad de acceder a todos los registros salariales de todas las emisoras- que la caída en los dos grupos principales de redactores se sitúa entre el 32 y el 34%.

La Asociación señaló en ese momento directamente a la flexibilidad laboral como causa que ha amparado estas bajadas, generándose una doble escala salarial, “según la cual trabajadores con el mismo cometido recibían salarios muy diferentes en función de que estuvieran en la empresa antes o después de la renovación del convenio (2015, p. 49). Prácticamente coincidente en el tiempo con este informe es el estudio elaborado por Soengas, Rodríguez y Abuín, quienes vincularon los factores de tecnologización y crisis del período 2010-2014 con la precariedad laboral, debido a “un desarrollo mediático basado en políticas expansivas, una modernización centrada en inversiones tecnológicas y la consiguiente dependencia económica derivada de los créditos solicitados, y también una apuesta por soluciones planteadas desde una perspectiva económica, sin considerar alternativas menos dramáticas” (2014, pp. 119-120).

En el informe de 2019 no existen referencias específicas a salario medio, aunque es significativo que en torno al 75% de profesionales encuestados considera su retribución como suficiente, opinión que atisba una mejoría de las condiciones –autónomos al margen, que siguen sufriendo problemas-, por lo que el informe concluye que “el porcentaje de periodistas contratados que perciben menos de 1.500 euros al mes se ha reducido, lo que representaría una mejora” (APM, 2019, p. 39).

En contraposición, 2020 vuelve a sacar a la luz la precariedad salarial, siendo visto como el principal problema de la profesión, junto a la falta de independencia para la mayor parte

de los 1200 profesionales encuestados. (Martín, 2020, pp. 8-14). De igual modo, se incorpora al elenco de problemáticas sufridas por los periodistas el incremento de las horas de trabajo:

Ha crecido el número de periodistas y comunicadores que trabajó por encima del límite de las 40 horas semanales, respecto a 2019. Concretamente se han registrado porcentajes cercanos al 60%. Esto se ha debido a la dificultad de limitar los horarios laborales con el teletrabajo, según mencionó la mayor parte de los encuestados. (Martín, 2020, p. 6)

Por primera vez, también el periodismo español se quejó de la calidad de las informaciones ofrecidas en torno a la pandemia, ya que consideraron que adolecían de conocimientos suficientes para ofrecer contenidos especializados a la ciudadanía.

## 2. IMPACTO DE LAS NTIC

Aunque ya desde el primer informe de la profesión la APM ya vislumbraba un papel creciente de las NTIC, destacándose sobre todo un papel positivo, no fue hasta la irrupción de la crisis cuando se constataron los efectos de las tecnologías en el periodismo. A pesar de ese optimismo, una de las encuestas desarrolladas en el estudio de 2010 señala una polaridad de opiniones entre los profesionales. Mientras que el 40% de los encuestados consideran que Internet fortalecía los valores del periodismo, el 32% consideraba lo contrario.

En el caso del medio radio, estos porcentajes acusaban una mayor brecha: había un 45% de optimistas, frente a un 25% de pesimistas. Una cuestión relevante es que, a los entrevistados, una vez conocido su posicionamiento, se les inquirió por una justificación, basada en los factores más positivos y negativos de Internet sobre su trabajo y los valores del periodismo.

Entre los factores positivos destacaron la inmediatez y actualización, la mayor accesibilidad del periodismo a la ciudadanía y la configuración de Internet como herramienta de trabajo. En cuanto a las debilidades, sobresalieron la dificultad para diferenciar hechos y rumores, contando con menos fuentes; en segundo lugar, la presión para publicar con rapidez sin contrastar, y como tercer factor relevante, la superficialidad y pérdida de filtros, es decir, la consideración de que todo el mundo tiene voz en el periodismo, esté o no formado (APM, 2010, pp. 49-51).

El panorama cambia sustancialmente en 2015. El discurso ya no se basaba en el influjo de Internet sobre la profesión en general, sino sobre aspectos intrínsecos, es decir, la creación de nuevos roles: “Se está facilitando la aparición de nuevos roles profesionales, de novedosas tecnologías y especialidades y, también, de nuevas disyuntivas éticas y deontológicas (2015, p. 7). Por tal motivo, los periodistas reconocen que la formación continuada es clave: “un 82% de los cuales declara haber seguido algún curso una vez acabada su formación reglada. Unos estudios que en su mayor parte son sufragados por los propios periodistas” (2015, p. 32).

Ahora bien, ¿de qué roles se hablan? ¿cómo se han modificado las rutinas laborales? A la primera pregunta, el informe resalta que “casi el 40% de los periodistas dicen que trabajan en la gestión de contenidos digitales, mientras que el 25% lo hacen como gestores de comunidades o *community managers*” (2015, p. 44); en tanto que en el trabajo diario, “el 56 % de los periodistas que respondieron a la encuesta utiliza las redes sociales por razones personales y profesionales, el 40 % trabaja ya en gestión de contenidos digitales y el 25 % son gestores de comunidades digitales” (2015, p. 9).

Aparecen, por tanto, nuevos vocablos para denominar a estos nuevos roles. Es ilustrativa la gráfica siguiente, que explicita el número de periodistas que conoce o que trabaja en áreas como contenidos digitales, comunidades virtuales, el *big data* o los proyectos periodísticos vinculados a la información.

	2012	2015
<b>Gestor de contenidos digitales</b>		
Conoce	n.d.	83,3
Trabaja	n.d.	39,7
<b>Gestor de comunidades (<i>community manager</i>)</b>		
Conoce	60,2	84,3
Trabaja	18,0	25,2
<b>Desarrollo y lanzamiento de proyectos de información</b>		
Conoce	48,2	63,5
Trabaja	10,2	13,5
<b>Periodismo de datos</b>		
Conoce	43,8	71,2
Trabaja	5,5	9,3
<b>Visualización de datos, grafista</b>		
Conoce	n.d.	54,7
Trabaja	n.d.	3,5

Imagen 11. **Porcentaje de periodistas que conocen o trabajan en las denominadas nuevas áreas periodísticas.** Fuente: APM, 2015, p. 45.

Por estos motivos, el estudio también trata de verificar o, al menos, aportar luz sobre las nuevas tendencias profesionales. Considera que las nuevas narrativas digitales están poco incorporadas al periodismo actual, según resultados de la encuesta lanzada a profesionales. Alude a la periodista Idoia Sota para explicar que dichas narrativas se basan en “tecnologías distintas, como el vídeo y el audio, el 3D, las infografías, pero también los textos”, y ha creado un nuevo perfil, “el de gestor de proyectos, capaz de coordinar equipos formados por distintos profesionales —periodistas, informáticos, infografistas, fotógrafos— y con el objetivo de desarrollar un proyecto informativo concreto” (APM, 2015, p. 72).

La encuesta lanzada a profesionales sobre el impacto de las NTIC revela también que los profesionales consideran que deberán dominar diferentes lenguajes, según el formato y



soporte que empleen, que los teléfonos móviles *smartphone* serán un soporte más, no el soporte preeminente (2015, pp. 73-75). De igual modo, la percepción del sector es que el periodismo de datos está poco extendido y se reconoce estar poco familiarizado con él. Donde más debate se generó es en la pregunta acerca del rol de las redes sociales: por apenas 0,2 puntos de diferencia ganó la opción de que deben ser “un complemento para el periodista”, frente a “una actividad profesional para sus propios intereses” (p. 78).

De forma complementaria y paralela, el estudio de López-Meri y Casero Ripollés reveló que la red social Twitter se estaba convirtiendo en una herramienta laboral para cada vez más periodísticas. Su objetivo era construir una marca personal para «ganar prestigio y hacer frente a la crisis del sector, generando, incluso, nuevas oportunidades laborales» (2017, p. 70).

De igual modo se destaca que Internet se ha expandido entre la ciudadanía por la popularización de las tarifas de datos en los móviles, pero, aun así, “su importancia como fuente de información es solo moderada” (2015, p. 67), aludiendo a datos del Estudio General de Medios para ilustrar que 10 millones de españoles mayores de 14 años entraban a diario en Internet para leer noticias, un 10% más que el año anterior, estando aún por debajo de las preferencias respecto a periódicos en papel.

La tendencia, no obstante, ha cambiado en estos últimos años. Cada vez se consumen menos los soportes tradicionales, que han perdido audiencia en pro de los digitales. Por eso, en 2019, una de las conclusiones más significativas del informe es que el medio radio emite “señales contradictorias”: “mientras que las audiencias siguen reduciéndose, la inversión publicitaria y los ingresos del medio crecen” (2019, p. 75).

La reducción de oyentes se cifra en un 5% respecto al año anterior, pero a cambio, se ha pasado de 1,5 millones de oyentes digitales a los casi 2 millones de 2009. Destaca el informe el crecimiento de escucha en diferido, por delante del aumento de radio en directo. También señalan como factor clave los pódcast. Aludiendo al Q Panel, un estudio elaborado por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), responsable del EGM, casi 3 millones de españoles confesaron descargar pódcast y dichas descargas aumentaron más de un 50% respecto a 2018. El cambio de tendencia se refleja en esta gráfica:

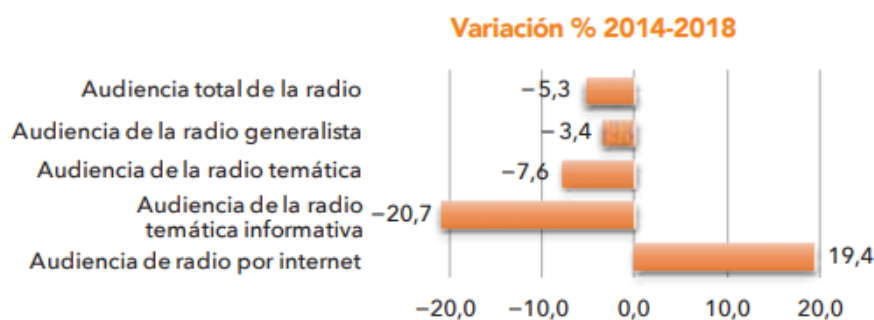


Imagen 12. Variación de la audiencia en radio en el lustro 2014-2018, compilando datos procedentes del Estudio General de Medios (APM, 2019, p. 77).

Pese a estas cifras, el informe destaca el “limitado impacto del fenómeno en nuestro país” (2019, p. 78).

### 3. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

Uno de los factores que ha justificado la inclusión del año 2010 como primer elemento de referencia del informe de la profesión se ha basado en que es en ese momento cuando se implanta en nuestro país el conocido como Plan Bolonia. En todas las ediciones del estudio anual de la APM se ha trazado una evolutiva del número de matriculados y licenciados –o graduados, término que se empezará a usar en el informe de 2014, coincidiendo con el fin de la primera promoción de Grado en los títulos de comunicación-, para completar la radiografía del mercado laboral.

Y es que no solo son importantes los datos acerca del número de desempleados, autónomos o trabajadores por cuenta ajena, sino también los de aquellos que acceden al mercado de trabajo. Tomando, por tanto, esa referencia temporal de 2010, el informe de aquel año destaca que anualmente salían de las facultades españolas entre 2.500 y 3.000 licenciados. Además, el contexto de crisis económica que se vivía en aquel momento, unido a la implantación del EEES, provocó un aumento de matriculaciones. “La crisis, que está funcionando como un factor de atracción hacia la Universidad ante la complicada situación laboral; y, por otro, por la diversificación de la oferta con el Plan Bolonia, que crea una oferta de títulos nuevos, más variados y especializados” (APM, 2010, p. 87).

Uno de los análisis más relevantes plasmados tiene que ver, precisamente, con la implantación del nuevo plan de estudios. A principios de la década de 2000, según el Libro Blanco de la ANECA, compiló estudios específicos a nivel geográfico emprendidos las universidades de Santiago de Compostela y la Autónoma de Barcelona, UAB.

A través de encuestas lanzadas a los estudiantes que acababan de terminar su licenciatura, los informes emitidos por ambas instituciones reflejaron una cierta desafección (ANECA, 2005, pp. 175-187). El 50% Los licenciados gallegos de principios del siglo XXI valoraron con un ‘regular’ la calidad de la formación recibida, el 40% la entendió como buena; y solo el 6% la calificó como ‘mala’; en tanto que, en el caso catalán, dos de cada tres creyeron que había sido regular, el 30% como satisfactoria, y el 3% como ‘poco satisfactoria’.

¿En qué aspectos destacaron los estudios universitarios de periodismo? Según las encuestas planteadas en la universidad santiaguesa, las prácticas destacaron como el ítem con mayor impacto; en el lado negativo, se reseñaron el profesorado y la excesiva carga teórica. Los estudiantes pidieron incorporar más peso lectivo a los idiomas (40%) y a las NTIC (en torno al 15%).

Relevante también la pregunta lanzada por la UAB acerca de la concordancia entre la formación recibida y el trabajo que desempeñaban como periodistas. Un 42% consideró que no existía encaje. Estos resultados validaron el enunciado planteado poco antes por

Díaz Nosty en un completo estudio que radiografiaba las tendencias mediáticas y estado actual del sector de la comunicación. En él, concluyó que la formación universitaria era “desfasada y escasamente dinámica” (1998, p. 60), al entender que el mercado de trabajo evolucionaba de una forma más rápida que los planteamientos académicos.

Tal y como se ha constatado en epígrafes previos, la primera década del siglo XXI generó un profundo debate sobre la calidad y eficacia del sistema educativo. El Plan Bolonia acababa de firmarse y durante los primeros años de 2000 cada país, de forma coordinada y paralela a las instituciones europeas, trató de acompasar la estructura universitaria a los postulados profesionales. Ello desembocó, cabe recordar, en la implantación del EEES en 2010.

Por tal motivo, ese año fue eje evolutivo que la Asociación de la Prensa de Madrid enfocó en su informe anual. Mediante encuestas, se interrogó a alumnos de la Licenciatura de Periodismo sobre la calidad de los estudios, y los resultados refrendaron la tendencia mostrada en años anteriores y, consecuentemente, constataron la necesidad de cambiar la dinámica. Casi la mitad de los estudiantes encuestados, el 45%, consideró que la formación universitaria recibida en la Licenciatura de Periodismo era “regular”, un 22% buena, un 17,5% mala, y menos del 1% vieron estos estudios como “muy buenos” (APM, 2010, p. 57).

En comparación a 2000, lo más destacado es el incremento de alumnos que consideraron los estudios como malos. Ese 22% es entre 3 y 7 veces superior a los porcentajes de las encuestas gallega y catalana reflejadas en el Libro Blanco de la ANECA, y supone, consecuentemente, una reducción del número de personas satisfechas e incluso quienes valoraron su educación como ‘regular’.

La pregunta subsiguiente que subyace es: ¿en qué aspectos se han modificado las valoraciones tanto positivas como negativas de los alumnos? En 2010, los encuestados por la APM destacaron como positivo la calidad de conocimientos, la variedad de materias y el profesorado. El cuarto aspecto más valorado fueron las prácticas y las NTIC. En 2000, los estudios compilados por ANECA valoraron las prácticas como el aspecto más relevante, y los idiomas y las NTIC como reto a implantar.

Precisamente ese ítem de prácticas en empresas concentró el 52% de las opiniones negativas de 2010; es decir, los estudiantes consideraron que la formación era demasiado teórica, al igual que sucedió en 2000. Consecuentemente, la falta de contacto con la realidad empresarial fue el segundo aspecto con mayor índice de impactos negativos –refrendando, una vez más, el postulado de Díaz Nosty (1998)-, por delante de la falta de medios y soportes tecnológicos. Resulta, por tanto, relevante, esa polaridad existente en dos elementos clave que propugna el EEES: la componente práctica de la formación y la enseñanza tecnológica.

Para el año 2015, el panorama es dual, porque contempla por un lado una incipiente recuperación en el sector, pero a la vez, cada vez existen más periodistas titulados, por la convivencia entre los planes antiguos y nuevos de estudio. El año 2013 fue un hito, ya que por primera vez se superaron los 3000 licenciados, una cifra que en parte se explica,

según la APM, porque “desde 2012 se contabilizan los licenciados y los graduados en Periodismo” (2015, p. 31). Incremento muy significativo el de 2014, con 3951 estudiantes. En el lado opuesto, el número de matriculados ha caído ligeramente, siendo un hito, ya que “por primera vez en los últimos años se haya producido una disminución en el número de alumnos matriculados en cursos de licenciatura y grado de Periodismo, y con un porcentaje de descenso (el 9,5%)” (p. 29).

A pesar de que el informe constata una reducción de las cifras de desempleo, en el caso de los recién titulados, su falta de experiencia y el contexto de un mercado laboral dañado por las consecuencias de la crisis provoca una visión negativa sobre sus oportunidades de acceder a las redacciones. De hecho, se encuestó a jóvenes con la carrera recién terminada, y casi el 50% consideró que necesitaría entre 1 y 2 años para ser contratado; por ello, seis de cada diez entendieron como “muy difícil” contar con oportunidades (APM, 2015, p. 28).

El panorama tiende a estabilizarse con el paso de los años, en parte, por la creación de nuevos medios digitales, que han abierto nuevas posibilidades de contratación. No obstante, el nivel de graduados ha ido en aumento, y el informe de 2019 señala como hito que ese año se superará la barrera de 10.000 personas tituladas en Periodismo desde que se licenció la primera promoción en el año 1975.

Con el Plan Bolonia implantado desde hace una década, desde 2014 cabe recordar la convivencia durante unos años de licenciados y graduados. En 2019, éstos supusieron el 10% de los titulados universitarios, con un rasgo distintivo: “el 10 % de profesionales que ejercen el periodismo pese a provenir de carreras diferentes a las de Periodismo y Comunicación, a lo que, sin duda, han contribuido los diferentes másteres puestos en marcha por algunos medios de comunicación” (2019, p. 24).

El debate más reciente que se ha generado en el ámbito educativo que atañe al periodismo se basa en el tipo y calidad de formación que se recibe. Asentado el EEES desde hace una década, la Asociación de la Prensa de Madrid consideró necesario pasar revista al sistema. Y el resultado es significativo: como sucedió 10 años atrás, los encuestados consideraron de forma mayoritaria –tres cuartas partes– que la oferta universitaria “no era adecuada”, considerando que debe reforzarse, especialmente, los aspectos tecnológicos:

Entre las materias que los periodistas echan en falta durante su formación, están el análisis y visualización de datos, gestión de contenidos digitales, medición y gestión de audiencias y gestión de proyectos, toda vez que disciplinas como el periodismo en redes sociales o la edición audiovisual ya han sido incorporados en algunos planes de estudio. (2019, p. 33)

Dos de cada tres encuestados entienden que es obligatoria la formación, frente a casi el 30% que estiman como recomendable cursar una carrera universitaria.

Para completar esta radiografía, y vincular los ámbitos educativo y laboral, se rescata un reciente estudio que analiza los índices de empleabilidad en los Grados de Periodismo tras su adaptación al EEES. Las conclusiones reflejan la tendencia exhibida en los informes anuales de la APM: las nuevas generaciones de periodistas se están formando en nuevas competencias que devienen en perfiles y roles de reciente creación, vinculados a

lo tecnológico, pero a pesar de ello, se resalta “la baja satisfacción de los graduados en Periodismo con la formación universitaria recibida, lo que indicaría un cierto fracaso de los Planes de Estudios a la hora de adecuar esa formación a las demandas del contexto laboral generado por la digitalización” (Martínez, García y Del Olmo, 2021, p. 78).

#### 4. PROSPECTIVA DE FUTURO DEL SECTOR RADIOFÓNICO

El último factor a analizar se basa en una comparativa de los tres informes seleccionados sobre las perspectivas de futuro del sector radiofónico. Se hará también una breve referencia a los índices de credibilidad del medio; cuestión ésta que se abordará con mayor profusión en los siguientes apartados.

Ya en el año 2010, en plena expansión de las NTIC, el informe advirtió de un trasvase de las plataformas convencionales a las digitales: “es posible que en el camino se queden algunas cabeceras tradicionales y sobrevivan aquellas que sepan adaptarse y hacerse más especializadas y analíticas” (APM, 2010, p. 80). En aquel contexto de vorágine, la radio pervivía como el medio más creíble entre los profesionales (la valoraron con una nota media de 3,6 puntos sobre 5); sin embargo, para la ciudadanía en general, los medios digitales ganaron en confianza, hasta convertirse en el segundo con mayor credibilidad, desplazando a la radio al tercer puesto, y con la televisión como el líder en este apartado (2010, pp. 97-102).

El debate viró en el informe de 2015 no tanto hacia la credibilidad –de hecho, ni en ese informe ni el de los dos años precedentes hay apartados relativos a medir los índices de confianza en los medios ni de profesionales ni de la sociedad – sino sobre la pervivencia y adaptación de cada soporte ante los retos tecnológicos. En ese momento, lo digital era una realidad palpable, tal y como se ha constatado en este análisis, hasta el punto de que durante los años centrales de la década de 2010 se empezó a hablar de nuevos perfiles profesionales.

Por este motivo, a los profesionales se les preguntó si los ‘mass media’ tradicionales deberían ejecutar cambios profundos para adaptarse a los nuevos tiempos. En el ámbito radiofónico, casi el 80% de los profesionales consideró que las emisoras se iban a mantener, frente al 21% que entendió que cambiaría el modelo. Para contextualizar, en los resultados se observa mucha diferencia respecto a diarios (los encuestados opinaron que los periódicos iban a cambiar sustancialmente), y menor respecto a la televisión, donde 2 de cada tres entrevistados valoró que se mantendría, y el tercio restante entiende que modificará sus patrones de base. La siguiente gráfica del informe detalló así los resultados:

	Diarios impresos		Revistas de quiosco		Radios generalistas		Televisión generalistas	
	2012	2015	2012	2015	2012	2015	2012	2015
Se mantendrá como ahora	15	22	27	26	63	77	51	66
Cambiará sustancialmente	71	43	60	37	37	21	47	32
Desaparecerá	14	35	13	37	1	2	1	2

Imagen 13. Captura de pantalla de tabla de compilación de opiniones, expresadas en tantos por ciento, de profesionales de los medios sobre la tendencia futura de los medios de comunicación tradicionales a consecuencia del impacto tecnológico. Fuente: APM, 2015, p. 46.

A pesar de la coincidencia mayoritaria sobre la pervivencia del modelo radiofónico, algunos datos ya apuntaron en ese momento que las emisoras perdían audiencia de forma progresiva, aunque con menor índice de impacto respecto a otros medios. Una situación que la Asociación madrileña de la prensa explica por la pujanza de las radiofórmulas: “Los radioyentes menores de 19 años, por ejemplo, han aumentado y la edad media es inferior a la media de la población: 45 frente a 47 años. En ello tiene mucho que ver la pujanza de los radios temáticos musicales, cuyos oyentes apenas superan los 39 años (39,3) de media” (2015, p. 63).

Otra de las razones que explica esa amortiguación de la caída, y también el asentamiento de las nuevas fórmulas de difusión, es que el número de oyentes radiofónicos por Internet subió, hasta situarse en 1,5 millones de personas. En esos momentos, la radio entroncó con la evolución general del sector y comenzó a recuperar niveles de ingresos pre-crisis.

Del asentamiento de lo digital se pasó, en pocos años, a la consolidación definitiva. En 2019 se constató la tendencia a la caída de oyentes (un 5% respecto a 2018), bajándose de la barrera de los 24 millones. Un descenso que esta vez no eximió a los radios temáticos; eso sí, con una caída el doble de baja respecto a las emisoras generalistas: éstas cayeron casi un 8% de audiencia, frente al 4% de las primeras.

“La transformación digital se ha instalado de lleno en la industria de los medios de comunicación españoles”, sentenció el informe (2019, p. 55), para explicar el trasvase de las ondas analógicas a las plataformas digitales, motivo por el cual las emisoras “ensayan nuevos formatos digitales de audio al calor del impulso que la tecnología está dando a los sistemas de reconocimiento de voz, encabezados por los asistentes personales” (p. 55).

A pesar de la caída de seguidores, la radio continuó siendo un medio rentable a nivel de ingresos publicitarios. La APM analiza en este último informe en abierto que es un “soporte «refugio» en épocas de incertidumbre” (2019, p. 76), dado que la relación entre las emisoras y las agencias de medios es directa, sin intermediación. Un fenómeno más acusado en el caso de aquellas empresas que operan en el ámbito local, con menor abanico de oferta publicitaria.

### 2.2.5.2. Principales datos e índices vinculados a la audiencia

La radio española cerró el año 2020 con 23.142.000 oyentes, un descenso de casi 700.000 personas con respecto a principios de ese año (AIMC, 2020). Las generalistas incrementaron ligeramente sus datos (15.000 oyentes más en diciembre respecto a la primera oleada del Estudio General de Medios 2020, hasta situarse en 12.138.000 fieles), en tanto que en esa comparativa intranual, la gran perdedora fue la radio musical, con 1.200.000 oyentes menos, hasta situarse en una cifra casi idéntica a la de la fórmula generalista.

Dado que el ámbito que atañe a esta investigación es el de las emisoras generalistas, la radiografía que dibuja el final de 2020 mantiene la tendencia de anteriores oleadas: la Cadena SER es líder, con 4.3 millones de oyentes, seguida de COPE, con 1 millón menos. En tercer lugar, se sitúa Onda Cero, con 1.7 millones –pérdida significativa la experimentada por la emisora de Atresmedia, que un año antes consiguió 2 millones- mientras que, en cuarto lugar, Radio Nacional de España lucha por no perder la barrera del millón de personas. EsRadio es la quinta radio generalista española de ámbito nacional, con 628.000 seguidores, y se sitúa por detrás de las dos emisoras catalanas, RAC1 y Catalunya Radio, tal y como muestra la siguiente imagen:
















	3º EGM 2020	1º EGM 2020	3º EGM 2019	2º EGM 2019
	 4.353.000	4.113.000	4.148.000	4.119.000
	 3.240.000	3.220.000	3.124.000	3.159.000
	 1.792.000	1.799.000	1.831.000	2.000.000
	 1.026.000	1.215.000	1.178.000	1.188.000
	 873.000  (866.000) 0)	904.000 (902.000)	848.000 (834.000)	878.000 (862.000)
	 677.000  (641.000) 0)	703.000 (665.000)	614.000 (563.000)	658.000 (622.000)
	 628.000	565.000	580.000	624.000

Imagen 14. Relación de oyentes de las radios generalistas españolas según la 3ª oleada del EGM, comparándose las cifras con las registradas en tres períodos anteriores (NEEO, 2020).

Las posiciones que ocupan las emisoras muestran una fotografía que se ha mantenido invariable en los últimos años, y también en el momento presente. Las dos oleadas publicadas por la AIMC, Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación, arrojan cifras similares, con la única diferencia de que se acrecienta la diferencia entre las dos primeras, SER y COPE –que, además, mantienen sus datos con una leve tendencia al alza con respecto a Onda Cero y RNE, que prosiguen con su progresivo descenso de audiencias (Ymedia, 2021).

No obstante, pesan más los descensos que los incrementos de audiencia. El 2º EGM de 2021 muestra que en España escuchan la radio 11,4 millones de personas; es decir, casi un millón menos respecto a finales de 2020 (AIMC, 2021). “Continúa el goteo de la radio”, titula Gorka Zumeta (2021) su análisis sobre la segunda oleada del EGM para reflejar la pérdida prolongada de fieles a la radio, muestra inequívoca de “su mala salud” (2021, p. 3). La pandemia provocada por la COVID-19, la falta de atracción de las nuevas generaciones, y por las peleas de cada emisora por destacar sus buenos datos –globales o de programas concretos- frente a la competencia son las razones que expone para explicar este declive.

La segmentación de audiencias de cada EGM confirma el postulado de Zumeta. La gráfica ofrecida por la AIMC en su web correspondiente a los tramos de edad de los oyentes muestra que el 58,6% de españoles que escucha la radio tiene más de 45 años –la franja entre 45 y 54 años es la más numerosa, con un 21,8% del total, seguida del tramo 35-44, con un 18,3% y de quienes tienen entre 55 y 64 años, con un 17,3%-.

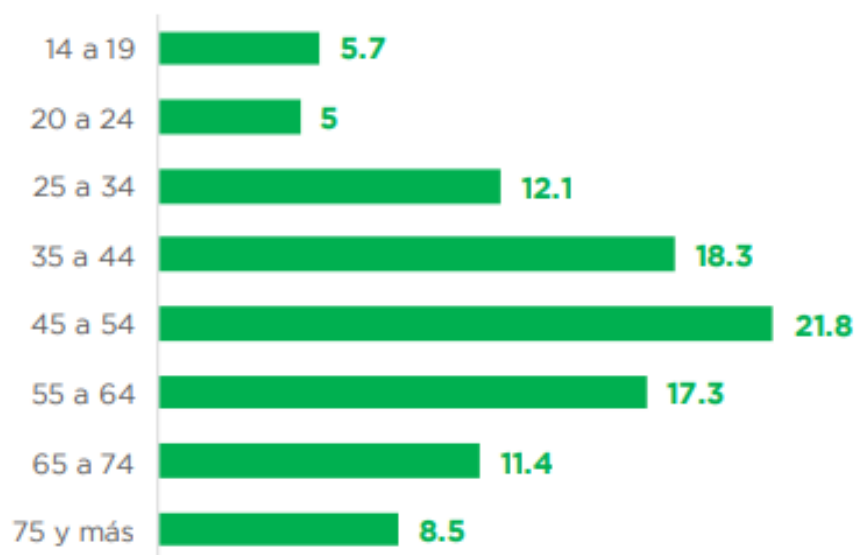


Imagen 15. Distribución en porcentajes de los oyentes de radio en España por grupos de edad en la 2ª oleada del EGM 2021. Fuente: Barlovento Comunicación (2021, p. 6).



De nuevo, quienes tienen entre 14 y 24 años concentran solo el 10% de fieles, y los millennials -25 a 34 años- el 12,1%. Es decir, solo 1 de cada 5 oyentes es menor de 34 años. La imagen constata que las nuevas generaciones no se sienten atraídas por la radio. No obstante, a este respecto cabe recordar que el Estudio General de Medios solo contempla a la población a partir de 14 años, a pesar de voces críticas que han reclamado ampliar el espectro de acción. Ya hace una década, Balsebre *et al.* (2011) llegaron a la conclusión de los niños sí escuchan la radio, como mecanismo de imitación, si ven a sus padres hacerlo.

La pregunta que subyace es si la radio digital es el nuevo nicho de mercado de estas nuevas generaciones. El Marco General de Medios, también elaborado por la AIMC, proporciona claves. Se trata de un estudio anual, y desde 2010, en vista de la pujanza de las nuevas tecnologías, incorporó a su seguimiento el índice de audiencia a través de Internet. E incluso, desde 2018, también midió las emisiones en *streaming*, *pódcast* y a través de televisiones TDT. La siguiente tabla (AIMC, 2021, p. 30) muestra la evolutiva:

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
<b>TOTAL RADIO</b>	55,3	56,9	58,5	61,9	61,5	61,0	60,1	60,0	59,3	57,5	56,9	55,5
<b>OM</b>	3,9	3,5	3,4	3,4	2,9	2,9	2,3	2,1	1,8	1,8	1,7	1,6
<b>FM</b>	51,0	52,4	53,8	56,9	56,5	55,9	55,4	55,2	54,4	52,6	51,7	49,6
<b>INTERNET</b>		2,1	2,6	3,3	3,2	3,7	3,7	3,9	4,5	4,4	4,8	5,7
Streaming										3,5	3,7	4,4
Podcast										1,0	1,2	1,5
<b>TDT</b>		0,6	0,8	0,9	0,8	0,9	1,0	1,1	1,2	1,1	1,2	1,2

Imagen 16. Gráfico del Marco General de Medios 2021 que muestra la evolución de audiencia de radio según el tipo de onda entre 2009 y 2020. (AIMC, 2021)

Aunque la gráfica muestra las tendencias desde 1997, en este caso se ha decidido reducir el espectro temporal desde 2009, último año sin medición de audiencias por Internet, hasta 2020, último dato de anualidad completa. Si durante el período 1997-2009, el índice de penetración osciló entre el 53 y el 57%, la incorporación de la variante derivada de las NTIC apenas ha registrado una tendencia al alza.

La gráfica muestra un repunte del índice de penetración del medio radio hasta cotas máximas del 61,9% en 2012, pero con tendencia a la baja de forma progresiva hasta llegar al 55% de 2020, situándose en el mismo baremo que 2009.

Por tanto, las nuevas modalidades de emisión y escucha no han variado la tendencia; de hecho, ninguno de los índices de penetración de dichas modalidades supera el 5%. No

obstante, existen lagunas en estas mediciones, ya que como han recordado recientemente Espinosa-Mirabet y Ferrer-Roca, “no existen todavía estudios de audiencia fiables sobre el consumo digital de radio” (2021, p. 43), a pesar de los datos arrojados por el Marco General de Medios.

La comparativa anual de otros datos relevantes del consumo radiofónico induce a pensar que la radio muestra síntomas de debilidad:

- En cuanto al consumo de radio, se ha pasado de los 67 minutos de media en 1992, a una bajada de un 24% solo 7 años después: en 1999 el promedio fue de 51 minutos. Durante un lustro se mantuvieron esos registros, pero desde 2010 se bajó de la barrera de los 50 minutos, hasta llegar a los 46 en el año 2020 (AIMC, 2021, 29).
- En el ámbito audiovisual, solo se consume más radio en España entre las 6h y las 13:00h (AIMC, 2021, p. 26), a partir de ese momento, la televisión le gana la partida, registrando valores que llegan a quintuplicar el consumo –especialmente, en el tramo entre las 21 y las 23h-.

Este informe, además, muestra la evolución de las emisoras radiofónicas en las dos últimas décadas. El liderazgo antes reseñado de la Cadena SER es ahora menor que el que tenía en 2000 (AIMC, 2021, p. 34). En ese momento, su índice de audiencia era de un 34%, el doble que COPE, que contaba con un 16,4% y libraba una batalla por la segunda plaza con Onda Cero y RNE, con guarismos similares.

No fue hasta hace poco, en 2016, cuando la emisora de la Conferencia Episcopal se aupó a la segunda posición. El fichaje del presentador Carlos Herrera en el verano de 2015 fue una de las razones principales (Cano, 2020), aunque cinco años antes, en 2010, dio otro golpe de efecto al contratar a 52 profesionales del área de deportes de la Cadena SER, entre ellos los presentadores Paco González y Pepe Domingo Castaño, para ponerse al frente del magazine ‘Tiempo de Juego’. Los últimos EGM han constatado un cambio en el liderazgo de las emisiones deportivas.

Además de la mejora de COPE, que actualmente está en un 24,6% de audiencia (ocho puntos más que en 2000 y a solo un 6% de la SER), otro de los aspectos más relevantes es la caída de RNE.

Si a principios del siglo XXI pugnaba por ser la segunda generalista más escuchada - 15,3% de share en ese momento-, desde 2003-2004 empezó a experimentar una caída que le ha llevado hasta el 7,6% del año 2020: en 20 años ha perdido la mitad de su audiencia.

Más homogéneo ha sido el comportamiento de Onda Cero. Si bien logró un segundo puesto incontestable en 2001 (19,9% de seguidores), también en el período 2003-2004 comenzó a perder fieles, aunque logró recuperar los guarismos durante el lustro 2010-2015, para de nuevo bajar hasta las cuotas actuales, que rondan el 12-13%. Datos que se sintetizan en esta tabla:

EMISORA/AÑO	2000	2005	2010	2015	2020
SER	34,2%	28,4%	36,2%	35,4%	30,4%
COPE	16,4%	17,5%	10,6%	15,1%	24,6%
ONDA CERO	14,8%	13,4%	17,2%	16,4%	11,9%
RNE	15,3%	10,1%	10,4%	9,3%	7,6%

Tabla 4. **Relación de índices de audiencia de las radios generalistas españolas a intervalos de cinco años durante las dos últimas décadas.** Fuente: elaboración propia a partir de AIMC (2021, p. 34).

Esta es la fotografía dinámica de la radio generalista española en los últimos veinte años. En este bloque teórico se ha prescindido del relato acerca de las audiencias de las emisoras castellano y leonesas, los cuales se desplegarán en el primer epígrafe del bloque práctico, a efectos de establecer una contextualización nítida de su situación actual.

#### 2.2.5.3. *La radio del siglo XXI, ¿un modelo en crisis?*

La conclusión derivada del despliegue de datos de audiencia de las radios españolas induce a pensar en un contexto claro de crisis. La pérdida progresiva de audiencia y la falta de sintonía con el público joven –Generación Z y Millennial- forman parte de la casuística, pero el debate va más allá. La implantación de las NTIC ha generado otra rama en el conocimiento científico. Uno de los últimos estudios científicos ha actualizado los indicios que ya se exhibían a mediados de la pasada década. Espinosa-Mirabet y Ferrer-Roca (2021, citando a Martí y Espinosa, 2014, p. 475) enuncian cuatro factores que definen la radio contemporánea: “nuevas formas de consumo de radio, fragmentación y disgregación de las audiencias, un entorno digital que convive todavía con el analógico, un decrecimiento en las inversiones publicitarias y un modelo de negocio que parece a todas luces obsoleto”.

Para empezar a exponer el punto exacto en el que se encuentra el modelo radiofónico español es necesario ir más allá de los datos de oyentes y de los contenidos. En el trasfondo de la cuestión subyace la confianza de la ciudadanía en la radio. Las encuestas del Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS, han aportado resultados relevantes. A finales de 2000 encuestó a casi 2500 personas para preguntarles por su dieta mediática. En ese momento, el 46% de ciudadanos manifestó que escuchaba la radio todos o casi todos los días. La segunda opción más marcada fue la antagónica: nunca o casi nunca (34%). Tres años después se actualizaron los resultados, con guarismos similares (CIS, 2003). El 45% de entrevistados dijo seguir la radio a diario, el 33%, nunca.

Quienes sí aseguraron escuchar la radio, 57% lo hacía o bien menos de una hora, o bien entre 60 y 120 minutos en 2000; y un 62% en 2003. En ambos estudios, uno de cada cinco dijo que sintonizaba su transistor más de cuatro horas (CIS, 2000; 2003).

Entre los formatos más seguidos, en torno al 50% de los entrevistados en ambos barómetros se decantaron por informativos, y un tercio por ‘programas de música moderna’. Un aspecto en el que se observó cambio en ese lapso de tres años fue en la confianza en el medio. Si en 2000 y 2003 seis de cada diez encuestado consideró como alta la credibilidad de lo escuchado, en la primera encuesta un 20% anotó la opción de ‘mucho confianza’ frente al 12% de los encuestados en 2003.

Uno de los matices destacados del estudio de 2003 fue una disección por edades de las preferencias temáticas y de formatos. La tabla siguiente recoge cómo los espacios informativos encuentran su nicho en los *targets* más veteranos, en tanto que en la música concentra las preferencias de los más jóvenes. El CIS planteó la pregunta en un sentido negativo, dado que formuló lo siguiente: ¿Qué tipo de programas de radio no suele escuchar casi nunca? Sólo a quienes escuchan la radio con alguna frecuencia o no contestan. Los resultados fueron éstos:

	Edad						65 y +
	Total	18-24	25-34	35-44	45-54	55-64	
Noticias/informativos	21	42	26	16	17	13	11
Programas culturales/divulgativos	48	64	54	44	46	39	37
Seriales	83	85	85	84	84	84	78
Programas de música clásica	64	78	66	63	60	57	61
Programas de música moderna	29	6	14	23	34	46	59
Programas de debate/entrevistas/tertulias	37	57	44	33	33	32	23
Programas o retransmisiones de fútbol	58	59	54	60	58	60	59
Otros programas o retransmisiones deportivas	65	66	60	67	66	65	70
(N)	(1650)	(227)	(378)	(293)	(279)	(188)	(284)

**Imagen 17. Relación de tipologías de programas radiofónicos no escuchados por los diferentes segmentos de edad en el barómetro del CIS de 2003.**

Una de las primeras veces en las que el CIS abordó la realidad tecnológica existente en España fue en 2001. Resultó significativo, en ese momento que el 47% de los 2500 encuestados entendió que en España el uso de dispositivos tecnológicos estaba menos extendido que en el resto de Europa, y entre el 50 y el 60% creía que eran necesarios en la vida cotidiana tanto el teléfono móvil como el ordenador. Internet y mail obtuvieron valores entre el 30 y el 40% (CIS, 2021). Independientemente de la necesidad o no de contar con ellos, a los encuestados se les preguntó si disponían de estos aparatos y, en caso negativo, si se planteaban su adquisición. Éstas fueron las respuestas:

♦ **¿Tiene teléfono móvil? ¿Y ordenador en casa?**

	%	
	Teléfono móvil	Ordenador
Sí	58	42
No	42	58
(N)	(2488)	(2488)

♦ **¿Piensa adquirir un teléfono móvil en los próximos seis meses? ¿Y un ordenador?**

*Sólo a quienes no tienen teléfono móvil o no disponen de ordenador en casa*

	%	
	Teléfono móvil	Ordenador
Sí	10	8
No	88	83
NS/NC	2	10
(N)	(1044)	(1444)

Imagen 18. **Resultados de la encuesta del CIS acerca de equipamientos tecnológicos en su vida y tendencias futuras** (CIS, 2001).

Lógicamente, el panorama cambia sustancialmente con el paso de los años: si en ese año 2001 un 38% de ciudadanos dijo usar Internet a diario, una década después, la cifra casi se duplicó, hasta llegar a un 64,6% (CIS, 2013, p. 16).

En los últimos años, los barómetros del Centro de Investigaciones Sociológicas han fusionado las variables relativas a consumo de medios, tipología de plataformas, así como contenidos preferidos. Se parte de la premisa de que a principios del siglo XXI la radio era vista como más variada y objetiva con respecto a la televisión (CIS, 2003), aunque menos entretenida. Una década después, la televisión se erigió en el referente informativo, con un impacto de preferencias cinco veces superior al de la radio, cuyo segundo puesto incluso se veía amenazado por Internet:

PREGUNTA 15

¿Cuál de los siguientes medios prefiere Ud. para informarse?

	%	(N)
La televisión	56.8	(1407)
Los periódicos en papel	9.0	(223)
Los periódicos digitales (por Internet)	11.9	(296)
Las revistas	0.2	(5)
La radio	13.7	(339)
Los Blogs	0.6	(14)
Las redes sociales (twitter, facebook, tuenti, etc.)	3.6	(88)
Otros	0.4	(11)
Todos por igual	1.7	(41)
Ninguno	1.9	(46)
N.S.	0.1	(3)
N.C.	0.2	(4)
TOTAL	100.0	(2477)

Imagen 19. **Relación de preferencias de medios de comunicación preferidos para informarse.**  
Fuente: CIS (2013, p. 9).

Paralelamente, también los informes anuales de la Asociación de Prensa de Madrid han fotografiado de forma puntual estos niveles. Así, en 2010, reveló que el 43% ciudadanos se informa a través de la radio, la mitad con respecto a la televisión. De media, los españoles se informaban 29,3 minutos diarios a través de las distintas emisoras, por encima de prensa (casi 17 minutos) e Internet (12,8), pero menos que los canales televisivos. No obstante, las encuestas realizadas por esta entidad dibujan que la radio es el tercer medio favorito para informarse, relegado por la prensa digital, hasta hace poco en esa tercera posición (APM, 2010, pp. 97-105).

Constatado el rol preeminente de la televisión, también se inquirió por el influjo de los medios en los ciudadanos a la hora de crearse una opinión sobre un tema (CIS, 2013, pp. 11-14). El 30% concedió una influencia alta, cifra similar a la de la prensa escrita pero lejos del 50% concedido a la televisión.

Todo ello, no obstante, en un contexto de progresiva desafección hacia los medios, ya que el 56% de los encuestados situó entre 4 y 6 puntos sobre un máximo de 10 su nivel de confianza en los medios. Individualizando en cada soporte, la radio fue la mejor parada: el promedio de puntuaciones arrojó un resultado de 5,59 puntos en el índice de confianza, 0,25 puntos más que la prensa –tanto en papel como digital- y seis décimas más que la televisión. Por debajo del aprobado, es decir, de 5 puntos sobre 10, se hallaron los blogs y las redes sociales.

A pesar de los recelos hacia lo tecnológico, otra encuesta reveló que un 72,9% de los ciudadanos, cuando entraba en Internet para informarse, los hacía en las webs de medios de comunicación (CIS, 2009).

En una escala más global, la profesión no sale bien parada, ya que solo el 1,7% de los encuestados recomendaría estudiar periodismo a un hijo o un buen amigo (CIS, 2013, p. 7), cifras ínfimas en comparación con las profesiones más impactadas, como médico - 25%-, ingeniero, profesor o informático —en torno al 10%-.

También la Asociación de la Prensa de Madrid, en sus informes anuales, ha plasmado de una forma más concreta los índices de credibilidad. Aquí se dibuja una perspectiva dual. Mientras que para los profesionales era el medio más creíble con una valoración media de 3,6 puntos sobre 5 (APM, 2010, p. 55), tres décimas por encima de los diarios y muy por encima de la televisión, que recibe un aprobado justo con 2,5 puntos; los ciudadanos interrogados en esa misma encuesta dejan a la radio en tercer lugar, tanto en la comparativa anual 2007-2010 como en los índices de preferencia por edad:

15. Medio de mayor credibilidad (2007-2010)								
	Respuestas 2010	% 2010	Respuestas 2009	% 2009	Respuestas 2008	% 2008	Respuestas 2007	% 2007
Televisión	381	33,6	378	32,8	364	32,6	340	31,3
Periódicos	280	24,7	319	27,6	334	29,9	375	34,6
Radio	210	18,5	255	22,1	265	23,7	204	18,8
Internet	107	9,4	61	5,3	53	4,7	84	7,7
Revistas	7	0,6	5	0,4	6	0,5	5	0,5
Otros	-	-	-	-	-	-	9	0,8
Total	1.133	100,0	1.154	100,0	1.118	100,0	1.085	100,0

15b. Medio de mayor credibilidad (por edad)				
	18-29 años (239) %	30-44 (370) %	45-64 (354) %	65 + años (246) %
Televisión	33,0	31,4	31,8	40,1
Periódicos	24,6	27,6	26,2	18,5
Radio	10,3	14,7	22,3	26,7
Internet	18,3	12,6	5,4	2,2
Revistas	0,9	0,6	0,6	0,4

Imagen 20. **Relación de resultados de la encuesta ciudadana lanzada por la Asociación de Prensa de Madrid acerca de la credibilidad de los diferentes medios.** Fuente: APM, 2010, p. 112.

Un lustro después, los datos —no muy diferentes de los obtenidos en ejercicios anteriores— mostraron que tanto para profesionales como para la sociedad española, las notas en confianza e independencia apenas rozan o superan el aprobado (APM, 2015, p. 36), motivado por intereses políticos, económicos y falta de independencia de los medios, lo

que genera una visión de que el trabajo periodístico es sensacionalista, busca el espectáculo y no tiene ni independencia de los poderes fácticos ni rigor / calidad.

A pesar de esta pérdida de confianza, la radio ha seguido resistiendo durante la última década las consecuencias de la negatividad hacia la profesión periodística, a pesar de que paradójicamente no consigue subir peldaños en las preferencias de consumo (APM, 2019, pp. 48-51). Así, las cifras más recientes denotan que la radio lidera los índices de confianza, con 6,5 puntos sobre 10, por encima –y esto es novedoso- de la televisión, que arrebató el segundo lugar a los diarios, tanto escritos como digitales, dejando en el quinto y último escalafón de confianza, con menos de 5 puntos sobre 10, los enlaces a noticias alojados en las redes sociales; pero, a la vez, la radio española es el tercer medio preferido para informarse, tras la televisión e Internet. En cuarto lugar, muy cerca de la radio, emergen los enlaces a noticias en las redes sociales.

Resulta significativa la comparación que establece la APM, ya que además de encuestar a ciudadanos, también preguntó a los periodistas objeto de la muestra de sus encuestas cuál creían que era el medio de información favorito para los españoles. En este caso, la radio está en 4º lugar, y las redes sociales –precisamente en esa cuarta posición para los ciudadanos- es, para los profesionales de los medios, la principal fuente, por encima de la televisión o los diarios digitales (APM, 2019, p. 52).

En definitiva, este despliegue de datos de índole sociológica se configura como punto de partida para analizar en profundidad el modelo radiofónico. Constatados los índices de credibilidad, preferencias mediáticas, y progresivo aumento e impacto de los equipamientos tecnológicos, se construye a continuación la casuística presente y las tendencias futuras de la radio a tenor de los factores transversales de este corpus teórico: la vertiente profesional, el ámbito tecnológico-digital y la formación académica universitaria.

El punto de partida emana de la redefinición del actual profesional mediático, definido como “periodista tecnólogo” (López García, Rodríguez Vázquez y Pereira Fariña, 2017, p. 90) que ha visto cómo las sucesivas crisis socioeconómicas y la implantación de las NTIC han desembocado en un empeoramiento de sus condiciones de trabajo. Gómez-Mompart, Gutiérrez-Lozano y Palau-Sampaio (2015, p. 149) han aludido a la influencia de factores vinculados a ámbitos empresarial o social para explicar una pérdida de la calidad en el trabajo, cuyo resultado es una “devaluación del prestigio social de la profesión”.

En una encuesta lanzada a 363 periodistas españoles con al menos tres años de experiencia en medios de comunicación, los resultados mostraron que cuatro de cada cinco entrevistados reconoció carencias, a consecuencia de la intromisión de los empresarios en su trabajo o falta de independencia política o económica de sus medios desde la crisis de 2007-2008; lo que se tradujo en una precarización –menos puestos de trabajo, más carga para becarios o colaboradores sin experiencia-, una reducción de la pluralidad o temas que se dejan sin tratar. Los autores, por ello, reclamaron “un reforzamiento del cumplimiento de las normas éticas y una mayor disponibilidad de herramientas profesionales” (2015, p. 150).



Entre esas herramientas profesionales emergen las tecnológicas, pero estudios como los de Ramírez *et al.* (2014) refrendan que la digitalización de las redacciones ha afectado a los modos de producción periodístico, mostrándose un empeoramiento de calidad, aunque existe otro punto de vista, como el explicitado por la Asociación de la Prensa de Madrid, quien no solo observa “efectos negativos provocados por la disrupción que entrañan estas tecnologías”, sino también “una serie de posibilidades desconocidas hasta hace muy poco” (APM, 2015, p. 43).

Este posicionamiento no es nuevo, ya que desde principios del siglo XXI los estudios científicos alertaron de los pros y contras. En aquel momento, lo digital fue visto como “una tecnología que está creando nuevas oportunidades de crecimiento en un medio técnicamente saturado” (Peñañiel, 2004, p. 16), pero a la vez se advirtió de que la esencia del oficio no debería desaparecer, ya que los profesionales “tienen que tener como prioridad saber dotar de contenidos a la radio, saber cómo se redacta una columna, un reportaje, una crónica, cómo se hace un programa, ser creativos” (Peñañiel, 2004, p. 18).

De igual modo, autores como la propia Peñañiel o Rodríguez Madero consideraron que lo digital nunca llegaría a convertirse en la esencia de la radio, esto es, resultaba imposible reformular el modelo de emisión para asimilarlo al televisivo –recordemos, un sistema de emisión exclusivamente digital que popularmente se conoce como TDT, Televisión Digital Terrestre-, ya que

La radio actual se basa, mayoritariamente, en la existencia de cadenas de ámbito estatal (o nacional) con desconexiones locales. Aunque una parte importante de las concesiones otorgadas posibilita un programa con desconexiones territoriales, el ámbito del territorio permitido para estas desconexiones (abarcando áreas correspondientes a más de una comunidad autónoma) no tiene ningún interés para explotarlo comercialmente de acuerdo con las pautas de mercado actuales. (Rodríguez Madero, 2004, p. 26)

Casi veinte años después de estos enunciados, la realidad es que lo analógico y lo digital coexisten en la radio tanto en los procesos de emisión como de elaboración de contenidos, en un proceso que ha cumplido los vaticinios acerca de su carácter complejo. Ya se advertía de que la tecnología iba a crear “un mercado con nuevas reglas”, en el cual “periodistas y directivos, por un lado, vieron aumentar sus funciones laborales, y, por otro, no acertaban a resituar a las empresas periodísticas ante los desafíos” (Salaverria, 2010, p. 33).

Estos desafíos, además, se volvieron más complejos a causa tanto de la crisis económica como de la rigidez de las empresas radiofónicas. “La polivalencia y la profesionalización son difíciles de aunar en un contexto donde priman unas relaciones laborales aún muy jerarquizadas, la situación laboral es muy inestable, la movilidad interna y externa en los medios cada día más habitual, y donde los salarios no han aumentado” (López Vidales, 2011, p. 35).

Precisamente una de las razones donde la crisis del modelo radiofónico hunde sus raíces deriva de una componente de tipo económico, que ha provocado la dualidad de estrategias analógicas y digitales:

En este escenario de transformación digital, aparece un obstáculo: formatos y contenidos se digitalizan, pero los ingresos todavía se generan, en su mayor parte, en el mundo analógico. Y lo que es más preocupante, el crecimiento de los ingresos procedentes de las actividades digitales no consigue compensar siquiera la erosión que experimentan las fuentes de financiación analógicas tradicionales. (APM, 2019, p. 56)

Esos contenidos digitales se encarnan en el concepto de *podcasting*, también tratado en este marco teórico. Aquí postula García-Martín, tras encuestar a jóvenes periodistas, que éstos observan el fenómeno de creación de contenidos digitales como “compatible, complementario e independiente de la radio, no una evolución digital de ésta” (2021, p. 287).

Del concepto de evolución planteado por este autor se llega a la reformulación (Alonso, 2017) e incluso una reinención del medio (Caerols, Sidorenko y Garrido, 2020), o incluso, a la adaptación que plantea Celda, al vincular la implantación de las NTIC en las radios con el papel o rol que adoptan de las audiencias. Considera (2021, p. 304) que “la radio se encuentra ahora mismo en un proceso de adaptación, puesto que sus audiencias han dejado de ser pasivas para convertirse en productoras de información, comunicación y contenidos”.

Con la aparición de las redes sociales, el medio radiofónico ha ganado proximidad con su comunidad de oyentes-usuarios”. En la misma línea, un reciente estudio sobre la percepción de servicio público de los profesionales de RNE revela que “en relación con las TIC, se observa una alusión constante a cómo han amplificado los canales de interacción y el propio conocimiento del oyente, si bien no han sido capaces de renovar los contenidos u objetivos mismos de esta dimensión” (Barranquero y Martínez-Martín, 2021, p. 251).

No obstante, a lo largo de este bloque teórico se ha argumentado por qué la radio del siglo XXI es una ciberradio que tiende a incorporar estrategias audiovisuales, hasta generar el concepto de radiovisión, es decir, emisiones con componentes de imagen, como muestran las difusiones de programas en directo a través de plataformas como YouTube –con ‘La vida moderna’, de la Cadena SER, como hito y uno de los referentes- o Twitch.

Antes el oyente tenía la paciencia para sólo escuchar. Incluso el oyente atesoraba la cualidad, sin rival, de poder imaginar a su medida a los locutores. Ahora, en cambio, el uso de las redes sociales premia la imagen para alcanzar esa visibilidad que multiplica la influencia de lo acontecido en un estudio de radio. (Terán, 2021a, p. 1)

Visibilidad que se explicita también, en el caso de la radio, no solo a emisiones audiovisuales, sino a la difusión de contenidos sonoros “acompañados de alguna fotografía, en Twitter, a hacer protagonistas las fotografías en Instagram”, convirtiendo a estas plataformas sociales en “un nuevo canal para que la radio conecte con los oyentes-usuarios digitales, la evolución de las redes sociales ha obligado a la radio a conocer y a adaptar su estrategia a cada canal” (Celda, 2021, 3p. 05), donde la vertiente icónica-visual prima debido, según esta autora, “el contenido instantáneo está en auge, puesto que los usuarios digitales prefieren ver más contenido en menos tiempo, motivo por el cual la radio sigue, día tras día, en una situación de aprendizaje”. A este respecto, reflexiona Terán: “Son las consecuencias de la viralidad el que vivimos inmersos: da la sensación que para triunfar

no hay que dejar prácticamente nada en el suspense de aquella radio en el que no sabías muy bien cómo era la persona que estaba detrás del micrófono” (2021a, p. 4).

Es una realidad evidente, sin embargo, que la progresiva solidificación de componentes digitales en la dinámica de la radio está transformando y seguirá modificando los perfiles profesionales demandados. Si ya a principios de siglo se atisbaba la necesidad de contar con creadores de formatos, redactores multimedia, o productores de programas bajo demanda (Peñañiel, 2004, pp. 19-20), los últimos estudios apuntan a que el espectro va a seguir abriéndose:

Demandarán más y mejor conocimiento de la realización tecnológica (realidad virtual o 5G serán los desafíos inmediatos), las rutinas profesionales serán casi un “todo en uno” – el perfil de los perfiles- para la mayor parte de los profesionales y las clasificaciones laborales tradicionales se simplificarán mucho más e incluso dejarán de tener el espíritu diferenciador que hoy poseen. (López Vidales, Sánchez e Izuzquiza, 2019, p. 263)

Estos autores, hablan, además, de categorías cada vez más híbridadas, que han desembocado en una doble exigencia (Terol, Sidorenko y Alonso, 2021, pp. 209-10), “intentar estar en la mayor cantidad de canales posible, sino que deben desarrollar aptitudes para adaptarse al particular código de mensaje de cada una de esas posibilidades, y así intentar asegurar un mayor alcance de la información distribuida”, de tal modo que en estos últimos años varios artículos académicos han centrado su atención en el papel de la formación académica universitaria. Sánchez Serrano (2018) insiste en la necesidad de insistir en las competencias base, que abarcan desde la cultura general, la capacidad de contar historias, producir y contrastar fuentes, saber trabajar en equipo, hasta ser capaz de estar a la vanguardia de tecnológica y digital y no perder de vista valores como la curiosidad, perseverancia o el espíritu ético.

Con respecto al plano ético, un estudio condensó las investigaciones publicadas en revistas científicas españolas sobre la enseñanza de la ética y la deontología periodística entre 2005-2015, para vincular su repercusión en un plano laboral. Las autoras confirmaron “una escasa relación entre investigadores de diferentes universidades y coinciden en centrar su preocupación más por los contenidos formativos que por las metodologías de enseñanza o la praxis profesional del periodista” (Redondo, Sánchez-García y Etura, 2017, p. 248).

En este sentido, en el marco específico de esta investigación, las radios universitarias, el reto de futuro de la formación recibida estriba en saber si los alumnos “son realmente conscientes de que están contribuyendo a la “construcción” de los medios de comunicación del futuro. Su participación aquí es insustituible para el futuro de la radio” (López Vidales y Gómez Rubio, 2018, p. 31).





Esta investigación presenta una muestra muy definida y acotada, tanto en la vertiente mediática como en el espectro geográfico. Se analizarán las sinergias, tangentes y discrepancias existentes entre las cinco emisoras radiofónicas generalistas que emiten en Castilla y León y las cuatro radios universitarias correspondientes a las universidades públicas que operan en esta comunidad autónoma.

Se antoja, por ello, indispensable, generar un contexto previo para determinar el punto de partida de cada uno de estos 9 emisores, para después buscar un denominador común: estudiantes o egresados que participan en estas emisoras universitarias y quieren dedicarse a la radio.

### **1.1. ESCENARIO RADIOFÓNICO PROFESIONAL: LAS RADIOS GENERALISTAS**

Castilla y León cuenta con cinco emisoras generalistas que son delegaciones territoriales de las radios que operan en territorio nacional. Se explorará su forma de organización, buscando conocer su parrilla programática, número de oyentes, estructura organizativa y el uso de plataformas web y perfiles sociales para emitir sus contenidos.

El orden del relato lo determinarán los datos, en concreto, el número de oyentes. Según las últimas cifras del Estudio General de Medios, 1.370.000 personas escuchan las emisoras generalistas en Castilla y León. La Cadena SER replica a nivel autonómico la fotografía nacional, y es líder con 451.000 oyentes, seguida de Cadena COPE, con 407.000. Eso sí, la diferencia entre ambas a nivel porcentual es más exigua que a nivel nacional. Onda Cero suma 245.000; RNE tiene 172.000 y cierra el ranking EsRadio, con 95.000 seguidores.

Respecto al primer dato de 2021, todas las emisoras salvo Radio Nacional de España perdieron seguidores: entre 13.000 y 14.000 en el caso de SER, COPE y EsRadio; 5.000 menos en Onda Cero, emisora que en la primera oleada había protagonizado una escalada del 9%.

Una tendencia que se mantiene al echar la vista al último EGM de 2020, en el que las cuatro emisoras más seguidas perdieron fieles, con la única excepción de EsRadio. Es más, al echar la vista atrás y establecer una comparativa interanual con los datos del tercer EGM de 2019, en la actualidad, ninguna emisora mejora sus guarismos respecto a ese año 2019. La evolución de los datos se muestra en la siguiente tabla:






EMISORA					
Oleada					
2º de 2021	451.000	407.000	245.000	172.000	95.000
1º de 2021	464.000	421.000	250.000	159.000	109.000
3º de 2020	485.000	446.000	256.000	166.000	114.000
3º de 2019	492.000	412.000	259.000	210.000	97.000

Tabla 5. Evolución de audiencia de las radios generalistas de Castilla y León según los últimos datos del Estudio General de Medios. Fuente: elaboración propia a partir de EGM

En la tabla se pueden apreciar dos tendencias. Mientras que la Cadena SER, RNE y Onda Cero han sufrido una progresiva pérdida de audiencia, COPE y EsRadio experimentaron un repunte en la primera oleada de 2020, pero a lo largo de ese año y de 2021 han seguido el mismo camino de sus competidoras, aunque en estos casos, el citado repunte les ha permitido tener, actualmente, datos muy similares a los registrados a finales de 2019. Lo que queda claro, a tenor de los datos, es que la radio española adolece de una progresiva pérdida de confianza ciudadana. Traducido a cifras concretas en el ámbito castellano y leonés, en casi dos años, 100.000 personas menos sintonizan alguna de las cinco emisoras generalistas, toda vez que la suma de cifras de todas ellas en la última oleada de 2019 arrojó un resultado de 1.470.000 personas, frente al 1.370.000 del segundo estudio de 2021.

De las cinco emisoras, todas ellas tienen delegación en las nueve capitales de provincia y, también, en los municipios más importantes. Ello determina la existencia de pequeñas diferencias en el cómputo total. Mientras que RNE es la que cuenta con un mayor número de delegaciones, con 31, EsRadio ocupa el último lugar, con 27. Las otras tres cadenas radiofónicas tienen un número similar: La Cadena SER y Onda Cero cuentan actualmente con 26, y COPE suma 24 frecuencias AM-FM.

Todas las emisoras dependen jerárquicamente de la central nacional, con sede en Madrid, lo que implica que todas ellas se nutren financieramente de su matriz empresarial (Grupo PRISA en el caso de la SER, la Conferencia Episcopal en COPE, Atresmedia en Onda Cero, Grupo RTVE en RNE y Libertad Digital para EsRadio). Dos de ellas cuentan, además, con accionistas cuyo radio de acción es castellano y leonés: es el caso de Onda Cero (Grupo Promecal, acrónimo de Promotora de Medios de Castilla y León) y EsRadio (con participación empresarial de Edigrup).

La siguiente tabla sintetiza la producción propia de emisiones de cada una de ellas, que se desglosará en los siguientes epígrafes:






EMISORA					
Programa					
<b>Boletín informativo matinal</b>	20' (10' local + 10' regional)				
<b>Magazine mañana</b>	90' (local)	30' (local y regional)	90' (local)	NO	90' (local)
<b>Diario hablado mediodía</b>	20' (10' local + 10' regional)				
<b>Deporte mediodía</b>	45' promedio (entre 30 y 60 minutos), eminentemente local				
<b>Magazine tarde</b>	20'	NO	NO	NO	1h (lunes a viernes)
<b>Magazine noche</b>	5'	10' (hasta fin 2019)	50'	Informativo 10'	NO
<b>TOTAL DIARIO</b>	200' (3h20')	125' (2h5')	225' (3h55')	95' (1h35')	235' (3h55')
<b>Fin de semana</b>	60' magazine +30' diario hablado	NO	NO	20' diario hablado / boletín	1h magazine
<b>Deporte fin de semana</b>	Retransmisión de aproximadamente 2h30' (local)				

Tabla 6. **Producción propia de las emisoras generalistas de Castilla y León.** Fuente: elaboración propia a partir de datos de programación y pódcast publicados en las webs de los centros territoriales de las radios generalistas.

La tabla muestra un escenario en el que EsRadio es la emisora con más tiempo de programación propia (balanza que decanta por dos factores diferenciales: un magazine diario vespertino y la programación de fin de semana), seguida de la Cadena SER, la única radio de Castilla y León con contenidos autónomos en todas las franjas analizadas. Onda Cero se queda cerca, gracias a su apuesta por producción propia en todas las franjas de diario, aunque no en fin de semana; a continuación, Cadena COPE, con dos horas diarias de



información y magazine. Cierra el ranking RNE, por los motivos antes citados derivados de las sinergias con el ente público televisivo.

### *1.1.1. Análisis individual de la programación*

Para realizar el análisis, se han consultado durante el primer cuatrimestre del año 2021 las páginas web corporativas de todas las emisoras, y se ha procedido a la escucha de algunos programas alojados en formato pódcast en las citadas webs, para contar la duración. El criterio de búsqueda y selección se ha basado en los programas de producción propia –autónomos o procedentes de desconexión local o regional- durante los siete días de la semana.

- **Cadena SER**

La programación regional y local se basa fundamentalmente en desconexiones de los principales magazines, diarios hablados y espacios deportivos de la parrilla nacional. En Castilla y León hay dos desconexiones regionales, y posteriormente otras dos locales, del magazine Hoy por Hoy; en la franja entre las 14:00 y 14:30h turno para el informativo regional y local, dentro de Hora 14; y por la tarde, sendas desconexiones, correspondientes a los dos magazines habituales (La Ventana y Hora 25, que incluye tanto un espacio destinado a sintetizar lo más destacado de la jornada a nivel de información general como en el ámbito deportivo). De igual modo, los fines de semana se pautan tres programas propios: una hora del A vivir que son dos días, y treinta minutos para la información: diez minutos en franja matinal y otros 20 a mediodía, en el habitual tramo de desconexión regional del diario hablado. Aunque a nivel regional no existe delegación deportiva, sí existen plantillas de locutores deportivos en todas las provincias, que nutren de contenidos no solo al veterano Carrusel Deportivo, sino también genera un programa de producción propia de índole informativa a diario, a partir de las 15 horas.

Hablamos, por tanto, de 13 espacios, que incluyen en algunos casos secciones veteranas; tal y como sucede con el magazine Hoy por hoy Valladolid, que cada lunes reúne a políticos de todas las formaciones con representación en el Ayuntamiento de la capital para debatir sobre un tema de interés municipal; una sección titulada ‘Junta de portavoces’.

- **Cadena COPE**

En la Cadena COPE siguen la misma estructura en el período matinal: hay un informativo local y uno regional a primera hora de la mañana, dentro del magazine Herrera en COPE, y duplican este formato en la desconexión de mediodía (12:20h) de este mismo programa, para posteriormente, insertar sus habituales espacios informativos de corte local y regional a partir de las 14:00h, bajo el nombre de Mediodía COPE.

También hay tiempo para la programación deportiva, tanto a diario como en las retransmisiones pertinentes asociadas al magazine Tiempo de Juego. Existen referencias de que hasta finales de 2019 se emitía, por espacio de 10 minutos, una desconexión regional al principio del magazine nocturno La Linterna, pero el último espacio listado correspondiente al 28 de noviembre de 2019, según consta en su web (Cadena COPE, 2019).

- **Onda Cero**

Onda Cero reproduce un patrón casi idéntico: emite durante unos minutos, a primera hora de la mañana, a relatar la última hora de la información local y regional dentro del magazine Más de Uno. A mitad de mañana, nueva desconexión dentro de este mismo magazine. La franja de mediodía es ocupada por la información, bajo el nombre Noticias Castilla y León, seguido de la actualidad deportiva. Igual que la Cadena SER, y a diferencia de COPE, Onda Cero también incluye espacios en la franja de tarde-noche, con edición regional breve dentro del magazine La Brújula.

- **Radio Nacional de España**

En su propuesta programática, incluye dos citas matinales en formato informativo: a las 7:45h y 13:10h, durante un período comprendido entre los 15 y los 20 minutos, y un resumen informativo del día a las 20:30 horas.

Durante el resto de la jornada, realizan varias conexiones breves para actualizar la última hora en torno al relato informativo, una premisa que también extienden al fin de semana (en dos momentos, a las 9:00 y a las 13:30 horas). Difiere del resto de emisoras en no ocupar con programación propia ni mediodía (12:00h) ni la franja de habituación de espacios informativos (14:00h); en este caso, como se acaba de reseñar, existe programa en formato diario hablado, pero empieza casi una hora antes. Su estrategia se basa en no solaparse con el informativo regional que emite el Centro Territorial a las 14 horas. Es conveniente tener en cuenta que esta emisora es la única que trabaja de forma conjunta con un canal de televisión (TVE), de tal modo que las sinergias y estrategias deben estar calibradas a efectos de evitar esas coincidencias horarias en la misma oferta programática.

- **EsRadio**

EsRadio cuenta con siete programas de producción propia de ámbito regional nítidamente definidos, a los que hay que sumar dos entradas más con contenidos locales en otros momentos de desconexión de la programación nacional y, como novedad, cuatro programas temáticos. Durante la mañana, esquema idéntico al contemplado en las otras emisoras: dos pequeños bloques de información (uno regional y otro local) a primera hora de la mañana, magazine a mediodía, incrustado dentro de Es la mañana, durante una parte del tramo 12:00-13:00; y dos informativos. Por la tarde, también existe un magazine de casi una hora a partir de las 19:00h, aunque según consta en su web, se emite jueves y viernes. EsDXT se encarga de actualizar la información deportiva a diario en la misma franja de competencia (15:00 horas) y, los fines de semana, acerca a sus oyentes las retransmisiones deportivas.

Una diferencia sustancial de esta emisora respecto al resto de radios generalistas analizadas es la presencia de cuatro espacios temáticos, con periodicidad semanal. Tres de ellos ocupan la franja antes mencionada de 19 a 20 horas: los lunes, deporte; martes, actualidad europea; y miércoles, mundo agrario y ganadero. Los fines de semana, a mediodía, repaso por el turismo, ocio y gastronomía de la tierra.

### *1.1.2. Patrones de semejanza y diferencias en la emisión en directo*

Realizado el análisis individual según los criterios de búsqueda y selección, la estructura de la programación de las cinco emisoras generalistas castellano y leonesas sigue, por tanto, los siguientes parámetros:

1. A nivel de programas basados en la información y actualidad diarias:
  - El sustento de la programación se basa en los principales magazines de las tres franjas base de la parrilla radiofónica: mañana, tarde/vespertina y tarde-noche. La franja de mañana y mediodía concentra la mayor parte de contenidos. Durante la tarde, apenas se registran programas de producción propia: quien más apuesta es la Cadena SER.
  - Los medios radiofónicos castellano y leoneses repican el patrón horario de la central nacional, y compiten en los mismos tramos, y prácticamente con la misma duración, con formatos idénticos: magazine, información y deportes
  - Las emisiones, basadas en desconexiones de tipo local y/o regional, se estructuran en una cadencia sustentada en los siguientes tres aspectos:
    - 10 minutos de información por la mañana (a las 7:00 o a las 8:00, dependiendo del ámbito geográfico, local o regional)
    - Un magazine más amplio, superior a los 30 minutos e inferior a los 60, a partir de las 12 del mediodía, con contenidos locales y regionales
    - Informativo local y regional de 10 minutos cada uno, con la mencionada excepción de RNE, que opta por adelantar el arranque para no solaparse con el informativo regional televisado de La 1 de TVE, que se emite en esa franja de habituación de las dos de la tarde
2. A nivel de dinámica de los espacios deportivos (con la salvedad de que éstos no se adscriben a un ámbito regional, sino únicamente local) las coincidencias se basan en dos postulados:
  - Emisión diaria justo después del diario hablado. Ocupa habitualmente gran parte de la franja de 15 a 16 horas, y gira en torno a la actualidad local y provincial, con alguna referencia a contenidos regionales
  - Durante el fin de semana, retransmisiones propias de los eventos deportivos (a nivel local) y conexiones con el magazine deportivo correspondiente de cada emisora.

Los tres puntos en el que no existe homogeneidad en las parrillas regionales son:

1. la estrategia en el período de tarde-noche. Mientras que SER, Onda Cero y Es-Radio sí incluyen formatos propios, basándose en desconexiones de los magazines nacionales (con preponderancia de la SER, que entra tanto en el magazine de tarde

como en el de noche), RNE aporta una síntesis de la jornada antes de las 20:30 horas, y en COPE no figuran registros recientes, aunque consta que se hicieron

2. La programación de fin de semana (excluyendo deportes), que en este caso está ejecutada por SER, RNE y EsRadio
3. Propuestas temáticas. La presencia de magazine, formato catalogado como *contenedor de múltiples contenidos vinculado a la actualidad diaria*, resta opciones a la aparición de programas o secciones de larga duración sobre temáticas concretas (cine, salud, gastronomía...). Ciertamente es que todos estos magazines, dada la configuración propia de este formato, tienen secciones fijas con periodicidad diaria o semanal, pero son de corta duración. La SER, con propuestas como ‘Junta de Portavoces’ o la extinta ‘Ser Universitarios’, y EsRadio, con sus espacios semanales dedicados a Europa y al turismo agroalimentario.

Todo ello permite constatar que diariamente, cada emisora castellana y leonesa emite como mínimo 2 horas de producción propia de lunes a viernes. Una cifra sustentada en:

- 20 minutos de información a primera hora de la mañana (10 minutos de ámbito local y otros 10 minutos referentes a la actualidad de Castilla y León)
- Un magazine a mediodía, de 45 minutos de duración promedio
- Informativo local y regional a mediodía, que suelen rondar también los 10 minutos cada uno; por tanto, 20 minutos más.
- Programa de deportes, tras el diario hablado de ámbito nacional, de 45 minutos promedio de duración

A estos datos se añade que todas emisoras castellanas y leonesas apuestan por retransmisiones de eventos deportivos (coincidente normalmente con partidos de fútbol) durante el fin de semana, a razón de 2h30’ o 3h de por cada emisión.

El último sumando procede de contenidos propios que algunas emisoras regionales hacen aprovechando desconexiones de sus respectivos magazines vespertino y/o nocturno, añadiendo aproximadamente entre 10 y 30 minutos diarios. La Cadena SER incrementa esta cifra en 90 minutos cada sábado y domingo con un magazine y un informativo.

### *1.1.3. Emisiones en Internet*

Las emisoras clásicas en España adaptaron hace algunos años sus emisiones analógicas en las bandas AM y FM hacia el espectro digital para emitir en *streaming*. Este simulcast (emisión simultánea analógica y digital) atañe, evidentemente, a todas las emisoras generalistas de Castilla y León, que permiten escuchar su programación a través de Internet y aplicaciones para Smartphone. Se trata de un servicio aportado desde la sede central de cada radio, que se actualiza diariamente desde cada centro territorial. El análisis general es el siguiente:

## 1. Cadena SER

La emisora del Grupo PRISA estructura su web ofertando una doble vía.



Imagen 21. **Estructuración base de la web de Cadena SER Castilla y León** (Cadena SER (15 de abril de 2020). *SER Castilla y León*. Portada. [https://cadenaser.com/ccaa/ser\\_castilla\\_y\\_leon/](https://cadenaser.com/ccaa/ser_castilla_y_leon/)

Por un lado, ofrece las noticias de última hora de ámbito regional (que aparecen en formato escrito), y por el otro, distribuye sus contenidos sonoros permitiendo un consumo a la carta en dos opciones:

- Clicando en la opción del menú ‘A la carta’, donde se cuelgan los pódcast del centro territorial y de los centros de producción provinciales, sin diferenciación geográfica (se sigue el criterio de cronología invertida, es decir, lo último subido es lo primero visible).
- Acudiendo a cada emisora provincial (seleccionando y pinchando en el nombre de cada centro de producción o en la opción ‘RRSS y pódcast’, que lleva al final de la web, donde aparecen las mismas opciones). En esta página se pueden leer las noticias elaboradas por los propios redactores-locutores de la emisora, como se puede apreciar en la captura de pantalla.



Imagen 22. **Listado de programas locales de Cadena SER Valladolid. Cadena SER (16 de abril de 2020).** *Programas de la emisora*. [https://play.cadenaser.com/programas\\_emisora/radio\\_valladolid/](https://play.cadenaser.com/programas_emisora/radio_valladolid/)

Durante la ejecución de la investigación se han producido novedades relevantes. El Grupo PRISA ha estrenado en mayo de 2021 la Dirección General de PRISA Audio, bajo el mando de María Jesús Espinosa, con el objetivo de dar “un paso importante hacia una organización pionera basada en plataformas” (El País, 2021).

## 2. Cadena COPE

La primera gran diferencia con su máximo competidor, COPE, es la diferenciación geográfica en la web. COPE no permite seleccionar emisora regional, solo centros de producción locales-provinciales. Cuando se accede a uno de ellos, se lista información de contacto, nombre del director/a y en relación con el contenido, dos opciones: escuchar la radio en directo vía *streaming*, o acceder a las últimas noticias.

Al pinchar en esta segunda opción, aparece un listado de las últimas informaciones registradas. Al igual que la Cadena SER, cada redactor elabora la información relativa a su cobertura de forma escrita, pero como diferencia, sí incluye el audio, siempre que dicha noticia haya sido abordada en algún boletín o diario hablado. Si la noticia se basa en datos recabados de agencias de noticias o no se disponen de audios, se opta por la estructura clásica de noticia para web.

The image shows two side-by-side screenshots of the COPE Valladolid website. The left screenshot displays an audio player for 'Tierra de Sabor' with a play button and a progress bar. Below it are social media icons and the author's name, Carolina Tabanera. The right screenshot shows a news article titled 'Servicios Sociales ha invertido desde que comenzara este Estado de Alarma 450.000 euros...' with a large image of hands. The article text is partially visible, discussing social services investments and emergency aid. A 'Comentarios' (Comments) box is at the bottom.

Imagen 23. A la izquierda, **noticia con audio disponible en COPE** (Tabanera, C. (15 de abril de 2020)); y a la derecha, **noticia en formato clásico para leer en web de Cadena SER** (Olandía, B. (14 de abril de 2020).

Si se opta por la opción de consumo a la carta de pódcast, la web lleva a un apartado donde se incluyen los programas subidos en cronología inversa, pero sin posibilidad de cribar espacios locales y regionales. De igual modo, el usuario tampoco puede seleccionar solo los audios del diario hablado o magazine que le interesa.

### 3. Onda Cero

Onda Cero tiene un esquema web prácticamente idéntico al de COPE. No da opción de llegar a un portal autonómico de la emisora, sino que pide cribar por provincia. Una vez elegida, se oferta al usuario las mismas dos posibilidades: ‘audios’ (pódcast) y noticias. Sin embargo, al acceder a ambos, el contenido es exactamente el mismo: se despliegan los pódcast subidos, siguiendo la habitual cronología inversa. De igual modo, el listado de audios es exiguo, contemplando solo los últimos siete (y mezclando programación local y regional), como muestra la imagen.



Web parte 1/2

Web parte 2/2

Imagen 24. Pantallazo de Web de Onda Cero, emisora local de Valladolid, distribuida en dos capturas de imagen que muestran los 7 pódcast subidos (Onda Cero (15 de abril de 2020). Portada. <https://www.ondacero.es/emisoras/castilla-y-leon/valladolid/>

### 4. Radio Nacional de España

La emisora pública tiene una configuración diferente, motivada por su pertenencia a un grupo mediático audiovisual (RTVE). Por ello, no existe una página web propia de RNE, sino que el buscador lleva a la web corporativa del ente público español ([www.rtve.es](http://www.rtve.es)). Existen dos días de acceso a la información escrita y sonora procede de las emisoras castellano y leonesas de Radio Nacional.

La primera de ellas es mediante la etiqueta ‘temas’. Por tanto, todos los contenidos subidos que lleven este *tag*, automáticamente se almacenan en este espacio virtual. La segunda es mediante la opción ‘A la carta’, donde nos lleva a un listado de pódcast emitidos en cronología inversa, con un exhaustivo catálogo sonoro, que abarca los últimos 10 años (con más de 5.000 pódcast), como puede verse en la imagen:

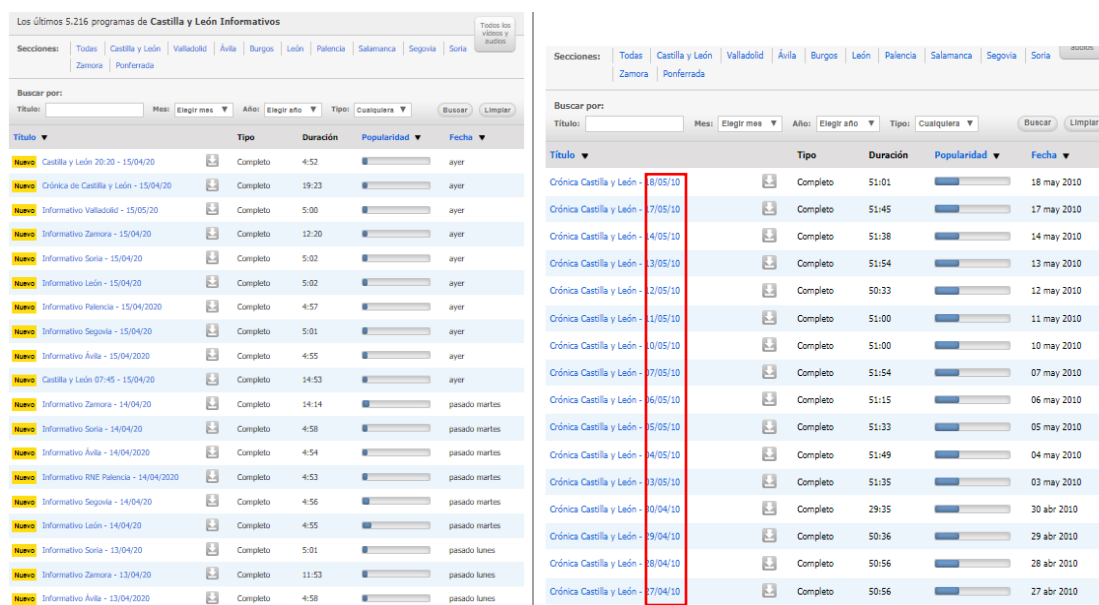


Imagen 25. Archivo de pódcast de RNE Castilla y León, desde los más recientes (abril de 2020, captura de imagen de la izquierda) hasta los publicados en abril de 2010 (captura de imagen de la derecha).

Aunque todos los audios aparecen en este listado de forma mezclada, la parte superior, sombreada en gris y con varios despleables, permite hacer criba por tema, año, tipo o formato del contenido, y diferenciación geográfica entre los contenidos regionales (bajo el parámetro ‘Castilla y León’) y los espacios de cada delegación provincial.

Si se opta por informarse mediante la versión clásica de noticias en formato texto, RNE no oferta este servicio. Es necesario acudir a la primera opción reseñada, temas, para encontrar noticias escritas. Esas noticias son de carácter nacional, pero en el momento en que se habla de alguna comunidad autónoma en concreto, esa noticia se inserta en la correspondiente etiqueta regional. Lo mismo sucede si se acude a la nube de *tags* o etiquetas y, en lugar de una comunidad autónoma, se elige una provincia.

El formato de publicación de noticias varía entre la clásica de fotografía-titular-texto, hasta la posibilidad de incorporar vídeo, como sucede en este significativo caso plasmado en la imagen. Se hizo una búsqueda con el parámetro Valladolid, y dos primeras noticias se estructuran de forma distinta en su portada (titulares diferentes, icono de reproducción que indica material audiovisual en la noticia izquierda), aunque la fotografía que la ilustra es la misma.



Al pinchar en cada enlace, el contenido es diametralmente diferente, como se puede observar en las imágenes subsiguientes: la noticia con vídeo incrustado (1:07 de duración) lleva un titular y pequeño subtítulo, y hace referencia a un VTR (formato de vídeo pregrabado de televisión) emitido en el programa La Tarde en 24 horas (Canal 24 Horas de TVE). La pertenencia de la emisora a un grupo mediático audiovisual permite sinergias como ésta y no circunscribir todo al formato audio. Por su parte, la noticia dispuesta en la parte derecha de la portada es puramente textual (formato clásico) cuando se pulsa sobre el titular.

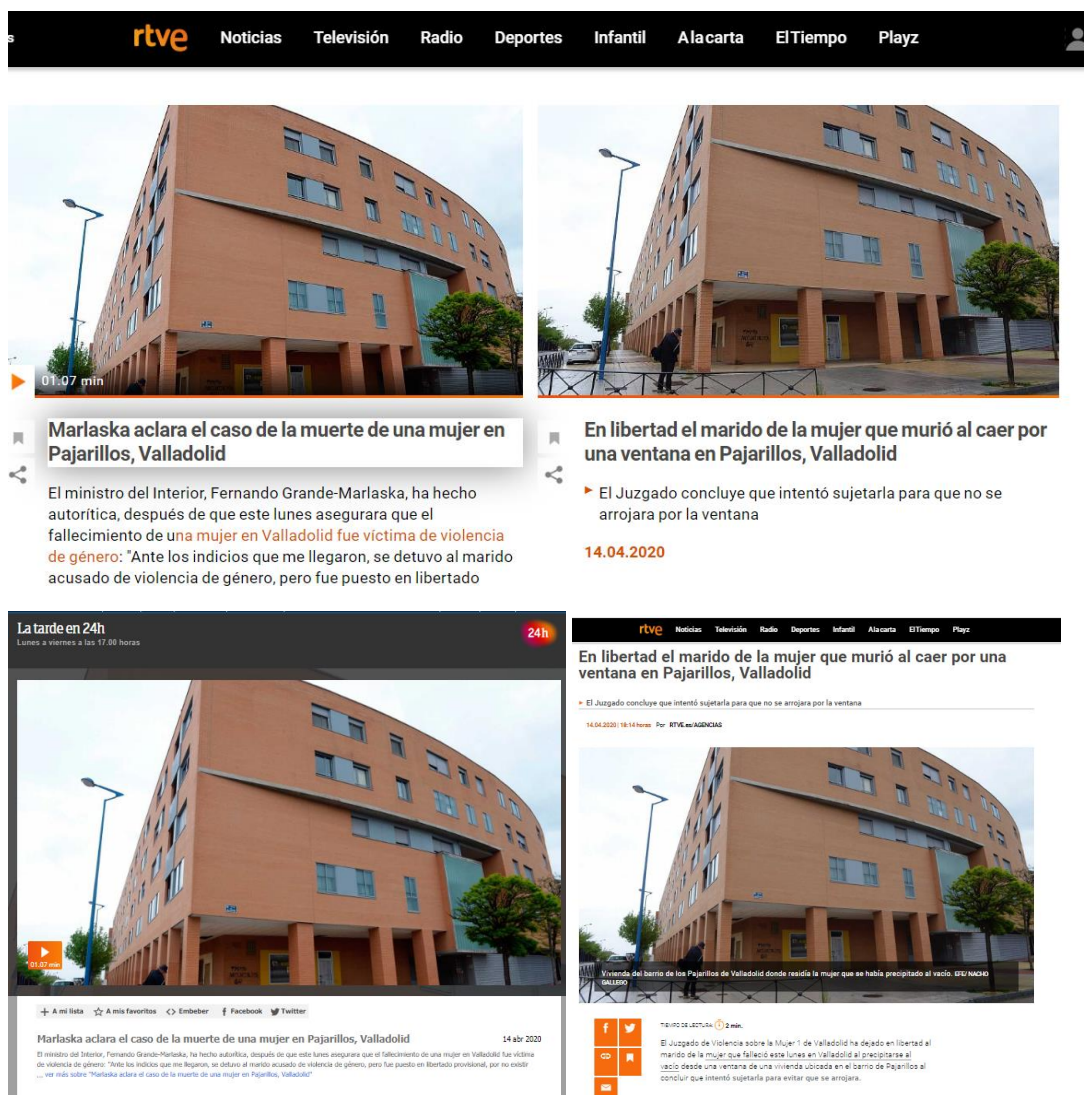


Imagen 26. Captura de pantalla de la web de RTVE con la etiqueta ‘Valladolid’, mostrando en pantalla dos noticias en formato web que, al ser seleccionadas, llevan a contenidos diferentes (vídeo frente a texto).

Continuando en este tramo de la web, resulta significativo reseñar que seleccionando la etiqueta (tag, en su nomenclatura habitual en inglés), lo que aparece en portada consta tanto de noticias web en formato escrito como los últimos pódcast subidos, sin diferenciar

contenido regional de local. Si se apuesta por incluir el *tag* de cada provincia, el comportamiento es dispar. Se toma como ejemplo una triple búsqueda: Valladolid, León y Palencia. En la primera, solo aparecen noticias que hayan tenido traslación a TVE; en la segunda, listado de pódcast de forma predominante y alguna noticia; en tanto que, en Palencia, es híbrido: predominan las noticias (algunas con vídeo) pero también aparece algún audio.

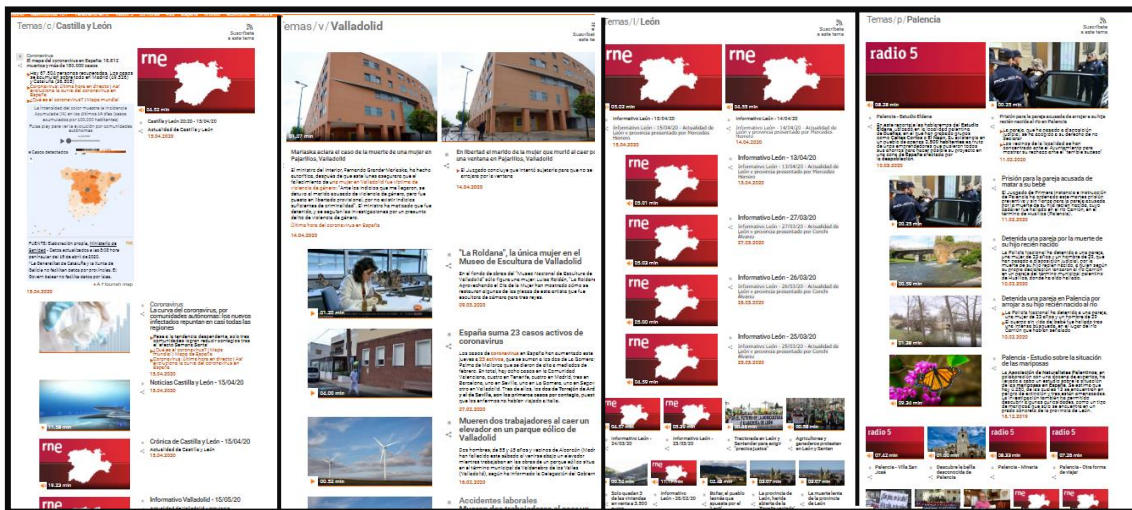


Imagen 27. Comportamiento diferente en cuanto a contenidos publicados en la web de RNE al filtrar por ubicación geográfica: Castilla y León (izquierda), Valladolid (centro-izquierda), León (centro-derecha) y Palencia (derecha).

## 5. EsRadio

Esta emisora hace una fuerte apuesta por la vertiente regional en su web, que se puede considerar sencilla y fácil de navegar por la ubicación visual de los contenidos, tanto textuales como sonoros. Desde la portada (en la que se recuerda su adscripción a Libertad Digital), el menú ofrece la opción de consumir contenidos de sus principales espacios radiofónicos nacionales, pero también acudir a cada comunidad autónoma, lo que representa una diferencia sustancial respecto a Cope y Onda Cero, que posibilitaban el acceso a cada provincia, para a partir de ahí, desplegar contenidos tanto propiamente locales como también regionales. Una vez dentro del menú regional la portada tiene una doble vía de consumo:

- Lo primero que se listan son noticias, siguiendo el formato web clásico. Algunas de ellas proceden de agencias de noticias y otras son de elaboración propia
- Avanzando en el menú, una vez listadas las 8-10 noticias clave de las últimas horas, se ofrece la posibilidad de escuchar los pódcast de los programas regionales, pinchando en la fotografía que muestra a los locutores y horario de emisión, pero también locales, si se selecciona la emisora (parte izquierda del menú de

navegación). Por tanto, esta diferenciación visual refuerza la idea de sencillez en la navegación.

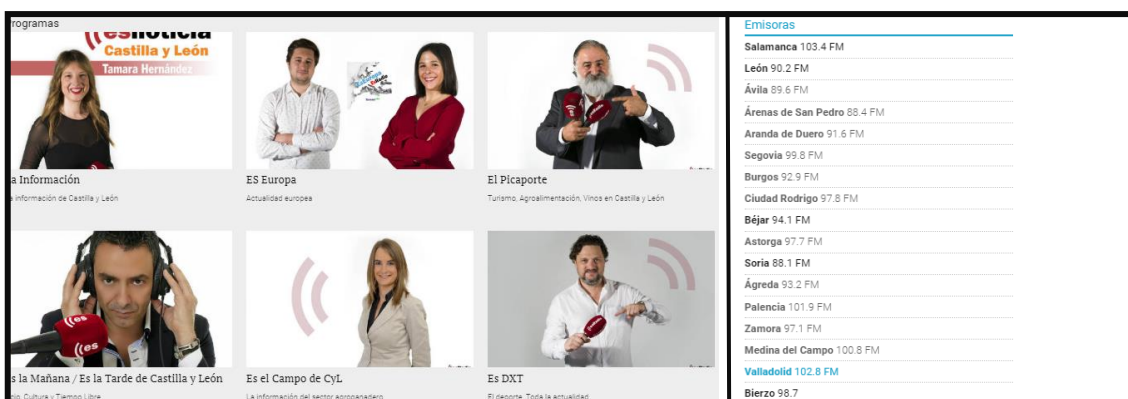


Imagen 28. Diferenciación de ámbito geográfico de los contenidos de EsRadio: programas regionales (izquierda) y locales, seleccionando la emisora (derecha). Fuente: (<https://esradio.libertaddigital.com/castilla-y-leon>)

En síntesis, ésta es la configuración de cada una de las páginas web de las cinco emisoras generalistas con presencia en Castilla y León:

<i>Emisora</i>	PÓDCAST	NOTICIAS	PARRILLA PROGRAMACIÓN LOCAL Y REGIONAL
	Diferenciados programas local y regional.	Texto	Visible. Permite cribar pódcast por programa
	Juntos	Texto + audio	No visible. No permite cribar audio
	Juntos, solo los publicados en las últimas 24-48h.	No existen	No visible. No permite cribar audio
	Juntos, aunque permite diferenciar local, regional, tema y formato ('a la carta')	Pocas, vinculada a tag. Sin patrón común: texto, incluso vídeo (emisión TVE)	No visible. Necesaria búsqueda 'a la carta' para encontrar cada programa provincial.
	Diferenciados programas local y regional, sobre la base regional.	Texto	Visible. Permite cribar pódcast por programa y/o provincia.




Tabla 7. Configuración de contenidos sonoros, programas y noticias en las webs de las radios generalistas con delegación territorial en Castilla y León. Fuente: elaboración propia

Otro de los elementos a tener en cuenta en esta investigación serán las redes sociales. Es momento, por tanto, de examinar brevemente si estas emisoras emplean estas estrategias para difundir –o animar al consumo– de sus contenidos. Para ello se analizarán las estrategias, correspondientes a la primera semana de marzo de 2021 (desde lunes 1 a domingo 7).

### 1.1.3.1. Estrategias de difusión de contenidos a través de Redes Sociales: el caso de Twitter en relación con los perfiles oficiales de las emisoras

Las emisoras presentes en Castilla y León emplean diferentes mecanismos para difundir sus contenidos emitidos. Para ello, se analizarán los *posts* subidos durante una semana en las cuentas oficiales en la plataforma Twitter. Los resultados generales son los siguientes:

El análisis se sintetiza en la siguiente tabla:

	ÁMBITO ACCIÓN CUENTA TWITTER	Nº <i>POST</i> DIARIOS (CONTENIDO NUEVO)	<i>POST</i> CON NOTICIAS	<i>POST</i> ALUSIVOS A PROGRAMAS	<i>POST</i> CON RT	<i>POST</i> CON PREVISIÓN DEL TIEMPO
	Local y regional	En torno a 10 en la cuenta local, 5 en la regional. Fin de semana 2 <i>posts</i> cada día	Sí. Formato noticia digital, sin audios (salvo fines de semana). Tiempo lectura 1-2' (no viene estimación)	NO	Sí. De noticias destacadas de cada provincia; y a nivel local, de noticias deportivas	Sí, pero narrado de forma breve
	Local	Entre 5 y 8 contenidos. 1-2 <i>post</i> nuevos sábado y domingo (una noticia y previsión tiempo)	Sí. Formato noticia digital, sin audios. Tiempo lectura 2-3'	Sí, de sus 4: link a audio, texto con claves del programa, foto del presentador	Sí, de contenidos de la emisora nacional	Sí, pero narrado de forma breve
	Local	7-10. Sin actualización fin de semana	Sí. Con podcast	Sí. Principal contenido publicado. Incluye tam-	Escaso	Sí, con podcast



				bién programas regionales. Se anuncian en directo y se generan gancho		
	Regional (aglutina TV)	Alusivos a la radio, tres	Sí, pero con contenido audiovisual (VTR, intros totales, programas completos). No existen referencias de noticias vinculadas a informativos o programas de RNE CyL	Sí. Anuncian en directo las tres emisiones informativas de RNE en la Comunidad	Contenidos de RTVE a nivel nacional que puedan tener impacto autonómico	A nivel regional, no
	Regional y local (con menos actividad)	Entre 8 y 10. Fines de semana reduce a 1-2 diarios	No. Solo puntualmente en la cuenta local, en la que aparece texto con vídeo o foto	Sí, tanto emisión en directo como enlace a pódcast (70% de <i>post</i> diarios). Esmero en la entrada de magazine regional El Picaporte	Escaso	Sí, con contenido visual (mapa de previsión, ofrecido por AEMET)

Tabla 8. **Compilación de los rasgos más destacados del uso que hace cada radio generalista castellano y leonesa de sus perfiles oficiales de Twitter.** Fuente: elaboración propia

El análisis individual de cada emisora es el siguiente:

### 1. Cadena SER

Esta emisora distribuye sus contenidos en Twitter en dos cuentas: la regional @CadenaSERCyL (cerca de 1.000 seguidores), y la local @ValladolidSER, con más de 7.000 *followers*.

Los contenidos publicados en estos perfiles oficiales son de dos tipos principales. El primero de ellos, y que se configura como la principal fuente que nutre de contenidos estas cuentas, es una selección de las noticias más destacadas que se van produciendo, las cuales se incrustan en el muro con un titular, una foto y un enlace a la web, donde se puede leer el texto completo de la noticia, caracterizado por ser muy breve (3-4 párrafos). La tónica habitual es la publicación de 4-5 noticias diarias, aunque a nivel local se ha constatado que existe un mayor movimiento, llegando a casi la decena de *posts* diarios. Dos ejemplos (izquierda, regional; derecha, local):

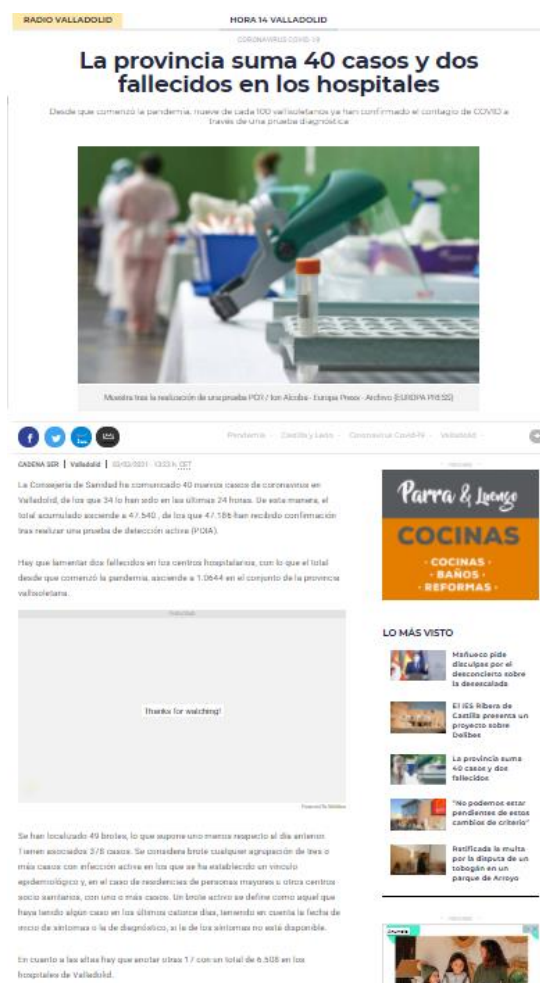


Imagen 29. Captura de pantalla de dos noticias publicadas en la web de Cadena Ser. A la izquierda, noticia de ámbito regional (Cadena SER (1 de marzo 2021). A la derecha, noticia de ámbito local (Cadena SER. (3 de marzo de 2021).

El segundo tipo de contenido sigue la estrategia del *retuit*: la cuenta regional, dentro de su proceso de selección de las noticias más destacadas de cada día, elige también sucesos o hechos que hayan acontecido en un punto específico de la geografía regional. también SER Valladolid concede una cierta importancia al mecanismo de RT, pero en este caso, al trabajo que realizan los compañeros de Deportes de la emisora, cuyos contenidos se

publican diariamente (a razón de dos *posts* también en formato texto, haciendo referencia a la actualidad del día (ruedas de prensa, celebración de eventos, etc.).

Además, también publica diariamente a las 6 de la mañana una previsión meteorológica algo que, por ejemplo, no hace la cuenta de la emisora regional. Ejemplo:



Imagen 30. **Pantallazo de publicación de información meteorológica en Radio Valladolid.** Cadena SER Valladolid [@ValladolidSER]. (4 de marzo de 2021).

La actividad se ralentiza sustancialmente los fines de semana, dando cabida únicamente a algún contenido tratado en el magazine de fin de semana. Aun así, cabe destacar como diferencia respecto a las publicaciones de los días de diario, que el contenido que se publica incluye no solo texto, sino también incrusta audio. Y ésta es la tónica habitual de los contenidos de fin de semana. Todos ellos llevan la firma del periodista Diego Merayo. A continuación, aparecen sendos ejemplos para corroborarlo, pertenecen a los días 21 y 28 de febrero (domingo). En ambos se aprecia en color azul oscuro el pódcast que sirve como sustento de la información. Para permitir su localización, se recuadran en rojo:



Imagen 31. **Modificación de la estructura de los contenidos radiofónicos ofrecidos en la web de Cadena SER durante los fines de semana en noticias sobre el coronavirus** (Merayo, D. (27 de febrero de 2021), y sobre efectos psicológicos (Merayo, D. (20 de febrero de 2021).

## 2. Cadena COPE

Esta emisora carece de web –y, por tanto, también de perfiles sociales- de carácter regional, por lo que toda la actividad se centraliza en la cuenta @ValladolidCOPE (algo más de 3.000 seguidores).

Diariamente existen 5 *post* fijos: cuatro de ellos corresponden a una promoción / invitación a la escucha de sus programas de producción propia (dos informativos y dos magazines, con edición local y regional). El *post* incluye imagen del presentador (y su cuenta de Twitter), nombre del programa (y horario de emisión), una explicación somera de los temas tratados y en enlace a la web. Visualmente se estructuran así:



Imagen 32. Estructuración de dos publicaciones relativas a temas tratados en los informativos de COPE. A la izquierda, informativo local (Cadena COPE Valladolid [@ValladolidCOPE]. (3 de marzo de 2021). A la derecha, informativo de ámbito regional (Cadena COPE Valladolid [@ValladolidCOPE]. (3 de marzo de 2021).

El cuarto *post* fijo es una previsión meteorológica. Por cuestiones de habituación y de erigirse como información de servicio público, lo suelen publicar siempre en torno a las 9 de la mañana.



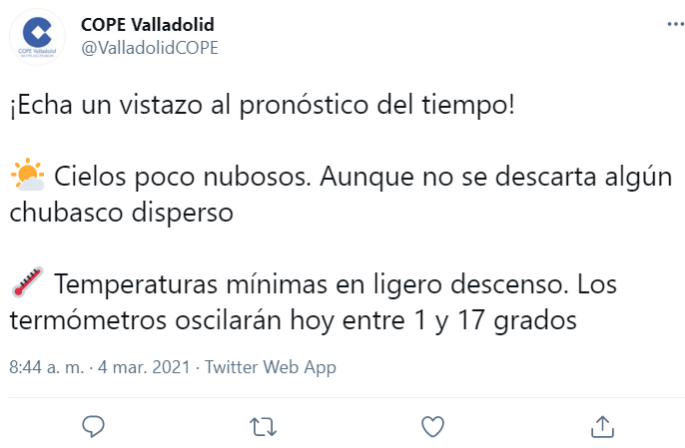


Imagen 33. **Publicación de información meteorológica de COPE.** Cadena COPE Valladolid [@ValladolidCOPE]. (4 de marzo de 2021). *¡Echa un vistazo al pronóstico del tiempo!* Recuperado de <https://twitter.com/ValladolidCOPE/status/1367380426810097668>

El tercer tipo de contenidos son enlaces a una noticia del día, contada en formato texto. Cada día seleccionan una, sin importar si es de índole puramente local, o atañe a toda la Comunidad. Ejemplos:




Imagen 34. **Selección diaria de noticias destacadas de la jornada en el perfil de Twitter de COPE Valladolid.** A la izquierda, información sobre acoso escolar (Cadena COPE Valladolid [@ValladolidCOPE]). (3 de marzo de 2021). A la derecha, noticia de tipo político. (Cadena COPE Valladolid [@ValladolidCOPE]). (2 de marzo de 2021).

Al pinchar en los correspondientes enlaces, se despliega la típica estructura de noticia de periódico digital. Se trata, no obstante, de textos cortos (se incluye como referencia el tiempo de lectura –tal y como aparece en la imagen-, que oscila entre los 2 y 3 minutos), pero en los que rara vez se incrusta contenido audiovisual. Resulta significativo teniendo en cuenta que el audio de cada noticia se puede colgar, porque los lenguajes empleados

para contar el mismo hecho son diferentes en una radio y en un portal web; y del mismo modo, el nivel de profundidad en la información es diferente porque la radio está sujeta a estándares de tiempo:

### Menos acoso escolar el curso pasado incluso antes del confinamiento

La suspensión de la actividad presencial a partir de marzo provocó un 'fuerte' descenso de incidencias, en algunos casos superiores al 90 por ciento



El informe incorpora como novedad el análisis de los dos periodos de recogida de datos (enero y junio). De esta forma, se analiza 'con más detalle' cuál era la evolución inicial de dichos datos, con actividad lectiva presencial y los posteriores, una vez suspendida.

Rocío Lucas ha destacado que "la convivencia escolar en Castilla y León continúa gozando de buena salud, la conflictividad sigue siendo baja y las incidencias de carácter grave vuelven a tener un carácter puntual y están muy localizadas".

Así lo demuestran también algunos informes internacionales como TIMSS 2018. Tally como ha recordado la consejera, ese estudio reflejó la autoconfianza de nuestros alumnos, sus mejores índices de disciplina o su sentimiento de pertenencia al centro educativo. Situó, además, a Castilla y León como la Comunidad con menor índice de acoso escolar.

Casos de acoso

Las actuaciones dirigidas a denunciar las posibles situaciones de bullying, para intervenir rápidamente con víctimas y agresores, continúan ofreciendo datos "esperanzadores". El informe señala que tanto los casos de posible acoso como de acoso confirmado disminuyen "de forma notable", especialmente los segundos, más de un 60 por ciento, hecho que ya venía produciéndose antes de la suspensión de la actividad lectiva presencial y que se duplica en el global del curso.

Sin embargo, el ciberacoso se mantiene en cifras similares, pasando de 99 en el curso 2019-2020 a 40 casos en el curso pasado. Al igual que con las incidencias generales, el acoso tiene un perfil masculino: seis de cada diez son hombres. No es así en el ciberacoso, donde la proporción de alumnas aumenta hasta sobrepasar el 50 por ciento.

Cambio de tendencia

El número de centros con incidencias es similar al del curso anterior en la primera validación de datos (enero). En esta sentido, el alumnado implicado en las mismas se reduce levemente: durante el curso 2019-2020, la tasa se sitúa en 2,33 % del total, mientras que el curso anterior fue el 2,60 %. La desagregación de los datos por sexo, permite también confirmar de nuevo la prevalencia de los hombres con respecto a las mujeres en las incidencias (siete de cada diez son hombres).

Respecto a las incidencias específicas relacionadas con el origen o cultura y sexo o identidad sexual, experimentan un leve incremento las incidencias relacionadas con aspectos físicos, madurativos o relacionales (+6,82 por ciento), y descienden notablemente notable de las relacionadas con el origen o cultura (-40 por ciento), así como de las vinculadas al sexo o a la identidad sexual (-91,67 por ciento).

VER COMENTARIOS (0)

🕒 Tiempo de lectura: 2' 03 | 03 mar 2021 - 10:38 | Actualizado 10:41

Imagen 35. Captura de pantalla de noticia de ámbito regional en la web de Cadena COPE, indicando tiempo de lectura (información rodeada con un círculo en rojo) de todo el contenido noticioso. Tabanera, C. (3 de marzo de 2021).

El resto de las publicaciones no son propias, sino retuiteos ('RT' en las siglas empleadas en esta red social) de contenidos alojados en la cuenta de la emisora a nivel nacional. Cada día comparten entre 3 y 5 contenidos, y uno de ellos es siempre el editorial (contenido opinativo) del periodista Carlos Herrera, director y presentador del magazine matinal de COPE.

Todas estas publicaciones se mantienen los fines de semana, con la excepción de los programas de producción propia que, como ya se ha relatado, se emiten de lunes a viernes. La cita con la previsión meteorológica se mantiene (un *post* diario), y una de las noticias emitidas durante la semana y que tiene vinculación con la actualidad del momento, se transforma a formato texto (en el momento analizado, se opta por un contenido de tipo regional en el que se explica que "Docentes, policías y guardias civiles de Castilla y León aguardan fecha para ser vacunados frente al #COVID19. Fuentes consultadas por COPE confirman que Educación ha iniciado los trabajos para confeccionar los listados de vacunación").

En la semana analizada, ninguno de los contenidos publicados a partir de los programas de elaboración propia superan los 5 RT y 3 'me gusta' (MG).

### 3. Onda Cero

La radio del grupo Atresmedia también gestiona una cuenta en Twitter a nivel local (@ocvalladolid, algo más de 6.000 seguidores), y reproduce algunos de los patrones constatados en las otras dos emisoras, y a cambio, también introduce novedades.

La principal novedad es que la cuenta se basa en constantes llamadas al recuerdo a los oyentes para que vuelvan a escuchar los contenidos, esta vez a través de su web, si no han tenido la ocasión de sintonizar su dispositivo en directo mientras se emitían los programas. También nos encontramos con previsión meteorológica, pero es la más *tardía* de las emisoras (en torno a las 15:00h), pero a cambio, es la más completa, ya que incluye audio (en este caso, aparece en la parte inferior y se referencia 1:04 de duración).



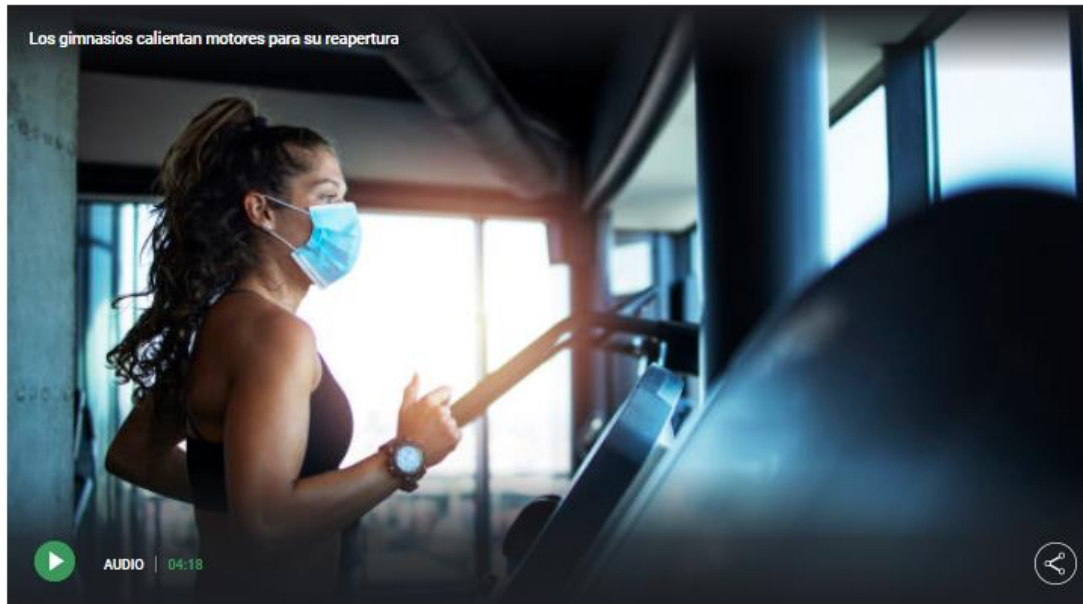
Imagen 36. **Post en Twitter anunciando la previsión meteorológica** (Onda Cero Valladolid [[@ocvalladolid](#)]). (3 de marzo de 2021) **y captura de pantalla de la página web resultante de clicar en el enlace ofrecido** (derecha). En la parte inferior de esta captura aparece el icono verde que indica posibilidad de reproducir el audio. Rodríguez, R. (3 de marzo de 2021).

Este patrón de la previsión meteorológica se reproduce en la mayor parte de contenidos publicados en esta red social. A diferencia de sus competidores, Onda Cero sí aprovecha las opciones de hipertextualidad y multimedia que ofrecen las plataformas virtuales, y por ello implementa audios en todas las noticias que postea. Es cierto que, en comparación con las emisoras antes analizadas, es la que menos información pública de forma autónoma (apenas 1-2 contenidos diarios), pero es la más completa. En el siguiente ejemplo se aprecia cómo se aglutinan los elementos: desde el titular y la fotografía, propios de medios impresos, hasta el audio, que aparece en la parte inferior de la imagen bajo el epígrafe ‘audio’ y un icono verde con el símbolo de reproducción:

# Los gimnasios calientan motores para su reapertura

Desde el lunes Castilla y León reabre el interior de la hostelería, centros comerciales y centros deportivos

Onda Cero Valladolid  
Valladolid | 04.03.2021 14:09



A partir del lunes se levantarán definitivamente las medidas restrictivas adicionales del nivel 4 en Castilla y León, por lo que se abrirá el interior de los establecimientos de hostelería, centros comerciales y gimnasios.

Con euforia han recibido los centros deportivos la decisión de la Junta, aunque tal y como ha apuntado el gerente del **CDO Covaresa**, Paco de la Fuente en Más de Uno Valladolid el impacto económico todavía es imposible de valorar después de haber permanecido cerrados siete meses del último año.

Imagen 37. Captura de pantalla de noticia publicada en la web de Onda Cero generada tras una entrevista realizada en el magazine *Más de Uno*, incluyendo texto y posibilidad de reproducir audio. Onda Cero Valladolid (4 de marzo de 2021).

Y es que el principal foco de contenidos se centra, como se apuntó antes, en ofrecer sus programas completos en pódcast. Lo hace siempre encabezando cada *post* con la expresión “vuelve a escuchar”. En el listado de programas que se ofertan para escuchar digitalmente aparecen los informativos (imagen de la izquierda y centro de la siguiente página, en la que se exhibe el audio) hasta los magazines (*Más de Uno* y *La Brújula*), e incluso una sección del *Más de Uno* denominada *El llamador*, que puede verse en la imagen de la derecha.



Imagen 38. Oferta de Onda Cero Valladolid en Twitter ofreciendo la escucha de sus programas (izquierda) y dos ejemplos de oferta desplegada en su web (informativo –centro- y sección de magazine –derecha-).

Y aquí entra en juego una curiosidad: también los informativos y magazines regionales se promocionan desde la cuenta de Onda Cero Valladolid, algo que no sucede en el resto de los perfiles de Twitter de las delegaciones castellano y leonesas de Onda Cero. La razón por la que esto sucede es que en Valladolid se centraliza la producción y ejecución de los informativos y magazines emitidos a nivel regional.

Onda Cero, además, quiere aprovechar dos ventajas competitivas que ofrece estas plataformas: la personalización y el recuerdo en directo. Por ello, es frecuente encontrar ‘ganchos’ en el transcurso de la emisión de un programa, en forma de titulares brindados por entrevistados, al que se acompaña una invitación (*sigue la entrevista / el programa en directo*), tal y como se aprecia en la imagen de la izquierda. También anuncian la importancia de algunos contenidos –habitualmente entrevistados- de programas que tendrán lugar en pocas horas (imagen del centro), y para quienes no han podido consumirlo, en algunos magazines la imagen que acompaña al *post* es alusiva a la entrevista principal del programa (derecha):



Imagen 39. Tres ejemplos de oferta programática especializada en el perfil de Twitter de Onda Cero Valladolid (Fuente: <https://twitter.com/ocvalladolid>)

Onda Cero no genera de contenidos el fin de semana.

#### 4. Radio Nacional de España

Es el caso más complejo de analizar y establecer, consecuentemente, interrelaciones, ya que el ente público aglutina toda su comunicación en Twitter a través de un único perfil de la Corporación RTVE en Castilla y León (@RTVEcyl, cerca de 4.000 seguidores). Su descriptor de presentación es significativo: “Cuenta oficial de RTVE en Castilla y León. La información se escucha en RNE y se ve en TVE”.

Un rápido recorrido por los *posts* ejemplifica el poder de la imagen, que ha engullido cualquier referencia a contenidos sonoros. AL igual que las emisoras competidoras, encontramos noticias y programas completos, pero en la oferta de consumo que se adjunta en cada entrada, solo aparecen enlaces a noticias y/o programas emitidos en TVE-1 durante las desconexiones regionales de Castilla y León. En los 7 *post* subidos durante la mañana del 4 de marzo de 2021, todos incluían un vídeo incrustado: o bien era una noticia en formato VTR, o bien un total (extracto de declaraciones) de un protagonista de hecho noticioso, una intro del presentador del informativo, o bien el programa completo.

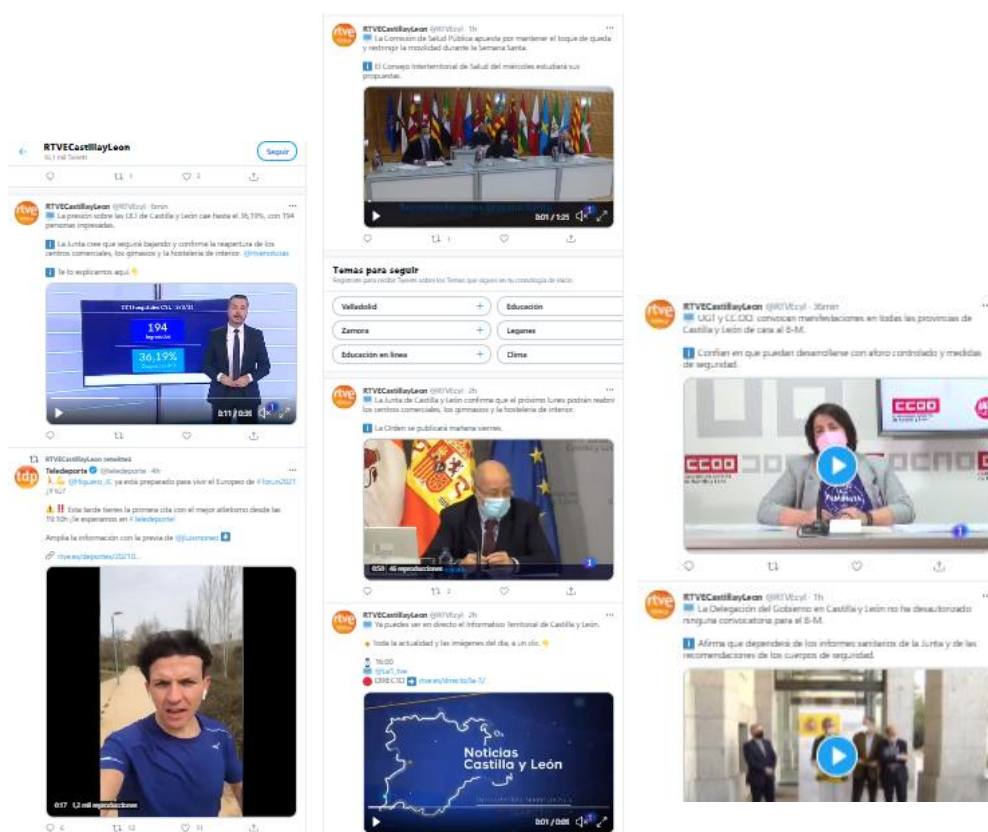


Imagen 40. *Posts* de la cuenta de RTVE en Castilla y León en diferentes momentos de la semana del 1 al 7 de marzo de 2021 donde se aprecia la preponderancia del contenido audiovisual en diferentes formatos. Fuente: <https://twitter.com/RTVEcyl>

La única referencia que aparece a la radio se traduce en tres *post*, a primera hora de la mañana (7.45h), a mediodía (13:00h) y por la tarde (19:00h). La cuenta anuncia que se está emitiendo en directo el informativo regional, que acompaña de los habituales iconos que indican horario, emisión en directo y acceso a la web para escuchar en *streaming* el programa y dos mensajes. En el caso de la edición de mañana busca complicidad mediante una pregunta (“¿quieres empezar el día bien informado?”) y en los casos de mediodía y tarde, repiten la fórmula de complicidad (“¿quieres saber qué ha pasado hoy en Castilla y León?”), pero añadiendo una frase: “a esta hora resumimos para ti las noticias más importantes del día”):



Imagen 41. Entradas en el perfil oficial de Twitter de RTVE en Castilla y León con referencias a la programación radiofónica de RNE Castilla y León, que se reproducen sistemáticamente todos los días (<https://twitter.com/RTVEcyl>). En la imagen de la izquierda, aviso de informativo matinal a las 7:45 horas (RTVECastillayLeón [@RTVEcyl]). (3 de marzo de 2021). A la derecha, aviso de emisión de informativo vespertino. (RTVECastillayLeón [@RTVEcyl]). (3 de marzo de 2021).

No obstante, existen algunas excepciones. Aunque se sitúa fuera del rango temporal de este análisis (primera semana de marzo de 2021), el grupo RTVE publicó, el 24 de mayo de 2021 en su cuenta de Twitter un contenido que exceptúa la tendencia habitual. Esta publicación sirvió para desmentir un bulo que se había viralizado a través de redes sociales y teléfonos móviles en torno al calendario oficial de vacunación. Se abordará y contextualizará en el apartado 5.4.2.1 de esta investigación; no obstante, a efectos de comprensión, se inserta la mencionada imagen, para probar el carácter de excepcionalidad de esta publicación.



Imagen 42. Publicación en el perfil de Twitter de RTVE de información de servicio público para combatir un bulo sobre fechas de vacunación contra el virus de la COVID-19 (RTVE [@RTVEcyl]. (24 de mayo de 2021).

## 5. EsRadio

Se trata de la única junto a la SER que dobla su presencia en Twitter con una cuenta regional (@esRadio\_CyL, con algo más de 7.000 seguidores) y otra local (@esRadio\_Vall, con apenas un año de existencia y algo más de 200 seguidores). En el caso de esta última, su actividad es reducida (340 entradas en los 14 meses de existencia), como atestigua el hecho de que, en los dos primeros meses de 2021, han subido 4 *posts*; todos ellos, eso sí, con contenido gráfico (dos de ellos con fotografías y otros dos con pequeños vídeos), pero sin contenido de audio.



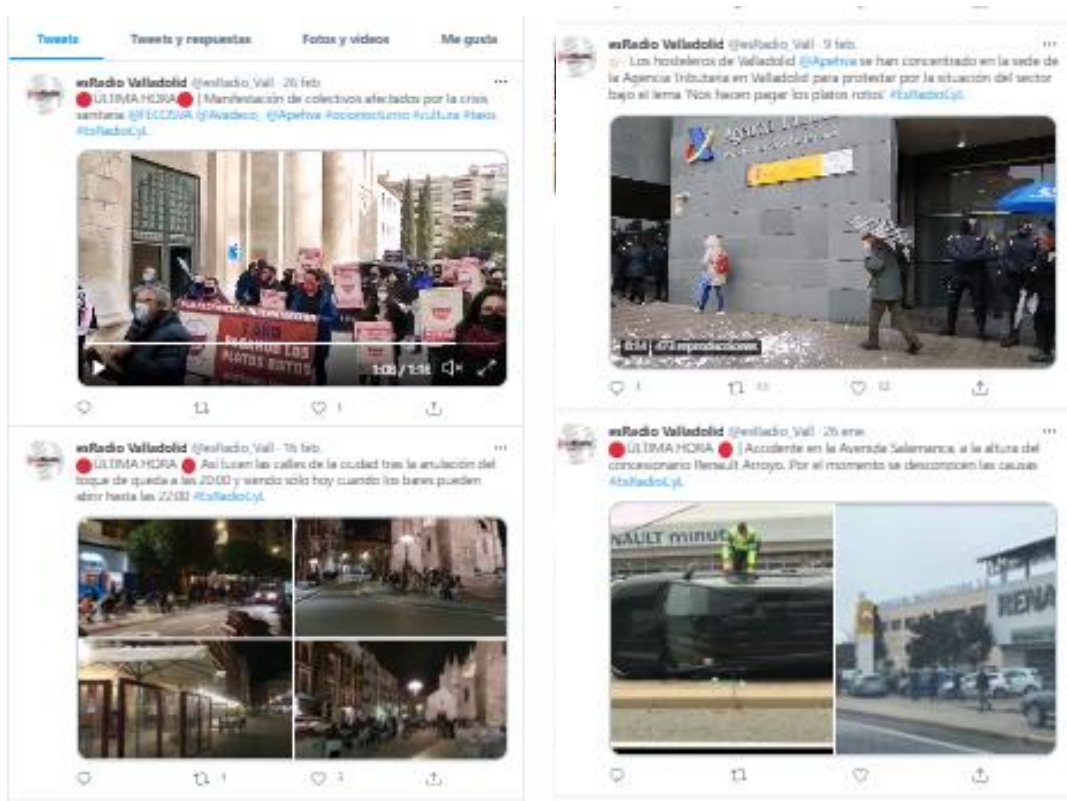


Imagen 43. Captura de pantalla de las 4 entradas de la cuenta de Twitter de EsRadio Valladolid durante enero y febrero de 2021, todas ellas con contenido visual. Fuente: [https://twitter.com/es-Radio\\_Vall](https://twitter.com/es-Radio_Vall)

Por estas razones, se focalizará el análisis del perfil regional de Twitter de esta emisora, con una actividad más profusa. Su foco principal en esta red social es la de incentivar el consumo de sus programas, tanto en directo, como una vez emitidos. Son frecuentes, por tanto, las entradas encabezadas con el texto “escucha ahora”, seguido del link de emisiones en directo de la web (<https://esradio.libertaddigital.com/castilla-y-leon/directo.html>) o el “vuelve a escuchar”, en cuyo caso, el link pertenece al servidor de alojamiento de podcast SoundCloud. En la imagen inferior aparece un ejemplo de este último tipo, con la entrada en Twitter (izquierda) y la plataforma de descarga (derecha):

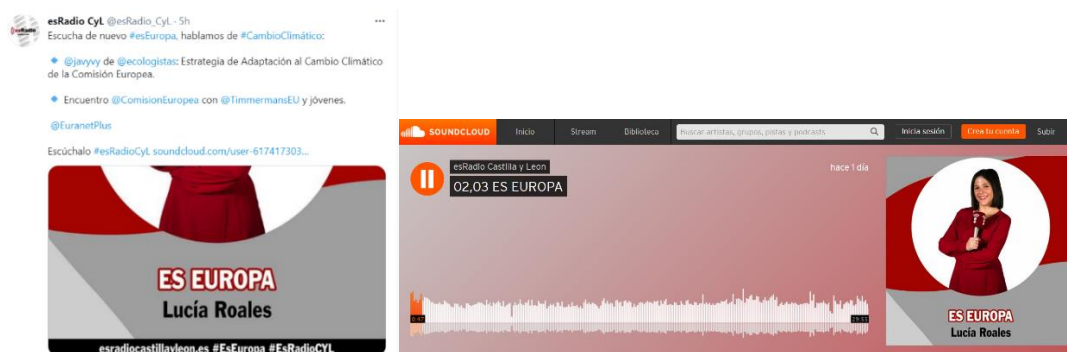
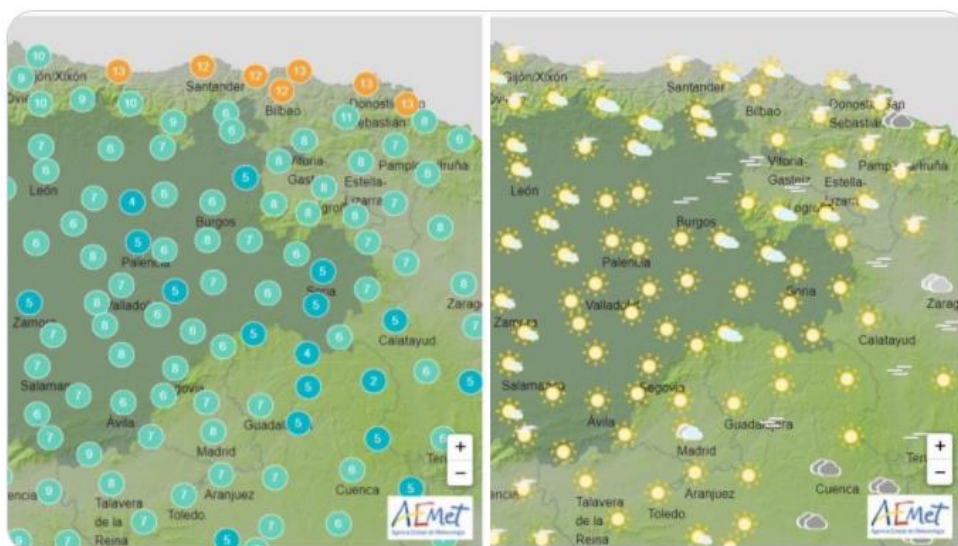


Imagen 44. Entrada de Twitter de EsRadio CyL ofreciendo escucha en diferido de podcast (EsRadio Castilla y León [@esRadio\_CyL]. (2 de marzo de 2021), y captura de pantalla del podcast alojado en el portal SoundCloud (EsRadio Castilla y León (2 de marzo de 2021).

EsRadio también incluye información meteorológica, que acompaña con sendos mapas de previsión de la Comunidad Autónoma, uno correspondiente a fenómenos meteorológicos (lluvias, nubosidad, sol...) y otro con las temperaturas previstas. Se suele *postear* a las 8 de la mañana. Ambos mapas, como figura en el texto adjunto, proceden de la Agencia Estatal de Meteorología (AEMET).

#BuenosDías ☁️ | @AEMET\_CyL señala un día poco nuboso. Probables chubascos dispersos, ocasionalmente con tormenta. No se pueden descartar brumas y bancos de niebla matinales. Temperaturas mínimas sin cambios y máximas en ligero ascenso. Heladas débiles en zonas de montaña.



8:07 a. m. · 4 mar. 2021 · Hootsuite Inc.

Imagen 45. *Post* diario con información meteorológica en EsRadio, con contenido gráfico (EsRadio Castilla y León [@esRadio\_CyL]. (4 de marzo de 2021).

Una de las diferencias más notorias con sus competidoras es que no ofrece entradas relatando las noticias más destacadas del día. Cabe recordar que esas informaciones sí aparecían, aunque de una forma muy puntual (cuatro en 60 días) en la cuenta local de Twitter de EsRadio Valladolid.

La principal actividad es la de reforzar la escucha de contenidos, tanto en directo como en diferido (entre 5 y 7 *post* cada jornada, en función de la programación de cada día, lo que supone un 70% aproximadamente de su registro diario), y vincularse también con el periódico del grupo mediático al que pertenece, Edigrup. Por ello, a primera hora de la

mañana, junto a la información meteorológica, se *postea* una entrada que incluye las imágenes de las portadas de las cuatro ediciones locales que El Mundo tiene en Castilla y León.



Compartimos con vosotros las portadas de hoy de los diarios de @edigrup 🙌

@diariodeleon @DiarioCyLMundo @diariodesoria @correodeburgos



Imagen 46. *Post* diario de EsRadio Castilla y León con las cuatro portadas de las ediciones regional y locales de El Mundo (EsRadio Castilla y León [@esRadio\_CyL]. (4 de marzo de 2021).

Los fines de semana hay actividad, aunque más reducida. Aparece un *post* programado (que también se incluye a diario) en el que la emisora se define como “veraz, cercana y contrastada” y da las gracias a sus oyentes por convertirla “en la más seguida de Castilla y León”. Un contenido textual que se amplía con el link a los contenidos de audio e información acerca de dónde y cómo consumir contenidos de esta emisora. También se suele incluir información de servicio público ofrecido por la Junta de Castilla y León en torno a la evolución de la pandemia de la COVID-19, y, por último, todos los sábados se agenda una entrada, que se podría considerar como la más completa de esta emisora a nivel de información. Audiovisual.

Esta entrada pertenece al magazine semanal El Picaporte (sábados, mediodía), presentado por Javier Pérez Andrés, y se publica a primera hora de la mañana. Pretende incentivar el consumo bajo un doble ‘cebo’ de contenidos: por un lado, un resumen textual con los

temas a tratar, y por el otro, un vídeo del locutor principal del espacio, generando un resumen del programa, y apelando a los oyentes a sintonizar la radio.



Imagen 47. *Post* de EsRadio CyL con avance de contenidos del programa El Picaporte, incluyendo referencia temporal, invitados y vídeo explicativo de un minuto del presentador. Es-Radio Castilla y León [@esRadio\_CyL]. (6 de marzo de 2021).

## 6. Conclusiones del análisis

Todas las emisoras son conscientes de la posibilidad que tienen las redes sociales como agente de difusión de contenidos, pero a la vez, no consiguen aprovechar todas las potencialidades. Es cierto que estamos ante un panorama en el que existe un feedback escaso (las cuentas oscilan entre los 1.000 y los 8.000 seguidores, y en los contenidos *posts*) analizados, el número de ‘me gusta’ (MG) o retuits (RT) es escaso, nunca superior a la decena), pero también se ha constatado que las emisoras aprovechan de forma puntual las potencialidades que ofrecen estas plataformas. Es decir, solo la emisora más escuchada – Cadena SER- omite la opción de colgar los audios de sus programas en Twitter (prefiere volcar esfuerzos en su web, permitiendo un acceso claro y nítido a programas y secciones), mientras que el resto postea entradas ofreciendo la posibilidad de escucha en diferido, y algunas de ellas (un 60%, 3 de las 5) incluso lanza el gancho de conectar en directo por *streaming* en la web con sus emisiones).

De media, cada emisora publica entre 5 y 6 entradas diarias, la mayor parte volcada a diversificar la estrategia de escucha, pero también optando por la alternativa de consumir solo un contenido puntual (las denominadas noticias clave del día). En este sentido, 3 de las 5 radios (SER-COPE-Onda Cero) trabajan esos contenidos de forma textual, pero de ellas, solo una (Onda Cero) es capaz de incrustar el contenido de audio de esa noticia.

En este sentido, la radio del grupo Atresmedia es la que genera una mayor nitidez y especificidad en sus entradas, no solo a través de la incrustación del pódcast, sino también por crear *post* específicos con los contenidos de cada programa. La otra radio que perfila una táctica similar es COPE, pero no en sus noticias –aunque incorpora el dato del ‘tiempo de lectura’-, sino en los espacios emitidos (estructurando el *post* con un contenido de texto a modo de sumario/síntesis con los temas tratados). SER y EsRadio lo hacen de forma más esporádica, y siempre en magazines de fin de semana (A vivir Castilla y León y El Picaporte, respectivamente). RNE delega su estrategia en redes sociales los dictámenes que marca el grupo audiovisual, y solo un 25% de *post* diarios son alusivos a los programas radiofónicos castellano y leoneses, dejando el resto de entradas a colgar contenido emitido en TVE-1 Castilla y León.

Se ha constatado la existencia de otros dos usos habituales en los perfiles oficiales de Twitter de estas cinco radios generalistas regionales. Por un lado, información meteorológica (más trabajada en Onda Cero y EsRadio, aunque en el caso de la primera, la publicación es la más tardía); y por el otro, una vinculación a contenidos de la radio o empresa matriz. Así, nos hemos encontrado con varios RT a *post* generados desde la cuenta oficial de la sede central o también, en menor medida, a contenidos creados por departamentos o secciones de la emisora local (fundamentalmente, deportes), o incluso, a las portadas de periódicos dependientes del mismo grupo empresarial.

Por último, hay una tendencia clara a reducir la actividad (un 75%) los fines de semana (aunque sí existen *post*, en torno a 1-2 cada sábado y cada domingo). En síntesis, el análisis plantea que las cinco emisoras generalistas de Castilla y León usan sus perfiles oficiales para contribuir a la difusión de sus contenidos en directo o en diferido, implementan un plus para fomentar los hábitos de escucha (sea a través de la redacción de noticias, sea a través de una personalización de contenidos) pero no aprovechan todas las potencialidades de generación de recursos audiovisuales que brindan estas plataformas. Una conclusión que refrenda lo planteado por algunos estudios, como los de Alaejos y Merayo (2013), que constataron el uso casi exclusivo de las webs de radios generalistas nacionales para publicar, digitalmente, los mismos contenidos producidos para el ámbito analógico.

Dado que todas estas radios han presentado puntos fuertes y a la vez déficits –en la comparación con sus competidoras-, se plantea como posible alternativa la generación de estrategias híbridas.

Esta hibridación crearía un panorama en el que las radios pueden plantear una estrategia diaria basada en estos cinco puntos:

- Publicar una entrada o *post* con información meteorológica a primera hora del día –incluyendo elementos gráficos, como un mapa- y generar fidelidad colgando un audio con la previsión del día siguiente narrada en los informativos de mediodía.
- Programar entradas anunciando la emisión en directo de los programas –informativos y magazines-, incluyendo el enlace al *streaming* y un texto alusivo a los contenidos escaletados y producidos.
- Plantear, en una reunión de contenidos en horario de tarde, cuáles son los 2-3 temas clave de la jornada, para ser posteados en Twitter con enlace a la web, donde se ubicaría un pequeño texto (de entre 1 y 2 minutos), acompañado del audio de la noticia.
  - Para ello, es fundamental tener en cuenta que ambos contenidos son complementarios: un texto no está sujeto a estándares de tiempo, pero nunca debería contar lo mismo que aparezca en el pódcast, puesto que se incurriría en redundancia.
  - Se necesita, por tanto, un perfil profesional que domine los lenguajes de ambos sistemas.
  - De esta forma se consigue nivelar la carga informativa durante toda la jornada, dado que se ha constatado que la gran mayoría de espacios emitidos en estas radios son en horario de mañana y mediodía.
- De cara a esa nivelación de cargas, durante la tarde también se pueden generar entradas para buscar a aquellos oyentes que no han podido seguir las emisiones en directo. Dichas entradas constarían de un breve texto con los temas clave del programa y, por supuesto, enlace al contenido alojado en la web o la nube.
- Expandir el radio de alcance implementando la creación de pequeños vídeos, de máximo 1 minuto de duración, cuya función sea alguna de las siguientes:
  - Repasar las claves informativas del día
  - Anunciar la presencia de entrevistados (incluso el invitado puede prestarse a grabar un pequeño vídeo de presentación)
  - Avanzar la programación de fin de semana

Ahora bien, la pregunta que cabe lanzar a los directores es si les resultaría rentable una inversión de tiempo, esfuerzo o recursos humanos en implementar estas estrategias, teniendo en cuenta el perfil de su *target*.

### 1.1.3.2. Medición de audiencias digitales en radio

Estas dos nuevas formas de consumir radio derivadas de la navegación por las webs corporativas (por un lado, para escuchar el *streaming* de la emisión en directo; por el otro,

para leer, escuchar e incluso ver noticias gracias a las posibilidades de difusión que permiten las redes sociales) han derivado en nuevas métricas de audiencia, que se relatan de forma panorámica a continuación.

El Estudio General de Medios proporciona cifras regionales de audiencia radiofónica, pero la audiencia digital, es decir, la medición de quienes consumen las páginas web de las radios, se ciñe únicamente datos de carácter nacional, pero no autonómico.

El consumo de radio a través de las páginas webs corporativa se articula en dos vertientes: por un lado, la escucha de la emisión en directo vía digital (*streaming*); por el otro, el consumo de noticias –leídas, escuchadas e incluso vistas- y/o programas, en formato pódcast alojados en estos portales.

Estos índices son suministrados, fundamentalmente por la empresa estadounidense ComScore, dedicada a realizar métricas de audiencias en el ámbito digital, examinando también el comportamiento de los consumidores en cada pantalla (ordenador, tableta, teléfono móvil inteligente). No obstante, desde 2018 el Estudio General de Medios ha incorporado una medición en *streaming* (Díaz, 2018).

De igual modo, también aporta datos de referencia la asociación IAB Spain, especializada en comunicación y marketing digital, a través de su Estudio Anual de Audio Online. En 2019, casi 6 de cada 10 internautas consumían audio online, siendo los contenidos de las radios convencionales la 2ª preferencia, por detrás de la música. En este ámbito, la emisión en *streaming* cuadruplica los datos del consumo de pódcast (80% frente a 20%), algo que esta consulta explica en estos términos: “El estudio certifica que el seguimiento en directo se afianza en contenidos que requieren inmediatez” (IAB, 2020).

El perfil habitual es varón, menor de 45 años y fiel a estos formatos, ya que lo que consume de forma diaria, y valora sobre todo, según se refleja el informe, la posibilidad de escuchar el pódcast en cualquier momento. Destaca el incremento entre los jóvenes de 18 a 24 años, ya que en un año hay un 8% más (ha pasado del 12 al 20%).

En lo que atañe al consumo de páginas web, Comscore concede el liderazgo en España a la Cadena SER, en el momento de cerrar esta investigación. Este ranking coincide con el establecido por el EGM. En este caso, ComScore ha cifrado en casi 9 millones el número de usuarios de la emisora generalistas del Grupo PRISA (SER, Sociedad, 2020). Por contextualizar este número, la emisora cuenta con 4 millones de oyentes).

Le sigue COPE, que cuenta con una horquilla de entre 6-7 millones de usuarios, y 3 millones de oyentes, y Onda Cero, con casi 2 millones de usuarios digitales, guarismo que coincide con el de sus oyentes, aunque desde su web (Onda Cero, 2020) subrayan que es el portal con más minutos de navegación por usuario). No se disponen datos ni de EsRadio ni de RNE (solo se reflejan los datos de la web corporativa de Radio Televisión Española). Son datos aportados por las propias emisoras en sus portales digitales, dado que los datos de ComScore no son públicos, y apelan en todos los casos como fuente al informe Comscore MMX Multi-Platform.

Sí puede resultar relevante establecer una pequeña comparativa con un lustro de perspectiva. Según los datos recogidos en la tesis doctoral de Moreno Cazalla (2016), ComScore concedía en torno a 4 millones de usuarios a la SER, frente a 1 millón de COPE y 700.000 de Onda Cero (2016, p.555). En este tiempo, todos han ganado usuarios y han multiplicado sus cifras. Frente a los cerca de 6 millones de usuarios en 2016 que reunían las tres principales radios generalistas privadas, los 17 millones que suman en 2020.

Para completar la perspectiva, los datos del Marco General de Medios (AIMC, 2020, 30) detallan que desde 2010, momento en que se empieza a medir el consumo de radio online, el porcentaje de penetración ha subido desde el 2,7% de aquel 2010 (2,1% vía Internet y 0,6% empleando como soporte la Televisión Digital Terrestre, TDT), al 6% de la actualidad (resultante de sumar los datos de Internet, que con un 4,8%, cuadruplica la ratio de penetración vía TDT, que cuenta con un 1,2%). Según este panorama actual, la opción de *streaming* triplica las preferencias respecto al *podcasting*.

Este Marco General está elaborado por la AIMC, entidad encargada de elaborar el trimestral Estudio General de Medios, y que desde hace pocas oleadas (la última de 2017, concretamente) incorpora datos de audiencia radiofónica digital en directo, es decir, consumo vía *streaming*. Díaz (2018) recuerda que en esas primeras mediciones se disponen datos “por el momento sólo a nivel de oyentes sin ofrecer el desglose de cadenas”.

En este tiempo la métrica ha evolucionado, hasta llegar al *Q Panel* un estudio en el que la AIMC ha estructurado una muestra estadística de usuarios de la Red para medir su comportamiento de consumo digital de medios de comunicación y otras plataformas. En lo que atañe a la radio, el último informe disponible data de verano de 2019, tras entrevistar durante el primer trimestre de año a 1.900 personas. Los resultados indicaron que el 46% reconocía haber escuchado contenido digital, frente al 53% que apostaba únicamente por la vía analógica. En ese consumo digital, el pódcast se consolidaba como segunda vía de consumo digital de radio (30% de los panelistas, con un incremento de 4 puntos respecto a 2018), mientras que las emisiones en *streaming* llegaban al 35%, misma cifra que el año anterior. La forma de consumo fue, preferentemente, la web corporativa, seguida de la *App* oficial de la emisora (AIMC, 2019).

De forma paralela, el EGM también ha ofrecido de forma puntual en algunas oleadas cifras de consumo digital, aunque en este caso englobando a todos los oyentes radiofónicos y oponiendo el binomio analógico-digital. En la 3ª de 2017 (último trimestre del año) la AIMC indicó que a lo largo de ese año, 9 de cada 10 oyentes optaron por la FM, en tanto que un 6% (1,4 millones) preferían *streaming*, y el 1,6%, el pódcast, esto es, en torno a 350.000 personas. Al año siguiente, en el último dato público disponible, la audiencia digital, combinando ambos parámetros, superaba los 2 millones de usuarios: 1,6 millones *streaming*, 450.000 pódcast (Cano, 2018). Por primera vez, se encuentra un desglose de preferencia por emisoras: 354.000 personas escuchaban la Cadena SER a diario en *streaming*, 297.000 la COPE, y 127.000 Onda Cero que, por cierto, se hallaba en quinto lugar, tras la radiofórmula Los 40 Principales y la generalista regional catalana



RAC 1). RNE y EsRadio copaban los puestos 9º y 10º de esta clasificación, con 80.000 oyentes digitales.

Por tanto, el análisis de la oferta programática de las emisoras generalistas castellano y leonesas y su traslación al medio digital tiene su razón de ser en estos crecientes datos de consumo a través de Internet, pese a que los datos de consumo no sean públicos.

### 1.1.3.3. *El debate de la medición digital en radio*

Aunque el titular de los datos anteriores sea nítido y dibuje que en España hay más de 2 millones de personas que consumen radio en directo o diferido a través de nuevas plataformas y los baremos de seguimiento de emisoras son idénticos en los ámbitos analógico y digital, la fotografía del nuevo escenario sigue dejando interrogantes.

La razón por la que entidades como ComScore o AIMC dedican esfuerzo a estas métricas se halla en un cambio de tendencia insertado en la conocida teoría de la triple A, que en síntesis refleja que la sociedad contemporánea tiene un patrón de consumo basado en los conceptos *Anytime, Anywhere, Anyway*; es decir, el consumo a la carta, por tanto, no sujeto a las parrillas de programación convencionales. Tal y como señala el director técnico de AIMC, la asociación encargada del EGM, “el consumo en *streaming* suele contar, básicamente, con la misma programación que las cadenas de radio distribuyen por medio de otras ondas/fuentes, mientras que el podcast se corresponde con emisiones no sincronizadas con la difusión regular” (AIMC, 2017).

No obstante, los datos públicos aportados por la propia AIMC para explicar la metodología de recogida de datos de la audiencia en radio dispone varios inconvenientes: ni se mide a los menores de 14 años ni es un sistema de medición en tiempo real, como sucede con los audímetros de Kantar Media en el espectro de la televisión. Las cerca de 80.000 entrevistas realizadas se basan en tres procesos (teléfono, online y cara a cara, o como ellos lo catalogan, *face to face*), pero en todos ellos se pregunta a los individuos seleccionados qué recuerda haber escuchado en la radio en las últimas horas o días. Este método puede generar sesgos o percepciones incompletas.

Asimismo, la presencia en los últimos años de programas radiofónicos que se prolongan en el espectro audiovisual – con el ejemplo de *La vida moderna* (Ser) a la cabeza – vuelve a reabrir el debate sobre la idoneidad del EGM. Los presentadores del programa lanzaron el reto de que cancelarían las emisiones si bajaban en el último EGM de 2019. Así sucedió. Pero mientras la audiencia radiofónica caía (69.000 oyentes), motivado en parte por su horario de madrugada en parrilla, suele ser asiduo en el Top10 de la plataforma de subida de podcast Ivoox ([https://www.ivoox.com/top10\\_hb.html](https://www.ivoox.com/top10_hb.html)) y en YouTube suele arrojar métricas que triplican la audiencia cosechada en el medio radio.

Por tanto, ¿qué impacto tiene la amplificación de la audiencia vía plataformas? ¿Cómo medir la eficacia o éxito de este espacio? Ya en 2017, el portal web especializado Guía

de la Radio titulaba un artículo dedicado a este programa etiquetándolo como “el fenómeno de la Cadena SER que no se nota en el EGM”, en el que ubica como momento inicial del éxito la decisión de la emisora de pasar la periodicidad de semanal a diaria.

La crítica lleva años perpetuándose. En 2015 la Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander acogió un foro de expertos radiofónicos en el que invitó a los directores generales de las radios convencionales en España (UIMP, 2015). Allí, el máximo dirigente de RNE, Alfonso Nasarre, dijo que el EGM era obsoleto, en referencia a la cada vez más preponderante implantación de nuevas tecnologías en el medio radio.

Por ello, Vicente Jiménez, director en aquel momento de contenidos de PRISA –hoy director del Diario AS-, vaticinó que las radios se consumirían al margen de las emisoras y cribándose por programa, contenido o presentador. Poco después, en 2016, una de las voces más reconocidas de la radio, Iñaki Gabilondo, recordó en una entrevista en M80 Radio, recogida por el analista Chuse Fernández, que “el problema sea que la radio está vendiendo sus productos en calles que ya no son tan transitadas como antes, pues las nuevas audiencias pasean por otras más atractivas y novedosas con escaparates más modernos y con mejores y más creativas ofertas” (Fernández, 2016).

De igual modo, el experto Gorka Zumeta (uno de los protagonistas de la parte analítica de esta investigación) atestigua que la población española cada vez está más envejecida, lo que conduce a una cronificación del consumo tradicional analógico, que se suma al rechazo, cada vez más implantado, de los jóvenes hacia el medio radio.

En nuestro país hay 16.357.000 españoles que la escuchan de manera esporádica o, directamente, no la escuchan. Y esta cifra crece prácticamente cada ola [...] la edad media de la audiencia de radio hablada en España supera los cincuenta años, y no se renueva generacionalmente, porque los jóvenes desechan la radio como medio de comunicación de consulta habitual (Zumeta, 2019).

Esa mención a los jóvenes entronca su razón de ser en el siguiente epígrafe: es el momento de analizar las parrillas de las radios universitarias, sus formatos sonoros y su disposición en la página web para entroncar similitudes y diferencias entre las entidades que son objeto de análisis del presente estudio.

## **1.2. ESCENARIO RADIOFÓNICO ACADÉMICO: LAS RADIOS UNIVERSITARIAS**

Además de contextualizar el escenario radiofónico profesional existente en Castilla y León, en esta investigación es necesario describir el funcionamiento de las radios universitarias. Actualmente existen cinco, como se apuntó en el apartado 2.1.6 del bloque teórico: cuatro de ellas están asociadas a las cuatro universidades públicas de Castilla y León (Radio USAL, Radio UVa, UBU Radio y Radio UniLeón); la quinta es Radio UEMC. Es la única perteneciente a una universidad privada y, además, es la más joven de todas (nacido en 2017). Por tal motivo, queda excluida de este análisis.

Para establecer este punto de partida, se generan dos vertientes duales y a la vez complementarias: por un lado, la estructura y configuración del funcionamiento de la emisora; y por el otro, la parrilla/oferta programática. La recopilación de estos datos se basa tanto en el análisis de contenidos de sus respectivas páginas web como en la selección de algunas respuestas de las entrevistas a sus coordinadores.

### *1.2.1. Estructura actual y funcionamiento*

Para desplegar los datos recopilados, se procede a describir los rasgos de cada emisora en el momento de realizar el análisis (años 2020-21) siguiendo un mismo orden, marcado por la antigüedad de cada radio. La radio con más años de trayectoria es Radio USAL (Universidad de Salamanca). Está coordinada por Elena Villegas Cara desde el curso 2005-06, es decir, 10 años después de su fundación. Es la coordinadora más veterana de todas las unidades de análisis. Ésta es la radio con la estructura más profesionalizada, tanto en el mecanismo de funcionamiento como en el planteamiento programático. Según palabras de la propia coordinadora, cuentan con “entre 50 y 70 programas semanales”, algunos de ellos, además, con el mismo patrón que las radios comerciales.

Parte de ese elenco programático procede de participaciones voluntarias de estudiantes de diferentes perfiles y Grados, que utilizan las ondas para tratar asuntos que les gustan o preocupan. Además, la emisora tiene claro que una de sus misiones es corporativa, esto es, ser voz institucional de la Universidad de Salamanca. De igual modo, funciona como plataforma de prácticas externas para alumnos de Grados de Comunicación y sirve como lugar de desarrollo para proyectos prácticos desarrollados en otros Grados.

Con este escenario, la radio necesita de un plantel estable y nutrido para abarcar la demanda existente englobada en esas cuatro funciones. Bajo el mando y supervisión de Elena Villegas, existe un equipo de 4 becarios. Cobran una asignación mensual, y se encargan de la parte técnica, dado que estudian Comunicación Audiovisual. Para generar contenidos existe un equipo de redacción, que consta de 10 personas, y 77 colaboradores, según los datos que constan en su página web, en el apartado ‘Quiénes somos’.

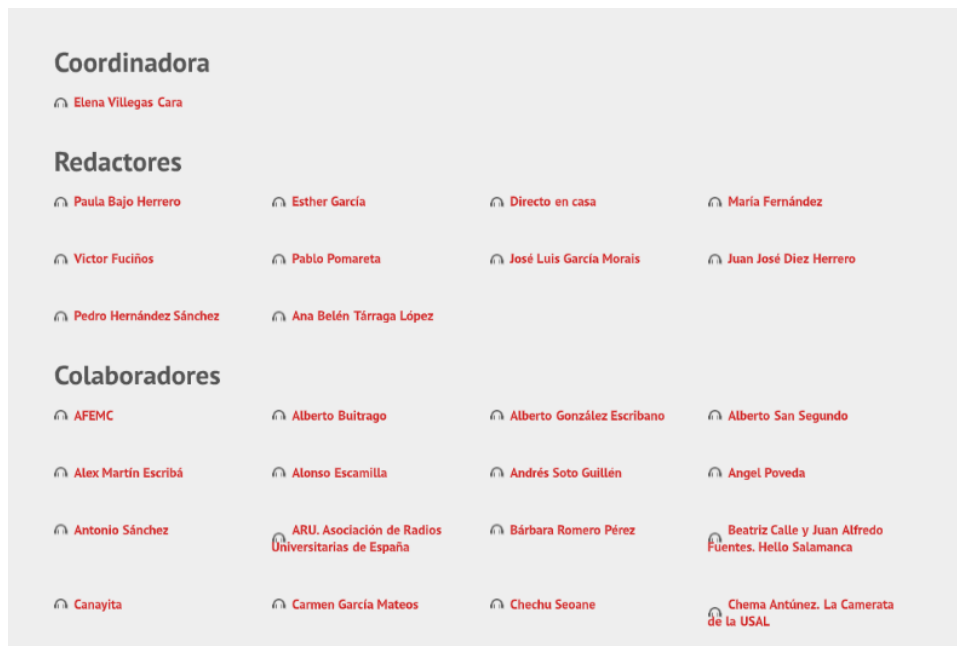


Imagen 48. Captura de pantalla de parte del equipo de Radio USAL, con su coordinadora a la cabeza, el equipo de 10 redactores y algunos de los 77 colaboradores. Fuente: <http://radio.usal.es/quienes-somos/> (Consulta: 10 de febrero de 2021)

Desde el año 2012, Nereida López Vidales dirige a Radio de la Universidad de Valladolid. En el equipo participan varias personas ejerciendo el rol de técnicos. Son voluntarios de cursos superiores y máster que quieren colaborar desinteresadamente en la formación y en la ayuda con los horarios de los grupos que graban programas.

Cumple las mismas funciones que las relatadas en el caso de Radio USAL (prácticas voluntarias externas mediante realización de programas temáticos realizados voluntariamente + altavoz de actividades culturales e institucionales de la Universidad). “Hay que distinguir las dos vertientes en las que se ha fundamentado Radio UVa, por un lado, prácticas estrictas para el Grado en Periodismo, y por el otro, la parrilla programática abierta a otras disciplinas”, explica su coordinadora.

A diferencia de la emisora salmantina, no existe ni reconocimiento crediticio ni bolsa monetaria para sus participantes. En este caso, el estudio radiofónico suele funcionar como la primera toma de contacto de los estudiantes con el medio (mediante la realización de pruebas prácticas en una asignatura de 2º curso de Periodismo, llamada ‘Radio Informativa’). La asignatura funcionaba como acicate para motivar a los más apasionados a que siguieran en contacto con el medio realizando programas propios.

Hasta 2019, el reconocimiento de esa actividad era vía certificados. La coordinadora constata en esta investigación que “es una emisora no reconocida plenamente por el Rectorado de la Universidad de Valladolid”. Ese año 2019 implica un hito evolutivo en el sentido de que Radio UVa es reconocida como actividad cultural, de tal modo que quienes participan pueden optar a un reconocimiento de 6 créditos de libre configuración (ECTS en la nomenclatura del Plan Bolonia) siempre que aporten unas determinadas pruebas de

trabajo. La coordinadora funciona como tutora de empresa y valida las participaciones, certificando la obtención de créditos. Más de 30 alumnos se han acogido a esta iniciativa, aunque se calcula que más de 1000 alumnos han hecho programas de forma autónoma, solo con el afán de aprender.

En el caso burgalés, María González ejerce el rol de coordinadora desde el año 2015, cuando la radio comienza a emitir. Ella y un compañero de carrera montaron la infraestructura, aunque reconoce ciertas dificultades de funcionamiento. Inicialmente trabajó en la radio en calidad de becaria, compartiendo beca junto con el citado compañero. La configuración actual es vía contrato para llevar este servicio, teniendo en cuenta que esta entidad oferta el Grado en Comunicación Audiovisual.

El resto de los integrantes de UBURadio participan de forma altruista, sin recibir ningún tipo de compensación económica o crediticia. Según los datos publicados por la web de la Universidad con motivo del Día de la Radio 2019, forman parte alrededor de 30 estudiantes. Para captar a nuevos interesados, anualmente organizan un taller de radio, que va de la mano junto con el locutor de Radio 3-RNE Ángel Carmona. En él se enseña desde confeccionar la escaleta hasta locutar, pasando por la base de la mesa técnica.

La vertiente profesional de la empresa se basa en que la coordinadora puede ofertar prácticas curriculares a estudiantes de Comunicación Audiovisual que llevan cierto tiempo realizando programas en la emisora.

León se erige como un caso particular, ya que el acceso a la coordinación depende de una beca emitida por la propia universidad. Pablo Guisado ejerce este rol desde el año 2018. Dicha beca se rige por los estándares de los concursos públicos. Los interesados emiten una solicitud, y se convoca una plaza otorgada por méritos académico y experiencia en la radio.

El coordinador recibe una compensación económica a través de la beca; una beca que también se extiende a quien se encarga de la parte técnica. Los participantes lo hacen de forma altruista y no reciben certificación ni carga crediticia, dado que la esencia de esta emisora es su vocación de servicio público. “Es un servicio que la universidad pone al servicio de la comunidad universitaria, no sólo alumnos, sino también a la sociedad leonesa. Somos un servicio público, nos financiamos con dinero público, somos un servicio público de la universidad, no nos está permitido emitir publicidad”, indica el coordinador de Radio UniLeon.

### *1.2.2. La oferta: parrilla de programación. Sistema de emisión*

Se procede a analizar la propuesta de programación de cada emisora, usando dos fuentes de información. Por un lado, los datos publicados en las webs oficiales de cada emisora y, por el otro, recopilando algunas respuestas de las entrevistas en profundidad realizadas a cada uno de los coordinadores. La información básica se recopila en la siguiente tabla:





Emisora				
Emisión	FM  <i>Streaming</i>  Pódcast web propia	Dispone de FM    Pódcast web propia	    Pódcast en web (dentro de dominio ubu.es)	FM (falta cobertura)    Streaming    Pódcast en web corporativa de la universidad
Estructura y funcionamiento	Coordinadora: Elena Villegas, desde 2005. PDI  Equipo de 4 técnicos-becarios. Asignación económica  Plantilla de 10 redactores, elenco de 77 colaboradores internos y externos a la USAL. No reciben certificado  Créditos para quienes cursan en radio prácticas externas	Coordinadora: Nereida López, 2012. PDI  Sin equipo técnico fijo. Colaboradores puntuales  Base de estudiantes de Periodismo, con colaboraciones de otros Grados. Certificados de participación Vicerrectorado  Posibilidad convalidación créditos desde 2019	Coordinadora: María González, 2015. Contratada  Coordinadora se encarga de la técnica  30 participantes, con base de Comunicación Audiovisual. No asignación económica  Posibilidad de prácticas curriculares para veteranos	Coordinador: Pablo Guisado, 2018. Beca por méritos.  Beca para 1 persona (control técnico)  No oferta Grados en Comunicación: participantes de otras áreas, voluntario y altruista
Parrilla	Programación diaria completada con magazines temáticos semanales y monográficos.  Reproduce mecanismos de radios generalistas	Magazines temáticos semanales. Boletín informativo semanal. Innovación docente	Magazines temáticos sin cadencia regular, con temáticas específicas e inéditas en algunos casos (colectivos desfavorecidos)	Magazines temáticos sin periodicidad, bien con contenidos habituales del target, o bien con propuestas alternativas (rock, historia)
Programas	Entre 50 y 70. Cuatro de ellos emiten diariamente	21. Emisiones regulares en el 25%, puntuales en otro 50%	Actualmente 4, aunque a lo largo de su trayectoria se han registrado 17	Actualmente 5. En su archivo sonoro constan 34 magazines

Tabla 9. Resumen de los rasgos base de la estructuración, método de funcionamiento y parrilla programática de las radios universitarias de las universidades públicas de Castilla y León.

Fuente: elaboración propia

El análisis individual de cada emisora es el siguiente:

### 1. Radio USAL (Universidad de Salamanca)

De todas las analizadas, es la única emisora que cuenta con programas diarios en su parrilla de programación (doble cita informativa: *Buenos días universidad* (franja de mañana) y *La universidad al día* (mediodía), ambos presentados por la propia coordinadora), y el magazine vespertino *Aula 89*. Vinculando esta propuesta con la oferta programática de las radios generalistas, la ligazón es inmediata: Radio USAL y las radios generalistas comparten algunos parámetros de programación en la franja matinal (dos espacios informativos y un magazine). Por tanto, es plausible hablar de radio tendente a la profesionalización, como se apuntaba en el anterior epígrafe.

En esa horquilla de 50 a 70 programas anuales, según constata la propia coordinadora, es complejo establecer una temática predominante. Baste con reseñar que, en los magazines diarios, *El Mirador* (12:00h) y *Aula 89* (17:00h), se encuentran secciones semanales que funcionan a veces como micro-espacios con independencia temática: desde clásicos como deportes, debates, empleo o nuevas tecnologías, hasta temáticas poco o nada trabajadas, como reseñas literarias, tango, traductores, y llegando hasta uno de los bastiones de identidad de esta emisora: programas y secciones en otras lenguas (inglés, portugués, brasileño, incluso chino...)

La parrilla tiene una estructura fácilmente identificable. Está marcada por cuatro referentes diarios: los dos espacios informativos conducidos por la coordinadora (9:30 y 13:30 horas), y dos magazines antes citados. Los magazines que forman parte de la parrilla suelen emitirse entre las 21 y las 23 horas, y encajan dentro de la tipología clásica de formato y temáticas: música, literatura, cine o deporte. También es reseñable que trabajan otros contenidos no habituales, caso de ofertas de empleo y recomendaciones laborales, o divulgación científica.

Otros magazines tienen una periodicidad mensual, caso de *Concitinum*. También conectan con el informativo elaborado por la Asociación de Radios Universitarias (ARU) de España. A las 23:00 está programada, diariamente, una reposición musical.

En la oferta también encontramos programas especiales. Desde entrevistas a altos cargos de la Universidad, antiguos alumnos con una trayectoria destacada, o expertos en una materia; por ejemplo, a un representante de la comisión informativa de la Universidad de Salamanca para tratar la crisis de la COVID-19 (Radio USAL, 2020), tertulias y debates (algunos como *¡A debate!* con periodicidad semanal, otros con emisiones puntuales) y monográficos temáticos de diversa índole, desde solidaridad a salud, pasando por Historia, arte, efemérides, problemáticas sociales contemporáneas o nuevas tecnologías.

Radio USAL emite en frecuencia FM en el dial 89.0; incorpora un sistema de emisión en *streaming* y cuelga todos sus programas en formato pódcast, acompañado de una explicación del contenido del programa e imagen alusiva, bien de producción propia o bien de servidores de descarga gratuita. Cuenta con una completa web estructurada en seis menús,

que articulan la oferta programática, una explicación de cada programa y de la propia emisora, emisión en directo y fórmulas de contacto.

En la página de inicio, se estructura la portada digital de la radio mediante una doble vía: últimos programas emitidos, y noticias de actualidad, que brinda la posibilidad de estar informado acerca de la última hora que atañe a la comunidad universitaria a través de entradas que incluyen tres tipos de contenido: audio de la noticia en pódcast para ser escuchado, explicación textual e imagen alusiva. La vinculación de esta emisora con la actualidad es tal que también se incluyen audios que consideran relevantes (declaración institucional del Presidente de la Junta de Castilla y León, comparecencia ante de los medios de un Consejero del Gobierno regional...). Todas estas estructuras refuerzan la vinculación de esta emisora a mecanismos propios de medios radiofónicos generalistas.

La vía de emisión a través de Internet es seguida, como se verá a continuación, por todas las emisoras universitarias castellano y leonesas, lo que les permite ser etiquetadas, siguiendo la conceptualización enunciada por Ugarte, como webrádios.

## **2. Radio UVa (Universidad de Valladolid)**

Radio UVa cuenta con una nutrida parrilla compuesta por 21 programas, la mayoría en formato magazine, aunque también tienen informativos y *'podnews'*, con noticias autónomas de cualquier naturaleza. Todos ellos tienen una periodicidad semanal o quincenal. Miércoles y viernes son los días predominantes de emisión, ya que en su parrilla se refleja la emisión de 7 de los 21 magazines en cada uno de ellos. Por tanto, 2/3 de los programas se concentran en estas jornadas. En el polo opuesto, el lunes solo está fijada la emisión de un espacio, en horario de noche. En cuanto a franjas, tarde y noche concentran el mayor peso de las emisiones (15) frente a la mañana (6). Al igual que en el caso salmantino, la pandemia provocada por la COVID-19 ha minimizado las emisiones.

Dado que su página web (<https://www.radiouva.es/>) aloja los pódcast de los programas ya emitidos, se ha rastreado el archivo sonoro, dando como resultado que de esos 21 programas, 5 de ellos alojan nuevos contenidos de forma semanal, otros 7 de forma puntual (algunos de ellos suman entre 1 y 3 emisiones en toda la temporada), y el resto tienen su archivo de audio sin material actualizado. Esta emisora también usa la plataforma de alojamiento de pódcast Ivoox.

En cuanto a las temáticas, todos los programas se autodefinen como dirigidos a un público joven y universitario; de ahí que los argumentos habituales giren en torno a música, cine y series, videojuegos, y tecnología. Otro de los programas gira en torno al ámbito del Periodismo y está realizado en colaboración con la Asociación de Prensa de Valladolid (APV).

También existe espacio para la información, a través de una doble vertiente. La habitual se basa en un boletín informativo, de en torno a 10 minutos de duración programado para cada jueves por la tarde, aunque con flexibilidad. De hecho, suele contar con dos o incluso



tres emisiones semanales, en función de la agenda de actividades programadas en la universidad. Se encarga de ello un equipo de ocho personas. De igual modo, y en consonancia con el sistema de funcionamiento antes relatado, en el primer mes de la temporada hábil, octubre, se emiten espacios de corte informativo, elaborados por alumnos de la asignatura Radio informativa del Grado en Periodismo. Estos espacios encajan dentro de las prácticas obligatorias de la materia.

Al igual que Radio USAL, generan productos puntuales emitidos en formato de ‘programa especial’. Suelen configurarse en modo reportaje. Ejemplos recientes son los pódcast emitidos entre marzo y abril de 2020, en los que se aborda la cuarentena derivada de la crisis de la COVID-19 desde múltiples puntos de vista: cómo ser productivo, ideas para hacer en casa, o explicaciones divulgativas sobre las pandemias en la historia.

De igual modo, expande la función clásica de las radios universitarias en cuanto a su configuración como laboratorio de experimentación, postulando una iniciativa llamada *Radio Aula*. Permite explorar el ámbito radiofónico a asignaturas y materias ajenas a la radio, concediendo protagonismo al alumnado y al profesor. Han compilado la teoría de una asignatura en varios pódcast. Esta iniciativa se enmarca dentro de un PID (Proyecto de Innovación Educativa) aprobado en el curso 2014-15 y que se extiende hasta la actualidad.

Aunque en varios listados figura con emisión en FM (dial 107.5), su emisión se realiza a través de cauces digitales vía *podcasting*. Su web se erige como una sólida fonoteca, recopilando los mejores programas de años anteriores, y también oferta, dentro de la parrilla actual, una ‘radio a la carta’, siguiendo el patrón de consumo habitual de los jóvenes millennials. De hecho, ésta la primera opción del menú de su interfaz. Se configura mediante entradas de cada programa, incluyendo descripción, opción de descarga o escucha del pódcast en la propia web, siguiendo un esquema de cronología invertida (lo último en publicarse es lo primero que se ve). Junto a ello, un listado de todos los programas permite al usuario acceder al contenido que elija, sin tener que buscarlo en los últimos *post* incorporados, tal y como se aprecia en la imagen:

Estás en: Radio UVa · Radio a la carta

Escucha o descárgate los diferentes programas y piezas radiofónicas que te interesen.

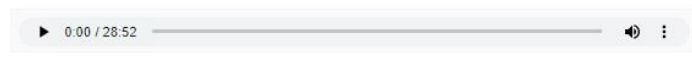
EL CAJÓN VIOLETA – 20 DE NOVIEMBRE DE 2020  
El cajón violeta - 15H. VIE. 20 NOV



Si tu infancia fue el Animal Crossing, este es tu programa. O si te encanta leer. ¡O los tatuajes y su relación con el racismo! El Cajón Violeta tiene todo lo que buscas. ¡Play!

20-11-20 MAGACINES DESCÁRGATELO

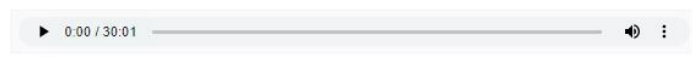
EL CAJÓN VIOLETA – 13 DE NOVIEMBRE DE 2020  
El cajón violeta - 15H. VIE. 13 NOV



¡Estamos de vuelta! ¿Has visto 'Ratched'? ¿Quieres iniciarte en el feminismo? ¿Te gusta Violeta Parra? ¡Este es tu programa!

13-11-20 MAGACINES DESCÁRGATELO

EL CAJÓN VIOLETA – 6 DE NOVIEMBRE DE 2020  
El cajón violeta - 15H. VIE. 6 NOV



**PROGRAMAS**

- Cortita y al Pie  
Martes a las 19h.
- Al ritmo de la pelota  
Miércoles a las 12h.
- Malditos Millennials  
Miércoles 21h.
- Radio Uva informa  
Jueves a las 18h.
- Estamos de cine  
Viernes a las 13h.
- Así Nos Val  
Jueves a las 19:30h.
- El cajón violeta  
Viernes a las 15h.

Imagen 49. Captura de pantalla de la web de Radio UVA con últimas entradas incorporadas en un determinado programa (izquierda) y listado de programas (derecha). Fuente. <https://www.radiouva.es/radio-a-la-carta/>

### 3. UBURadio (Universidad de Burgos)

Esta emisora contempla 4 programas en su última temporada de emisiones; aunque en su web también figura el archivo sonoro de los 17 espacios radiofónicos creados por estudiantes en los últimos años, haciendo que su página web funcione como una completa fonoteca:

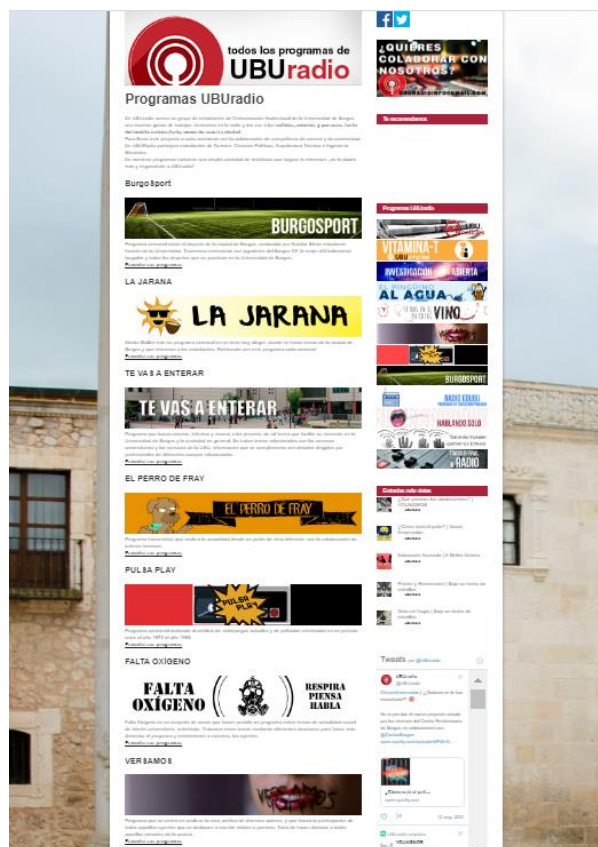


Imagen 50. Listado de programas emitidos en las últimas temporadas en UBURadio. Fuente: <https://www3.ubu.es/actualidad/uburadio/programas-uburadio/>

Estos espacios se pueden catalogar dentro de la definición de formato magazine cuyo hilo argumental gira en torno a las temáticas clásicas de música, ocio y series preferidos por los jóvenes universitarios, aunque incorpora un factor diferenciador: nos encontramos ante la radio que más aborda contenidos temáticos dirigidos a *targets* muy específicos. De hecho, uno de sus programas con publicaciones regulares se basa en música electrónica, y otro trata una cuestión inédita en las parrillas de las emisoras universitarias castellano y leonesas: problemáticas sociales vinculadas a personas sin hogar, colectivos desfavorecidos o minorías étnicas.

Suelen tener periodicidad semanal, aunque no se cumple de manera habitual, solo en algunos tramos de la temporada. Su sistema de emisión es exclusivamente a través de pódcast alojados en la web.

No cuentan con dominio propio en Internet, sino que dependen de la raíz central de la web de la Universidad (en el dominio ubu.es), dentro del apartado ‘actualidad’. Ahí se despliegan los servicios audiovisuales ofertados por esta institución, tanto radio como televisión (TV UBU). En este espacio de la web, la radio estructura su oferta por espacios; es decir, despliega su parrilla encajando cada pódcast dentro de su programa correspondiente. No emplea el sistema *streaming*, aunque algunos programas (especialmente los dedicados a temáticas musicales) han empleado puntualmente esta opción.

#### 4. Radio UniLeon (Universidad de León)

Radio UniLeon ha empleado a lo largo de su historia los tres sistemas de emisión (FM, *streaming* y pódcast), aunque actualmente centra sus esfuerzos en el mundo digital. En su portal web se puede acceder a emisión en *streaming*, donde también alojan los contenidos en formato pódcast. La web incorpora funcionalidades como una webcam para que el usuario pueda ver qué se está haciendo tanto en cabina de control como en locutorio, y una parrilla de programación con las emisiones previstas en *streaming*



Programación

Programación de hoy jueves 16 de abril de 2020

Evento	Comienzo	Fin
debate inglés	11:00	12:00
Debate (Castellano)	11:00	12:00
Divagando	12:00	13:00
Esto es... GROOVE	16:00	17:00
ATENEO RADIO	17:00	19:00

Programación de esta Semana

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
13 de abril	14 de abril	15 de abril	16 de abril	17 de abril	18 de abril	19 de abril

La Radio

- Quiénes somos
- Escúchanos
- Míranos
- Programación**
- Histórico
- Podcasts
- Colabora con nosotros
- Enlaces
- Contacto

Usuario

Imagen 51. **Parrilla de programación en streaming con calendario semanal de Radio UniLeón.**

Fuente. <https://servicios.unileon.es/radio-universitaria/programacion/>

Aunque está en desuso, cuentan (contaban) con dos frecuencias en FM, una para la ciudad, y otra para la comarca de Ponferrada. Su coordinador, Pablo Guisado, explicó en la entrevista en profundidad que se ha realizado en este estudio a todos los coordinadores, la razón de esta cuestión técnica: “El problema es que por FM emitimos en una frecuencia muy baja y tenemos poca captación en la ciudad. Antaño había un repetidor, pero hubo problemas de licencias y hubo que retirarlo”.

Según la cadencia de subidas de pódcast a la plataforma Ivoox (Radio UniLeón, 2011-presente), en la presente temporada se emiten cinco magazines, sin periodicidad definida. Cabe reseñar que a lo largo de la historia de la emisora se han desarrollado 34 magazines temáticos, tal y como consta en su página web.

Es necesario recordar, antes de profundizar en este análisis de contenido, que ésta es la única universidad de la región que carece de estudios vinculados a Grados de Comunicación, y los programas se adscriben a alumnos de múltiples áreas del conocimiento participen de forma voluntaria.

En ese archivo histórico sonoro se ha constatado que, aunque en un principio se puede pensar que las temáticas estaban ceñidas a las disciplinas académicas que cursan los participantes, en la práctica las propuestas han girado en torno a las temáticas habituales de radios universitarias: formatos magazine con contenidos musicales, deportivos, tecnológicos, o audiovisuales, si bien es cierto que también se postulan algunos más específicos dirigidos a un *target* más concreto, caso de literatura, música alternativa o deportes minoritarios.

En los contenidos actuales, y a diferencia de las otras emisoras, en Radio UniLeón sí puede hacerse una raigambre temática: actualidad y cultura son los patrones recurrentes de los cinco magazines. La actual ida se enfoca en sendos programas, con vertientes diametralmente opuestas: humorística y analítica. La cultura se construye a través de tres áreas: historia, música y divulgación de actividades universitarias. Cabe recordar, tal y como se indicó en el anterior epígrafe, que la radio es un servicio promovido por la propia Universidad de León; por tanto, una de sus funciones es la de dar altavoz y complementar los cauces informativos oficiales de las actividades emprendidas por esta institución académica.

Por lo tanto, esta emisora universitaria, a pesar de carecer de estudiantes vinculados a Grados de Comunicación, ha reproducido históricamente los patrones de contenidos habituales de estos proyectos radiofónicos, aunque también una porción de los contenidos ha tratado de buscar un público alternativo mediante propuestas no convencionales.

### **1.3 SEMEJANZAS Y DIVERGENCIAS EN LA CONFIGURACIÓN DE LAS EMISORAS**

Trazado el marco analítico de cada una de las entidades radiofónicas que componen el estudio, se postula que las similitudes son más exiguas que las diferencias al tratar de interrelacionar cada ámbito.

Se puede categorizar a las emisoras generalistas de Castilla y León como radios volcadas en la información, con alrededor de 3 horas de contenidos diarios propios, enfocadas preminentemente en la franja de mañana, y sin un patrón común a la hora de volcar sus contenidos analógicos en la vertiente digital.

La información es protagonista en las emisoras generalistas de Castilla y León (en formato diario hablado, o boletín informativo, sea autónomo, sea incrustado en el formato magazine). Éste último también basa su razón de ser en la actualidad del día (tertulias, entrevistas...), aunque también cuenta con espacios / secciones propias monotemáticas (uno de los rasgos significativos de este género).

Otra tangente relevante es que la duración de los formatos y los horarios de emisión son muy similares, y se basan fundamentalmente en el rango de las franjas de mañana y mediodía. A partir de las 16h, cuando arranca la franja de tarde, las apuestas y nombres

propios se reducen significativamente en gran parte de las entidades radiofónicas analizadas. También coinciden por usar el *streaming* y pódcast como sistemas de emisión complementarios a sus habituales analógicos de AM/FM.

La Cadena SER, líder de audiencia a nivel nacional y también regional, es la única radio que ha emitido programas de producción propia en todas las franjas horarias. No obstante, sus 200 minutos de contenidos locales y regionales diarios no suponen el dato más alto; un registro que detenta EsRadio, con media hora más cada día de lunes a viernes. Los fines de semana, son las únicas emisoras con contenidos propios (más en el caso de la SER, por incluir diario hablado). El resto de las emisoras ofertan entre 2 y 3 horas de media de contenidos propios diarios, quedando RNE a la zaga, en parte por ser la única radio de las analizadas que pertenece a un grupo mediático de gran calado (Corporación Radio Televisión Española), por tanto, debe establecer sinergias con el ámbito televisivo. Un aspecto que, por otro lado, beneficia y enriquece su propuesta de contenidos digitales.

Contenidos digitales que tienen una distribución irregular. A pesar de que todas ellas apuestan por el *streaming* para emisiones en directo, en el apartado de portales digitales existen diferencias. Mientras que Ser y EsRadio (indicadas justo antes como líderes en algunos aspectos) distribuyen sus pódcast por programas y fechas, permitiendo incluso un buscador en la parrilla de programación autónoma (tanto local como regional), las restantes emisoras adolecen de alguno de estos aspectos (listado de programas propios, servicio de búsqueda de contenidos o distribución de pódcast).

Mientras, en el lado universitario, una palabra puede definir de forma transversal esta comparativa: heterogeneidad. Si en el caso de las emisoras generalistas se pudieron encontrar tangentes, en este caso, el panorama es divergente. Existen dos grupos muy definidos: por un lado, radios veteranas, con una infraestructura consolidada, funcionalidades profesionalizadas, una oferta variada y una web actualizada –Radio USAL y Radio UVa-, y por el otro, radios que se configuran como la función más primigenia de estas iniciativas: ser un laboratorio de ensayo y experimentación (UBURadio y Radio UniLeón).

Incluso, dentro de los dos grupos en los que se engloban estas cuatro emisoras, existen diferencias entre sus componentes: en el primer caso, Radio USAL es la única que genera una estructura profesionalizada basada en la concesión de becas para contar con una plantilla (15 personas entre redactores y técnicos) que le permite hacer programación diaria y poder gestionar en antena más de 50 espacios por temporada. Radio UVa, aunque también lo tuvo, se basa actualmente en magazines semanales. En el segundo, León –al carecer de estudios vinculados a la Comunicación- se basa exclusivamente en ofertar este servicio a su comunidad universitaria, independientemente de su Grado de procedencia. Burgos, también, aunque oferta prácticas en la emisora a sus alumnos de Audiovisual.

Obviamente, ninguna trata de competir, dado que la casuística de cada una es diferente, pero es importante reseñar las semejanzas y diferencias. Semejanzas, pocas: se basan fundamentalmente en la esencia de una radio universitaria: ofertar contenidos digitales vía pódcast en formato magazine (de entre 30 y 60 minutos) que no tienen cabida en los medios tradicionales y que gustan a su *target* potencial: desde los más comunes (ocio,

música, pasando por tecnología, videojuegos o cine) hasta los más específicos (debates, poesía, historia, música alternativa o solidaridad y cooperación).

A partir de ahí, las diferencias son múltiples. Por ejemplo, otra de las bases de una radio universitaria no se cumple taxativamente: la distribución de los citados *pódcast* en sus páginas web. Pese a estar etiquetadas como *webradios*, dado que su núcleo de difusión son plataformas digitales, en algunos casos analizados no se aprecia nítidamente qué programas están actualmente en antena y cuáles corresponden a temporadas pasadas, lo que muestra el carácter misceláneo general de estas radios.

Por tanto, ¿qué asemeja y qué diferencia a todas las unidades de análisis, confrontando ambas vertientes? De nuevo, se vuelve a articular otra premisa de este apartado: semejanzas, pocas. Las tangentes se basan, esencialmente, en la parte de emisiones: todas las emisoras analizadas hacen uso del *podcasting* para llegar a sus oyentes, pero no todas hacen uso de *streaming* (100% de las generalistas frente al 50% de las universitarias; un porcentaje que se reduce al 25% cuando se analiza el sistema de emisión convencional vía AM/FM, aunque prácticamente todas han intentado emitir en analógico, aunque se han encontrado con problemas técnicos y/o legales).

Por tanto, solo la tecnología de emisión diferida (*podcasting*) alía a las radios generalistas y las universitarias, dado que los contenidos son diferentes (la apuesta por la información es mínima, y se circunscribe a Radio USAL), la cadencia también (de nuevo, solo radio USAL emite contenidos diarios, el resto son semanales, incluso quincenales, y en otros, hasta esporádicos).

Se constata, por tanto, que los postulados desplegados en la parte teórica acerca de las ciberradios se cumplen parcialmente en las radios universitarias, y con menor índice de impacto respecto a las radios convencionales castellano y leonesas. Éstas tratan de aprovechar las ventajas que brindan las NTIC para ofrecer al oyente-cibernauta la posibilidad de escuchar secciones de algunos programas –sin necesidad de tener que buscarlo en el *pódcast* completo del programa-, contarle las noticias subiendo su respectivo audio, pero también mediante un pequeño texto, ofreciendo contenidos de servicio público, como información meteorológica, y dando la posibilidad de seguir en directo las emisiones vía *streaming* a través de la web.

Por su estructura e idiosincrasia, las radios universitarias no llegan a estos parámetros, quedándose en una propuesta de alojamiento de contenidos en la web, ‘cebo’ de dichos contenidos en sus plataformas sociales para recordar / facilitar la escucha, y puntualmente, emisiones en *streaming*, especialmente en aquellas emisoras con mayor potencial técnico, logístico y humano.

Aun así, en ningún caso se cumplen totalmente los criterios de ciberradio expuestos por los expertos. Cabe destacar, no obstante, que un análisis de las emisoras generalistas a nivel nacional modifica este planteamiento, ya que la interactividad con el usuario es mayor, por ejemplo, a través de charlas con los locutores a través de portales sociales como Twitch o la posibilidad de ver en directo las emisiones (radiovisión) a través de Youtube o Periscope.

Y es que incluso en otra de las tangentes (el formato magazine), existen claras diferencias: en las radios generalistas, todos giran en torno a cuestiones de la actualidad diaria y, en algunos casos, llegan a abarcar 90 minutos de duración. En las radios universitarias, sus productores y locutores aducen temas que preocupan a sus coetáneos, es decir, a los jóvenes, de ahí que la información apenas tiene cabida, y apuestan por ofertar espacios que se consumen en máximo 30 minutos, por regla general.

Otra diferencia notoria es que mientras las emisoras generalistas vuelcan la práctica totalidad de sus contenidos en las franjas de mañana y mediodía, la mayor parte de programas de radios universitarias se emiten (o se dejan programados para ser subidos) durante la tarde, incluso la noche. La única excepción, como se ha reseñado, es Radio USAL; que cuenta con un boletín y un magazine, ambos informativos, durante la mañana. Es la excepción que confirma la regla.

Una cuestión que trasluce una falta total de tangentes en lo relativo a los *targets* y patrones de consumo. Unos apuestan esencialmente por la información, lo hacen durante las mañanas; otros, por el entretenimiento, apostando por las tardes y noches.

Éste es el escenario de partida que se dibuja en la investigación: nueve radios que se insertan dos ámbitos de análisis, el profesional y el universitario, y que tienen escasos denominadores comunes al interrelacionarlos, al configurarse mediante diferentes estrategias de difusión, contenidos y formatos. Radio USAL, por su estructura organizativa, parece el único puente entre las dinámicas de las emisoras generalistas y las universitarias.

#### **1.4. LOS JÓVENES COMO DENOMINADOR COMÚN DE LAS EMISORAS**

Explorados los mecanismos de funcionamiento, desarrollo y propuesta programática de las nueve emisoras que serán objeto de estudio de las siguientes páginas, y constatadas las sólidas diferencias existentes, es momento de establecer un primer análisis exploratorio sobre la otra arista de esta investigación: el alumnado participante en una emisora universitaria. Alumnos que, a modo de proyección a futuro, pueden ser los posibles redactores y locutores, la ‘cantera’ de las radios profesionales. Son, por tanto, el denominador común entre dos áreas distintas.

Para ejecutar este apartado, se emplean sendas herramientas metodológicas ejecutadas a dos áreas muestrales diferentes: por un lado, la encuesta emitida a alumnos participantes, con el objetivo de conocer un gran volumen de casos particulares acerca de sus motivaciones e intereses; por el otro, la entrevista en profundidad a los coordinadores, para saber los patrones comunes de participación en las emisoras que dirigen.

Arrancando por los coordinadores, las entrevistas han permitido generar un patrón general de participación: cuando la radio carece de medios para ofertar incentivos económicos o canje de créditos, la trayectoria suele ser relativamente escasa (una temporada), salvo que



exista una motivación adicional, que suele ser intrínseca y no extrínseca. En otras palabras, esta motivación no la suelen encontrar en los certificados de participación expedidos de forma habitual por todas las radios, sino en la conformación de un grupo de trabajo estable.

Obviamente, aquellas personas no vinculadas a Grados en Comunicación no tienen por qué adscribirse a esta premisa. Recuerda, por ejemplo, Pablo Guisado (León) que en la radio que coordina participan “gente egresada y hace un máster, o hacen oposiciones, tenemos profesorado, de varias áreas, gente de Biología, por ejemplo, Veterinaria, o de Económicas”; en tanto que Elena Villegas (Salamanca) relata que en su caso concurren alumnos de “Biología, Filología, Filosofía...he tenido de prácticamente todas las titulaciones. También de Derecho o historia del Arte. Incluso de Másteres. Muy variado”

El objetivo, por tanto, es esclarecer qué ocurre con alumnos de Periodismo o Comunicación Audiovisual que tienen como posible salida profesional el medio radio. En este caso, las entrevistas a los coordinadores reflejan que si una radio universitaria es capaz de funcionar como una entidad profesional (becas con canje económico, o convalidación por créditos ECTS, bajo las que subyace un componente económico), la permanencia del estudiante es alta, pero si solo existe la pasión o afición por el medio como incentivo, es poco común la permanencia más allá de un curso académico.

Esa participación tiene fecha de caducidad clara cuando el alumno afronta su estancia en la radio para superar una convocatoria de prácticas (al tratarse de una asignatura del Grado, la estancia dependerá de cuántos créditos valgan esas prácticas, teniendo en cuenta que cada crédito computa por 25 horas). Pero cuando un estudiante decide optar, voluntariamente, a una beca o contacta con el coordinador de la emisora para proponer la puesta en escena de un nuevo producto, ¿cuánto tiempo permanece?

La ratio habitual, por tanto, es de una temporada, es decir, un curso lectivo. El análisis exploratorio de las parrillas de programación trasluce que solo tienen continuidad transversal de varias temporadas algunas propuestas de Radio USAL (magazines diarios, boletín informativo y algunos magazines semanales) y Radio UVa (en este caso, una cuarta parte de los magazines, todos ellos semanales). En el resto, tal y como se ha reseñado, se acumulan más de 30 propuestas programáticas a lo largo de estas últimas temporadas, sin solución de continuidad. En León, el coordinador atestigua que “la propuesta es libre, independientemente de lo que se estudia [...] Hay participación diversa...según la temporada, también, claro está”.

¿Dónde se sitúa la clave? La coordinadora de Radio UVa, Nereida López Vidales, aporta una de las claves enunciadas al principio de este epígrafe: un factor externo (retribución económica) y una cohesión interna:

“Si hay un equipo central fuerte, que sabe convivir, trabajar en equipo (valga la redundancia), que es lo más difícil y es la piedra angular...si se crea comunidad entre ellos, si sus compañeros también trabajan y van hacia adelante, supone un caldo de cultivo para

que todos se automotiven, independientemente del reconocimiento de créditos. La continuidad no está exclusivamente ligada al reconocimiento de nada. Quizá si se les pagase hablaríamos de otra cosa”

Abundando en esta premisa, en Burgos ofertan convocatoria de prácticas en la emisora si el alumno lleva tiempo colaborando en la radio, aunque su coordinadora resalta que aconseja realizar estas prácticas en una radio profesional. “si llevan un tiempo y les gusta el medio, se les propone hacer prácticas curriculares con nosotros. Es cierto que les digo que, si pueden, que las hagan en un medio local, para cubrir ruedas de prensa. Si no tenéis tiempo, hacédlas con nosotros”, dice María González.

Aquí surge una de las patas transversales de este estudio: la hipotética consideración de una radio universitaria como un campo de entrenamiento eficaz para dar el salto al ámbito profesional. Se acaba de resaltar que en Burgos optan por quedarse en un nivel inferior y erigirse en la función auténtica de estas radios: laboratorio de experimentación y ensayo.

En Salamanca, por el contrario, constata Villegas que “otros (alumnos) también quieren formarse antes de dar el salto a la radio”, y en Valladolid, López Vidales incide: “A veces se quedan en la radio ‘a vivir’, parece su segunda casa. Quedan con los compañeros toman algo, comen aquí por la Facultad, quedan para hacer una reunión y hacen una especie de Consejo de redacción...ahí simulan de verdad un entorno de trabajo auténtico”.

Ambas premisas no son excluyentes por cuanto se ha resaltado que la estructura y nivel de profesionalización de estas radios es totalmente diferente.

Por tanto, ¿qué motivaciones llevan a los alumnos a participar en una radio universitaria. ¿Sólo influye la parte formativa y el refuerzo del perfil? ¿Qué otras razones llevan a un estudiante a invertir parte de su tiempo libre en un proyecto radiofónico sin ánimo de lucro? Se ha planteado, dentro de la encuesta enviada a los estudiantes que han participado en radios universitarias en estos dos últimos años, un elenco de razones, para que escogieran todas aquellas que mejor definían sus motivaciones:

- Por afición personal o pasión por la radio
- Se descubre la radio gracias a charlas formativas sobre radio emprendidas en la Universidad
- Se descubre la radio tras hacer alguna práctica evaluable en asignaturas de Grado
- Para mejorar currículum vitae
- Para mejorar formación tras lo aprendido en clase
- Para conocer un medio de comunicación nuevo
- Para desarrollar un contenido de interés que no suele aparecer en medios y plataformas convencionales
- Por recibir una compensación (créditos, becas, remuneración...)

Para confrontarlo, se plantearon estas mismas respuestas en la encuesta remitida a los coordinadores, de tal modo que se pretende conocer si ha existido *feedback* profesor-alumno en torno a los motivos que animan a enrolarse a los estudiantes en estos proyectos. Las respuestas obtenidas de dicha encuesta se sintetizan en la siguiente tabla:

<b>Motivación</b>	<b>% alumnos</b>	<b>% coordin.</b>
Afición personal	79,1%	38,4%
Recibir compensación	4,1%	15,4%
Descubren la radio por charlas formativas	0%	15,4%
Para mejorar la formación por lo aprendido en clase	70,8%	15,4%
Para desarrollar un contenido de interés difícil de encajar en medios tradicionales	41,6%	7,7%
Descubren la radio tras hacer alguna práctica en alguna asignatura del Grado	29,2%	7,7%
Mejorar currículum vitae	16,7%	0%
Conocer un medio de comunicación nuevo	8,3%	0%

Tabla 10. **Motivaciones para enrolarse en una radio universitaria, según la opinión de los alumnos participantes y los coordinadores de estas emisoras en Castilla y León**

Por tanto, el perfil tipo de los participantes en las radios universitarias de Castilla y León enfoca a personas apasionadas por la radio que han reforzado esa pasión / interés con los contenidos teórico-prácticos desplegados en las aulas universitarias y los estudios de radio. De ahí el interés que tendrá la disección de las competencias trabajadas.

Aunque existe plena coincidencia en el factor más sentimental o de preferencia por este medio de comunicación, no existe coincidencia en el resto de las motivaciones. Los alumnos aseguran, mayoritariamente, que la radio les sirve como refuerzo práctico de lo aprendido en el Grado. Para los coordinadores, este aspecto queda englobado en un segundo conjunto de motivaciones, entre las que se encuentra la compensación económica o crediticia. Pero cabe recordar un aspecto relevante: no todas pueden ofertar estos canjes por las horas invertidas, y únicamente pueden gestionar un certificado de participación. Pese a ello, el 87,5% de los alumnos encuestados asegura que repetirían estancia en su emisora universitaria, y rechazan mayoritariamente que una de sus motivaciones sea material (solo un 4,1%).

Se intenta buscar, por tanto, coincidencia en otra de las razones de ser de una radio universitaria: contar cosas que no tienen cabida en las parrillas de medios tradicionales. Pero tampoco hay tangente: para los estudiantes que han participado recientemente, ésta es la tercera motivación en orden jerárquico; y para sus coordinadores no es un criterio preponderante.

Profundizando en esta idea, solo 1 de cada 6 encuestados (16,7%) del total ha considerado su paso por la radio universitaria para mejorar el currículum, y ningún coordinador ha seleccionado esta opción. Por tanto, no parece que los sectores involucrados directamente vean en estas emisoras un caldo de cultivo hacia el ámbito profesional.

La radiografía de los datos construye este prototipo de estudiante: aficionado por el medio radiofónico desde antes de empezar la carrera, o decantado hacia este ámbito tras descubrirlo en el Grado, que contempla su paso por las ondas universitarias como complemento lectivo pero no como entrenamiento profesional, en el que busca contar lo que no escucha o encuentra en las radios convencionales, y cuya estancia suele ser breve, vinculada a su motivación y a la cohesión de su grupo, cuando no median compensaciones económicas o académicas, a las que a priori rechaza (aunque no sus superiores).

En otras palabras, si su pasión individual por la radio (previa o creada durante su estancia universitaria) entronca con la misma motivación del resto de sus compañeros, y el grupo es capaz de organizarse y entenderse, su contenido/producto puede pervivir en el tiempo, permitiendo un mejor desarrollo competencial. Si tal binomio no existe, solo una motivación externa, proporcionada por su centro, créditos o remuneración, puede permitir que un estudiante decida jalonar una trayectoria en su emisora universitaria.

Ello explica por qué fluctúa tanto la programación en aquellas radios universitarias con una estructura menos consolidada, como son los casos burgalés y leonés, aunque ninguna de las radios universitarias escapa a esta premisa, por cuanto la casuística personal y académica de cada alumno puede obligarle a dejar el proyecto, o retomarlo tiempo más tarde, al no existir ningún tipo de contrato firmado, salvo en el caso de las becas, algo lógico teniendo en cuenta el carácter altruista de estos proyectos educativos.

## **1.5. CONCLUSIONES DE LA FASE 1 E INTERROGANTES A PLANTEAR**

El primer bloque de la investigación ha servido para constatar cuán diferentes son las unidades de análisis, y que el teórico puente de unión, el alumnado participante en las radios universitarias, no funciona como denominador común. Aunque más homogéneas en su funcionamiento, las cinco emisoras generalistas que operan en Castilla y León también presentan contrastes: aunque apuestan por la información (ámbito casi nulo en el ámbito universitario) en franja matinal y de mediodía, y buscan nuevos oyentes digitales a través del *streaming* y pódcast, no todas ofertan contenidos por la tarde y por la noche (franjas predilectas de emisión en las radios universitarias) ni tampoco operan como auténticas *webradios*, tendencia que sí abrazan las emisoras universitarias.

En estas radios, quienes poseen estructuras más férreas son capaces de configurarse no solo como un laboratorio de ensayo para explorar y difundir contenidos ajenos a las parrillas generalistas –e interesantes para un *target* juvenil-, sino también, como un centro de trabajo que simula de forma fidedigna las condiciones reales de una redacción profesional. Aun así, los protagonistas apelan a una visión más romántica y pocos creen que

su paso por las ondas universitarias sirva para mejorar su currículum, salvo que este paso se cimente en otros parámetros.

Y es que las ofertas de becas y créditos evitan la volatilidad del estudiantado, que, sin embargo, dice profesar una pasión por el medio que sus coordinadores confirman, pero a la vez desvelan que está sujeta a la cohesión organizativa del equipo de trabajo, cuando no median esos incentivos económicos o académicos.

Las preguntas que emanan de estas conclusiones son:

- ¿Puede una radio universitaria asentar, entre sus razones de ser, un sistema de compensación para fomentar la participación de sus alumnos durante más tiempo, o perdería su esencia altruista carente de ánimo de lucro?
- ¿Cuánto tiempo es necesario para que un estudiante consiga desarrollarse competencialmente según la base adquirida en las aulas?
- ¿Cuáles son esas competencias trabajadas?

La segunda fase de la investigación trazará los potenciales puntos de encuentro, y las divergencias, entre los dos ámbitos radiofónicos explorados y su eje distributivo, los Grados universitarios. Si algo es transversal en el trinomio Grado – Radio Universitaria – Mercado laboral es la asunción/adquisición, desarrollo y perfeccionamiento del mismo concepto: las competencias. Por ello, el objetivo de esta fase es generar distintos cribados competenciales en aras de hallar un perfil radiofónico.

### 2.1 SELECCIÓN DE COMPETENCIAS

Si se analizan las competencias, la fuente de la que emana y se configura el sistema educativo universitario es la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad (ANECA), que en 2005 publicó los llamados Libros Blancos: un compendio que establece los perfiles y capacitaciones profesionales que permite cada Grado académico, y a la vez, las competencias que se asumen durante la progresión y consecución de las etapas del Grado. Los Libros Blancos supusieron el nuevo tablero donde engarzar el sistema tras el alumbramiento del Plan Bolonia.

De forma paralela a la gestación de los Libros Blancos, a nivel europeo también se ha aportado una actualización, a través del Proyecto *Tuning*, cuya introducción es una auténtica declaración de intenciones:

Tiene por objeto ofrecer un planteamiento concreto que posibilite la aplicación del proceso de Bolonia en el ámbito de las disciplinas o áreas de estudio [...] el enfoque *Tuning* consiste en una metodología con la que volver a diseñar, desarrollar, aplicar y evaluar los programas de estudio en cada uno de los ciclos de Bolonia. Su validez puede considerarse mundial por cuanto ha sido probado en varios continentes con fructíferos resultados. Pero aún hay más, *Tuning* sirve de plataforma para desarrollar puntos de referencia en el contexto de las disciplinas (González y Wagenaar, 2006, 3)

Por ello, tal y como plantean en su portal digital, quieren vincular los objetivos políticos de Bolonia con la posterior Estrategia de Lisboa, para evaluar, implementar y valorizar los tres estadios de la etapa universitaria, partiendo de la base de que existen puntos en común en todos los Grados, aunque cada uno de ellos sea específico. Por ello, aquí se va a plantear la raigambre común para seguir evolucionando en la definición del perfil radiofónico.

La primera aproximación indica que ambos grados estudiados tienen un total de 90 competencias: de ellas, 39 corresponden al Grado en Periodismo, y 51 al Grado en Comunicación Audiovisual (ANECA, 2005, pp.192-270, pueden consultarse en el Anexo 1)

Evidentemente, no todas ellas tienen aplicabilidad directa al perfil radiofónico. Por eso, la ANECA generó encuestas para conocer qué importancia concedían dos colectivos (profesional y educativo) a cada una de ellas, para saber la pertinencia y adaptación de los planes de estudio a la realidad del momento y qué demandan los reclutadores de empleo (2005, 28). Cabe recordar que el momento de elaboración es el primer tramo de la década de 2000, en plena gestación del Plan Bolonia y antes de la crisis).

Para dilucidar cuántas de esas 90 competencias serán útiles en la investigación se han ejecutado varias comparativas. En primer lugar, analizando los cuatro perfiles que ANECA apunta para los dos Grados con vinculación directa al ámbito radiofónico. En el caso de Periodismo solo encaja uno, el de redactor<sup>2</sup>, en tanto que en Audiovisual convergen hasta tres: Director, guionista y realizador audiovisual, Productor y gestor audiovisual y Diseño de producción y postproducción visual y sonora.

Posteriormente, se cotejan los objetivos generales que la Agencia indica para cada uno de estos perfiles (2005, pp.308-10; y 319-27), permitiendo extraer siguientes palabras clave para cada Grado:

- Periodismo: Actualidad, interpretación-contextualización, producción, manejo tecnológico, redacción, locución, innovación y dominio de géneros y formatos.
- Comunicación Audiovisual: emisión, técnica, realización tecnología, creación, guion, producción, lenguaje audiovisual.

Algunas de ellas son coincidentes y otras, por la lógica especialización de cada área, son distintas. Pero dado que estas palabras clave o *keywords* son meramente orientativas, es necesario encajar qué competencias se insertan y, lo que es más importante, la valoración que aportan en los propios Libros Blancos los agentes y colectivos implicados en el proceso educativo superior: estudiantes, docentes y futuros empleadores. Algo que se hizo a través de una encuesta elaborada por la Agencia para conocer “el desarrollo interno y la evolución de los estudios de comunicación para adaptarse al entorno cambiante de la comunicación en la sociedad emergente del conocimiento [...] y la demanda profesional diferenciada de las titulaciones” (ANECA, 2005, p.28).

Todas estas variables (palabras clave coincidentes, listado competencial y resultados de encuestas) entroncan en la siguiente tabla. Las puntuaciones proceden de la metodología seguida por la ANECA, una escala Likert de 0 a 4 puntos.

---

<sup>2</sup> Definido como “Profesional del periodismo en cualquier soporte mediático tradicional o electrónico que desarrolla su actividad mediante los géneros creando contenidos periodísticos. Comprende las tareas de redactor, reportero, presentador y director de uno o de varios de ellos, incluido el diseño, escritura y ejecución de guiones de reportajes y documentales audiovisuales o multimedia” (ANECA, 2005, p.191).

Palabra clave	Competencia ANECA	Valoración	Pal. clave	Competencia ANECA	Valoración
Actualidad	<i>Conocimiento del estado del mundo</i>	3,41	Emisión	<i>Conocimiento de la planificación sonora</i>	2,91
	<i>Conocimiento de los principales debates y acontecimientos mediáticos</i>	3,21		<i>Capacidad para diseñar y concebir la presentación estética y técnica de la puesta en escena</i>	2,85
				<i>Capacidad para realizar la ordenación técnica de los materiales sonoros y visuales</i>	2,73
Interpretación-contexto	<i>Conocimiento crítico de la influencia de los medios</i>	3,06	Técnica	<i>Capacidad para la utilización de las técnicas y procesos en la organización de la producción multimedia</i>	2,85
	<i>Conocimiento del estado del mundo</i>	3,41		<i>Capacidad y habilidad para gestionar técnicas y procesos de producción radiofónica y otros productos sonoros.</i>	2,76
				<i>Capacidad para desarrollar mediciones vinculadas con las cantidades y calidades del sonido</i>	2,41
Producción	<i>Capacidad de identificar y utilizar apropiadamente fuentes</i>	2,96	Producción	<i>Conocimiento y aplicación de las técnicas y procesos de producción y difusión audiovisuales</i>	3,01
	<i>Capacidad y habilidad para buscar, seleccionar y jerarquizar cualquier tipo de fuente o documento</i>	3,52		<i>Capacidad y habilidad para gestionar técnicas y procesos de producción radiofónica y otros productos sonoros.</i>	2,76
Tecnología	<i>Conocimiento y aplicación de las tecnologías</i>	3,16	Tecnología	<i>Conocimiento teórico-práctico y aplicación de las tecnologías</i>	3,04
				<i>Habilidad para el uso adecuado de herramientas tecnológicas en las diferentes fases del proceso audiovisual</i>	2,90



Redacción	<i>Conocimiento del uso correcto oral y escrito de las lenguas propias y del inglés</i>	3,61	Creación	<i>Capacidad para diseñar y concebir la presentación estética y técnica de la puesta en escena</i>	2,85
	<i>Capacidad y habilidad para comunicar en el lenguaje propio de cada uno de los medios de comunicación tradicionales, en sus modernas formas combinadas, nuevos soportes digitales</i>	3,42		<i>Conocimiento y aplicación de las técnicas y procesos de creación y difusión</i>	3,08
Locución	<i>Conocimiento del uso correcto oral y escrito de las lenguas propias y del inglés</i>	3,61	Guión	<i>Capacidad para escribir con fluidez, textos, escaletas o guiones</i>	2,73
	<i>Capacidad y habilidad para expresarse con fluidez y eficacia comunicativa</i>	3,70			
Innovación	<i>Capacidad de experimentar e innovar mediante el conocimiento y uso de técnicas y métodos aplicados</i>	2,80	Realización	<i>Conocimiento y aplicación de las técnicas y procesos de creación y difusión</i>	3,20
				<i>Capacidad para recrear el ambiente sonoro de una producción audiovisual</i>	2,59
Géneros y formatos (lenguaje audiovisual)	<i>Capacidad y habilidad para comunicar en el lenguaje propio de cada uno de los medios de comunicación tradicionales, en sus modernas formas combinadas, nuevos soportes digitales</i>	3,42	Lenguaje audiovisual	<i>Conocimientos sobre teorías, métodos y problemas de la comunicación audiovisual y sus lenguajes</i>	2,99

Tabla 11. **Valoración de relevancia de competencias según el Libro Blanco de la ANECA según su aplicación al ámbito radiofónico.** Fuente: elaboración propia a partir de ANECA, 2005.

Los resultados de esta vinculación indican cómo el primer filtro aplicado tiene correspondencia directa con gran parte de las competencias más valoradas por los diferentes grupos encuestados por la ANECA (docentes, alumnos y profesionales). La que presenta un menor índice de impacto (2,4 puntos sobre 4) es la referente, en el caso de Comunicación Audiovisual, a las mediciones sonoras en el plano técnico. El resto registran valores altos, cercanos incluso a la máxima puntuación. Una competencia que no aparece en la tabla anterior es la relativa a capacidad y habilidad del alumno para el desempeño de las principales tareas periodísticas, que promedia 3,71 puntos sobre 4. La razón de su no inclusión es que dicha competencia es transversal a las palabras clave plasmadas.

Existe, sin embargo, una competencia que ha recibido una alta puntuación (3,45 sobre 4) en el Grado en Comunicación Audiovisual que no aparece: es la denominada capacidad para incorporarse y adaptarse a un equipo audiovisual profesional. De aquí trasluce la

competencia de trabajo en equipo, que se abordará posteriormente, ya que fue tratado de forma más profusa por el Proyecto *Tuning*.

Del trabajo de los expertos europeos sale un nuevo documento que se debe tener en cuenta. *Tuning* trabaja con 30 competencias (Anexo 2), divididas en tres bloques diferentes, que se suman a las 90 establecidas por los Libros Blancos, diseminadas en cuatro grupos. El principal aporte de esta estrategia europea es que supone una actualización de los trabajos anteriores, prestando más atención a las interrelaciones laborales y al peso tecnológico; competencias, por otra parte, que sí aparecen dentro del ámbito otras competencias en el Libro Blanco de Comunicación Audiovisual (2005, 264-268).

El reto analítico consiste en encajar las piezas. Una revisión exhaustiva permite visualizar que ambos estudios hablan de realidades convergentes, incluso idénticas en algunos momentos, aunque con diferentes nomenclaturas. Lo que la ANECA denomina competencias profesionales, *Tuning* las etiqueta como instrumentales; por otro lado, existe un bloque englobado bajo el término ‘interpersonales’ donde se apela al trabajo en equipo o la movilidad, y, por último, existe un grupo de competencias sistémicas basadas en el liderazgo o el esfuerzo por el aprendizaje continuo.

La tarea inicial de identificar palabras clave, listar perfiles y ponderar la opinión de estudiantes, docentes y profesionales del sector sirve como guía de actuación, para cribar, mediante el análisis de contenido, las 120 competencias. Es necesario tener en cuenta, además, dos factores.

Por un lado, la progresividad de la asunción de estas competencias. No se redicen a la adquisición puntual en una asignatura o curso. Recuerda Elena Cano García: “Hay que asegurar que cada competencia es promovida desde diferentes cursos y campos de conocimiento, diseñando una suerte de escala en la progresión de dicha competencia, estableciendo niveles de competencias” (2008, p.8).

Por otro lado, la transversalidad de estudios para generar perfiles polivalentes. En el desarrollo teórico se ha constatado, según varios estudios, que es necesaria una cierta correspondencia entre Grados de la misma área y un desarrollo integral de competencias tanto en el ámbito del Periodismo como de la Comunicación Audiovisual, para conseguir un conocimiento integral teórico y práctico. Con todos estos ingredientes, se procede a generar el perfil radiofónico competencial.

Denominación de la Competencia	Aparición en Libro Blanco o Proyecto Tuning (procedente del listado completo de los Anexos 1 y 2)
Redacción de textos radiofónicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia 1, 5, 8 y 10 del área ‘profesional’ del Grado en Periodismo.</li> <li>• Competencia 10 del área ‘profesional’ del Grado en Comunicación Audiovisual.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia ‘instrumental’ 5 de Tuning.</li> </ul>
Locución de textos radiofónicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias 1, 5, 7 y 14 del área ‘profesional’ de Periodismo.</li> <li>• Competencia 3 del área ‘profesional’ de Comunicación Audiovisual</li> <li>• Competencia ‘instrumental’ 5 de Tuning.</li> </ul>
Creación de guiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia 9 del área ‘conocimiento disciplinar’ de Comunicación Audiovisual</li> <li>• Competencia 10 del área ‘profesional’ de Comunicación Audiovisual</li> </ul>
Producción y búsqueda de fuentes de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias 3 y 9 del área ‘profesional’ de Periodismo</li> <li>• Competencia 3 del área ‘académica’ de Periodismo</li> <li>• Competencia 2 del área ‘disciplinar’ de Comunicación Audiovisual</li> <li>• Competencias 14 y 15 del área ‘profesional’ de Comunicación Audiovisual</li> <li>• Competencia ‘instrumental’ 8 de Tuning</li> </ul>
Seguimiento de la actualidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias 6 y 13 del área ‘conocimientos disciplinares’ de Periodismo</li> <li>• Competencia 6 del área ‘conocimientos disciplinares’ de Comunicación Audiovisual</li> </ul>
Contrastación de fuentes en aras de conseguir veracidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En ambos Grados, dentro de ‘conocimientos disciplinares’, competencia 9 de Periodismo y 5 de Comunicación Audiovisual</li> </ul>
Manejo de aparataje técnico radiofónico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias 2 y 4 del área ‘conocimientos disciplinares’ de Comunicación Audiovisual</li> <li>• Competencia 20 del área ‘profesional’ en Comunicación Audiovisual</li> </ul>
Manejo de <i>software</i> informático específico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia 6 ‘profesional’ de Periodismo</li> <li>• Competencia 8 del área ‘académica’ de Periodismo</li> <li>• En el caso de Comunicación Audiovisual: competencia 11 de ‘conocimientos disciplinares’, competencia</li> </ul>

	<p>2 del área ‘académica’ y competencia 1 del área ‘específica’.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia ‘instrumental’ 7 de Tuning</li> </ul>
Uso de otras lenguas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia 4 del área ‘profesional’ de Periodismo</li> <li>• Competencias 3 y 4 de ‘conocimientos disciplinares’ de Periodismo</li> <li>• Competencias ‘disciplinares’ 7 y 8 de Comunicación Audiovisual</li> <li>• Competencia ‘instrumental’ 6 de Tuning</li> </ul>
Especialización en áreas temáticas de interés	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias 2 y 10 del área ‘profesional’ del Grado en Periodismo</li> <li>• Competencia 3 del área ‘específica’ de Periodismo</li> </ul>
Innovación en formatos y géneros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias ‘profesionales’ 10 y 15 de Periodismo y 19 de Comunicación Audiovisual</li> <li>• Competencia 3 del área ‘específica’ de Comunicación Audiovisual</li> </ul>
Innovación en contenidos respecto a las temáticas de las radios convencionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia 8 de ‘conocimientos disciplinares’ de Periodismo</li> <li>• Competencia 8 ‘profesional’ de Periodismo</li> <li>• Competencia 2 del área ‘específica’ de Periodismo’</li> </ul>
Capacidad para ser divulgativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia 7 del área ‘académica’ de Periodismo</li> <li>• Competencia 13 del área ‘profesional’ de Periodismo</li> <li>• Competencia 3 del área ‘específica’ de Periodismo</li> </ul>
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias 5 del ámbito ‘académico’ y 2 del área ‘específica’ del Grado en Comunicación Audiovisual</li> <li>• Competencias 2 y 4 del área ‘interpersonal’ de Tuning</li> </ul>
Proactividad e iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia 7 del área ‘académica’ en Comunicación Audiovisual</li> <li>• Competencias ‘sistémica’ 6 y 10 de Tuning</li> <li>• Competencias ‘instrumentales’ 9 y 10 de Tuning</li> </ul>

Capacidad de planificación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia 9 del ámbito ‘profesional’ de Periodismo</li> <li>• Competencia 6 del área ‘específica’ en Comunicación Audiovisual</li> <li>• Competencia 2 del área ‘instrumental’ de Tuning</li> </ul>
Creatividad y proposición de nuevos temas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia 3 ‘específica’ en Comunicación Audiovisual</li> <li>• Competencia 15 ‘profesional’ en Periodismo</li> <li>• Competencia 5 del área ‘sistémica’ de Tuning</li> </ul>
Improvisación y capacidad de reacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia ‘específica’ 4 de Comunicación Audiovisual</li> <li>• Competencia ‘sistémica’ 4 de Tuning</li> <li>• Competencias ‘instrumentales’ 9 y 10 de Tuning</li> </ul>
Capacidad de autocrítica para conseguir mejora continua	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia 5 ‘específica’ de Comunicación Audiovisual</li> <li>• Competencia 1 ‘interpersonal’ de Tuning</li> <li>• Competencia 11 ‘sistémica’ de Tuning</li> <li>• Competencia del área ‘profesional’ 15 del área de Periodismo</li> </ul>
Eficacia y rapidez en la ejecución de tareas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias 4 y 6 del área ‘específica’ del Grado en Comunicación Audiovisual</li> </ul>

Tabla 12. **Confección de las competencias clave del perfil radiofónico, en base al listado competencial proporcionado por ANECA y Tuning Structural.**

Una vez acotadas estas competencias y justificada su razón de ser, es momento de estructurarlas en bloques competenciales, que tienen correlación directa entre Aneca y Tuning. La Agencia postulaba 4, el proyecto europeo, 3. Casi todos ellos tienen correlación, salvo ‘conocimientos disciplinares’, bloque inicial consignado por la Agencia, aunque el análisis de contenido constata que las competencias abrigadas en él y que aparecen en este listado pueden trasladarse a otros sin dificultad. La distribución queda de la siguiente manera

- A. **ÁREA DE COMPETENCIAS PROFESIONALES**, que reúne las competencias más instrumentales, esenciales para el desempeño diario en el medio

radiofónico, y responsables de un correcto saber-hacer (siguiendo la definición de Ortiz Sobrino) en las tareas asignadas. Siguiendo esta definición, se incluyen:

1. Redacción de textos radiofónicos en diferentes formatos
2. Locución
3. Creación de guiones
4. Producción y búsqueda de fuentes de información
5. Seguimiento de la actualidad
6. Contrastación de fuentes en aras de conseguir la veracidad
7. Manejo de elementos técnicos
8. Manejo de *software* informático específico

B. **ÁREA DE COMPETENCIAS ACADÉMICAS**, un grupo con cinco competencias, procedentes de los conceptos especialización y divulgación. Incluye todas aquellas competencias que dotan al futuro profesional radiofónico de herramientas para divulgar los contenidos a todos los públicos, pero a la vez, que sea capaz de especializarse en un área temática para saber divulgarla de forma apropiada, y aquellas que sean capaces de generar procesos de innovación tanto en el fondo como en la forma, es decir, tanto en contenidos como en formatos. Y en último término, en aras de una movilidad internacional que postula Bolonia y Tuning, ser capaz de expresarse en lengua extranjera.

1. Uso de otras lenguas
2. Especialización en áreas temáticas de interés
3. Innovación en formatos y géneros
4. Contar cosas que no se reflejan en los medios tradicionales
5. Ser divulgativo

C. **ÁREA DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS-INTERPROFESIONALES**, que recibe este nombre por dos vías. Por una parte, por tratarse de competencias comunes a cualquier perfil. Por la otra, por englobar el aspecto específico en el que más se ha insistido en los recientes proyectos educativos. Se trata de aquellas competencias vinculadas al trabajo en equipo y las sinergias generadas en estos grupos de trabajo profesionales. Varios estudios han profundizado en estas competencias (Borrell, 2004; Salazar, 2006 y Toro, 2015),

y han concluido que en todo grupo de trabajo se generan liderazgo, coordinación entre los miembros del equipo, confianza en las cualidades de los demás, disciplina y esfuerzo, saber aceptar las críticas, comunicación interna, capacidad de gestión de problemas y saber escuchar. Teniendo en cuenta este sustento, y a tenor de la radiografía competencial de ANECA y Tuning, se sustentan estas siete competencias:

1. Trabajo en equipo
2. Proactividad e iniciativa
3. Capacidad de planificación
4. Creatividad y proposición de nuevos temas
5. Improvisación y rapidez en reacción
6. Capacidad de autocrítica para conseguir mejora continua
7. Mejora en la eficacia y rapidez en la ejecución de tareas

## **2.2. COMPARATIVA DE VALORACIONES DE DESARROLLO**

Sobre el papel, las 20 competencias anteriores son las que definen de forma más nítida el perfil de quien quiere dedicarse profesionalmente a la radio. La siguiente fase del estudio consistirá en analizar la viabilidad de la propuesta, atendiendo al modelo de trabajo existente en las universidades públicas y las emisoras radiofónicas de Castilla y León. El motivo de esta acotación en el área académica es tener en cuenta a las radios universitarias que operan en este territorio.

El análisis se sustenta en encuestas remitidas a los 4 coordinadores de las emisoras universitarias castellano y leonesas y alumnos que han participado en ellas en este último año, así como a los 5 directores de delegaciones territoriales de las radios generalistas españolas. Entre otras cosas, se les pidió que valorasen el listado competencial diseñado, con el objetivo de refrendar el análisis o modificar el perfil.

### *2.2.1. La percepción del mercado de trabajo*

A quienes no están directamente vinculados al mundo académico, esto es, a los directores de radios generalistas castellano y leonesas, se les pidió que escogiesen, a su juicio, las competencias necesarias según su criterio para trabajar en la radio. Por ello, debían seleccionar tres de cada grupo. El segundo criterio de validez empleado fue que la tasa de coincidencia fuese superior al 50%.

En una primera radiografía, los profesionales buscan, a nivel Profesional-Instrumental, a personas que sepan redactar, locutar y producir; a nivel Específico, candidatos proactivos,

con capacidad de incrustarse con rapidez en un equipo de trabajo, creativos y con capacidad de improvisación; y a nivel Académico, que manejen el doble binomio de innovación (en formatos y contenidos), y que también sean divulgativos. Cabe resaltar que las dos únicas competencias con tasa plena de coincidencia (100%) han sido dos competencias del área Académica (innovación en formatos y divulgación).

En el polo opuesto, guionización (competencia profesional), especialización (competencia académica) y autocrítica (competencia específica) se han quedado sin impactos entre los integrantes de la muestra. El análisis revela bastante unanimidad en los criterios de los responsables ejecutivos de las radios castellano y leonesas, ya que los ítems están polarizados: entre los escogidos y los descartados hay diferencias de entre un 40 y un 60% en las tasas de respuesta, salvo una excepción: la competencia de seguimiento de actualidad, 4º en el ranking del área profesional, a solo un 20% de la 3º, locución.

Por otro lado, se les solicitó que ordenasen jerárquicamente cinco aspectos vinculados al ingreso de un nuevo profesional a su equipo de trabajo: capacidad de ser proactivo, asumir el Libro de Estilo de la empresa, adaptación a nuevas rutinas de trabajo, asunción de su rol en la empresa y capacidad para ser eficaz en la resolución de las tareas requeridas. Para ello, tuvieron que ordenar estos cinco elementos, concediendo 5 puntos al que considerase más relevante, y 1 al que entendiesen que era el menos importante.

De nuevo, la coincidencia fue alta. En el primer puesto se ubicó la capacidad de proactividad (tres primeros puestos y dos segundos puestos, para una puntuación final de 4,6), seguido de adaptación a nuevas rutinas de trabajo (3,6 puntos). Muy lejos quedaron las tres competencias restantes (entre 2,2 y 2,6 puntos, recibiendo la puntuación mínima en varios casos).

El primer concepto que se desprende es la capacidad de ser activo. Los directores de medios radiofónicos de Castilla y León buscan a personas con iniciativa y, a la vez, que se adapten rápidamente a un entorno cada vez más cambiante. Con esta pauta y con sus preferencias en el listado competencial, llega el momento de cotejar la opinión de quienes hacen radio en el ámbito universitario.

### *2.2.2. La percepción de quienes hacen posible las radios universitarias*

A estudiantes y coordinadores, por estar directamente involucrados en el proyecto educativo de las radios universitarias, se les pidió más concreción en sus respuestas sobre el listado competencial. Mediante una escala Likert, valoraron de 1 a 5 el grado de desarrollo de estas 20 competencias. Los resultados muestran que no existe una plena sintonía en su percepción. Una vez recogidos los resultados y elaborados los respectivos promedios, se han ordenado en función de la puntuación resultante, existiendo pocas tangencias, tal y como muestra la tabla siguiente:



COMPETENCIA	TIPO	Media coord.	Orden (coord.)	Media alumnos	Orden (alumnos)
Redacción	INSTR.	4	(6-7)	3,375	16
Locución	INSTR.	4,8	1	4,05	(5-6)
Creación de guiones	INSTR.	4,2	(3-4-5)	3,29	17
Manejo elementos técnicos	INSTR.	4,2	(3-4-5)	3,41	15
Manejo de <i>software</i> informático específico para radio	INSTR.	4,2	(3-4-5)	3,16	19
Producción y búsqueda de fuentes de información	INSTR.	3,2	(17-18)	3,875	7
Seguimiento de los temas de actualidad	INSTR.	3,2	(17-18)	3,54	12
Deontología: contrastación de fuentes, veracidad	INSTR.	3	19	3,58	11
Trabajo en equipo	ESP/INT	4,4	2	4,33	1
Proactividad e iniciativa	ESP/INT	3,8	(8-9)	4,12	(3-4)
Capacidad de planificación	ESP/INT	3,6	(10-14)	3,83	8
Creatividad y proposición de nuevos temas	ESP/INT	3,6	(10-14)	4,16	2
Mejora en la eficacia y rapidez en ejecución de tareas	ESP/INT	3,6	(10-14)	3,62	(9-10)
Improvisación y reacción	ESP/INT	3,8	(8-9)	4,05	(5-6)
Autocrítica, mejora continua	ESP/INT	3,4	(15-16)	4,1	(3-4)
Uso de otras lenguas	ACAD.	2,4	20	1,75	20
Especialización en áreas temáticas de interés	ACAD.	3,4	(15-16)	3,25	18
Innovación formatos	ACAD.	3,6	(10-14)	3,54	13
Ser divulgativo	ACAD.	3,6	(10-14)	3,62	(9-10)
Contenidos no reflejados en medios tradicionales	ACAD.	4	(6-7)	3,5	14

Tabla 13. Comparativa de desarrollo competencial en radios universitarias de Castilla y León según la percepción de los coordinadores y alumnos participantes.

Solo 6 de las 20 competencias (30%) han tenido una percepción similar: son las que se han sombreado en la tabla. Y de esas 6, únicamente una (trabajo en equipo) es vista como

prioritaria por ambos grupos. A ese mismo grupo competencial pertenece el ítem ‘eficacia’, visto con un grado moderado de desarrollo por ambos sectores. En el área instrumental no se halla coincidencia ninguna, y en el restante, área académica, hay cuatro tangentes. Dos de ellas con índice bajo de desarrollo (uso de otras lenguas y especialización), y las dos restantes (innovación en formatos y eficacia), moderado.

Las discrepancias son mayores, y notorias en algunos casos, como se acaba de avanzar. En el área de competencias instrumentales, con la salvedad de locución (las opiniones están cercanas, ya que es considerada como prioritaria para coordinadores, y con desarrollo alto para estudiantes), el resto tienen visiones diametralmente opuestas. Los coordinadores consideran que se desarrollan de forma patente, en tanto que los estudiantes le conceden escasa importancia. Por el contrario, el bloque de competencias específicas-interprofesionales, las vinculadas con el trabajo en equipo, reciben una alta puntuación por parte del estudiantado, y moderada por parte de sus responsables.

Además, a los coordinadores se les pidió lo mismo que a los directivos mediáticos: que escogiesen tres competencias de cada grupo, pero en este caso, no las que ellos considerasen como prioritarias, sino en cuáles consideran que se fijan los reclutadores. Esta prueba se sustenta en que los coordinadores son ‘bisagra’ entre empleadores y estudiantes (conocen el mercado laboral y el sistema educativo universitario).

Grupo competencial	Elección directivos	Elección coords.	Coincidencia
Instrumentales	Redacción (80%) Producción (80%) Locución (60%)	Locución (80%) Redacción (60%) Manejo técnica (60%)	Redacción y locución (2/3, 66%)
Académicas	Innovación formatos (100%) Divulgación (100%) Innov. Contenidos (80%)	Innovación formatos (100%) Especialización (80%) Divulgación (80%)	Innovación en formatos y divulgación (2/3, 66%)
Específicas-Interprofesionales	Trabajo en equipo (80%) Proactividad (60%) Improvisación (60%) Creatividad (60%)	Proactividad (60%) Eficacia (60%) Trabajo equipo (60%) ----- *Creatividad (40%) *Improvisación (40%)	Proactividad Creatividad Improvisación 3/4 (75%)

Tabla 14. Relevancia de competencias en el currículo profesional del alumno según la valoración coordinadores de radios universitarias y de directores de medios radiofónicos castellano y leoneses.

Se han listado las respuestas con mayor tasa de coincidencia. Se quedaron fuera del grupo instrumental la competencia de actualidad (40%), manejo de *software* informático radiofónico (40%) y guionización (20%). Del grupo académico, anotaron como respuesta la competencia de innovación en contenidos (contar cosas que no aparecen en medios tradicionales) un 40% de los coordinadores, y no se registraron coincidencias en el ítem de lengua extranjera. Más repartidas estuvieron las respuestas en el último grupo, como se aprecia en los porcentajes de las competencias más impactadas.

De hecho, se han quedado marcadas con un asterisco competencias como trabajo en equipo, creatividad o improvisación, pese a ser las siguientes con más tasa de coincidencia. La razón es que se ha usado el mismo sistema de cribado que en el caso de los empleadores: se han descartado, inicialmente aquellas competencias con un baremo inferior al 50%.

Eso sí, cabe resaltar que en ambos grupos de análisis la similitud en la elección ha sido total, a pesar del grado de dispersión de las respuestas. Y extrapolándolo a toda la tabla, el grado de concordancia ha sido del 70% (solo se han producido discrepancias en una competencia de cada uno de los tres grupos). La discrepancia más alta se ha producido en el ítem de producción, toda vez que fue elegida por 4/5 de los empleadores, pero por ninguno de los coordinadores.

Esta idea es sumamente importante para el desarrollo de la investigación, al constatar que los coordinadores son sensibles y están actualizados a las demandas del sistema laboral profesional.

Otra cuestión distinta es el grado de desarrollo que tienen estas competencias seleccionadas en las radios universitarias. Los coordinadores son conscientes de que todo lo que pide un reclutador de empleo no se consigue evolucionar en una emisora de estas características. Según su perspectiva, solo locución y trabajo en equipo se refuerza de forma intensa; el resto de competencias clave se perfeccionan de una forma moderada (en su valoración de 1 a 5 aparecen en mitad de la tabla clasificatoria).

Existen dos elementos discordantes. Por un lado, la competencia de innovación en contenidos. El resultado resulta paradójico porque los coordinadores entienden que se desarrolla de forma notoria en las radios universitarias, los empleadores entienden que es una de las más importantes en el perfil...pero los coordinadores no la han seleccionado como tal. Este punto muestra desconfianza entre la radio profesional y el banco de pruebas que es una radio universitaria.

Ya se ha constatado que el seguimiento que hacen los profesionales de la programación radiofónica universitaria es escaso, y que una participación en este proyecto no es un elemento clave para conseguir un puesto de trabajo, a juicio de los directivos. Sin embargo, sí existen algunos elementos –la investigación tratará de determinar si son capitales o accesorios- bien valorados por todos los grupos muestrales y que ayudan a definir el perfil profesional radiofónico. La competencia de innovación en contenidos es claro ejemplo de esta premisa

El otro punto de fricción ha llegado en la competencia de producción, seleccionada mayoritariamente por los directivos, pero por ninguno de los coordinadores, que además la ubican como una de las cinco menos trabajadas en el estudio de radio universitario.

### 2.2.3. El trabajo en equipo

En este análisis se parten de dos premisas. En primer lugar, se recoge el hilo argumental del epígrafe anterior, y se tiene en cuenta que los estudiantes han concedido una importancia preeminente al grupo competencial Específico-Interprofesional, pero los responsables radiofónicos han constatado carencias. En segundo lugar, el trabajo en equipo ha estado en posiciones destacadas en todas las clasificaciones desplegadas.

En este doble axioma contextual, se ha interrogado a quienes viven en primera persona la experiencia radiofónica universitaria por los ejes que determinan sus rutinas de trabajo, y derivadas de la competencia del trabajo en equipo. Se sustancia esta competencia en varios ejes, provenientes de estudios recientes (Toro, 2015; Salazar, 2006; y Borrell, 2004): Liderazgo, coordinación entre los miembros del equipo, confianza en las cualidades de los demás, disciplina y esfuerzo, saber aceptar las críticas, comunicación interna, capacidad de gestión de problemas y saber escuchar.

Entre los aspectos que más han valorado del trabajo con sus compañeros destaca, sobre las demás, coordinación (83%), muy por delante del guarismo obtenido por la siguiente más escogida, confianza en las cualidades de los demás (50%). Detrás, con un índice de impacto entre el 37 y el 29%, se encuentran disciplina y esfuerzo, comunicación y capacidad de gestión:

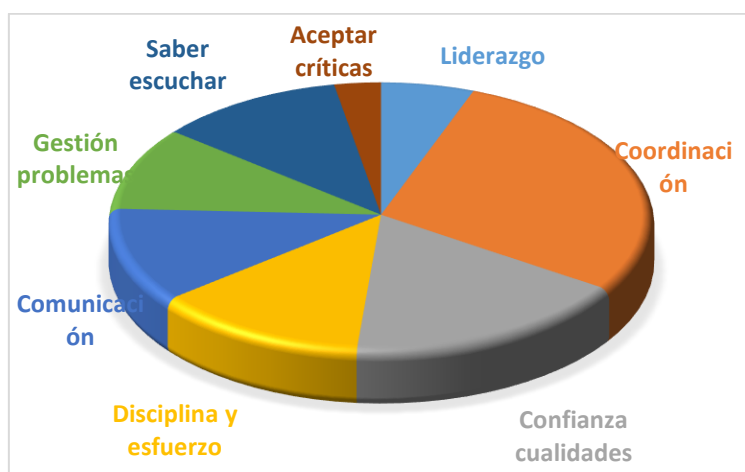


Gráfico 1. Cualidades más valoradas por los participantes de radios universitarias castellano y leonesas en relación al trabajo en equipo. Fuente: elaboración propia

Mientras, los elementos que más han echado en falta en el trabajo intragrupal han sido aceptar críticas (62,5%), disciplina y esfuerzo (46%) y liderazgo (otro 46%), así como la capacidad para gestionar los problemas derivados de la actividad diaria o semanal (37,5%).

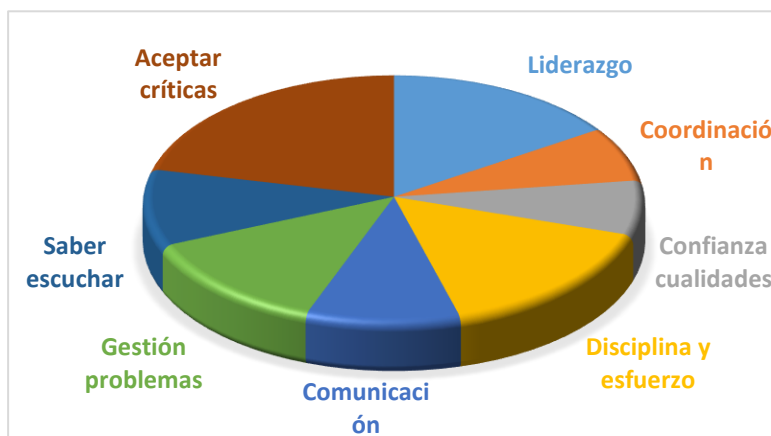


Gráfico 2. Rasgos del trabajo en equipo que han fallado, según la opinión de los participantes de radios universitarias castellano y leonesas en relación con su grupo de trabajo. Fuente: elaboración propia

Así pues, la tendencia general muestra que estamos ante grupos que se consideran como bien organizados a la hora de desempeñar bien los roles, y en los que se confía en las cualidades de los demás. Estamos ante entidades conformadas por los propios alumnos y en los que existe una ligazón interna temática: es decir, difunden a través de las ondas sus aficiones, pasiones o temas de interés. Pero este ‘pegamento temático’ no siempre garantiza el éxito. De ahí la ‘cara B’ de la moneda: en estos grupos, según consta en la opinión de los implicados, no se encajan bien las críticas, falta un líder que regule la actividad (a pesar de estar bien organizados) y, consecuentemente, existen problemas a la hora de resolver los conflictos que se presentan.

Es necesario tener en cuenta también lo revelado en la fase 1 de la investigación: la ausencia de motivaciones extrínsecas reduce el tiempo de permanencia del estudiante en la emisora.

Estos datos encajan en la filosofía y rutinas de estos proyectos educativos, tal y como se expuso en el epígrafe teórico. En las radios universitarias no existe una jerarquía, elemento base de cualquier organización empresarial. Las instancias superiores deben resolver los problemas y ejercer el rol de líder. Pero no es menos cierto que los altos cargos buscan que las personas bajo su responsabilidad sean capaces de resolver problemas de forma autónoma y, por supuesto, que los trabajadores sepan encajar las críticas para buscar la mejora continua. De ahí las carencias manifestadas por los empleadores.

Un dato que se entronca en las valoraciones realizadas por los propios alumnos, dado que en este mismo estudio ellos han considerado que la capacidad de autocrítica es uno de los tres rasgos más trabajados. Es decir, cada uno se exige mucho, pero sus críticas hacia los demás no cuajan. En el fuero interno debe quedar si dichas críticas se realizan de forma constructiva. A priori se debe pensar de forma afirmativa, dado que existe – tal y como manifiestan – una notable confianza en las cualidades del grupo.

Nos hallamos, por tanto, ante grupos comunales, cohesionados por su apego temático, pero que tienen dificultades y carencias cuando se les plantean los problemas habituales derivados de la dinámica diaria de trabajo. Problemas que pueden llegar a enquistarse por no existir la figura de un líder, debido a la estructura horizontal organizativa que ellos mismos plantean.

### **2.3. RAZONES EDUCATIVAS DE LA DISCREPANCIA**

Las escasas coincidencias en las respuestas aportadas por los tres grupos analizados inducen a averiguar qué motivos sustentan estas diferencias. Dado que esta investigación parte del trinomio universidad-radio-profesión periodística, es necesario vertebrar dónde y por qué se hallan estas discrepancias para buscar, si es posible, un acuerdo común.

Para profundizar, se diseñaron más preguntas cuantitativas y cualitativas. Algunas de ellas versaron sobre cómo ha impactado el actual sistema educativo universitario, vertebrado en los postulados del Plan Bolonia. El punto de partida se articula en varios interrogantes lanzados a los directores de medios radiofónicos, armados en torno al mismo eje. Dado que estas personas cuentan con una dilatada trayectoria en el periodismo y en labores directivas, se les solicitó realizar una comparativa entre la situación de hace una década (pre-Bolonia) y actual (con Bolonia plenamente implantado).

El primer indicio exploratorio se encuentra al interrogar a los responsables mediáticos si ha tenido más dificultades en los últimos años para encontrar perfiles adaptados a las demandas de la empresa. El 80% respondió afirmativamente. Al preguntarles por las razones (seleccionando una o varias de un listado facilitado), las respuestas mayoritarias fueron que no veían a los candidatos preparados y que detectaron déficit en el seguimiento de los nombres propios de la actualidad.

En relación con este dato, en la encuesta facilitada a estos reclutadores de empleo se les inquirió si a los jóvenes les percibían como mejor preparados cuando afrontaban un proceso de selección en su empresa respecto a hace diez años. El 40% respondió que sí, otro tanto planteó que no percibía cambios, y el 20% restante concedió que los veía peor preparados. Quienes detectaron una mayor solidez formativa coincidieron en que era patente solo en el área de manejo técnico.

No solo es relevante la opinión de los directivos en la primera toma de contacto que tienen con los jóvenes candidatos a formar parte de las plantillas radiofónicas. El siguiente pe-  
daño consistió en averiguar cuánto tiempo tardan los recién egresados en acoplarse a las  
rutinas de trabajo, una vez pasados los procesos de selección.

Según la experiencia de los empleadores, de media una persona recién incorporada desde  
la Universidad necesita unos dos meses para acoplarse definitivamente a los mecanismos  
diarios de trabajo. El 40% de los encuestados, incluso, opinó que tardan 3 meses. Un 20%  
sugirió que en apenas 15 días ya podía darse como finalizado el período de adaptación.  
Ponderando todas las respuestas aportadas, el tiempo promedio estimado es de 60 días,  
es decir, dos meses.

Evidentemente, no en todas las áreas se necesita el mismo tiempo de adaptación. Por ello,  
se ha trasladado también a los directivos de las emisoras regionales de Castilla y León la  
pregunta de en qué áreas han detectado más carencias. Ello permitirá trazar una corres-  
pondencia con los resultados anteriores. El área con mayor tasa de coincidencia (100%)  
es el de producción. Cabe recordar que es una competencia del área Profesional-Instru-  
mental. Lo paradójico es que ningún directivo apuntó esta competencia como esencial en  
el currículum de un candidato, pero todos han manifestado encontrar debilidades en esta  
área en sus nuevas incorporaciones. En un 60% de los casos consideraron que en las fa-  
cetas de locución y redacción de textos radiofónicos en diferentes formatos también ha-  
bían encontrado carencias, otro 60% observó déficit en la expresión oral (locución y di-  
vulgación) y el 50% detectó problemas en el manejo técnico-tecnológico (*software*, edi-  
ción, mesa).

Estas respuestas son significativas, por cuanto locución ha sido considerada como una  
competencia clave por parte de todos los grupos de análisis, en tanto que redacción se  
ponderó como prioritaria por parte de los profesionales y los coordinadores, en tanto que  
los estudiantes valoraron esta competencia como una de las cinco menos trabajadas en  
sus proyectos radiofónicos universitarios.

De igual modo, es palpable la divergencia existente entre los participantes y sus ‘superio-  
res’ en las emisoras universitarias y el grupo profesional, dado que también un 60% de  
los directivos entiende que el ámbito de las Competencias Específicas (rapidez en la eje-  
cución, improvisación, proactividad, etc.) los graduados presentan déficits y tardan más  
tiempo que en otros ámbitos en adaptarse. Cabe recordar que los coordinadores han en-  
tendido que se trabaja de forma somera en las radios universitarias, opinión contraria a la  
de los participantes, que elevaron este grupo competencial en las primeras posiciones del  
ranking de preferencia.

Habida cuenta de que para los directores de radios existen carencias por parte de los can-  
didatos, se plantea también una primera aproximación a su opinión sobre el impacto de  
la educación en este panorama que dibujan. Se les pidió que mostrasen su grado de  
acuerdo o desacuerdo (ponderado en una escala Likert de 1 a 5 puntos, siendo 5 el grado  
máximo de acuerdo, y 1, desacuerdo con la idea) con varias ideas vinculadas al sistema  
universitario:

- Recibió una valoración media de 4,4 puntos sobre 5 (alto grado de acuerdo) la idea de que “las Universidades deberían fomentar más acuerdos de colaboración con empresas radiofónicas para conocer la realidad de los medios de comunicación”.
- Recibió unanimidad (5 puntos sobre 5) la premisa de que “el sistema universitario debería primar más la vertiente práctica en los alumnos”.

A los estudiantes no se les ha planteado ninguna pregunta de este tipo, al carecer –obviamente- de una retrospectiva temporal. A los coordinadores, sí, algo decidido tras conversar previamente con ellos (no todos han ejercido el cargo durante la última década, pero sí han sido docentes o estudiantes, por tanto, cuentan con perspectiva).

Al erigirse como eje vertebrador (conocen la realidad laboral y también la universitaria) su opinión servirá para dar cohesión a las respuestas de los otros grupos muestrales. En opinión de los gestores de radios universitarias de Castilla y León, el actual sistema educativo no fomenta el interés del alumno por el medio radio (100% de coincidencia en su respuesta). Opinan que, si un estudiante tiene pasión por la radio, es porque lo ha descubierto en el colegio o instituto (40% de coincidencias) o bien por la labor de asesoramiento que realizan los propios coordinadores (60%).

Por todo ello, se les pidió que valorasen la idea base que motiva el actual sistema educativo universitario: la reducción de la brecha entre universidad y empresa. Su puntuación media (2,6 sobre un máximo de 5) muestra que tienden a estar disconformes con la realidad que viven (se valoraba con 1 el desacuerdo con la idea, y con 5 puntos la total conformidad). Analizada en estudios previos (Díaz Monsalvo, 2018) la oferta programática de asignaturas y competencias del plan de carrera en las cuatro universidades públicas de Castilla y León, se interroga ahora a los coordinadores, conocedores de esta realidad, si el momento de impartir las asignaturas directamente vinculadas a la radio es el adecuado o no. Ello permitirá generar una aproximación al desarrollo intrínseco del Grado.

Dado que cada Universidad nomina a cada materia con un nombre específico, se han trazado denominadores comunes buscando las tangentes, para optimizar las respuestas. De tal modo que alguna de las asignaturas específicas de cada centro entroncaría en varios de los denominadores comunes. Así, se va a generar una tabla (indexada como número 15) que cotejará el momento actual del Grado en el que se imparten y cuál sería el curso idóneo.

A la hora de interrogar a los coordinadores, se les dio seis respuestas posibles que abarcasen todo el rango temporal de la etapa universitaria: primer curso, segundo curso, primer ciclo (o bien en primero o bien en segundo), tercer curso, cuarto curso y segundo ciclo (o bien en tercero o bien en cuarto). En la analítica pormenorizada, se destaca:

- En ‘Redacción audiovisual’, el 100% escogió una opción englobada en el primer ciclo: el 40% se decidió por primer curso, otro tanto por segundo, y el 20% restante prefirió no escoger una opción tan específica y marcó la casilla ‘primer ciclo’



- En cuanto a ‘Comunicación y lenguaje radiofónico’, fotografía muy similar a la materia anterior. El 60% considera que hay que impartirla en primer curso, y el 40% restante que puede desarrollarse, indistintamente, en cualquiera de los dos cursos del primer tramo del Grado.
- En la asignatura dedicada a desgranar las mecánicas de la información en radio, diversidad de opiniones: un 40% sostiene que debe insertarse en segundo (opción mayoritaria), un 20% en primero, otro 20% en primero o segundo, y sólo un 20% entiende que debe impartirse en tercero como base de una futura especialización
- ‘Locución’ se divide en dos corrientes de opinión: la mayoritaria entiende que debe insertarse al principio de la carrera, bien en el primer ciclo (20%) o bien, de forma precisa, en segundo curso; en tanto que el 40% restante lo considera una materia clave en la especialización y la ubica en el último curso de Grado.
- También se generan dos vertientes a la hora de categorizar la materia de Géneros de opinión e interpretación. En este caso, el 60% opta por el tramo final de los estudios (40% en tercero más el 20% que opta por segundo ciclo), y el 40% restante opina que debe insertarse al principio (20% en segundo, 20% a lo largo del primer ciclo)
- Otra asignatura que ha generado consenso es ‘Tecnologías de Información y Comunicación’. Todos entienden que debe enseñarse en el primer ciclo, dividiéndose las respuestas en un 40% primer curso, 20% segundo, y el 40% restante que considera que es indiferente que sea en cualquiera de estas dos etapas anuales.
- La parte técnica del estudio de radio también incluye diferencia de pareceres. Todas las respuestas en torno al momento idóneo para impartirse han sido diferentes, y abarcan desde primer curso hasta último ciclo. Ha sucedido tanto en este caso como en Producción radiofónica.
- ‘Guion sonoro radiofónico’, por el contrario, vuelca la mayor parte de las respuestas (80% del cómputo global) hacia el primer tramo: 40% incide en que es apropiado desarrollarla durante el primer ciclo, y otro tanto por ciento es más específico y acota el segundo curso. El 20% restante coloca esta materia en tercer curso.
- ‘Narrativa sonora y nuevos formatos’ es la asignatura que ha tenido, en relación al resto, la mayor tasa de respuesta específica del cuarto curso (40%). Mismo porcentaje que recibe la opción ‘segundo ciclo’, en tanto que la opción minoritaria ha sido ‘segundo curso’, con un 20%. Queda patente que los encuestados, de forma preeminente, identifican esta materia en cotas de especialización profesional.
- ‘Producción en radio’ es, como se refirió con anterioridad, la otra asignatura en la que la totalidad de las respuestas ha sido diferente. Tratando de identificar tendencias, el 60% opta por su enseñanza en el segundo y último bienio de carrera, frente al 40% que entiende que antes de cruzar el ecuador de los estudios los alumnos deben estar formados en las tareas de producción.

Pero resulta necesario cohesionar estos datos para dibujar un escenario orientativo. Por ello, se ha establecido una codificación mediante la cual, a cada uno de los cursos se le ha asignado una puntuación numérica correspondiente a la cifra del propio curso, y si el entrevistado ha optado en cambio por la opción de alguno de los ciclos, se ha puntuado el primer ciclo con 1,5 puntos (valor intermedio entre 1º y 2º curso) y en el segundo ciclo, 3,5 puntos (valor intermedio entre 3º y 4º). Todo ello se refleja en una tabla en la que la última columna resultará de la interpretación del promedio obtenido:

<b>Denominador común nombre</b>	<b>Curso en el que se imparte</b>	<b>Baremo obtenido en la encuesta</b>	<b>Opinión curso idóneo de enseñanza</b>
Redacción audiovisual	1º (Valladolid) 3º (Burgos)	1,4 puntos	Primer Curso
Comunicación y lenguaje radiofónico	3º (Burgos) 4º (Salamanca) 2º (Valladolid)	1,2 puntos	Primer curso
Información periodística en radio	2º (Valladolid) 2º (Burgos)	2 puntos	Segundo curso
Locución audiovisual	4º (Salamanca) 2º (Valladolid) 3º y 4º (Burgos)	2,5 puntos	Tercer curso
Géneros de opinión e interpretación	3º (Valladolid) 2º (Burgos)	2,44 puntos	Tercer curso
Tecnologías y TICS en medios audiovisuales	1º (Burgos) 1º (Salamanca) 2º (Valladolid)	1,4 puntos	Primer curso
Técnica en radio	2º (Valladolid) 1º y 2º (Salamanca) 2º y 3º (Burgos)	2,1 puntos	Segundo curso
Guion sonoro en radio	2º (Salamanca) 2º y 4º (Burgos) 2º (Valladolid)	2 puntos	Segundo curso
Narrativa sonora y nuevos formatos	3º (Burgos) 4º (Salamanca)	3,2 puntos	Cuarto curso
Producción en radio	2º (Salamanca) 1º y 2º (Valladolid) 3º (Burgos)	2,7 puntos	Tercer o cuarto curso

Tabla 15. Opinión de los coordinadores de radios universitarias de Castilla y León acerca del curso idóneo para impartir las asignaturas vinculadas a la radio y situación actual de las mismas.

Es necesario recordar que en la Universidad de Valladolid se imparte el Grado en Periodismo, en tanto que en Burgos y Salamanca se oferta el Grado en Comunicación Audiovisual. Se ha constatado que todas las competencias se trabajan de forma integral, aunque con diferente grado de intensidad en cada uno de los centros.

De esta tabla se desprende que los coordinadores apuestan por una formación en cuatro bloques: el primero de ellos englobaría las materias de ‘Redacción audiovisual’, ‘Comunicación y lenguaje radiofónico’ y ‘TICs’. Son las tres asignaturas que han obtenido un rango de puntos entre 1 y 1,5. Este trinomio de materias se impartiría en el primer curso. Se pondera, por tanto, que lo primero que debe aprender un alumno al ingresar en la Universidad es a redactar, manejar las nuevas tecnologías y conocer en profundidad la estructura del lenguaje radiofónico. La base para poder profundizar en los entresijos de la radio.

Una vez adquiridos esos conocimientos, el segundo nivel de materias (a impartir en segundo curso) comprendería las materias relativas a guion, técnica y la información radiofónica. Son las que han obtenido una puntuación de 2. Los coordinadores apuestan porque a partir del segundo curso, los estudiantes comiencen a cimentar su especialización (técnica o de contenidos), pero a la vez sigan formándose de forma integral (el guion es la hoja de ruta compartida entre técnicos y locutores). De ahí que se interprete que las materias englobadas en esta segunda tanda se impartan en el segundo curso, una vez asentada la base.

El tercer nivel comprende aquellas materias definidas con una cifra en el entorno de los 2,5 puntos: locución y géneros de opinión. Aquí se dibuja una tendencia antes mencionada: los coordinadores entienden que tras conocer las seis materias base que proporcionan una formación integral, comienza el momento de la especialización. Un cénit que se alcanza en el cuarto y último nivel, que abarca las puntuaciones más altas, y que correspondería a las asignaturas que se deberían impartir de forma más tardía (segundo ciclo del Grado, preferentemente en el último curso): las concernientes a la producción y narrativa aplicada a nuevos formatos.

Tras esta lectura, resulta imprescindible conocer si la oferta académica actual encaja en las valoraciones personales de quienes conocen los entresijos educativos, pero, a la vez, están en contacto con el mercado laboral. La posición conectiva que tienen los coordinadores entre los alumnos y los profesionales hace que sea relevante conocer su punto de vista sobre este aspecto.

Existen algunas diferencias en cuanto a la planificación temporal a lo largo de los cuatro cursos del grado en el 70% de los casos. En concreto, en 7 de los 10 ítems analizados: las asignaturas de ‘Redacción’, ‘Información periodística’, ‘Géneros de opinión e interpretación’, ‘Técnica radiofónica’, ‘Guion sonoro’, ‘TICs’ y ‘Narrativa-nuevos formatos’. La disposición estratégica actual encaja con sus opiniones.

En las otras tres asignaturas, existen distancias entre la realidad y los puntos de vista académicos. El más notorio es el referente a la materia encargada de desgranar todo lo que gira en torno a la comunicación y el lenguaje radiofónico: ha recibido la puntuación más baja (1,2 puntos), por lo que los coordinadores entienden que lo más adecuado es formar al alumnado en el primer curso. Ahora bien, en la oferta programática de las Facultades de Valladolid, Burgos y Salamanca sólo se imparten asignaturas vinculadas a esta área temática a partir de segundo y, en algún caso, en el último curso.

En el polo opuesto se encuentra la asignatura de producción. Sus ejes se disponen actualmente o bien en el primer ciclo o en tercer curso, en tanto que ha sido, según los datos de las encuestas, la segunda materia con la puntuación más alta, esto es, que debería ser una de las últimas en impartirse a lo largo del cuatrienio.

Las estrategias y técnicas de locución se estudian y practican de forma variada en las Universidades analizadas: en segundo, tercero y cuarto. El punto de vista general de los coordinadores es que debería darse en tercero, como uno de los puntales de especialización, aunque resulta comprensible que en el caso vallisoletano se inicie antes dado que se trata de un grado enfocado al Periodismo.

Por todo ello, se puede concluir que la visión de los coordinadores estriba en que es necesario incluir algunos cambios en el sistema para lograr ese planteamiento que anhelan y que actualmente echan en falta: que la universidad motive e impulse a los alumnos a conocer los entresijos del medio radio.

En síntesis, la primera recogida de opiniones de directivos y coordinadores de radios universitarias deja un poso de dudas sobre la eficacia del actual sistema universitario. Mientras que los coordinadores consideran que el sistema tiene una doble dificultad (por un lado, adaptarse a la demanda del mercado; por el otro, acoplarse a los nuevos perfiles creados en la reestructuración del sistema tras la crisis económica), los reclutadores de empleo también observan carencias en el propio estudiantado (mejor preparado técnicamente, pero desconectado de la actualidad y con carencias en el área de habilidades interpersonales), aunque también coinciden en señalar al sistema académico como alejado de la realidad y requerimientos que ellos piden.

## **2.4. RAZONES SOCIO-LABORALES DE LA DISCREPANCIA**

Constatado que el sistema universitario presenta algunas grietas en la simbiosis con el medio radio, es momento de explorar qué ocurre cuando en la ecuación se incluye el ámbito profesional. Por ello, la opinión de los reclutadores será clave, como también lo será en este caso, la visión que aporten los estudiantes que han participado en el último curso en un proyecto de radio universitaria. ¿Hasta qué punto existe coordinación o simbiosis entre los agentes implicados? La respuesta a varias preguntas diferentes aporta varias claves.

La primera pregunta es clara: ¿qué saben de las radios universitarias quienes pueden contratar a sus integrantes en un plazo de tiempo corto o medio? El escenario de partida es

que los empleadores conocen de forma esporádica el trabajo que se viene haciendo en las radios universitarias. El 80% ha marcado esta opción, frente al 20% que confiesa no seguirlo. Nadie ha anotado como opción un seguimiento asiduo. Dentro de la tendencia mayoritaria (seguimiento esporádico), un 25% supo de su existencia hace una década, otro 25% comenzó a conocer su labor de tres años a esta parte, y la opción mayoritaria (50%) cuenta que el primer contacto fue hace un lustro, es decir, desde 2013. Se ha previsto que cuando todos se sienten juntos en la misma mesa (*focus group*, fase 3) se clarifique si los alumnos siguen de forma asidua y qué valoración tienen de las emisoras que dirigen las personas que están sentados con ellos.

En el caso de quienes sí hacen seguimiento de esta labor radial universitaria, el 50% aseguran que comenzaron a descubrir esta iniciativa hace cinco años, el 25% desde hace una década, y el 25% restante descubrió las radios universitarias castellano y leonesas de forma reciente, en concreto, desde hace algo más de dos años.

Por tanto, se deduce que la ligazón entre el mundo profesional radiofónico y las emisoras universitarias es tenue. Por ello, dado que ninguno de los directivos conoce en profundidad las dinámicas de trabajo, se desvincula la evolución de los estudiantes –ya egresados– cuando se incorporan a las plantillas de las redacciones.

Es más. También se les pidió ponderar su grado de acuerdo o desacuerdo con algunas afirmaciones que vinculan el trinomio universidad-radio-empleo. Primero, se les pidió un posicionamiento acerca del ítem “*las radios universitarias permiten entrenar capacidades aprendidas en el aula, pero están alejadas de la realidad de los medios (líneas editoriales, estructura jerarquizada, presiones...)*”. Obtuvo 4,6 puntos sobre 5; en otras palabras, los directivos estaban muy de acuerdo con esta afirmación.

Por otro lado, la idea “*las rutinas de trabajo profesionales sólo se pueden aprender exclusivamente en medios de comunicación y no en proyectos educativos como las radios universitarias*” recabó 2,2 puntos sobre 5. Por tanto, salvo un directivo que anotó 4 puntos sobre 5, el resto concede que el oficio –parafraseando a García Márquez– se puede empezar a aprender desde el aula universitaria.

La radiografía, por tanto, es nítida. Los directivos de medios radiofónicos castellano y leoneses no son asiduos a las radios universitarias, y lo que conocen de ellas les lleva a definir las como un campo de pruebas válido para aprender la profesión, pero no para adquirir todas las herramientas, técnicas y competencias necesarias.

Se busca ahora profundizar en la percepción de quienes viven en la *pecera* radiofónica universitaria, para hallar tangentes respecto a esta radiografía recién descrita. El 92% de los alumnos que han participado en esta iniciativa piensa que una estancia en radio universitaria complementa a unas prácticas en un medio profesionalizado; sólo el 8% restante entiende que pueden ser sustitutivas.

Por su parte, la totalidad de los coordinadores ha respondido de forma afirmativa a la pregunta de si la estancia en una radio universitaria mejora las capacitaciones del alumno respecto a otro que haya hecho prácticas en una radio convencional.

Los alumnos entienden, de igual modo, que una experiencia de este tipo les ayudaría a emprender un proyecto en radio de forma profesional. En una escala Likert de 1 a 5, el valor promedio de su respuesta ha sido 3,83. Por tanto, este dato se interpreta como que los estudiantes se ven bastante capaces de emprender un proyecto profesional en una radio. Desgranando las respuestas, el 21% se valora como ‘muy capacitado’, cerca del 42% bastante capacitado, y el 37,5% se ve ‘en cierta medida’ preparado. Ninguno de los encuestados se ve poco o nada capacitado, de ahí que se derive el valor de refuerzo y aprendizaje que supone esta estancia.

Cabe recordar en este punto una idea expuesta en el epígrafe anterior: los empleadores han constatado que tienen más dificultades para encontrar perfiles que se adaptan a lo que sus radios demandan. Una idea que choca, en parte, con la visión de los integrantes de radios universitarias, que la consideran como un refuerzo positivo clave.

De nuevo se apela al ‘factor engranaje’ que suponen los coordinadores para profundizar y conectar en estas ideas. Tomando de nuevo como referente a la escala Likert, se les pidió que se posicionasen a favor (5 puntos) o en contra (1 punto) de tres premisas:

- “Tras la situación de crisis económica, ¿piensa que las radios universitarias suponen un plus en el currículum del estudiante a la hora de encontrar empleo?” obtuvo una puntuación de 4,6/5. Existe casi plena unanimidad entre los coordinadores en estar de acuerdo con la idea.
- “Esta situación de crisis, ¿ha cambiado el perfil profesional en las radios dejando de lado la especialización para construir profesionales polivalentes que dominen varias áreas?” recibió 4,2 puntos sobre 5; por tanto, los coordinadores conceden que los perfiles han cambiado en los últimos años. Lo que resta por saber, y eso se trabajará en una fase posterior de la investigación, es si la universidad ha sabido adaptarse a ello.
- “Las radios universitarias aportan un plus a la formación del alumnado respecto a unas prácticas profesionales porque no se trabaja una línea editorial ni existen presiones externas” recibió 4,4 puntos sobre 5.

Conviene, por tanto, conocer de primera mano qué observan los implicados de diferente entre una radio universitaria y una radio profesional. Entre las respuestas recopiladas, varios son los que apuntan que es un “hobby, ya que trabajar en una radio convencional exige más esfuerzo, más concentración y abarca un amplio abanico de temas, si hablamos de radio generalista”. Abunda otro comentario en que “lo aprendido en una radio universitaria te ayuda a la hora de enfrentarte a una convencional, sin tener la “presión” de ser un medio tan escuchado”, a lo que otro responde: “No se realiza el mismo trabajo que en una emisora comercial. No hay exigencia directa pero sí responsabilidad”. Sentencia otro comentario: “En unas prácticas se da más formación directa, en una radio universitaria se hace por entretenimiento”. En ese sentido, otro estudiante aporta una clave más: “Quizá puede sustituir porque la realización del programa implica trabajo y tiempo, pero no hay supervisión de contenidos”. Por eso, llega otra respuesta inmediata: “Te da libertad de aprendizaje de manera autónoma pero no hay nadie que revise de forma exhaustiva, por

lo que no se puede sustituir”. Y la sentencia de estas reflexiones: “No hay nada como las prácticas en medio profesional, porque permite ver la realidad de la profesión”.

El argumento de refuerzo competencial (sin la ‘espada de Damocles’ que supone la etiqueta de “medio profesional”) también encuentra continuidad en este otro comentario: “participar en una radio universitaria te proporciona más soltura y dinamismo a la hora de ponerte delante de un micro o conocer aspectos técnicos de la radio”. También valoran que en un entorno no tan rígido y estricto los alumnos se “desenvuelven con naturalidad, generando experiencia y confianza en uno mismo”. No por ello, abundan varios, se pueden sustituir, ya que como un entrevistado sostiene “es fundamental salir de la radio universitaria para aprender a desenvolverse en medio profesional”.

En el polo opuesto, algún entrevistado ha incidido en que la responsable de su radio universitaria es “una profesional de la información y te pueden enseñar lo mismo que en una emisora de radio convencional”, en tanto que otra respuesta asevera que “muchas de las funciones que tenemos en la radio y del trabajo que realizamos en cada programa es igual que un programa de radio de cualquier otro medio”.

En esta misma línea se expresa la totalidad de los coordinadores. El 100% de los entrevistados ha considerado que una etapa en la radio universitaria puede convalidar unas prácticas. Sus argumentos se engloban en tres tipologías de justificación:

- **Justificación metodológico-didáctica**, basada en el refuerzo competencial. “Disponen de más soporte formativo”, entiende un miembro de la muestra; “desarrolla de forma prácticas las competencias diseñadas”, apostilla otra persona
- **Justificación práctico-laboral**. “Tienen más opciones de desempeñar diferentes funciones”, asegura un coordinador; otro, apuesta por una metáfora visual para explicar su razonamiento: “Haciendo una comparación sería como un Hospital para un alumno de medicina”,
- **Justificación proyectiva**, basada en una cuestión que se proyecta más allá de los ámbitos universitario y laboral. Se trata, además, de la que se ha venido hablando y en la que se seguirá profundizando: el desempeño de un trabajo en equipo, pero fuera del entorno formativo de las aulas y, a su vez, diferente a la que se encontrarán en su puesto de trabajo: “El alumno se enfrenta por primera vez, en general, a situaciones complejas que debe afrontar: negociación con los compañeros, proactividad, micro-competitividad, necesidad de plantear iniciativas realistas, falta de medios, necesidad de ser autodidactas, de formarse a cualquier hora, de resolver problemas inesperados, de autocriticarse, de planificar su trabajo para que encaje con el de los demás en el grupo, sin contar muchas veces con ayuda externa”

Se puede, por ello, llegar al paradigma de que el paso por los micrófonos y mandos técnicos de una estación de radio universitaria refuerza las competencias antes descritas y analizadas, pero la propia idiosincrasia de las radios universitarias hace que no puedan

‘competir’ con una radio profesional, porque su esencia, recordemos, es la de ser un proyecto sin ánimo de lucro que ayuda a apuntalar el perfil del futuro egresado, poniéndole a prueba en situaciones que deberá afrontar en su inminente o cercano futuro laboral, aunque en condiciones diferentes. Condiciones que emanan de este carácter voluntarista, que hace que los medios tanto técnicos como humanos no tengan parangón con la realidad laboral. Se acaba de constatar que no todo lo demandado por los profesionales se acaba de trabajar en una radio universitaria, pero a la vez, la ausencia de jerarquía obliga al alumno a desarrollar valores para consolidar el trabajo en equipo (la competencia más valorada por los tres sustentos muestrales de este estudio).

Por ello, todas las observaciones merecen ser tenidas en cuenta. Es plausible pensar que la radio universitaria sea ese puente que entrelace y conecte los dos polos de la realidad: las aulas universitarias y el mercado de trabajo.

Ahora bien, si se concede que los involucrados en estaciones universitarias valoran más el trabajo que ellos mismos hacen respecto a externos –los directivos, quienes podrían ser sus futuros jefes-, ¿es posible cuantificar esa distancia?

Se nuevo se acude a los directivos. Se les pide que cuantifiquen de 1 a 5 el peso que para ellos tienen cinco aspectos que suelen aparecer en el currículum de los candidatos a formar parte de la emisora que gestionan. Uno de esos cinco aspectos es, precisamente, la participación en una emisora universitaria. Los otros cuatro aspectos a valorar son la experiencia laboral en radio, experiencia laboral en medios de comunicación (pero no en radio), experiencia laboral en cualquier sector y realización de prácticas en la radio gestionada por el directivo.

Las respuestas fueron homogéneas, de tal modo que la cuantificación y elaboración de medias deja una conclusión clara: participar en una radio universitaria es el 4º ítem mejor valorado de los 5 desplegados. Por tanto, no se considera un criterio clave para decantar la balanza del directivo hacia un candidato con experiencia en este ámbito.

Antes, los empleadores valoran fundamentalmente la experiencia en el medio radio (4,6 puntos), y experiencia en el sector mediático (3,6 puntos), y estancia en prácticas en la emisora dirigida (2,8 puntos). Participación en radio universitaria recalca en el citado cuarto lugar, con 2,6 puntos, solo por encima de experiencia laboral (1,4 puntos).

La brecha, por tanto, es evidente. Y es necesario tener en cuenta la visión aportada antes por los coordinadores, que ven en las radios universitarias un plus en las aspiraciones del egresado en un contexto complejo, derivado de una crisis económica que ha modificado los perfiles profesionales. La pregunta que dirige la investigación ahora es: ¿cómo catalogar esa definición de perfiles?

Los directivos radiofónicos lo tienen claro: necesitan a personas polivalentes, que conozcan otros roles en la empresa, sea a nivel de producción, redacción o control técnico. El 60% de los directivos anotó esta opción, frente al 20% que consideró que debe seguir existiendo separación de roles y otro tanto que entendió que el nuevo perfil significa estar aparejado al área multimedia (redes sociales, *community manager*...).



Pero tras los promedios aritméticos se encuentran los datos individuales, necesarios también de analizar:

- El 40% de los directivos considera que realizar prácticas en el propio medio radiofónico es esencial o muy relevante (4 ó 5 puntos en la escala Likert), pero el 60% restante apenas le concede importancia (le ha otorgado 1 ó 2 puntos sobre 5)
- Ningún encuestado ha otorgado más de 3 puntos sobre 5 a la participación en radios universitarias
- Ningún encuestado ha concedido menos de 4 puntos a la experiencia laboral en radio, aunque el 40% sí ha puntuado con 3 o menos puntos la experiencia laboral en medios de comunicación
- El 80% entiende que el futuro candidato ha de tener, al menos, un contacto previo con medios de comunicación, por eso han marcado en último lugar el criterio ‘experiencia laboral en otros ámbitos’.

Con toda esta información, se extraen varias conclusiones:

- La experiencia pesa más que la formación. Aun tratándose de estudiantes universitarios, con teóricamente poco bagaje profesional, los reclutadores de empleo inclinan su balanza hacia quienes hayan ‘roto’ la barrera de las prácticas y hayan conseguido un primer contrato en el ámbito mediático. Lógicamente, se pondera más a quien conozca las rutinas del medio radio por la familiarización con las competencias trabajadas y demandadas respecto a quien haya desarrollado su carrera profesional primigenia en otro campo mediático. Es plausible interpretar este punto dado que las mecánicas de redacción y las competencias son diferentes en prensa, radio, televisión, Internet, gabinetes de prensa y los nuevos roles devenidos de la implantación de las TICs.
- Eso sí, es destacable la notable diferencia de puntuación entre estos dos ítems más valorados: un punto en una escala de cinco. Cabe recordar que los empleadores han concluido que incorporar a un egresado les supone una inversión de dos meses en tiempo y esfuerzo para acoplarse al engranaje de la empresa. Si el candidato desconoce el medio radio, este tiempo se verá incrementado, en función del rol o roles que haya asumido en su etapa contractual previa.
- Ello, sin embargo, conduce a reflexionar sobre el planteamiento actual del mercado y los instrumentos formativos universitarios. Si un egresado consigue su título académico superior en cuatro años, ¿qué probabilidades tendrá de, durante ese tiempo, haber conseguido un primer contrato de trabajo, bien en un medio radiofónico específicamente, o bien en un medio de comunicación, a nivel general? Si el estudiante tiene clase o bien por la mañana o bien por la tarde, sólo le queda una franja de disponibilidad durante la semana para trabajar. O de forma

alternativa, los fines de semana, o durante el verano. ¿Puede resultarle interesante dicha disponibilidad a un empleador?

- Por ello, la baza a la que aferrarse es el estadio intermedio entre trabajo y universidad: la vertiente práctica-formativa. Volvamos al punto anterior para intentar despejar la duda sobre la utilidad de prácticas en una radio y estancia en radio universitaria. La disponibilidad horaria del estudiante puede ser compatible con alguno de los tres períodos *libres* de los que dispone durante su etapa universitaria (cuando no tenga clase durante el curso, fines de semana y período estival) para la realización de prácticas. Es más, de lunes a viernes durante el curso pueden realizar su propio programa en radios universitarias. De tal modo que, sobre el papel, ambas herramientas pueden ser eficaces.
- Pero la realidad de los números indica lo contrario. Y es que en el segundo escalafón de puntuaciones encontramos, prácticamente en los mismos guarismos, a ambos elementos: las prácticas en la radio dirigida por el profesional y la estancia en una radio universitaria. Por tanto, lo que a priori se cataloga como puente intermedio, ¿le resulta útil a un empleador? La respuesta deja lugar al debate: ambas se valoran, de forma promediada, en 2,5 puntos sobre 5. Por tanto, se concede cierta utilidad / eficacia a estas herramientas. Ahora bien, en la comparativa, quedan a un punto de distancia del baremo de experiencia en otros medios y a dos abismales puntos, en el caso de la trayectoria en una radio profesional. Lo que se puede inferir es que tanto las prácticas como una estancia en radio universitaria ayudan, pero no impulsan al estudiante a mejorar su posicionamiento en un proceso de selección de empleo.
- También conviene detenerse en las diferencias mínimas de puntaje entre ambas: un empleador cree que una estancia en radio universitaria, a pesar de quedar patente que carece de estructura jerárquica y rutinas plenamente profesionalizadas, son canjeables en cuanto a validez respecto a unas prácticas en el medio radio. Ello apuntala el valor de la experiencia en radio universitaria, y refuerza la conclusión antes obtenida de que en la gran mayoría de universidades públicas de Castilla y León se pueden convalidar las horas de estancia en las radios del centro por la asignatura ‘Prácticas en empresas’.
- La idiosincrasia y filosofía de la radio universitaria vuelve a saltar a la palestra, configurándose como un arma de doble filo. Para quienes pertenecen a ellas, carecer de presiones editoriales y/o externas y configurar grupos autónomos de trabajo para desarrollar temas de su interés es un plus. Los empleadores lo valoran, pero recelan de su plena validez de cara a una contratación a futuro.

Esta prevalencia por la polivalencia engarza con la idea aportada en el epígrafe 2.2.1., en el que los directivos clamaron por personas ‘activas’ para nutrir sus plantillas.

## 2.5. PANORAMA COMPETENCIAL RESULTANTE

Tras este análisis, llega el momento de articular todos los puntos de vista en una tabla unitaria, que recoja las percepciones de los directores de medios, coordinadores de radios universitarias y estudiantes que hayan participado en estas emisoras en el último curso académico (tabla 16).

Competencia	Area de relevancia profesional		Area de desarrollo en radios universitarias			
	% coincidencia directores	% coincidencia coordinad.	Punt.media (estudiantes)	Puesto ranking (estudiantes)	Punt.media (coords.)	Puesto (coords.)
Redacción	80%	60%	3,37	16º	4	6º-7º
Producción	80%	0%	3,875	7º	3,2	17º-18º
Locución	60%	80%	4,05	5º-6º	4,8	1º
Seguimiento de la actualidad	40%	40%	3,54	12º	3,2	17º-18º
Contrastación de fuentes	20%	0%	3,58	11º	3	19º
Manejo software	20%	40%	3,16	19º	4,2	3º-4º-5º
Manejo técnica	20%	60%	3,41	15º	4,2	3º-4º-5º
Guionización	0%	20%	3,29	17º	4,2	3º-4º-5º
Innovación en formatos	100%	100%	3,54	13º	3,6	10º-14º
Divulgación	100%	80%	3,62	9º-10º	3,6	10º-14º
Contar cosas no habituales en medios	80%	40%	3,5	14º	4	6º-7º
Uso lengua extranjera	20%	0%	1,75	20º	2,4	20º
Especialización	0%	80%	3,25	18º	3,4	15º-16º
Trabajo en equipo	80%	60%	4,33	1º	4,4	2º
Proactividad	60%	60%	4,12	3º-4º	3,8	8º-9º
Creatividad	60%	40%	4,16	2º	3,6	10º-14º
Improvisación	60%	40%	4,05	5º-6º	3,8	8º-9º
Planificación	20%	20%	3,83	8º	3,6	10º-14º
Eficacia	20%	60%	3,62	9º-10º	3,6	10º-14º
Capacidad de auto-crítica	0%	0%	4,1	3º-4º	3,4	15º-16º

Tabla 16. Recopilación de valores de agentes implicados en la investigación sobre el desarrollo de competencias que marcan el perfil radiofónico

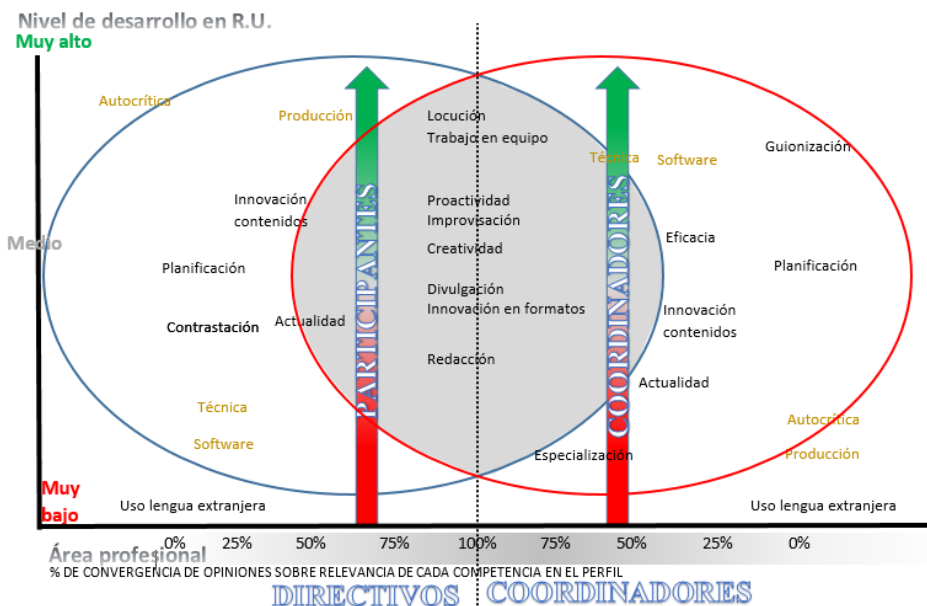


Gráfico 3. Interrelación competencial según coincidencias y discrepancias en las unidades muestrales estudiadas

El gráfico pretende erigirse en una distribución teniendo en cuenta los dos factores de cribado: por un lado, representado por círculos y la medición porcentual del índice de convergencia, se encuentra el nivel de importancia / prioridad en el currículum según los directivos y percepción de los coordinadores; por el otro, marcado con un rectángulo y las flechas de gradación, se ha representado el índice de desarrollo de las competencias según la opinión de los dos agentes involucrados, participantes y coordinadores.

Según estas variables se han ordenado las premisas. La lectura marca que existen ocho competencias en las que existe un alto nivel de consenso: son las que están encajadas en la intersección de las dos circunferencias, lo que implica que tanto directivos como empleadores han coincidido en verlas como clave en el devenir profesional, y su orden horizontal implica que, tanto los estudiantes como los coordinadores tienen visiones similares acerca de su grado de desarrollo en las emisoras universitarias.

Existe una 9ª competencia donde hay coincidencia, pero en este caso, por ser prescindible: ni está en el listado de prioridades del perfil ni tampoco se trabajan. En suma, hallar tangentes en 9 de las 20 competencias implica un grado de consenso del 45%.

El 55% restante tiene divergencias en alguno de los ejes-variables:

- Las competencias que presentan disensiones más fuertes se han marcado en color dorado. Son cuatro: manejo de técnica, producción, *software* específico para radio y autocrítica. En el gráfico aparecen en los extremos opuestos, lo que indica que ni los implicados en las radios valoran igual su grado de desarrollo, ni los profesionales (mediáticos y educativos) las observan con el mismo rasero de importancia. Éste es un aspecto clave, por cuanto todas son instrumentales, pero solo son valoradas por los coordinadores: ni los empleadores creen que son capitales (de hecho, han constatado que es el punto donde menos déficits presentan) ni los estudiantes creen que la radio sirva para reforzar su manejo.
- Otras dos, actualidad e innovación de contenidos, sí presentan visiones con similitud tanto en importancia como en desarrollo, pero dado que han carecido de consenso (ni se trabajan mucho ni han tenido más de un 50% de coincidencias) se han quedado cerca del área central, es decir, de convergencia unitaria.
  - Si se expande la perspectiva, aparece también la capacidad de planificación, con índice medio de trabajo en las emisoras, y con apenas un 20% de coincidencias.
- En otros casos, las competencias aparecen únicamente en los círculos de la derecha (coordinadores) o izquierda (empleadores) porque el otro grupo no lo ha considerado como relevante. Aquí se engloban las cuatro restantes, que son eficacia en la ejecución de tareas, guionización, especialización, y contrastación de fuentes de información.

Estas discrepancias, en esencia, muestran una realidad patente: en las radios universitarias de Castilla y León existe un grado de desajuste en las expectativas entre los tres grupos implicados. Un término ya empleado en la parte teórica de este estudio, cuando los autores

Salaburu, Haug, y Mora (2011), tras analizar el informe de ANECA del proyecto Réflex, concluyeron que existe un “marcado desajuste entre las competencias que ven como prioritarias los universitarios y los empleadores”.

El método Delphi de la fase final de la investigación tratará de buscar más tangentes –o de avivar las diferencias- para crear una fotografía lo más nítida posible sobre el perfil competencial necesario en el medio radiofónico profesional.

## **2.6. CONCLUSIONES DE LA FASE 2 E INTERROGANTES ABIERTOS**

Hasta el momento, la investigación ha tratado de clarificar las tangentes existentes entre las radios convencionales y las universitarias en Castilla y León. Esta segunda fase ha buscado generar un perfil competencial que defina al egresado que quiere trabajar en la radio. Tras el análisis de los planes de estudio, los Libros Blancos de ANECA y el europeo Proyecto Tuning se generó un panorama compuesto por 20 competencias.

Este objetivo se ha sustentado en las preguntas generadas al final del epígrafe 1. Los interrogantes han permitido clarificar que el perfil radiofónico puede tener 20 competencias –las siguientes fases nos dirán si son menos o, acaso, más-, que actualmente los egresados tardan unos 2 meses de medio en incorporarse a las rutinas de una radio profesional –se han desvelado carencias en varios grupos competenciales, a tenor del criterio de los directivos-, y que ese tiempo no es correlativo a la participación o no en una emisora universitaria

Si algo ha caracterizado la evolución de este apartado y las cifras volcadas, es que existen disensiones y opiniones opuestas que dibujan una brecha. De las 20 competencias creadoras del perfil radiofónico, solo tres han generado unanimidad en los tres grupos muestrales: trabajo en equipo y locución son dos competencias clave en el perfil y son vistas con un nivel de desarrollo alto en los estudios radiofónicos universitarios; en tanto que uso de lengua extranjera ha sido catalogada como prescindible dentro de este perfil.

De las otras 17 existen tangentes en algunas comparativas generadas entre los grupos muestrales, pero las voces no van al unísono. El método Delphi de la fase final de la investigación se antoja como clave para lograr un mayor consenso entre las partes.

De momento, este proyecto ha tratado no solo de poner cifras, clasificar y ordenar las competencias, sino también averiguar los motivos de estas diferentes percepciones. Estos motivos también serán caldo de cultivo para el mencionado Delphi final.

Por de pronto, el sistema educativo universitario actual no ha supuesto una mejora, a tenor de las opiniones vertidas. Los directivos radiofónicos castellano y leoneses consideran que los egresados están igual, incluso algo peor preparados que quienes accedían al mercado de trabajo hace 10 años, antes de la implantación del Plan Bolonia. Conceden los

reclutadores de empleo que los candidatos mejoran a la generación actual en conocimientos técnicos y tecnológicos, pero que el sistema no es sensible a las demandas que ellos buscan.

Unas demandas, además, marcadas por la configuración del sistema laboral post-crisis económica. Un sistema en el que los perfiles han cambiado: se busca, sobre todo, polivalencia (manejo de las competencias propias del periodista y del comunicador audiovisual) e iniciativa-proactividad.

Los coordinadores de radios universitarias, pieza clave en el engranaje (se ha catalogado aquí como *bisagra*, por su cercanía tanto al estudiantado como a su conocimiento de la realidad sociolaboral), consideran también que la universidad no fomenta el acercamiento a la radio, no todas las asignaturas se dan en el momento óptimo, y entienden que la tradicional brecha educación-trabajo (teoría vs. Práctica) sigue vigente, por tanto, oferta y demanda aún necesitan construir puentes.

Sigue faltando, por tanto, una mayor vertiente práctica, que no se explicita solo en el área más prototípica, la instrumental (el área del *know-how*, del saber hacer), sino también en todas aquellas herramientas que permiten al estudiante integrarse de forma rápida y efectiva en un equipo de trabajo. En estos aspectos la coincidencia entre coordinadores y empleadores es total.

La radio universitaria, entendida como un proyecto voluntario y sin ánimo de lucro, puede ayudar a limar algunas de esas diferencias constatadas, pero no lo suficiente. Esta fase de la investigación ha consolidado la idea de que contribuye a reforzar el perfil, pero su propia idiosincrasia le aleja de los criterios de eficacia que se buscan en el mundo empresarial. Otra cuestión distinta es si las radios universitarias deben cambiar su filosofía para ayudar a crear esa adaptación, toda vez que el sistema reglado, el académico, presenta algunos déficits.

Lo que sí se ha constatado es que los directivos mediáticos saben que existen este tipo de iniciativas, pero no las siguen de forma asidua. La siguiente fase de investigación analizará si ese escaso apego también se presenta en dirección contraria, es decir, de los jóvenes a la radio tradicional. Se ha puesto de manifiesto que quienes participan de una u otra forma en este tipo de emisoras confían en su potencial tanto que consideran que pueden funcionar como unas prácticas externas, a pesar de no desarrollarse en el ámbito empresarial y carecer, consecuentemente, de presiones y jerarquías.

Aunque los directores de medios radiofónicos valoran en el currículum una etapa de radio universitaria, no es un criterio de peso para decantarse por el candidato, precisamente porque no genera confianza la ausencia de un organigrama profesional. Sin embargo, los coordinadores piensan que sí existe estructura –aunque reconozcan falta de medios, en la mayoría de estaciones de radio castellano y leonesas–.

Hay puentes tendidos entre coordinadores y empleadores, toda vez que coinciden en un 80% a la hora de determinar cuáles son las 10 competencias clave en el perfil. Algunas discrepancias, además, inducen a pensar que la radio universitaria se valora más de lo que

se piensa. Es el caso de innovación en contenidos, seleccionada como clave solo por los empleadores –no por los coordinadores-, aunque éstos entienden que es una de las más trabajadas en las emisoras universitarias. Aun así, cabe resaltar un foco importante de conflicto: la valoración y visión del grado de desarrollo de varias competencias instrumentales, como ha constatado el gráfico del epígrafe 2.5.

Las preguntas que emanan de estas conclusiones son:

- ¿Qué visión real tienen los individuos que componen la investigación acerca del papel actual y potencial futuro de una radio universitaria?
- Como futuros profesionales del medio, ¿qué visión tienen los estudiantes de la radio profesional actual?
- Constatado que el sistema educativo superior presenta algunos déficits para eliminar la tradicional brecha universidad-empresa, ¿deben replantearse las radios universitarias su filosofía y buscar erigirse en un lugar no solo de experimentación, sino también una experiencia laboral real que les capacite de forma efectiva para trabajar en una radio profesional?
- La falta de concordancia entre los grupos analizados en varias comparativas efectuadas en esta fase genera la hipótesis de que existe otro tipo de brecha, más allá de la tradicional, antes citada. ¿Dónde radica esa brecha y por qué motivos se ha producido? ¿Tiene solución?

El final del epígrafe anterior ha dejado una palabra clave: brecha. La diferencia de criterios acerca del desarrollo competencial, especialmente entre alumnos y directivos, y la percepción de éstos de que los jóvenes no llegan al mercado laboral radiofónico en óptimas condiciones para ser elegidos en un proceso de selección crea un escenario de incertidumbres que es necesario dibujar, analizar y tratar de solventar.

Cabe recordar que las radios universitarias, epicentro de esta investigación, se han erigido como un arma válida para mejorar las prestaciones del egresado, pero no como lo más eficaz. Los directivos radiofónicos castellano leoneses, que apenas tienen contacto con estas emisoras y reclaman convenios de colaboración con las universidades, han antepuesto otros 3 criterios en el currículo para decantar la balanza.

Llega, por tanto, el momento de profundizar tanto en esta hipótesis como en los datos arrojados en la fase 2 de la investigación. Para ello se someten a *focus group*, por un lado, 8 alumnos que han participado en el último curso académico en una radio universitaria, y por el otro, a los cinco directores de radios generalistas con delegación en Castilla y León (SER, COPE, Onda Cero, RNE y EsRadio; las cinco analizadas en el epígrafe 1). De igual modo, se ha generado una entrevista en profundidad individual a los 4 coordinadores de radios universitarias castellano y leonesas.

Es necesario indicar que las personas seleccionadas corresponden a dos generaciones diferentes y, como se constató en la parte teórica, diferentes en sus valores y perfiles: por un lado, los alumnos, pertenecientes a la Generación Z (a partir de 2000); y, por el otro, empleadores y coordinadores, adscritos a la Generación X (1965-1980). En fases subsiguientes se incluirá como variable la Generación Y o Millennial (1980-2000), explicitada en la participación de estudiantes universitarios, con estudios ya finalizados, e inmersos en experiencias laborales o en búsqueda activa de empleo.

### 3.1. RADIOGRAFÍA CUANTITATIVA

A tenor de lo expuesto en la parte teórica, es necesario generar una primera aproximación al análisis buscando isotopías, es decir, reiteración o redundancia de elementos similares o compatibles. Mediante la herramienta informática *Atlas.ti* se han generado nubes de palabras o *tags* para buscar los términos más recurrentes en todos los discursos generados, incluyendo todas las unidades léxicas (sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos). Los resultados han sido los siguientes:



## 1. Focus group de alumnos

La persona que más interviene es A4, con 19 ocasiones, seguida de cerca de A8 (16), A6 (15) y A5 (14). Estas cuatro personas llevan la voz predominante, al concentrar más del 50% de intervenciones (64 de las 93). Les siguen A3 con 10 incursiones, A2 y A7, con un total de 7 registros, y cierra A con 5 intervenciones.

Con la herramienta *Atlas.ti* se genera la nube de palabras, que aparece desglosada gráfica y numéricamente a continuación:

1. Radio. 99 veces
2. Universitaria: 22
3. Prácticas: 14
4. Programas: 11
5. Trabajo: 18
6. Experiencia: 11
7. Contenido: 12
8. Aprender: 10

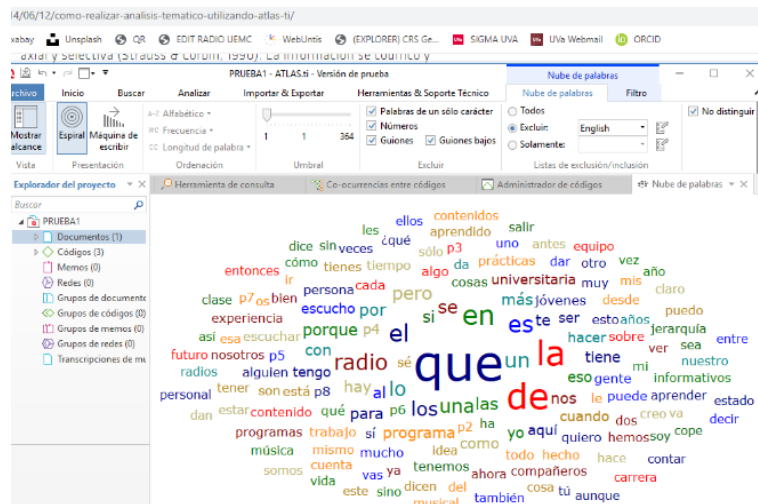


Imagen 52. Relación de palabras clave del *focus group* de alumnos. Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas.ti

## 2. Focus group de directores regionales de radios generalistas

Este *focus group* ha presentado un mayor nivel de equilibrio en las intervenciones de los cinco componentes, dado que todos ellos han participado en una breve horquilla que oscila entre las 20 intervenciones de E1 y las 26 de E2. La representación gráfica y numérica de sus intervenciones fue la siguiente:

1. Radio: 98
2. Prácticas: 13
3. Futuro: 12
4. Periodista(s):  $17+15 = 32$
5. Prensa: 14
6. Saber: 18

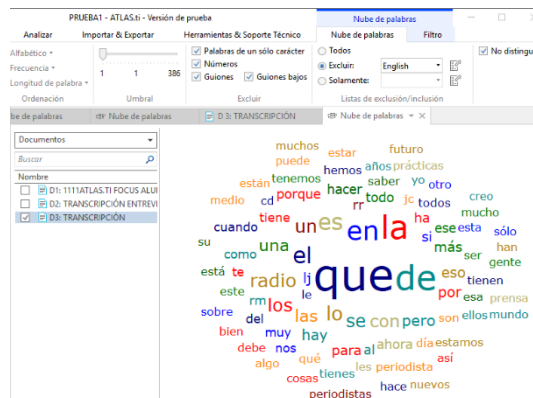


Imagen 53. Relación de palabras clave del *focus group* de directores de radios generalistas castellano y leonesas. Fuente: Elaboración propia a partir de Atlas.ti



1. Radio: 299 (+28 ‘radios’) = 327
2. Programa: 65
3. Universitaria: 49
4. Trabajo: 48
5. Prácticas: 46
6. Alumnos: 38
7. Años: 37
8. Tiempo: 34
9. Universidad: 35
10. Jóvenes: 29

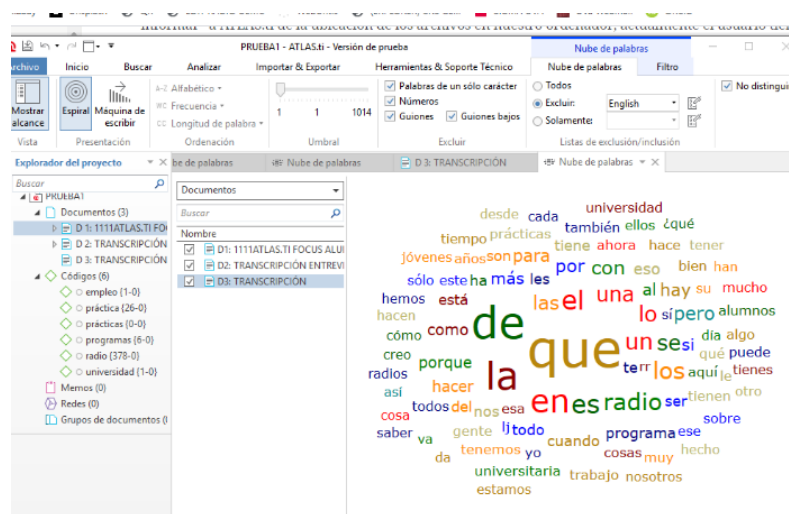


Imagen 55. Combinación de nubes de tags de las herramientas dialógicas empleadas en la fase 3 de la investigación. Fuente: Atlas.ti

Cribados los sustantivos clave que funcionarán como categorías en la tabla de análisis, se procede a codificar cada una de las herramientas empleadas (*focus group* y entrevistas en profundidad). En este apartado se analizarán de forma individual, para posteriormente, encontrar tangencias y discrepancias mediante triangulación, y en una fase posterior de la investigación, se cruzarán los resultados obtenidos con los de las herramientas metodológicas empleadas con anterioridad.

La tabla de codificación tendrá las siguientes columnas:

TABLA CODIFICACIÓN ANÁLISIS CONTENIDO - Excel						
Nº INTERV	ID	TIPO RESP	CATEGORÍA (TAG)	DIRECCIÓN (+/-)	INTENSIDAD AD	TEXTO EXACTO
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						

Imagen 56. Sistema de codificación de respuestas en Excel. Fuente: elaboración propia

Mediante ‘nº de intervención’ se cumple la norma de generar las unidades de registro. Es posible que dentro de una misma contestación de una persona se hable de varios temas, por ello, se tomará cada tema de forma independiente. Para generar el contexto, se han habilitado otras dos columnas. Tipo de respuesta se basará en cuatro opciones: responde a una pregunta lanzada por el moderador o entrevistador, la persona interviene tras acabar de hablar otra persona, o el interviniente interrumpe a un compañero para lanzar su idea, bien para complementarla o bien para rebatirla. Por tanto, estas cuatro opciones son solo viables en el caso de los *focus group*, no en las entrevistas realizadas a los cuatro coordinadores de Radios Universitarias.

El ID es el identificador de cada persona. Se basa en un código de dos dígitos, siendo el primero una letra (C en el caso de coordinadores, D en el caso de Directores de medios radiofónicos castellano y leoneses, A en el caso de alumnos participantes en radios universitarias) y un número, en función de la cantidad de participantes.

Todos los códigos se pueden visualizar en los Anexos de la presente tesis doctoral, donde se encuentran transcritas todas las entrevistas y *focus group*, además del código asignado para la codificación.

La generación de nubes de palabras ha servido tanto para constatar las isotopías (postuladas por Greimas hace más de medio siglo) y, consecuentemente, para generar categorías, que se vincularán a cada una de las hipótesis. Posteriormente, según lo descrito en el marco teórico acerca de los análisis de contenidos y discursos, se acotará cada categoría en dos direcciones:

- A. Dirección de la respuesta: positiva, negativa o neutra. Para ello, el uso de partículas afirmativas o negativas –si las hubiere-, y los verbos, como unidades léxicas significativas y complementarias a los sustantivos, permitirán tomar la decisión
- B. Intensidad de la dirección. En este caso, se tomará como referencia el Diferencial Semántico de Osgood para establecer un baremo de entre 1 y 7 puntos. Se echará mano, en este caso, de adjetivos y, especialmente, adverbios, para dirimir la puntuación, que se plasmará según esta nomenclatura, siempre atendiendo a las categorías y a la dirección. Dado que el Diferencial Semántico se basa en dos adjetivos contrapuestos entre sí, no se pretende acotar simplemente el binomio acuerdo/desacuerdo, ya que se considera que sería demasiado restrictivo para el análisis y se perdería valiosa información de contexto.

De este modo, las nomenclaturas resultantes han sido las siguientes:

- Tipo de respuesta
  - RESP: Responde pregunta
  - CONT: Continúa respuesta
  - TRAS: Interviene tras compañero
  - L\_C: Interrumpe a compañero para complementar respuesta

- I\_D: Interrumpe debate para abordar otro tema
- Categorías
  - Educación
  - Competencias
  - Consumo de la radio
  - Emisor- creador de contenidos radiofónicos profesionales
  - Emisor- creador de contenidos radiofónicos universitarios
  - Empleador
  - Función radio universitaria
  - Jóvenes y radio (visión radio)
  - Organización de una radio (universitaria o profesional)
- Dirección de la respuesta
  - Positiva
  - Negativa
  - Neutra
- Intensidad de la respuesta, dirimida por la aparición de alguno de los siguientes términos:
  - 7 (contundencia absoluta a nivel positivo): Todo / siempre / cada día / absolutamente, lo mejor.
  - 6: Frecuentemente / casi siempre
  - 5: Bastante
  - 4: Neutralidad. O bien ausencia de posicionamiento, o bien existencia de términos vinculados a la habituación regular, pero no asidua
  - 3: De vez en cuando / posiblemente
  - 2: Pocas veces, raramente
  - 1 (contundencia absoluta a nivel negativo): Nunca, lo peor...

La siguiente tabla revela los datos generales:

CATEGORÍA	Origen	% respuestas	% Dirección	Intensidad media (sobre 7)
EDUCACIÓN	Estudiantes	0/98	-	-
	Coordinadores	0/88	-	-
	Directores	28/115	8/28 (SÍ) 17/28 (NO) 3/28 (NEUTRA)	3,78
COMPETENCIAS	Estudiantes	38/98	23/38 (SÍ) 15/38 (NO)	4,39
	Coordinadores	35/88	17/35 (SÍ) 15/35 (NO) 3/35 (NEUTRA)	4,05
	Directores	68/115	25/68 (SÍ) 41/68 (NO) 2/68 (NEUTRA)	3,52
CONSUMO RADIO	Estudiantes	13/98	8/13 (SÍ) 5/13 (NO)	3,85
	Coordinadores	3/88	3/3 (NO)	1,00
	Directores	12/115	9/12 (SÍ) 2/12 (NO) 1/12 (NEUTRA)	5,58
CONTENIDOS EMISOR PROFESIONAL	Estudiantes	4/98	4/4 (NO)	1,00
	Coordinadores	5/88	1/5 (SÍ) 4/5 (NO)	3,00
	Directores	5/115	1/5 (SÍ) 4/5 (NO)	2,2
CONTENIDOS EMISOR UNIVERSITARIO	Estudiantes	5/98	3/5 (SÍ) 2/5 (NEUTRA)	5,4
	Coordinadores	3/88	1/3 (SÍ) 2/3 (NO)	3,66

	Directores	3/115	2/3 (SÍ) 1/3 (NO)	3,66
EMPLEADOR	Estudiantes	14/98	1/14 (SÍ) 11/14 (NO) 2/14 (NEUTRA)	2,00
	Coordinadores	9/88	4/9 (SÍ) 5/9 (NO)	3,22
	Directores	-	-	-
FUNCIÓN RU	Estudiantes	17/98	14/18 (SÍ) 3/18 (NO)	5,66
	Coordinadores	24/88	16/24 (SÍ) 8/24 (NO)	5,04
	Directores	2/115	1/2 (SÍ) 1/2 (NEUTRA)	5
JÓVENES RADIO	Estudiantes	7/98	1/7 (SÍ) 5/7 (NO) 1/7 (NEUTRO)	2,29
	Coordinadores	6/88	6/6 (NO)	1,33
	Directores	10/115	6/10 (SÍ) 3/10 (NO) 1/10 (NEUTRA)	4,5
ORGANIZACIÓN	Estudiantes	0/98	-	-
	Coordinadores	26/88	6/26 (SÍ) 11/26 (NO) 9/26 (NEUTRA)	3,85
	Directores	0/115	-	-
TOTALES	Estudiantes	98/98	51/98 (SÍ) 42/98 (NO) 5/98 (NEUTRA)	4,01
	Coordinadores	88/88	35/88 (SÍ) 44/88 (NO)	3,76

			9/88 (NEUTRA)	
	Directores	115/115	46/115 (SÍ) 63/115 (NO) 6/115 (NEUTRA)	3,81
	GLOBAL	301/301	132/301 (SÍ) 149/301 (NO) 20/301 (NEUTRA)	3,86

Tabla 17. Datos generales de las respuestas emitidas por cada grupo de trabajo en relación a las categorías de análisis y el sentido e intensidad de sus respuestas.

Un primer análisis de los datos permite estructurar así a cada grupo:

#### A) ESTUDIANTES

- De las 98 intervenciones, el principal tema han sido competencias que desarrollan en su paso por la radio (38 intervenciones, 38,7% del total), seguida de las funciones que debe tener una radio universitaria, su consumo de radio y cómo ven a sus futuros empleadores, todas ellas con guarismos que rondan el 15%.
- Aspecto importante es que, en las áreas de competencias desarrolladas y función de una emisora universitaria, gran mayoría de respuestas con connotación positiva; en el polo opuesto, su percepción sobre la radio profesional (los *empleadores*) ha focalizado un 78,5% de respuestas de corte negativo. También se han mostrado pesimistas (71% de respuestas codificadas) en sus intervenciones acerca de la vinculación entre radio y el *target* juvenil.

#### B) EMPLEADORES

- Este *target* del estudio se ha mostrado especialmente crítico con las bases educativas que sostienen a los estudiantes que hacen prácticas o comienzan a trabajar en su radio. Este ámbito concentra cerca del 25% de sus respuestas, y encuentra solución de continuidad en el denominador común de los tres grupos de discusión, las competencias. Los empleadores son, a tenor de los datos, el sector más crítico (41 de 68 respuestas de corte negativo).
- No entran a valorar ni la organización de las emisoras universitarias ni tampoco sus funciones, por desconocimiento. Sí abordan, aunque tangencialmente, el papel activo y pasivo de los jóvenes como *prosumers* (creadores y consumidores de radio), concediéndoles una visión positiva en cuanto a receptores (60% de respuestas positivas), pero no tanto en cuanto a emisores.

#### C) COORDINADORES



- La adquisición o refuerzo de competencias es el tema recurrente, al igual que en los otros dos ámbitos estudiados; aunque a diferencia de los estudiantes, el 2º aspecto más abordado ha sido el de la organización de una radio universitaria (por motivos obvios, ya que estas personas ejercen el rol de director-coordinador; y, por tanto, son los más capacitados para explicar estos aspectos por su vasto conocimiento). En tercer lugar, al igual que los alumnos y a diferencia de los directivos, los coordinadores han analizado extensamente el papel que tiene (o debe tener) una emisora radiofónica implantada en el ámbito universitario.
- Consumo radio: muy críticos. Todas de las respuestas apuntan a que los jóvenes no consumen radio, ni generalista, ni tampoco universitaria. De igual modo, consideran que cuando se ponen delante de un micrófono, no son capaces de crear contenidos de calidad (una percepción diametralmente distinta a la que tienen los jóvenes universitarios).

#### D) COMPARATIVAS GENERALES

- Más respuestas positivas en estudiantes que en coordinadores, pero, en cambio, más contundencia en las respuestas negativas de los coordinadores, que hace que el promedio de intensidad sea 0,25 puntos inferior al de los estudiantes
- En un término medio queda la media aritmética de las respuestas de los directores (3,81 puntos sobre 7), que son los que menos contestaciones neutras aportan (6 de 115), y los que más generan sentido negativo (63 de 115).
- En líneas generales, la moderación ha sido la tendencia de todos los grupos analizados. La intensidad promedio de las respuestas es próxima a 4, el punto medio en la escala de Osgood trazada (con baremos de 1 a 7 puntos); un paradigma al que contribuye el hecho de que apenas existan respuestas neutras (20 de las 301, es decir, un 6%); por ello, la mayoría de los participantes han optado por evitar respuestas excesivamente contundentes (las que se catalogan con 1 o 7 puntos, por contener adjetivos-adverbios categóricos como siempre-nunca, mejor-peor)
- El aspecto que más se ha abordado en todas las técnicas dialógicas de este epígrafe es el de las competencias adquiridas o reforzadas tras el paso del estudiante por una emisora universitaria (casi la mitad, con 141 de las 301 intervenciones), seguido a mucha distancia de la función de las radios universitarias (43 intervenciones, es decir, la tercera parte respecto al tema más tratado)
- En los temas en los que se han registrado tangencias en cuanto a su reiteración en el análisis, cabe destacar que, en el caso del ámbito competencial, los alumnos son más optimistas que los coordinadores y los empleadores (estos últimos son los más críticos, ya que concentran la mayor parte de respuestas negativas registradas); los coordinadores son críticos respecto a la infraestructura y organización de una emisora (un aspecto que se analizará en el análisis cualitativo, por ahora solo

se despliegan los datos objetivos), y los empleadores son los únicos que han abordado –y lo hacen desde una óptica negativista, además- acerca de la educación recibida por los estudiantes, algo que critican con dureza.

- Mientras, estudiantes y coordinadores no tienen una opinión general buena de los empleadores (gran mayoría de respuestas negativas).
- De nuevo la disparidad de opiniones que ya se ha empezado a engarzar en epígrafes anteriores se refuerza con el elenco de datos. Los coordinadores aportan respuestas de tinte negativo en cuanto a la vinculación de los jóvenes con la radio (tanto a nivel de creación como de escucha de contenidos). Mientras, los estudiantes creen firmemente que sí escuchan la radio y son capaces de elaborar contenidos de calidad y consideran que la radio actual no tiene contenidos que les atraigan (un aspecto corroborado por los coordinadores). Desde la vertiente profesional corroboran estas vertientes: en sus respuestas se trasluce que los jóvenes sí escuchan la radio, pero a la vez, confirman ese desapego hacia los contenidos que emiten.

En resumen, los datos vuelven a constatar síntomas de brecha entre los tres sectores objeto de análisis. Los epígrafes siguientes ilustrarán con declaraciones específicas de todos ellos los diferentes segmentos abordados en las entrevistas y *focus group*, aunque esta primera aproximación numérica ya trasluce a unos estudiantes confiados en sus posibilidades a futuro y unos profesionales recelosos de las nuevas generaciones, mientras que los coordinadores no ejercen de elemento de cohesión o mediación, sino al contrario: se muestran críticos con ambos.

### **3.2. LA PERCEPCIÓN DE LOS COORDINADORES**

Se arranca precisamente por ese hipotético nexo entre los profesionales del hoy y del mañana. Los cuatro coordinadores de radios universitarias castellano y leonesas han analizado en sus entrevistas tanto las emisoras que dirigen, como las personas que las componen y la perspectiva del mercado de trabajo.

Cruzando las respuestas pertenecientes a las categorías ‘organización’ y ‘función de radio universitaria’, se dibuja con nitidez la idiosincrasia de estas cuatro emisoras. Emisoras, como ya se ha apuntado en apartados previos (cfr. 1.2., ámbito práctico), muy diferentes en cuanto a planteamiento y veteranía. Mientras que Salamanca y Valladolid se asentaban en dinámicas semejantes a las profesionales, Burgos y León plantean sus radios como espacios lúdicos, abiertos a cualquier perfil y de carácter eminentemente voluntario; motivo por el cual, apuntan que no pueden pedir “un magazine diario, sino objetivos lógicos”.

“Yo no puedo echarles la bronca si una semana no hacen programa, no tienen contrato, es voluntario. Hay veces que me dicen que tienen exámenes y que les ha sido imposible. Entonces, me pregunto: ¿hasta qué punto les puedo exigir?” (C1)

No obstante, esta circunstancia no exime de un sentido de profesionalidad, tal y como apunta otro coordinador: “Hicimos un par de talleres de radio universitaria. Enseñamos la radio, las técnicas de locución, cómo hacer una escaleta y un guion, incluso enseñamos el aparato logístico y técnico, para que la gente se familiarice”.

Situación distinta a Valladolid y Salamanca, donde se habla abiertamente de la palabra jerarquía, aunque con matices. “no emana de Bolonia, sino de los docentes, de nosotros, no es horizontal... en los 60 quizá funcionaba. O en las radios musicales” (C2). “Tienen una jefa”, apunta otra coordinadora, que concluye: “Aquí la gente (que viene) no tiene práctica ni conocimiento del medio. Eso es básico en cualquier empresa. Más en una cosa como es la radio, si no coordinas, puede salir cualquier cosa por las ondas” (C3). Incluso desde las radios universitarias sin ese revestimiento profesional avalan la necesidad de un equipo fuerte y multidisciplinar: “Se necesita un buen equipo. 2 técnicos de sonido, 2 encargados de buscar noticias y supervisar la redacción” (C4).

Por estos motivos, en estas radios más ‘amateur’ tienen claro que parten en desventaja. “Al final pienso que somos nosotros mismos los que no hacemos o proponemos radio para los jóvenes”, dice una de las coordinadoras. “Cada año cambia la gente por la nota de corte”, se añade desde otra dirección, explicándolo así:

“Comprendo que una universidad quiere velar por los mejores expedientes, pero eso supone reajustar la plantilla y no hay continuidad porque cada año cambian. Y algunos se desencantan un poco. Aquí se hacen redes de amistades, tanto con tus compañeros de trabajo como con los que hacen programas. Está bien que entren personas nuevas para volverles a formar y que cada vez más personas conozcan cómo va, pero eso supone avanzar a pasos pequeños y no a pasos de gigante” (C4)

Independientemente de esa configuración, ¿qué puede enseñar y hasta dónde puede aportar una radio universitaria? De nuevo, se encuentran posiciones polarizadas. Las radios con una estructura más sencilla entienden que el alumno “si puede, haga prácticas en un medio local, para cubrir ruedas de prensa. Nos hemos desligado totalmente de hacer programas o informativos de actualidad. A veces se pedía en una clase en cubrir el evento, y realizarlo. Y no tenía muchas escuchas” (C1), aunque ofertan programas de prácticas si el alumno lleva tiempo colaborando con la emisora. La vertiente profesional, por su parte, prioriza esa oferta programática de prácticas externas, porque entienden que son algo más que “un laboratorio de ensayo”

“La realidad es que los alumnos están en una radio real, es lo que llevamos a la práctica. El nivel de exigencia puede ser el mismo o similar, y el producto que hacen ellos sale al aire, lo pueden comprobar. Que ellos sepan que lo que hacen te van a escuchar vecinos, padres, amigos. Realmente es un laboratorio, pero muy real, y así me lo tomo. Entro aquí cada día y trabajo, pienso y actúo como cuando trababan en una radio comercial” (C3).

No obstante, también son conscientes de que el concepto *laboratorio* es dual, precisamente porque como elemento de experimentación y ensayo, “ninguna radio comercial se arriesgaría a contar con un producto de radio universitaria”. Por tanto, ¿hasta qué punto puede o debe llegar una emisora universitaria? Entra en liza el concepto de ‘formación’:

“Formar en todo. Formar a un periodista, aunque yo hablaría de comunicador, al 100%. Todo se les puede enseñar, desde las Nuevas Tecnologías, aplicaciones móviles, cómo discutir, cómo negociar, cómo transmitir para cualquier plataforma o red”, plantea C2; y algo que se confirma incluso desde las radios con menor capacidad de simulación de entorno real: “Durante 4 años tienen mucha información...y luego dicen, ¿qué hago con esa información? Si durante el curso lo ponen en práctica, ya se han pegado las ‘leches’ que se llevarán cuando salgan ahí fuera”, razona C1, a lo que C4 añade: “Cuando viene gente proponiendo un programa, se lo explicamos...qué se puede decir y qué no, cuál es el mejor lenguaje, cómo comportarse para que no haya ruidos externos, cómo trabajar una escaleta para que el técnico pueda seguirlo”.

Profundizando en esta cuestión, nos encontramos ante laboratorios formativos con productos diferentes a los que se hallarían en un *laboratorio convencional*. Esa búsqueda de contar temas distintos a las parrillas convencional (se verá próximamente si es una ventaja competitiva para los empleadores) se fundamenta en que “si no, no tendría ningún sentido...lo haríamos peor que los profesionales” (C3).

Casi todas ellas son conscientes, además, de que una de sus funciones es ser “voz y altavoz” (C1) o “imagen institucional” (C3) de la institución en la que se enmarcan, porque son “un servicio público” (C4), y aunque firman convenios o acuerdos de colaboración, ninguno de los entrevistados considera que tejer estas redes de colaboración sean una tarea esencial de las emisoras universitarias.

Sobre estos cimientos, los cuatro coordinadores han razonado el corpus competencial. Dado que la gran mayoría de emisoras analizadas siguen el patrón de ‘laboratorio de ensayo de contenidos y simulación de entorno real’, la adquisición de competencias y habilidades se basa en el trabajo en equipo “quedan para hacer una reunión y hacer una especie de Consejo de redacción...ahí simulan de verdad un entorno de trabajo auténtico”, dice C2.

Resulta obvio, y así lo plasman todos los coordinadores, que el paso por una emisora universitaria mejora la capacitación del estudiante tanto en el aspecto más técnico (vinculado a tareas de locución, guionización, o manejo de aparataje técnico-tecnológico), como en el colaborativo (ser parte de un grupo de trabajo). Para C3, “ambas se trabajan por igual, una mezcla de ambas cosas. Las instrumentales o finalistas son claves, como asistir a una rueda de prensa o cubrir una información, pero sin el trabajo en equipo no se consigue”.

C4 va más allá y, además de destacar la mejora de “la capacidad de expresión”, considera que cuando una persona tiene continuidad en una emisora universitaria “es más concisa y precisa en la explicación, y mejora su nivel de expresión. También acotan mejor los tiempos y sobre todo la capacidad expresiva y de síntesis”, y esa experiencia también se

manifiesta en “la capacidad de desarrollar una entrevista, contactar y producir, y atraer a alguien. Puede que un programa hable de una cosa y en el siguiente de otra diferente, y eso ayuda a que entendamos los conceptos, vaya, a ser divulgativo”.

Salen a escena, por tanto, factores clave que van más allá de hablar, escribir y manejar una mesa de sonido o programa informático. Aparecen cualidades vinculadas a la divulgación, la producción, la iniciativa y la proactividad. Pero no todo es positivo.

Hay coordinadores que apuntan a carencias de planificación. “Si saben por ejemplo que va a ser Navidad, te lo dejan preparado con antelación. Aunque no es la mayoría. Es como que esa rutina de comprometerse les falta. Me da rabia” (C1). Sea una colaboración altruista, o esté insertada en un programa de prácticas, los coordinadores han coincidido en vislumbrar problemas vinculados a la continuidad. “Hay gente que, por no hacer un guion, no han hecho programas de radio. También hay otros que por pereza hacen el programa sin guion. Sin redactar nada”, dice C1, en tanto que C2 añade que la propia organización les puede frustrar. “Ése es uno de los problemas que tienen para desmotivarse. Ojo, no para motivarse. No entienden que sus compañeros, si son más torpes que ellos, puedan mandar lo mismo”.

Aun así, C3 defiende a sus pupilos: “No hay que generalizar en que a los alumnos les falte cultura general y proactividad. Los nuestros son chicos que ya destacan en esos aspectos porque hay una selección previa. Son los mejores”. Pero C2 considera que existe un problema de base:

“Es una generación individualista, con problemas para trabajar en equipo y negociar, que considera que con 18 años saben todo y pueden dirigir cualquier cosa, incluso equipos de trabajo...cualquier generación necesita un orden jerárquico, una autoridad, que alguien les mande. La Generación Millennial todavía sabe negociar y trabajar en equipo, lo he notado en la radio...fueron los años en los que mejores equipos ha habido y mejores programas han salido. Cuando ha entrado la Generación Z, se acabó, todos quieren mandar. Aunque sea simplificar mucho, tienen un bloqueo a aprender no sólo de los compañeros, discuten todo, no escuchan”.

Este problema implica dificultades para poder gestionar el día a día. Considera C2 que los jóvenes actuales “creen conocer la realidad, no nosotros, con lo cual imponen o tratan de imponer mediante discusiones y exigencias sus demandas. ¿Qué programa quieres hacer? Les pregunto. Quieren hacer lo mismo que otros compañeros. Responden: ellos no saben hacerlo”. Y C4 abunda en que, si existe una motivación ligada a la audiencia, el problema es profundo. “La motivación de un alumno no puede estar en que le van a escuchar más si su programa está en una radio comercial. Hacer radio todos los días significa tener iniciativa a diario”.

La visión de los coordinadores respecto a los empleadores sigue también una tendencia dual. Por un lado, algunos como C1 resaltan algunas iniciativas de colaboración entre radios profesionales (RNE3) y la universidad, que permiten al alumnado colaborar en la confección del guion de un espacio: “Veían que el trabajo que habían hecho dos días antes, se hacía realidad, a través de un locutor profesional, con un programa en directo,

en una radio que escuchan millones de personas. Es la forma de captar gente cada año”. Otros abundan en que la sintonía con las radios locales es buena. “No he notado problemas”, dice C3, aunque remarca también que “otra cosa es lo que piensen los directores territoriales”. C4, al coordinar una radio eminentemente voluntaria y *amateur*, no con-signa contactos con medios de su provincia.

Pero a la vez, también conceden una cierta desafección. “El problema es que cuando es-  
cucho entrevistas, no se dirige a los jóvenes, no se pueden sentir identificados”, dice C1. Profundiza C2 catalogando a la radio como un medio que “vive de las rentas, porque la audiencia es mayor, tiene que ver con que los actuales empleadores, a pesar de la razón que tienen en algunas cosas, no han sabido renovar la radio”, y considera que la distancia es insalvable:

“No es cuestión de que los veteranos no escuchen a los jóvenes que meten en sus emiso-  
ras, ni que los alumnos que entran en prácticas no escuchen a los veteranos. Están enro-  
cados. Están bloqueados, por lo que hay una brecha digital y generacional inmensa. La  
actual generación supone una disrupción absoluta con los medios tradicionales anterio-  
res”

Y esa brecha, palabra que empezará a aparecer con asiduidad, se explicita en el salto del estudiante de la radio de su facultad a una emisora profesional. En este estudio se ha constatado que el tiempo de adaptación a las rutinas oscila entre los 2 y los 3 meses. Para C3, es un tiempo “normal”, aunque puntualiza que “hacerlo bien es otra cosa” (y lleva tiempo); para C2, el foco debe ponerse en los estudiantes: “ni escuchan radio, ni quieren hacer radio, solo ser protagonistas”.

Estas ideas entroncan con el desarrollo competencial que han planteado. Los coordinado-  
res consideran que, si los alumnos tienen déficits en su desarrollo, es debido un problema de base: su poca vinculación con el medio. “Ni radio ni pódcast, no escuchan”, sentencia C1. “Dicen que es aburrido”, añade C2. “el público de la radio gusta de conectar el tran-  
sistor en el coche, en el trabajo o en casa, porque es un público de mediana edad, más tradicional”, propone C4 como alternativa causal.

El factor imagen entra en liza. “No se puede competir contra YouTube”, arguye C1. “Pre-  
tenden ser protagonistas de su esfera pública a través de los medios de comunicación. Quieren que sea un espejo para que se les vea. No se puede hacer radio sin haber escuchado radio nunca. El 90% de los alumnos de Castilla y León no escuchan nada de radio, sólo música en el coche, o cuando se desplazan. Van a un pódcast completo. No, no...no se pegan por ser Luis del Olmo, o Gabilondo. Por ser tan famosos, sí. Pero son cosas distin-  
tas”, sentencia C2.

A pesar de este panorama, los coordinadores consideran que todas las facetas se pueden conciliar. ¿Puede incorporar la radio el factor imagen? “Por mucho que nos emperremos en hacer radio, vivimos en un mundo audiovisual, si tenemos que hacer Stories, se hacen. Hay que enseñar que te lo pasas bien y hay que transmitirlo”, concede C1. “Hay que quitarse el prejuicio de que sólo hacemos radio tradicional, sino enseñarles de todo en el

ámbito comunicativo, desde la entidad de una emisora. Hay micrófonos en prensa. ¿Hay imagen en la radio? Sí. Tenemos canales de YouTube en la radio”, despliega C2.

No obstante, la solución no parece tan sencilla. A juicio de C2, la radio padece un problema estructural. “La radio tiene un futuro preocupante a medio plazo. Hoy todo se lo comen las plataformas y las aplicaciones. Los medios, que siempre han sido intermediarios entre poder y ciudadanos, han perdido su función, cuando la tecnología hace que todas las instituciones pueden tener contacto con los ciudadanos. El papel de mediador, de burbuja en el centro, se acabó”.

### **3.3. REUNIENDO A LOS PARTICIPANTES DE EMISORAS UNIVERSITARIAS**

Quienes participaron en una radio universitaria en este último año se reunieron en un grupo de discusión para analizar las claves que se plantean en este estudio. Los profesionales señalaron el bajo nivel de escucha de la radio por parte de los jóvenes; en este encuentro, su hipótesis se confirmó parcialmente: todos dicen escuchar la radio, pero con matices. Algunos reconocen que solo lo hacen “una vez por semana” (A5); la mayoría, en cambio, dicen ser más asiduos, pero con condicionantes. Algunos solo escuchan radio musical, y otros aborrecen este estilo y se centran más en radios generalistas. Hay incluso quien apunta que solo escucha “radio por Internet” (A7), y tan solo un miembro de la mesa, A3, escucha programación de emisoras universitarias.

A pesar de esta constatación, coincidieron en lanzar una autocrítica. “Debemos escuchar más la radio”, dice A4, y complementa A2 con un lapidario “Querer hacer radio y no escuchar radio es tirarse piedras contra su propio tejado”. Pero a la vez, también pidieron cambios al propio medio. A4 pide “evolucionar a lo audiovisual”, algo a lo que A3 llama “radiovisión” y añade otra petición: “hacer radio a la carta”; en caso contrario, advierte A5 que las personas de su edad optarán “por otras cosas que resultan más interesantes”.

También advierten de que la radio adolece de capacidad para renovarse y adaptarse a los nuevos gustos y demandas: “Hay muy poca gente que quiera hacer informativos. Si algo no tiene demanda, es por algo” (A8). Por estos motivos, “nuestras ideas deberían escucharlas los profesionales, porque si no, la radio va a morir” (A3).

Se plantea a los miembros de esta reunión qué pueden hacer ellos para corregir los déficits que observan en el medio. Lo primero que piden es atención de la parte profesional. “Nadie nos conoce. Nadie sabe que la universidad pública tiene radio. Tienes que explicarlo... si digo que voy de la COPE, todo el mundo sabe qué emisora es, y dónde está”, dice A7. Un problema que los intervinientes diseccionan en dos causas. Por un lado, externa: “No se da valor a lo que tenemos aquí porque se piensa desde fuera que es muy fácil” (A4); y por el otro, en los propios componentes: “es necesaria, pero hay gente que no la valora y no la sabe aprovechar” (A2), a lo que A5 agrega: “estas instalaciones no se valoran”.

De esta última idea surge otra pregunta: ¿por qué debería valorarse una radio universitaria? Parten de la base de que es un lugar para “experimentar” (A1), donde “mejorar y ganar aptitudes” (A6), “sin ninguna contra, son todo beneficios” (A8), aunque también son conscientes de que tiene un papel minoritario, por eso lo llaman “reducto”, y se le añade el adjetivo “romántico” (A6), pero también apuntan la necesidad de tener “un control y una jerarquía, porque si no, esto no sale” (A3). A5 condensa estas ideas en una frase: “es “Es la única manera para enfrentarnos a una situación real, es un modelo, una práctica un sistema”

Ellos, como participantes, consideran crucial el impacto de su paso por la emisora universitaria. Desde el “no habría conseguido lo que soy ahora” que aduce A2, pasando por el “he aprendido más aquí que en otras asignaturas [...] he aprendido en la radio más que en la carrera” de A1, hasta “la forma de abrirte camino y moverte” que explica A6 o la “evolución de las habilidades y estilo personal. Y aprender de compañeros” que indica A5.

Parece, por tanto, que su idea es clara: las emisoras universitarias son un laboratorio que a la vez es romántico, pero con tintes realistas, un campo de ensayos necesario, pero actualmente desconocido y, acaso, poco valorado.

Exponen, por estos motivos, que los directores no tienen en cuenta su trabajo. “Ellos se piensan que venimos a dar cuatro gritos y no somos profesionales”, se queja A7. Mientras, A4 vislumbra desconfianza: “No se esfuerzan en escucharnos, por el hecho de que tienen prejuicios, porque hay quienes piensan que perdemos el tiempo”, y A6 corrobora: “La gente mayor no da oportunidades y cuesta mucho más, pero con el tiempo se deben ir abriendo, hay casos como eSports y de La Vida Moderna”.

“Llevo 2-3 años haciendo radio universitaria. ¿De verdad algún directivo piensa que en esos 2-3 años no he evolucionado, no he ganado nada de habilidades, no he desarrollado mi comunicación?”, indica A5. En una vertiente más mercantilista, A6 apunta a que “lo último que invierten es en capital humano. Primero se invierte en tecnología, publicidad, marketing, infraestructura...y ya, por último, en personal”.

Hay excepciones, como relata A5. “Mi jefe, al entregarle el currículum, le llamó la atención que estuviese en una radio universitaria. Lo vio desde un punto de vista positivo”. Pero A4 sostuvo que:

“No me parece lógico que se nos critiquen. Que nos enseñen. No se dan oportunidades a los jóvenes. Si acabo la carrera no me dan un primer trabajo, no tengo experiencia. Y te descartan por no tener experiencia”

La tónica general, por tanto, marca un desarraigo motivado por la desconfianza hacia las nuevas generaciones. De nuevo, una brecha. Los jóvenes tienen claro que si los directores no escuchan su trabajo es porque les han “estereotipado”, tal y como ilustra A6, y sentencia A4 pocos minutos después: “Yo como joven me siento...no, discriminada no es la palabra, pero sí apartada, porque los adultos piensan que los jóvenes somos aquellos que no tienen mundo”.



La brecha se sigue ahondando cuando se aborda la cuestión competencial. Los estudiantes defienden con firmeza en el *focus group* la validez de su paso por la emisora universitaria para afianzar e, incluso, adquirir las competencias que van a marcar su devenir profesional.

Hay quienes han planteado esta cuestión disertando sobre un concepto general: su propia evolución. Dice A4, repasando los programas que ha hecho en el último curso que “este último programa es el 22, y desde el programa 1, han cambiado una burrada de cosas”. A6 conviene, además, que “Periodismo no se puede aprender solo en un aula, sino fuera”, y pone el ejemplo de la entrevista que tuvo que realizar a un alto cargo político: “estaba nervioso, pero enfrenté mis miedos y pude hacer algo bastante profesional. Eso no me lo ha aportado ninguna práctica, eso me lo ha aportado la radio universitaria”. A 4 va un paso más allá y mira al currículum: “Siempre hay una diferenciación entre alguien que se ha puesto delante de un micro y la que no. Ése es el motivo por el que hago radio. Que sepan en un medio, en el futuro, que he estado allí”.

De forma más concreta, los estudiantes puntualizaron qué habilidades habían desarrollado más en su paso por la emisora de su Universidad. La primera que surge es una de las competencias que todos los grupos de análisis han considerado prioritaria: la locución. “He aprendido a vocalizar, hablar, saber que hay palabras que no concuerdan bien cuando las escuchas. Una de las cosas que aprendí al escucharme es que decía frases largas y me ahogaba”, explica A4; y A2 se expresa en una línea similar: “con el paso de los meses, creo que he podido controlar la rapidez a la hora de hablar”.

Vinculada a la locución, como vehículo de expresión en la radio, está la capacidad de improvisación y la gestión de los nervios. Interviene de nuevo A4 para explicar que “al acabar el programa, tengo la sensación de que he fallado mucho, de que he sido un desastre, y he dicho no sé cuántas veces “bueno”. Sé que meto la pata, pero es por puros nervios”, y A5 engarza estas dos competencias con otras que considera que están conectadas: “locución, improvisación, quitarse el miedo escénico, redacción y edición, trabajo en equipo”, aunque también conceden que una desventaja para estos ítems es la emisión en diferido: “No ayuda el hecho de que nuestros programas no suelen ser en directo. Retocamos el programa cada grabar. A veces he conseguido eliminarme varias muletillas que me había escuchado”.

Entra en juego, por tanto, la vertiente técnica-tecnológica. En este sentido, A6 expande el radio de acción a tres niveles, todos ellos vinculados a competencias instrumentales: “Primero, el guion, en segundo lugar, la grabación, en tercer lugar, la edición”. A pesar de ello, A8 resalta que su principal mejora ha estado en eliminar su “miedo escénico”.

Creer que debe ser valorada esta vertiente técnica por la razón que apunta A4: “Quiero que sepan que tengo unas competencias técnicas, que ya las adquirí, y que no me las tienen que enseñar, y quizá a otro, sí”.

Además de la locución, la otra competencia con unanimidad acerca de su relevancia ha sido el trabajo en equipo. Una porción del debate se focalizó en esta área. Los estudiantes defendieron su capacidad para auto-gestionarse. “El jefe más exigente eres tú mismo. Yo

me comprometo más en mi programa porque es mío, porque es mi programa, lleva mi nombre”, razona A7, a lo que A6 asiente, introduciendo más cualidades del trabajo en equipo como la coordinación intra e intergrupala. “No habrá jerarquía, pero sí organización. Tenemos reuniones casi semanales para ver qué trata cada programa, no solaparse entre dos programas...y cambiar el enfoque si coinciden los temas”, explica. A5 interviene para apostillar que “hay una persona que se encarga de hacer la parrilla. Es una jerarquía de trabajo en equipo”, en tanto que A4 aporta la clave para apuntalar esa capacidad organizativa que están defendiendo: “aquí en la radio no hay profesor que te ayude”.

Son conscientes, además, de que una parrilla no solo se sustenta en la colocación de programas en franjas, sino en la capital importancia de dotarles de contenido. Entran en liza la proactividad y la innovación temática, tal y como reseña A6. “Los coordinadores nos piden dos cosas, que nos busquemos los contenidos, y que les sepamos convencer de que es un producto emitible”. En esa búsqueda, la competencia instrumental de producción adquiere relevancia, aunque solo un participante, A5, habla sobre ella. Lo hace en estos términos: “Aquí tienes que buscarte la vida, en el mejor de los sentidos. ¿Quieres entrevistar a alguien, al alcalde, a un periodista, o a quien sea con renombre? ¡Ah, apáñate-las!”.

El siguiente caso en la cadena organizativa es dotar de contenido a cada sección. Tras la producción llega la búsqueda de información, la consecuente contrastación de fuentes, y el dualismo entre divulgación y especialización. Interviene A6 para exponer su experiencia y defender su grado de especialización y la búsqueda de información. “Como periodista debes convertirte en un pseudo-experto en el tema cubrir. Cada vez que voy a cualquier sitio, llevo dos páginas del cuaderno con preguntas escritas, previamente documentado, claro está”, y A4 entiende que, para buscar temas, encontrar entrevistados, producir entrevistas y documentarse es necesario ser “autodidacta”. A8 argumenta así su mejora en la capacidad de divulgar contenidos: “La radio nos sirvió para medir tiempos y plantear un programa de secciones para que se escuchase más fácil”.

Son críticos, además, con el inmovilismo que perciben en parte del estudiantado. “Nos tendríamos que pegar por tener un hueco en la emisora o formar parte de un equipo. No sé si es pasotismo o que no les gusta la radio”, se queja A5. Y A7 mira incluso a compañeros que participan en proyectos de radio universitaria: “También puede influir que hay gente a la que le falta autocrítica y no se escucha sus propios programas”.

Sus futuros jefes tampoco salen bien parados. Por un lado, la competencia referente a la innovación temática (contar cosas que no aparecen en las parrillas de medios tradicionales). Rememora A4 que “al hacer unas prácticas, la parte de proponer temas, propuse bastantes, y me los echaron para atrás la mayoría porque decían que no interesaban y que eran ‘cosas de jóvenes’”. Abunda A6 en esa idea de desconfianza de los veteranos “lo que queremos no se tiene en cuenta. De nada sirve que nos motiven a cambiar el mundo si luego no se nos va a escuchar”; por tales motivos, A8 reivindica el papel de las nuevas generaciones como *prosumers*: “ahora con Internet, que cada uno sube su contenido, y puede montarse su web...no se dan cuenta de que nadie tiene por qué pasarse ya por el despacho de La SER o la COPE para hacer radio”.

Sin embargo, dos participantes rebajan el nivel de autonomía que dicen estar adquiriendo. Mientras que A4 sostiene que “hemos aprendido, pero todavía nos falta”, A2 considera que “al salir al mercado de trabajo te tendrás que amoldar a lo que te digan”.

### **3.4. CÓNCLAVE PROFESIONAL: LA VISIÓN DE LOS DIRECTORES REGIONALES DE RADIO**

Los profesionales radiofónicos han sido objeto de críticas por parte de los otros grupos de análisis. Tanto coordinadores como estudiantes les dibujan como desconfiados ante las nuevas generaciones que llenarán las redacciones y desinteresados ante los temas que les proponen; viendo, por tanto, necesaria una renovación en las ondas.

El cónclave de los directores regionales de emisoras radiofónicas generalistas castellano y leonesas dedicó una importante porción de tiempo a explicar su punto de vista sobre la adquisición competencial, e introdujo un elemento inédito en las entrevistas en profundidad y *focus group*: el nivel educativo de estos jóvenes.

La primera idea lanzada versa sobre el perfil general que deben tener los candidatos a formar parte de sus plantillas. Dos de los directores postulan la versatilidad como clave. El 1 lo justifica asegurando que “todos estamos haciendo de todo. Alguien que se quiere dedicar a la radio debe dominar las claves de la escritura, y el lenguaje visual, no solo audio. En las páginas web de la radio el vídeo funciona muy bien. Este nuevo paradigma debe tenerse en cuenta a la hora de identificar el perfil de quien se quiera dedicar a esto, porque ya es una realidad”, en tanto que E5 expande su respuesta en la variedad de formatos y plataformas: “a la hora de plasmar el contenido de radio en la radio, la técnica es una. Cuando tienes que trasladar ese contenido a la web, la técnica es otra. Cuando tienes que mover ese contenido por redes sociales, la técnica es otra. La radio no sólo es sonido, aunque sea la base”.

El 1 aporta como elemento distintivo en el perfil la capacidad de divulgación del candidato: “Tenemos que facilitarle la digestión de lo que elaboramos, porque entre otras cosas porque ahora somos muchos los que reclamamos su atención al tiempo”, añade). E2 introduce otro elemento necesario: “multimedia”. “Los futuros periodistas serán periodistas multimedia, y deben tener preparación y formación en ello”, y poco después E1 dirige el foco de responsabilidad a la universidad: “Debe dar esa preparación multimedia, ese tipo de elementos y espectro amplio en el que se puede mover un periodista en el día de hoy”.

Varios empleadores reconocen buscar competencias de carácter más transversal, porque presupone la formación instrumental. E4 valora como clave la “pasión”, concepto en el que profundiza E2 recomendando que “si no tienes curiosidad por lo que pasa, no puedes ser periodista”. E5 define este concepto en tres palabras:

“Busco voluntad, trabajo e intención. Vamos a ver, evidentemente tiene que saber escribir, manejar los mandos técnicos relativamente bien. Tampoco creo que haya que poner más nivel de exigencia más allá de la voluntad y las ganas, porque es la base. Otra cosa es que, tras hacer un recorrido tras esa base, él o ella se vea que puede estar ahí”

¿Se cumplen estas premisas? Según las respuestas aportadas, no siempre. Aquí los directivos diferencian dos áreas. Por un lado, la tendencia general y la predisposición de los jóvenes. E5 constata una “diferencia generacional en cuanto a la predisposición y la voluntad entre nuestra generación y la de ahora”. Lo explica así:

“El hecho de ofertar unas prácticas y no haya respuesta de los alumnos durante el curso...porque las prefiera en verano, para no solapar, o por comodidad...no sé, veo mucha diferencia. No sé si es falta de voluntad o predisposición, o porque los planes de estudio son diferentes, quizá más exigentes, y la gente prefiere centrarse en eso, no lo sé. Pero sí veo un cambio”

Por otro lado, los profesionales examinan la dinámica de quienes sí han decidido hacer prácticas u optar a un contrato en los medios que dirigen. De nuevo, arrecian las críticas. Dos directores consideran que la proactividad debe ponerse en tela de juicio. E3 rememora que “en unas prácticas, habíamos encargado hacer un tema a un chico que estaba de prácticas. Al acabar, veo que está en su mesa, quieto. Le pregunto, ‘¿qué haces?’; y me responde, ‘nada, es que ya he acabado con lo mío’”, y así profundiza en esta idea E4: “Siempre hacen contenidos de duración exacta, no se pasan para lucirse. Ellos lo que quieren son instrucciones claras. Es decir, que tú le digas, ‘1-10. Y no te pases’. Lo cumplen a rajatabla”.

E2 aporta que “la inquietud es un elemento fundamental. Entre un redactor con inquietud y otro que sea muy bueno pero que te dice ‘dime lo que tengo que hacer’, hay una diferencia abismal. Muchas veces, aunque tengas menor calidad, tienes más interés y profundizas mucho más”. Zanja E3 con una idea tajante: Da la sensación de los alumnos de periodismo quieren sólo aprobar la carrera, no aprender la profesión de periodista. Es la sensación que da al salir de la Facultad. Algunos lo han hecho con notas excelentes, con matrículas”.

Sobre la capacidad de divulgación, E2 tiene dudas acerca de si las nuevas generaciones saben diferenciar fondo y forma. “Piensan que el entendimiento es más que suficiente, que da igual como lo hagas, aunque le peguen una patada al diccionario, basta con enterarse”. Minutos después, aporta esta otra reflexión: “Yo les digo muchas veces, ‘si no entiendes lo que te está contando el interlocutor, difícilmente te va a entender quien está al otro lado”.

Acerca de la faceta multimedia, los directores coinciden en que no debe confundirse este término con el de redes sociales. Consideran que este último es dominado con solvencia por los estudiantes, pero ello no les convierte en multimedia. “Cuando llegan a la redacción, todos son cracks de las redes sociales. Pero son unos cracks de SUS redes sociales”, remarca E5. “Muchas veces no se dan cuenta de que la repercusión que puede tener la difusión de un contenido por una red social personal es diferente”, remarca este directivo.

“Las redes sociales no informan, son redes sociales, no periodismo”, interviene E4, a lo que E3 interrumpe para apostillar que “Las redes sociales se usan para hacer periodismo”, y E4 vuelve a tomar la palabra para definir las como “fuente para periodistas”.

La mayor parte de sus intervenciones en el área competencial son de tinte negativo (cabe recordar que de sus 68 intervenciones –más de la mitad de las computadas en el registro del *focus group*-, un total de 41 eran de significación negativa. Las carencias detectadas en los trabajadores más jóvenes que han tenido a su cargo ha sido un hilo argumental recurrente. De hecho, solo se registra un área en el que las opiniones son totalmente positivas: la técnica-tecnológica: “A nosotros nos cuesta días aprender un programa, ellos dicen...mira, toca aquí y aquí, y en un momento te lo han resuelto. Así que son más que millennials”.

Constatado que el perfil general que buscan no se suele cumplir, los directores profundizaron en las competencias. Sus opiniones dibujan a los alumnos como buenos redactores, pero sin dos elementos que consideran importantes. Uno de ellos lo aporta A5: “Redactan bien, me sorprende, y además es que tienen muy pillado el lenguaje de radio, y con las diferencias claras en cómo redactar en cada tipo de medio, pero les cuesta, les lleva tiempo. Escriben, borran, vuelven a escribir, suben arriba, bajan algo más abajo”. Por su parte, A3 echa en falta un plus diferenciador: “A veces, los chavales llegan con la lección aprendida, de redactar con las W’s y poner todo lo fundamental al principio, pero en radio, hay que captar la atención y ser hábil”. Más pesimista se mostró E4: “Cuando llega gente a hacer prácticas, el primer día les recuerdo, ‘sujeto – verbo – predicado’, y me responden ‘¿qué?’”.

En segundo lugar, observan carencias en el trabajo en equipo. “Es cierto que vivimos en un mundo individualista. Eso se nota que dificulta el trabajo en equipo, Ahora prima el yo, yo y yo”, observa E4. Un individualismo que corrobora E2: “Ellos están buscando el corte de 20 segundos, para llegar, soltarlo en la redacción, y he cumplido. Ese no es el periodista”, pero que E5 relativiza: “Les noto preocupados por querer ayudar. Con las plantillas cada vez más pequeñas, te ven a tope, y cuando están medianamente liberados, te ayudan”.

Algunos directores ven a los estudiantes obsesionados con la especialización periodística, y creen que puede ser un factor perjudicial en el perfil. “tienen una idea predefinida de qué es lo que quieren. Es decir, a mí me gustan los deportes y voy a ser redactor de deportes. [...] Pero antes, para conseguir eso, tienes que seguir un proceso. Y hacer muchas noticias. [...] Cuando tienes la fijación de ser periodista deportivo, sabes de memoria los nombres de todos los jugadores de todos los equipos, pero no sabes nada de lo demás”

También creen deficitaria su creatividad, autocrítica y capacidad de mejora continua. “Ahora bien, diles ‘haz lo que tú necesites’. Y ahí les creas un dilema y no saben muy bien qué hacer: ‘meto dos cortes de sonido, meto uno, meto una música, ¿Qué hago? ¿Qué hago?’ te diría que cuanto más cerrado se lo des, mejor lo hacen”, describe E4. Tampoco les ven con proactividad e iniciativa propia. “Lo que les digo muchas veces es: ‘no preguntes, haz’. Porque si la estás mangando, ya te lo avisaré yo. Y la idea que puedo tener de ti es que eres una persona proactiva. Y eso nos lo han dicho muchas veces a nosotros. Propón cosas, haz cosas, toma la iniciativa” (E5).

Esta falta de iniciativa se explicita en un aspecto que han observado de manera recurrente: cómo afronta un becario o un trabajador joven una cobertura de una rueda de prensa. Se extracta, por su interés, un fragmento transcrito del debate:

<i>ID</i>	<i>Transcripción</i>
E4	Hay algunas ruedas de prensa en el verano, que son realmente llamativas en las que hay... ¡cero preguntas!
E1	Si hay cero preguntas, no hablemos de la re-preguntas.
E2/E3/E4 (unísono)	¡nada, nada, nada!
E1	Cuando los chavales están en un salón, en una rueda de prensa, y no se atreven a preguntar, ahí lo que les atenaza son los miedos y las inseguridades. Ése es otro aspecto a trabajar
E1	Estamos hablando de chavales de veinte, o veintipocos años, y de repente tienen un señor, que dicen... '¡qué vergüenza si lo que pregunto es una bobada!'
E4	Al llegar de una rueda de prensa, le preguntas al becario, '¿quién ha hablado?', y responden 'ah, no lo sé'. Y dices: '¿Pero por qué no has preguntado? ¿Y cómo voy a preguntar yo quién es ese señor?', te responden
E2	Van a pensar que no estoy preparado

Aunque los estudiantes remarcaron en varias ocasiones que habían perdido el miedo escénico, algunos directores discrepan. E3 opina que “lo que les pasa a muchos chicos es que entran en el estudio de radio con miedo, como si fuera un lugar sagrado. Les impone muchísimo”, y E5 rememora que “en las ruedas de prensa, escuchas cómo el becario ha hecho la pregunta. Es como que deja pasar 2-3 preguntas, que preguntan otros compañeros, y casi al final, cuando están viendo que acaban, preguntan de forma súper-tímida, de forma literal a cómo se lo has planteado en redacción, para que no haya un margen de error”.

E3 cree que puede haber una sencilla solución: “Pero hay que ser jetas en el sentido de atreverse no sólo a hacer preguntas, cosa que se puede ensayar en las facultades, se puede ensayar perfectamente, no veo por qué no. Se puede coger una grabación o alguien que dé una rueda de prensa”.

¿Entraría en este razonamiento una radio universitaria como laboratorio de ensayo? Aquí existe unanimidad. El propio E3 sostiene que “la radio de la universidad es una magnífica oportunidad para que se curtan en eso, en estar delante de un micrófono, en improvisar, y eso es algo que el día de mañana tienen que hacer”; E1, por su parte, habla en términos

de vencer el miedo al mundo real profesional: “Cuando alguien sale de la facultad y va a hacer prácticas a una emisora de radio, que llegue con el olor a pólvora en su memoria olfativa. Que no descubra en la radio este mundo, porque eso abrumba”, y E2 va más allá al observar a las emisoras universitarias como un estadio intermedio en la formación:

“En estudios de radio de facultades como ésta se produjera mucha más práctica que teoría, y que las prácticas no fueran en nuestras emisoras, sino que las emisoras completaran la formación, y que aquí se ensayara opinión, manejo de la tecnología, la entrevista, la pregunta, la re-pregunta de la que hemos hablado, los contenidos, la imaginación, los nuevos temas y los nuevos formatos. Esa es una tarea que hay que realizar”

Aunque esta misma persona considera que la funcionalidad debe limitarse a esa premisa, a laboratorio de ensayo, puesto que no considera sus contenidos como atractivos sino como una simple mimesis: “En las radios universitarias, si analizas las parillas de programación...todas son un calco...porque es lo más cómodo. Es cierto que nuestros contenidos no les suscitan emociones, pero ellos tampoco son capaces de proponer”.

Por tanto, ¿dónde se hunde la raíz del problema para que exista esa falta de interés mutua? El se posiciona a favor del lado profesional, dejando entrever falta de interés de las generaciones más jóvenes, por lo que razona que es “desolador ver cómo una noticia que tú consideras que tiene una trascendencia evidente, que está trabajada, y tiene un recorrido X en la página web...y luego pones un gatito que da saltitos...y eso desborda”. Aunque sin posicionarse a favor de ningún grupo, resulta esclarecedora una intervención de E4, que explica esta situación desde un concepto nítido: divorcio.

Hay un divorcio en algo: en los temas que tratamos y los temas que quieren tratar los jóvenes. Cuando uno entra en las redes sociales y vemos de qué habla la gente joven y qué intereses tiene, pero es divergente con lo que se emite en los medios.

Algo ajeno a la radio universitaria es el aspecto inédito que abordaron los directores es el de la educación. En plena disertación sobre los puntos débiles y carencias, una aportación de E3 viró el rumbo de la educación: “Hay un déficit muy claro en esa preparación cultural”. Una idea lanzada después de que A4 pusiera sobre la mesa que había constatado en su empresa que los trabajadores más jóvenes “cometen faltas de ortografía”.

Los empleadores concluyeron que a los estudiantes les faltaba una base cultural. Una hipótesis que defienden a partir de tres casos narrados. E5 rememoró que ha tratado con becarios “que no saben encuadrar al alcalde de Valladolid en un partido político. Y me he encontrado casos de personas que no saben quién es Mary Poppins, que no han visto Forrest Gump, que no saben quién es Bob Dylan”. El caso que E3 ilustró fue similar: “Fallece Ángel Nieto, el piloto zamorano. Y uno de los becarios dijo: ‘¿quién es Ángel Nieto?’ No lo sabía. ¡El deportista español más laureado durante muchísimos años! Referencia del mundo del motor y de la vida social en España. No sabía quién era”. E4 les suele preguntar por temas de actualidad: “cuando llegan a hacer prácticas, les preguntas por un ministro reciente, y no saben quién es ese señor, se te ponen los pelos como escarpas”.

Los directores creen que una de las razones es su falta de interés por la lectura, bien sea de libros, bien de prensa, tal y como corroboran los testimonios de E1 y E4. “Tienes que saber las claves fundamentales de la economía, para saber contextualizar adecuadamente las piezas que hagas sobre economía. Tienes que leer historia para, hombre, poder poner un contexto adecuado a algunas cosas que son fundamentales”, sostiene E1. “Hay que leer todos los días a todas las horas. Ese es un hecho diferencial de los periodistas, que yo creo que es muy importante. Es una persona que debe estar preocupada 24 horas al día. Si no tiene esa inquietud, lo tiene realmente complicado para subsistir”, añade E2.

La consecuencia de ese déficit es que los estudiantes adolecen de base para preguntarse las razones y porqués de lo que sucede. E incluso para revisar el trabajo propio: “les falta el levantarte y revisarte los periódicos, saber qué ha pasado, estar al día, qué has contado el día anterior, si lo has contado bien, si te has saltado alguna clave”, postula E3; expresándose en la misma línea su homólogo E5:

Va en el amor propio del alumno compara lo que han hecho con lo que sale al día siguiente en los medios de comunicación. Cuando tú haces algo, y eres consciente de lo que has hecho, y lo comparas con lo que ha hecho un profesional, eres capaz de darte más cuenta de dónde están tus fallos y errores, en lugar de que venga el profesor con los fallos corregidos y te ponga la nota.

Si los empleadores plantean que los alumnos no consumen los medios de comunicación, y éstos entienden que la radio debe adaptarse, ¿dónde está el punto de equilibrio, si es que existe? E1 recuerda que la radio “es el medio con más credibilidad”, y E4 apostilla que “la radio se ha adaptado y tiene mucho futuro”. No obstante, E1 enuncia también que “la radio debe adaptarse a los tiempos actuales”, poniendo como ejemplo de este reto el *podcasting*.

Esta necesidad, este “debe adaptarse” postulado por E1 es una de las dos únicas críticas que hacen los empleadores. La otra es aportada también por E1, quien habla de “crisis de contenidos en la radio”. “Tú analizas las parrillas de todas las emisoras, y todas son paralelas. Este país se acuesta con los deportes porque lo dice la radio. Y se levanta con la información porque lo dice la radio”. Una idea que tiene paralelismos con la crítica vertida por E2 acerca de la radio universitaria, cuando constató que se limita a reproducir patrones de las emisoras profesionales.

Y es que el ejemplo del *podcasting* le sirve a E4 para concluir que “La radio tiene mucho futuro y ha cogido un camino muy concreto de cara a la gente joven, sobre todo, que consume de otra manera las emisiones, y a E2 para constatar que la tecnología ha sido aliada: “La radio tenía una debilidad: es el medio más efímero de todos, la palabra se la lleva el viento...te tenían que pedir la cinta y esas cosas. Pero vino Internet para afianzar la radio, y hace que el contenido no sea efímero. Son los pódcast, me gusta llamarlo radio bajo demanda”, a lo que sus compañeros de debate etiquetan, inmediatamente, como “radio a la carta”.

Aunque no sea objeto estricto de este apartado, cabe resaltar que en el epígrafe 1.1.2 se analizaron las webs de las cinco radios generalistas de Castilla y León, arrojándose como



conclusión que no todas colgaban sus programas en pódcast, existían dificultades de acceso para localizar la parrilla de programación y no siempre se diferenciaba entre programación local y regional. De igual modo, aunque todas ellas manejaban perfiles en Twitter, se ha constatado el irregular aprovechamiento de las posibilidades sonoras y digitales que ofrece esta plataforma

El rescata también otro ejemplo a modo de argumento para afianzar el punto de vista predominante: “Todo estamos haciendo lo de todos. La radio tiene una página web que es casi como un periódico digital”. Tal es así, que A4, pocos minutos después, sentencia que “si nos centramos en el futuro, en la gente joven, no escucha la radio en directo, pero sí en estos dispositivos tecnológicos. La radio ha tomado ese camino y las radios generalistas tienen páginas web y puedes oír la radio en todas las partes del mundo”

Por todos estos razonamientos, la opinión mayoritaria de los directores es que la radio ha conseguido actualizarse. E3 sentencia que “A la radio la han intentado matar mil veces, y las mil veces ha sobrevivido. La radio es cercanía y acompañamiento, y eso hará que perdure para siempre”.

La cuestión resultante de este razonamiento es si los jóvenes, en clave radiofónica, han abrazado estos cambios. E3 entiende que no: “voy a hacer es darles un consejo. Y éste es que escuchen radio. Porque ése es un déficit que notamos cuando llegan a las prácticas. Que cuando puedan, que escuchen radio. Las diferentes programaciones, los pódcast. Lo que quieran, pero que escuchen radio. Que trasteen con la radio”. E4 desmiente que los contenidos tratados en las radios generalistas sean aburridos; y por ello, pide proactividad: “Hay muchas cosas que contar. No sólo hablamos de política, de economía, de cultura. Hay muchas cosas que contar, y esas son las que deben contar los jóvenes en los nuevos caminos que abran o deberían abrir los más jóvenes”, y siguiendo esta tónica, E2 pide humildad: “los futuros periodistas, que no tiene que entran en esto por glamour, ni mucho menos, sino que ésta es una profesión de servicio”.

En este contexto, para los empleadores, la responsabilidad es compartida. No solo ponen el foco en los alumnos, sino en el sistema educativo. Eludieron hablar de los niveles básico e intermedio, por tratarse de una educación general o poco nítida a nivel específico; pero, en cambio, sí creen que la Universidad puede hacer algo más para que su nivel de preparación sea óptimo.

Cabe recordar que los directivos plantearon en sus encuestas que un alumno tarda entre 2 y 3 meses en coger las rutinas de trabajo, y han percibido que ese tiempo es superior actualmente respecto a hace unos años. En el *focus group*, pusieron sobre la mesa que las Facultades de Comunicación pueden mejorar la formación competencial en las facetas de trabajo en equipo, eficacia, innovación, creatividad y espíritu crítico.

- Respecto al trabajo en equipo, E3 sugiere lo siguiente: “estar pendiente del compañero, en cómo se le puede echar una mano, y eso es algo que se debe trabajar en la universidad. [...] Un programa de radio es un ente radiofónico en sí que hace mucha gente, y esa gente debe estar coordinada. El que debe dar las noticias llega tres minutos más tarde, eso descuadra”.

- Acerca de la creatividad y la innovación, E2 propuso que la Universidad fomente “la capacidad de imaginación de los alumnos [...], y ver nuevos formatos, y nuevas experiencias, las novedades tecnológicas, herramientas, el *software*, permiten hacer maravillas en la radio que antes no podíamos hacer”.
- En torno a la eficacia en la ejecución de tareas, E5 postula simular experiencias de trabajo reales en el aula. “Yo iba a ruedas de prensa donde había profesores, porque se llevaban bien con el ponente. Y muchas veces me preguntaba: ‘¿por qué este profesor no se le ha ocurrido nunca hacerlo con sus alumnos, llevándose bien con el tipo y dé la rueda de prensa en clase con los alumnos? No hace falta incluso que se la corrija. Basta con que al día siguiente vean la noticia de los periódicos y que vean si lo que han escrito tienen correspondencia con lo reflejado en los medios de comunicación”. Y E3 asiente a esta idea, proponiendo incluso que los profesores sean capaces de enseñar a “reaccionar” a sus alumnos
- Por último, E2 incidió en la necesidad de formar un espíritu autocrítico en el alumnado, considerando que “sería importante que desde las facultades se estimulase la capacidad de opinión de los chavales. Es decir, si hubiera capacidad de opinión, tendrían curiosidad de saber e informarse sobre lo que pasa, y capacidad para preguntar y repreguntar las veces que hiciera falta, porque tienen una opinión formada”. E4, tras escuchar a sus compañeros relatar las dificultades que tenían los becarios a la hora de hacer preguntas en ruedas de prensa, apostilló: “Qué gran aspecto para trabajar en la facultad con los futuros profesionales”.

Por tanto, la brecha se ha ahondado en las discusiones planteadas con cada grupo de análisis. En este caso, los directores trazan un perfil de los egresados reboante de carencias, no tanto en la vertiente instrumental, que consideran afianzada –especialmente en las áreas técnica y tecnológica-, pero sí en las competencias más interdisciplinarias. Los directores hunden la raíz de este problema en la escasa motivación y preparación de los estudiantes, motivadas en parte por el sistema formativo. Rechazan que los medios profesionales sean parte de esta problemática, ya que consideran que la radio ha respondido a la exigencia de adaptarse a los nuevos tiempos. Términos como “diferencia generacional”, “divorcio” o “déficit de preparación” han sido constantes en este *focus group*.

### **3.5. TRIANGULACIÓN DE CATEGORÍAS COMO CONCLUSIÓN. PREGUNTAS PARA LA SIGUIENTE FASE**

La conclusión clara que se desprende de los debates y entrevistas generados a los tres grupos de análisis es que existe una brecha entre oferta y demanda, entre la radio que hoy se desarrolla y la que vislumbran los universitarios. Frases como “los profesionales no nos tienen en cuenta”, “existe una diferencia generacional” o “hay un divorcio en los temas que tratamos y los temas que quieren tratar los jóvenes”. La siguiente tabla pretende sintetizar las ideas marco desarrolladas por cada grupo en las categorías esenciales –algunas se han fusionado para mejorar la síntesis- que se han abordado.

CATEGORÍA GENERAL	ESTUDIANTES	COORDINADORES	DIRECTORES
VINCULACIÓN DE LOS JÓVENES CON LA RADIO	Reconocen no escuchar radio lo suficiente, aunque reprochan que los contenidos ofertados a nivel profesional les dan la espalda y no atienden sus demandas.	Constatan que los jóvenes apenas escuchan la radio, pero justifican que las propuestas actuales generan desafección. Identifican una alta cualificación a nivel tecnológico, la cual deviene en una dependencia de la imagen y a la exposición a la esfera pública; dinámica encarnada en las redes sociales	Reportan que sus contenidos no se escuchan, a pesar de estas adaptadas a las exigencias actuales, y consideran que los egresados adolecen de base formativa tanto puramente universitaria como de cultura general, referentes y nivel ortográfico
EL PERFIL RADIOFÓNICO DE LA GENERACIÓN Z. ASUNCIÓN O REFUERZO DE COMPETENCIAS	Mejora sustancial en locución y gestión de nervios. Capacidad para saber gestionar o pertenecer a un equipo. Refuerzo de la parte técnico-tecnológica. Capacidad de ser proactivos e innovar contando cosas diferentes.	Mejora en locución, técnica y proactividad. Discrepancia en cuanto al trabajo en equipo: algunos constatan carencias en negociación; otros en cuanto a la planificación.	Solo observan mejoras en la vertiente instrumental, específicamente en el aspecto técnico-tecnológico. Observan carencias en rapidez de ejecución, redacción, trabajo en equipo, proactividad, implicación y creatividad
VISIÓN DE LA SITUACIÓN GENERAL DE LA RADIO ESPAÑOLA	Carece de parte audiovisual y de contenidos a la carta, y consideran que debe adaptarse	Observan desafecto en los jóvenes porque la radio no ha sabido adaptarse a los nuevos tiempos (factor imagen y contenidos), por lo que hablan de disrupción respecto a los medios tradicionales	Adaptada a los nuevos tiempos gracias a web y <i>podcasting</i> , leves críticas hacia homogeneidad temática en todas las emisoras convencionales. La definen como radio a la carta.
VISIÓN DE LA FUNCIÓN DE LA RADIO UNIVERSITARIA	Laboratorio de ensayo de competencias, pero a la vez, simulación de entorno real al tener jerarquía. Capacidad de contar cosas que tienen interés para <i>targets</i> jóvenes	Dual. Las radios con mayor infraestructura se consideran capacitadas para albergar prácticas externas. Las más modestas se conforman con reforzar la formación	La definen como eslabón intermedio en la formación y creen que debe limitarse a laboratorio de ensayo, ya que no cumple la función de generar innovación ya que sus contenidos

			y formatos son miméticos a los de cualquier radio.
VISIÓN DE LOS OTROS GRUPOS DE ANÁLISIS	Creen que los directores les han estereotipado y desconfían de ellos. Solo un integrante reporta que su jefe valoró de forma positiva su pertenencia a una emisora universitaria. Piden que se valore su formación y su implicación	Ven a los jóvenes con poca implicación a largo plazo y sin capacidad de saber negociar. Observan una brecha entre ambos grupos a nivel digital y generacional.	Divorcio, desconfianza y diferencia generacional respecto a jóvenes; petición de mejora en el sistema educativo para paliar diferencias en el trabajo en equipo, eficacia, creatividad, innovación y espíritu crítico

Tabla 18. Síntesis general de las ideas desarrolladas en los *focus group* y entrevistas en profundidad efectuados a los tres grupos de análisis, en función de las categorías generales diseñadas

Por tanto, la brecha inicial detectada en la fase 2 acerca de las profundas discrepancias entre los grupos de análisis acerca del desarrollo competencial se ha erigido en la punta del iceberg de un problema más profundo y complejo, que atañe a vertientes no únicamente comunicativas, ni siquiera solo profesionales, sino también sociológicas.

Las tangentes halladas en este apartado son mínimas. Las técnicas de investigación tanto de las entrevistas en profundidad como los grupos de discusión han mostrado a tres grupos cohesionados en sus ideas y planteamientos (apenas se han resaltado divergencias internas en sus respuestas a las diferentes categorías planteadas), pero kiloméricamente distantes de los otros grupos.

Los jóvenes universitarios defienden su formación, implicación y validez para desenvolverse en una radio profesional, aunque creen que las emisoras deben abrir las ventanas y renovar el aire de su idiosincrasia; los coordinadores, por su parte, confían en la validez de los proyectos que dirigen y creen que la desafección existente entre los otros dos grupos limita el radio de acción de sus iniciativas, que están sólidamente asentadas sobre las bases de laboratorio de ensayo y adquisición-refuerzo competencial, pero carentes de innovación. Una cuestión ya desplegada en el epígrafe 3.1 de este apartado práctico, cuando se aludió a investigaciones de las profesoras López Vidales y Gómez Rubio (2014 y 2015), en las que hablaban de oportunidad perdida para los jóvenes: cuando pueden ser *prosumers*, solo reproducen lo que ya existe, sin plantearse hacer nada diferente.

Crítica que heredan y comparten, mientras, los profesionales, que dirigen su análisis a responsabilizar tanto a las lagunas formativas que padece en general el alumnado, como al sistema universitario, que no se ha conseguido adaptar plenamente a las exigencias del entorno laboral; una adaptación que sí creen cuando hablan de su medio, la radio, al que consideran evolucionado y listo para los retos y exigencias del siglo XXI.

Cabe preguntarse, por tanto, cuándo empezaron a bifurcarse los caminos. La dependencia tecnológica que marca el día a día, ¿es la clave de este proceso? ¿O acaso las miradas

deben centrarse en la Universidad, como agente formador y nexo de unión entre profesionales y estudiantes? El medio radiofónico, ¿es responsable de esta herida o víctima? ¿Qué esfuerzos son necesarios hacer por cada uno de los agentes para encontrar caminos coincidentes y no paralelos?

No se pretende dictaminar en esta investigación culpabilidades o inocencias, sino buscar puntos de encuentro. Ése será el argumento principal de la cuarta fase.

La constatada brecha necesita puntos de sutura. Una de las claves del divorcio generacional que se ha desarrollado en el anterior epígrafe nace de la fusión resultante de la educación y de la vinculación a los medios de comunicación por parte de las actuales generaciones de universitarios.

Educación y medios aplicados a esta Generación Z devienen en el siguiente reto del trabajo: interrogar a prestigiosos educadores mediáticos del panorama nacional dónde nacen estas diferencias, por qué se han solidificado y si existe algún puente intermedio para favorecer el entendimiento. Tras analizar el elenco de expertos existentes en este ámbito y revisar su bibliografía, se ha entrevistado a estas cuatro personalidades:

- **ALFONSO GUTIÉRREZ (UVa, Universidad de Valladolid).** Experto en el área de Pedagogía, cuenta con publicaciones desde hace cuatro décadas; es Doctor desde 2000. Actualmente tiene registradas más de 4.000 citas en sus perfiles académicos digitales (<https://scholar.google.com/citations?user=2Sj-HP4AAAAJ&hl=en>)
- **MIGUEL ÁNGEL ORTIZ SOBRINO (UCM, Universidad Complutense de Madrid).** Doctor en Ciencias de la Información, cuenta con una trayectoria superior a 30 años en la Docencia Universitaria y en la Investigación académica, ligada también al ámbito profesional mediático. Técnicas de comunicación, perfiles profesionales y empresas mediáticas son algunas de sus principales áreas de trabajo. Cuenta con más de 1.000 citas en sus perfiles académicos digitales (<https://scholar.google.es/citations?user=3OCGQs4AAAAJ&hl=es>)
- **AGUSTÍN GARCÍA MATILLA (UVa, Universidad de Valladolid).** Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad de Valladolid, donde ejerce de Decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Considerado como uno de los impulsores de la investigación en educomunicación en España, también ha explorado la función educativa de la televisión, el uso de las tecnologías y técnicas audiovisuales. Cuenta con más de 4.000 citas en sus perfiles académicos digitales (<https://scholar.google.es/citations?user=Mk8jOwMAAAAJ&hl=es>)
- **GORKA ZUMETA.** Periodista, consultor y formador. Profesor del Máster de Radio Nacional de España (RNE), y en el área de Comunicación en ESIC Business & Marketing School. Tiene 23 años de experiencia en la Cadena SER (1988-2011), realizando labores de edición, redacción, locución, presentación y cargos directivos, tanto en la emisora como en su matriz, Grupo PRISA. También trabajó en Vocento y Mediaset. Ha publicado dos libros, enfocados a habilidades de comunicación y al medio radiofónico, respectivamente.

La metodología de trabajo para esta fase ha consistido en elaborar un cuestionario base de cinco preguntas, generadas sobre las cinco categorías que han compilado las conclusiones del anterior nivel previo. Estas preguntas se han construido con un carácter abierto, buscando no reducir las posibilidades exploratorias de la respuesta, jalonando como referente temático en todas ellas el rol que puede (o debe) desempeñar la educación mediática. Las entrevistas se realizaron telemática o telefónicamente. Los cinco ejes del cuestionario fueron:

- 1) El papel de la educación mediática en el perfil del estudiante
- 2) La educación y la vertiente mediática: el papel de la Universidad
- 3) La radio universitaria como herramienta para la educación mediática
- 4) Los medios como agentes de la educación mediática: fortalezas y debilidades de la radio actual
- 5) Pregunta conclusiva. Vinculación de los cuatro ejes anteriores con las dos generaciones objeto de estudio: los jóvenes de la Generación Z y los actuales jefes, etiquetados dentro de la Generación de *babyboomers*, para dirimir una posible búsqueda de denominadores comunes para reducir o eliminar la brecha.

Estas preguntas se erigen en los ejes de los sub-epígrafes de esta fase de la investigación.

#### **4.1. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA EN EL PERFIL DEL ESTUDIANTE**

Si a La Generación Z se le ha catalogado como la mejor preparada para producir y consumir, es decir, son *prosumers*, la lógica permite deducir que tienen formación sólida en las competencias instrumentales y también en las que atañen a aspectos creativos, capacidad de planificación, autocrítica o pertenencia a un grupo profesional.

El estudio ha revelado, hasta ahora, que los profesionales solo observan en ellos una alta cualificación en el aspecto tecnológico de sus futuros empleados, negando verles preparados en las competencias vinculadas al trabajo en equipo, e incluso, en la ausencia de base cultural. Miguel Ángel Ortiz Sobrino coincide en señalar esa carencia, y alude precisamente a la vertiente tecnológica como base del problema: “Es un problema de la generación de Millennials, no acotado a universitarios. Son una generación que escuchan muy poca radio, consumen muy poca información, son de titular, de Twitter, de 140 caracteres...ahí se paran. Les falta ese referente informativo en general”.

Los expertos aluden en varios momentos a una diferencia generacional. Explica Gorka Zumeta la existencia de “una diferenciación de público generacional en paralelo, que tiene

que ver con los nativos digitales (los más jóvenes) y los inmigrantes digitales (las generaciones más veteranas).”

Alfonso Gutiérrez (Universidad de Valladolid) incluso considera que el aspecto más dominado, el tecnológico, no lo es tal, porque se genera confusión con otro concepto en apariencia similar: lo digital. Gutiérrez considera que las nuevas generaciones solo dominan las competencias digitales, ya que las tecnológicas son más amplias:

Se ha demostrado de Prensky de los nativos digitales es un mito. Los chicos de 18-20-25 años tienen ciertas competencias digitales, basadas en los programas que usan. Son redes sociales y móviles. Ni siquiera tienen competencias tecnológicas suficientes. Yo pido a mis alumnos que suban un archivo comprimido, y algunos no lo saben.

Para Agustín García Matilla (Universidad de Valladolid) lo instrumental debe ser inherente al desarrollo personal, algo que no se siempre se cumple. “Una cosa es tener facilidades para manejar las tecnologías, saber editar o conocer muchas aplicaciones y otra muy distinta tener la madurez suficiente como para obligarse a pensar con espíritu crítico y aplicar ese pensamiento con actitud crítica”. Un espíritu para el que, entiende, se necesita a la Universidad como institución educativa. “Además de saber “cacharrear” con equipamiento digital hace falta “pensar para decir y no decir para pensar”, como diría nuestro gran filósofo Emilio Lledó”, sentencia este experto.

Pero sus consideraciones no solo pivotan en torno al eje tecnológico-digital. Es Miguel Ángel Ortiz Sobrino quien radiografía un problema en el que han incidido de forma especial los empleadores: las carencias en las bases culturales y formativas.

Los equipos digitales felizmente son fáciles de usar, están habituados a eso. Los chicos tardan muy poco, cuando van a la Cadena SER, o a Radio Nacional, en apenas una semana, dominan el *software*. El problema radica en la falta de contextualización, de referencias y de hábito de escucha.

También se muestra contundente al razonar sobre su preparación para enfrentarse a un trabajo en equipo: “Falta de empatía y la carencia de habilidades sociales”, y de forma más específica, critica el modo en que han aprendido dos competencias instrumentales base: redacción y modo de expresión.

“Reproducen los defectos de su generación: lenguaje pobre, escriben con cierta dificultad, escriben en muchas ocasiones de la misma manera para diferentes medios, y eso sabemos que es imposible. Podemos hablar de hibridación y mestizaje, pero no es lo mismo escribir para la radio sin apoyo visual que para un periódico, que es todo lo contrario. Una de las dos graves carencias que tienen los universitarios es un déficit en su capacidad de expresión verbal, de presentar un producto o presentar un problema o una información”

Los educadores mediáticos, por tanto, se posicionan al lado de la vertiente profesional. Han ratificado carencias en la mayor parte de estructuras competenciales del perfil del alumnado, a quien ven muy capacitado en cuestiones tecnológicas –o digitales, según el experto a quien se pregunte- pero con carencias y lagunas recurrentes tanto en áreas instrumentales básicas –redacción y expresión- como en las habilidades que competen al trabajo en equipo y al desarrollo personal y profesional.



Se continúa con la investigación, abriendo el radio de acción; primeramente, al papel de la Universidad, y, en segundo lugar, a los dos modelos radiofónicos analizados.

## **4.2. EDUCACIÓN Y LA VERTIENTE MEDIÁTICA: EL PAPEL DE LA UNIVERSIDAD**

A los educadores mediáticos también se les inquirió sobre el papel que desempeña la Universidad como institución, una vez reveladas esas carencias en los estudiantes, y si la educación mediática puede suponer una solución, bien a modo de asignatura, bien entroncado de forma transversal a lo largo del plan de estudios.

Para García Matilla, la universidad debe ser el factor diferencial para que un alumno sepa si usa bien o no las competencias instrumentales –que tiene innatas o que ha adquirido durante su etapa formativa escolar-: “Lo que aporta la universidad es precisamente ese enseñar a pensar, la actitud crítica hay que desarrollarla sobre supuestos prácticos. Es imprescindible enseñar a pensar para la incertidumbre y evitar mirar hacia atrás por el retrovisor en lugar de proyectarnos hacia el futuro y poder manejarnos en este mundo de constantes incertidumbres”, asegura. Gorka Zumeta cree que el cambio de sistema educativo ha mejorado porque “Durante muchos años se han priorizado en el sistema de enseñanza español los conocimientos frente a las competencias, y no creo que haya sido un acierto”.

A pesar de estos avances, Ortiz señala la inexistencia de materias para resolver algunas de estas problemáticas, como las habilidades sociales. “No hay asignaturas en las Facultades de Comunicación, al menos que yo no conozca, que trabajen específicamente eso. Hay algunas parecidas, que son transversales. Pero claro, al no ser específicas del área, las relaciones personales y el trabajo en equipo propios en un ámbito de Comunicación no se acaban de trabajar. Las rutinas profesionales son distintas, se trabaja con presión, con picos, a destiempo...”, indica este experto, que tampoco cree que la Universidad sea la solución a la ausencia de referentes.

“Son gente que les faltan referentes históricos, informativos o geopolíticos para valorar la parte informativa. [...] Tiene una relativa o fácil solución...es la contextualización, la lectura, escuchar la radio. En un año de radio universitaria no es suficiente. Esos hábitos se cogen desde Bachiller”

También en este sentido Gorka Zumeta apela a una enseñanza de base para evitar problemas. Habla de la necesidad de “imponer una formación de los más jóvenes en consumo responsable de medios de comunicación, que debería incluir nociones precisas acerca de lo que supone la labor de un profesional de la comunicación o del periodismo, rol en el que delegamos nuestro derecho a la información. Los periodistas son los garantes de una sociedad bien informada, que ejerce su libertad con responsabilidad gracias, precisamente, a la fiabilidad de la información que difunden. Lo contrario, además de intrusismo, representa la alternativa de la manipulación”.

Sobre la manipulación se ha tejido una tendencia en los últimos años basada en un concepto anglosajón que se conoce como *fake news*. En síntesis, hablamos de las noticias falsas (o falseadas, como sugiere la Fundéu) que se difunden con una intencionalidad negativa (generar confusión, inducir a error, crear desprestigio...)

Los educadores mediáticos consideran que existe una relación causal entre la proliferación de estas informaciones falsas y las carencias formativas. Ortiz alude a un “gravísimo problema de formación y alfabetización y, sobre todo, búsqueda de referentes” como germen de las *fake news*, lo que provoca sobrecarga informativa e imposibilidad de contrastación.

A Zumeta le preocupa “la falta de criterio”, especialmente “entre los más jóvenes, que confían -algunos ciegamente- en lo primero que leen, escuchan e incluso ven, cuando están siendo manipulados”, y culpa directamente a la estrecha vinculación entre las nuevas generaciones de nativos digitales y las redes sociales. “Desprecian incluso los medios tradicionales, como única fuente de información, lo que supone un riesgo evidente de contradecir la verdad (lo que en comunicación se llamaría ‘ruido’)”.

“No contrastan porque no tienen una referencia, como mucho lo que hacen en editarla, darle un formato nuevo, pero ya está”, añade Ortiz. Una idea que Gutiérrez expande en su entrevista incluyendo el concepto de contrastación como negocio. “El sector ha reaccionado y surge gente que se dedica a detectar bulos, pero porque resulta que también da audiencia, y por lo tanto, dinero. Si la verdad es negocio, no importa contarla”.

¿Dónde reside el problema y cómo solventarlo desde una óptica universitaria? La educación mediática se erige aquí como clave. “En este doble escenario, se debería fomentar la cultura de la fiabilidad y responsabilidad en los más jóvenes, instruirles en la necesidad de confirmar la veracidad de aquello que dan por real, cuando no lo es; ayudarles en la creación y desarrollo sólido de un pensamiento crítico en torno al consumo de la información”, apunta como línea general Gorka Zumeta.

En este escenario emerge la educación mediática. “Tiene que haber otro complemento, que es la capacidad humana de contextualizar y comprender la información, y entender las bondades y los peligros de la comunicación. Y eso pasa por una formación. Quien no lo vea así está equivocado. Lo que podemos hacer desde el ámbito de Comunicación es formarles críticamente ante los medios y ante la profesión”, dice Ortiz Sobrino. Zumeta reflexiona acerca de la posibilidad de que cualquier persona hoy día sea emisor de información, una tendencia que no entra a valorar (“comunicar no puede ser exclusividad de los profesionales que nos dedicamos a ello”), pero al entrar en este terreno sí asevera que “otra cuestión diferente es que la información sensible deba gestionarla el profesional”, para lo cual se necesita una formación específica.

Por su parte, Alfonso Gutiérrez considera que esta educación mediática debe basarse en valores, y por ello lo instrumentaliza en soportes audiovisuales: “Se puede abordar no solo la televisión educativa que hable de cómo comportarse, de respeto, de criterios de igualdad...o radio educativa [...]. Estudiar, en definitiva, el potencial didáctico de la radio para enseñar las materias de la propia carrera. Sería un meta-análisis. Hago un programa

de radio sobre la importancia de la radio”. Este tipo de enseñanzas es el que puede posibilitar, a futuro, la generación de una “competencia mediática”, tal y como la define Gutiérrez, aunque no es tarea sencilla.

Sobre esta idea expande García Matilla la posibilidad de que sea “transversal a todos los niveles educativos”, por tratarse de “conocimientos útiles para la vida e imprescindibles en el ámbito de la comunicación”, una premisa con la que coincide Zumeta al indicar que ve “muy competente la formación universitaria que en España se ocupa de esta disciplina”, aunque recuerda que las facultades no son la estación de destino:

“La rapidez con que avanza este mundo de los medios de comunicación, tradicionales y digitales, obliga sin duda a una constante y permanente puesta al día en torno a su evolución y desarrollo. Considero por tanto que la formación no culmina de ninguna manera en la universidad, sino, muy al contrario, empieza”.

Aunque Gutiérrez recuerda que está “denostada y olvidada”, y por su parte Ortiz observa que la configuración del sistema educativo superior –el Plan Bolonia- dificulta esta adquisición. “No es cuestión de voluntad institucional o de profesores, sino también por la estructura de Bolonia. Bolonia impone asignaturas de corta duración, y estos ejercicios de conocimientos tecnológicos para hacer análisis de información falsa y análisis crítico requiere tiempo y trabajo del alumno; en estas asignaturas semestrales le falta tiempo”.

Para García Matilla, la labor de la educación mediática sería más eficaz si se consigue “unificar criterios y conseguir orientar las futuras investigaciones con una cierta coherencia”, porque recuerda que estamos ante un factor que puede ser definido como transversal. Recuerda, por ello, una reciente línea de investigación que ha tratado el ámbito de la competencia mediática desde los niveles básicos de enseñanza hasta la Universidad y también en los profesionales de la comunicación.

No obstante, los entrevistados buscan ecuanimidad, y apuntan a que la Universidad no puede concentrar toda la carga de responsabilidad. Alfonso Gutiérrez cree que el problema de base reside en la propia sociedad contemporánea, “otros valores, más resultadista y neoliberal. Lo que importa es lo que se gana y lo que se tiene, y la educación mediática, que es entrenamiento, instrucción y capacitación para ejercer una profesión y servir a un sistema, no tiene cabida”. Aun así, concede Ortiz que los medios de comunicación pueden jugar una baza importante, y para ello, apela a la responsabilidad del individuo. Entiende que si se consumen medios de comunicación (“leer mucho, escuchar radio, aunque sea a través de web y varios informativos de televisión”, dice), se podrán obtener “referentes”, y ésta es una tarea esencial para el futuro periodista.

### **4.3. LA RADIO UNIVERSITARIA COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA**

El peldaño previo de la investigación reveló una crítica constante –incluso retroalimentada- entre los grupos de análisis. Los veteranos reprocharon a los jóvenes su desafección por la radio, y éstos arguyeron que los contenidos no atienden sus gustos; mientras que,

al hablar de emisoras universitarias, los profesionales rechazaban una funcionalidad más allá de laboratorio de ensayo, dado que entendían que eran mimesis de lo que se hace actualmente a nivel profesional.

Los expertos en educación mediática conceden un valor relativo a estos proyectos. García Matilla emplea la etiqueta de “experiencia de laboratorio eficaz y productiva” para mostrar “el potencial del medio sonoro”. Para Alfonso Gutiérrez, su radio de acción es limitado, porque debe basarse en “ensayar modelos de programas referidos a asignaturas de la carrera”. Ambos, en sus respectivas entrevistas, aludieron al concepto de “radio educativa”.

Ortiz Sobrino, por su parte, razona el alcance limitado en base a una carencia dual. Por un lado, de las propias emisoras universitarias. Cree que es aconsejable que puedan “reflejar o replicar”, según palabras textuales, la estructura existente en una radio convencional, pero no puede sustituir a una radio profesional: “Un estudiante evidentemente adquiere competencias tecnológicas, pero también otras que en mayor o menor medida también, como trabajo en equipo o puesta en antena de un programa. Lo que no podemos hacer es cubrir las lagunas y necesidades desde el punto de vista de *background* y referencias informativas y contextuales del alumno”.

¿Y a qué se debe esta circunstancia? Ortiz abunda en las claves explicadas antes: la pérdida de referentes culturales del alumnado. “Necesitamos de su base cultural y del resto de las asignaturas del Grado, y de la actitud del alumno ante la información. En un tuit puedes saber que hay 10.000 muertos por coronavirus, pero no vas a profundizar [...] Otra cuestión es si, efectivamente, el manejo de fuentes o el criterio de valoración informativa de los contenidos son adecuados. Comparto el criterio que tienen o la impresión de los profesionales”.

Gorka Zumeta alude a una conceptualización más general –radio escolar– para hablar de sus principales ventajas. La define, al igual que sus colegas, como “herramienta de formación en centros de enseñanza”, enfocando sus beneficios al “pensamiento crítico, socialización, hablar en público y desarrollar hábitos de escucha”. Y Agustín García Matilla cree que existe un cierto sentimiento de infravaloración: “A la radio le falta creer aún más en su potencial educativo y comunicativo”, sentencia.

#### **4.4. LOS MEDIOS COMO AGENTES DE LA EDUCACIÓN MEDIÁTICA: FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA RADIO ACTUAL**

Los profesionales han defendido hasta ahora la pervivencia de la radio tal y como la conocemos, por seguir respondiendo a la ley de la oferta y la demanda y, además, por haberse sabido actualizar a los nuevos tiempos. Los jóvenes, mientras, han constatado un desapego hacia las ondas, del cual los más veteranos les culpan, precisamente, a ellos como jóvenes por las carencias que les han detectado en cuanto a su formación.

Sin embargo, los educadores mediáticos también conceden que la culpa es del propio medio y de quien lo hace. Gorka Zumeta lo explica de esta forma tan contundente:

Los jóvenes no se acercan a ella, más bien la ignoran, incluso la desechan por antigua u obsoleta. Y la culpa no es de ellos, que son consumidores, casi compulsivos, de contenidos de todo tipo. La radio les ha ignorado, y el medio está recibiendo lo mismo que ha sembrado. La edad media de la radio hablada en España supera los cincuenta años. Así no hay renovación generacional. Los actuales comunicadores rondan la misma edad, incluso la sesentena, y es imposible que ‘conecten’ con un veinteañero, y menos con un adolescente, que requiere otro lenguaje y una necesaria proximidad biográfica de experiencias compartidas, algo que no puede ofrecer un presentador que podría ser su padre o abuelo

Para Alfonso Gutiérrez, la parte profesional es responsable de lo que sucede en las generaciones actuales porque los medios han obviado una de las tres funciones clásicas de los *mass media* –informar, formar y entretener-. “He hablado con especialistas en televisión y les digo... “¿te das cuenta de que al presentar estos contenidos...?” y ellos dicen, “la educación eso es cosa vuestra, yo me dedico a hacer programas, y solo tengo criterios audiovisuales”. A la hora de hacer el guion de una serie, debe tener en cuenta que influye en la educación de la gente, no solo el entretenimiento”.

Hay más motivos para pensar que la radio pueda necesitar una renovación, o acaso un reenfoque. Zumeta lo explica con un concepto tan coloquial como significativo: “La radio necesita un revolcón”, dice. ¿Y por qué?

Todo gira en torno a las dos ideas que se acaban de avanzar: lo digital y lo funcional. Si Zumeta ha aludido a que es imposible que dos personas que se lleven 30-40 años puedan entenderse, la brecha –la palabra clave, el *tag*, de este proyecto- se abre por el cauce de lo digital. “La radio ha perdido, tras la llegada de internet, numerosos ‘tronos’, uno el de la inmediatez informativa, otro el de la exclusividad en la producción de contenidos sonoros”, insiste este autor.

Y lo funcional: los medios –esto lo explica Alfonso Gutiérrez- no pueden detenerse a formar a sus receptores porque, dice, están preocupados de un concepto: conseguir audiencia. Y ahí el concepto de *fake news* enunciado por varios educadores mediáticos vuelve a cobrar sentido: “¿Qué se busca en los medios? Lo que da audiencia. Lo que es más divertido. En la era de la post-verdad se busca gratificación de las audiencias. Las mentiras, bulos, sensacionalismo, son más entretenidos, venden mejor... la verdad puede ser dolorosa y aburrida para el que la recibe”, se queja Alfonso Gutiérrez.

Por eso, el mensaje de esperanza, en clave de futuro, lo lanza Gorka Zumeta. Y lo hace precisamente sobre lo que ahora mismo es un elemento de la brecha: lo digital. Pide a la radio:

“Nuevas propuestas para los más jóvenes que hablen su mismo idioma y que estén hechas por locutores muy próximos a ellos, por ‘estrellas’ que el propio medio cree para atraerles, prescriptores en los que crean y confían y a los que sigan, a través de la propia radio, o a

través de los nuevos canales digitales -las redes sociales- que actúen como tentáculos de la radio para llegar a su nuevo público, que puebla este escenario”

¿Puede ser este concepto una solución para empezar a reducir esta brecha?

#### **4.5. LA POSIBLE SUTURA DE LA BRECHA GENERACIONAL. CONCLUSIONES Y PREGUNTAS PARA LA SIGUIENTE FASE**

*“El pecado de los jóvenes es creer que todo empieza con ellos, y el pecado de los viejos es creer que todo muere con ellos”*

Iñaki Gabilondo. 17 de diciembre de 2019

Gorka Zumeta aludió, durante su entrevista, a esta frase del veterano periodista vasco Iñaki Gabilondo. Se trata de una reflexión reciente, que pronunció en la Universidad de Nebrija, Madrid, durante la presentación del libro "La Transformación digital de la Radio" (Tirant Lo Blanch)<sup>3</sup>. Resulta significativa esta premisa, porque abunda en los conceptos desarrollados en esta tesis.

Parece difícil una sutura de esta herida generacional. No obstante, los educadores mediáticos vislumbran nexos de unión. Algunos de ellos se enfocan a los jóvenes, otros a los profesionales, e incluso, se lanzan propuestas de mejora para el medio radio.

Los estudiantes han sido el principal foco de críticas. Perfilados como nativos digitales, se ha resaltado su alta capacidad tecnológica (o digital, según diferentes nomenclaturas empleadas), pero a la vez, se les ha negado capacidad crítica por su falta de referentes, “el gran hándicap”, en palabras de Miguel Ángel Ortiz Sobrino. Un problema que emana de la base, de la ausencia de una educación mediática que les ha impedido desarrollar una capacidad crítica. En esencia, manejan la forma –las plataformas y redes sociales- pero no el fondo –los contenidos publicados en ellas-. Al carecer de esta base y sustento, las llamadas *fake news* han proliferado, un problema que emana de una raíz dual y conectada. Por un lado, de una falta de valores; y por el otro, por las deficiencias que observan en el sistema educativo.

La universidad es vista como la posible ‘vacuna’ a este mal contemporáneo, pero que de momento es inane debido a la configuración de los planes de estudio, que otorga preeminencia a una formación instrumental y a una excesiva compartimentación de las materias, lo que impide incidir en una transmisión de conceptos más profundos, como son los valores.

Alfonso Gutiérrez, por tanto, teje sobre esta base una primera red de unión en base a la educación en valores. “En la medida que se dé importancia en la educación en valores, en

---

<sup>3</sup> Conferencia disponible en <https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=93FmOuCUq0I&t=436s>

esa medida está la solución. Los profesores de Facultades de Comunicación deberían preocuparse de incluir o recuperar aquella asignatura de Ética”.

Por su parte, Gorka Zumeta pide más esfuerzo en la asunción de competencias tanto clásicas como actuales. “Saber comunicar forma parte de las competencias. No solo ‘hablar en público’, tan importante, y asignatura pendiente proverbial de los españoles; sino a saber gestionar bien los nuevos canales surgidos de internet para comunicarnos a través, por ejemplo, de las redes sociales”. Y Ortiz considera que esta educación no solo debe fundamentarse en instituciones educativas, sino también en la conexión de la universidad con la empresa. “Las prácticas se parecen en una Facultad de Comunicación a lo de fuera”, asegura.

Para Matilla, la unión debe fundamentarse en un esfuerzo mutuo entre ambas partes para implantar el futuro en la radio del presente. “Con las estrategias transmedia, la radio debe recuperar aún más su fuerza”.

Pero, ¿cómo pueden sumar en este aspecto los más veteranos, que a la sazón son inmigrantes digitales? Los educadores mediáticos han coincidido en su diagnóstico de que parte del problema emana de ellos, porque no han sabido conectar sus contenidos y la forma de contarlos hacia los nuevos *targets*, razonando que, de base, es difícil una persona madura sea capaz de entretener a un joven, más aún si el canal que usan está despojado del factor imagen.

Es más, también han apuntado a su vertiente mercantilista, objetando que han convertido la información en mercancía como una vía para ganar audiencia –sin importar segmento de edad- y, consecuentemente, ganar más dinero, obviando la función formativa clásica de un medio de comunicación.

Por este motivo, Gutiérrez abunda en la necesidad de una formación ética, razonando que “nadie se avergüenza de la parcialidad. Hoy alguien está en un medio y sabe qué tiene que contar y hacia dónde tiene que ir. Si pasados 3 meses va a otro medio con ideología distinta, también lo sabe. Y no se avergüenza. En cuanto les pongan en peligro el sueldo a final de mes, el romanticismo se pierde”.

A los empleadores, Zumeta les pide un esfuerzo para reenfocar sus actitudes, y considera que deben ver en los jóvenes y en sus capacitaciones tecnológicas una oportunidad y no una amenaza. “Debemos aprovecharnos de esta circunstancia, de sus competencias digitales, pero hacerles ver que una cuestión es el manejo de la tecnología y otra, bien diferente, utilizarla con oportunidad, acierto y responsabilidad. No debemos tener miedo en reconocer nuestras debilidades digitales ante ellos; al contrario, reconocérselas a los alumnos es un medio para ganárselos”.

Estas conclusiones permiten solidificar respuestas a las preguntas lanzadas al final de la tercera fase. La dependencia tecnológica no puede verse como un riesgo, sino como una oportunidad para erigirse en sutura de la brecha. Para ello, la Universidad debe reenfocar, o incluso reforzar, enseñanzas más allá de lo instrumental, para dar protagonismo a los valores, para que los estudiantes empiecen a encontrar sus referentes.

Los profesionales, por su parte, deben evitar recelos hacia las capacidades los nuevos egresados, para que éstos, con sus trabajadas competencias digitales, puedan co-liderar con los veteranos –amparados en su conocimiento y experiencia- un cambio de modelo del medio radio, que pueda servir como sustento para cobijar nuevos nichos de mercado de oyentes. El factor imagen o las narrativas transmedia se erigen como herramientas capitales.

Es, en suma, una conjunción de factores para que pueda mutar la confrontación actual en una oportunidad de cambio. Llega el momento de saber, de forma simultánea y mediante diversas técnicas de investigación, qué quiere y puede hacer cada agente involucrado, y hasta qué punto están dispuestos a encontrar un camino común y dejar de discurrir por sendas paralelas.



Para delimitar las discrepancias y coincidencias, se escoge la estrategia del Método Delphi. A través de dos herramientas metodológicas (encuesta y *focus group*) se invita a ocho personas (cuatro profesionales radiofónicos y cuatro estudiantes o egresados) a posicionarse y argumentar sus opiniones en torno a los resultados obtenidos en las cuatro fases anteriores.

En este caso, tal y como se anticipó en la Fase 3 del estudio, se incorporan personas adscritas a la Generación Millennial. El propósito es buscar convergencias y similitudes que validen o refuten la brecha generacional en cuanto al perfil profesional aplicado al medio radiofónico, confrontando puntos de vista de periodistas veteranos con cargos directivos –pertenecientes a la Generación X, es decir, nacidos entre 1965 y 1980-, egresados con cierta experiencia laboral o en búsqueda activo de empleo –se insertan en la Generación Millennial por nacer en la década de 1990- y estudiantes universitarios que aún no han concluido su Grado, postulándose como filtro su nacimiento en torno al año 2000, para así adscribirles a la Generación Z.

### 5.1. METODOLOGÍA ESPECÍFICA

A estas ocho personas se les pide rellenar, antes de participar en el *focus*, una encuesta cuya estructura es similar. La principal diferencia es que a los jóvenes se les somete a un pequeño test de actualidad de 10 preguntas, con contenidos de actualidad inmediata (hechos acaecidos en los días previos al envío de la encuesta) y sostenida (nombres propios de la actualidad informativa y la agenda setting con apariciones constantes en los medios de comunicación).

Los denominadores comunes de la encuesta son:

1. Tres preguntas de elección múltiple (entre 1 y 3 respuestas) acerca de las ocho cualidades que sustentan el concepto ‘trabajo en equipo’: las que más valoran, las que poseen los graduados universitarios, y las menos desarrolladas por los jóvenes
2. Tres preguntas en formato Escala de Likert para valorar su grado de acuerdo o desacuerdo con las valoraciones profesionales del currículum: se solicita a los encuestados que valoren si tiene más peso la participación de un estudiante en una radio universitaria en comparación con tres premisas: haber hecho prácticas en la emisora de radio dirigida por el profesional, contar con experiencia en el medio radio, y contar con experiencia laboral en medios de comunicación

3. Una pregunta de respuesta abierta, solicitando opinión argumentada en torno al principal fallo que detectan en una radio universitaria, así como una propuesta de mejora
4. Tres preguntas finales, de nuevo sustentadas en la estrategia de elección múltiple. En este caso, las tres preguntas listan las 20 competencias que definen el perfil radiofónico trazado en la fase 2 del estudio. A los encuestados se les pide que seleccionen un máximo de 6 (sin establecer mínimo de elección) competencias en relación a tres supuestos: las fundamentales para trabajar el medio radiofónico, las más desarrolladas por los egresados cuando acaban sus estudios de Grado, y las más trabajadas cuando deciden enrolarse en una emisora universitaria.

El *focus group* se articula en torno a dos ejes:

- Eje 1, denominado “temáticas convergentes”. El moderador elabora un listado de afirmaciones para ser debatidas durante el encuentro, que emanan de las conclusiones recabadas en las fases 1-4:
  - Redes sociales y radios. ¿Se usan adecuadamente? ¿Son fuentes de información válida? ¿Suministran contenidos para ser contados? ¿La estrategia de las emisoras profesionales es acertada? ¿Se puede plantear una “radiovisión” basada en retransmisiones en directo?
  - El perfil radiofónico. Puntos fuertes y carencias en el perfil actual de los profesionales y de los recién graduados. Se pide tanto autocritica en relación a la muestra a la que pertenece como opinión argumentada al valorar al otro grupo muestral.
  - La formación. El papel de la universidad como agente formador de futuros profesionales y el papel de la educación mediática. ¿Tienen carencias formativas los jóvenes? En caso afirmativo, ¿dónde hunde sus raíces este problema: en la educación universitaria o en la educación básica?
  - Valoración final de las propuestas lanzadas durante la reunión: examen de viabilidad.
- Eje 2, denominado “Reto dual”. 24 horas antes de la celebración, se remite a cada asistente un correo electrónico explicando las temáticas generales a abordar (las relatadas en el eje 1), pero, además, se solicita a cada miembro que piense en un reto para los integrantes de la otra área muestral. A los profesionales se les pide que piensen en una experiencia profesional reciente compleja que hayan vivido y que les haya supuesto una cierta complejidad por el tema abordado, las fuentes a consultar, o por las implicaciones de su equipo de trabajo (negociar horarios, gestionar coberturas, trabajo en equipo...), para plantear a los jóvenes qué hubieran hecho ellos si tuviesen que afrontar ese problema como profesionales. A los egre-

sados o estudiantes se les pide que listen los principales déficits de las radios convencionales actuales y su propuesta de mejora, para ser examinada durante la reunión.

## 5.2. PERFILES

Las dos herramientas metodológicas se aplican a ocho personas, pertenecientes a los dos grupos de referencia:

- Los cuatro directivos (directores generales o jefes de informativos) de las cuatro radios convencionales con más audiencia en Castilla y León. A esta reunión acuden las mismas personas que participaron en la fase 3 del presente estudio, con una pequeña variación: el Director Regional de COPE es sustituido por la Jefa de Informativos. Dado que se trata de personas reconocidas, para preservar su anonimato no se identificará a cada uno de ellos de forma específica. Serán nombrados con las siglas PR ('profesionales') y un número del 1 al 4. En el propio *focus* se omitirán las referencias a los medios que dirigen, en aras de mantener el anonimato.
- Cuatro alumnos, que acaben de terminar sus estudios universitarios. Cada uno de ellos posee un perfil diferente, resultante de hibridar las siguientes variables:
  - Participación en una radio universitaria durante su etapa académica
  - Trabajando actualmente en una emisora radiofónica.

Como las variables son dicotómicas (solo admiten 'sí' o 'no' por respuesta), el cruce de ambas respuestas en las dos variables produce cuatro perfiles. No todos ellos se adscriben a la misma generación, sino que las personas seleccionadas pertenecen tanto a la Generación Millennial tardía (dos personas, nacidas en 1992 y 1995), y otros dos pertenecientes a la Generación Z, al nacer en 1997 y 1998, respectivamente. La descripción de los perfiles es la siguiente:

- Egresado que trabaje en radio y haya participado en una emisora universitaria. Se trata de una mujer donostiarra, con Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual, con una experiencia reciente –dos meses, en el momento de celebrar la reunión- en Cadena COPE. Pertenece a la Generación Z (nacida en 1997). Recibirá la etiqueta de E1 en el *focus*.
- Egresado que trabaje en radio y no haya participado en una emisora universitaria. En el *focus* se identificará con E2. Varón lucense, graduado en Periodismo en 2019, que ha trabajado en Cadena SER (sección de deportes) y Onda Cero. Su experiencia laboral es de dos años, tal y como apunta en algunos momentos de la reunión. Se adscribe a la Generación Millennial, por haber nacido en 1992

- Estudiante que no trabaje en radio, pero sí ha participado en una emisora universitaria. Varón leonés, nacido en 1995 (Generación Millennial) que acaba de terminar sus estudios de Periodismo, y ha tenido una activa participación en programas de la emisora de la universidad donde ha estudiado. En el *focus* es E4.
- Estudiante que no trabaje en radio y que no haya participado en una emisora universitaria. Mujer burgalesa, graduada en Periodismo, insertada en la Generación Z inicial (nace en 1998) y a punto de conseguir una doble titulación, ya que está finalizando sus estudios en Comunicación Audiovisual. En el *focus* se le nominará como E3.

### 5.3 DESARROLLO Y CODIFICACIÓN

Las ocho personas de la muestra respondieron a la encuesta antes del grupo de discusión, celebrado el 26 de marzo de 2021 y duró cerca de dos horas. La base de codificación es la misma que la planteada al analizar las entrevistas en profundidad y *focus group* ejecutados en la fase 3 de la investigación, con algunos elementos implementados:

- Se incluye un cómputo de tiempo de cada intervención, para ponderar cuantitativamente los pesos relativos de cada participante. Este elemento es relevante, ya que, tras la codificación de todas las respuestas, se detectó que dos participantes intervinieron poco (ambos del grupo muestral de ‘estudiantes / egresados’), con lo cual, se estableció un mecanismo de corrección a posteriori: a esas dos personas se les envió una encuesta. En ella, ambas personas aportaron su opinión cuantitativa y cualitativa sobre los temas en los que no habían participado. Se detectaron 14 asuntos, que en la encuesta se enunciaron en formato afirmación, y a partir de ahí, se les solicita dos cosas:
  - Que valorasen de 1 a 7 puntos su grado de acuerdo o desacuerdo con la afirmación. Se ha empleado este sistema de diferencial semántico –y no la Escala de Likert- al estar basado en la clasificación establecido por Osgood, y que ha servido para codificar la intensidad de las respuestas de todos los participantes en cada uno de los *focus group* realizados.
  - Que justificasen de forma argumentada su valoración, mediante una respuesta abierta.
- Se añaden nuevos tipos de respuesta. Al reunir a personas pertenecientes a los principales grupos muestrales con divergencias en sus planteamientos, la codificación incluye los siguientes elementos:
  - APY. Un participante apoya la idea enunciada por otro miembro de la reunión.
  - I\_O. Una persona interrumpe el debate para refutar su punto de vista

- I\_D. Una persona interrumpe el debate para plantear un nuevo tema de discusión, vinculado al abordado en ese momento.
- Se establecen seis categorías de análisis, resultantes de extraer los conceptos clave de los dos ejes del *focus* relatados anteriormente. Se basan en una doble premisa: por un lado, son categorías polivalentes, dado que las respuestas atañen a ambos grupos de análisis; y, por otro lado, se busca flexibilidad. Por ello, algunas respuestas se insertan en subcategorías de análisis resultantes de fusionar dos de las categorías generales, que son:
  - Perfil. Categoría que aborda las claves constitutivas del perfil profesional en el medio radiofónico, pudiendo abordarse el impacto que tiene el paso por una emisora universitaria.
  - Formación, que atañe sobre todo a la valoración de la formación de los jóvenes a nivel de capacitación profesional, pero también en torno a la formación de los veteranos en aquellas áreas donde pueda percibirse un déficit.
  - Redes. Análisis de las redes sociales en cuanto a su utilidad como fuente de información o como suministro de contenido.
  - Radio. Situación actual del medio radiofónico, en cuanto a parrillas, contenidos e, incluso, uso de redes sociales (en este último caso, se establecería una subcategoría mixta –tal y como se explicó antes-).
  - Medios. Misma dinámica que en la categoría anterior, con la diferencia de que en ésta se incluyen respuestas generales que no solo afectan al medio radiofónico, sino a la evolución y situación general del panorama mediático profesional.
  - Solución. Respuestas que incluyen propuestas para solucionar la brecha existente entre profesionales y jóvenes. Se trata de una categoría abierta, ya que se abordan soluciones relativas a las cinco anteriormente enunciadas.

Para ilustrar estas premisas, se incluyen a continuación un caso de codificación de un tramo de la reunión:

Nº INT	ID INT	TIPO RESP	CATEGORÍA	DURAC.	DI-RECC.	IN-TENS	TEXTO EXACTO DEL <i>FOCUS</i>
72	E4	TRAS	RADIO_PERFIL	8	SI	5	Si tú sabes dar esos pasos de buscar en el navegador...
73	PR1	I_C	RADIO_PERFIL	2	NO	1	¡No te equivoques, E4!
74	E4	TRAS Y NT	MEDIOS	21	NO	2	El otro día tuve que hacer 9 llamadas para pedir información de fuentes institucionales de mi universidad sobre contratos doctorales. Me derivaron a 9 números, y me dieron respuestas no concluyentes. Hay veces que la verdad no se puede alcanzar.

75	E4	CONT	RADIO_PERFIL	33	NO	2	En el caso del bulo es tan sencillo como darte cuenta de que dijeron en un momento dado en una tele que cerraban los colegios, y a las 2 horas sacaron una fe de erratas diciendo que no. Puedes caer en el equívoco, pero cuando llegas al momento en que la verdad no es A y B, no basta solo con llamar a la fuente. Claro que tienes que hacerlo, no creo que haya nadie en esta reunión que publique una información sin la garantía de la fuente
76	E4	CONT	MEDIOS	4	NO	2	Pero tampoco hay que desdeñar que la fuente pueda estar parcializada
77	PR1	TRAS	MEDIOS	1	SI	7	¡Sí, sí!
78	PR3	TRAS	MEDIOS	1	SI	7	Claro

Imagen 57. Captura de pantalla de codificación de un tramo del *focus group*, con las categorías de análisis, duración de intervenciones, dirección e intensidad de las respuestas, texto exacto e identificador de interviniente.

Este ejemplo, sucedido en el tramo comprendido entre los minutos 34:05 y 35:15 del *focus*, se produce un debate entre tres personas, dos profesionales (PR1 y PR3) y un estudiante egresado (E4). La codificación, en este caso, consta de asignar el tipo de respuesta, extraer las palabras clave (TAGS) para facilitar el procesamiento de datos, ubicarlo en una de las seis categorías de análisis, identificar la dirección de la respuesta (‘sí’ es positiva; ‘no’, es negativa y cabe la opción de respuestas ‘neutras’) y acotar esa respuesta dentro del Diferencial Semántico de Osgood: los síes serán puntuados entre 5 y 7 puntos en función de los parámetros verbales empleados (expresiones como ‘siempre’, concesiones como ‘tal vez’ o ‘es posible’), y los ‘noes’ recibirán entre 1 y 3 puntos, atendiendo también a la particularidad de la idea enunciada por cada interlocutor.

Se observa, en este tramo, cómo E4 plantea una solución a uno de los retos lanzados por los empleadores (por tanto, interviene tras un compañero, es decir, ‘TRAS’) aportando una idea, que se considera positiva (dirección ‘SÍ’) y calificada con 5 puntos sobre 7, por no tratarse de una respuesta categórica, sino con partícula condicional (“sí tú sabes...”). La intervención subsiguiente de PR1 sí es categórica, ya que se enuncia mediante una exclamativa (“¡No te equivoques!”), por tanto, se ubica en 1 punto sobre 7 en la escala Osgood) que corta la alocución anterior (por tanto, ‘I-C’, es decir, ‘interrumpe a un compañero’).

Este reto sirvió para que los profesionales calibraran qué cualidades del perfil de los alumnos serían aplicables a un supuesto real que tendrían que afrontar en su futuro laboral como periodistas radiofónicos. Por tales motivos, la categoría de análisis es híbrida entre los conceptos “radio” y “perfil”. Cuando el estudiante acomete su punto de vista sobre la objetividad de las fuentes, está hablando de un concepto transversal al periodismo, no solo al ámbito radiofónico, de ahí que la categoría sea más general y se etiquete como “medios”.

Justo a continuación, E4 pone un ejemplo para defender su tesis con el que abre una nueva vía temática de análisis (los conceptos de verdad y veracidad), por tanto, su ejemplo se ubica en un tipo de respuesta dual; por un lado, interviene tras un compañero; pero a la vez, introduce tema (de ahí las siglas ‘NT’, que significan ‘nuevo tema’). Al emplear expresiones como “hay veces que no se puede alcanzar”, “respuestas no concluyentes”, el participante enuncia un punto de vista particular que no pretende elevar al nivel de categoría general, pero tampoco deja lugar a resquicios; por estos motivos, se le puntúa con un 2.

Tras unos segundos de intercambio de opiniones, E4 enuncia una conclusión (“puede que la fuente esté parcializada), lo que se considera como una intervención de tipo negativo, pero sin llegar a la categoría de negación absoluta, por la aparición del modal “puede”, motivo por el que recibe dos puntos. Justo a continuación, en las intervenciones 77 y 78, dos profesionales radiofónicos asienten y dan la razón a E4, por tanto, sus aportaciones se consideran como positivas y absolutas (nivel 7), al no dejar lugar a fisuras en su apoyo a la premisa expuesta por el participante E4.

## **5.4. RESULTADOS**

El objetivo de esta doble herramienta de análisis ha sido profundizar en las discrepancias y similitudes en las percepciones de los grupos de análisis. En primer lugar, se analizarán los resultados aportados por las respuestas de la encuesta, y posteriormente, se abordará la dimensión cualitativa, derivada de las intervenciones en el *focus group* –previa radiografía cuantitativa, y añadiendo las respuestas aportadas a posteriori por las dos personas con escasa participación en la reunión.

### *5.4.1 Tangentes y discrepancias de la encuesta común*

Seis de las preguntas pretendían dilucidar el grado de acuerdo o discrepancia mediante el sistema de elección. Por un lado, de los valores para trabajar en equipo (listados de 8, con posibilidad de elegir de 1 a 3); y por el otro, de las 20 competencias que conforman el perfil radiofónico (para escoger un máximo de 6). En ambas vertientes se han establecido tres preguntas específicas. Los resultados generales se listan en la siguiente tabla:

PREGUNTA FORMULADA	ÁREA TRABAJO EN EQUIPO (elegir 1-3 cualidades por pregunta)			ÁREA COMPETENCIAL (máximo 6 competencias por pregunta)		
	Cualidades más valoradas	Cuáles poseen los jóvenes	Cuáles están menos desarrolladas en los jóvenes	Competencias necesarias para trabajar en radio	Competencias más desarrolladas por los jóvenes en etapa universitaria	Competencias más trabajadas en una radio universitaria
<b>TOTAL RESPUESTAS</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>16</b>	<b>48</b>	<b>33</b>	<b>45</b>
Promedio	3 respuestas / persona	2,5 respuestas / persona	2 respuestas / persona	6 respuestas / persona	4,1 respuestas / persona	5,6 respuestas / persona
<b>RANKING GLOBAL</b>	Gestión (6) Coordinación (6) Disciplina (3) Escuchar (3) Comunicación (2) Liderazgo (2) Confianza (1) Críticas (1)	Escuchar (4) Comunicación (4) Críticas (3) Confianza (2) Gestión (2) Coordinación (2) Confianza (2) Liderazgo (0)	Liderazgo (4) Gestión (4) Coordinación (2) Comunicación (2) Confianza (2) Críticas (1) Disciplina (1) Escuchar (0)	Actualidad (7) Contrastación (6) Locución (5) Proactividad (4) Técnica (4) Trabajo equipo (4) Producción (4) Improvisación y redacción (3) Eficacia y autocrítica (2) Divulgación, software, planificación y guiones (1)	Técnica (7) Software (6) Locución (3) Innovación_Cont (3) Guiones (2) Contrastación (2) Lengua Extranj. (2) Especialización (2) Producción, actualidad, TrabajoEquipo, planificación, improvisación y autocrítica (1)	Locución (7) Técnica (7) Software (5) Redacción (4) Guiones (4) Trabajo en Equipo (4) Actualidad (3) Improvisación (3) Eficacia y divulgación (2) LenguaExtranj., autocrítica planific. e innovación cont. (1)
<b>RESP. JÓVENES</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>7</b>	<b>23</b>	<b>20</b>	<b>22</b>
Promedio	3 respuestas / persona	3 respuestas / persona	1,75 respuestas / persona	5,75 respuestas / persona	5 respuestas / persona	5,5 respuestas / persona
<b>RANKING JÓVENES</b>	Gestión (3) Coordinación (3) Liderazgo (2) Críticas (1) Disciplina (1) Comunicación (1) Confianza (1)	Escuchar (3) Gestión (2) Coordinación (2) Disciplina (2) Comunicación (1) Confianza (1) Críticas (1)	Comunicación (2) Confianza (2) Liderazgo (1) Críticas (1) Coordinación (1)	Actualidad (4) Técnica (4) Contrastación (3) Locución, TrEquipo, impro. (2) Redacción, Software, divulgac., Proactividad, eficacia y planificación (1)	Técnica (3) Software (3) Locución (2) Contrastación (2) Especialización (2) Guion, producción, innov., actualidad, impro., autocrítica, TrEq y planif (1)	Locución (4) Guiones (3) Técnica (3) Redacción, Software, impro. y trabajo en equipo (2) Actualidad, planificación, autocrítica y eficacia (1)
<b>RESP. PROFESIONALES</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>25</b>	<b>13</b>	<b>23</b>
Promedio	3 respuestas / persona	2 respuestas / persona	2,25 respuestas / persona	6,1 respuestas / persona	3,25 respuestas / persona	5,75 respuestas / persona
<b>RANKING PROFES.</b>	Escuchar (3) gestión (3) Coordinación (3) Disciplina (2) Comunicación (1)	Comunicación (3) Críticas (2) Escuchar (1) Disciplina (1) Confianza (1)	Gestión (4) Liderazgo (3) Coordinación (1) Disciplina (1)	Producción (4) Locución, actualidad, Contrastación y proactividad (3) Redacción, Autocrítica y trabajo en equipo (2) Guiones, impro., eficacia (1)	Técnica (4) Software (3) LenguaExtranjera (2) Innovación en contenidos (2) Locución y guiones (1)	Técnica (4) Locución y software (3) Redacción, actualidad, TrabajoEquipo y divulgac. (2) Guion, LenguaExtr., eficacia e Innov.Cont. (1)

Tabla 19. Desglose de los resultados obtenidos en la encuesta previa al *focus group* a los ocho miembros de la muestra, en las preguntas relativas al trabajo en equipo y las competencias que definen el perfil radiofónico.

#### 5.4.1.1. Área competencial del perfil radiofónico

Uno de los puntos de fisura detectados en la fase 2 se focalizaba en las diferentes visiones de jóvenes y veteranos acerca de qué competencias deben construir el perfil profesional. De ahí que tres preguntas de esta herramienta se focalizasen a elegir entre 1 y 6 competencias de las 20 que conforman el perfil radiofónico.

La primera cuestión preguntaba cuáles son las esenciales para definir dicho perfil. Combinando todas las respuestas, el seguimiento de la actualidad (marcado por 7 de 8 encuestados), la contrastación de fuentes (6/8) y la locución (5/8) se erigen como las tres más escogidas. Proactividad, técnica, trabajo en equipo y producción consiguieron un 50% de coincidencias. La primera conclusión que se puede obtener es que en el perfil radiofónico en Castilla y León las competencias instrumentales son claves: de las siete citadas, cinco pertenecen a este grupo competencial.

Atendiendo a las tangentes por cada grupo de análisis, la coincidencia en ‘contrastación de fuentes de información’ tiene un 75% de concurrencia en ambos grupos, trabajo en equipo es seleccionada por dos de los cuatro miembros de cada grupo, locución (75% de tasa de respuesta en cuanto a profesionales, 50% en jóvenes), y en menor medida, eficacia (anotada por un integrante de cada grupo).

La primera discrepancia entre los grupos muestrales llega en torno a dos de estas competencias: técnica y producción. El 100% de los alumnos coincidió en marcar ‘manejo técnico’ como competencia clave; y ningún empleador anotó esta opción. Justo lo contrario sucede en producción: consenso total en profesionales, 0% de respuesta entre los jóvenes.



Otro punto donde se aprecia distancia de pareceres es en la competencia vinculada a la proactividad. Tres de los cuatro directivos considera que la proactividad es una competencia esencial, y solo un joven marcó esta opción. La última diferencia estriba en el área de autocrítica, marcada por el 50% de los directivos y por ningún estudiante.

Si se toma como referencia las competencias que han tenido más de un 50% de coincidencias en cada grupo, en el caso de los jóvenes las seis competencias que superan esta criba son actualidad, técnica, contrastación, locución, trabajo en equipo e improvisación. En cuanto a los profesionales, cuatro de estas seis (actualidad, contrastación, locución y trabajo en equipo) son coincidentes, añadiendo al listado de coincidencias producción y proactividad, autocrítica y redacción.

La pregunta relativa a las competencias más dominadas por los alumnos cuando cierran su etapa universitaria ha dejado una coincidencia clara: los jóvenes saben dominar el entramado técnico y tecnológico vinculado a la radio. Manejo técnico registra un 100% de tasa de respuesta en empleadores y un 75% en jóvenes; en tanto que uso *software* específico de radio deja un 75% de coincidencia en ambos grupos. También existen coincidencias, aunque con cifras más débiles, en las competencias de locución (50% jóvenes – 25% veterano), guionización (25% en ambos) e innovación de contenidos (50% veteranos – 25% jóvenes).

Las discrepancias han sido menos evidentes, debido a dos factores:

- La baja tasa de respuestas. Aunque se daba un máximo de 6 elecciones, los profesionales de media han promediado 3,25 respuestas, y los alumnos, 5. Ambos datos son los más bajos registrados en este grupo de preguntas
- La alta dispersión en la elección de los miembros. La única coincidencia plena ha llegado en los profesionales. Los cuatro han marcado técnica como competencia desarrollada por los alumnos

No obstante, se ha constatado que los jóvenes se perciben como altamente especializados (50% de respuestas, frente al 0% de los empleadores); en tanto que los veteranos detectan fortalezas en el dominio de lengua extranjera (50% de coincidencias, frente al 0% del grupo de egresados). Por tanto, esta pregunta constata que ambos grupos perciben la universidad como una etapa donde desarrollarse técnica, tecnológica y lingüísticamente (locución y lengua extranjera). Pero ninguna de estas competencias, salvo locución, aparece en los primeros puestos del perfil competencial. ¿Qué ocurre, por tanto, con el seguimiento de la actualidad y la contrastación?

La siguiente pregunta interroga sobre las competencias desarrolladas en una radio universitaria. Aquí se prolongan las conclusiones obtenidas en la fase 3: los alumnos son capaces de desarrollar gran parte de las competencias técnicas (de nuevo, casi unanimidad en locución y técnica –con 7 respuestas de 8 posibles- y alta coincidencia en manejo de *software*, redacción, guionización y trabajo en equipo, todas con alrededor de 50-60% de concurrencia en las respuestas combinadas de ambos grupos).

Si los profesionales consideraban en la pregunta anterior que *técnica-software* es lo más desarrollado por un estudiante en el Grado, el paso por la emisora universitaria refuerza ambas, y, además, mejora su capacidad de locución –competencia que apenas tuvo un 25% de tasa de respuesta en la anterior pregunta-. Los jóvenes también coinciden en las competencias de locución (100% de respuestas) y técnica (75%), pero añaden además guiones. Como competencias accesorias, o con menor grado de desarrollo, aparecen redacción y trabajo en equipo (marcadas por un 50% de integrantes de ambos grupos), improvisación (50% de estudiantes), así como actualidad y capacidad de divulgación (50% de profesionales).

Esta mención a la actualidad permite retomar la idea anteriormente desplegada en torno al relevante peso que conceden ambos grupos al seguimiento de la actualidad y la contrastación de fuentes para la construcción del perfil profesional. A pesar de ser conscientes de ello, solo uno de los cuatro jóvenes marcó el ítem de actualidad como competencia desarrollada en una radio universitaria, y ninguno selección el de contrastación; en cambio, dos de los cuatro profesionales sí entendieron que este proyecto les ayuda a consolidar su conocimiento de los temas de la agenda setting, aunque tampoco consideran que les aporte herramientas válidas para contrastar fuentes de información.

#### *5.4.1.2. La ponderación del valor de las radios universitarias*

Por tanto, ¿qué valor cabe otorgar a una emisora universitaria? ¿Puede llegar a erigirse en complemento de lo aprendido en las clases, e incluso incorporar aquellas competencias demandadas por los profesionales, sin perder su sustrato de ser un laboratorio de ensayo y experimentación? Esta cuestión se planteó a los ocho encuestados, pidiéndoles una respuesta abierta, sin constreñirse a opciones.

Los cuatro profesionales fueron unánimes en sus respuestas: entienden que es imprescindible que las emisoras universitarias viren su rumbo y generen experiencias reales de trabajo. Un directivo considera que debe “Afrontar problemas reales. Trabajar bajo presión y con tiempo muy tasado”, y otro homólogo se expresa en términos similares, pidiendo “Más trabajo a pie de campo pegado a la actualidad”. “Les falta meterse en el día a día de un periodista”, escribe otro encuestado, quien apostilla que “No solo se trata de ponerse delante de un micrófono, antes, durante y después hay que hacer otras muchas cosas”.

El último profesional cree que pueden coexistir la vertiente más práctica y la idiosincrasia base de estas radios, por lo que argumenta que “aunque las emisoras universitarias no deben desprenderse de su condición de " laboratorio radiofónico " quizá deberían intentar trabajar más los contenidos propios del entorno en el que están ubicadas, entre otras cosas para forzar así el conocimiento de la actualidad local por parte de los alumnos”.

Estas respuestas aportan más solidez a sus opiniones acerca del perfil. Los profesionales quieren que los alumnos aprendan en una radio los entresijos de la profesión que no pueden aprenderse –o no se saben enseñar- en las aulas, especialmente en las competencias

de seguimiento de la actualidad, producción de entrevistas y contrastación de datos y opiniones de entrevistados. Cabe recordar que ellos han considerado como importante saber locutar, pero entienden, en estas respuestas, que esa competencia se da por asumida, de ahí el añadido final que un profesional hace: “no solo se trata de ponerse delante de un micrófono”.

Mientras, los alumnos ofrecieron dos tendencias en sus respuestas. Dos de ellos refrendan los postulados de los profesionales —es relevante este aspecto, dado que las encuestas se contestaron antes del *focus group*- y consideran necesario simular una radio real y “trabajar a pie de calle”, según un testimonio, o realizar más emisiones en directo: “falta la tensión del directo, saber que lo que estás emitiendo no lo vas a poder volver a grabar. Y, por otro lado, para que la experiencia sea real 100%, saber gestionar bien los tiempos que hay en cada bloque para que hable el locutor, meter los cortes, publicidad...”, explica otro encuestado.

Mientras, sus otros dos compañeros de muestra abogan por enfocar los problemas no a la configuración de la emisora, sino a la vertiente humana. Mientras uno de ellos critica “la falta de compromiso por uno o varios miembros. Esto perjudica a todo el equipo y sus resultados, lo que puede desencadenar un resultado poco profesional”, el otro testimonio cree es que necesario dotar de “más recursos, no únicamente económicos, que desde luego necesitan, también humanos, técnicos dedicados para agilizar el correcto funcionamiento de la radio universitaria”.

#### 5.4.1.3. Prueba de actualidad

Teniendo en cuenta que tanto los profesionales como los educadores mediáticos han resaltado el déficit de cultura general y de seguimiento de la actualidad por parte de los egresados universitarios, la encuesta incluyó una prueba a los jóvenes para testar su nivel de conocimiento de las noticias. El objetivo era buscar equilibrio entre las preguntas destinadas a la actualidad inmediata, es decir, las noticias más relevantes acaecidas durante esa semana, que coparon la agenda setting mediática de esos días (finales de marzo de 2021), y las cuestiones de la conocida como actualidad sostenida: nombres y hechos que se repiten constante y periódicamente en los espacios informativos. Se buscó en todo momento incluir temas vinculados a áreas temáticas diversas (desde política a salud, pasando por deportes).

Por ello, El 50% de las 10 preguntas correspondieron a actualidad inmediata, otro 40% fue de la tipología de actualidad sostenida, y el 10% restante correspondió a una cuestión que hibridó ambos tipos de actualidad, tal y como muestra la tabla:

Nº PREG	Enunciado	Tipo Pregunta
1	Cita el nombre de los líderes de los cinco principales partidos políticos españoles (PSOE / PP / CS / UP / VOX)	Actualidad sostenida
2	Cita el nombre de 3 candidatos a la Presidencia de la Comunidad de Madrid	Actualidad inmediata (la convocatoria de elecciones se ejecutó días antes)
3	¿En qué dos Comunidades Autónomas se han planteado mociones de censura recientemente?	Inmediata
4	Cita el nombre de tres empresas farmacéuticas que actualmente suministran vacunas para COVID-19	Inmediata y sostenida (tema tratado desde noviembre de 2020, aunque cada semana se producen novedades)
5	¿Cómo se llama la Ministra de Podemos que ha sustituido en la Vicepresidencia del Gobierno a Pablo Iglesias?	Inmediata
6	En breve va a comenzar el Mundial de Fórmula 1, que contará con dos pilotos españoles. ¿Cómo se llaman?	Inmediata
7	¿Qué dos altos cargos del PP han comparecido ante la justicia por el 'caso Bárcenas' (contabilidad oculta del partido)	Inmediata
8	El periódico, la emisora de radio y la cadena de televisión con más audiencia actualmente en España son...	Sostenida (basada en cultura general mediática)
9	¿Dónde reside actualmente el Rey Emérito, Juan Carlos I?	Sostenida (sucedió en agosto de 2020)
10	¿Qué significa el acrónimo COVID?	Sostenida

Tabla 20. Enunciado y tipología de las preguntas de la prueba de actualidad a la que se sometió a los encuestados del grupo muestral de estudiantes o egresados universitarios.

A ninguno de los estudiantes se le advirtió de tal prueba, a efectos de que no se pudieran preparar nada con antelación. Dado que la codificación ha sido anónima, se rogó a todos ellos, en la explicación de la encuesta, que no consultasen buscadores de noticias o portales digitales de periódicos, para testar su nivel de la forma más fidedigna posible. Los resultados se listan en la siguiente tabla, que incluye el sistema de calificación empleado:

Nº PREG	Puntuación	E1	E2	E3	E4	% ACIERTO
1	0,2 por nombre acertado (5 nombres en total)	1	1	1	0,8	95% (3,8/4 puntos)
2	0,33 por nombre acertado (3 nombres en total)	1	1	0,66	0,66	82,5% (3,3/4 puntos)
3	0,5 por respuesta correcta (se pedían 2 CC.AA.)	1	1	1	0,5	87,5% (3,5/4 puntos)
4	0,33 por nombre acertado (3 nombres en total)	1	0,66	1	1	91,5% (3,66/4 puntos)
5	0/1 (solo 1 respuesta correcta)	1	0	1	0	50% (2/4 puntos)
6	0,5 por respuesta correcta (se pedían 2 nombres)	1	0	0,5	1	62,5% (2,5/4 puntos)
7	0,5 por respuesta correcta (se pedían 2 nombres)	1	1	1	1	100% (4/4 puntos)
8	0,33 por medio acertado (3 nombres en total)	1	0,66	1	0,66	82,5% (3,3/4 puntos)
9	0/1 (solo 1 respuesta correcta)	1	1	1	0	75% (3/4 puntos)
10	0/1 (solo 1 respuesta correcta)	0	1	0	0	25% (1/4 puntos)
<b>CALIFICACIÓN</b>		<b>9</b>	<b>7,33</b>	<b>8,16</b>	<b>5,61</b>	<b>75,2% (30,08/40 pt.)</b>

Tabla 21. Resultados de la prueba de nivel de conocimientos de actualidad inmediata y sostenida a los cuatro encuestados pertenecientes al grupo muestral de estudiantes o egresados universitarios.

Los resultados plasman que el nivel de conocimiento general de los encuestados es medio-alto. El promedio de puntuaciones ha sido de un 7,52 (75% de acierto). Dos de los alumnos han obtenido calificaciones próximas a esa media (8,16 y 7,33), otro joven ha obtenido la nota más alta, un 9, en tanto que la cifra más baja ha sido de un 5,61. El análisis de los resultados deja también que solo 1 de las 10 preguntas ha tenido un acierto total (el número 7, relativa al juicio político en torno al ‘Caso Bárcenas’, y que dos preguntas (1 y 4) han obtenido una tasa de acierto superior al 90%

Solo 1 de los 4 alumnos fue capaz de escribir correctamente y sin fallos el significado del acrónimo COVID (en el momento de realizar la encuesta, se acababa de cumplir el aniversario de la entrada en vigor del primer Estado de Alarma en España). La otra pregunta con el nivel más bajo de respuesta ha sido el número 5, que preguntaba por el nombre de

la sustituta de Pablo Iglesias en la Vicepresidencia del Gobierno (50% de respuestas acertadas).

Teniendo en cuenta la tipología de preguntas (5 puramente de actualidad inmediata, 4 de actualidad sostenida, y 1 híbrida), se ha procedido a analizarlas comparativamente. Los resultados se listan en la siguiente tabla:

Preguntas de actualidad sostenida								
Nº Pregunta	1	4*	8	9	10	NOTA alumno (máx = 5)	% acierto alumno	<i>Pregunta 4 = tipología mixta (actualidad inmediata y sostenida)</i>
ID alumno								
E1	1	1	1	1	0	4	<b>80,0%</b>	
E2	1	0,66	0,66	1	1	4,32	<b>86,4%</b>	
E3	1	1	1	1	0	4	<b>80,0%</b>	
E4	0,8	1	0,66	0	0	2,46	<b>49,2%</b>	
Rendimiento (máximo = 4)	3,8	3,66	3,32	3	1	14,78	<b>73,9%</b>	
<b>Tasa acierto</b>	<b>95,0%</b>	<b>91,5%</b>	<b>83,0%</b>	<b>75,0%</b>	<b>25,0%</b>			
Preguntas de actualidad inmediata								
Nº Pregunta	2	3	4*	5	6	7	NOTA alumno (máx. = 6)	% acierto alumno
ID alumno								
E1	1	1	1	1	1	1	6	<b>100,0%</b>
E2	1	1	0,66	0	0	1	3,66	<b>61,0%</b>
E3	0,65	1	1	1	0,5	1	5,15	<b>85,8%</b>
E4	0,65	0,5	1	0	1	1	4,15	<b>69,2%</b>
Rendimiento (máximo = 4)	3,3	3,5	3,66	2	2,5	4	18,96	<b>79,0%</b>
<b>Tasa acierto</b>	<b>82,50%</b>	<b>87,50%</b>	<b>91,50%</b>	<b>50,00%</b>	<b>62,50%</b>	<b>100,00%</b>		

Tabla 22. Desglose de resultados de la prueba de actualidad a estudiantes atendiendo a las dos tipologías de preguntas existentes en el cuestionario.

Las calificaciones han sido parejas en ambas áreas. Sumando los resultados obtenidos en las seis cuestiones vinculadas a actualidad inmediata (4 alumnos x 6 preguntas = 24 puntos), la nota obtenida por los cuatro encuestados fue de 18,96. La tasa de acierto fue, por tanto, del 79%, cinco puntos más que la calificación obtenida en las cinco preguntas vinculadas a la actualidad sostenida (obtuvieron 14,87 puntos del máximo de 20 (73,9%)

En el análisis individualizado de cada alumno, solo uno de ellos (E2) obtuvo mejor calificación en el cómputo de las preguntas de actualidad sostenida (86% de acierto en este apartado, frente a 61% de preguntas de actualidad inmediata). Cabe destacar que el alumno E1 obtuvo un 100% de aciertos en las preguntas de actualidad inmediata, y en el polo opuesto, E4 acertó menos de la mitad de las cuestiones de actualidad sostenida (49,2% de puntos).

En definitiva, este ejercicio práctico ha mostrado que los alumnos tienen un nivel de base adecuado, aunque es cierto que muestran carencias, focalizadas en tres preguntas que han registrado una baja tasa de acierto.

#### *5.4.1.4. El trabajo en equipo*

En la fase 2 de la investigación las dos únicas competencias que generaron puntos en común entre la muestra analizada fueron locución y trabajo en equipo. Se acaba de constatar en las respuestas a la encuesta de esta fase que ambas, en efecto, son importantes en el perfil y se trabajan en las emisoras universitarias (menos impacto tienen en las aulas), pero es cierto que han aparecido otros protagonistas: por un lado, el binomio actualidad-contrastación, y por el otro, competencias interprofesionales que atañen al trabajo en equipo, tales como proactividad y autocrítica, ambas valorada por los profesionales, y eficacia e improvisación –ponderadas tangencialmente por ambos grupos-.

El corpus teórico ha construido ocho cualidades del trabajo en equipo (gestión, coordinación, disciplina, saber escuchar, comunicación, liderazgo, confianza y críticas), y en la fase 3 del estudio, tanto profesionales como coordinadores de radios universitarias han constatado un déficit en algunas de estos aspectos. Consideran que las nuevas generaciones carecen de valores vinculados a la negociación, autocrítica, liderazgo o saber escuchar.

Por ello, se plantearon tres preguntas en la encuesta: seleccionar de entre esas ocho cualidades las que son más valoradas por los profesionales (a los alumnos se les interrogó por cuáles creían que un profesional tenía más en cuenta), cuáles poseen los jóvenes (a los profesionales se les preguntó su percepción sobre ello) y cuáles están menos desarrolladas entre los jóvenes. En todas estas preguntas se permitían escoger entre 1 y 3 opciones.

Aunque los resultados generales se listaron en la tabla 23, se adjuntan aquí las claves de estas preguntas:

ÁREA TRABAJO EN EQUIPO (elegir 1-3 cualidades por pregunta)			
PREGUNTA FORMULADA	Cualidades más valoradas	Cuáles poseen los jóvenes	Cuáles están menos desarrolladas en los jóvenes
<b>TOTAL RESPUESTAS</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>16</b>
Promedio	3 respuestas / persona	2,5 respuestas / persona	2 respuestas / persona
RANKING GLOBAL	Gestión (6)	Escuchar (4)	Liderazgo (4)
	Coordinación (6)	Comunicación (4)	Gestión (4)
	Disciplina (3)	Críticas (3)	Coordinación (2)
	Escuchar (3)	Disciplina (3)	Comunicación (2)
	Comunicación (2)	Gestión (2)	Confianza (2)
	Liderazgo (2)	Coordinación (2)	Críticas (1)
	Confianza (1)	Confianza (2)	Disciplina (1)
	Críticas (1)	Liderazgo (0)	Escuchar (0)
<b>RESP. JÓVENES</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>7</b>
Promedio	3 respuestas / persona	3 respuestas / persona	1,75 respuestas / persona
RANKING JÓVENES	Gestión (3)	Escuchar (3)	Comunicación (2)
	Coordinación (3)	Gestión (2)	Confianza (2)
	Liderazgo (2)	Coordinación (2)	Liderazgo (1)
	Críticas (1)	Disciplina (2)	Críticas (1)
	Disciplina (1)	Comunicación (1)	Coordinación (1)
	Comunicación (1)	Confianza (1)	
	Confianza (1)	Críticas (1)	
<b>RESP. PROFESIONALES</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
Promedio	3 respuestas / persona	2 respuestas / persona	2,25 respuestas / persona
RANKING PROFES.	Escuchar (3)	Comunicación (3)	Gestión (4)
	gestión (3)	Críticas (2)	Liderazgo (3)
	Coordinación (3)	Escuchar (1)	Coordinación (1)
	Disciplina (2)	Disciplina (1)	Disciplina (1)
	Comunicación (1)	Confianza (1)	

Tabla 23. Resultados globales e individuales de cada grupo muestral de las preguntas de la encuesta relativas a las cualidades del trabajo en equipo.

En las cualidades más valoradas, sobresalen dos: gestión de grupo y coordinación entre los integrantes. Ambas recibieron un 75% de coincidencias teniendo en cuenta las respuestas de ambos grupos. A nivel de cada área muestral, ambas también obtienen la misma tasa en los dos sectores, aunque en el caso profesional se añade la de saber escuchar, que no ha tenido ninguna elección por parte de los estudiantes. Ésa es la diferencia más significativa junto al ítem de liderazgo, que el 50% de los empleadores valora como importante, frente al otro grupo, en el que ninguno ha escogido esa opción.

Un dato a tener en cuenta es que la segunda pregunta, relativa a las cualidades del trabajo en equipo que posee la actual generación de jóvenes, solo uno de los cuatro directores escogió tres opciones. Dos de sus compañeros eligieron dos, y uno de ellos, únicamente una opción. Los jóvenes, en cambio, sí optaron por la elección triple de respuesta.



Si este dato puede inducir a pensar en que estamos ante un nuevo elemento de la brecha, las respuestas corroboran la hipótesis: mientras que el 75% de los jóvenes considera que su *target* de edad sabe escuchar (75% de coincidencia), gestionar y coordinarse, ninguno de los directores ha tenido entre sus preferencias alguna de estas tres: tan solo el ítem de saber escuchar fue escogido por un directivo radiofónico. Las otras dos tuvieron un 0% de tasa de coincidencia. Éstos, por su parte, consideran que los egresados universitarios tienen capacidad para comunicarse en un equipo de trabajo (75% de votos) y aceptar críticas (50%). Ambas tuvieron un apoyo cada una en el otro grupo muestral.

Esta diferencia de pareceres se prolonga en la siguiente pregunta, vinculada a las carencias del trabajo en equipo que se perciben en los jóvenes. Ahora son ellos los que confiesan que carecen de habilidades comunicativas cuando trabajan en equipo, y consideran también que tienen un déficit de confianza. Sin embargo, los empleadores coinciden por unanimidad (la única que ha habido en este bloque de preguntas) que adolecen de capacidad de gestión y, también (un 75%) de liderazgo. Aquí se produce también una baja tasa de respuesta, pero a diferencia de la anterior pregunta, no se ha registrado en el grupo de empleadores, sino en el de egresados (7 respuestas en total de los cuatro encuestados, a razón de 1,75 de media). En otras palabras: a la hora de valorar cualidades, los veteranos han escogido pocas opciones, y a la hora de analizar dificultades, son los jóvenes los que perciben pocos problemas.

En la triangulación de respuestas se extrae otra cifra que permite pensar en esta brecha: ambos grupos coinciden en señalar la capacidad de gestión como clave, la mitad de los alumnos piensan que la poseen, y el 100% de los directivos radiofónicos consideran lo contrario. Si se atiende al ranking global, la otra cualidad más valorada por ambos grupos—coordinación— ocupa uno de los últimos lugares en la tabla de las más desarrolladas por los jóvenes. Uno de los pocos puntos de acuerdo llega en la capacidad de gestión, señalada como el principal déficit de las nuevas generaciones por parte de los veteranos, y la única no escogida por los jóvenes cuando han tenido que resaltar las cualidades que poseen.

Para obtener una visión comparativa de estos resultados, es necesario acudir a la referencia proporcionada por las encuestas realizadas por los alumnos en la fase 2 de la investigación (relatadas en el epígrafe 2.2.3.). En aquel momento, los estudiantes que habían participado en el último año en una radio universitaria valoraron casi por unanimidad la coordinación como el aspecto más desarrollado cuando conformaron grupos de trabajo en su emisora, en tanto que los aspectos que más echaron en falta fueron la falta de aceptación de críticas, disciplina y liderazgo.

Es relevante también que la capacidad de gestión no concitó en aquel momento una alta tasa de respuestas, ni como cualidad desarrollada ni deficitaria (en torno al 30% de coincidencia en ambos casos). Por tanto, se puede concluir:

- La capacidad de gestión es vista como un aspecto fundamental en el trabajo en equipo, pero es uno de los principales déficits de los jóvenes según el punto de

vista de los empleadores. Aun así, el 50% de ellos considera que posee esta cualidad, aunque también reconocen que su paso por una radio universitaria no les ha ayudado a desarrollarla.

- La coordinación concita consenso en cuanto a ser valorada como preeminente en las dinámicas laborales grupales, y aunque no es ponderada ni como muy desarrollada ni como cualidad con carencias, sí se trabaja en las radios universitarias, afianzando así su funcionalidad
- El liderazgo se presenta como elemento de consenso entre ambos grupos, que la consideran como deficitaria y como foco de conflictos en el trabajo en equipo de las radios universitarias
- Existen consenso en ambos grupos a la hora de percibir a los jóvenes como altamente cualificados a la hora de comunicarse, además de ser disciplinados. Eso sí, entroncando con una de las ideas explicadas en el apartado 5.4.1.1., los empleadores piden proactividad, además de esfuerzo y disciplina
- Los empleadores tienen una visión positiva de los jóvenes en cuanto a su capacidad de aceptar críticas; no así éstos, que apenas la han escogido como desarrollada y la han elevado al principal foco de conflictos cuando han trabajado en emisoras universitarias.
- Justo lo contrario sucede con la cualidad de saber escuchar, que los jóvenes entienden como altamente desarrollada, frente a la opinión de sus veteranos, que apenas la han tenido en cuenta en sus respuestas sobre el grado de desarrollo, aunque tampoco la han considerado como poco trabajada.
- La octava y última cualidad aparejada al trabajo en equipo, la confianza en las cualidades de los demás, no ha ocupado un lugar destacado en los tres rankings elaborados, aunque los alumnos perciben que un proyecto de radio universitaria les ha ayudado a afianzar este valor.

#### *5.4.2 Focus group de la muestra: análisis cuantitativo y cualitativo*

Explicados en los sub-epígrafes 5.1. y 5.2. el formato y características de esta herramienta, se analizan ahora las intervenciones. Previamente, se establecerá un marco general basado en los datos generales que dejó la reunión.

La duración total del encuentro fue de 1 hora y 45 minutos. El tiempo efectivo de intervenciones (eliminando saludos, fórmulas de cortesía y despedidas) fue de 84 minutos y 31 segundos minutos (1 hora 24 minutos 31 segundos). La codificación, como se explicó en el apartado 5.3., ha seguido las pautas del análisis textual de discursos; por tanto, se ha tenido en cuenta que en una intervención de una misma persona puede haber mensajes de diferente orientación (positiva o negativa) y una intensidad de respuesta variable, según la escala de Osgood. A tal efecto, se han registrado 368 entradas.

El mayor peso de la conversación lo llevaron los profesionales. Dos de ellos ocuparon las dos primeras posiciones en el cómputo de tiempo de intervención. E3 con 1282 segundos (21 minuto y 22 segundos) fue el participante con mayor registro, seguido por E4, con 947 segundos (casi 16 minutos). En tercera posición aparece la persona del *target* joven etiquetada como E4, con 851 segundos (14 minutos y 11 segundos). Después aparecen los otros dos integrantes del área muestral profesional: PR2 (12 minutos y medio) y PR1, con 568 segundos (9 minutos y 28 segundos). Las últimas tres posiciones fueron para los tres estudiantes-egresados restantes: E2 se quedó en 6º lugar, con 404 segundos (6 minutos 44 segundos) y más alejados quedaron E3 (176 segundos, es decir, casi 3 minutos) y E1, con 93 segundos de intervención (1 minuto y medio)

Se trata de una cifra significativa, tanto por la escasa intervención general del grupo joven (sus 4 integrantes hablaron el 30,1% del total), como por las exiguas intervenciones de E3 y, especialmente, E1 (sus 93 segundos implican el 1,83% total de intervención).

Estas dos personas son las dos representantes de la Generación, por tanto, este dato refuerza los rasgos que marcan el perfil y actitudes de la actual generación de jóvenes, que se expusieron en el bloque teórico.

Ésa es la razón por la que, tras codificar los resultados cuantitativos del grupo de discusión, se procedió a extraer un listado de temáticas tratadas en el encuentro (14 en total) y se solicitó vía cuestionario a estas dos personas con la menor tasa de intervención que aportaran su opinión desde una doble perspectiva: por un lado, cuantitativa, pidiendo que indicasen su grado de acuerdo o desacuerdo con la idea global del tema que se había enunciado, valorándola de 1 a 7 puntos (por tanto, se descarta la clásica Escala de Likert y se opta por el diferencial semántico de Osgood, para mantener la misma estrategia de analizar todas las opiniones vertidas en la reunión según su grado de intensidad), y por el otro, cualitativa, mediante una respuesta abierta que justificase esa opinión numérica. Sus respuestas se incorporarán en el análisis del siguiente epígrafe.

En esa radiografía se detallarán las interrelaciones generadas entre los participantes. Cuantitativamente cabe resaltar que durante el encuentro se establecieron varios momentos de apoyo a las opiniones vertidas por participantes, y otros de interrupción de intervenciones para refutar el punto de vista de una persona perteneciente al otro *target*.

Estas dos nuevas modalidades de intervención se han incorporado al presente análisis, toda vez que cuando se produjeron *focus group* con cada grupo muestral no se registraron puntos de vista dispares, sino opiniones homogéneas sobre temas tratados. Por tanto, si se produjeron interrupciones fueron para complementar el punto de vista y nunca para rebatir el argumento de otros participantes. En este caso, al confrontar por primera vez a ambos *targets* se han generado estas nuevas dinámicas e incluso, dado el carácter abierto de las temáticas tratadas, también algunas personas decidieron introducir un nuevo tema de debate a colación de un argumento que se acababa de desplegar. Los datos más destacados de estos tres aspectos fueron:

- De las 368 entradas, 50 de ellas (13,5%) fueron para apoyar el punto de vista de otra persona. De esas 50, la mayoría (37, es decir, 74%) fueron intervenciones

emitidas por el área profesional. 33 de los 37 apoyos fueron a compañeros de su mismo grupo muestral, y solo 4 (10,8%) a opiniones vertidas por los jóvenes. Éstos refrendaron otras opiniones en 13 momentos. La persona más activa en esta estrategia fue E2, con 10 apoyos (la gran mayoría hacia el grupo de empleadores, con 7), en tanto que los 3 registrados por E4 se dividieron en dos hacia el otro grupo y uno hacia su compañero de muestra. En otras palabras, el 69,2% de las muestras de apoyo del grupo joven fueron hacia las opiniones vertidas por los veteranos.

- En 17 momentos en la reunión se producen interrupciones entre intervinientes para oponer su punto de vista, generando posturas totalmente opuestas. Doce de ellos (70,5%) están protagonizados por profesionales, y su refutación se enfoca en todos los casos a la opinión emitida por uno de los egresados. Ellos, por su parte, interrumpen la conversación en cinco momentos, tres para rechazar la opinión de un veterano (17,6% del total), pero en otras dos (11,4% restante) se produce una confrontación de puntos de vista entre dos jóvenes (siempre E2 y E4). Estos datos refuerzan la uniformidad de pensamiento entre los integrantes más veteranos de la muestra –ya exhibida en la fase 3 de la investigación- y revelan una cierta heterogeneidad en la perspectiva de los jóvenes.
- En 11 momentos la conversación cambió de rumbo al introducirse un nuevo tema en el debate. En este caso, ha existido equilibrio entre grupos: cinco veces el foco de la reunión fue variado por un estudiante –significativo que siempre fuese E4 quien lo hiciese- y en las otras seis, por un empleador –también es relevante que 5 de las 6 ocasiones registradas, quien introduce el tema es PR3, mientras que la otra fue PR2-. Los principales temas introducidos fueron la ética en las redes, la falta de formación y cultura general de los jóvenes, o la percepción sobre su la información radiofónica periodística es un producto o un servicio público.

El análisis textual de las intervenciones también ha permitido codificar el posicionamiento de cada participante, mediante el etiquetado de cada respuesta según su dirección (positiva / negativa / neutra) y la intensidad de la respuesta –siguiendo la escala de intensidades planteada por Osgood entre 1 y 7 puntos). Los resultados son éstos:

Participante	Nº Entradas	Entradas con respuesta positiva	Entradas con respuesta negativa	Entradas con respuesta neutra	Intensidad media de respuesta
E1	8	3 (37,5%)	4 (50%)	1 (12,5%)	3,62
E2	39	16 (41%)	17 (43,5%)	6 (15,5%)	3,84
E3	10	3 (30%)	7 (70%)	0	3,1
E4	64	21 (32,8%)	25 (39%)	18 (46,15%)	3,81

TOTAL EGRESADOS / ESTUDIANTES	121	43 (35,5%)	53 (43,8%)	25 (20,7%)	3,75
PR1	56	30 (53,5%)	17 (30,4%)	9 (16,1%)	4,53
PR2	50	18 (36%)	24 (48%)	8 (16%)	3,78
PR3	81	37 (45,6%)	29 (35,8%)	15 (18,5%)	4,22
PR4	60	24 (40%)	31 (51,7%)	5 (8,3%)	3,61
TOTAL PROFESIONALES	247	109 (44,1%)	101 (40,9%)	37 (15%)	4,05
<b>TOTAL</b>	<b>368</b>	<b>152 (41,3%)</b>	<b>154 (41,8%)</b>	<b>62 (16,9%)</b>	<b>3,95</b>

Tabla 24. Distribución de la tendencia de las opiniones vertidas por cada participante en el *focus group* atendiendo a la dirección e intensidad de sus respuestas.

Las cifras muestran que la reunión discurrió por cauces moderados y ningún participante tuvo un perfil acentuado hacia extremos positivos o negativos. Existe una ligera inclinación hacia las respuestas positivas, ya que los promedios de valores del Diferencial de Osgood indican que todos los miembros, salvo uno, han obtenido una media superior al término medio de la escala (3,5 puntos). En este elemento los profesionales se sitúan un poco por encima de los egresados, con tres décimas más de promedio.

En esta moderación general se distinguen también algunos comportamientos similares en los integrantes de los grupos. Los jóvenes han tendido más hacia lo negativo (casi un 10% más respecto a posicionamientos positivos)

La persona con mayor porcentaje de respuestas de corte negativo ha sido E3, una de las menos activas en el debate. En el resto, la horquilla de porcentajes de respuestas positivas o negativas ha oscilado entre el 40 y el 60% y la de intervenciones neutras, entre el 10 y el 20%. Solo se producen dos excepciones a esta tendencia: E4 registra casi la mitad de las respuestas sin posicionamiento a favor o en contra; y PR2 es el único profesional con menos del 40% de opiniones de corte positivo.

La combinación de todos estos datos da como resultado perfiles marcados en la reunión. Por un lado, los profesionales, que fueron más proactivos en el debate, homogéneos en sus opiniones (sin rebatir y apoyando a sus homólogos) y tuvieron tendencia a emitir opiniones de tinte positivo, especialmente PR1 y PR3, aunque sus otros dos compañeros lo equilibran al registrar más porcentaje de intervenciones negativas.

Mientras, los jóvenes se presentaron con características más heterogéneas que permiten crear tres tipologías de predisposición ante el encuentro: E4 lideró las intervenciones estudiantiles –superando también el tiempo de intervención de dos veteranos–, y repartió refutaciones y apoyos al otro grupo muestral, aunque parte de su proactividad se basó en emitir opiniones neutras (casi la mitad de sus apariciones, lo que le convierte en la persona

con mayor porcentaje en este baremo de los ocho integrantes), E2 aportó el punto de moderación, al tener el porcentaje más equilibrado del binomio opiniones positivas/negativas (41 y 43%) y no enfrentarse dialécticamente a ningún directivo, aunque sí puntualmente a su compañero, en tanto que E1 y E3 apenas tuvieron incidencia en el debate, y sus intervenciones mayoritarias fueron de dirección de respuesta negativa.

Por último, se analiza a nivel de cifras los principales temas y conceptos tratados. La siguiente imagen ilustra la nube de tags con las palabras clave de la reunión con mayor índice de impacto.



Imagen 58. Nube de tags de los principales conceptos y palabras repetidos con mayor frecuencia en el *focus group*. Fuente: <https://wordart.com/create>

1. Radio: 77 veces
2. Más: 68 veces
3. Todo / sí: 55 veces
4. Información: 49 veces
5. Redes: 43 veces
6. Puede / hacer: 41 veces
7. Periodista: 36 veces
8. Social: 36 veces
9. Mucho: 34 veces
10. Medio: 32 veces
11. Fuente / muy: 29 veces
12. Saber / tener: 25 veces
13. Jóvenes / solo / noticia / Periodismo: 24 veces
14. Ahora / mucha: 22 veces
15. Bien / profesional: 20 veces
16. Trabajo: 19 veces
17. Tiempo / persona: 18 veces
18. También / aprende / importante: 17 veces
19. Directo / verdad: 16 ocasiones
20. Nuevas: 14 ocasiones

Eliminando aquellas palabras superfluas a nivel de significado (artículos, relativos, preposiciones...), el elemento verbal predominante ha sido la radio. Cabe destacar que los siguientes conceptos más empleados han sido adverbios (más / todo / sí), y entre las 10 más empleadas aparece otra palabra de esta categoría gramatical (mucho). Un dato que entronca con el análisis anterior acerca de la tendencia general de los participantes hacia las respuestas de dirección positiva en relación al Diferencial semántico de Osgood. Además de radio, los conceptos y temas que más veces aparecieron fueron las redes sociales (ambas aparecen por separado en el listado), información, medios, periodismo, fuente, jóvenes, trabajo, profesional o verdad.

Todas ellas convergen en seis categorías de análisis, que responden al patrón trazado en las anteriores fases de la investigación y que han sido objeto de análisis. Se trata del perfil que debe tener un profesional, la formación de los jóvenes, la situación del medio radiofónico, la percepción sobre la realidad actual de los medios de comunicación, el uso de las redes sociales y, por último, el denominador común de este trabajo: las posibles soluciones a la brecha generacional.

Incluyendo cada una de las 368 intervenciones en estas seis categorías, el tiempo dedicado a cada una de ellas ha sido el siguiente:

- Perfil. Se ha hablado de esta categoría en 206 intervenciones (55,97%) que han ocupado 2940 segundos (57,97% del tiempo total de la reunión)
- Formación. Se codifican 73 intervenciones (19,83%) que ocupan 1040 segundos (20,5%)
- Radio. 86 entradas (23,3%) y 1063 segundos (20,96%)
- Medios de comunicación. 74 intervenciones (20,1%) que suman 852 segundos (16,8%)
- Redes sociales. 64 intervenciones (17,39%) de 1017 segundos en total (20,05%)
- Soluciones. 25 intervenciones (6,7%), 516 segundos (10,17%)

Es necesario tener en cuenta que algunas intervenciones se han insertado dentro de una categoría doble, por converger la intervención con dos de ellas. Ése es el motivo por el que la suma de tiempos anteriores excede el tiempo total de la reunión. Los datos muestran una tendencia clara de la conversación hacia el perfil que debe tener un profesional radiofónico (casi el 60% de la reunión), mientras que la formación, la vertiente mediática y el área digital ocupan tres veces menos, en torno al 20%, tanto de las intervenciones como del tiempo dedicado a ellas.

Existe equilibrio en cada categoría, ya que hay menos de un 5% de diferencia si se comparando el porcentaje de entradas de cada una de ellas en relación al peso del tiempo invertido en hablar sobre ese aspecto. La última categoría, vinculada a la búsqueda de soluciones, ocupó lógicamente la última franja del debate, aunque en algunos momentos de su desarrollo también se apuntaron algunas vías de conciliación.

Los siguientes apartados explicarán las opiniones de cada uno de los ocho participantes mediante el método de triangulación de las opiniones en función de la categoría a la que pertenecen.

#### *5.4.2.1. Perfil profesional*

De las 206 entradas (casi el 56% del total), el 43,6 fueron opiniones positivas (90) y el 38,9% negativas (80). Las restantes 36 (17,5%), de carácter neutro. La intensidad media de las respuestas siguiendo la escala de Osgood fue de 4,07 puntos sobre 7. La persona que más interviene es el profesional radiofónico número 3 (PR3), con 46 ocasiones. Por detrás, destacan otras cuatro personas: los otros tres directivos y un estudiante-egresado, el número 4, todos ellos con entre 34 y 36 intervenciones.

Todos los participantes coinciden en que existe una brecha generacional. El profesional radiofónico PR4 opina que “estamos viviendo un choque generacional como nunca antes se ha vivido”, y bajo su punto de vista, la causa reside en que “los jóvenes tienen tendencia

a pensar que el mundo comienza donde ellos trazan la raya de inicio, pero los no tan jóvenes y mirando la realidad desde nuestra óptica, también es así”.

Las causas que exponen son variadas. Los jóvenes argumentan que la experiencia es clave. E4 opina que “cuando uno empieza a estudiar, descubre cosas. Cosas que no se habían hecho hincapié los profesionales que llevan 30 años en la radio y ya se han amoldado a una forma”. En la misma línea se expresa E3, culpando a los veteranos de que “la persona más adulta y más experimentada piensa que no tiene nada que aprender de las nuevas generaciones”.

No rechaza estas argumentaciones la parte profesional, aunque las matiza. PR4 vuelve a intervenir y modifica el concepto de experiencia por el de evolución. “A nivel evolutivo no somos la misma persona a lo largo de la vida. Lo que es vital en una época luego nos parece un chiste. La percepción que tengo como padre también, veo y a veces me desespero cómo cuestiones que a mí me importan mucho, a ellas apenas les importa. ¡Y al revés! El choque generacional es bastante grande”, explica.

E3 interviene para enfocar otra razón: la desconfianza. “Con todas las posibilidades que tenemos ahora, al poder transmitir contenido cualquiera, hay gente que no está formada y se está haciendo un hueco y por eso se genera confrontación”. A partir de ese momento, los participantes empiezan a enfocar cuestiones más concretas, vinculadas al ámbito puramente periodístico. PR1 es el primero en enunciarlo, desde un doble concepto: la adaptación y las nuevas tecnologías:

“El papel del periodista se mide en su capacidad para amoldarse. Tanto el periodista experimentado, con años de trayectoria, que es capaz de llevar información contrastada, pero muchas veces se topa con el manejo de nuevas tecnologías y el periodismo fugaz, rápido y ágil...pero a veces se olvida de lo fundamental, que es contrastar la información”.

Esta capacidad de contrastación fue una de las competencias analizadas en las encuestas previas a la celebración de este *focus group*. Junto con locución, seguimiento de la actualidad y trabajo en equipo, esta competencia creó coincidencia en cuanto a su importancia, pero se detectó brecha en otras como producción, autocrítica o proactividad (claves para los directivos) y las vinculadas al área técnica y tecnológica (esenciales para los jóvenes). A continuación, se agrupan todas las opiniones vertidas acerca de cada una de ellas.

- **Los retos de la contrastación**

El debate generó tres retos. Dos de ellos se vincularon a la contrastación de información. El primero es lanzado por el profesional 1, en los siguientes términos:

“Me llegó por WhatsApp, fue en los días previos al Estado de Alarma. Estábamos todos esperando una confirmación oficial de que iba a ser así, de que estallara todo. Y llegó esto, un papel que tenía el membrete oficial del Ministerio de Sanidad, de SACYL, con la firma del entonces Ministro de Sanidad, Salvador Illa, y de la Directora General de Salud Pública, Carmen Pacheco. ¿Qué ocurrió? En ese momento, lo recibes...ahora pone “falso”, pero en ese momento surge la duda. ¿Qué haríais vosotros?”



La diferencia de opiniones fue instantánea, a raíz de la primera respuesta, aportada por el estudiante E4. Su planteamiento se basó en rastrear las redes sociales: Lo que haríamos con las nuevas tecnologías sería buscar la construcción semántica de esas oraciones para detectar si lo escribe un profesional o una persona con poco bagaje cultural”, argumentó.

Inmediatamente, dos profesionales rechazan la solución, porque plantean que “El lenguaje es 100% administrativo” (PR2) y porque la práctica profesional exige “Lo que hay que hacer es descolgar el teléfono y llamar a la Universidad” (PR3). Incide en esta idea PR4, quien explica que “hay que molestar a las fuentes. Puedes tener el error de no localizar a la fuente más adecuada. Nosotros manejamos materia viva, es como un pez que se puede resbalar, pero eso no quita para intentar hacer las cosas necesariamente bien. Tienes que contrastar, a lo mejor no a las que te gustaría porque no tiene acceso, pero sí a las fuentes mínimas”.

Pero este planteamiento no convence a E4, quien se queda con el verbo “molestar” de la respuesta precedente: “Son diferentes pasos, creo que no hace falta molestar. Es una cuestión de efectividad. En un bulo tan flagrante de este estilo...”, argumenta para defender su punto de vista. De nuevo, críticas de los profesionales, que evidencian la forma de operar y pensar de las nuevas generaciones: “Esa es la manera de actuar que tendríais ahora. Vosotros tiráis de las nuevas tecnologías para buscar vuestras respuestas”, sentencia E2, antes de aportar la solución al reto:

“Es una cuestión más fácil que eso. Tú tienes una fuente oficial, que es el gobierno regional, que es quien tiene que tomar esa decisión. Antes de buscaren redes sociales, llamas. Recuerdo perfectamente ese día. Todos llamamos a la Consejería de Educación y les dijimos, ¿qué es esto, es verdad? Nos dijeron NO, y ahí se paró”.

El debate prosigue. PR1 recuerda que, ante cualquier posible hecho noticioso, “el escepticismo es clave. Cuando recibes un contenido, de ponerlo en cuarentena”, porque recuerda la función que cumple un profesional de la información: “Al fin y al cabo, el periodista ejerce una labor de servicio público que no se debe olvidar. Y no solo debe informar, sino generar opinión, y la opinión se genera en base a una información contrastada”, indica PR1.

Por este motivo, los veteranos tratan de explicar los inconvenientes de apoyarse en las redes sociales como método de contrastación. PR3 razona sobre el tipo de palabras usadas en el texto difundido por redes sociales y teléfonos móviles: “El lenguaje era calcado al administrativo. Recibe el apoyo de PR2: “Si hubiésemos buscado en Internet, a lo mejor alguno se hubiese lanzado a publicarlo”.

Entre el grupo de jóvenes no hubo homogeneidad de pensamiento. E1 se posiciona a favor del pensamiento clásico de los profesionales y sostiene que “rastrear que sea un bulo por las redes sociales siempre es más difícil que llamar a la fuente oficial y que te lo confirme o desmienta”, mientras que E3 opone que “éste es un punto a favor de las generaciones más jóvenes. Se ve reflejado por ejemplo a la hora de reconocer cuentas falsas o montajes fotográficos”.

En esa línea de escepticismo prosigue E4, que sigue sin estar convencido: “Es muy difícil que muchos medios de comunicación metan la pata al mismo tiempo”, a lo que PR2 vuelve a responder: “Pero no es una cuestión de muchos o pocos medios, tú tienes que hacer tu trabajo de cotejar la información”. En este punto, por primera vez, el egresado da la razón a la parte profesional, pero a pesar de ello, insiste en su planteamiento: “Si tú sabes dar esos pasos de buscar en el navegador...”. Le corta PR1: “¡No te equivoques! Lo responsable es acudir a las fuentes, y esa es la primera norma del Periodismo, acudir a las fuentes: Ministerio de Sanidad, Junta o SACYL. No es molestar, es tu obligación como periodista. Tú recibes esa información, y dices, ¡ostras!... tienes la opción de compartirlo con otros 10. Esto es como el coronavirus. La desinformación es como el virus, se expande de manera increíble. Así que tienes ese contenido, ojo, que no podemos llamar información porque no está contrastado, y no es responsable compartirlo”.

A pesar de esta refutación, E4 defendió su punto de vista apelando a un caso concreto en el que las redes sociales ejercieron como punto de contrastación:

“¿Recordáis el incidente de la bici robada del Decathlon? Es interesante consultar las redes sociales...es un pilar fundamental [...] Realmente fue un bulo propulsado por una entidad política que no quiero mencionar. Y si ponías en Google ‘chicos árabes Lacoste’ salía la foto del supuesto ladrón. Si sabes buscar, te sale que es falso”.

Los profesionales tampoco aceptaron este ejemplo. “Eso es desinformación”, indicó PR1, apoyado por PR2: “Partimos de la base que robar una bici no es noticia, pero estamos tontos con algunas cosas y le damos rango de noticias a cosas que no lo son”. En la misma línea se expresó PR4, al asegurar que “llegará un momento que, por la propia dinámica de los acontecimientos, se ordenará un poco todo esto. Los medios convencionales somos la referencia informativa, no al 100%, pero si en porcentaje aceptable”

El único punto de acuerdo entre las partes llegó cuando el estudiante planteó una posible fisura en la fuente. “Puedes caer en el equívoco, pero cuando llegas al momento en que la verdad no es A y B, no basta solo con llamar a la fuente. Tampoco hay que desdeñar que la fuente esté parcializada. Claro que tienes que hacerlo, no creo que haya nadie en esta reunión que publique una información sin la garantía de la fuente. Por eso quiero lanzar el ejemplo de una silla de tres patas. Tiene que haber tres pilares. Una de ellas es la fuente. Pero, ¿y si la fuente está lanzando a sabiendas una posverdad? ¿Cómo la combates?”.

- **Las implicaciones de la contrastación**

La introducción en el debate del concepto de posverdad (distorsión de la realidad mediante la manipulación de creencias y emociones) y otro vinculado, *fake news* (noticias falsas) crea una nueva perspectiva. Tras la reflexión de E4 sobre cómo combatir una hipotética parcialidad de la fuente, apunta a una solución: “Tienes que tener las herramientas de las redes sociales. La inteligencia colectiva a veces comete errores, pero en la mayoría de ocasiones funciona muy bien, y ése es un pilar de la silla que se debe utilizar”, explica.

De nuevo, se abre la brecha. Los profesionales intervienen, a través de PR3, para rechazar este argumento. Creen que a los jóvenes les falta un sentido práctico del trabajo cotidiano:

“En el día a día, he hablado con mis compañeros de redacción una vez en los últimos 10 años. Es decir...me encantan los debates porque también los tenía, me gustaba dar mil vueltas a todos, sobre la idoneidad de las informaciones, de cómo cotejar y cómo luchar contra las *fake news*. Pero entended una cosa: eso es una muy pequeña parte del trabajo en una redacción. Ojo con esto. No es el trabajo del día a día, no os creáis que es así. Algún día puede salir. En un medio local, la elaboración de la información tiene que ver algo con esto, pero poco con esto. Os invito a que gastéis algo de tiempo en esto, pero no todo. Hay muchas cosas obre las que hablar y trabajar que serán más aprovechables, efectivas y rentables para tu trabajo”

Por este razonamiento, su homólogo PR2 añade dos nuevas competencias claves en el perfil que, bajo su punto de vista, mitigan el efecto de las informaciones falsas o distorsionadas de forma deliberada. “El trabajo periodístico diario es trabajo bajo presión. Esa reflexión sobre la posverdad y las *fake news* se hace con calma, en otro ámbito y otro momento. Lo cotidiano es volar, coger un teléfono, mirar Internet, escribir, leer e informar. No hay tiempo para pensar si es o no posverdad”, explica.

Debido a su escasa participación en el debate, a los estudiantes E1 y E3 se les preguntó posteriormente en una encuesta –cuya mecánica ya ha sido explicada previamente- por algunos aspectos relevantes de la reunión. Éste fue uno de ellos. Mientras que E3 concede que su generación es vulnerable a estos bulos por cinco razones, “falta de preparación cultural, consumo mediático, la escasa experiencia tener la mente abierta y estar en proceso de madurez”, E1 entiende que, por lo general, un joven “cuando llega algo vía WhatsApp lo consultamos antes en internet que en una fuente oficial”, aunque puntualiza que “si estuviera trabajando para un medio, antes de nada, consultaría la fuente oficial para contrastar el hecho”.

Cinco semanas después de producirse esta reunión, se produjo un hecho real que da solidez a las afirmaciones de la parte profesional. En este caso, se propagó por redes sociales y servicios de mensajería móvil un bulo sobre fechas de vacunación contra el virus de la COVID-19. Tanto los medios de comunicación reaccionaron rápido: consultaron a las fuentes oficiales y prepararon contenidos alertando de tal bulo y aportando la información contrastada procedente de fuentes autorizadas. Dichas fuentes, además, aprovecharon sus perfiles oficiales en redes sociales para reforzar el mensaje. Éste es un doble ejemplo: Radio Televisión Española lanzó en su Twitter un contenido encabezado con las palabras ‘servicio público’, desmintiendo el bulo, enlazando a los datos oficiales de la Consejería de Sanidad de Castilla y León e insertando en la publicación la noticia en formato VTR con los datos obtenidos, procedentes de la contrastación.



Imagen 59. **Publicación en el perfil de Twitter de RTVE de información de servicio público para combatir un bulo sobre fechas de vacunación contra el virus de la COVID-19** (RTVE [@RTVEcyl]. (24 de mayo de 2021).

De igual modo, una de las fuentes autorizadas, el Delegado Territorial del Gobierno autonómico, también publicó una imagen del bulo y pidió a la ciudadanía, en el texto de su publicación: “no difundirlo” y no hacer caso “porque solo genera confusión”:



Imagen 60. **Aviso del Delegado Territorial de la Junta de Castilla y León acerca del bulo sobre fechas de vacunación** (Cobos Pérez, A. [@Guscobos]. (24 de mayo de 2021).

De vuelta al debate, y en torno a esta temática, otro directivo, PR3, refrenda esta premisa lanzada tanto por su homólogo como por el egresado E1 con estas palabras:

“Lo primero es lo que decía PR2, ir a la fuente. Eso lo haces en ‘*cero coma*’, como decís vosotros los jóvenes. Hay veces que hemos estado semanas tras una información, y en otras ocasiones, una información se emite minutos después de reproducirse, porque es inmediato. Es el caso de un accidente. Lo primero, es levantar el teléfono, todavía con el cuerpo presente o con el humo...lo cuentas en vivo y en directo. Hay que reflexionar, claro que sí, pero el trabajo cotidiano, lo ha dicho PR2 y estamos de acuerdo”.

Los últimos datos conocidos refuerzan la idea de los profesionales. Un estudio de referencia como es el Informe PISA, que mide el nivel de conocimientos de los alumnos en los países desarrollados, ha desvelado en 2021 que la actual generación de alumnos españoles está “peor preparados para detectar textos sesgados y evaluar las fuentes” que la media de los 37 países que forman la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos). Ciertamente el informe se enfoca a alumnos de Primaria y Secundaria, y no específicamente a alumnos universitarios de Periodismo, pero es un síntoma que está presente en el perfil competencial de los jóvenes.

El segundo reto vinculado a la contrastación también comparte la premisa de que se recibe una hipotética información a través del teléfono móvil. Lo enuncia PR2: “Dejadme que

plantee una pregunta. Os llega al WhatsApp un mensaje: se ha caído la Catedral de Valladolid. Hay heridos. ¿Qué hacéis? Sois periodistas”. A diferencia del reto anterior, las primeras respuestas de los jóvenes generan la aprobación de los veteranos. La secuencia completa es ésta:

ID	Texto exacto de la intervención
E4	En este caso es algo muy serio, lo primero sería llama a las fuentes policiales y al Ayuntamiento y me van a dar una versión. Soy un periodista local, ¿verdad?
E4	Yo tendría que ir allí de forma crónica a verlo y a hablar con las personas...
PR1	¡Muy bien!
PR3	¡Muy bien!
E4	A las personas que son testigos
PR1	Para verlo tú
PR3	Para verlo tú
E4	En casos así, no cabe duda. Tengo que hablar con las fuentes, tengo que cotejarlo, y tengo que verlo con mis ojos, y de esta forma estaré más cerca de la verdad que si solo cojo una pata de la mesa.
PR3	Por ejemplo, un atentado...
E2	Como dice E4, yo iría al lugar del suceso o atentado,
E4	la ortodoxia dice “mira y vete”. Si no puedes ir, llama a alguien que maneje información solvente sobre si es cierto, pensemos en la Policía, en sanitarios, en bomberos...eso marca la ortodoxia
E1	Yo iría al lugar y hablaría con testigos o personas que hayan presenciado lo ocurrido y hablaría con fuentes policiales
E2	Yo si estoy en directo, lo doy. Me refiero a que antes de ir, si estoy en directo, no lo doy como noticia confirmada pero sí como “nos acaba de llegar...”

Esta última intervención, protagonizada por E2, crea la primera controversia del reto. Los profesionales observan que la falta de contrastación, unido al deseo de dar la primicia, es un error en la praxis profesional. “E2, yo no estoy de acuerdo. Yo no daría una información si no tengo una confirmación, sobre todo si es de esta dimensión”, indica PR1, a lo que el propio egresado E2 justifica: “Habría que darla, aunque sea falsa y te la cuelen, no darla como verídico total, pero hay que darla”.

Los veteranos creen que la clave del reto formulado está en el origen de la fuente: han recibido el avance por un mensaje en su teléfono móvil. Por ello, en el supuesto de que el periodista no pueda acudir al lugar de los hechos y quiera dar la noticia en la emisora, recomiendan acudir a fuentes oficiales, “basándote, por ejemplo, en un avance de una

agencia, que sabes que una agencia de noticias es veraz y ha contrastado”, y citar la procedencia de la contrastación. A esto replica el estudiante E4 que la citación “exime de responsabilidades”, pero dos veteranos (PR1 y PR3) indican a la vez “no solo por eso, sino por la autoría de la información, y por respeto”. Otro directivo, PR2, lo argumenta así: “El día que vosotros deis los primeros la noticia de que se cae la catedral de Valladolid, os gustará que el resto de medios os citen”, a lo que PR1 añade: “Es cortesía profesional hacia los compañeros, es corporativismo”.

No está de acuerdo E2 con esta percepción de los profesionales sobre el *target* juvenil. Cree que “es un problema que las nuevas generaciones, igual tienen menos. Si trabajas en cualquier emisora, y la noticia es de impacto y tienes que citar a la fuente, porque la dio otro de la competencia que tenía más información que tú, creo que las nuevas generaciones tienen menos reparo a mencionar, aunque sea competencia directa”.

A este respecto los profesionales rechazan la argumentación estudiantil. Concede PR4 que el anhelo de dar una primicia funcionó hace años, pero no en la actualidad: “No nos mueve tanto lo que en su día existía en las redacciones profesionales de sacar la foto de un suceso por ser los primeros, porque eso diferenciaba del resto. Hemos evolucionado hacia otra pretensión: no hay que darlo los primeros, sino darlo bien. Este planteamiento parece convencer a E2, “sí, hace años les costaba más” aunque insiste en que en ciertos programas radiofónicos sigue existiendo esa guerra: “Lo llevo a mi terreno del deporte, y las guerras radiofónicas han sido importantes, y ahora que se jubila José Ramón de la Morena...les costaba más mencionar a la competencia y darle su minutito de gloria”, argumenta.

El segundo momento de debate en torno a este reto llega tras sugerir, nuevamente, el egresado E4, contar en antena reacciones al hecho publicadas en las redes sociales. “Puedo encontrar información extra para cotejar en las redes sociales, cómo se está caldeando el ambiente, cómo ha sido, qué se cree que ha sido”.

La réplica llega, en este caso, desde su propio grupo muestral. E2 se muestra reacio a esta estrategia: “Puede confundir más que aportar en un caso como éste, porque en una cosa en la que se amplifica mucho y hay mucha gente tuiteando, puede despistar más que ayudar. En ese caso, lo suyo es ir, hablar con las fuentes, llamar al Arzobispado, Ayuntamiento...lo que sea en ese caso. En las redes sociales en temas tan importantes o con tanto impacto inicial puede despistar”, explica.

Al no participar directamente en este foco de debate, a los otros dos integrantes del grupo muestral de jóvenes se les solicitó –vía encuesta– su parecer. Ambos se expresaron de forma diferente, apoyando cada uno de ellos una de las tendencias de sus homólogos. E1 fue más tajante al negar la efectividad de esta estrategia: “Durante los años de carrera siempre se ha insistido que para contrastar o buscar información sobre un hecho siempre hay que acudir a las fuentes oficiales”, mientras que E3 cree que si un profesional joven echa mano de las redes sociales para contrastar es por una cuestión de manejo del medio: “Los jóvenes tendemos a preferir ver las redes sociales, nos es más rápido y es nuestra zona de confort”.

- **Trabajo en equipo**

Aparece, pocos minutos después, otra clave también analizada en las encuestas: las habilidades vinculadas al trabajo en equipo. Introduce esta cuestión el profesional PR3, aludiendo directamente a los jóvenes: “Vosotros vais a trabajar en un equipo y es posible que en un futuro podáis dirigir un equipo. Hay que contar con el factor humano, que es fundamental. Aunque te falte la mitad de la plantilla, el trabajo tiene que salir adelante”. Y toma el testigo PR1 para ejemplificar esta competencia de dos ejemplos concretos, uno reciente (moción de censura en Castilla y León en marzo de 2021) y otro antiguo (accidente ferroviario en Galicia en julio de 2013):

“Moción de censura en Castilla y León, que acaba a las 19:30h. Justo en ese momento, fuera había pasado algo de lo que no teníamos ni idea. Y hubo que correr con un coche que nos íbamos ‘matando’ por el camino porque no llegábamos. Y los que estaban dentro (de las Cortes) no podían salir y los que estábamos fuera no llegábamos. Eso hubo que gestionarlo ‘a grito pelado’, y hubo que correr físicamente. La persona que estaba retransmitiendo tuvo que salir. Por mucha previsión que tengas, esto puede pasar. No os digo nada con los accidentes y sucesos, suele ser muy problemático. Acordaos del accidente de tren de Angrois. Es una de las peores cosas que puedes abordar para organizar y para informar”.

Reconoce el déficit el egresado 2 (E2): “Yo, que llevo dos años en radio a nivel profesional, tanto en Ser como ahora en Onda Cero, diría que me costaría más dirigir desde el estudio que estar en directo. Lo más difícil es controlar desde el estudio porque estás ciego, hay publicidad, hay sintonías, tienes que decidir en el momento si cambias el guion o tiras con lo que tenías establecido”. Una opinión que refrenda lo aportado por los profesionales en torno a las carencias en la ejecución de las tareas, y que también es apoyada por otros dos jóvenes. El confiesa que “Desde la parte de Periodista me costaría sacarlo adelante, porque es difícil gestionar los nervios”, en tanto que E3 se defiende indicando que ellos carecen de “experiencia” dada su juventud.

Rechaza esta premisa la parte profesional, en boca de PR3. “Los que sois jóvenes decís, como apuntabas E3, “no, es que hay cosas que me falta experiencia”. Oye, yo no he vivido en 1500, y tengo que hablar de los comuneros todos los años. Y eso lo puedes hacer tú, y puedes ser mil veces más brillante que yo”.

El último integrante del *target* de estudiantes y egresados evita poner excusas y cree que esta carencia se debe a la falta de desarrollo de una competencia también señalada como deficitaria por los veteranos: “Lo estoy intentando desarrollar ahora que he acabado la carrera, pero creo que esa proactividad nos falta a los jóvenes”.

- **Proactividad**

Precisamente esta competencia ocupa los siguientes minutos de debate. Los profesionales profundizan en las razones de esta falta de desarrollo. “Tenéis que llegar a los sitios sabiendo cómo solucionar problemas...cómo ante un problema a saber cómo responder. Tenéis que saber buscaros la vida vosotros mismos, no esperar a que alguien te diga tienes



que hacer esto o tienes que hacer lo otro [...] la radio se hace así, la radio se hace buscando soluciones”.

PR1 apoya instantáneamente esta idea y añade otro factor: “Tener iniciativa y ser curioso. Por supuesto, la principal labor es contrastar, pero la labor de preguntarse ‘¿y por qué ha pasado esto’?, ‘¿y por qué ha dicho esto?’ En definitiva, buscar...ser un rastreador de posibles temas. Y eso es ponerse en el lugar de la audiencia de radio, del oyente. Si ahora mismo se ha vuelto a reanudar la vacunación, ¿qué me interesa saber si yo estoy en la cola? Si me tengo que tomar un paracetamol...”, explica.

Coge el testigo PR4, para incidir en el valor de esta competencia: “Al suspenderse la vacunación, se preparó la que se preparó. Pobre de aquel que se alimentase solo de las redes sociales para saber qué ocurrió y lo más importante...qué iba a ocurrir. Hicimos lo que creo que había que hacer: ir al sitio y comprobar qué había pasado, testando previamente con las autoridades qué sucedió. Al día siguiente, cuando se retoma, volvemos al sitio. Una señora nos dice “he venido porque he escuchado en la radio que se retoma”. Parece simple, pero encierra algo importante: se fía de nosotros. No nos hubiera perdonado que yendo al sitio no hubiera sido así”.

PR1 considera que esta credibilidad nace, entre otras razones, por la participación de expertos. “Es el privilegio que tenemos los periodistas, estar en contacto con expertos. La audiencia quiere respuestas, y eso supone estar apegados a la realidad y la actualidad. Leer mucho, por supuesto, pero saber qué está ocurriendo en tu lugar, en tu comunidad”.

En este sentido, PR2 prefiere dar un paso más allá, y entiende que los expertos son un eslabón más de la cadena de producción de contenidos radiofónicos. “Os invito a que desde un primer momento cojáis la noticia como un total global, en el que hay que hacer todo: desde el momento en que plantéis el tema, decidís el enfoque y cómo redactar lo y con quién tenéis que hablar. Cuando seáis capaces de hacer todo eso, de llegar al redactor jefe y decirle, tengo esto, ha dicho esto, tengo este sonido, seréis un profesional de la radio. Mientras eso no lo tengáis mascado, tenéis trabajo que hacer”.

- **Otras competencias con opiniones diferentes**

En torno a las competencias que debe tener el perfil profesional de un joven, dos de los focos de la brecha giraron en torno a la autocrítica y el manejo técnico y tecnológico. Considerada como esencial para los empleadores, y con impacto minimizado en el *target* juvenil, apenas se registraron intervenciones en la reunión en torno a la autocrítica. PR2 fue la única persona en poner sobre la mesa las carencias de los jóvenes: “Los chicos cuando empiezan a hacer prácticas en la radio no quieren escucharse, cuando salen en antena no se escuchan porque les da vergüenza porque dicen que suena mal, que no suena profesional”, y añade también la necesidad de “respetar” a todas las fuentes, sean profesionales o anónimas.

El *focus group* permitió también conocer el valor que aportan los profesionales al desempeño de la parte técnica y el manejo de *software* informático específico. PR4 considera que tiene menos relevancia que otras: “Es menos importante que venga capacitado ya con

un cierto rodaje a nivel de recursos técnicos, o usar la voz adecuadamente, o incluso conozca el manejo de las tecnologías, que eso viene bien. No tiene nada que ver una redacción ahora con la de hace 20 años. Familiarizarse con las nuevas tecnologías facilita la labor. No es definitivo...sí lo es el interés y la curiosidad, al cabo de la calle, de lo que ocurre alrededor”.

#### 5.4.2.2. Especificidades del perfil radiofónico en el entorno digital

Este epígrafe hibrida dos categorías: las competencias del perfil radiofónico, pero aplicadas a las plataformas digitales. En lo relativo al perfil, los ocho integrantes del grupo coincidieron en que las redes no solo se erigen en una hipotética fuente de información, sino que es una nueva herramienta para difundir los contenidos que se emiten a través de las ondas.

PR4 fue conciso en esta frase: “Eso [la aparición de las redes] complica la dinámica de las redacciones, hemos tenido que evolucionar y reciclarnos en el perfil radiofónico”. ¿Por qué? Así lo argumentó:

“Ahora todos hacemos de todo, una radio era una radio, y ahora no, una radio es también una página web, con redes sociales. Un periódico tiene su versión digital, pero también hace cosas que solo hacía la radio, y es transmitirte en directo cosas como el Sermón de las 7 Palabras. Lo puede hacer con audio, o tecleando los titulares más llamativos”.

Según los profesionales, la adaptación ha llegado en la competencia de redacción. “Mi misión como periodista de radio es fundamentalmente trabajar la información por los pasos que hemos hablado para llevarlo al oyente. Una vez que lo hacemos, hemos cumplido el servicio público. Luego, lo vuelco a un lenguaje, sin perder la ética, para red social, pongamos la web”, explica PR1.

El *target* estudiantil lanzó una crítica. “A veces se prostituye la información”, apunta E4, poco convencido de esa visión ética verbalizada por PR1. Por este motivo, lanza una pregunta a modo de reto a los empleadores: “Con las nuevas tecnológicas, ¿Cómo se puede mantener un periodismo ético, que aporta servicio público?”. Las respuestas son inmediatas: “Pero, ¿por qué tienen que estar reñidos?”, cuestiona PR2. “no son incompatibles”, asegura PR1, quien sentencia: “hay que aspirar a ser rigurosos y brillantes”. “Y al mismo tiempo, tener la capacidad de atraer y de saber colgar en las redes sociales”, añade PR2, con el apoyo asertivo de sus compañeros profesionales.

De este cruce de intervenciones se desprende que los directivos han tenido que incorporar a su perfil profesional estrategias para conseguir no solo oyentes, sino seguidores en las redes sociales que, además, se vean tentados de consumir esos contenidos digitales. Lo explica PR2: “¿Qué hago para conseguir clics, que es lo que rentabiliza la plataforma digital? En lugar de titular “a partir de este viernes solo se podrían reunir 4 miembros en reuniones privadas”, pues pregunto al oyente para generar un clic: ¿Qué puedes y qué no puedes hacer a partir de este viernes en Castilla y León?”. El egresado E4 asiente, dice conocer estas estrategias e interviene para explicar que “a eso se le llama ‘*call to action*’”.

Esa particularidad en la forma de redactar tiene dos implicaciones. Por un lado, los directivos plantean la necesidad de que el periodista debe ser flexible en su enfoque: “Cuando hacemos una información para la radio, la hacemos de una manera, y en la versión web, tenemos dos opciones...trasladar lo que se ha hecho en la radio íntegramente a la web, o adaptar esa materia prima al formato y lenguaje web”, indica PR4, quien, por otro lado, puntualiza que “la adaptación es necesaria, porque implica titular y subtítulo”.

Pero precisamente estos elementos, procedentes de la prensa escrita, focalizan las críticas. Creen que los jóvenes que actualmente la parte profesional abusa de determinadas técnicas para favorecer el conocido como *clickbait* o cebo de clics: técnicas de redacción que permiten crear titulares sugerentes, incluso sensacionalistas, pero alejados del contenido real, con el afán de que los usuarios sientan curiosidad y pinchen en él y así generar ingresos derivados de la publicidad. E4 insiste en que esta nueva competencia de enfocar los titulares tiene problemas éticos. “A veces, la ética y el SEO son incompatibles. He tenido verdaderos debates existenciales”, reflexiona, aunque PR2 interviene para puntualizar: “No se trata de mercantilizar una noticia”, “hablamos de otra cosa. Una cosa es la empresa periodística y otra cosa es cómo ser periodista, es distinto”, agrega PR3.

Para la parte profesional, la vertiente ética y la faceta empresarial conviven y son compatibles. “Tú haces una noticia, y eso puede tener un recorrido a la hora de venderse públicamente, pero tú estás haciendo una noticia para generar un beneficio económico a tu empresa. Tú haces una noticia con criterios periodísticos, y eso puede tener aprovechamiento económico a la hora de colgarse en la web o en redes sociales, pero nunca a costa de la ética”, asegura PR2. E incluso, PR4 sostiene que cada empresa tiene marcos reguladores: “otra cosa es que se pueda abusar de los titulares llamativos revestidos de morbo para provocar el clic. Ahí está el Libro de Estilo de cada medio”.

No obstante, los empleadores son conscientes de que la frontera ética puede ser difusa. “Otra cosa es que use un gancho y luego entres y no te aporte nada”, apunta PR3, e incluso PR4 reconoce: “no me duele en prendas reconocer que nos veamos tentados en un momento dado”. Eso sí, rechaza totalmente las críticas de los jóvenes, por entender que “se está generalizando”. Recibe el apoyo de PR1, quien sostiene que estas estrategias de redacción de titulares sugerentes “no hacen perder de vista mi labor de servicio público ni la ética, no estoy engañando”. Sentencia este foco de debate PR4, argumentando que “nosotros lo estamos aprendiendo”, aunque pone en valor su experiencia frente a la bisoñez de los jóvenes: “sabemos lo que funciona en el mundo web y el mundo radio”.

#### *5.4.2.3. El nuevo escenario en el ámbito radiofónico: el entorno digital*

De las seis categorías de análisis creadas, de nuevo dos de ellas tuvieron paralelismos. En este apartado, se triangulan las opiniones en torno al impacto del entorno digital en el medio radio. El punto de partida es la anterior opinión acerca el conocimiento de los veteranos sobre los entornos analógico. Ellos aseguran que han tenido que adquirir un nuevo registro a la hora de redactar contenidos vinculados a sus noticias o programas informativos, de cara a ser publicados en sus páginas webs o redes sociales corporativas,

y algunos alumnos han puesto en tela de juicio las estrategias de publicación desde una perspectiva ética.

Los entornos digitales generaron más opiniones en la reunión, especialmente en el área de las redes sociales. Un foco de debate con puntos de vista diferentes se centró en la utilidad de estas plataformas. Justo al inicio del encuentro, el profesional PR3 lanzó esta premisa: “No tenemos que confundir periodismo con redes sociales. Todo se está mezclando”.

¿En qué se basa esta confusión, según ellos? Su homólogo PR1 entiende que la clave está en qué etiqueta se debe poner a esas publicaciones: “A veces desde perfiles personales se comparten no lo calificaría como información, sino como contenidos, que no pasan el filtro que haría un periodista”, asegura. Justo a continuación, se escucha a PR3: “PR1 hablaba de ‘contenidos’. Las redes, creo, son una fuente de contenidos para el Periodismo y una fuente para el periodista. A través de las redes te puedes enterar de cosas a las que no tienes acceso habitualmente”

A partir de ese momento, los intervinientes tratan de trazar tres fronteras: una, si esos contenidos merecen ser contados a nivel periodístico; dos, el nivel de utilidad de las redes sociales como fuente de información; y la tercera, la utilidad de las plataformas digitales como soporte de emisión en directo o diferido.

- **Redes: ¿un contenido para el Periodismo?**

Los profesionales lo tienen claro: las redes sociales no son una forma de hacer buen periodismo. Ya lo evidenciaron cuando plantearon los dos retos de la reunión vinculados a la contrastación de fuentes, cuando rechazaron la propuesta de confirmar un dato acudiendo a estas herramientas. Consideran los veteranos que existen varios motivos para desligar a las redes del periodismo. En primer lugar, por la función de servicio público y contrapunto del poder de un medio de comunicación:

“No es lo mismo un relato de un accidente o un tiroteo a informaciones de fondo que conllevan de ser tu como medio quien lo destapa, que tiene que ver con corrupción, con calado profundo...eso no sale en redes sociales. Yo no he visto destapar un escándalo en redes, con pruebas que impliquen una investigación judicial. Para hacer eso, necesitas emplearte a fondo y dedicar mucho tiempo y ser profesional. Si no lo eres, atraviesas líneas que te pueden meter en problemas”

En segundo lugar, creen que si las redes no han podido destapar escándalos es por su carácter no profesional, tal y como acredita PR2. “Lo que nos toca hacer a los periodistas es un gran ejercicio de contraste. Tú puedes ver algo en redes, pero efectivamente, debes tener tus fuentes, acreditadas y solventes, que te puedes fiar de ellas...inmediatamente tienes que contrastar. ¿Redes sociales están bien? Si. ¿Para informar? Sí. Pero hay que ponerle la criba del periodista”. “No hay exigencia de contraste, verificación, jerarquización...incluso facilitar la digestión del contenido”, agrega PR4, con el apoyo de PR1: “A veces desde perfiles personales se comparten no lo calificaría como información, sino como contenidos, que no pasan el filtro que haría un periodista”.

Además de esta ausencia de la competencia de contrastación, los directivos apelan a una distinción entre medios y redes por su propia idiosincrasia. Explica PR4 que “una red no es un medio de comunicación, porque una red es un sistema por el cual un grupo de personas están interconectadas”.

Los estudiantes validan parte de estas ideas. Aunque no intervinieron en esta parte de debate, a los estudiantes E1 y E3 se les solicitó su opinión en la encuesta realizada a posteriori. Ambas personas consideraron que sí se pueden tratar los contenidos de las redes sociales en formatos periodísticos “siempre y cuando sea la cuenta oficial”, como asegura E1, porque “Las redes sociales están calando y haciéndose hueco en todos los ámbitos a medida que las tecnologías progresan”, según E3.

Este mismo integrante del colectivo juvenil, sin embargo, matiza la necesidad de “analizar la información que recibimos teniendo en cuenta que son accesibles para todos”. En esa línea se posiciona E2, al recordar que “cuando salimos de la universidad se nos dice que las redes sociales no es Periodismo. No todo es verdad, se nos ha inculcado que todo hay que contrastarlo por lo menos por más de un medio”, asegura E2. “Escepticismo total” ante las publicaciones, apostilla PR1, para defender la necesidad de contrastar las publicaciones, teniendo en cuenta lo que también plantea E4: “podemos caer en el siguiente conflicto: nos movemos muy bien por las redes sociales, y podemos dar como verdad lo que dice un político o un economista o un juez”.

Pocos días después de celebrarse el debate sucedió algo que refrenda esta idea. Un periodista de El País, Juan Navarro, hizo un llamamiento en su cuenta oficial de Twitter. Pidió a los vallisoletanos que se acercasen masivamente a vacunarse contra la COVID-19 en el Centro Cultural Miguel Delibes por la poca afluencia de los convocados oficialmente por su fecha de nacimiento. Arguyó que había recibido “información que me llegaba de personas que trabajan allí diciendo que pedían gente para aprovechar más vacunas”. La respuesta oficial del Delegado Territorial de la Junta de Castilla y León en Valladolid, Augusto Cobos, también a través de su cuenta oficial, explicita la necesidad de contrastación antes de publicar contenidos.

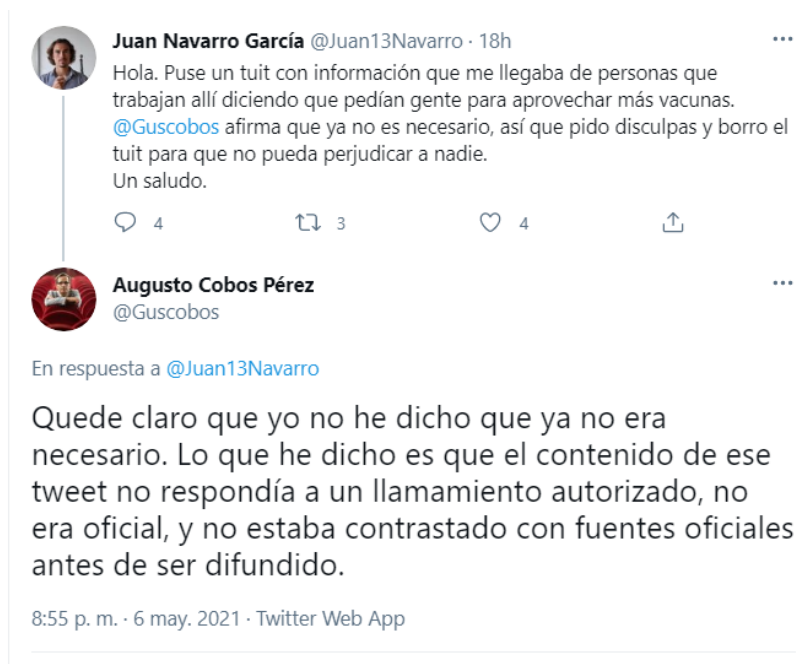


Imagen 61. **Publicación en Twitter de un periodista de ámbito nacional** (Navarro García, J. [@Juan13Navarro]. (6 de mayo de 2021), **y respuesta de fuente oficial procedente del Delegado Territorial de la Junta de Castilla y León en Valladolid** (Cobos Pérez, A. [@Guscobos]. (6 de mayo de 2021).

Ése es el motivo por el que los directivos se lamentan de “la cantidad de tiempo que perdemos los periodistas, especialmente los que estamos en informativos, en consultar redes sociales y en distinguir lo que es una noticia que pueda ser interesante para el público de lo que no lo es. Estamos metidos en una especie de deseo frenético del clic, cualquiera nos puede atraer con cualquier titular que luego no tiene nada que ver”, explica PR2, en clara alusión al concepto de *clickbait* antes reseñado.

Por tanto, ¿dónde radica su utilidad? La reunión aporta dos funcionalidades. Por un lado, los profesionales lo ven como complemento a la agenda de coberturas. PR3 dice que “a través de las redes te puedes enterar de cosas a las que no tienes acceso habitualmente”; y desde el lado estudiantil, E4 cree que pueden convertirse en plataformas de difusión de contenidos. “Para los jóvenes, que salen de las facultades de Periodismo cientos y cientos cada año, no tienen cabida ni lugar de empleo para quienes quieran dedicarse a la radio, para tener un empleo digno. Por eso es importante que sepan aprender cómo generar su propio negocio. Son tres recomendaciones: posicionamiento, feedback con redes sociales y sabe gestionar la radio como un negocio”.

- **Los contenidos en redes: ¿fuente de información?**

Pero en redes sociales no solo se publican datos y hechos, sino también opiniones. Ésa es la segunda frontera que los participantes tratan de delimitar: ¿se deben tomar como declaraciones a insertar en un contenido periodístico, si la fuente es una personalidad relevante en hecho noticioso? Los jóvenes conceden el beneficio de la duda. Defiende E4 que

“el mensaje de redes sociales puede no ser un contenido periodístico, o puede que sí lo sea”, y su compañero E2 coincide en que sí puede tratarse de un contenido, por cuanto algunas personalidades publican sus opiniones en sus perfiles sociales. “Las nuevas tecnologías han dado la oportunidad a políticos y futbolistas”, explica

A pesar de esta idea inicial, tanto los jóvenes como los veteranos relativizan el valor de estas opiniones como fuente de información. E2 entiende que se elimina la intermediación periodística: “No tiene que pasar ese filtro y mandar ese mensaje directo que quieren que la gente capte, saltándose al medio de comunicación”. E4 apoya esta premisa porque entiende, además, que el mensaje emitido puede tener connotaciones. “Lo pueden lanzar con malicia para implantárselo en el subconsciente a todas las personas que le siguen en redes sociales. Es labor del periodista interpretar esa información de manera veraz y justa”, indica. Sus otros dos compañeros de grupo muestral, en la encuesta realizada tras el debate por su poca participación, coinciden. “te puedes enterar del tema que se habla por la opinión que lees, pero tienes que verificar la opinión por fuentes oficiales”, indica E1, que encuentra correspondencia en E3, al calificar estos comentarios como “útiles, por ejemplo, para conocer opiniones polarizadas o qué temas están suscitando mayor interés”, pero a la vez “subjetivas, insuficientes y con una credibilidad que debemos cuestionar también”.

Coincidencia plena desde la parte profesional: “Eso lleva mucha confusión, porque en un momento determinado es la opinión de un político... a pesar de que tenga un cargo muy importante, en el momento de expresarse en redes es solo dar su opinión, nada más, y a veces nos volvemos locos por eso. Todo el mundo tiene Twitter, o mucha gente, pero no puedes hacer la información por lo que dice uno u otro por Twitter”, indica PR3.

- **La emisión de contenidos radiofónicos en plataformas digitales**

Analizada la utilidad de las redes como fondo (contenido y fuente de información), la reunión también planteó otro elemento de esta realidad, la vertiente de forma. Es decir, una valoración sobre la adecuación de la radio a estas plataformas digitales.

A diferencia del anterior tema, aquí se registraron perspectivas generacionales diferentes. Los jóvenes entienden que la radio no se ha adaptado a los nuevos tiempos. Concede E2 que “ahora parece que nos vamos metiendo un poco en Twitch, En YouTube, en Twitter, a emitir en directo”, pero lo considera insuficiente, precisamente porque no llega a los *targets* de menor edad: “La radio es que no se está adaptando a las nuevas tecnologías tan rápido como debiera [...] necesitan dar ese paso para dar ese contenido a los más jóvenes, que son los que surcan estas redes sociales y plataformas. El joven quizá no pueda ser oyente potencial porque no conoce los contenidos que las radios les puede llegar a ofrecer”.

La diferencia de edad aparece en este punto. Mientras que varios veteranos, como PR3, aseguran que “como soy de la vieja escuela, aparte de los teléfonos, tengo una radio en todas las habitaciones”, mientras que, desde el otro lado, E2, relata que “yo trabajo en la radio, pero no tengo radio, pero uso el móvil como radio, y puedo escuchar la radio por Internet”.

La brecha se nota también al hablar de las potencialidades que ofrecen las plataformas. Los veteranos defienden que sus contenidos se pueden escuchar a través de las aplicaciones de los *smartphones*, conocidas como *apps*. PR3 defienden que “ahora con las aplicaciones es un gusto escuchar mi radio en cualquier parte del mundo. Todo ha evolucionado mucho”, pero E2 lo desmiente porque entiende que las nuevas generaciones buscan otras modalidades de consumo, basadas en las emisiones en directo: “Es cierto que existen *apps*, pero ni siquiera las nuevas generaciones las utilizan, sino que usan esas plataformas nuevas de YouTube, Twitch o Twitter”.

Los veteranos creen, sin embargo, que ese planteamiento de emisiones en directo no es válido. “El Rubius no es un medio de comunicación. Los influencers solo aportan mero entretenimiento, y a veces, con todo el respeto, hueco. No le elevas a la categoría de medio de comunicación. Un medio es algo más, debe tener unos criterios éticos que no existen en las redes sociales. Si sus referentes son esas personas que encienden la cámara para hacer un directo, y cuentan lo que les ocurre (resopla), y cuentan una ‘gracieta’...si te alimentas de eso, tu dieta cultural es desequilibrada”, expone PR4.

Pero si las emisiones en directo no encajan, ¿qué ocurre con aquellos contenidos radiofónicos grabados y emitidos solo a través de Internet en formato pódcast? El debate se abre a puntos de vista más cercanos. El joven E4 tiene dudas, porque sostiene que “no podemos saber si es radio o no lo es, o es otra cosa diferente. Pierde el calor y la cercanía del directo”. Trata de despejar esa duda el profesional PR3, argumentando que “es radio, no en directo, pero radio grabada. Es un formato de radio, en definitiva, radio enlatada”, a lo que PR2 refrenda con estas palabras: “Todo contenido que sea susceptible de emitir en radio, es radio. No hay más debate sobre esto. Un pódcast es un programa de radio que se graba para que la gente lo escuche cuando quiera”, una ventaja también suscrita por E4: “Perdemos las cifras de los oyentes en directo, pero ganamos las cifras de las acumulativas...y cuantificar eso permite ver el progreso de un pódcast frente a la radio tradicional”.

#### *5.4.2.4. Temáticas generales y audiencia como elementos convergentes de radios, medios de comunicación y redes sociales*

Otra de las categorías versó sobre el análisis de los participantes en audiencias y los temas generales abordados en los medios de comunicación, dos variables que también se expanden no solo a los medios en general, sino también al ámbito radiofónico y las redes sociales.

El primer elemento en introducirse fue la respuesta de los alumnos a una pregunta del moderador acerca de las temáticas poco o demasiado tratadas por las radios generalistas en la actualidad. En este apartado intervinieron todos los alumnos, especialmente los dos menos activos, E3 y E1. “Actualmente se da demasiada política, que sí, que es importante, pero se le da de más. Pero hay más cosas de actualidad además de esto, y se debería dar más importancia, sobre todo a cuestiones que a los jóvenes nos puedan preocupar o llamar la atención”, apuntó E1, sin entrar a especificar qué cuestiones le resultarían de interés.



Algo que sí hizo E3: “Con la situación del COVID, me interesa muchísimo el tema de la salud, y lo que veo en redes lo uso no para dar la información, sino para redirigirla a otros públicos y sitios. Y ahora con el COVID me llegan informaciones relacionada con la salud y la nutrición, no tanto aplicado a recetas y alimentos, sino más a la recomposición corporal o sobre todo a la prevención de enfermedades. Este año ha cobrado mucha importancia la salud mental y las relaciones con nosotros y con nuestro entorno”, explicó.

A este respecto, PR3 considera que la radio ha sabido adaptarse a esa demanda. “Tú decías, E3, que te interesan cosas de la salud. Pues bien, hemos puesto el foco y nos hemos preocupado mucho en saber cómo estamos. Hablamos de salud mental, y de otros aspectos. Antes eran aspectos dentro de secciones dentro de una información general”, explica.

Sus otros dos compañeros no apreciaron déficits en los temas tratados, sino en la falta de difusión de los contenidos radiofónicos en las plataformas sociales y virtuales, tal y como se explicó en un epígrafe anterior. Sin embargo, E2 sí planteó que la agenda informativa actual está condicionada a una búsqueda de audiencia, “por eso hay una tendencia al espectáculo. A veces los expertos, que ha mencionado PR1, lo son porque tienen ‘ventas’, por visualizaciones, seguidores...en redes o gente que le gusta ver a ese tipo de expertos, que realmente no son expertos”.

PR1 le pide que ponga un ejemplo, y E2 explica que esta afirmación la hace en relación a los medios en general y no a los medios en particular. “Cualquier programa de información lo hace”, asegura. Solo recibe un apoyo, por parte de otro egresado, E3: “Estoy de acuerdo. Además, un contenido con mayor dosis de espectacularización genera una mayor repercusión y más rápida, lo que es un incentivo para que el periodista/comunicador siga en esa línea y pueda no ver el valor de adoptar una posición más clásica”, indica en la encuesta posterior que se le pasó tanto a esta persona como a E1, debido a su escasa intervención.

El citado E1 cree que la responsabilidad de su generación es “cambiar la tendencia” y evitar revestir de dosis de espectáculo a los contenidos. Y en la vertiente profesional también hay discrepancias con el planteamiento de E2. Así, PR3 puntualiza que “hay falsos programas de información y hay que saber diferenciar”, logrando el apoyo de su compañero PR1 en esta idea. “Todos se han contagiado, todas las cadenas”, insiste el egresado E2. Inmediatamente, interrumpe otro profesional, PR2, para recordarle: “pero E2, tú tienes que tener clara una cosa. A ti te tiene que dar igual lo que pase alrededor, lo que haga el programa que va antes o después que tú, en radio o televisión”, explica.

En este punto sale a colación la cuestión de las audiencias. De nuevo, E2 gira el debate hacia otro enfoque, y explica que no está argumentando esta idea desde el punto de vista de un profesional, sino del receptor. “Me estoy poniendo más bien del lado del televidente, o del oyente. Haces zapping y ves muchos programas que se venden como informativos”. Aquí llega una de las pocas concesiones de la parte profesional. “Si entramos en las audiencias...es verdad que algunas cosas venden más que otras”, dice PR2.

Los veteranos, sin embargo, niegan que exista en su caso una tendencia a espectacularizar contenidos para buscar audiencias. PR4 lo explica en términos de legitimidad:

“Que nosotros estamos preocupados por audiencia es evidente, porque a mayor audiencia, mayor legitimidad tenemos en nuestro contexto, y no nos olvidemos...somos un medio que depende de publicidad. A más oyentes, más anunciantes y más ingresos. Pero ambas son compatibles, buscar audiencia con lo que estamos hablando. Si empezáramos a descuidar esto, y dejáramos de ser fiables para nuestra audiencia, perderíamos audiencia y también anunciantes, y consecuentemente ingresos”.

El alumnado está en desacuerdo con este planteamiento. E4 lo enuncia en esta duda: “¿Quién manda? ¿La agenda de los medios o lo que quieren consumir los ciudadanos?”. Antes de dejar paso a los profesionales, su planteamiento es tajante y habla, literalmente, de “la muerte del periodismo”: “La información que transmite la gente que tiene diligencia por acercarse a la verdad se ve fagocitada por otros programas, llamados *killer-formats*, capaces de aniquilar a los programas que éticamente lo hacen bien, porque se basan en las adicciones a las *soft-news* de la audiencia”.

Aparece, de nuevo, la cuestión ética, en este caso, en su vinculación con la audiencia. PR4 cree que los jóvenes plantean este problema desde su perspectiva de consumidores de redes sociales: “Un tipo con una cuenta de Twitter y quiera tener seguidores, está obsesionado con la audiencia, y muchas veces hace barbaridades para sumar seguidores”.

Recoge el hilo argumental el alumno E4, que plantea que tanto en redes como en medios de comunicación un periodista puede optar por dos estrategias: “Puede haber dos ‘yo’ que aspiran a trabajar en tu medio. Por un lado, el que te ofrece visitas y mucho *engagement* y una tasa de rebote muy baja, pero, por otro lado, el clásico, el ético, el que hace periodismo ortodoxo...”. La respuesta de los directivos fue la misma que cuando se planteó el debate en torno al enfoque ético del trabajo periodístico: “ambas vías son compatibles”, recordó PR1. Incluso, algunos alumnos se posicionaron del lado profesional. El cree que un reclutador busca “una persona que sepa llevar las redes sociales, visitar, etc. Pero eso no lo es todo, la actitud, ganas de trabajar, trabajo en equipo, contraste de fuentes, manera de redactar, expresarse” y E3 considera que se “valorará muy positivamente las clásicas virtudes”.

Sin embargo, E4 seguía con dudas: “Pregunto a los directores: la información radiofónica periodística, ¿es un producto o un servicio público?”. Dos profesionales, PR1 y PR3, dicen al unísono que es “un servicio público”, “y, además, vocacional”, continúa PR1. También se adhiere PR4 al asegurar que “sin un servicio público no te mantienes como medio. Al final la gente que te sigue, lo hace porque valora lo que haces que para esa persona son importantes”. Aporta un nuevo argumento PR1: “También un derecho constitucional”.

En la misma línea, aunque ubicándose en un término medio, se sitúa PR2, quien indica que “tiene un poco de las dos cosas”. Razona que “Toda información, aunque no sea estrictamente objetiva, y tenga una pequeña carga de subjetividad, no deja de ser un servicio público, porque depende de quién la consume. La información por definición es un servicio público, luego que cada cual la interprete como quiera”, para concluir que “no hay que establecer esa diferenciación”.

A pesar de este consenso casi unánime, los propios profesionales son críticos con la situación de la profesión. “Podemos debatir sobre si lo hacemos bien, sobre si somos objetivos...lo podemos hacer, es muy fácil, se aprende muy rápido a hacerlo bien y a hacerlo mal”, dice PR3, a lo que PR2 añade “de hecho, a veces lo hacemos mal”, y prolonga PR1 con “incluso es más fácil hacerlo mal”. Crítica que encuentra respaldo en el sector estudiantil, a través de E4: “Sí, a veces cuesta más trabajo hacer las cosas bien”, concluye.

Los profesionales apuntan a que los próximos años serán cruciales para despejar estas dudas. Consideran que la hibridación entre medios y redes sociales provocan este tipo de interrogantes acerca de la audiencia, la ética y el tipo de contenidos ofertados. Por ello, entienden que con el paso del tiempo las diferencias serán claras. Así lo explica PR4:

“Todo lo de las redes sociales, con anonimato, y esos medios revestidos de una pátina que no se sabe si es entretenimiento, acabará cuajando la diferenciación y se separará el aceite del agua”.

En esta hibridación consideran que existen dos factores causantes. Uno de ellos es, precisamente, una de las variables analizadas en este epígrafe: el tipo de contenidos emitidos en las redes sociales. Alerta PR2, con el apoyo de su compañero PR3, que “las redes sociales están muy politizadas y hay que tener mucho cuidado con eso”.

Por otro lado, creen que la pandemia ha cambiado la forma de recopilar información. “También está suponiendo perdernos...por ejemplo, como la mayoría de las ruedas de prensa son por Zoom, no solo las de políticos, digo en general, no se puede preguntar, y nos estamos perdiendo muchas cosas y nos están intentando vender muchas motos, y están colocando muchas motos”, se lamenta PR3.

Coincide en esta idea el alumno E2, uno de los dos integrantes del *target* juvenil con experiencia laboral. “En el caso del deporte está de moda, y espero que se quite pronto...las preguntas se les pasa al de Prensa (jefe de prensa) para que las haga él. Eso es todavía más fuerte, porque filtran y sesgan lo que les da la gana y más”. El profesional PR1 le apoya, añadiendo que los jefes de prensa “llegan a interpretar las preguntas” y los convocantes de las ruedas de prensa “a veces ni responden”. En este sentido, PR3 pone un ejemplo de lo acaecido en marzo y abril del año 2020:

“Os recuerdo la polémica de las primeras ruedas de prensa de la pandemia del gobierno, cuando el Secretario de Estado de Comunicación resumía las preguntas y leía las que quería. Aquello fue...hubo protestas de las asociaciones de prensa. Luego cambió, pero estuvimos algunas semanas que no sabíamos quién preguntaba ni el qué. Y eran semanas de auténtica angustia ciudadana”.

Por este motivo, dice el directivo PR2 que tiene “temor”. Justo al escuchar esa palabra, PR3 añade “temor de que se quede todo así”, a lo que PR2 replica para matizar: “No, no que quede así, pero sí que de algún a manera cambie la relación que existe entre poder y periodismo. Nosotros somos los que controlamos al poder. En fin, esperemos que al final no sea, es verdad que la calidad de la información se resiente muchísimo”. De nuevo, apoyo del egresado E2, que explica algunas incidencias laborales que ha tenido:

“Antes cogías el teléfono, llamabas a un protagonista y le hacías una entrevista. Ahora mismo tienes que pasar sí o sí por el jefe de prensa de turno, el Departamento de Comunicación... tiene que hablar con el protagonista a ver si quiere, y luego tienen el problema de que se quieren excusar en que no quieren hablar, y luego tú le llamas y te dice ‘sí, pero es que no me dejan’”.

Por todos estos argumentos, la penúltima categoría de análisis supone una convergencia de estas líneas de debate.

#### 5.4.2.5. *Formación*

Hasta este punto se han triangulado las intervenciones relativas a cuatro categorías: perfil profesional, redes sociales, ámbito radiofónico y medios de comunicación. Los análisis de la situación de cada una de ellas desembocan en este apartado, en el que se sintetizan las opiniones en torno a los puntos fuertes y carencias formativas de las nuevas generaciones de periodistas radiofónicos

- **Formación y perfil radiofónico**

Los profesionales tienen claro que la formación solo tendrá una incidencia adecuada en el perfil de los jóvenes actuales y futuros si son capaces de corregir algunos defectos inherentes a su generación. Lo explicita PR3 aludiendo a una percepción que ha tenido en estos últimos años. “Hay gente muy joven que llega y cree que se lo sabe todo por tener un buen expediente. Y te llega un día una persona de prácticas y dice “llamo a la ministra y ya verás cómo se pone”. Le digo “ojalá”. La realidad es que hablará con una centralita”.

Otro profesional, PR4, no culpa directamente a los jóvenes, sino al contexto: “Son personas que viven en un mundo que valora sobre todo ir al grano, sin perder tiempo. Quieren trasladarse de un punto a otro sin darse cuenta que en el camino hay un trecho lleno de reclamos para ser mirados y así entender por qué se va de un punto a otro. Les falta experiencia, lectura, o directamente es que son así”.

Esos dos conceptos, experiencia y lectura, son la base de varias intervenciones del grupo de reclutadores. Dan por sentado, como relatan en varios momentos PR2, PR3 y PR4, que los jóvenes adolecen de experiencia, pero no debe ser excusa para afrontar un reto laboral. Reto del que creen que no están preparados, precisamente, por sus carencias formativas.

“Sois nativos digitales”, recuerda PR3, “pero otra cosa es el contenido”, añade PR4, quien explica: “El contenido...es otro cantar...no se puede dominar en dos días. Son años de práctica. Son muchas lecturas”. Recoge la idea PR2 para traducirlo en el déficit principal que ha detectado en las nuevas generaciones: “Se echa de menos esa inquietud por saber, o ese saber o cultura general que se presupone al periodista. Del periodista se dice que sabe un poco de mucho, pero mucho de nada. Ese ‘poco de mucho’ es importantísimo”. Apoya esa idea el directivo PR3, incidiendo en la realidad que viven las radios a nivel

local y regional: “Sabemos de todo y de nada. Hay veces que tocará hacer una información sobre cultural, y no es lo mismo que sindical, deportiva o política”, asegura.

Independientemente del área temática a tratar, “al que va a consumir lo que haces, si no contextualizas, le va a costar entender. Eso se llama contexto. Hay una cuestión, que quizá se deba a la falta de rodaje, o a que ellos han crecido en una sociedad que tiene claro el objetivo...les falta contextualización”, recuerda PR4.

Desde esa óptica, los directivos consideran que un elemento capital en la formación es el consumo mediático y la cultura general. “Hay que leer mucho”, aconseja PR3, justo antes de que PR1 añada: “Y leer periódicos y escuchar mucha radio y mucho telediario”. PR3 vuelve a intervenir para razonar el motivo de este consejo: “Yo veo varios telediarios, varias radios, varios periódicos. Ves que hay muchas formas y enfoques de contar las cosas, y eso te permite hacerte un criterio”.

De nuevo toma la palabra PR1 para explicar la importancia de la cultura general, que es inherente a la cultura mediática: “Se da por supuesto que os enseñar a consultar fuentes. Pero por mucho criterio que tengas en eso, si no tienes ni idea de cómo son las cosas...Hay que leer, no solo periódicos, sino libros”. PR4 secunda esta idea: “¿Cómo puede ser que no tenga ningún libro, novela o ensayo para poder leer de vez en cuando? Me parece que ese es un fallo que existe, está extendido”, y también PR2 aporta su visión, sustentada en años de experiencia: “Eso es lo que he echado de menos en algunos alumnos de Periodismo en algunos momentos, que no han leído mucho”. Es una aberración entre aquellos que se quieren dedicar a la profesión. Tú sabes que los estudiantes de periodismo, no solo de 1º o 2º curso, también de 3º o 4º, no consumen”, sentencia PR1.

¿En qué han notado los profesionales estas carencias? En la reunión pusieron varios ejemplos. “Hay muchos chicos que llegan a sus prácticas de verano, y hablamos con ellos de temas que damos por supuesto que saben porque forma parte de la historia del país y del acervo cultural...y porque se da por supuesto que alguien que estudia periodismo debería saber...y no lo saben”, asegura PR2, mientras que PR3 relata que a varios becarios les preguntaron, durante su estancia de prácticas, “dónde ubicarían una noticia que habla de un procurador, si en local o regional, y no lo supieron decir algunos becarios. Parece una cosa que sorprende. Ya no solo hablamos de una persona que aspira a ser un periodista profesional, sino de un ciudadano que debe conocer sus instituciones y saber a dónde se tiene que dirigir”.

Unas lagunas que, además se prolongan en la competencia de redacción, pero en un plano global. Fue el directivo PR3 quien introdujo este elemento en el debate: “Incluso hay faltas de ortografía”. Esta carencia les refuerza en su planteamiento de pedirles más dedicación por la lectura. “Al leer no solo estamos hablando solo de contenidos, sino la cultura general que decía”, interviene PR2. “Exacto, lleva consigo muchas cosas”, le apoya PR3, para quejarse de la falta de implicación de los propios estudiantes. “Y parece que hay veces que a eso no se le da importancia”, lamenta.

En un plano más específicamente profesional, esa lectura redundante en las competencias instrumentales del perfil: “Sirve para contextualizar la información que estás haciendo,

adquirir riqueza de vocabulario, saber que hay muchas maneras de expresar las cosas, qué es y qué no es un adjetivo y dónde meterlo...de eso puede depender que tu noticia se convierta en una opinión”, explica PR4, en referencia a la redacción y construcción de formatos periodísticos. Un planteamiento al que se adhiere PR3: “Solo les digo dos cosas cuando empiezan a hacer prácticas. Una de ellas es que se escribe con sujeto, verbo y predicado. Y la otra es que hay que escribir sabiendo dónde, cuándo, qué, quién, y por qué. Y a partir de ahí empiezas, eso es el ABC”.

La razón por la que los profesionales piden este tipo de formación reside en la dinámica actual de la sociedad. “El mundo está cambiando, y entramos en un consumo inmediato de información, pero detectamos muchísimas lagunas de cultura general”, dice PR2.

Un dato a tener en cuenta es que estas intervenciones duran 3 minutos y 24 segundos, y en ningún momento interviene para replicar el grupo de estudiantes y egresados. Tras estos consejos de la vertiente profesional, toman la palabra. Reconocen que es cierto, pero a la vez aseguran que parte de culpa la tienen tanto su falta de experiencia como la configuración del sistema universitario, y también aprovecharon para subrayar su alto manejo competencial en materia tecnológico-digital

- **Formación y universidad**

Una de las primeras intervenciones de los estudiantes tras recibir críticas sobre su falta de formación llegó para refrendar que parte de ese problema deviene de su etapa universitaria. El profesional PR2 pidió a los estudiantes que buscasen ser “efectivos y rentables en su trabajo”, razonando que “en las teorías o materias como ‘Tecnologías de Información’ que dais está bien, pero vayamos a la pomada, a lo práctico”. El egresado E2, con experiencia laboral, interviene para corroborar: “Tú sales de la universidad sabiendo qué es un cable canon, pero no sabes dónde se conecta, es el ejemplo que siempre pongo”.

Por este motivo, PR3 pide, de forma tácita, que no se dedique tanto esfuerzo a contenidos que induzcan a la reflexión teórica y se vuelquen a la práctica, con estas palabras:

“Hay veces que hemos estado semanas tras una información, y en otras ocasiones, una información se emite minutos después de reproducirse, porque es inmediato. Es el caso de un accidente. Lo primero, es levantar el teléfono, todavía con el cuerpo presente o con el humo...lo cuentas en vivo y en directo. Hay que reflexionar, claro que sí, pero el trabajo cotidiano, lo ha dicho PR2 y estamos de acuerdo”.

Se une a esta crítica el *target* de jóvenes, ejerciendo E4 como portavoz: “tengo compañeros que han acabado o acabarán la carrera este año, y no han entrevistado a nadie en directo, y es culpa del sistema. La radio no se considera un laboratorio...no se tiene el mismo tratamiento a un periodista que a un profesional de la salud. No se nos puede criticar a los periodistas de que no tenemos esa experiencia, ese bagaje de los años, pero desde la carrera no se ha promovido, exceptuando universidades privadas”.

No participaron en este tramo del debate E1 y E3, y por ello se les interrogó en la encuesta posterior que se les lanzó. E1 y E3 relativizan las críticas, entendiendo, en el caso de E1

que “quizá en la Universidad sí que se debería hacer un poco más de hincapié en contenidos culturales básicos, pero, no creo que toda la culpa sea del sistema universitario”, mientras que E3 sostiene que “el sistema universitario proporciona mejores y peores herramientas y siempre habrá cosas que pulir, pero al final carecer o no de cultura es responsabilidad de cada uno. Si una persona se refugia en el "es culpa del sistema" tiene una excusa a la que aferrarse para acomodarse”

Prosigue en este elenco de carencias de la educación el profesional PR2. Considera que los jóvenes tienen “muchos conceptos teóricos y pocos conceptos de práctica radiofónica”, y razona que el único punto fuerte que les aporta su paso por la universidad es “una preparación específica muy intensa, que les enseñan en la universidad, obviamente, con sus asignaturas de Historia y demás”. Para este directivo, el paso por las aulas debe permitirles “saber cómo hacer una buena información”. “Eso es la clave con la que tenéis que salir de la carrera y llegar a los medios de comunicación”, sentencia.

Los integrantes del debate, por tanto, coinciden en señalar al sistema universitario como uno de los responsables de estas carencias, aunque también PR3 resta algo de culpabilidad recordando que “el Periodismo ha sido un oficio hasta no hace mucho tiempo. Es estudio universitario desde hace poco tiempo...teniendo en cuenta que la Universidad tiene una edad de 800 años, en nuestro país es un título universitario desde hace 40 años”.

- **Formación y entorno digital**

Por tanto, ¿qué ha aportado la Universidad como institución a la formación de los periodistas radiofónicos? Ambos grupos muestrales coinciden: el desarrollo tecnológico. “Tenemos que aprender de los veteranos, pero nosotros sabemos manejarnos en las redes sociales e Internet”, razona E1, con apoyo de la parte profesional. “Vosotros en dos días lo habéis aprendido porque venís con ello... luego llegáis a las radios y a las teles y lo aprendéis rápido, a nosotros nos cuesta la vida”, concede PR3.

De forma similar, PR4 rememora que “en una semana los chicos de prácticas entran en el editor web, y en lo que tiene que ver con manejo de herramienta, lo hacen en un *pis-pas*. Lo que nos somos jóvenes nos ha costado y nos siguen costando...es un registro que no teníamos interiorizado”, indica PR4.

Vuelve a intervenir su homólogo PR3 para delimitar uno de los sustentos de la brecha generacional: “Los jóvenes veis que a los mayores nos cuesta la vida entrar y entender algunas cosas...A los mayores nos ha costado la vida durante la pandemia entender el Zoom y las videollamadas, porque no sabíamos lo que era. Es cierto que nos ha hecho espabilarnos, y vosotros ya lo sabíais. He tenido que pedir ayuda a compañeros de aquí del trabajo de veinte o “*veintipocos*” años, diciéndole ‘oye, conéctame esto’”.

En el *target* estudiantil, E3 resalta que su generación posee también “muchos conocimientos técnicos”, aunque pide “inteligencia emocional” para gestionarlos de forma adecuada. “Siempre teniendo en cuenta una perspectiva ética”, apunta PR2. “Es peligroso olvidar la ética periodística en las redes sociales”, sugiere E4, quien por este motivo in-

siste en poner en valor asignaturas universitarias vinculadas a la perspectiva ética. Aunque el directivo PR3 cree que la sociedad actual es “un caos”, y tras ser cuestionado por el propio E4 sobre cómo preservar la ética periodística en este contexto, responde que “mantener la ética en medio del caos se debe hacer de forma individual”.

- **Formación y medios de comunicación**

Además de las competencias específicas que definen el perfil radiofónico, los participantes del debate también reflexionaron sobre qué otros elementos deben definir al futuro profesional, en caso de que su trayectoria no se encamine a las ondas. Los cuatro primeros factores que se analizaron corresponden a competencias que sí aparece en el perfil trazado en esta investigación, aunque en la reunión se plantearon bajo una conceptualización más genérica a toda la profesión periodística:

1. Los directivos resaltaron, en primer lugar, una competencia transversal al ejercicio periodístico: “El periodismo se hace en equipo, y sobre todo en según qué medios. En general en todos porque forma parte de un grupo, sea emisora o periódico. Es clave trabajar en equipo, porque todos aportamos”, aseguró PR3.
2. También apuntaron como clave la capacidad de saber contextualizar un contenido, como planteó PR4: “Una de las obsesiones es que lo que fabricamos, es decir, que sepamos empaquetarlo que sea fácil de digerir para nuestro consumidor”.
3. La creatividad fue otra competencia en la que se hizo hincapié. Los empleadores razonaron que la pandemia del COVID-19 les ha obligado “a ser más ingeniosos, es verdad que nos está haciendo buscar más matices a más cosas y no quedarnos en lo de siempre”, tal y como atestigua PR3. El estudiante E4 confesó que “para ser ingenioso, hay que devanarse los sesos”, pero PR1 minimizó esta traba recordando que solo “es un esfuerzo añadido”. A pesar de estas consideraciones de la parte profesional, este alumno reconoce que “el novato tendrá la opción de hacerlo rápido, lo manido, y tirar de lo fácil”, en lugar de apostar por orientaciones creativas.
4. A pesar de no contar con experiencia profesional, el estudiante E4 añadió que el liderazgo es una cualidad a desarrollar: “Tengo claro que en el periodismo hay voces a diario, y hay que tener liderazgo, y capacidad para resolver situaciones que se plantean”, explicó.

Precisamente en esta última idea un integrante del grupo estudiantil se mostró en desacuerdo. E3 aseguró que es difícil desarrollar un liderazgo cuando falta experiencia. “Soy joven y hay cosas que no he vivido, y por mucho que tenga la actitud, no he aprendido. La parte más técnica y más teórica es fácil aprenderlo, pero hay otras cosas que van con la actitud”, argumenta.

Sin embargo, los reclutadores creen que cualidades como el liderazgo no se vinculan a la experiencia, sino a la actitud. Replica PR3: “Aunque la técnica se aprende, la actitud hay



que tenerla para aprender...y, sobre todo, no estar acomplejado. Es una cuestión de actitud, de formarse, de querer y tener ganas...pero también de leer, de documentarse. Se trata de ir un poco más allá siempre cuando uno habla de algo”.

Tampoco concuerda con el planteamiento de la inexperiencia el directivo PR2. “Nosotros tratamos de hacer información pura y dura con las fuentes contrastadas. Es lo primero que hay que hacer, con una fuente no te vale, te puedes equivocar y te pueden envenenar, porque a veces te la meten doblada. Te da igual tener 20 que 60 años, lo vemos todos los días”, razona.

Por eso, el grupo de veteranos insiste en que una clave de la formación no reside solo en los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos, sino en la actitud del joven candidato. “Cuando alguien viene a hacer prácticas, en lo que me fijo no es en su capacidad de locutar...no deja de ser una técnica que se aprende con interés y paciencia. A mí me interesa sobre todo que la persona que pasa una temporada con nosotros para formarse, que tenga inquietudes mínimas, que se dan por tenidas”, describe PR4.

En este sentido, consideran que las nuevas generaciones no deben obsesionarse por perfeccionar sus competencias instrumentales, “porque llegan por añadidura cuando empiezan a trabajar o de prácticas”, añade PR4, quien justifica este posicionamiento apelando a su experiencia como tutor cuando un joven se une a su equipo.

“Se sorprenden cuando les hago prueba de micro. Les digo...no vas a hablar en el primer mes, ni lo sueñes. Por varios motivos: primero, porque los oyentes no van a ser comprensivos a la hora de escucharte fallos muy grandes, y segundo porque he visto en ocasiones cómo alguien, por precipitarse al salir al aire el primer, segundo o tercer día y equivocarse, porque es lo normal...ha cogido fobia al micro. Y desandar ese camino es muy difícil”.

#### 5.4.2.6. Soluciones

Ante los frecuentes puntos de desacuerdo entre los dos grupos muestrales, ¿existen posibilidades de acuerdo, o la brecha es insalvable? Durante toda la reunión se fueron planteando, en cada área de análisis, posibles puntos de entendimiento o soluciones.

A pesar de mostrar una fuerte homogeneidad en sus planteamientos y no rebatir las ideas de sus colegas, el *target* de veteranos hizo autocrítica. Especialmente, en un aspecto: la necesidad de reciclarse y seguir aprendiendo, especialmente en el aspecto más asociado al cambio que vive el Periodismo: la transformación digital. “Tenemos que espabilar y familiarizarnos con la realidad del mundo digital. No podemos estar de espaldas a una realidad tan evidente”, indicó PR4. “Tenemos que reciclarnos en el día a día”, sugirió PR1. “Hay un cambio digital y no vamos a negarlo en ningún caso”, añadió PR4 en otro momento del debate.

Incluso, PR3 considera que uno de sus principales puntos fuertes, su escepticismo a la confiar en cualquier contenido emitido o publicado, puede conllevar riesgos: “El escepticismo es importante para coger cada noticia con pinzas, pero también nos lleva a perder de vista cierto empuje o enfoques para darle a las noticias. El mundo está cambiando y

nosotros tenemos que cambiar con él”, razona. PR4 apoya esta hipótesis y va más allá, al entender que este cambio puede remover los cimientos del Periodismo: “Esto nos está obligando a los medios tradicionales a revisar cosas de nuestro decálogo”

No obstante, el profesional PR3 pidió medida a sus compañeros, porque considera que una cosa es incorporar la vanguardia tecnológica y otra olvidar los mecanismos tradicionales de la profesión:

“Ni lo mío es mejor porque domino las redes sociales y las tecnologías...es importante pero no es lo único, ni tampoco lo nuestro de consultar el diccionario. Ha sido maravilloso y lo es estar en Internet, pero no nos podemos perder en ella, porque es una herramienta”.

Este profesional optó por un rol de reparto consensuado de tareas y responsabilidades a futuro, ya que en otro momento del debate enunció que “hay que aprender y dejarse enseñar, pero no solo nosotros los mayores, también vosotros. Todos tenemos algo que aportar, y todos tenemos algo que cambiar...eso es clave para que el periodismo evolucione de verdad, pero sin confundir las cosas.

En el tramo final del encuentro, su homólogo PR1 se unió a esa búsqueda de nexos, y lo hizo en torno al concepto de adaptación, que entiende que debe ser dual: “La capacidad del periodista se mide por su adaptación, no solo a los nuevos medios digitales y formatos, sino también a las nuevas generaciones, que llegan y que te remueven eso que piensas tú, de que no tienes nada más que aprender”.

Para que ese aprendizaje sea exitoso, entiende que los veteranos deben salir de su área de confort cotidiana: “no todo es ponerse en un micrófono en el día a día, sino comunicarlo y contarlo de otras vías”, asegura, para acabar apuntando que se pueden crear sinergias entre ambos grupos combinando las facetas más dominadas por cada uno: “Sí que se puede aprender y que aportar: nosotros la experiencia y vosotros el manejo de las redes sociales que nos mueven los cimientos en nuestro día a día”.

Añade PR2 que para que esa combinación surta efecto, debe existir “autocrítica” en cada grupo. En el suyo, el de los veteranos, esa autocrítica pasa por analizar su trabajo día a día: “Nosotros nos seguimos escuchando porque cometemos errores y porque siempre hay margen de mejora”, y en el caso de los jóvenes, por respetar a sus veteranos, aunque adolezcan de conocimientos que ellos sí tienen. “Tienen que saber qué lugar tiene cada uno... y respeto a los mayores, a los consejos que llevan mucho tiempo más que tú. Puede ser que de redes no sepan más, pero sí de otras cosas que tú tienes que aprender.

Tras ese auto-examen, los reclutadores ponen deberes a los futuros profesionales. Les piden, en primer lugar, un cambio de actitud: “Hay que enfrentarse a la información con humildad, y a la gente que tiene algo que contarte. Al fin y al cabo, nosotros no somos los protagonistas de la noticia, sino meros vehículos para llevar las cosas al mayor número de gente posible”, asegura PR3 en relación a uno de los rasgos que marcan a esta nueva generación: sus ganas de visibilidad. Para evitar caer en esa tentación, pide “rigor, curiosidad y saber escuchar”.

En un plano más específicamente periodístico, PR1 cree que el mayor esfuerzo que debe hacer un joven egresado es el de “validar, contrastar y verificar cada información”, PR4 solicita “una dieta intelectual equilibrada, que incluya a los medios convencionales para estar empapado de la actualidad del mundo y del entorno” y poco después interviene PR2 para pedir dos cosas: “apertura de miras a la hora de tratar las informaciones, y actitud...los conocimientos técnicos los tenéis, a redactar se aprende, a sacar cortes se aprende, a todo se aprende”.

Hace hincapié PR4 en el concepto de apertura de miras, que asemeja al de curiosidad: “Es lo fundamental para un periodista, que mire para otros mundos, que se pregunte el porqué de los porqués. No conformarse con la primera respuesta”, algo que considera que un joven actualmente no posee, precisamente, por su manejo digital. Entiende este profesional que la dependencia de las nuevas generaciones de las plataformas virtuales es, incluso, comprensible:

“No tenemos que verles como un bicho raro, de otra galaxia. Igual que reclamo algunas cosas, el ejercicio hay que hacerlo a la inversa, y conocer el mundo que les está tocando vivir, que no es fácil. Cuando se dice que estas generaciones van a vivir peor, algo que interrumpe un progreso natural entre generaciones...el panorama que perciben ellos no es de color de rosa. Ponerse en la mente de alguien de 20 años y percibe tal cantidad de incertidumbres, dudas y miedos, que quizá no es tan extraño entender por qué se refugia en su mundo digital. El mundo digital les autoabastece de lo que necesitan...este mundo real no tiene sentido, y el mundo digital cambia continuamente, y ellos sienten la necesidad de estar conectados, y cuando no lo están, tienen ansiedad”.

Por este razonamiento, considera que la clave para evitar problemas futuros reside no tanto en su etapa formativa universitaria, sino en la previa: “La clave está en posibilitarles, cuando son adolescentes, la mirada hacia otros entornos...que hay vida más allá”.

Los jóvenes no rebatieron ninguno de los argumentos del grupo profesional, aunque tampoco hicieron un ejercicio de autocrítica. Solo apoyaron, aunque no de forma tajante, dos ideas vertidas por el grupo de reclutadores: la actitud (E1 aseguró que “es fundamental tener ganas, y poner intención a todo”) y la capacidad de adaptación, “no solo de las redes sociales, sino los problemas del día a día en una redacción” (E4), aunque también pusieron el acento en su mayor facilidad de aprendizaje: “El joven no cuenta con el rodaje y las ideas firmes de las personas más veteranas, pueden tener la ventaja de que les sea más fácil desaprender y aprender a ser más o menos sensibles a los conceptos que una persona más adulta”.

De sus veteranos resaltaron que deben aprender “los valores y la experiencia de quienes que llevan media vida en esto” (E4), pero les pidieron mejorar en varias cosas. En primer lugar, en querer reciclarse. E1 subrayó que “es importante, por mucho que pasen los años y se gane experiencia, seguir aprendiendo y querer aprender”. En segundo lugar, E3 pidió una perspectiva ética, alejada de la búsqueda de audiencias: “pensar en cifras en un error, es necesario corresponder nuestros actos con nuestros valores”. Mientras, E2 volvió a insistir en una idea que desplegó en otros momentos del debate: “la radio debe actualizarse a las nuevas tecnologías, no lo hace tan rápido como debiera”

Concluye el debate PR4 con esta idea: “No está todo perdido. Los jóvenes tienen más posibilidades de las que ellos se creen, pero tienen que descubrirlas”.

#### 5.4.3. *Discusión de resultados derivados de la aplicación del método Delphi*

Tras someter a los cuatro directores territoriales a una encuesta y reunirles en un *focus group*, desplegando sus intervenciones en función de las categorías de análisis establecidas, se procede a examinar los puntos de acuerdo y desacuerdo, para acabar en el siguiente epígrafe con una valoración global de todos los resultados obtenidos.

La primera conclusión que se extrae es la homogeneidad en las percepciones de los cuatro directivos, tanto en la encuesta como en la reunión, a pesar de contar con diferentes edades y años de experiencia laboral. En la encuesta se registró un 100% de coincidencia de opiniones en 3 de las 6 preguntas de opción múltiple, y en otras dos hubo un 75% de acuerdo en alguna de las opciones planteadas (un dato relevante teniendo en cuenta que en la mitad de esas preguntas tenían que elegir 3 opciones de 8 disponibles, y en las otras, 6 de 20 alternativas).

Además, en el grupo de discusión no se registró ninguna refutación a las intervenciones de sus propios compañeros, y se apoyaron entre sí el doble de veces respecto a los apoyos emitidos hacia el grupo de jóvenes, quienes, por su parte, en 7 de cada 10 veces que suscribieron una opinión, ésta fue emitida por un veterano.

Del mismo modo, en cuanto a las interrupciones para oponer puntos de vista y refutar, el 70% de las veces se produjo por parte de profesionales hacia jóvenes; un 19% de egresados a veteranos, y el 11% restante entre jóvenes.

Esta uniformidad desaparece en el grupo muestral de egresados y estudiantes. Solo participaron en el 30% del tiempo total del debate, copando dos de ellos (ambos adscritos a la Generación Millennial) la gran mayoría de intervenciones; los otros dos restantes sumaron solo el 5% del cómputo global, motivo por el que se les sometió a una encuesta cuantitativa y cualitativa al acabar el *focus group* a efectos de corregir. Este elemento corrobora una de las características enunciadas en la parte teórica cuando se describió a la Generación Z.

Los cuatro integrantes de este *target* juvenil, a diferencia de los veteranos, tienen edades más parejas, aunque se ha buscado en todo momento referenciar tanto a la Generación Millennial como Z, dado que la actual generación de egresados ha nacido en la década de 1990, pero a la vez los estudios estipulan en el año 1997 como frontera para delimitar ambas. Teniendo en cuenta esta referencia, y la búsqueda de perfiles diferentes (dos son estudiantes, dos egresados; y de cada uno de estos subgrupos, había una persona con incursiones en el terreno profesional y otra no), la aplicación de las herramientas de investigación ha mostrado más disparidad de opiniones, tanto en la confrontación con las opiniones de los veteranos como entre ellos mismos.

El perfil que buscan los reclutadores en las nuevas generaciones de periodistas radiofónicos se sustenta en tres puntos:

- Concesión de poca importancia a las competencias instrumentales más tradicionales del trabajo diario:
  - Las vinculadas a las áreas técnicas y tecnológicas, por entender que son dominadas por los jóvenes tanto de forma inherente como tras su paso por la universidad
  - Las derivadas de la generación de contenidos, como la redacción, locución o guionización, por entender que se pueden desarrollar durante una estancia de prácticas.
- Solo 3 de las 8 competencias instrumentales son entendidas como capitales, debido a que han detectado carencias
  - Producción de contenidos y entrevistas, por no verse trabajadas a nivel académico
  - Conocimiento de la actualidad y capacidad de contrastación de fuentes de información, para evitar incurrir en la publicación/emisión de bulos y *fake news*, dado que detectan carencias de base por varios motivos:
    - Dependencia y confianza excesiva de las redes sociales como instrumento de verificación (entienden que saben manejarlas a nivel formal, pero no a nivel de contenidos).
    - Poco seguimiento de la actualidad diaria y déficits de cultura general, incluso incurriendo en faltas ortográficas
- A cambio, ponderación clave del desarrollo de facetas asociadas a las competencias ‘blandas’, como autocrítica o creatividad
- Entienden que todas estas competencias se deben ejecutar dentro de un contexto más global asociado al trabajo en equipo, justificándose que cualquier medio de comunicación profesional se basa en este tipo de dinámicas. Sobre este aspecto, radiografían a la actual generación como difícil de introducirse en dinámicas laborales, por adolecer de liderazgo y capacidad de gestión. Valorán, eso sí, su disciplina y capacidad comunicativa.

Las herramientas metodológicas también han permitido trazar un perfil de los jóvenes caracterizado por los siguientes puntos:

- Auto-valoración alta de su desempeño digital, no solo a nivel técnico, sino también en la producción y consumo de contenidos, hasta el punto que les permite ver a las plataformas virtuales como estrategia de verificación, aunque no existe unanimidad en estos aspectos, tal y como se constataron en los dos retos lanzados por la parte profesional a los jóvenes. La mitad de ellos sugirió que, ante una posible

primicia, la primera alternativa es acudir al lugar de los hechos o llamar a una fuente oficial.

- Reconocimiento de escaso consumo mediático, que sin embargo es justificado a través de una crítica a las radios generalistas –y al resto de medios, por extensión–, por no saber atraer a los jóvenes actuales con contenidos atractivos o por no saber difundir de forma correcta sus contenidos habituales en las plataformas digitales que consumen ellos
- Conocimiento notable de la actualidad, aunque con fisuras, especialmente en el área de actualidad sostenida
- Consideración de que saben trabajar en equipo debido a que se observan como personas coordinadas, aunque reconocen su falta de liderazgo. A diferencia de sus veteranos, ellos no se ven como personas que sepan comunicarse y sí se aprecian como capaces de saber gestionar un equipo de trabajo
- También confiesan, en el caso de quienes han participado en radios universitarias, que la falta de autocrítica ha provocado la ruptura de algunos grupos. Una competencia que es muy valorada por el *target* de veteranos

En lo que respecta al concepto de brecha generacional, los resultados obtenidos han puesto de manifiesto lo siguiente:

- Coincidencia unánime en los ocho integrantes de que existe una brecha, calificada además por uno de ellos como inédita (“nunca se ha vivido otra igual”, aseguró)
- Consideración general de que la brecha se produce por una desconfianza entre generaciones, tanto en las competencias más instrumentales como en las específicas-interprofesionales, vinculadas a la actitud y el trabajo en equipo
- Respecto al área competencial instrumental, que capacita al profesional para desarrollar contenidos y productos periodísticos, la brecha se detectó en la percepción de cómo afrontar un posible bulo:
  - Algunos jóvenes consideraron que un rastreo en redes sociales permitiría constatar si es cierto o no, porque consultar a una fuente oficial implicaría molestar; otros criticaron esta postura por considerarla cómoda
  - Varios jóvenes también entendieron que su formación les permite ser más ágiles, incluso eficaces, para detectar mentiras, incluso las llamadas emotivas (posverdad)
  - Otros propusieron contar en antena una posible primicia sin contrastar, abriendo la puerta a rectificar si es necesario; y en caso de que otro medio competidor adelantase la información, creen que tendrían menos problemas que los actuales veteranos para citar

- Los profesionales rechazaron frontalmente estas ideas, por entender que la posverdad exige una reflexión que es incompatible con la urgencia del trabajo periodístico diario, el cual busca una eficacia en el rendimiento a través de unas reglas del juego definidas: siempre es necesario acudir directamente a varias fuentes para verificar, y hasta no tener total seguridad, no lanzar el contenido.
- Acerca de la adaptación del perfil profesional a los entornos de emisión –el tradicional radiofónico y el actual digital-, las percepciones diferentes de los grupos se mostraron en los siguientes puntos:
  - Los jóvenes consideran que están altamente cualificados en esta competencia, pero los veteranos argumentan que, como cualquier competencia técnica, se aprende de forma sencilla al entrar a formar parte de una redacción profesional. Sin embargo, los egresados pusieron de manifiesto las dificultades de los veteranos para desenvolverse en este ámbito, y por ello piden que sea considerado como un valor añadido en su perfil.
  - Consideran que es un valor añadido, porque creen que la radio vive de espaldas a la realidad. Los profesionales creen lo opuesto, que la radio se ha sabido adaptar a los nuevos tiempos, y citan como ejemplos la publicación de programas y contenidos en sus webs y perfiles sociales corporativos, y la aparición de *apps*. Sin embargo, algunos jóvenes creen que esos ejemplos demuestran que la radio sigue un paso por detrás de los avances, ya que entienden que el presente está marcado por lo que un integrante llama ‘radio-visión’, es decir, emisión de contenidos radiofónicos en directo a través de plataformas audiovisuales, caso de YouTube, o Twitch.
  - Los profesionales consideran que les ha costado, pero que han conseguido hibridar su competencia de redacción, para adaptarla a un entorno web. Argumentan que han aprendido técnicas para titular de forma eficaz y también sugerente. Los alumnos protestan porque creen que en ocasiones las estrategias de titulación buscan solo el acceso rápido al contenido y así conseguir réditos (conocido como *clickbait*), vulnerando así la ética. Los profesionales creen que las vertientes empresarial y ética son compatibles.
  - Los alumnos también critican que los medios han traicionado algunos principios éticos con tal de llegar a más oyentes. Los profesionales niegan esta afirmación, entendiendo a la audiencia no como una mercancía, sino como legitimidad a su trabajo, y creen que los jóvenes perciben la realidad de forma confusa precisamente por ser consumidores de redes sociales, a las que consideran como una selva donde todo vale con tal de conseguir adeptos.
  - Consideran los profesionales que ambas vertientes –radiofónica y digital- tienen tangentes, pero no se pueden asemejar, y que el paso del tiempo trazará la diferencia, a pesar de que la pandemia provocada por el Covid-

19 ha cambiado la relación entre poder y periodismo por la introducción de tecnologías en el desarrollo de coberturas que les ha limitado su capacidad de preguntar o ha dotado de más poder a los gabinetes de prensa.

- Por este motivo, los jóvenes sugieren que una opinión vertida por un profesional en su perfil social merece ser contado en un medio de comunicación, pero los directivos relativizan esta idea, porque entienden que se prescinde del filtro del profesional. Así, los profesionales apelan a su experiencia para insistir en que las redes no son medios de comunicación por no existir ni verificación ni infraestructura para ser considerados como un servicio público ni contrapunto al poder, poniendo como ejemplo que ninguna red social ha destapado ningún escándalo
- Desconfianza de las cualidades y competencias ‘blandas’ que poseen los miembros del otro grupo muestral, que se explicitan en los siguientes hechos:
  - En la encuesta, cuando se preguntó por las cualidades más desarrolladas por los jóvenes: ellos marcaron las 3 opciones que tenían disponibles, y los veteranos solo dos terceras partes de ellas; lo contrario ha sucedido al interrogarles por los déficits: cada egresado, de media, ha escogido 1,75 opciones, y el otro grupo sí escogió las tres respuestas habilitadas.
  - Lo mismo sucedió al interrogar a ambos *targets* sobre las competencias vinculadas al trabajo en equipo. La tasa de respuesta de los empleadores fue más baja, y al cotejar los resultados, hubo total desacuerdo. Los jóvenes se ven capacitados para gestionar, y el 100% de los empleadores cree que es un déficit. Lo mismo sucede con la capacidad de escuchar: existe una auto-valoración alta en el *target* juvenil, pero no está entre las coincidencias mayoritarias del otro grupo muestral. Y, al contrario. Los veteranos opinan mayoritariamente que los egresados saben comunicarse, y éstos creen que es una de sus principales carencias
  - Algunos jóvenes entienden excesiva la carga de contenidos políticos en las parrillas y la poca importancia concedida a temas que atañen a su generación; algo que también es replicado por los veteranos a través de una crítica hacia su poco consumo de medios, desconocimiento de la actualidad e incluso cultura general, lo que les impide contextualizar de forma correcta cualquier información. Déficit que proyectan más allá del área instrumental, y engloban bajo las competencias de proactividad y autocrítica: consideran que los jóvenes actuales son cómodos y no quieren mirar más allá de su entorno digital, e incluso ni siquiera se escuchan, ven o leen ellos mismos cuando empiezan a trabajar en un medio de comunicación. Por tanto, perciben una actitud negativa en cuanto a las ganas de aprender y progresar
  - En esta área, los reclutadores han pedido a los egresados humildad –y evitar ser protagonistas-, paciencia, creatividad y capacidad de liderazgo. Los



jóvenes ven inviable asumir las riendas y ser líderes, porque entienden que para ello es necesaria experiencia. Los veteranos aseguran que eso no es cierto, y solo es cuestión de actitud

Entre los puntos de coincidencia, cabe resaltar que el mayor punto de encuentro ha resido en focalizar críticas al sistema universitario, por no ser capaz de reducir esta distancia entre generaciones.

En primer lugar, consideran que el enfoque educativo se ha limitado a enseñar las exigencias del nuevo entorno digital, pero ha descuidado la formación sobre cultura general y no ha motivado a los jóvenes a consumir medios, aunque algunos jóvenes razonen que ellos tienen parte de culpa por falta de interés. En el polo opuesto, los veteranos también se culpan por no ser capaces de analizar las necesidades reales de esta nueva generación, que vive inmersa en un mundo de incertidumbres tras varias crisis económicas y sociales, motivo por el cual se refugian en un mundo virtual que sí conocen.

Sin embargo, ambos grupos muestrales han criticado dos aspectos. Quienes reciben a los jóvenes tras su paso por la Universidad no entienden la excesiva carga teórica de los Grados de Comunicación, restando tiempo a la formación práctica; mientras que quienes han vivido recientemente esta etapa educativa considera que no se presta la misma atención ni valoración a los estudios de Humanidades o Sociales frente a las Ciencias puras, aunque un empleador recordó que los estudios de Periodismo son recientes, de apenas 4 décadas de vigencia.

Por estos motivos, las emisoras universitarias se trataron de postular como alternativa o posible solución para paliar estas carencias y desencuentros. Pero ni la encuesta ni el grupo de discusión arrojó opiniones positivas sobre estas radios. Los empleadores consideran que solo se trabaja la parte más vinculada a la generación de contenidos (redacción, locución, guionización), la cual creen que también se puede desarrollar en menos tiempo y bajo supervisión profesional cuando acceden al mercado laboral.

Creen que por su configuración no consiguen dotar de técnicas a los jóvenes para mejorar las tres competencias que más demandan (recordemos, actualidad, contrastación y producción), ni tampoco adquirir esas competencias ‘blandas’, pero diferenciadoras en el perfil, como liderazgo, capacidad de gestión, innovación o creatividad. Los jóvenes también creen que estas emisoras les ha permitido mejorar en el aspecto coordinativo, pero no se ven como líderes y han desvelado problemas de entendimiento por falta de autocrítica o no saber escuchar, lo que ha desembocado en falta de compromiso.

Así mismo, han coincidido en resaltar como déficit la incapacidad de un joven para trabajar bajo presión y para organizar un equipo de trabajo en casos urgentes, porque solo son eficaces cuando reciben instrucciones.

Por eso, entienden ambos *targets* que para evitar estas situaciones y optimizar su funcionalidad, deben estructurarse de una forma parecida al organigrama de una empresa, para lo que solicitan más recursos humanos –especialmente en el área organizativa- para convertirse así en una experiencia real que les permita simular un entorno laboral.

## 5.5. CONCLUSIONES OBTENIDAS EN LA FASE 5

Las fases de esta investigación han constatado que los actuales profesionales radiofónicos y los futuros, pertenecientes a la Generación Z, afrontan un futuro marcado por dos factores, uno consecuente del otro: lo digital, que acarrea avances y a la vez, incertidumbre por cómo evolucionará el medio radio en este nuevo entorno.

El escenario actual de Castilla y León está conformado por cinco emisoras generalistas, con programación eminentemente en horario matinal, con preferencia por los informativos y magazines de actualidad, y con un uso de plataformas digitales –web y redes sociales- heterogéneo, aunque sin llegar a explotar todas las virtudes que ofrecen estas herramientas para la difusión de contenidos. En este escenario emergen también las cuatro emisoras de las cuatro universidades públicas de la Comunidad, también heterogéneas en cuanto a su configuración –solo una se asemeja al funcionamiento de un entorno real-, con preferencia por el magazine y el formato pódcast y emisiones preferentes en horario de tarde.

Estas emisoras se encuentran en la encrucijada de, o bien mantener su esencia de laboratorio de experimentación y ensayo, o plegarse a las demandas profesionales, que en el caso castellano y leonés se circunscriben al refuerzo de organigramas para simular una radio real. Tal refuerzo permitiría que los participantes puedan adquirir o desarrollar las competencias que más reclaman los reclutadores, y facilitar así el acceso de los jóvenes al mercado de trabajo para que oferta y demanda converjan.

Y es que los directivos reconocen que la falta de desarrollo de algunas competencias provoca que un egresado tarde entre 2 y 3 meses en acoplarse a las rutinas de trabajo, una cifra superior a la de hace una década. Consideran que el foco de este problema reside en competencias instrumentales –puramente periodísticas- que las nuevas generaciones han perdido con el paso de los años: producción de entrevistas y contenidos, capacidad de contrastación –por fiarla, actualmente, a las redes sociales como sustitutiva de la tradicional llamada a fuente oficial para corroborar o desmentir- y seguimiento de la actualidad –motivado por un déficit de consumo mediático informativo y ausencia de referentes culturales-.

A este último punto, los educadores mediáticos reclaman más atención, por considerarlo el principal déficit de los jóvenes: la falta de consumo de noticias provoca desinformación, y les hace más vulnerables a falsas noticias y bulos, eliminando por tanto la excesiva confianza de los jóvenes, nativos digitales, en la eficacia de las redes sociales como herramienta de verificación de bulos.

Tanto los educadores mediáticos como los profesionales coinciden en señalar que el enfoque educativo universitario es ineficaz, por volcar excesivos esfuerzos en la enseñanza de lo digital; una enseñanza, además, carente en algunos fundamentos. Cabe recordar que en la fase 4, un experto de esta área reveló que sus alumnos dominan las competencias

digitales, pero solo en lo vinculado al manejo de plataformas, sin ahondar en el área estrictamente tecnológica (cómo funciona un programa de ordenador específico) ni tampoco en los contenidos.

Sin embargo, ambos discrepan en el modo de solucionarlo. Los educadores piden una formación exhaustiva en valores –y los alumnos han apoyado en varias fases esta hipótesis al valorar de forma positiva el aprendizaje de la Ética, por considerar que los medios de comunicación lo vulneran constantemente en aras de conseguir más audiencia-; los profesionales, además de negar su falta de ética, piden al sistema universitario más énfasis en el aprendizaje práctico de la profesión, para dotar al estudiante de una mayor eficacia para ejecutar tareas.

Ese aprendizaje práctico no solo debe basarse en las clásicas competencias instrumentales de generación de contenidos –redactar, locutar o guionizar- sino en potenciar las antes citadas que han provocado una ralentización en el acoplamiento de las rutinas de trabajo, y también aquellas otras que consideran como verdaderamente diferenciadoras en el perfil, y que son ajenas a lo puramente procedimental: hablan, por ejemplo, de proactividad, creatividad o saber trabajar en equipo.

En la segunda fase una de las coincidencias de los grupos de análisis se enfocó a conceder importancia a este trabajo en equipo, sin embargo, las siguientes fases han demostrado una desconfianza gradual y creciente entre jóvenes y veteranos en este aspecto. Éstos observan a las nuevas generaciones como carentes de liderazgo, autocrítica, capacidad de gestión y saber escuchar –cuatro rasgos prototípicos de la Generación Z-. Y los noveles desconfían de sus futuros jefes porque les ven insertados en un área de confort sustentada en su experiencia profesional.

Así mismo, han coincidido en resaltar como déficit la incapacidad de un joven para trabajar bajo presión y para organizar un equipo de trabajo en casos urgentes, porque solo son eficaces cuando reciben instrucciones, de ahí su falta de proactividad.

Aunque posteriormente se abordarán estrategias para poder mejorar la eficacia en los sistemas de enseñanza, existe un problema de raíz más profundo que es necesario examinar con detenimiento. Este problema se sustenta en el concepto de brecha generacional, que se puede calificar como profunda, y que atañe tanto a la comparativa con la Generación Millennial, como en la siguiente, la Generación Z.

Los grupos de la muestra se han esforzado por hacer autocrítica a sus puntos débiles. Los profesionales confiesan su déficit en competencia digital y son conscientes de la necesidad de seguir formándose y reciclar su perfil, a pesar de su experiencia; los jóvenes saben que su dependencia de las redes y su actitud negativa ante los medios, a los que observan como aburridos y poco actualizados, les convierte en vulnerables a caer en contenidos manipulados o falsos.

A pesar de estas autocríticas, cada grupo ha volcado más esfuerzos en radiografiar las carencias de la otra parte. Ya desde el principio de la investigación se detectó falta de sintonía cuando se interrogó a todos los agentes implicados por las claves que debía tener

el perfil profesional en radio. La tasa de coincidencias fue inferior al 50% y las siguientes fases permitieron detectar las bases del desacuerdo, por lo que en el siguiente apartado también se hará una propuesta de solución en este sentido

Las Generaciones Millennial y Z, con el refrendo de los educadores mediáticos, observan a los veteranos como gestores de medios de comunicación enrocados en el pasado y lejanos a sus demandas y peticiones (emisiones radiofónicas audiovisuales a través de *streaming* con contenidos menos políticos y más cercanos) y centrados en una vertiente mercantilista. Consideran que solo usan las plataformas sociales para sumar audiencia y, así, obtener más rendimiento económico.

Los veteranos –con el apoyo de los coordinadores de radios universitarias-, en cambio, critican que los alumnos sean incapaces de aprovechar la oportunidad que les brinda una radio universitaria para emitir aquellos contenidos que les gustan, y solo se dedican a reproducir parrillas, géneros y formatos que ya aparecen en medios tradicionales, ahogando la competencia de innovación. Creen, además, los reclutadores, que detrás de esta tendencia se esconde la falta de iniciativa de los jóvenes, a los que observan como cómodos y únicamente deseos de ejecutar las órdenes de sus superiores, sin atisbar ninguna proactividad.

Ninguno de los grupos fue capaz de reconocer estas carencias; al contrario. Los directivos defienden que se han sabido adaptar al nuevo entorno digital y lo ejemplifican en los contenidos que ofrecen para web y redes sociales –ninguno, cabe recordar, inédito, sino adaptado a nuevos mecanismos de lenguaje que imponen estas plataformas- y en su presencia en ordenadores y *smartphones* a través de aplicaciones, y también su perspectiva ética.

Consideran que su trabajo, la información, es un servicio público que ofertan a la audiencia tras un exhaustivo proceso de verificación, basado en el tradicional sistema de contrastación de fuentes, obviando además la carrera por ser el primero en dar la primicia. Por eso, consideran que las cifras de audiencia son su respaldo legítimo, y no un arma para ganar dinero, aunque recuerdan que son empresas que dependen de la contabilidad, por lo que, a mayor número de oyentes, más ingresos se producen.

Los jóvenes, mientras, responsabilizan de sus déficits a la desconfianza que detectan hacia ellos por parte de los veteranos, porque consideran que les han estereotipado solo como nativos digitales. Creen que esta competencia es importante y piden valorar su formación, a pesar de su inexperiencia.

Los coordinadores de radios universitarias y educadores mediáticos se han ubicado en un término medio al detectar fisuras en ambos grupos. Además de constatar carencias en la formación universitaria, coinciden en que la brecha digital es una de las principales causantes de la distancia generacional, pero también entienden que la actitud de la Generación Z –egocéntrica y deseosa de tener protagonismo, sin implicación, ni capacidad de negociación- y de los directivos –defensores del modelo tradicional radiofónico, sin acep-

tar críticas, impermeables o adaptadores tardíos de las novedades tecnológicas de vanguardia y defensores del valor que tiene su experiencia- ahondan más en esas diferencias y desactivan posibles soluciones.

De modo ilustrativo, se describe la situación descrita a través de un gráfico conceptual, para aportar una propuesta de solución en el siguiente apartado:

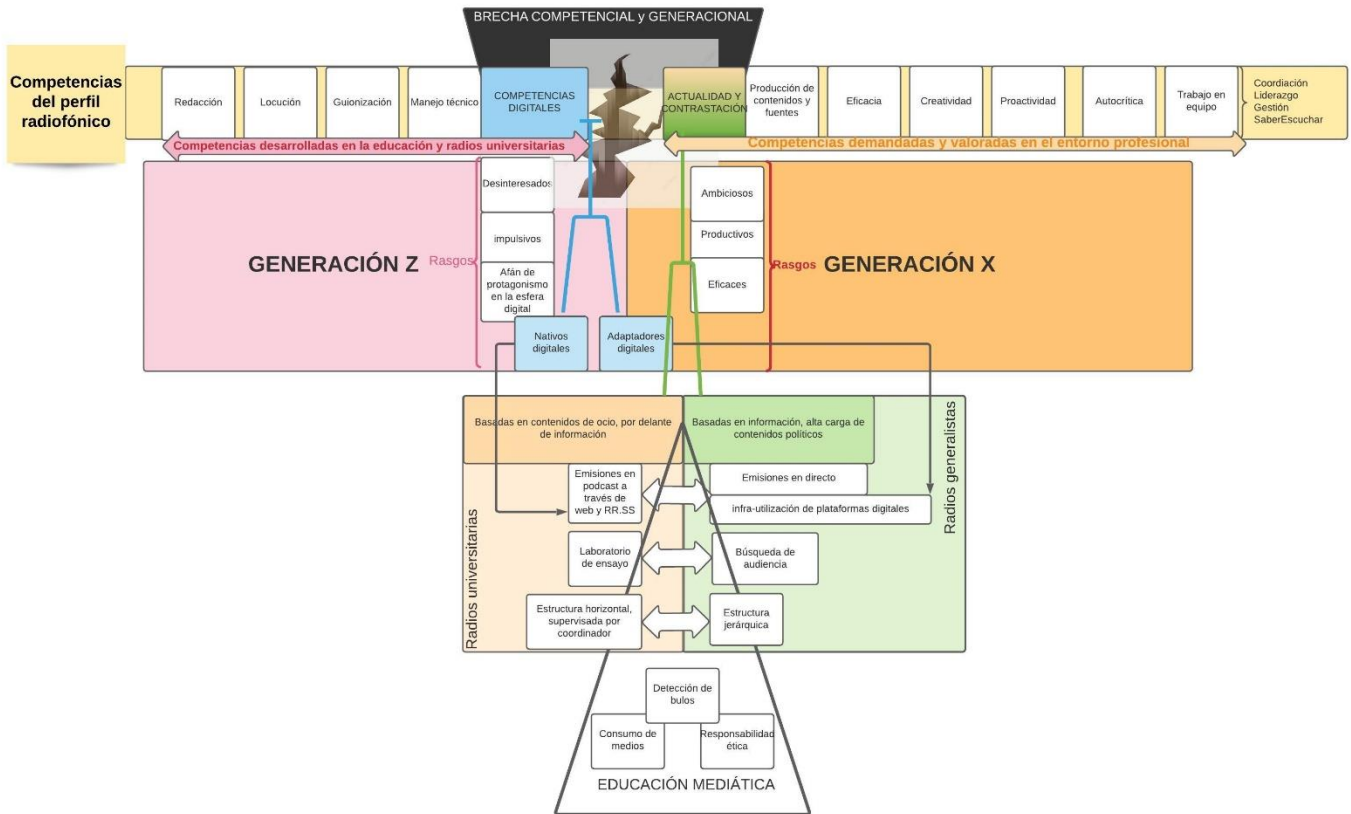


Imagen 62. Interrelación gráfica de los conceptos descritos en las conclusiones, que sirven como base para generar la propuesta de actuación.

## 5.6. PROPUESTA DE ACTUACIÓN PARA REDUCIR LA BRECHA GENERACIONAL

Según las conclusiones obtenidas y atendiendo a las propuestas de solución enunciadas por cada parte en el grupo de discusión, se propone un plan de actuación para corregir la brecha generacional aplicándose al ámbito profesional radiofónico.

El primer plan de actuación se basa en una delimitación nítida del perfil que debe tener cualquier egresado universitario que opte a trabajar en radio. Dicho perfil debe unificar las demandas de los profesionales y las ventajas competitivas que ofrece las Generaciones Millennial y Z tanto en sus rasgos inherentes como en la formación adquirida en su etapa universitaria. Se propone, por tanto, la creación de un perfil basado en las siguientes 15

competencias, divididas en tres bloques homogéneos de cinco. Todas ellas pivotan en torno a una, de carácter polivalente, que se ha denominado ‘desempeño digital’, aunque también se establecen sinergias entre otras, tal y como muestra el siguiente gráfico:

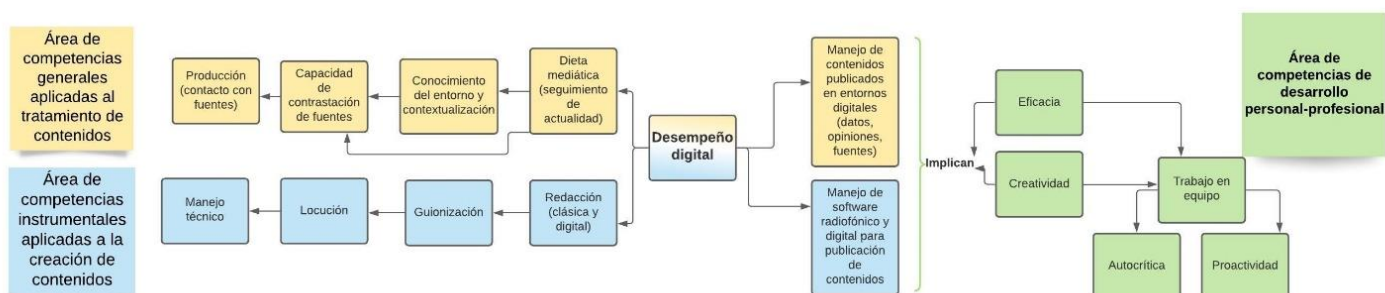


Gráfico 4. Interrelación de las competencias que componen la propuesta de conformación de perfil profesional radiofónico. Fuente: elaboración propia

Para entender estas correlaciones se estructuran todas ellas en sus correspondientes áreas, definiendo su ámbito de actuación y justificando su inclusión en base a las aportaciones volcadas por cada uno de los grupos de análisis en esta investigación:

## A. COMPETENCIAS GENERALES APLICADAS AL TRATAMIENTO DE CONTENIDOS

Área competencial de carácter instrumental aplicable a la fase inicial de generación de cualquier contenido radiofónico, antes de aplicar las técnicas periodísticas de ejecución – que corresponden al segundo grupo-. Se encuentran:

### 1. Dieta mediática.

**DESCRIPCIÓN:** Seguimiento de la actualidad en todos sus ámbitos, tanto a nivel geográfico como de soportes –prensa, radio y televisión-.

**JUSTIFICACIÓN:** Es una demanda del grupo profesional, de los coordinadores de radios universitarias y los educadores mediáticos, que han observado lagunas de conocimiento sobre los nombres y hechos clave de la actualidad; aunque los jóvenes responsabilizan en parte al poco atractivo de la oferta programática

### 2. Conocimiento del entorno y contextualización

**DESCRIPCIÓN:** Capacidad de desarrollo de cultura general, para entender los cambios de la sociedad y poder desarrollar la habilidad de saber contextualizar.

**JUSTIFICACIÓN:** Varios empleadores han resaltado la paradoja que vive la actual generación de jóvenes: cuentan con más herramientas que ninguna otra

generación ha tenido a su alcance para informarse y entender qué sucede, pero son los más desinformados.

### 3. Capacidad de contrastación de fuentes.

DESCRIPCIÓN: emana de la anterior. A mayor conocimiento de la actualidad y adquisición de datos referentes a causas, consecuencias y antecedentes de los hechos, mejor desempeño para decidir a qué fuentes acudir.

JUSTIFICACIÓN: Tanto reclutadores como educadores mediáticos han alertado del riesgo de incurrir en *fake news* y bulos, a consecuencia de la desinformación antes citada y de la confianza excesiva en las redes sociales, que se pretende paliar con la siguiente competencia

### 4. Desempeño digital.

DESCRIPCIÓN: capacita al futuro profesional a saber identificar qué contenidos emitidos en plataformas digitales/sociales son susceptibles de ser etiquetados como datos, opiniones o fuentes de información.

JUSTIFICACIÓN: Todos los grupos muestrales analizados han pedido que se tengan en cuenta sus planteamientos. Los más jóvenes entienden que puede ser una herramienta válida para contrastar y detectar posverdades, aunque los profesionales defienden el método clásico de contrastación; en tanto los educadores mediáticos abren el radio de acción y creen fundamental una perspectiva ética

### 5. Producción de contenidos

DESCRIPCIÓN: depende de las anteriores tres competencias. Será más eficaz la realización de contactos con las fuentes si previamente se conoce en profundidad el tema abordado, sus causas, y se han rastreado climas de opinión tanto en contenidos emitidos en medios convencionales como en plataformas sociales.

JUSTIFICACIÓN: Es una demanda exclusiva del sector profesional, amparada también por los coordinadores de radios universitarias.

## **B. COMPETENCIAS INSTRUMENTALES APLICADAS A LA CREACIÓN DE CONTENIDOS.**

Grupo competencial que depende del anterior, toda vez que no se pueden construir contenidos sin que previamente exista una labor de rastreo de datos, verificación, y contacto con las fuentes. Consta de las siguientes competencias

## 6. Redacción

**DESCRIPCIÓN:** debe ser híbrida para adaptarse al entorno digital y sus exigencias, sin descuidar el método clásico de redacción de contenidos aplicados a la radio tradicional. El seguimiento de la actualidad debe permitir al estudiante diferenciar los mecanismos de redacción aplicados a cada medio, para generar polivalencia.

**JUSTIFICACIÓN:** Los profesionales han asegurado incorporar los nuevos métodos de escritura cuando vuelcan un contenido radiofónico en la esfera digital, y creen las facultades deben aportar una base que se afianza en las primeras experiencias laborales de los estudiantes. Éstos, por su parte, aseguran dominar los sistemas de redacción digitales, incluso sus connotaciones éticas, y dicen conocer las claves generales del método clásico, por ser trabajado tanto en las aulas como en las emisoras universitarias

## 7. Locución

**DESCRIPCIÓN:** Se trata de una competencia clásica, valorada en el perfil y desarrollada en la universidad.

**JUSTIFICACIÓN:** Al igual que la anterior, los profesionales recuerdan que se adquiere con agilidad en la primera experiencia laboral, dada la permeabilidad a aprender de las nuevas generaciones. Reconocen, eso sí, que los estudiantes llegan a las redacciones con un nivel alto de desarrollo, especialmente si han pasado por una emisora universitaria

## 8. Guionización de contenidos

**DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN:** sigue el mismo patrón del punto anterior.

## 9. Manejo de aparatos técnicos

**DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN:** Se prolonga la premisa desarrollada en la competencia de locución.

## 10. Desempeño digital

**DESCRIPCIÓN.** Se trata de la competencia clave por su carácter polivalente. De forma específica, se incluye en este grupo por abarcar no solo el manejo de *software* informático específico del medio radio, sino también el desarrollo de cualidades vinculadas a la difusión / creación de contenidos en plataformas digitales.

**JUSTIFICACIÓN:** Esta competencia busca conciliar la brecha creada entre los grupos de edad. Mientras que la Generación Z defiende que el futuro pasa por una ‘radio-visión’, es decir, la emisión de contenidos en directo incorporando



el factor imagen para hacer más atractivo el medio a sus intereses, los profesionales creen que es suficiente la difusión de contenidos a través de webs y perfiles sociales.

### **C. COMPETENCIAS DE DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL QUE FACILITEN LA INTEGRACIÓN EN UN EQUIPO RADIOFÓNICO**

Grupo competencial que emana de un doble factor: la configuración de toda radio como un equipo de trabajo que reúne a especialistas de diferentes perfiles; y por el otro, la evolución del mercado de trabajo, marcado por altas tasas de desempleo y, consecuentemente, una competencia cada vez más alta. Se exige, por tanto, el desarrollo de competencias que funcionen como elemento distintivo que va más allá de la faceta técnica e instrumental de la producción periodística.

#### **11. Eficacia en la ejecución de tareas.**

**DESCRIPCIÓN:** Esta competencia depende directamente de la habilidad del estudiante o egresado para comprender todas las aristas del contenido asignado, y actuar consecuentemente tanto en la fase de producción de contenidos, la verificación y la creación del producto final, competencias que sustentan dos los grupos anteriores.

**JUSTIFICACIÓN:** Es una carencia detectada por el grupo profesional, que explicitó en el dato expuesto en esta tesis acerca del incremento del período de adaptación de los jóvenes a las rutinas de trabajo.

#### **12. Trabajo en equipo.**

**DESCRIPCIÓN:** Competencia fundamental que atañe directamente a los rasgos propios de cada una de las generaciones. Éste debe ser el punto de encuentro entre ambos *targets*, y su desarrollo depende del fomento a los alumnos de enrolarse en proyectos como radios universitarias y en prácticas profesionales en empresas.

**JUSTIFICACIÓN:** También en este caso los reclutadores consideran esta competencia como causante de la brecha, y aunque inicialmente se postuló la radio universitaria como posible solución paliativa del déficit, la inexistencia de estructuras jerárquicas reveladas por sus coordinadores implica una excesiva dependencia de los rasgos de personalidad de la Generación Z, que difieren de las cualidades necesarias para trabajar en equipo.

#### **13. Autocrítica**

**DESCRIPCIÓN:** competencia que depende transversalmente de todos los grupos anteriores, por cuanto se plantea la posibilidad de que el joven incorpore a su dieta mediática los contenidos que produce y sea capaz de detectar errores y aciertos, tanto de forma autónoma, como en la interrelación con los mismos contenidos publicados o emitidos en todos los medios de comunicación –algo

que se da por sentado, teniendo en cuenta el desarrollo de la capacidad de seguimiento de actualidad-. La vertiente de autocrítica mejora la eficacia en la ejecución de tareas y favorece la integración del profesional en un equipo de trabajo.

**JUSTIFICACIÓN:** Todos los grupos de análisis, incluyendo el de los jóvenes, han constatado carencias en esta habilidad.

#### 14. Creatividad.

**DESCRIPCIÓN:** Esta competencia depende de otras desarrolladas tanto en este grupo como en los anteriores, toda vez que el espíritu autocrítico y constructivo permite detectar otras formas de ejecutar el trabajo y mejorar así la eficacia. Aprovechando el rasgo característico de ser nativos digitales, los jóvenes tienen la capacidad de consumir contenidos de vanguardia que se hacen en webs y perfiles sociales y adquirir nuevas ideas. El desarrollo de esta competencia mejorará su técnica de redacción y guionización de contenidos.

**JUSTIFICACIÓN:** En este caso, los coordinadores han apuntado a una falta de innovación por parte de los jóvenes cuando realizan programas de radios universitarias, reproduciendo patrones clásicos de las radios; y los profesionales han detectado que la crisis causada por el COVID-19 ha modificado algunos patrones de trabajo, que les han obligado a desarrollar esta faceta.

#### 15. Proactividad.

**DESCRIPCIÓN:** El desarrollo de la creatividad, autocrítica y eficacia mejorará los registros de auto-confianza del joven, posibilitándole la capacidad de proponer nuevos temas, o incluso enfoques diferentes a contenidos habituales que se trabajen.

**JUSTIFICACIÓN:** Es una demanda exclusiva del ámbito profesional, interrelacionada con el desinterés general y falta de liderazgo que caracteriza a los miembros de la Generación Z

Para que este perfil se desarrolle con éxito, es necesaria la participación de todos los agentes implicados en el presente estudio, de la siguiente forma:

- Sistema universitario. Es el engranaje fundamental, por varias razones. En primer lugar, se trata del lugar donde el alumno desarrolla su perfil. En segundo lugar, es el centro de trabajo de los educadores mediáticos y de los coordinadores de radios universitarias. En tercer lugar, las universidades cuentan entre su plantilla con profesionales para impartir asignaturas o, alternativamente, charlas y seminarios. En un nivel estrictamente académico se propone:

- Desarrollar reuniones periódicas con directivos de medios de comunicación, a efectos de conocer sus demandas e incorporarlas a sus actuales planes de estudios. Estas reuniones se pueden centralizar en la figura de Decano o responsable de departamento, o bien delegarlas en el coordinador de la radio universitaria.
- Incorporar a profesionales mediáticos para que puedan impartir asignaturas o desarrollar seminarios –no solo charlas formativas, sino actividades que entrañen una componente práctica- que permitan tender puentes entre universidad y empresa.
- Comprometerse a ofertar formación para estos profesionales, de cara a que actualicen sus conocimientos en el entorno digital. Una tarea que puede ser desarrollada de forma conjunta por coordinadores de radios universitarias y educadores mediáticos.
- Solicitar a la plantilla existente que imparta asignaturas vinculadas directamente a la enseñanza técnica de la profesión (redacción, locución, formatos periodísticos y comunicación digital) que incorpore ejercicios reales que mejoren las capacitaciones vinculadas a la actualidad, la contrastación y la producción de contenidos. Algunas de estas tareas pueden estar planteadas por profesionales mediáticos
- Agregar de forma transversal la disciplina de la educación mediática en asignaturas que versen sobre el conocimiento de la sociedad, la ética y el manejo de tecnologías digitales
- Dotar de más recursos humanos a las radios universitarias, sin perder de vista la relevancia del coordinador, para que las emisoras preserven su esencia de laboratorio de ensayo y experimentación de contenidos y formatos
- Profesionales: Se solicita una colaboración activa en el binomio enseñanza-aprendizaje. No se deben confundir ambos términos, dado que los profesionales cuentan con la ventaja competitiva de su experiencia, pero deben estar abiertos a seguir formándose. Por eso, el área profesional puede insertarse en el sistema universitario en una vertiente dual:
  - Enseñar: generando la posibilidad de impartir algunas asignaturas universitarias y participando en reuniones periódicas con las Facultades de Información para analizar el encaje de sus demandas con la oferta educativa en vigor.
  - Aprender: los periodistas pueden recibir formación a través de docentes, coordinadores de radios universitarias o educadores mediáticos, para que aprendan las novedades del entorno digital y consigan, por un lado, actualizar su perfil, y por el otro, ser permeables a las posibilidades de emisión

que ofrecer las nuevas plataformas. Los educadores mediáticos han insistido en la importancia de este aspecto, toda vez que han reconocido las limitaciones tecnológicas de su generación, pero que el reconocimiento no implica una posición de debilidad ante el joven

- Coordinadores de radios universitarias. Su función es dual al posicionarse como engranaje entre los niveles educativo y profesional: conoce los entresijos profesionales de la profesión y está insertado en el funcionamiento diario de la universidad. Por tanto, puede:
  - Incorporar en sus asignaturas –si las imparte- algunas demandas y carencias detectadas por el grupo profesional
  - Fomentar la generación de algunos programas en la emisora universitaria que estén adaptados a dichas demandas
  - Afianzar el espíritu innovador que caracteriza las emisoras universitarias, siendo permeables a la creación de contenidos que puedan ser emitidos en directo a través de *streaming* en plataformas digitales
  - Ejercer como filtro de selección, en una doble vertiente
    - Proponiendo a las radios generalistas emitir los mejores programas o contenidos generados en las emisoras universitarias, incluso mediante emisiones en directo –sea en formato convencional, a través de las ondas, o sea aprovechando el sistema de emisión en directo de las plataformas virtuales-
    - Poniendo en contacto a las empresas que demandan determinados perfiles con los alumnos que cumplen esos requisitos.
- Educadores mediáticos. También con una función dual, en este caso su polivalencia se basa en su capacidad de enseñar a los dos grupos de análisis que presentan brecha generacional, debido a la conjunción de dos factores: por un lado, mantienen contacto directo con las nuevas generaciones; y, por el otro, Pertenecen a la misma generación de profesionales mediáticos, pudiendo generar más credibilidad y/o confianza al *target* de veteranos. Su labor de enseñanza se faculta en esta doble vertiente:
  - A través de una participación activa en la educación del universitario en lo relativo al desempeño ético de las nuevas tecnologías, tanto en el uso como en el contenido, porque recuerdan que los jóvenes saben manejar estas plataformas, pero adolecen de mecanismos para usarlas con responsabilidad y comunicarse de forma efectiva a través de ellas.
  - Ejerciendo como interlocutor de profesionales y colaborando en la formación de en el área de las actualizaciones del entorno digital.

En definitiva, se plantea un reenfoque educativo multi-generacional basado en la colaboración y no en la disrupción hacia el modelo actual de enseñanza, buscando conciliar el modelo tradicional con el entorno digital, aprovechando así las ventajas competitivas que posee cada uno de los estamentos. Esta colaboración permitirá a todos los grupos erigirse como educador y, a la vez, alumno de los otros. Para que esta propuesta salga adelante es necesario generar grupos de trabajo que engloben tanto a jóvenes como a veteranos.

Ése debe ser el punto de partida para generar, tal y como se planteó en el grupo de discusión, un entendimiento mutuo de la visión global y las inquietudes –qué piensan y qué piden- de cada generación. Ese entendimiento se basa en dos postulados. Uno, la autocrítica: los veteranos deben ser conscientes de que no han alcanzado el culmen de conocimientos pese a sus años de experiencia, ni los jóvenes deben pensar en que dominan todo bien por desenvolverse en un hábitat digital. Y dos, un reconocimiento de las virtudes que atesora la otra generación, que implica un afianzamiento de la confianza.

No se propone cambiar la forma de pensar y actuar de dos generaciones, sino aprovechar una actividad que nos acompaña de forma transversal en nuestra vida –la educación- para aplicarla en el denominador común que tienen ambos *targets*: la radio.

Si estos cambios remueven los cimientos de este medio de comunicación, por extensión, de la profesión periodística, es algo que solo el tiempo dirá, aunque algunos, como el maestro Iñaki Gabilondo, ya vaticinan, como reza la frase con la que arranca este proyecto y sirve, a la vez, como punto y final: “Se empieza a vivir de otra manera, a consumir de otra manera... Por ahí van a venir los cambios, también en nuestro oficio”.





*Conclusões*



## 4. CONCLUSIONES

La radio del siglo XXI es una radio atravesada de raíz por la tecnología digital, que ha modificado su estructura y funcionamiento, aunque siguen perviviendo las bases fundamentales y tradicionales de la profesión periodística. Esta investigación ha analizado los pilares presentes y las tendencias futuras a través de la visión de las tres generaciones que coexisten en el momento actual: los periodistas veteranos que, debido a su experiencia y trayectoria, ocupan puestos directivos en las radios generalistas castellano y leonesas; los egresados en Comunicación que están empezando a trabajar o buscan su primer empleo en el medio, y los actuales estudiantes de estos títulos.

Una coexistencia compleja, a pesar del denominador común de la pasión por la radio manifestada por todas las personas que han participado en este estudio. Es compleja porque existe una situación de raíz –se evita emplear el término ‘problema’, porque el objetivo final de la investigación es buscar una convergencia a futuro- en la que cada generación posee un perfil y unos valores diferentes.

Factores como la implantación de las NTIC, en mayor medida, o la reforma del sistema educativo y las crisis acaecidas en los últimos 15 años –económica, desde finales de la década de 2000, sociosanitaria, desde 2019 por la COVID-19-, en un escalafón de impacto inferior, han desembocado en un paradigma sin precedentes, caracterizado por un flujo continuado de cambios que modifican, sin tiempo para digerir los cambios, las bases de la radio tanto en su vertiente profesional como en la concepción formativa universitaria.

En la punta del iceberg de las conclusiones emerge que la radio y los estudios universitarios de comunicación en Castilla y León aún no han logrado adaptarse a esta vorágine de cambios, detectándose déficits en todas las variables analizadas: la adhesión de las emisoras al concepto de ciberradio, la adaptación de los Grados, el reciclaje de los profesionales y las carencias formativas –en el fondo, no en la forma- de los estudiantes. Y como contexto y, a la vez, denominador común, la brecha generacional. Se sintetizan a continuación las principales conclusiones:

- **RADIOS GENERALISTAS Y UNIVERSITARIAS EN CASTILLA Y LEÓN: QUEDAN PASOS POR RECORRER EN LA SENDA DIGITAL**

Si tenemos en cuenta el concepto de ciberradio, se ha constatado que tanto las radios generalistas como las universitarias en Castilla y León no han alcanzado este precepto en plenitud. Atendiendo a la clasificación planteada por Cebrián Herreros, ambas son radio por y en Internet, ya difunden contenidos en sus portales web y plataformas digitales, y en el caso de las generalistas, articulan ciertos mecanismos de participación como foros. El pódcast, además, ha permitido solventar, en parte, la situación de alegalidad que viven las radios universitarias, a la espera de ser redefinidas en la nueva Ley General Audiovisual, que les permita ser catalogadas en alguna tipología existente, para saber cuál es la



normativa exacta a la que deben atenerse. La difusión digital de contenidos, además, encaja en el precepto base de Roderó (2002), quien entendió que el pilar donde se asienta la ciberradio es un consumo de contenidos en cualquier dispositivo momento y lugar.

Las radios generalistas, por su carácter más profesional, fortalecen su oferta programática parcelando algunas secciones de sus magazines o informativos para subirlos a la web –y su consecuente promoción en redes sociales- para facilitar su consumo por parte del oyente-cibernauta. Estamos, por tanto, ante esa fragmentación de contenidos que marca la ciberradio, aunque se ha constatado que no todas las radios generalistas castellano y leonesas aprovechan todas las posibilidades expandidas del ámbito digital: solo algunas apuestas por esta fragmentación, y tampoco todas hibridan texto y audio en las noticias que suben a sus portales digitales.

No obstante, también se ha advertido en ese análisis inicial de emisoras radiofónicas de Castilla y León que existe un factor de impacto: son delegaciones territoriales, y cuentan con plantillas limitadas. Las radios nacionales sí que han evolucionado en ese sentido, y por eso el usuario puede conectarse a Twitch para charlar con algunos locutores de la emisora, seguir en *streaming* algunos programas, incluso verlos a través de la plataforma Periscope, o consumir su contenido en formato audiovisual a través de Youtube. Los propios directivos han recordado en la investigación que el perfil profesional debe estar en continua evolución para adaptarse a las exigencias del mercado. En el caso de las radios universitarias, el factor determinante que impide su completa evolución hacia la ciberradio es su heterogeneidad: salvo en el caso salmantino, con una sólida estructura técnico-logística, el resto han experimentado problemas de diversa índole.

Problemas que, además, se suman a su distinta idiosincrasia: se trata de proyectos voluntarios, sin ánimo de lucro, que fía su razón de ser a una jerarquía sin mandos y horizontal, donde el entendimiento y el sentimiento de pertenencia al proyecto son sus razones de ser.

Por estas premisas, tanto las radios generalistas como las universitarias se encuentran en una encrucijada clave, que hunde sus raíces en el mismo concepto: la evolución. Mientras que las profesionales deben reflexionar acerca de cómo y en qué medida quieren evolucionar hacia lo digital, las universitarias deben generar debates internos hacia si desean ser laboratorios de experimentación y refugio de propuestas temáticas juveniles, o bien abrazan las dinámicas profesionales para erigirse en estadio intermedio en la formación de los egresados.

Y es que las radios universitarias en Castilla y León siguen la misma tendencia que en el resto de España: los alumnos reportan adquirir más solidez en algunas competencias, tales como locución, improvisación, dimensión digital o trabajo en equipo (Ortiz, Lazo y Contreras, 2021; García-González, Robles-Andreu y Correyero, 2016; Rendón, 2016; Vázquez, 2012), pero al adolecer de estructuras y contextos profesionalizados, los estudiantes no pueden desenvolverse en otras capacidades demandadas en el entorno laboral, como liderazgo, trabajo bajo presión o procesos de verificación y contrastación de asuntos de actualidad inmediata.

- EL FUTURO INMEDIATO: LOS ESTUDIANTES Y EL EEES

Las actuales generaciones de jóvenes se han mostrado como dominadoras de las NTIC en la forma –el manejo-, pero no en el fondo, dado que asumen de forma acrítica los contenidos publicados. A pesar de cursar estudios de Comunicación, los estudiantes siguen acudiendo en exceso a Internet y redes sociales como fuente de información. Se consideran capaces de detectar bulos, pero la realidad es que omiten la base periodística de la contrastación.

Por estos motivos, se ha planteado un gráfico que explicita las causas de la brecha generacional en lo referente al perfil competencial del profesional radiofónico; un gráfico del cual emana una propuesta razonada de modificaciones en los planes de estudio. Estos cambios se sustentan en la forma de plantear el conocimiento teórico-práctico del llamado ‘desempeño digital’, pero sin perder de vista las competencias fundamentales que marcan el devenir profesional, tanto en lo referente al área instrumental, como en aquellas habilidades más intangibles que desembocan en un trabajo individual sólido, eficaz e incluso creativo y en una inserción en redacciones y rutinas radiofónicas desde el prisma del trabajo colectivo basado en la gestión, el liderazgo, la autocrítica y la proactividad.

Se ha detectado la educomunicación como factor diferencial. Los estudiantes deben alfabetizarse, no tanto en la esfera digital, por ser amplios conocedores del funcionamiento de estas herramientas, sino ser críticos con los medios. Esta educomunicación debe expandir su radio de acción para centrarse en la tendencia actual hacia las emisiones en *streaming* a través de plataformas como YouTube o Twitch. La radio del presente es una radiovisión que no debe tomar las competencias instrumentales clásicas como un lastre a soltar, sino como el referente.

Resultado imprescindible también consolidar como referentes valores educativos clásicos: lectura, consumo mediático y análisis crítico del entorno. Son valores que se están perdiendo, precisamente por su etiqueta de clásicos y, por tanto, alejados de la vanguardia, es decir, de la tecnología. En este sentido, la tecnología puede ser una aliada y no un enemigo: Internet puede configurar la dieta mediática de un joven, toda vez que los *mass media* clásicos se han adherido a plataformas digitales; lo mismo para el caso de los libros. Estas dos premisas, unidas, refuerzan el tercer valor, el del análisis crítico del entorno.

Aunque la investigación ha mostrado algunas críticas profesionales hacia las radios universitarias, es fundamental fortalecerlas como mecanismo para reducir la distancia entre universidad y empresa, habida cuenta de que el EEES ha sido incapaz de soldar la fractura tradicional entre los dos ámbitos. Reconfigurar los planes de estudio se erige en alternativa esencial, para adaptar las enseñanzas a los nuevos tiempos. Cabe recordar que los directivos solicitaron que los planes de estudio fuesen más realistas e incorporasen rutinas profesionales –ruedas de prensa, producción de entrevistas, ejercicios de contrastación, pruebas de actualidad.

- EL ENTORNO LABORAL: PUENTES TENDIDOS A PESAR DE LA DISTANCIA GENERACIONAL

Los tres segmentos generacionales analizados han coincidido en el concepto clave: la adaptación. Todos entienden que un periodista o comunicador radiofónico tiene el reto de seguir formándose y actualizándose más allá de su paso por las aulas universitarias, y que la experiencia no es argumento válido para continuar mejorando sus prestaciones y el perfil. Máxime cuando se ha constatado que la radio vive en estos momentos una de las etapas de mayor debate acerca de su definición como medio de comunicación.

Los profesionales deben seguir esforzándose para mostrar mayor sensibilidad hacia el valor de las NTIC como gancho para captar nuevos *targets* de audiencia y hacia la casuística que rodea a la actual generación de jóvenes trabajadores y estudiantes. Recordaba uno de los empleadores que el drama de esta generación estriba en la falta de oportunidades laborales por las dos crisis recientes a pesar de su alta cualificación, y ello les conducía a refugiarse en su mundo virtual.

Los egresados también deben despojarse de su pensamiento de dominio absoluto de las herramientas tecnológicas y las plataformas virtuales y digitales, puesto que la forma, es decir, manejarlas con destreza no implica controlar el fondo, esto es, los contenidos ofertados en estas plataformas. Si durante su estancia en centros de educación superior no han recibido una adecuada formación en este ámbito, el binomio de su progresiva experiencia laboral y las competencias de proactividad y curiosidad para seguir formándose se antoja como clave para que estos periodistas y comunicadores ejerzan con responsabilidad su rol profesional.

Los empleadores deben concienciarse de que ellos también son, en cierto modo, docentes, no tanto para enseñarles –quizá sí para refrescarles, dada la distancia entre educación y ámbito laboral- las competencias instrumentales, sino para ejercer como educadores mediáticos, y así eliminar el constructo mental instalado entre los jóvenes de que su única preocupación es luchar por las audiencias, independientemente del factor ético.

- PROPUESTA FINAL: SUTURA PARA LA BRECHA

Los datos evidencian que el medio radio sigue teniendo credibilidad, pero cada vez pierde oyentes –cien mil en Castilla y León en dos años- y la edad media de quienes escuchan la radio cada vez arroja promedios más altos. Los jóvenes demandan contenidos para ellos y una radio adscrita al factor imagen; los veteranos entienden que se están adaptando a los nuevos tiempos.

Aunque la sociedad del siglo XXI es audiovisual, y todo lo que está fuera de ese radio de acción parece caduco y desfasado, la radio sigue luchando por sobrevivir. En algunas fases de la investigación las generaciones más jóvenes han ejemplificado esta premisa: desde el Premio Ondas concedido al programa La Vida Moderna (SER), que se emite en YouTube, hasta los directos en la plataforma Twitch que hacen algunos periodistas radiofónicos, pasando por la creciente importancia que gana el *podcasting* en la oferta web de las emisoras generalistas.

Por ello, la radio se erige en un medio flexible y permeable a los cambios. Otra cuestión es si la velocidad de incorporación de dichos cambios es la misma en la que éstos calan en la sociedad. Si todos los agentes implicados en este proceso asumen como cierto que la adaptación es el soporte de la supervivencia, las estrategias educativas se configuran en el arma elemental para todos ellos.

Educación que debe implantarse desde etapas tempranas, para inculcar un espíritu crítico en la ciudadanía sobre los *mass media* tradicionales y sobre las nuevas formas de comunicación que triunfan entre los jóvenes. Esta educomunicación no solo permitirá una reflexión profunda sobre las funciones mediáticas, sino que armará a la sociedad de herramientas para combatir la desinformación, especialmente en estos tiempos donde el apelido ‘científico’ se cuelga en muchas publicaciones y emisiones para camuflar la falta de veracidad. Y es que “las informaciones falsas que tienen, en apariencia, carácter científico se propagan fácilmente por redes sociales porque el consumidor de información no puede contrastarla fácilmente ni sabe a qué fuentes fiables acudir” (Molina-Cabañate y Magallón-Rosa, 2020, p. 19).

La educomunicación y la perspectiva ética debe solidificarse en la etapa universitaria, y debe ser ponderada con ecuanimidad. Es cierto que los planes de estudio aún presentan fisuras en la vertiente más práctica, pero no es menos cierto que la formación debe contener estas aristas para formar personas responsables, dado que estamos ante una profesión con incontables repercusiones en la sociedad, como siguen demostrando las clásicas teorías sobre el binomio opinión pública-impacto de los medios. Se coincide, por tanto, con los postulados de Rendón, quien pide a las universidades investigar sobre educación en medios y trasladar sus resultados a “programas de formación de pregrado, grado y posgrado de todas sus titulaciones, materias y asignaturas que doten a los futuros profesionales de competencias avanzadas para poder desempeñar un papel activo en la sociedad digital (2017, p.788).

Todos estos argumentos han cimentado la propuesta final de generar una educación transversal desde el nivel primario hasta el laboral, y que en el caso universitario implique algunas modificaciones –estructurales o puntuales- para lograr puentes de entendimiento. Buscar como epílogo a una investigación una modificación de dinámicas de enseñanza-aprendizaje es una estrategia plausible basada en el enfoque de Latorre, Del Rincón y Arnal, quienes entienden que toda aportación en el área de la práctica educativa

Proporciona información sobre problemas prácticos, para tomar decisiones, evaluando la implantación de una determinada política o estimando los efectos de la política existente y que, por tanto, a diferencia de las metodologías empírico analítica/cuantitativa y constructivista/cualitativa, la finalidad esencial de la investigación orientada a la práctica educativa no es tanto acumular conocimientos sobre el proceso educativo y explicar y/o comprender la realidad educativa, como aportar información que guíe la toma de decisiones y los procesos de cambio para mejorar la práctica educativa (2003, p.239)

Que existan diferencias en las percepciones de cada generación es *per se*, positivo: ha sucedido a lo largo de la Historia. El reto es evitar que esas diferencias generen barreras de entendimiento que redunden en un ejercicio incorrecto de la profesión periodística en general y de la radio en particular.

La educación es el hilo que puede suturar brechas, y quienes se encargan de impartirlas – desde docentes hasta profesionales del periodismo, pasando por los propios estudiantes– se configuran como la aguja para coser esas diferencias que no son, ni mucho menos, insalvables.

Para concluir este apartado, se proceden a resolver las preguntas de investigación y las hipótesis generadas en la apertura de la presente tesis doctoral:

- ***¿Qué rasgos caracterizan a las distintas generaciones en el ámbito específico del medio radiofónico en la comunidad autónoma de Castilla y León?***

Los profesionales veteranos de la radio castellano y leonesa dominan las rutinas clásicas de la profesión y pide articular estos mecanismos a las nuevas hornadas de periodistas y comunicadores radiofónicos: consideran que debe existir un contacto permanente y fluido con las fuentes para estar prevenidos ante posibles bulos. Son conscientes de su menor dominio tecnológico, y aseguran no tener problemas en pedir consejos a los jóvenes ante retos basados en lo digital. Se ven como responsables y capaces de trabajar en equipo.

Consideran que las temáticas trabajadas a diario en las radios generalistas son las adecuadas porque responden a las demandas de los oyentes, a diferencia de los jóvenes, que piden más atrevimiento a sus veteranos para abordar temáticas que puedan impactar de forma positiva en targets de más edad

No existen diferentes reseñables entre quienes han finalizado su etapa universitaria y quienes aún están en ella. Se observan como dominadores de las tecnologías, tienen un alto grado de confianza en sí mismos, hasta el punto de que se ven capaces de detectar y desmentir bulos solo con acudir a las plataformas digitales. El único aspecto diferenciador es que quienes ya están insertados en el mercado laboral consideran que la radio está bien articulada en cuanto a estructura, programación y presencia en el ámbito digital –entienden, por tanto, que sí existe el concepto de webradio–, mientras que los alumnos del presente reclaman más presencia de contenidos radiofónicos en redes sociales, apostando por una evolución de la webradio hacia la radiovisión.

- ***¿Qué cualidades valoran los profesionales del medio en el currículum de un candidato?***

Piden un trabajo riguroso a los futuros candidatos basado en la divulgación de los contenidos, proactividad ante la asunción de nuevas tareas –propias o de sus compañeros, con el objetivo de saber trabajar en un equipo–, o que sepan distinguir entre los conceptos de redes sociales y periodismo. Dan por sentado que conocen las competencias técnico-instrumentales basadas en la redacción de contenidos y locución. También les piden un esfuerzo extra para saber insertarse en un equipo de trabajo, y manejarse con conocimientos

de la actualidad y cultura general, porque ello redundaría en una parte del trabajo periodístico: la producción de fuentes, entrevista a dichas fuentes y detección de bulos, e incluso, en saber escribir sin cometer faltas de ortografía.

Es reseñable la desconfianza mutua entre generaciones detectada tras aplicar las herramientas metodológicas de *focus group* y entrevistas en profundidad. Los más veteranos entienden que los jóvenes no saben negociar ni implicarse en las rutinas profesionales; éstos, por su parte, se defienden asegurando que los directivos radiofónicos les han etiquetado como meros nativos digitales sin más capacidades reseñables, y entienden que su formación y predisposición les permiten afrontar retos laborales con solvencia.

- ***¿Hasta qué punto conocen dichos profesionales la labor que se realiza en las emisoras universitarias castellano y leonesas?***

El nivel de conocimiento es medio-bajo. Los veteranos consideran que es un campo de entrenamiento donde los jóvenes hablan de lo que les interesa, pero detectan carencias en el organigrama, en lo relativo a una ausencia de jerarquía estructurada. Los jóvenes, en cambio, valoran de forma positiva su paso por este tipo de emisoras porque sí existe dependencia de superiores, pueden ensayar nuevos formatos y tratan temas que interesan a sus coetáneos.

La investigación ha revelado que los profesionales prefieren un cambio de rumbo de las estaciones universitarias para adaptarse a los mecanismos de las radios convencionales, para así trabajar las competencias en las que han detectado carencias en el alumnado: trabajar bajo presión, mirar más allá de la simple locución / puesta en escena, o generar contenidos basados en la producción de entrevistas y contrastación de fuentes.

- ***¿Qué tipologías de radios universitarias existen en Castilla y León? ¿Cuáles son sus puntos fuertes y sus carencias, según la opinión de los agentes implicados, tanto estudiantes como coordinadores?***

Existen diferencias de base entre las cuatro emisoras analizadas. Desde la más profesionalizada –Radio USAL–, con una plantilla fija de redactores y técnicos que implica una alta producción propia de espacios informativos, entrevistas y magazines y oferta sólida de prácticas reconocidas, pasando por un estadio intermedio, representado en Radio UVA, con una importante oferta programática y de prácticas externas, pero con problemas burocráticos y administrativos de reconocimiento, hasta llegar a Radio UBU y Radio Uni-León, que son puramente altruistas y se basan en colaboraciones de alumnos interesados. En el caso leonés, es la única universidad de las cuatro analizadas sin estudios vinculados a Grados en Comunicación.

En cuanto a puntos fuertes, todos los agentes entienden que la radio universitaria es sinónimo de competencias instrumentales, especialmente en los dos roles clave: locutor-presentador y técnico. También entienden que les ha permitido mejorar su coordinación al estar insertados en un colectivo. A partir de esta coincidencia, coordinadores y alumnos han manifestado opiniones divergentes en el resto de competencias analizadas.

Los coordinadores han referido la función de laboratorio de experimentación, dado que en varias encuestas lanzadas durante esta investigación han ubicado en escalafones altos la competencia de innovación, aunque destaca más la innovación de contenidos –contar cosas que no tienen cabida en las parrillas de las emisoras generalistas- más que una innovación en la forma de narrar dichos contenidos. Esta idea es interpretada de forma dual por los responsables de radios universitarias: entienden como lógica esta estrategia de apostar por temáticas diferentes porque entienden que las radios en la actualidad están alejadas de sus demandas, pero a la vez consideran que están desaprovechando una buena oportunidad para hacer las cosas de forma diferente. En otras palabras: el fondo es diferente, la forma de comunicar ese fondo es la misma.

Los jóvenes, mientras, consideran que este laboratorio consigue simular gran parte de los factores desarrollados a nivel profesional, por lo que entienden que son más creativos, mejoran su improvisación y son capaces de producir entrevistas y contrastar de forma efectiva las respuestas ante casos de controversia.

En lo concerniente a las carencias, los jóvenes confiesan que la radio universitaria no les ha ayudado a desarrollar nuevas competencias, especialmente en las vinculadas al trabajo en equipo, como es el caso de la gestión de grupos, ni tampoco les ha ayudado a mejorar capacidades valoradas como es la del liderazgo. Aun así, en varias fases del estudio se han auto-etiquetado como personas críticas con su propio desempeño. Los coordinadores, de igual modo, revelan que los jóvenes son deficitarios a la hora de negociar con sus compañeros, teniendo en cuenta la estructura horizontal de estos proyectos académicos.

- *¿Qué grado de correspondencia existe entre las parrillas de las emisoras generalistas y las universitarias en Castilla y León?*

Estudios previos habían revelado que las actuales generaciones de jóvenes no habían aprovechado la oportunidad brindada por las radios universitarias para abordar nuevos enfoques. La realidad castellano y leonesa cumple esta premisa, toda vez que en la fase inicial del estudio se constató que los alumnos participantes en estos proyectos hablaban de temas interesantes para el sector juvenil, pero sin afrontar el reto de la innovación en formatos.

Un aspecto confirmado al comparar las parrillas de estaciones generalistas y universitarias: el formato magazine copa las propuestas, y solo las dos emisoras con mayor solidez estructural –Salamanca y Valladolid- incluyen espacios informativos. Otra diferencia significativa es el segmento temporal de emisión: la mayor parte de programas emitidos en las cinco radios generalistas se insertan entre la mañana y mediodía, con escaso impacto en la franja de tarde, la cual es la preferida para emitir –habitualmente en diferido- los espacios generados por alumnos universitarios, seguida de la franja de noche. De igual modo, la secuenciación de contenidos en las radios universitarias es eminentemente semanal, incluso quincenal o sin periodicidad fija en algunos casos. De nuevo, solo las radios salmantina y vallisoletana tienen recursos suficientes como para plantear algunos programas –sobre todo de corte informativo- con cadencia diaria.

Este aspecto se presenta como un factor que ayuda a explicar la brecha generacional: los *targets* de destino son diferentes, y cada propuesta programática trata de encajar con las rutinas y hábitos de escucha de estos segmentos. También es necesario tener en cuenta que la totalidad de contenidos generados en las universidades se alojan en formato pódcast, en tanto que los referidos a las emisoras generalistas combinan la emisión analógica en directo con una creciente inserción de una porción de sus programas –completos o secciones- en sus páginas webs y redes sociales corporativas.

- ***¿Cómo se han adaptado las radios convencionales a las NTIC para ofertar su programación a plataformas digitales?***

El análisis de contenido ha revelado que todas las emisoras generalistas de Castilla y León han seguido la estrategia de difusión de sus contenidos a través de su página web y redes sociales. Es necesario reseñar que estas radios no operan de forma plenamente autónoma, sino que son delegaciones territoriales de las emisoras nacionales; por tanto, su estrategia está, en parte, supeditada a los preceptos marcados desde Madrid.

Esta estrategia de difusión no es homogénea en las cinco estaciones estudiadas: algunas vuelcan más esfuerzo en insertar contenidos específicos para Twitter, otras se centran más en su web, y no todas alojan los contenidos en pódcast. Ninguna de ellas genera contenido exclusivo para su emisión digital –son delegaciones, como se ha reseñado-, y al analizar técnicas específicamente digitales –información del tiempo de lectura del contenido, creación de *post* con información específica del asunto tratado, enlace a emisión en directo vía *streaming* - se ha observado que ninguna cumple el 100% de parámetros, sino que emplea algunos de forma habitual y otros esporádicamente. Se refrenda, así, el postulado de Alaejos y Merayo (2013) basado en que las plataformas tecnológicas son un escaparate de difusión de contenidos analógicos.

Los directivos de estas emisoras consideran que el trabajo realizado en este ámbito es adecuado teniendo en cuenta que carecen de perfiles específicos para el entorno digital, y son los propios redactores de plantilla quienes generan estos contenidos. Asimismo, aseguran que nunca van a abrazar tendencias actuales seguidas por los jóvenes, como es el caso de los *influencers*.

Dicen que eso es puro entretenimiento, y que no tiene nada que ver con la idiosincrasia del medio radio. Sin embargo, los jóvenes reclaman un esfuerzo extra en este sentido. En una de las metodologías empleadas, una persona expresó que “el joven quizá no pueda ser oyente potencial porque no conoce los contenidos que las radios les puede llegar a ofrecer”.

- ***¿Qué percepción tienen de ellos mismos los integrantes de las generaciones de jóvenes acerca de las competencias más desarrolladas en su perfil?***

En síntesis, se perciben como trabajadores altamente cualificados, destacándose su valía en cuanto a las competencias de locución, manejo técnico y tecnológico, guionización y trabajo en equipo.



Sobre este último ítem, los jóvenes se ven capaces de escuchar a los integrantes del equipo y gestionar un grupo; y echan en falta de sus compañeros la capacidad de aceptar críticas, la disciplina, el esfuerzo o el liderazgo, aunque ellos mismos se consideran autocríticos.

Dentro del área tecnológica, se consideran capacitados para manejar con solvencia los programas informáticos específicos que se usan en la radio, y también sus redes sociales, dado su carácter de nativos digitales. Estas cualidades les permiten ver a estas plataformas como fuente de información e, incluso, de contrastación, en su desempeño profesional.

- ***¿Qué visión tienen los directivos radiofónicos castellano y leoneses acerca de los jóvenes egresados y universitarios como potenciales candidatos a formar parte de su empresa?***

El *focus group* generado a miembros de los tres colectivos ha revelado discrepancias en los pareceres acerca de cómo afrontar una posible *fake news*. Aunque todos entendían que frente a un hipotético bulo la contrastación con la fuente es el mecanismo clave, algunas personas del *target* juvenil opinaron que no era necesario ‘molestar’ a dicha fuente, teniendo al alcance de cualquiera Internet como medio de validación de una información. “Vosotros tiráis de las nuevas tecnologías para buscar vuestras respuestas”, argumentó en el debate uno de los directivos.

Por estos motivos, los profesionales veteranos entendieron que el enfoque formativo-educativo presentaba algunas deficiencias, toda vez que en las rutinas radiofónicas apenas se prestaba atención a estos conflictos, teniendo en cuenta que los mecanismos de trabajo están nítidamente pautados. Por eso, reclamaron una universidad en la que se enseñe fundamentalmente los requerimientos que demanda el mercado laboral, y que se insista en solventar un déficit de base que ha sido transversal en la investigación: una preparación en cultura general, actualidad periodística e incluso lengua castellana.

En el plano positivo, los reclutadores destacan la alta cualificación en competencias técnicas y en el ámbito tecnológico, pero a la vez entienden que estos aspectos, según palabras textuales de un integrante, “facilitan solo un poco la labor” de encajar a los noveles en las rutinas diarias, motivo por el que consideran que tener curiosidad hacia el entorno y la proactividad son cuestiones clave, que en muchas ocasiones no se enseñan en las aulas. Otros aspectos que sí se enseñan, como el rol que deben desempeñar las redes sociales, deben re-enfocarse para sustanciarse en la premisa de que estas plataformas no son periodismo, sino una herramienta más al alcance del profesional. Por ello, ven a las nuevas generaciones como expertas en lo digital, pero en la forma, es decir, el manejo, pero no en el fondo, esto es, en el manejo crítico de los contenidos publicados.

Estas cualidades, según su percepción, son importantes para construir un perfil integral, teniendo en cuenta que la radio del presente –y del futuro- está caracterizada por una polivalencia de funciones.

En cuanto al trabajo en equipo, valoran su fluidez para saber comunicarse, pero les ven incapaces de llevar las riendas y dirigir un grupo, y consecuentemente, faltos de técnicas de gestión. Tampoco tienen una visión positiva acerca de su capacidad autocrítica ni la

de saber escuchar a sus veteranos, ni de la confianza excesiva con la que llegan a las redacciones. Un empleador reflexionó así sobre esta idea: “Hay gente muy joven que llega y cree que se lo sabe todo por tener un buen expediente. Y te llega un día una persona de prácticas y dice ‘llamo a la ministra y ya verás cómo se pone’. La realidad es que hablará con una centralita”.

- ***Y a la inversa, ¿cómo ven estos jóvenes a sus futuros jefes?***

Como se indicó en la respuesta a una pregunta anterior, a medida que un joven egresado se inserta en una redacción radiofónica profesional, su percepción sobre las dinámicas y temáticas va cambiando. Si quienes estudian defienden que la radio debe abrir sus ventanas y ser permeable a nuevos contenidos y estrategias de difusión –*streaming*, YouTube, Twitch-, los jóvenes que cuentan con experiencia laboral consideran que no debe existir una revolución basada en lo digital, sino en una evolución que compagine lo tradicional, lo analógico, con estas nuevas propuestas.

No obstante, entienden que la radio se encuentra en un punto de indefinición e inmovilismo debido a que las cúpulas directivas no son totalmente sensibles a estas nuevas demandas, por lo que piden ser escuchados. Creen los jóvenes que uno de los estándares que rige el trabajo de los veteranos es la referencia de las audiencias, y solo trabajan para sus oyentes de facto y no para oyentes potenciales.

De igual modo, atisban estas nuevas generaciones que su etiqueta de ‘nativos digitales’ es un arma de doble filo, por cuanto creen ser vistos por sus veteranos solo como personas enganchadas a sus redes sociales, y carentes de espíritu crítico, motivo por el cual reivindican la puesta en valor de los conocimientos adquiridos no solo en su etapa universitaria, sino también en años previos, por lo que su experiencia en esta área es su mejor aval

Se defienden de las críticas asegurando que sus carencias se deben simplemente a falta de experiencia, y argumentan que, si son capaces de asimilar conceptos tecnológicos con facilidad, también tienen esa capacidad para insertarse en un equipo.

Un aspecto transversal a esta investigación es que en todas las variables estudiadas en las que se ha solicitado opinión a las tres áreas muestrales, la discrepancia ha sido una constante. Por citar varios casos, en más del 50% de las competencias que definen el perfil radiofónico se han producido diferencias de criterio de valoración y ponderación entre profesionales veteranos, profesionales jóvenes y estudiantes. Lo mismo al confrontar puntos de vista sobre las cualidades más valoradas en el perfil, o las cualidades más valoradas y/o requeridas cuando se forma parte de un equipo de trabajo.

- ***¿Cómo valoran los tres grupos analizados la formación universitaria que se imparte en la actualidad?***

Resulta sintomática una reflexión emitida por un miembro del colectivo juvenil en el debate final: “tú sales de la universidad sabiendo qué es un cable canon, pero no sabes dónde se conecta”. En otras palabras, arguyó que la formación universitaria no acaba de ser todo lo práctica que ellos quisieran, y que los reclutadores de empleo demandan.

Fue uno de los aspectos con más tangentes en todas las herramientas metodológicas aplicadas. El Espacio Europeo de Educación Superior, consignado como la solución para eliminar la distancia entre universidad y empresa, sigue sin ofrecer soluciones fiables, al menos en el ámbito mediático y geográfico planteado en este estudio.

Tanto veteranos como noveles entienden que se sigue dando preeminencia a contenidos teóricos. Algunos de ellos, eso sí, se observan como necesarios, especialmente en lo que atañe a la ética y a la educomunicación. Los profesionales, con más perspectiva dada su experiencia laboral, refieren que algunas asignaturas más teóricas pueden ayudar a crear contextos favorables para que un egresado sepa cómo contextualizar o divulgar una información, especialmente si a la ciudadanía le resulta compleja de entender.

A pesar de esta excepción, existe unanimidad en referir carencias de base, no solo en elementos antes citados –cultura general y periodística-, sino también en mecanismos propios de la profesión, como la simulación de ruedas de prensa para ejercitar la capacidad de preguntar y re-preguntar, creación de ejercicios que simulen un trabajo contrarreloj, tareas relativas a producción de entrevistas y contrastación de fuentes, o incluso trabajo en equipo.

Los profesionales han confirmado que no encuentran diferencias significativas entre los perfiles que ofrecía el mercado hace una década –cuando se implantó el EEES- y en la actualidad, ni tampoco en el tiempo que tarda una persona recién contratada, sin experiencia previa, en incorporarse a las rutinas de trabajo. Dicho margen de tiempo se estipuló en dos meses.

Una vez acotadas las preguntas, se procede a validar las hipótesis:

- **H1:** Las emisoras generalistas de Castilla y León no se han adaptado plenamente al ámbito digital, lo cual les impide ser catalogadas plenamente como webrádios.

VALIDADA. Todas las emisoras han implantado estrategias (subida de podcasts con programas y noticias a sus webs corporativas, búsqueda de *engagement* anunciando en sus perfiles de Twitter emisiones en directo, incluyendo enlace al *streaming*, o bien mediante la publicación de un *post* con los temas más destacados de un programa y vídeo explicativo del presentador, incorporación de material de audio a una noticia de actualidad...), pero ninguna emisora aglutina todas estas estrategias.

- **H2:** La ausencia de estrategias digitales en las radios generalistas castellano y leonesas impide su penetración en el segmento de los jóvenes periodistas y estudiantes de Grados en Comunicación

VALIDADA. Los jóvenes han confesado que, a pesar de tener vocación por la radio, no siempre la escuchan de forma asidua, una premisa corroborada por los profesionales cuando hablan de falta de dieta mediática en estas nuevas generaciones. No obstante, algunos estudiantes y egresados reportan que parte de este problema se halla en la oferta programática de las emisoras generalistas o en la ausencia de emisiones que incorporen el factor imagen.

- **H3:** Existe una falta de concordancia en el sector radiofónico castellano y leonés entre las demandas de los reclutadores y el perfil que ofrecen las nuevas generaciones de profesionales, que tiene su matriz de origen en la brecha existente entre los integrantes de las distintas generaciones.

VALIDADA. En todas las fases de la investigación han preponderado las discrepancias a las tangentes en las cualidades más valoradas por cada grupo muestral. Las similitudes se concentran en el grupo de competencias instrumentales, con las excepciones de las capacidades relativas a contrastación de fuentes. Las divergencias se muestran en las áreas de competencias personales-profesionales, vinculadas al trabajo en equipo.

- **SubHipótesis 3.1.** Esta brecha está motivada por la diferente percepción que tiene cada generación de lo que son las NTIC aplicadas al ámbito profesional, aunque existen puntos de acercamiento debido a la flexibilidad de mecanismos de trabajo de este sector

VALIDADA. Se detecta que, efectivamente, la dualidad entre nativos y adaptadores digitales crea diferentes percepciones sobre las rutinas profesionales. Los jóvenes consideran que las redes sociales y, por extensión, cualquier contenido generado en la web, es susceptible de ser contrastado acudiendo a fuentes de información digitales, aunque reconocen que el mecanismo más rápido es el acceso directo a la fuente personal conocedora del caso. Los miembros muestrales de las tres generaciones también reconocen sus carencias al analizar su rol en el medio radio: los veteranos saben de la necesidad de reciclarse para formarse en NTIC porque el cambio digital es innegable, y los jóvenes saben que sus veteranos dominan las rutinas profesionales clásicas –redacción, locución, producción, contrastación, trabajo en equipo- ya que sus experiencias como becarios y/o en radios universitarias les han demostrado carencias en su desarrollo. “La capacidad del periodista se mide por su adaptación”, sentenció un participante en el *focus group* final. Esa adaptación se basa en que la radio del siglo XXI vive un momento clave, al asentarse en una estrategia dual de creación/difusión de contenidos, tanto analógica como digital. Es, en definitiva, una evolución del medio y de su concepto, y no una revolución que derrumbe los pilares sobre los que se han construido las ondas.

- **SubHipótesis 3.2.** Esta brecha está motivada por el recelo que tienen los reclutadores acerca del nivel de conocimientos de cultura general y periodística que poseen las nuevas generaciones, aunque también en este caso existen puntos de acercamiento para reducir la citada brecha

VALIDADA PARCIALMENTE. La configuración de los planes de estudio –primarios y universitarios- está detrás de una parte de estas carencias, por lo que una reconfiguración del planteamiento académico que dé cabida a las demandas de empleadores y educadores puede solventar parte de esta brecha, aunque los jóvenes también consideran que sus veteranos recelan de ellos por sus amplios

conocimientos tecnológicos. De igual modo, se ha revelado, mediante las encuestas y el *focus group* de la fase 5, que otro de los pilares de esta brecha generacional se asienta en las distintas formas de afrontar el trabajo en equipo por parte de cada grupo muestral. Estas diferencias se han manifestado tanto en las estrategias de autoevaluación –pidiendo a cada integrante que valorase las competencias que más valora y más se trabajan a nivel profesional- como de heteroevaluación –al solicitar a cada participante que pensase en las habilidades más valoradas por los otros grupos- de las capacidades que definen la integración en un colectivo profesional, que giran en torno a las capacidades para ser proactivos, saber escuchar, asumir las críticas o ejercer de líder.

- **H4:** El Espacio Europeo de Educación Superior no ha logrado eliminar la distancia entre los ámbitos laboral y educativo, lo que se traduce en dificultades de los egresados para asumir las rutinas de trabajo radiofónicas de forma efectiva.

VALIDADA. Los profesionales han constatado que el tiempo de asunción efectiva de las rutinas es idéntico al de hace una década, y que la única diferencia de los perfiles actuales es su manejo tecnológico. Los jóvenes, tanto ya incorporados al mercado laboral como los estudiantes, confiesan que tienen un amplio bagaje teórico pero que no saben ejecutar de forma eficaz cuando llegan a una redacción.

- **H5:** Las radios universitarias no son la solución educativa para eliminar la distancia entre lo laboral y lo educativo debido a su carácter voluntarista, el déficit de personal y a la ausencia de una estructura organizativa profesionalizada.

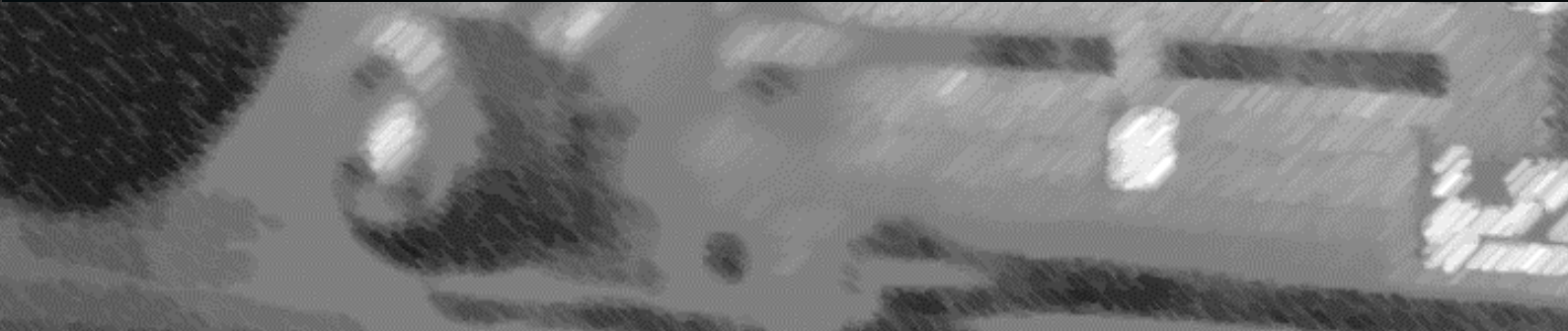
VALIDADA. Se ha constatado que la mayoría de radios universitarias de Castilla y León adolecen de respaldo, equipamiento o personal necesario para erigirse en simulacros realistas de entornos profesionales. Esta idea demuestra la visión altruista, incluso romántica, de estos proyectos que desde hace dos décadas se definen como laboratorios de ensayo y experimentación. Tanto alumnos participantes como coordinadores aseguran que pasar por los estudios de una estación universitaria refuerza sus competencias y ayuda a generar una base de otras que no se trabajan durante el Grado, aunque los empleadores consideran que no son suficientes para reducir los problemas habituales que se encuentran cuando inician un período de prácticas o son contratados.





5

Bibliografía



## 5.1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abril, G. (1997). *Teoría General de la Información*. Madrid: Cátedra, Madrid.
- Aguaded, J. I. (2001). *La educación en medios de comunicación: panorama y perspectivas*. Murcia: KR.
- Aguaded, J. I. y Contreras-Pulido, P. (coord.) (2011). *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo.
- Aguaded, I. (2012). El reto de la competencia mediática de la ciudadanía. *Icono 14*, 10(3), 1-5
- Aguaded, I., y Martín Pena, D. (2014). Educomunicación y radios universitarias: panorama internacional y perspectivas futuras. *CHASQUI. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 1 (124), 63-70 Recuperado de <http://www.revistachasqui.com/index.php/chasqui/article/view/82>
- Aguaded, I., y Dávila, G. (2020). *Prólogo*. En I. Aguaded y A. Vizcaíno (eds.). *Redes sociales y ciudadanía. Hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. Huelva: Grupo Comunicar. DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed202>
- AIMC (2019). AIMC Niñ@s, 2018. Disponible en web: <https://www.aimc.es/otros-estudios-trabajos/aimc-ninos/> Consultado el 3 de septiembre de 2021
- AIMC, Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2021). Marco General de Medios 2021. Disponible en web: <https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2021/02/marco2021.pdf> Consulta: 16 de septiembre de 2021
- AIMC, Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2021). 2º oleada EGM 2021. Disponible en web <https://reporting.aimc.es/index.html#/main/radio> Consulta: 15 de septiembre de 2021
- AIMC, Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2020). Entrega de resultados 3º oleada 2020. Disponible en web: <https://www.aimc.es/blog/entrega-resultados-egm-3a-ola-2020/> Consulta: 15 de septiembre de 2021
- AIMC, Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2017). 3ª Ola EGM: el *streaming* supera a la onda media en la escucha de radio. Disponible en web: [https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2017/11/171130\\_NP\\_EGM\\_2017ola3.pdf](https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2017/11/171130_NP_EGM_2017ola3.pdf)
- AIMC, Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2019). Casi la mitad de los internautas españoles escuchan la radio por internet. Disponible en web: [https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2019/07/2019\\_07\\_29\\_NP\\_AIMC\\_Q\\_Panel\\_Radio\\_2019.pdf](https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2019/07/2019_07_29_NP_AIMC_Q_Panel_Radio_2019.pdf)



- AIMC, Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (2018). *EGM: año móvil abril 2017 a marzo 2018. Resumen general*. Recuperado de: <https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2018/04/resumegm118.pdf>
- Alaejos, M<sup>a</sup> P.M., y Merayo, A. (2013). Entre ondas y bits: el *podcasting* en las redes nacionales de radio españolas. *Revista Comunicação Midiática*, 8(3),181-202
- Alberich Pacual, J.; Gaurinos Selma, V. y Mañas Valle; S., (2009). Adaptación al EEES del título de Grado en Comunicación Audiovisual y sinergias modulares comunes en las universidades públicas andaluzas. *Icono14*, 14. 113-130
- Alonso-López, N. (2017). La reformulación de los medios ante la convergencia digital. En J. M. Flores (coord.), *Periodismo en nuevos formatos*. Madrid: Fragua, 125-139.
- Álvarez-Moreno, M.A., Vázquez-Carvajal, S.C. (2015). Radio y cultura: una propuesta de radio ciudadana en Internet. *Palabra Clave* 18(2), 475-498. DOI: 10.5294/pa-cla.2015.18.2.7
- American Psychological Association (2018). “Stress in America: Generation Z” (en línea) <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2018/stress-gen-z.pdf>
- American Psychological Association (2018). Black male millennial: unemployment and mental health. Disponible en web: <https://www.apa.org/advocacy/health-disparities/black-male-unemployment.pdf>
- Andréu Abela, J. (2000). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro Estudios Andaluces
- Andréu, J. (2000) Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Fundación Centro Estudios Andaluces*, 10(2), 1-34. Recuperado de: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- ANECA, (2007): El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Disponible en web: <https://ice.unizar.es/sites/ice.unizar.es/files/users/leteo/bibliografia/reflex-anecapdf.pdf>
- ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2005). Libro Blanco de los Títulos en Comunicación. Memoria del Grado en Periodismo. Recuperado de: [http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco\\_comunicacion\\_def.pdf](http://www.aneca.es/var/media/150336/libroblanco_comunicacion_def.pdf)
- ANECA, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2007). El profesional flexible en la Sociedad del Conocimiento. Informe ejecutivo, proyecto Reflex. Madrid, 28 y 29 de junio de 2007. Recuperado de: [http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca\\_jornadasreflexv20.pdf](http://www.aneca.es/var/media/151847/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf)

- Aparici, R, y García Matilla, A. (2016) ¿Qué ha ocurrido con la educación en comunicación en los últimos 35 años? *Revista de Educación Pensar el futuro Espacios en Blanco*, 26, junio, 2016, 35-57
- Aparici, R. (2010). Introducción a la educomunicación más allá del 2.0. En R. Aparici (ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0*. Barcelona, España: Gedisa
- APM, Asociación de la Prensa De Madrid (2004): Informe anual de la profesión periodística 2004. Madrid: APM. Recuperado de: <https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2009/02/Informe%20APM%202004.pdf>
- APM, Asociación de la Prensa De Madrid (2006): Informe anual de la profesión periodística 2006. Madrid: APM. Recuperado de <https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2009/02/Informe%20APM%202006.pdf>
- APM, Asociación de la Prensa De Madrid (2010): Informe anual de la profesión periodística 2010. Madrid: APM. Recuperado de: <https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2009/02/Informe%20APM%202010.pdf>
- APM, Asociación de la Prensa De Madrid (2011): Informe anual de la profesión periodística 2011. Madrid: APM. Recuperado de: <https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2009/02/Informe%20APM%202011.pdf>
- APM, Asociación de la Prensa De Madrid (2012): Informe anual de la profesión periodística 2012. Madrid: APM. Recuperado de [https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2016/07/InformeAnual\\_APM-2012.pdf](https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2016/07/InformeAnual_APM-2012.pdf)
- APM, Asociación de la Prensa De Madrid (2013): Informe anual de la profesión periodística 2013. Madrid: APM. Recuperado de: [https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2009/02/informe\\_profesion\\_2013.pdf](https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2009/02/informe_profesion_2013.pdf)
- APM, Asociación de la Prensa De Madrid (2013): Informe anual de la profesión periodística 2012. Madrid: Asociación de la prensa. Recuperado de: [https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2009/02/informe\\_profesion\\_2013.pdf](https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2009/02/informe_profesion_2013.pdf)
- APM, Asociación de la Prensa De Madrid (2014): Informe anual de la profesión periodística 2014. Madrid: APM. Recuperado de: [https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2009/02/Informe%20profesion\\_2014\\_def\\_baja.pdf](https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2009/02/Informe%20profesion_2014_def_baja.pdf)
- APM, Asociación de la Prensa De Madrid (2015): Informe anual de la profesión periodística 2015. Madrid: APM. Recuperado de: [https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2016/11/INFORME-PROFESION-APM-2015\\_baja\\_7M.pdf](https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2016/11/INFORME-PROFESION-APM-2015_baja_7M.pdf)
- APM, Asociación de la Prensa De Madrid (2016): Informe anual de la profesión periodística 2016. Madrid: APM. Recuperado de: [https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2017/10/Informe\\_anual\\_profesion\\_APM\\_2016\\_baja\\_7mg.pdf](https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2017/10/Informe_anual_profesion_APM_2016_baja_7mg.pdf)

- APM, Asociación de la Prensa De Madrid (2017): Informe anual de la profesión periodística 2017. Madrid: APM. Recuperado de: [https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2018/10/APM-Informe-2017\\_baja.pdf](https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2018/10/APM-Informe-2017_baja.pdf)
- APM, Asociación de la Prensa De Madrid (2018): Informe anual de la profesión periodística 2018. Madrid: APM. Recuperado de: [https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2020/11/Informe-Anual-2018\\_baja.pdf](https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2020/11/Informe-Anual-2018_baja.pdf)
- APM, Asociación de la Prensa De Madrid (2019): Informe anual de la profesión periodística 2019. Madrid: APM. Recuperado de: <https://www.apmadrid.es/wp-content/uploads/2020/11/Informe-APM-2019.pdf>
- Araya Rivera (2009). Radio estudiantil: programas, audiencias y desafíos. *Reflexiones*, 88 (2), 37-44
- Arona, E.M. (2021). Percepciones de los profesores y estudiantes sobre el plan De estudios de radio y televisión. *Centros*, 10(2), 230-244
- Arráez, R., Jensen, E., y Pascual, C. (2011): Aplicación de la investigación en literatura y periodismo a la actividad docente en el EEES: una metodología interdisciplinar. En B. Peña. (coord.). *Nuevas fórmulas docentes en el EEES*. Madrid: Visión Libros
- Arsenault, A., y Castells, M. (2008). Las estructuras y dinámicas de las redes globales de negocios multimedia. *Revista Internacional de Comunicación*, 2, 707-748.
- Asociación para la Investigación de los Medios de Comunicación, AIMC. (2019). Casi la mitad de los internautas españoles escuchan la radio por internet. Q Panel 2019. Disponible en web: [https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2019/07/2019\\_07\\_29\\_NP\\_AIMC\\_Q\\_Panel\\_Radio\\_2019.pdf](https://www.aimc.es/a1mc-c0nt3nt/uploads/2019/07/2019_07_29_NP_AIMC_Q_Panel_Radio_2019.pdf)
- Badillo, Á., y Pérez, M<sup>a</sup> P.M. (2013). Desregulación y concentración en la radio española: el caso de Castilla y León. *Comunicação & Inovação*, 14,(26), 3-12. [https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista\\_comunicacao\\_inovacao/articulo/view/1726/1392](https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/articulo/view/1726/1392)
- Bailey, K. (1990): *Methods of Social Reserach* (2<sup>a</sup> ed.). Nueva York: The Free Press
- Baker, A. (2010). Reviewing net-only college radio: a case study of Brooklyn College Radio. *Journal of Radio & Audio Media*, 17(1), 109-125
- Balsebre, A.; Perona, J.J.; Barbeito, M.L. y Fajula, A. (2011). The hidden audience in Spain: Study on children's relationship with the radio. *Journal of Radio Audio Media*, 18(2), 212-230
- Barbas Coslado, Á. (2012). Media Literacy Education: development, aproaches and challenges in an interconnected world. *Foro de Educación*, 14, 157-175
- Bardin, L., (2002). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.

- Barlovento Comunicación (2021). Principales resultados audiencia de radio 2º oleada EGM 2021. Disponible en web: <https://www.barloventocomunicacion.es/wp-content/uploads/2021/07/Informe-Audiencias-Radio-2-Ola-2021-1.pdf>
- Barranquero, A. (2007). Concepto, instrumentos y desafíos de la educomunicación para el cambio social”. *Comunicar*, 29, 115-120
- Barranquero, A. y Martínez-Martín, M. (2021). Participación ciudadana, servicio público y convergencia digital. La percepción de los profesionales de Radio Nacional de España. *AdComunica. Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*, 22, 235-256. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/2174-0992.2021.22.13>
- Beall, G. (2017). Las ocho principales diferencias entre los millennials y la generación Z. *HuffPost US*. Disponible en web: [https://www.huffingtonpost.es/george-beall/las-ocho-principales-diferencias-entre-los-millennials-y-la-g-a-23023259/?utm\\_hp\\_ref=es-homepage](https://www.huffingtonpost.es/george-beall/las-ocho-principales-diferencias-entre-los-millennials-y-la-g-a-23023259/?utm_hp_ref=es-homepage) Consultado el 2 de septiembre de 2021.
- Benavides J. (2008). *El estado de la comunicación en la enseñanza universitaria: una reflexión sobre el futuro y el pasado inmediato*. Comunicación y Pluralismo. Salamanca: UPS.
- Benkler, Y. (2015). *La riqueza de las redes. Cómo la producción social transforma los mercados y la libertad*. Barcelona: Icaria.
- Berelson, B. (1952): *Content Analysis in Communication Researches*. Glencoe III: Free Press
- Bergua Amores, J.Á. (2011). *Estilos de la investigación social. Técnicas, epistemología, algo de anarquía y una pizca de sociología*. Zaragoza: Prensas Universitarias
- Berry, R. (2006). Will the iPod Kill the Radio Star? Profiling Podcasting as Radio. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 12(2), 143-162.
- Blanco, S. (2006). El Pódcast: Situación actual en el mundo hispanohablante. En *Jornadas Internacionales de Jóvenes Investigadores en Comunicación*. Disponible en web: <https://cupdf.com/document/el-pódcast-situacion-actual-en-el-mundo-hispano-hablante-2006.html>
- Bonini, T. y Monclús, B. (Eds.) (2018). *Radio audiences and participation in the age of network society*. Nueva York: Routledge.
- Bonini, T.; Fesneau, E.; Gallego Pérez, J. I.; Luthje, C.; Jedrzejewski, S.; Pedroia, A.; Rohn, U.; Sellas, T.; Starkey, G. y Stiernstedt, F. (2014). Radio formats and social media use in Europe—28 case studies of public service practice. *Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media*, (12)1-2, 89-107

- Borrell, F (2004). *Cómo Trabajar en Equipo y creas relaciones de calidad con jefes y compañeros*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000
- Boyd, D. (2010). Social Network Sites as Networked Publics: Affordances, Dynamics, and Implications. En Z.Papacharissi (ed.) *Networked Self: Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*, 39-58
- Brunner, J.J. (2009): *El Debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la educación superior y el mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA
- Buckingham, D. (2007). *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity
- Buitrago Alonso, A. (2016). Los profesionales de la comunicación ante la competencia mediática. [Tesis Doctoral. Universidad de Valladolid, Campus María Zambrano de Segovia]. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16807>
- Buitrago, A., Ferrés, J. y García-Matilla, A. (2008). La educación en competencia mediática en el currículum de los periodistas. *Index Comunicación*, 5(2), 101-120. Disponible en web: [https://buricdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/15454/IC2015\\_2\\_101-120.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://buricdigital.urjc.es/bitstream/handle/10115/15454/IC2015_2_101-120.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Bunge, M. (1989). *La investigación científica*. Barcelona. Ariel.
- Cabero, J., e Infante, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (48), a272. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Cabrera M. A., García J. A., Rico A. (2008). *Informe sobre la situación laboral de los licenciados en Ciencias de la Comunicación (1996-2005)*. Málaga: Ed. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Universidad de Málaga.
- Cadena COPE (2019). *La Linterna de Cope en Castilla y León*. Cadena COPE, 28 de noviembre de 2019. Recuperado el 1 de abril de 2021 de [https://www.cope.es/emisoras/castilla-y-leon/valladolid-provincia/valladolid/la-linterna-de-castilla-y-leon/audios/linterna-cope-castilla-leon-20191128\\_936574](https://www.cope.es/emisoras/castilla-y-leon/valladolid-provincia/valladolid/la-linterna-de-castilla-y-leon/audios/linterna-cope-castilla-leon-20191128_936574)
- Cadena Ser (2020) *Cadena SER, récord histórico en su audiencia digital con 8.983.000 usuarios únicos*. Recuperado el 10 de marzo de 2021 de [https://cadenaser.com/ser/2020/03/20/sociedad/1584709635\\_228312.html](https://cadenaser.com/ser/2020/03/20/sociedad/1584709635_228312.html)
- Caerols-Mateo, R., Sidorenko-Bautista, P. y Garrido-Pintado, P. (2020). Towards a model of narrative in immersive journalism. *Revista Latina de Comunicación Social*, 75, 341-365. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1430en>
- Caldevilla Domínguez, D. (2011). Radio por Internet: Los Creative Commons como eje vertebrador para Radio clubes de aficionados. En M. Á. Ortiz Sobrino. y N. López

- Vidales (coords.). *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era*. Madrid: Fragua, 301-325.
- Calvo, E. y Padilla, G. (2011). Radio 3.0. Éxito durmiente. En M.Á. Ortiz Sobrino y N. López Vidales, N. (coords.) *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era. La democratización de contenidos*. Madrid: Fragua, 232-249.
- Camacho Segura, R. (2008). *Mucho que ganar, nada que perder. Competencias: Formación integral de individuos*. México: ST Editorial
- Caminero, L., y Sánchez-García, P. (2018). El perfil y formación del ciberperiodista en redacciones nativas digitales. *Hipertext.net*, (16), 4-15. DOI: 10.31009/hipertext.net.2018.i16.04
- Cano García, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16. Recuperado de: [http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la\\_evaluacion\\_por\\_competencias\\_en\\_la\\_educacion\\_superior\\_0.pdf](http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf)
- Cano, F. (11 de septiembre de 2020). El récord de Carlos Herrera: los 35 millones de Cope que le convierten en el mejor pagado de la historia de la radio. *El Español*. Disponible en web: [https://www.elespanol.com/invertia/medios/20200911/record-carlos-herrera-millones-convierten-pagado-historia/519699116\\_0.html](https://www.elespanol.com/invertia/medios/20200911/record-carlos-herrera-millones-convierten-pagado-historia/519699116_0.html)  
Consulta: 15 de septiembre de 2021
- Cano, F. (10 de mayo de 2018). La guerra de la radio llega a internet: descubre la lista de las 10 más escuchadas. *El Español*. Disponible en web: [https://www.elespanol.com/invertia/medios/20180509/guerra-radio-llega-internet-descubre-lista-escuchadas/305970493\\_0.html](https://www.elespanol.com/invertia/medios/20180509/guerra-radio-llega-internet-descubre-lista-escuchadas/305970493_0.html)
- Carbonell, X. y Oberst, Ú. (2015). “Las redes sociales en línea no son adictivas”. *Revista de Psicología, Ciències de l’Educació i de l’Esport, Aloma*, 33 (2): 13-19.
- Casado, J.M<sup>a</sup> (2013). Educación mediática para una nueva ciudadanía. En Juan J. Díaz Matarranz, A. Santisteban Fernández y Á. Cascajero (coords). *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social*. Madrid: Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá de Henares, 45-58
- Casajús, L. (2012). La radio universitaria en las redes sociales: características y posibilidades de desarrollo en un nuevo entorno. En C. Espino y D. Martín Pena. (Eds.) *Las radios universitarias, más allá de la radio*. Barcelona: Editorial UOC. p. 53-67.
- Casajús, L., Giorgi, N. y Giorgi, M. El trabajo de la radio universitaria en la pandemia. La experiencia de Radio UNDAV. *Radiofonias – Revista de Estudos em Mídia Sonora*, 12(1), 135-160.
- Casajús, L., y Martín Pena, D. (2016). La presencia de las radios universitarias españolas en las redes sociales. *Comunicación y Hombre*, 12, 291-304.

- Casero, A. (2020). Impact of COVID-19 on the media system. Communicative and democratic consequences of news consumption during the outbreak. *El profesional de la información*, (29)2. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.23>
- Casero-Ripollés, A., Ortells-Badenes, S. y Doménech-Fabregat, H. (2013). Las competencias profesionales en Periodismo: una evaluación comparativa. *Historia y Comunicación Social*, 18(nº especial), 53-64. [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2013.v18.44311](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2013.v18.44311)
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 9, 53-71
- Castells, M. (2007). Communication, Power and Counter-power in the Network Society. *International Journal of Communication*, (1), 238-266
- Cavia, S. (2016). Nuevo modelo de radio a través de la cuarta pantalla. Radiovisión, la radio que se ve. *Fonseca Journal of Communication*, 13, 67-86. DOI: 10.14201/fjc2016136584
- Cea Esteruelas, M<sup>a</sup> N. (2016): Modelo comunicativo de la ciberradio: estudio de las principales emisoras europeas. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 22(2), 953-968.
- Ceballos, J.J., Lemrini, M., Mateos, R.M., Vázquez, M.Á., Barrero, J., Sánchez, J., Hierro, C. (2010). UEMCOM Radio: Refuerzo de competencias mediante *streaming* y *podcasting*. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (2), 45-72. Doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2010.6195>
- Cebrián Herreros, M. (1998): *Información televisiva. Mediaciones, contenidos, expresión y programación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Cebrián Herreros, M. (2001). *La radio en la convergencia multimedia*. Barcelona: Gedisa
- Cebrián Herreros, M. (2007): *Modelos de radio, desarrollos e innovaciones*. Madrid: Fra-gua
- Cebrián Herreros, M. (2008). *La radio en Internet*. Buenos Aires: La Crujía
- Cebrián Herreros, M. (2009). Comunicación interactiva en los cibermedios. *Comunicar*, 33, 15-24
- Cebrián Herreros, M. (2009). Expansión de la ciberradio. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6(1), 11-23
- Cebrián, M. (2009). “Expansión de la radio”. *Enl@ce. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, nº 1, Venezuela: Universidad de Maracaibo. p. 11-23.
- Cebrián Herreros, M. (2010). Plataformas de medios tradicionales, cibermedios y medios móviles. En M. Cebrián Herreros (Ed.), *Desarrollos del periodismo por Internet*. Madrid: Comunicación Social, 17-40.

- Celda, I. (2021). La radio en España y su entorno digital: experiencias, tendencias y retos. En M. Alonso González, S. Méndez Muros, y A. Román-San-Miguel (Eds.) (2021). *Transformación digital. Desafíos y expectativas para el periodismo: Libro de resúmenes*. XXVII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Periodística. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en web: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/111833/Transformaci%C3%B3n%20digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consulta: 3 de septiembre de 2021
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2000). *Los españoles y los medios de comunicación* [Conjunto de datos] CIS. Recuperado de: [http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Boletines/26/BDO\\_26\\_Medios.html](http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Boletines/26/BDO_26_Medios.html) Consulta el 18 de septiembre de 2021
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2001). *La opinión en los barómetros de 2001: Las nuevas tecnologías de la comunicación* [Conjunto de datos] CIS. Recuperado de: [http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Boletines/27/BDO\\_27\\_Tecnologias.html](http://www.cis.es/cis/opencms/-Archivos/Boletines/27/BDO_27_Tecnologias.html) Consulta el 18 de septiembre de 2021
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2009). *Barómetro de abril, estudio nº 2798* [Conjunto de datos] CIS. Recuperado de: [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2780\\_2799/2798/e279800.html](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2780_2799/2798/e279800.html) Consulta el 19 de septiembre de 2021
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2013). *Barómetro de marzo, estudio nº 2981* [Conjunto de datos] CIS. Recuperado de: [http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2980\\_2999/2981/Es2981.pdf](http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/2980_2999/2981/Es2981.pdf) Consulta el 18 de septiembre de 2021
- Cerezo, P. (2016). La Generación Z y la información. *Revista de Estudios de Juventud*, 114, 95-109. Disponible en <http://bit.ly/2PBaC96>
- Chávez, E., Vanegas, A., Saucedo, T., Cadena, D. y Mansbach, R. (2018). La radio como herramienta pedagógica para fomentar la investigación. *Cultura. Educación y Sociedad* 9(3), 179-188. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.21>
- Chenovart-González, J. y Castelló-Belda, R. (2018). Formación radiofónica universitaria en el modelo transmedia: el caso de Ràdio Universitat (2011-2015). *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 9(1), 97-116. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.6>
- Cifuentes, P. (2006): El profesor universitario ante el EEES. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 11-12, 43-57
- City of Portland / Multnomah County (2000). *Managing Generation X*. Recuperado de <https://www.portlandonline.com/affirm/GenX.htm>. Consultado el 28 de agosto de 2021



- Civil i Serra, M. (2018). Los estudios universitarios de comunicación en España (2017). Análisis de la situación actual para un debate abierto sobre su futuro estratégico. En I. Postigo y M.J. Recoder (coords). *Los y las «tics» en los estudios de comunicación*. ATIC.
- Climent Bonilla, J.B. (2010): Reflexiones sobre la Educación Basada en Competencias. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1), 91-106
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2005): *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante
- Collins English Dictionary (2016). Snowflake generation (en línea) <https://www.collins-dictionary.com/dictionary/english/snowflake-generation> Consultado el 4 de septiembre de 2021
- Comisión Europea (2008). El Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF-MEC). Luxemburgo: Servicio de Publicaciones de la Comisión Europea. Disponible en web: [http://crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doccomisioneuropa/Marco\\_cualificaciones\\_EQF\\_MEC\\_2008.pdf](http://crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/doccomisioneuropa/Marco_cualificaciones_EQF_MEC_2008.pdf)
- Consejo de Gobierno de la Junta de Castilla y León (2010). *El Consejo Audiovisual tendrá facultades para dinamizar el sector*. Recuperado de: [http://comunicacion.jcyl.es/web/jcyl/Comunicacion/es/Plantilla100Detalle/1281372057192/\\_/1284238495927/Comunicacion](http://comunicacion.jcyl.es/web/jcyl/Comunicacion/es/Plantilla100Detalle/1281372057192/_/1284238495927/Comunicacion)
- Consejo Europeo de Lisboa (23 y 24 de marzo de 2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Disponible en: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm) Consultado el 26 de agosto de 2021.
- Consejo Social de la UCM, Universidad Complutense de Madrid (2014). *Inserción Laboral de Titulados Complutense 2014*. Recuperado de: [https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2014-12-03-Presentaci%C3%B3nConsejoSocialPleno27\\_11\\_14%20\(2\).pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/3-2014-12-03-Presentaci%C3%B3nConsejoSocialPleno27_11_14%20(2).pdf)
- Contreras, R. (2002). La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. En J. Durston y F. Miranda (coords.). *Experiencias y Metodología de la Investigación Participativa*. Santiago de Chile: CEPAL publicaciones-UNESCO, 9-18
- Contreras-Pulido, P., y Aguaded, I. (2018). Radios universitarias en la encrucijada. El caso de la regulación en Andalucía. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 69-79.
- Cook, V. S. (2015). Engaging generation z students. Recuperado de: [https://sites.google.com/a/uis.edu/colrs\\_cook/home/engaging-generation-z-students](https://sites.google.com/a/uis.edu/colrs_cook/home/engaging-generation-z-students) Consultado el 28 de agosto de 2021

- Cremades, J. (2007). La función de las nuevas tecnologías sociales en la estrategia de comunicación empresarial. En: J. Celaya y P. Herrera (eds.), *Comunicación empresarial 2.0*. Barcelona: Grupo BMPO Ediciones.
- Crofts, S. *et al.* (2005). *Podcasting: a new technology in search of viable business models. First Monday*. Disponible en web: <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1273/1193> Consultado el 6 de julio de 2021
- De Miguel Díaz, M. (2004). *Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea*. Asturias: Ediciones Universidad de Oviedo
- De Miguel, M. (2005). Cambio de paradigma metodológico de la Educación Superior. Exigencias que conlleva. *Cuadernos de Integración Europea*, 2, 19
- De Oliveira-Soares, I. (2020). La educomunicación en Latinoamérica. Claves del pasado, retos del futuro. En I. Aguaded y A. Vizcaíno-Verdú (eds). *Redes sociales y ciudadanía hacia un mundo ciberconectado y empoderado*. Hueva: Grupo Comunicar ediciones. DOI: <https://doi.org/10.3916/Alfamed202>
- De Pablos, J. (2010). Universidad y sociedad del conocimiento. Las competencias informacionales y digitales. *RUSC, Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 7, (2), 6-15
- Del Barrio, Á. y Ruiz, I. (2014). Los adolescentes y el uso de las Redes Sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 571-576.
- Del Val Merino, C. (2013): La integración del alumno al mundo laboral. El paradigma de la Inteligencia Emocional en la marca del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(núm. especial marzo), 129-138.
- Dhapanal, S; Vashu, D., y Subramaniam, T. (2015). Perceptions on the challenges of on-line purchasing: a study from “baby boomers”, generation “X” and generation “Y” point of views. *Contaduría y administración*, 60, (extra 1), 107, 132
- Díaz Nosty, B. (1998): *Informe anual de la comunicación. Estado y tendencia de los medios en España 1997*. Grupo Zeta. Madrid.
- Díaz, J. (2018). La 1ª Ola del EGM estrena desglose de escucha de radio por internet, en *streaming* y pódcast. Disponible en web: <https://www.programapublicidad.com/la-1a-ola-del-egm-se-estrena-novedades-metodologia/> (Consulta: 17 de abril de 2020).
- Dirconfidencial (19 de abril de 2018). *Últimas noticias del EGM-Dirconfidencial.com*. Recuperado de: <https://dirconfidencial.com/actualidad/egm/> Consultado el 28 de julio de 2020

- Dornaletche, J., Buitrago, A. y Moreno, L. (2015). Categorización, selección de ítems y aplicación del test de alfabetización digital online como indicador de la competencia mediática. *Comunicar*, 44, 177-185. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-19>
- Dos30 (2019). Media de edad de los espectadores de televisión” <https://www.dos30.com/actualidad/2019/04/03/media-de-edad-de-los-espectadores-de-tv/> Consultado el 3 de septiembre de 2021
- Duarte, E., Prieto de Ramos, I., y Salcedo, H. (2006): Navegar en la radio multimedia: ¿El hábito hace al monje? *Razón y Palabra*, (49), 51.
- Duque, E. (2014). Análisis de contenido mediante análisis de palabras clave: La representación de los participantes en los discursos de Esperanza Aguirre. *Mediaciones sociales*, 13, 39-73. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_MESO.2014.n13.49432](http://dx.doi.org/10.5209/rev_MESO.2014.n13.49432)
- Durán Becerra, T. y Tejedor Calvo, S. (2017). Interacción en plataformas educocomunicativas. Reflexión sobre tipologías y usabilidad. El Caso de Colombia. *Teknokultura, Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 14(2), 261-275. <https://doi.org/10.5209/TEKN.55735Ley>
- Durán Mañes, A. (2011). Las escasas posibilidades de la radio sin ánimo de lucro ante la Ley General Audiovisual. La incomprensible marginación de las emisoras universitarias públicas. *Revista DEREKOM*, 6. Recuperado de <http://diagrama.ugr.es/cicu2005/com/com-36.pdf>.
- Durán, A., y Fernández, F. (2005). La radio universitaria, entre la generalidad y la especialización. El caso de Vox UJI Radio. *II Congreso Iberoamericano de Comunicación Universitaria, Granada*
- Eco, U. (21 de mayo 2007). ¿De qué sirve el profesor? *La Nación*. Disponible en web: <https://www.lanacion.com.ar/opinion/de-que-sirve-el-profesor-nid910427/> [consulta: 8 de septiembre de 2021].
- EGM, primera oleada 2018: la SER sigue líder pero COPE y Onda Cero le van comiendo la tostada (18 de abril de 2018). *Diario Crítico*. Recuperado de: <https://www.diariocritico.com/egm-primer-oleada-2018>
- EGM: La Cadena SER pierde 100.000 oyentes y COPE recorta distancias. *Pr noticias*. Recuperado de: <https://prnoticias.com/radio/egm-radio/20168132-egm-caida-cadena-ser>
- El País (2021). *PRISA Media renueva el equipo directivo de la SER y crea la plataforma PRISA Audio*. Recuperado el 1 de junio de 2021 de <https://elpais.com/sociedad/2021-05-27/prisa-media-renueva-el-equipo-directivo-de-la-ser-y-crea-la-plataforma-prisa-audio.html>

- ESOMAR, AEDEMO (2017): *Código Internacional ICC/ESOMAR para la práctica de la Investigación de Mercados, Opinión y Social y del Análisis de Datos*. Recuperado de: <https://www.esomar.org/uploads/public/knowledge-and-standards/codes-and-guidelines/ICCESOMAR Code Spanish .pdf>
- Espada, A. (2017) Pódcast. El mundo de la radio on demand. *Revista Fibra*, 16. Disponible en: <http://papel.revistafibra.info/pódcast-mundo-la-radio-on-demand>
- Espino-Narváez, C. y Martín Pena, D. (eds.). (2012). *Las radios universitarias, más allá de la radio. Las TIC como recursos de interacción radiofónica*. Barcelona: UOC
- Espinosa, J. (2020). Boomers, X, millennials, Z y ahora los ‘alfa’: así se crean las generaciones. *Newtral*. Disponible en web: <https://www.newtral.es/boomers-x-millennials-z-y-ahora-los-alfa-asi-se-crean-las-generaciones/20200216/> Consulta: 3 de septiembre de 2021
- Espinosa-Mirabet, S. y Ferrer-Roca, N. (2021). ¿Por qué los jóvenes australianos triplican el consumo de radio de los jóvenes españoles? *Zer*, 26(50), 41-61. <https://doi.org/10.1387/zer.21918>
- Esteve, F. (2009): Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. en *Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política. La cuestión universitaria*, 5, 59-68.
- Falabella, G. (2002). Investigación participativa: nacimiento y relevancia de un nuevo encuentro ciencia-sociedad. En J. Durston y F. Mirand (coords.). *Experiencias y Metodología de la Investigación Participativa*, 19-32
- Farizano, A. E (2016). El contacto con la realidad local, el eje de la sustentabilidad de la radio universitaria. En: O. Bosetti y R. Haye (coords.). *Encrucijadas del nuevo milenio: radio, comunicación y nuevas tecnologías*. Argentina: UNDAV Ediciones, 111-122
- Fernández Badiola, M. (2014). Radio UVA, el nacimiento de una emisora. *Inform@Uva*. Disponible en web: <http://www.informauva.com/radio-uva-el-nacimiento-de-una-emisora/> (consulta, 14 de julio de 2021).
- Fernández Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2 (96), 35-53
- Fernández de Velasco, A. (2008). *El pódcast como medio de comunicación: caracterización del pódcast independiente y adopción por las cadenas de radio*. Madrid: Universidad Rey Juan Carlos
- Fernández, C. (2016). La dictadura de las audiencias. ¿Sirve el EGM? Disponible en: <https://innovacionaudiovisual.com/2016/04/17/la-dictadura-de-las-audiencias-sirve-el-egm/>
- Ferrés, J. (2007): La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 15(29), 100-107

- Ferrés, J.; García Matilla, A.; Aguaded, I.; Fernández Cavia, J.; Figueras, M.; y Blanes, M. (2011): *Competencia Mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: MEC (ITE) y CAC
- Fidalgo Díez, D. (2009). Las radios universitarias en España. Transformación al mundo digital. *Telos, Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 80, 125-137. Recuperado de: <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero080/transformacion-al-mundo-digital/?output=pdf>
- Fidalgo, D. (2011). Las primeras reuniones sectoriales de las radios universitarias españolas como nexo de unión en la primera década del siglo XXI. En J.I. Aguaded y P. Contreras (Coords.), *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo; 119-128
- Fishman, A. (2018). “For Gen Z, America’s Youngest Generation, Keeping It 100 Means Accountability!” (en línea) <https://www.annfishman.com/2018/03/for-gen-z-americas-youngest-generation-keeping-it-100-means-accountability/> último acceso 16 de abril de 2019.
- Flores Vivar, J.M. (2017). *Los elementos del ciberperiodismo*. Madrid: Síntesis.
- [Flores, I. y Humanes, M<sup>a</sup> L. \(2014\). Hábitos y consumos televisivos de la generación digital desde la perspectiva de los usos y gratificaciones. Estudio de caso en la Universidad Rey Juan Carlos. \*Revista Mediterránea de Comunicación\*, 5 \(1\). doi:10.14198/MEDCOM2014.5.1.06](#)
- Franquet, R.; Ribes, X.; Fernández Quijada, D. y Soto, M<sup>a</sup> T. (2009). Servicio público e interactividad en la TDT. La política del “laissez faire, laissez passer”. *Sphera Publica*, 9, 191-205
- Franquet, R.; Villa, M<sup>a</sup> I. y Bergillos, I. (2011). Audience participation in online news websites: a comparative analysis. *Observatorio OBS\**, (5)3, 223-242. doi: <https://doi.org/10.15847/obsOBS532011464>
- Fuentes, M., y Longhi, L. (2016). Estrategias de enseñanza que contribuyen a la construcción del perfil profesional en Comunicación Audiovisual. En C. Carchán y M. Perlado (eds.) *Competencias y perfiles profesionales en el ámbito de comunicación*. Madrid: Dyckinson, 91-104
- Fumero, A. (2005). Un tutorial sobre blogs. El abecé del universo blog. *Telos*, 65, 46-59
- Fundeu (2018). Consulta “centenial”. *Fundeu BBVA* (en línea) <https://www.fundeu.es/consulta/centenial/>.
- Fundeu (2018). Consulta “pódcast”. *Fundeu BBVA* (en línea) <https://www.fundeu.es/recomendacion/podcast-adaptacion-al-espanol/>
- Galán Arribas, R., Herrero Gutiérrez, F.J., Vergara Frago, M., y Martínez Arcos, C.A. (2018). Estudios sobre el pódcast radiofónico: revisión sistemática bibliográfica

- en WOS y Scopus que denota una escasa producción científica. *Revista Latina de Comunicación Social*, 73, 1398 a 1411. DOI: 10.4185/RLCS-2018-1313
- Gallego Pérez, J. I. (2005). *El podcasting en España, del uso privado alas grandes emisoras*. Mexico: V Bienal Iberoamericana de la Comunicación
- Gallego-Pérez, J.I. (2011). Alternativas e innovación en las radios universitarias españolas. En I. Aguaded y P. Contreras (Coords.). *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo; 97- 108.
- Gallego Pérez, J.I. (2012). Relaciones entre *podcasting*, radio y movilidad. *Telos, Revista de Pensamiento, Sociedad y Tecnología*, 92.
- García Castillejo, Á. (2015): Radio y televisión local. Ciudad y ciudadanía en los medios audiovisuales. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 4, 119-132. doi: <http://dx.doi.org/10.15304/ricd.1.4.3478>
- García Ferrando, M. (1987): *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, Alianza Universal.
- García Jiménez, E. (2006). Características de la evaluación centrada en las competencias. En M. De Miguel, (Dir.) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza Editorial, 43.
- García Matilla, A. (2010). Publicitar la educomunicación en la universidad del siglo XXI. En R. Aparici (Coord.), *Educomunicación: más allá del 2.0*, Barcelona: Gedisa, 151-168.
- [García, A.; Tur, V. y Pastor, Y. \(2018\): Consumo mediático de adolescentes y jóvenes. Noticias, contenidos audiovisuales y medición de audiencias. \*Icono\* 14, 16\(1\): 22-46. doi: 10.7195/ri14.v16i1.1101](#)
- García, F., y Gértrudix, B. (2009). El Mare Nostrum Digital: Mito, ideología y realidad de un imaginario sociotécnico. *Icono* 14, 7(1), 7-30. doi:<http://dx.doi.org/10.7195/ri14.v7i1.331>
- García, F., y Gértrudix, M. (2011). Naturaleza y características de los servicios y los contenidos digitales abiertos. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*, 16, 125-138. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_CIYC.2011.v16.7](http://dx.doi.org/10.5209/rev_CIYC.2011.v16.7)
- García, M<sup>a</sup> C., y Del Hoyo, M. (2013). Redes sociales, un medio para la movilización juvenil. *ZER*, 18 (34), 111-125.
- García-González, I.M., Robles-Andreu, C. Correyero, B. (2016). La gestión de equipos de trabajo y productos radiofónicos en las radios universitarias". *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 696 a 714. <http://www.revistalatinacs.org/071/paper/1116/36es.html>. DOI: 10.4185/RLCS-2016-1116

- García-Marín, D. y Aparici, R. (2018). Nueva comunicación sonora. Cartografía, gramática y narrativa transmedia del *podcasting*. *El profesional de la información*, 27(5), 1071-1081. <https://doi.org/10.3145/epi.2018.sep.11>
- García-Marín, David (2017). La nueva comunicación sonora. Del pódcast al transcasting. En: R. Aparici y D. García-Marín *¡Sonríe, te están puntuando! Narrativa digital interactiva en la era de Black Mirror*. Barcelona: Gedisa, 145-163.
- García-Martín, D. (2021). La audificación de la práctica periodística. Percepciones de los jóvenes profesionales sobre la integración radio-pódcast. En M. Alonso González, S. Méndez Muros, y A. Román-San-Miguel (Eds.). *Transformación digital. Desafíos y expectativas para el periodismo: Libro de resúmenes*. XXVII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Periodística. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en web: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/111833/Transformaci%C3%B3n%20digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consulta: 3 de septiembre de 2021
- Gardner, H., y Davis, K. (2014). *La generación app: cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital*. Barcelona: Paidós
- Gavin, H. (2008). *Understanding research methods and statistics in psychology*. Londres: Sage Publications Ltd, London.
- Geoghegan, M. y Klass, D. (2007). *Pódcast Solutions. The Complete Guide to Audio and Video Podcasting*. Berlín: Friendssoft / Springer
- Gertrudix Barrio, M. y García García, F. (2011). Topografía de los servicios sonoros en la red social. En M.Á. Ortiz Sobrino y N. López Vidales. (coords.) *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era*. Madrid: Fragua, 249-277
- Gertrudix, M. (2006). Convergencia multimedia y educación. Aplicaciones y estrategias de colaboración en red. *Icono 14*, 7, 4-17.
- Gibson, J. W., Regina, G. and Edwards, M. (2009). Generational Differences in a Workplace: Personal Values, Behaviours and Popular Beliefs. *Journal of Diversity Management*, 4(3), 2-3.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). El muestreo teórico. En M. J. Llanos (ed.). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, 45-77. Nueva York: Aldine Publishing Company.
- Gómez, L., López-Vidales, N., y González-Conde, J. (2012). Juventud y cultura digital: en busca de una televisión de calidad. *III Congreso Internacional Asociación Española de Investigación y Comunicación*. Tarragona, 18 al 20 de enero de 2012. [http://www.aeic2012tarragona.org/comunicacions\\_cd/ok/319.pdf](http://www.aeic2012tarragona.org/comunicacions_cd/ok/319.pdf)
- Gómez, M.; Roses, S. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios”. *Comunicar*, 38(19), 131-138.

- Gómez-Calderón, B.; Roses, S. y García-Borrogo, M. (2017). Los nuevos perfiles profesionales del periodista desde la perspectiva académica española. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8(1),191-200
- Gómez-Escalonilla, G., Huertas, A., y Martínez, Y. (2013). Reflexiones sobre la aplicación de la técnica del focus group en el estudio de los procesos de sociabilidad juveniles en contextos multiculturales. En M. Vicente, T. González y M. Pacheco (coords.). *Investigar la Comunicación hoy. Revisión de políticas científicas y aportaciones metodológicas: Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación*, (4), 871-884
- Gómez-Mompart, J.L., Gutiérrez-Lozano, J.F., y Palau-Sampaio, D. (2015). Los periodistas españoles y la pérdida de la calidad de la información: el juicio profesional. *Comunicar. Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 45, 143-150. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C45-2015-15>
- González Conde, J. (2000). Información universitaria en la radio pública. Radio 5-Todo Noticias [Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Complutense. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/3829/1/T24757.pdf>
- González Conde, M. J. (2010). La ciberradio, nueva alternativa de futuro para la radio. *Revista De Estudios De Juventud*, (88), 51-62
- González Conde, M.J. (2014) Los programas de información universitaria n la radio pública y desde la universidad. En D. Martín Pena y M.Á. Ortiz Sobrino (coords.) *Las radios universitarias en América y Europa*. Madrid: Fragua, 163-167.
- González Conde, J. (2017). El sonido de la imagen. La clave para seguir despiertos en la radio multimedia. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 4(7), 68-76 <https://doi.org/10.24137/raeic.4.7.8>
- González Gil, T. y Cano Arana, T. (2010): Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características. *Nure Investigación*, 1(44), 1-5
- González Valarezo, M. (2018). Producción de radio, su incidencia en la Formación Profesional de los estudiantes del quinto semestre de la Carrera de Comunicación Social de la universidad técnica de Babahoyo. (Tesis de Grado). Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador
- González, J. y Wageenar, R. (2003). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las Universidades al Plan Bolonia*. Deusto: Universidad de Deusto/ Universidad de Groningen..Disponible en web: [http://tuning-academy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution\\_SP.pdf](http://tuning-academy.org/wp-content/uploads/2014/02/Universities-Contribution_SP.pdf) consultado el 27 de diciembre de 2019
- González, P.A., Cañizares, C.A., y Patiño, G.A. (2018). Las redes sociales como factor de decisión: millennials frente a la generación X. *Revista Economía y Política*, 27, 9-30



- González-Martínez, J.M. (1998). La dinámica isotópica como fundamento del discurso artístico músico-literario. *Imafronte*, 12, 151-162
- Gutiérrez Martín, A. (2009). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Barcelona: Gedisa
- Gutiérrez, A. & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38(19), 31-39. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Gutiérrez, A. (2016). *Millennials en Latinoamérica. Una perspectiva desde Ecuador*. Barcelona: Ariel
- Gutiérrez, M.; Monclús, B.; Y Martí, J.M. (2014). R@dio y jóvenes, una encrucijada de intereses y expectativas. En A. Huertas y M. Figueras (ed.). *Audiencias juveniles y cultura digital*. Barcelona: Bellaterra, 107-123
- Hague, P. N. y Jackson, P. (1994): *Cómo hacer investigación de mercado*. Bilbao, Ediciones Deusto.
- Hammersley, Ben (12 de febrero de 2004). Audible Revolution. *The Guardian*. Disponible en <https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digital-media> Consultado el 20 de mayo de 2019
- Hammill, G. (2005). Mixing and managing four generations of employees. *Fairleigh Dickinson University – FDU Magazine*. Recuperado de: <http://www.fdu.edu/newspubs/magazine/05ws/generations.htm>. Consultado el 29 de agosto de 2021
- Hatch, N.H. (1999). The coming of the X Man. *HR Magazine*, 74-80
- Hermida, X. (2021). Iñaki Gabilondo: “Para hacer este trabajo hay que tener fe y yo la estaba perdiendo”. *Icon* (revista de El País). 1 de abril de 2021. <https://el-pais.com/icon/2021-04-01/inaki-gabilondo-para-hacer-este-trabajo-hay-que-tener-fe-y-yo-la-estaba-perdiendo.html>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill
- Horovitz, B. (2012). After Gen X, Millennials, what should next generation be?. *USA Today*. Disponible en web: <https://usatoday30.usatoday.com/money/advertising/story/2012-05-03/naming-the-next-generation/54737518/1>
- Howe, N., y Strauss, W. (2009). *Millennials rising: The next great generation*. Nueva York: Vintage Books
- Humanes, M<sup>a</sup> L., y Roses, S. (2013). Valoración de los estudiantes sobre la enseñanza de Periodismo en España. *Comunicar*, 21(42), 181-188. DOI: <http://dx.doi.org/10.3916/C42-2014-18>
- Ibáñez, A. (16 de agosto de 2013). *Blanco y negro cultural*, 13.

- Ibáñez, J. (1994). *El Regreso del sujeto: la investigación social de segundo orden*. Madrid: Siglo XXI
- ICAL, Agencia de noticias (17 de septiembre de 2015). La Junta aprueba el decreto que regula los servicios de comunicación audiovisual. *El Correo de Burgos*. Recuperado de: [http://www.elcorreodeburgos.com/noticias/castillayleon/junta-aprueba-decreto-regula-servicios-comunicacion-audiovisual\\_106830.html](http://www.elcorreodeburgos.com/noticias/castillayleon/junta-aprueba-decreto-regula-servicios-comunicacion-audiovisual_106830.html)
- Interactive Advertising Bureau (IAB) Spain y nPeople (2020). Estudio de Audio Online en España 2019. <https://iabspain.es/categoria-de-estudio/audio-online/>
- Islas-Carmona, O. (2008). El prosumidor. El actor comunicativo de la sociedad de la ubicuidad. *Palabra-Clave*, 11(1) 29-39.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. y Robinson, A. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21st Century*. Massachusetts: The MIT Press
- Jenkins, H. (2010). *Piratas de textos: Fans, cultura participativa y televisión*. Barcelona: Paidós.
- Jensen, K.B., y Jankowski, N.W. (1992): *Metodologías cualitativas de investigación en comunicación de masas*. Barcelona, Bosch.
- Kaplún, M. (1998). Una pedagogía para la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Kapuściński, R. (2005): *Los cinco sentidos del periodista*. Madrid: Asociación de la Prensa de Cádiz, Asociación de la Prensa de Madrid, Fondo de Cultura Económica
- Karam, T. (2017). ¿Nuevas tecnologías, nuevos perfiles profesionales en comunicación? *ALAIC, Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 14(27), 56-67.
- Kischinhesky, M. (2009). Cultura da portabilidade. Novos usos do rádio e sociabilidades em mídia sonora. *Observatorio (OBS\*) Journal*, 8, 223-238.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós
- Krippendorff, K.: *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona, Paidós, 1.990.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation para competentes*. Montreal: Guérin.
- Latorre, A.; Del Rincón, D.; Arnal, J. (2003): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lázaro-Rodríguez, P. y Herrera-Viedma, E. (2020). Noticias sobre COVID-19 y 2019-nCoV en medios de comunicación de España: el papel de los medios digitales en tiempos de confinamiento. *El profesional de la información*, (29)3. <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.02>
- Lema-Blanco, I, Rodríguez-Gómez, E.-F. y Barranquero-Carretero, A. (2016): Jóvenes y tercer sector de medios en España: Formación en comunicación y cambio social

Youth and the Third Sector Media in Spain: Communication and Social Change Training. *Comunicar*, 24 (48), 91-99. doi: <http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-09>

- Lestón-Huerta, T., Goyanes, M., y Mazza, B. (2021). ¿Qué hemos aprendido sobre la radiodifusión de servicio público en el mundo? Una revisión sistemática de la literatura y sugerencias para investigaciones futuras. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79. 65-88.
- Ley 10/2018 Audiovisual de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía de 16 de octubre de 2018*. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2018/200/1>
- Ley 22/2005, de 29 de diciembre, de la comunicación audiovisual de Cataluña. *Boletín Oficial del Estado*, 38, de 14 de febrero. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-2452-consolidado.pdf>
- Ley 7/2010, de 31 de marzo, General de la Comunicación Audiovisual. *Boletín Oficial del Estado*, 79, de 1 de abril de 2010. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-5292>
- López García, X, Rodríguez Vázquez, A.I. y Pereira Fariña, X. (2017). Competencias tecnológicas y perfiles profesionales: desafíos del periodismo actual. *Comunicar*, 53(25), 81-90
- López Gómez, E. (2018). El método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21 (1), 17-40, doi: 10.5944/educXX1.20169
- López Noguer, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179.
- López Sánchez, C. (2018). Las obras musicales en las radios universitarias. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*(9), 136-175
- López Vidales, N. y Peñafiel Saiz, C. (2002). *La tecnología en radio. Principios básicos, desarrollo y revolución digital*. Bilbao: Servicio editorial de la Universidad del País Vasco- EHU.
- López Vidales, N. y Peñafiel Saiz, C. (Coord. y Ed.) (2003): *Odisea 21. La evolución del sector audiovisual. Modos de producción cambiantes y nuevas tecnologías*. Universidad Francisco de Vitoria (Madrid): Fragua.
- López Vidales, N. (Ed.) (2008). *Medios de comunicación, tecnología y entretenimiento: un futuro conectado*. Barcelona: Laertes (Colección Kaplan).
- López Vidales, N. (2011). La radio se transforma: nuevas tecnologías, nuevos hábitos y nuevos perfiles para el medio más cercano. En M. Á. Ortiz Sobrino y N. López Vidales. (EdsB.), *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era: la democratización de los contenidos*. Madrid: Fragua Comunicación, 15-40.

- López Vidales, N.; González Aldea, P.; y Medina, E. (2011). Jóvenes y televisión en 2010. Un cambio de hábitos. *Zer-Revista de estudios de comunicación*, 16 (30): 97-113 <https://www.ehu.es/ojs/index.php/Zer/article/view/4793/4659>
- López Vidales, N. (2011). La radio se transforma: nuevas tecnologías, nuevos hábitos de consumo y nuevos perfiles para el medio más cercano. En M. Á. Ortiz Sobrino. y N. López Vidales (coords.). *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era*. Madrid: Fragua. Madrid: Fragua. p. 15-40.
- López Vidales, N. y Ortiz Sobrino, M.Á. (2011). Viejas nomenclaturas, nuevas competencias. Perfiles profesionales en la radio española. *Telos*, 87, 63-87
- López Vidales, N. (2012). Preferencia juvenil en nuevos formatos de televisión. Tendencias de consumo en jóvenes de 14 a 25 años. Observatorio del Ocio y el Entretenimiento Digital (OCENDI) (en línea) <http://www.ocendi.com/informes/> Consultado el 31 de agosto de 2021
- López Vidales, N. y Gómez Rubio, L. (2014). Nuevos hábitos de los jóvenes españoles y tendencias de futuro en el consumo de radio y televisión. *Historia y Comunicación Social*, 19 (1), 327-340. doi:10.5209/rev\_HICS.2014.v19.45031
- López Vidales, N., Gómez Rubio, L. y Redondo García, M. (2014) La radio de las nuevas generaciones de jóvenes españoles: Hacia un consumo online de música y entretenimiento. *Revista Zer*, 19(37), 45-64
- López Vidales, N., y Gómez Rubio, L. (2014). La democratización del proceso comunicativo en radio: los jóvenes prosumidores. *Vivat Academia*, 17(126), 31–53. Recuperado de <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/download/552/79>
- López Vidales, N., y Gómez Rubio, L. (2014). Nuevos hábitos de los jóvenes Españoles y tendencias de futuro en el consumo de radio y televisión. *Ilu*, 19, 327–340. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.45031](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.45031)
- López Vidales, N., Gómez Rubio, L., y Hernando Lera, M. (2015). Las radios universitarias, ¿escaparate de la radio del futuro? Los jóvenes como creadores de contenidos radiofónicos. En J. Herrero, y C. Mateos (coords). *La pantalla insomne. Actas del VII Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*, 19-44. Universidad de La Laguna, Tenerife. doi: 10.4185/cac90
- López Vidales, N. y Gómez-Rubio, L. (2018). Radio encubierta. Propuestas musicales desde las ondas universitarias. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 17-33. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.1>
- López Vidales, N.; Gómez Rubio, L. y Medina, E. (2019). Los formatos de televisión más consumidos por los jóvenes: telerrealidad y empoderamiento de la audiencia. *Ámbitos*, 46: 10-27. Sevilla: Universidad de Sevilla. doi:10.12795/Ambitos.2019.i46.02.

- López Vidales, N., Sánchez, C. y Izuzquiza, F. (2019). Nuevos perfiles profesionales de la radio y el audio digital. En L.M. Pedrero y J.M. García Lastra-Ibáñez (eds.). *La transformación digital de la radio. Diez claves para su comprensión profesional y académica*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 243-268
- López Vidales, N. y Gómez Rubio, L. (2021). Tendencias de cambio en el comportamiento juvenil ante los media: Millennials vs Generación Z. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 27(2), 543-552.
- López-Aranguren, E. (2016). El análisis de contenido tradicional. En M. García Ferrando, F.R. Alvira, L.E. Alonso y R.M. Escobar (coords.). *El análisis de la realidad social*. Madrid: Alianza, 594-616
- López-Martín, Á. y Córdoba-Cabús, A. (2020). Periodismo digital en universidades públicas españolas. *Dixit*, 33, 61-73. DOI: <https://doi.org/10.22235/d.vi33.2199>
- Rosique, G. (2013): La adaptación del EEES en asignaturas audiovisuales del área de periodismo: retos y oportunidades. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 19(número especial marzo), 429-437
- López-Meri, A., y Casero-Ripollés, A. (2017). Las estrategias de los periodistas para la construcción de marca personal en Twitter: posicionamiento, curación de contenidos, personalización y especialización. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 8-1, 59-73, DOI: <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2017.8.1.5>
- López-Roldán, P.; Fachelli, S. (2015). La encuesta. En P. López-Roldán y S. Fachelli, Metodología de la Investigación Social Cuantitativa. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. Capítulo II.3. Edición digital: <http://ddd.uab.cat/record/163567>
- Lorenzo Vicente, J.A. (2003). *La enseñanza media en la España franquista (1936-1975)*. Madrid: Editorial Complutense
- Ludwig, B. (1997). Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology? *Journal of Extension*, 35 (5) 1-4. Retrieved from: <http://goo.gl/A6oSuJ>
- Marcelino, G. (2015). Migración de los jóvenes españoles en redes sociales, de Tuenti a Facebook y de Facebook a Instagram. La segunda migración. *Icono14*, 13(2), 48-72. <https://doi.org/10.7195/ri14.v13i2.821>
- Marinas, L. (2019). Instagram: Donde Millennials, Generación Z, McLuhan y Bolter se cruzan. *CIC. Cuadernos De Información Y Comunicación*, 24, 187-201. <https://doi.org/10.5209/ciyc.64641>
- Márquez, I. y Lanzeni, D. (2018). *Instagram*. En C.A. Scolari, (ed.). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabram 105-108
- Marshall, C. y Rossman, G.B. (1989). *Designing qualitative research*. Estados Unidos: Sage

- Marta-Lazo, C., Gómez López, J., Segura Anaya, A. y Ortiz Sobrino, M.Á. (2021). Dos décadas de radio universitaria en España (2000-2020). La reinención del medio como proyecto educativo en un entorno digital. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 54, 145-162. <http://doi.org/10.15198/seeci.2021.54.e684>
- Marta-Lazo, C. y Segura Anaya, A. (2014): Radios universitarias y redes sociales: Modelos de gestión y perfiles de usuario. *Historia y Comunicación Social*, 19(Núm. Especial Enero), 341-354.
- Marta-Lazo, C. y Grandío-Pérez, M. (2012). Critical insights in media literacy research in Spain: educational and political challenges. *Media Studies*, 3(6): 139-151.
- Marta-Lazo, C., y Martín Pena, D. (2014). Investigación sobre radio Universitaria: Presente, pasado y futuro. *Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC*, 3(1), 8-25. Doi: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v3i1.2878>
- Marta-Lazo, C., y Segura-Anaya, A. (2014). Radios universitarias y redes sociales: Modelos de gestión y perfiles de usuario. *Ilu*, 19, 341–354. doi: [https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.44962](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44962)
- Martín Pena, D. (2013). *Radios universitarias en España : plataformas de comunicación interactiva y redes de colaboración* (tesis doctoral). Universidad de Huelva, España. doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004> . Disponible en web: <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/7238>
- Martín Pena, D. y Ortiz Sobrino, M.Á. (eds.). (2014). *Las radios universitarias en América y Europa*. Madrid: Fragua
- Martín Pena, D. Segura-Anaya, M., y Martín-Lazo, C. (2015). Profile of Contributors of University Radio in Spain: The Case of Students in the Area of Information Science. *Studies in Media and Communication*, 3(2), 164–171. doi: <https://doi.org/10.11114/smc.v3i2.1228>
- Martín Pena, D. y Aguaded, J. I. (2016). La radio universitaria en España: comunicación alternativa de servicio público para la formación. *Comunicación y sociedad*, 25, 237-265. Disponible en: <https://goo.gl/cd71i3>
- Martín Pena, D. y Valhondo, J.L. (2021). Presencia de espacios satíricos e infoentretenimiento en radios universitarias de España. *Estudos em Comunicação*, 32, 51-68. DOI: 10.25768/21.04.03.32.03
- Martín Pena, D.; Parejo Cuellar, M. (2021) Los medios universitarios en tiempos de infodemia: El caso de la Universidad de Extremadura. *Radiofonias – Revista de Estudos em Mídia Sonora*, 12(1), 119 -134
- Martín, X. (2020). El paro de los periodistas aumenta un 29% por el impacto de la COVID-19. *Asociación de la Prensa de Madrid: Informe de la Profesión Periodística 2020*. Disponible en web: <https://www.apmadrid.es/comunicado/el-paro-de->

[los-periodistas-aumenta-un-29-por-el-impacto-de-la-COVID-19/](#) Consultado el 10 de septiembre de 2021.

- Martínez, E., y Sánchez, L. (2011). EEES: competencias y nuevas profesiones en Comunicación. En C. Mateos, I. Ardévol, y S. Toledano (coords). La comunicación pública, secuestrada por el mercado. *Cuadernos Artesanos de Latina*, 14, 131-141
- Martínez, M, García, C., y Del Olmo, J. La empleabilidad en los Grados de Periodismo adaptados al EEES. Análisis de la inserción laboral de los egresados. En M. Alonso González, S. Méndez Muros, y A. Román-San-Miguel (Eds.) (2021). *Transformación digital. Desafíos y expectativas para el periodismo: Libro de resúmenes*. XXVII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Periodística. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en web: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/111833/Transformaci%C3%B3n%20digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consulta: 12 de septiembre de 2021.
- Martínez-Salgado, C. (2012): El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciencia & Saúde*, 17 (3), 613-619.
- Martín-Gracia, E.; Marta-Lazo, C. y González-Aldea, P. (2018). La radio universitaria en su dimensión formativa: Estudio de caso de Radio Unizar. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 9(1), 49-68. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.3>
- Martín-Gracia, E.; Marta-Lazo, C. y González-Aldea, P. (2018). La radio universitaria en su dimensión formativa: Estudio de caso de Radio Unizar. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 9(1), 49-68. doi: <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.3>
- McHugh, Siobhan (2016). “Oral history and the radio documentary/feature: Introducing the Cohrd form”. *Radio journal: International studies in broadcast & audio media*, 10 (1), 35-51. <https://bit.ly/2NaS7W2>
- MEC. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2006): “Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster”. Disponible en web: <http://www.mec.es/mecd/gabipren/documentos/files/directrices2006.pdf>
- Meco Buil, Ó. (2020). Características del *podcasting* en las cadenas radiofónicas privadas españolas. [Trabajo Fin de Grado. Universitat Oberta de Catalunya].
- Méndez, D. y García-Alonso, P. (2013). Cambio comunicativo en las nuevas metodologías didácticas. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 19 (Especial marzo), 299-308.
- Meneses, M<sup>a</sup> D., y González, C.S. (2010). Los estudios de Comunicación Social en el EEES y los desafíos profesionales emergentes. *Comunicación y hombre: revista interdisciplinaria de ciencias de la comunicación y humanidades*, 6, 153-163

- Merton, R y Kendall, P. (1946). The Focused Interview. *The American Journal of Sociology*, 51(6), 541-557.
- Miguel San Emeterio, B. (2019). Las competencias digitales en los grados de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual en la Universidad: el caso de la Comunidad de Madrid [Tesis Doctoral. Universidad Complutense, Madrid]. Disponible en web: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/50690/>
- Milito, C., y Casajús, L. (2009). La radio en internet, un breve marco teórico para la comprensión y el estudio del fenómeno. *Question*, 1(24).
- Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (1999). El Espacio Europeo de la Educación Superior. 19 de junio de 1999. Bolonia. Recuperado de: [https://media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/06/0/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Spanish\\_553060.pdf](https://media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf).
- Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (2003). Educación Superior Europea. 19 de septiembre de 2003. Berlín. Recuperado de: [https://media.ehea.info/file/2003\\_Berlin/29/1/2003\\_Berlin\\_Communique\\_Spanish\\_577291.pdf](https://media.ehea.info/file/2003_Berlin/29/1/2003_Berlin_Communique_Spanish_577291.pdf).
- Molina-Cañabate, J.P. y Magallón-Rosa, R. (2020). Desinformación y periodismo científico. El caso de Maldita Ciencia. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 11(2), 11-21. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2020.11.2.4>
- Monfort, A. P. S., y Hurtado, E. P. (2013). Los códigos lingüísticos de las nuevas tecnologías. *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <http://www.aacademica.org/000-038/296>. Consultado el 7 de septiembre de 2021
- Moore, M. (2012). Interactive media usage among millennial consumers. *Journal of Consumer Marketing*, 29(6), 436 – 444. <https://doi.org/10.1108/07363761211259241>
- Mora, B. (2016). La radio universitaria como servicio público a la ciudadanía: el caso de Uniradio-UHU [Tesis Doctoral. Universidad de Huelva]. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/12403>
- Morales, J.F. Y Moya, M.C. (1996): *Tratado de Psicología Social* (vol. 1). Madrid: Síntesis
- Moreno Cazalla, L. (2017). La Radio Online en España ante la convergencia mediática: sintonizando con un nuevo ecosistema digital y una audiencia hiperconectada [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense
- Moreno, V. (10 de junio 2021). Qué cambios trae la nueva Ley General de Comunicación Audiovisual. *Expansión*. Disponible en: <https://www.expansion.com/juridico/actualidad-tendencias/2021/06/07/60afdb83e5fdea07718b45af.html>



- Moscolini, N., y Satriano, C. (2000). Importancia del Análisis Textual como Herramienta para el Análisis del Discurso. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (9), 287-306
- Narváez-Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3),. DOI: <https://doi.org/10.5294/pacla.2019.22.3.11>
- NEEO (1 de diciembre de 2020). Tercera oleada del Estudio General de Medios (EGM) de diciembre 2020. *NEEO.ES*. Disponible en web: <https://www.neeo.es/2020/12/01/tercera-oleada-del-estudio-general-de-medios-egm-de-diciembre-2020/> Consultado el 8 de marzo de 2021.
- [Negroponte, N. \(1995\). \*Being digital\*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.](#)
- Noguera, J. M.; Martínez, J. y Grandío, M. (2011). *Redes sociales para estudiantes de comunicación*. Barcelona: UOC
- Novelli, C. N. y Hernando, A. (2011). Las radios universitarias. Trayectoria histórica y panorama mundial. En J. I. Aguaded y P. Contreras (2011). *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo, 12-24.
- Núñez Flores, M<sup>a</sup> I. (2007): Las variables: estructura y función en la hipótesis. *Investigación Educativa*, 11(20), 163-179
- Oliva, M. (2012). Fama y éxito profesional en Operación Triunfo y Fama ¡a bailar!?. *Comunicar*, 20 (39), 185-192. doi:[10.3916/C39-2012-03-09](https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-09).
- Onda Cero (2020). ComScore. Recuperado 11 de marzo de 2021, de <https://www.onda-cero.es/temas/comscore-1>
- Orden FYM/1173/2020, de 29 de octubre, por la que se convoca concurso público para el otorgamiento de 138 licencias de comunicación audiovisual para la prestación de servicios radiofónicos en ondas métricas con modulación de frecuencia de titularidad privada que realicen comunicaciones comerciales, en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*, 231, de 6 de noviembre de 2020, 43379-43422. <https://bocyl.jcyl.es/boletin.do?fechaBoletin=06/11/2020>
- Orden FYM/494/2021, de 26 de abril. *Boletín Oficial de la Junta de Castilla y León de 5 de mayo*. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2021/05/05/pdf/BOCYL-D-05052021-22.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. Resoluciones aprobadas por la Asamblea General el 18 de diciembre de 2012 [sobre la base del informe de la Comisión Política Especial y de Descolonización (Cuarta Comisión) (A/67/426)] 67/124. Cuestiones relativas a la información. Disponible en web: <https://undocs.org/es/A/RES/67/124>

- Orihuela, V. (2018) La radio universitaria y sus canales digitales de comunicación al servicio de la comunidad en casos de desastre natural. En D. Martín Pena y A. Vivas Moreno (coords.). *Radios Universitarias en Marcha*. Argentina, UNDAV Ediciones
- Ortega Carrillo, J. A. y Ortega Maldonado, A. (2009). La comunicación didáctica digital en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Icono14*, 14, 64-83.
- Ortega Carrillo, J. A. (2014). E-Learning Positivo: Bienestar y Felicidad en la Educación a Distancia. *Etica@Net*, 14(1) 1-2. Recuperado de <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/numero141/portada.htm> Consultado el 10 de junio de 2020
- Ortega, E. (2012). Aprendices, emprendedores y empresarios. En N. García, F. Cruces y M. Urteaga (coords.). *Jóvenes, Culturas Urbanas y Redes Digitales, en Jóvenes, Culturas Urbanas y Redes Digitales*. Madrid: Fundación Telefónica y Ariel, 109-127
- Ortiz Sobrino, M. Á., Lazo, C. M., y Contreras-Pulido, P. (2021). Competencias profesionales para la gestión de emisoras universitarias en España. *Cuadernos.Info*, (48), 189-214. <https://doi.org/10.7764/cdi.48.27667>
- Ortiz Sobrino, M. A. (2009) La reconversión de la formación en comunicación desde el Espacio Europeo de Educación Superior. *Icono14*, 14. 35-49.
- Ortiz Sobrino, M. A., Rodríguez Barba, D. y Jacques Cheval, J. (2014). La radio universitaria en el siglo XXI: perspectiva hispano-francesa. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 3(1), 61-86.
- Ortiz Sobrino, M., Marta-Lazo, C. y Martín Pena, D. (2016). La formación de competencias profesionales en los estudiantes de Comunicación Social de las emisoras universitarias en España y Portugal: situación y resultados asimétricos. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 35-50. [http:// dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-68.fcpe](http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-68.fcpe)
- Ortiz Sobrino, M., Marta-Lazo, C. y Martín Pena, D. (2016). La formación de competencias profesionales en los estudiantes de Comunicación Social de las emisoras universitarias en España y Portugal: situación y resultados asimétricos. *Signo y Pensamiento*, 35(68), 35-50. doi: [http:// dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-68.fcpe](http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-68.fcpe)
- Ortiz-Sobrino, M. (2017). De la post-radio convergente a la radio híbrida. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, 7 (4), 1-5. Recuperado en <http://cort.as/-Axl8>
- Ortiz-Sobrino, M. Á. (2018). La necesaria redefinición de las radios universitarias en España [Editorial]. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 13-16.
- Osgood, C.E. (1959) *The representation model and relevant research methods*. En I. de Sola Pool (Comp).; Trends in Content Análisis, Urbana, University of Illinois Press. P.33-38

- Osuna-Acedo, S., Frau-Meigs, D., y Marta-Lazo, C. (2018). Educación Mediática y Formación del Profesorado. Educomunicación más allá de la Alfabetización Digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32, (1), 29-42
- Palfrey, J. y U. Gasser. (2008). *Born Digital: Understanding The First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books
- Panoramaaudiovisual.com (2019). Más de la mitad de los jóvenes españoles ya no ve la televisión lineal. Disponible en web: <https://www.panoramaaudiovisual.com/2019/05/09/mas-mitad-jovenes-espanoles-no-ve-televisión-lineal/>  
Consultado el 3 de septiembre de 2021
- Pareja Pérez, V. M. (2003). Introducción al periodismo digital. En V. M. Pareja Pérez, (coord.) *Guía de Internet para periodistas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 29-58.
- Parejo-Cuéllar, M. Vivas-Moreno, A. y Martín Pena, D. (eds.). (2016). *La radio universitaria: gestión de la información, análisis y modelo de organización*. Barcelona: Gedisa
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2ªed.). Estados Unidos: Sage
- Peñafiel, C. (2004) Cara y cruz de la radio digital en España. *Quaderns del CAC*, 18, 13-22
- Peñafiel, C. (2015). La comunicación transmedia en el campo del Periodismo. Supervivencia en el ecosistema digital. *Telos*, 100, 84-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5111749>
- Pérez Serrano, G. (1984). *El análisis de contenido en la prensa. La imagen de la Universidad a Distancia*. Madrid, U.N.E.D.
- Pérez Serrano, G. (1994): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y II*. Madrid: La Muralla
- Pérez Tornero, J.M., y Giraldo, S. (2010). El ciberperiodista en la web 2.0: concepciones, perfiles y habilidades del periodista en la Red social. En M. Cebrián Herreros (coord.). *Desarrollos del periodismo en Internet*. Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, 257-278
- Pérez Tornero, J.M. (2 de mayo de 2011). Alfabetización mediática y nuevo humanismo. *Perspectivas*. <http://www.jpereztornero.eu/2011/03/19/506/>
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., Aguaded-Gómez, I. (2018). La competencia mediática en el profesorado universitario. Validación de un instrumento de evaluación. *@tic revista d'innovació educativa*, 21, 1-9. <https://doi.org/10.7203/at-tic.21.12550>

- Pérez-Femenía, E.; Iglesias-García, M. (2020). La radio escolar como mediadora en el aprendizaje del uso del móvil en la adolescencia., *Zer*, 25(48), 329-345. <https://doi.org/10.1387/zer.21583>
- Perona-Páez, J.J. (2009). Edu-webs radiofónicas: Experiencias españolas de educación en medios. *Comunicar*, (33), 107-114
- Perona Páez, J.J. (2012). Las emisoras universitarias en el contexto digital: programación, nuevos medios y hábitos de escucha. En C. Espino y D.Martín Pena (Eds.) *Las radios universitarias, más allá de la radio. Las TIC como recursos de interacción radiofónica*: Barcelona, UOC. p.37-52
- Pill, J. (1971). The Delphi method: Substance, context, a critique and an annotated bibliography. *Socio-Economic Planning Science*, 5, 57-71
- Pinto Zúñiga (2015). *La radio universitaria como medio de formación de futuros profesionales en España. Fundamentos para la creación de un modelo formativo integral*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Disponible en: [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12507/TD\\_PINTO\\_ZUNIGA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12507/TD_PINTO_ZUNIGA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Pinto, R., Martín Pena, D. y Vivas-Moreno, A. (2016): La radio universitaria como formadora de profesionales. Análisis de la relación entre los títulos de grado y la radio universitaria española. *Revista General de Información y Documentación*, 26(1), 221-248
- Piñero, M. T. y Ramos, F. (2011). Potencialidades educativas de las webradios universitarias: una aproximación desde la perspectiva de docentes y discentes. *Redmarka*, 6, 85-112.
- Piñero, J.A. (2018). *La última gran guerra que no contamos*. [Audio en pódcast] Cadena Ser, 11 de noviembre de 2018. Recuperado de [https://cadenaser.com/programa/2018/11/15/matinal\\_ser/1542286653\\_906533.html](https://cadenaser.com/programa/2018/11/15/matinal_ser/1542286653_906533.html)
- Ponce López, M C. (2019). Iniciación a los fundamentos teóricos para la educomunicación en la radio universitaria. *Miguel Hernández Communication Journal*, 10(1), 183-197. DOI: <http://dx.doi.org/10.21134/mhcyj.v10i0.269>
- Ponce López, M. C. (2016). Radio universitaria, estudiantes y calidad: el podcast como instrumento de enseñanza en Radio UMH. en D. Martín Pena, C. Marta-Lazo y M.Á. Ortiz Sobrino (coords.). *Perspectivas y prospectivas de la radio universitaria en la era digital. Cuadernos Artesanos de Comunicación*. La Laguna, Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social.
- Pousa Estévez, X. R. (2009): La radio digital: mucho más que un cambio tecnológico. *Primer Congreso Internacional de Comunicación La era digital*. Universidad Autónoma de Tamaulipas (México). Disponible en: <https://www.eumed.net/libros-gratis/2009b/526/526.pdf> (Consultado el 7 de agosto de 2021)

- Prades, M. y Carbonell, X. (2016). Motivaciones sociales y psicológicas para usar Instagram. *Communication Papers-Media Literacy and Gender Studies*, 5 (9): 27-36.
- Prata, N. (2008). Webradio: novos géneros, novas formas de interacção. [Tesis doctoral. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte].
- Prensky, M. (2001). “Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1”. *On the Horizon*. MCB University Press, 9 (5) (en línea) <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- PWC y Fundación Atresmedia (2016). *Empleos del futuro en el sector audiovisual*. Recuperado de: <https://www.pwc.es/es/publicaciones/entretenimiento-y-medios/assets/empleo-futuro-sector-audiovisual.pdf>
- Quintana-Garzón, R. (2001). El lenguaje de la radio y sus posibilidades educativas. *Comunicar*, 17, 97-101.
- Radio UniLeón (Anfitrión). (2011-presente). *Programas* [pódcast]. Ivoox. <https://www.ivoox.com/escuchar-audios-radio-universitaria-leon-al-53707-1.html?show=programs>
- Radio USAL (2020). *Entrevistas en Radio USAL, temporada 2020-21*. <https://radio.usal.es/programa/entrevistas/>
- Ramírez de la Piscina, T. (1999). Realidad y utopía de la especialización en el periodismo. *ZER: Revista De Estudios De*, 4(6). <https://doi.org/10.1387/zer.17391>
- Ramírez-de-la-Piscina, T., Gorosarri M.G., Aiestaran, A., Zaba londo, B., y Agirre, A. (2014). Periodismo de calidad en tiempos de crisis: Un análisis de la evolución de la prensa europea de referencia (2001-2012). *Revista Latina de Comunicación Social*, 69, 248- 274. DOI: <http://dx.doi.org/10.4185/RLCS-2014-1011>
- Raya, P. (2010): “Renovarse o morir. EEES y Medios ante la Convergencia Mediática”, Actas II Congreso Internacional Latina de Comunicación Social, Universidad de La Laguna. Recuperado de: [http://www.revistalatinacs.org/10SLCS/actas\\_2010/39Raya.pdf](http://www.revistalatinacs.org/10SLCS/actas_2010/39Raya.pdf).
- Real, E. (2009). Los estudios de periodismo y el EEES. *Icono14*, 14. 8-34
- ReasonWhy (2017). ¿Qué diferencias existen entre los Millennials y los Centennials? Disponible en web: <https://www.reasonwhy.es/actualidad/sociedad-y-consumo/diferencias-entre-millennials-centennials> Consultado el 16 de agosto de 2021
- Redacción Aularia (2018). Esther Benavides Junquera: “Las emisoras de radio universitaria deben dar voz a quienes no la tienen”. *Aularia, revista de comunicación digital*, 2

- Redacción Aularia (2018). Paloma Contreras: “La radio debe ser una plataforma para aquellos que no son visibles en los medios de comunicación convencionales”. *Aularia, revista de comunicación digital*, 2
- Redondo, M., Sánchez-García, P., y Etura, D. (2017). Investigación de la enseñanza ética de los periodistas en España. Análisis bibliométrico y prescripciones formativas aplicadas (2005-2015). *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 235-252, DOI: [10.4185/RLCS-2017-1163](https://doi.org/10.4185/RLCS-2017-1163), <http://www.revistalatinacs.org/072paper/1163/13es.htm>
- Reia-Baptista, V. (2011). Públicos e rádio: As audiências universitárias. En I. Aguaded, y P. Contreras (Coords.), *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*, 62-69. A Coruña: Netbiblo
- Rendón López, L. (2017). Radio universitaria en Internet. Experiencias de formación de comunicadores radiofónicos [tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid]. Disponible en <https://eprints.ucm.es/id/eprint/44280/1/T39117.pdf>
- Ribes, X., Monclús, B. y Gutiérrez, M. (2015). Del oyente al radio prosumer: gestión de la participación de la audiencia en la radio del siglo XXI. *Trípodos*, 36, 55-74.
- Riesco González, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje, *Tendencias pedagógicas*, 13, 81-82.
- Robledo, K. (2020). Entrevista a José Manuel Pérez Tornero: “No se puede estar falto de herramientas críticas en un mundo tan mediatizado como el nuestro”. En Aikaeducacion. Disponible en web: <http://www.aikaeducacion.com/entrevistas/jose-manuel-perez-tornero-no-se-puede-estar-falto-de-herramientas-criticas-en-un-mundo-tan-mediatizado-como-el-nuestro/> Consultado el 5 de septiembre de 2021
- Robles, B. (2011): La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18 (52). Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592011000300004](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004)
- Rodero, E. (2008). Educar a través de la radio. *Signo y Pensamiento*, 27(52), 97-109.
- Rodero, E. (2013): Reorientando la enseñanza de la radio. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 10(número especial de marzo),381-389.
- Rodero, E. (2020). Radio: the medium that best copes in crises. Listening habits, consumption, and perception of radio listeners during the lockdown by the COVID-19, *El profesional de la información*, (29)3. doi: <https://doi.org/10.3145/epi.2020.may.06>

- Rodrigo-Cano, D., Iglesias-Onofrio, M. y Aguaded, J.I. (2017). Metodologías participativas en la nube: la “g-Google” vs. la “Generación X” en la Web 2.0s. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 223-237
- Rodríguez Madero, F. (2004). El sector analiza la radio digital. *Quaderns del CAC*, 18, 23.32
- Rodríguez, C., Pozo, T. y Gutiérrez, J. (2006)- José La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305. Disponible en web: <https://www.re-dalyc.org/pdf/916/91612206.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Rojas Tejada, A., Fernández Prados, J.S., y Pérez Meléndez, C. (coords.). (1998): *Investigar mediante encuestas*. Madrid: Síntesis
- Romeo, F. (2004). La X de la Generación X. *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, 2, 29-41
- Ronda, Javier (2011). Inventar en las ondas. La radio universitaria, una nueva forma de programación y especialización. En I. Aguaded y P. Contreras (Coords.). *La radio universitaria como servicio público para una ciudadanía democrática*. A Coruña: Netbiblo; 109-118.
- Rouy, E. (ONU) (2019). “El pacto de los jóvenes para sobrevivir al cambio climático” (en línea) <https://news.un.org/es/story/2019/09/1462392> Consultado el 24 de agosto de 2021
- Rubio Laborda, J.F., Almansa, P, y Pastor, M<sup>a</sup> del M. (2021). Relaciones sexistas en la generación X y Millennials. *Atención primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*, 53(4). DOI: 10.1016/j.aprim.2021.101992
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto
- Ruiz Olabuénaga, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Ruiz-Blanco, S. Ruiz-San Miguel, F.J. y Galindo, F., 2016, los millennials universitarios y su interacción con el social mobile. *Fonseca Journal of Communication*, . 12, 97-116. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/fjc20161297116>
- Rushkoff, D. (2005). *Get back in the box. Innovation from inside out*. New York: Collins.
- Rychen, D. (2006). Competencias clave: cómo afrontar los desafíos importantes de la vida. En: D. RYCHEN y L. SALGANIK (eds.). *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe y Consorcio Fernando de los Ríos, 91-126.

- Saavedra Llamas, M.; Grijalba de la Calle, N.; Pedrero Esteban, L.M. (2018). Hacia una redefinición de las competencias y perfiles profesionales del comunicador audiovisual en el ecosistema digital. *Doxa Comunicación*, 27, pp. 369-385.
- Salaburu, P., Haug, G., y Mora, J.G. (2011): *España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de las Ciencias y las Artes
- Salamanca, A.B., y Martín-Crespo, C. (2007): El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27). Recuperado de: <http://ceppia.com.co/Documentos-tematicos/INVESTIGACION-SOCIAL/MUESTREO-INV-CUALITATIVA.pdf>
- Salaverría, R. (2005) *Redacción periodística en Internet*. Pamplona; EUNSA
- Salaverría, R. (2010). Estructura de la convergencia. En López García, Xosé y Pereira Fariña, Xosé Pereira Fariña (Coords.), *Convergencia digital: reconfiguración de los medios de comunicación en España*. Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico, 27-40.
- Salaverría, R. (2016). Redefinir al comunicador. *El profesional de la información*, 25(2), 163-167. <https://doi.org/10.3145/epi.2016.mar.02>
- Salaverría, R. (2019). Digital journalism: 25 years of research. Review article. *El profesional de la información*, 28(1), e280101. <https://doi.org/10.3145/epi.2019.ene.01>
- Salazar, M.Á. (2006). Liderazgo transformacional ¿Modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIrevista*, 1(3), 5-6
- Salgado Santamaría, C. (2010). Nuevas narrativas para la ciberradio. *Congreso Euro-Iberoamericano de Alfabetización Mediática y Culturas Digitales*. Sevilla: Universidad de Sevilla
- Sánchez Serrano, C. (Coord.) (2018). *Conversaciones sobre periodismo radiofónico*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Sánchez-García, P. (2016). Los efectos de la primera fase del EEES en la enseñanza del periodismo en España: mayor especialización y formación práctica. *Communication & Society* 29(1), 125-143.
- Sánchez-Tabernerero, A., y Artero, J. P. (2010). The Effects of Competition on the Profitability of European Television Channels. *The Media Industries and their Markets*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan, 141-155
- Santos-Corrada, M.D.L.M., Flecha, J.A., Lopez, E. y Dones, V. (2019). Millennials: las gratificaciones generadas por el uso de snapchat y su impacto en la interacción con contenidos de marca. *Estudios Gerenciales*, 35(152), 259-270. <https://doi.org/10.18046/j.estger.2019.152.3258>
- Sauls, S. J. (1995a). College Radio. *Annual Joint Meetings of the Popular Culture Association*. American Culture Association, Philadelphia, Estados Unidos. Disponible en <https://goo.gl/bMmT17>



- Sauls, S. J. (2000). *The culture of American College radio*. Iowa, EE.UU.: Iowa State University Press
- Saumeth, L. (2018). Radio innovadora. Análisis de las tendencias futuras del medio y su potencial educomunicador. El caso Medellín (Colombia). [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Huelva / Universidad Internacional de Andalucía].
- Schena, J., Besalú, R. y Singla, C. (2018). Valoraciones actualizadas de las competencias profesionales en la práctica laboral de los periodistas españoles. *Revista Latina de Comunicación Social*, (73), 531-555. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2018-1268>
- Schulze Schneider, I. (2013). Los medios de comunicación en la Gran Guerra: Todo por la Patria. *Historia y Comunicación Social*, 18, 15-30.
- Scolari, C., Micó, J., Navarro, H., y Pardo, H. (2008). El periodista polivalente. Transformaciones en el perfil del periodista a partir de la digitalización de los medios audiovisuales catalanes. *Zer*, 13(25), 37-60. <https://ojs.ehu.eus/index.php/Zer/article/view/3572>
- Segarra, L. y Gámiz, P. (2018). La edad media de los oyentes de radio en España es de 51,7 años. *Guía de la radio*. Disponible en web: <http://guiadelaradio.com/la-edad-media-de-los-oyentes-de-radio-en-espana-es-de-517-anos> Consultado el 30 de agosto de 2021
- Segura-Anaya, A., y Martín Pena, D. (2014). Radio universitaria para la formación: el podcast educativo. En F.J. Herrero, S. Toledano y A. Ardèvol (eds). *Actas del VI Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. Universidad de La Laguna, Tenerife, 1–14.
- Sellas, T. (2008). La voz de la Web 2.0. Análisis del contexto, retos y oportunidades del *podcasting* en el marco de la comunicación sonora. [Tesis Doctoral. Universidad Internacional de Cataluña].
- Sierra Bravo, R. (2001): *Técnicas de investigación Social. Teoría y ejercicios*. Madrid, Paraninfo.
- Skilbeck, M. (2001). *The University challenged: A review of international trends and issues with particular relevance to Ireland*. Dublin: Higher Education Authority, versión parcial disponible en web: <http://www.iua.ie/publication/view/executive-summary-the-university-challenged-a-review-of-international-trends-and-issues-with-particular-reference-to-ireland/> Consultado el 3 de enero de 2020
- Soengas Pérez, X. (2013), Retos de la radio en los escenarios de la convergencia digital. *AdComunica. Revista de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación*; (5), 23-36
- Soengas Pérez, X., Rodríguez Vázquez, A.I., y Abuín, N. (2014). La situación profesional de los periodistas españoles: las repercusiones de la crisis en los medios. *Revista*

*Latina de Comunicación Social*, 69, 104-124, DOI: [10.4185/RLCS-2014-1003](https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1003), [http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1003\\_USC/06\\_S.html](http://www.revistalatinacs.org/069/paper/1003_USC/06_S.html)

- Soengas Pérez, X., López-Cepeda, A.M<sup>a</sup>., y Sixto-García, J. (2019). Dieta mediática, hábitos de consumo de noticias y desinformación en los universitarios españoles. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1056-1070.
- Steurer, J. (2011). The Delphi method: an efficient procedure to generate knowledge. *Skeletal Radiol*, 40, 959- 961.
- Subrahmanyam, K, Smehal, D. y P. Greenfield. (2006). Connecting Developmental Constructions to the internet: Identity Presentation and Sexual Exploration in On-line Teen Chat Rooms. *Developmental Psychology*, 42(3), 395-406
- Sweeney, R. (2005). Reinventing library buildings and services for the millennial generation. *Library Administration and Management*, 19(5), 166–175.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona, Paidós
- Terán, B. (12 de mayo de 2021). (a) Cuando la radio necesita la imagen para ser visible en las redes sociales. *Lainformación.com*. Recuperado de <https://www.lainformacion.com/opinion/borja-teran/cuando-la-radio-necesita-la-imagen-para-ser-visible-en-las-redes-sociales/2837914/> Consultado el 15 de septiembre de 2021
- Terán, B. (30 de septiembre de 2021). (b) El triunfo del pódcast: el refugio de la verdad. *20minutos.es*. Recuperado de <https://www.20minutos.es/opinion/el-triunfo-del-podcast-el-refugio-de-la-verdad-20210930-4837643/?autoref=true> Consultado el 12 de octubre de 2021
- Terol, R; Sidorenko, P., y Alonso, N. (2021). La evolución de los conceptos de tertulia y radio participativa en el modelo de la red social Clubhouse. En M. Alonso González, S. Méndez Muros, y A. Román-San-Miguel (Eds.) (2021). *Transformación digital. Desafíos y expectativas para el periodismo: Libro de resúmenes*. XXVII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Periodística. Sevilla: Universidad de Sevilla. Disponible en web: <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/111833/Transformaci%C3%B3n%20digital.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Consulta: 2 de septiembre de 2021
- Thomas, W. (1996). X the ‘generation x’. Recuperado de <http://members.aol.com/jdwilliard/info-115.html>. Consultado el 28 de agosto de 2021
- Tinto Arandes, J.A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, 29, 135-173
- Tójar, J.C. (2006): *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid, La Muralla

- Toro Suárez, L.Y. (2015). La importancia del trabajo en equipo en las organizaciones actuales [Trabajo Fin de Grado]. Universidad Nueva Granada, Bogotá, Colombia.
- Torres, A. (4 de mayo de 2021). Los alumnos españoles, peor preparados para detectar textos sesgados y evaluar las fuentes que la media de la OCDE. *El País*. Recuperado de: <https://elpais.com/educacion/2021-05-04/los-alumnos-espanoles-peor-preparados-para-detectar-textos-sesgados-y-valorar-las-fuentes-que-la-media-de-la-ocde.html> Consulta: 7 de septiembre de 2021
- Túñez-López, J.M., Toural-Bran, C. y Cacheiro-Requeijo, S. (2018). Uso de bots y algoritmos para automatizar la redacción de noticias: percepción y actitudes de los periodistas en España. *El profesional de la información*, 27(4), 750-758 <https://doi.org/10.3145/epi.2018.jul.04>
- Turner, A. (2015). Generation Z: technology and social interest. *Journal of Individual Psychology*, 71 (2): 104-111. doi: 10.1353/jip.2015.0021
- UNESCO (2008). Teacher training curricula for media and information literacy. Report of the international expert group meeting [Sede de UNESCO, París, 16-18 de junio de 2008]. París: UNESCO. Recuperado de: <http://goo.gl/EhqB01>
- UNESCO (Ed.) (2013). *Media and information literacy: Policy and strategy guidelines*. <https://bit.ly/2SOpEKb>
- Universidad de Burgos (2015). Nace UbuRadio, la emisora de la Universidad de Burgos. Recuperado de: <http://www.ubu.es/noticias/140415-nace-uburadio-la-emisora-de-la-universidad-de-burgos>
- Universidad de Burgos (2019). La UBU se suma al Día Mundial de la Radio. <https://www.ubu.es/noticias/la-ubu-se-suma-al-dia-mundial-de-la-radio>
- Universidad de Burgos. Grado en Comunicación Audiovisual. Objetivos y competencias. Recuperado de: <http://www.ubu.es/grado-en-comunicacion-audiovisual/informacion-academica/objetivos-y-competencias>
- Universidad de León. Competencias del Grado en Información y Documentación (modalidad a distancia). Recuperado de: <https://www.unileon.es/estudiantes/estudiantes-grado/oferta-de-estudios/grado-en-informacion-y-documentacion-a-distancia/competencias>
- Universidad de Salamanca. Grado en Comunicación Audiovisual. Competencias. Recuperado de: [http://www0.usal.es/webusal/files/Competencias\(16\).pdf](http://www0.usal.es/webusal/files/Competencias(16).pdf)
- Universidad de Valladolid. Competencias Generales del Grado de Periodismo de la Universidad de Valladolid. Recuperado de: [http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/documentos/periodismo\\_competencias.pdf](http://www.uva.es/export/sites/uva/2.docencia/2.01.grados/2.01.02.ofertaformativagrados/documentos/periodismo_competencias.pdf)

- Universidad Internacional Menéndez Pelayo (2015). *Directivos de RNE, SER, COPE y Onda Cero debaten sobre la importancia de las nuevas tecnologías en la comunicación*. Recuperado el 14 de enero de 2021 de <http://www.uimp.es/actualidad-uimp/directivos-de-rne-ser-cope-y-onda-cero-debaten-sobre-la-importancia-de-las-nuevas-tecnologias-en-la-comunicacion.html>
- Valderrama, C. E. (2004). *Medios de comunicación y globalización: tensiones de la política, las identidades y la educación*. Medellín: Nómadas
- Van der Graaf, L. (2001). *Radios Estudiantiles Europeas: Análisis comparativo de emisoras estudiantiles en Francia, Gran Bretaña, Bélgica y España*. San José: Universidad de Costa Rica.
- Vázquez Guerrero, M. (2012). *La radio universitaria en México y España. Estudio de la participación y formación de los jóvenes [Tesis doctoral]*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/84113>
- Velázquez, T., y Del Río, O. (2005). Planificación de la investigación en Comunicación. En M<sup>a</sup> R. Berganza Conde y J.A. Ruiz San Román (coords.). *Investigar en Comunicación*. Madrid, McGraw-Hill.
- Vélez, I. (2017). La formación en alfabetización mediática y competencia digital. *Revista Fuentes*, 19(2), 15-19
- Ventero, M. y Peña, P. (2011). Nuevas formas de participación en Radio. Radio tradicional y redes sociales. En M. A. Ortiz y N. López (Coords.) *Radio 3.0. Una nueva radio para una nueva era*. Madrid: Fragua; 281-300.
- Vera Vera, I.L. (2018). Implementación de un programa radial digital con contenidos educativos dirigidos a jóvenes de 16 a 20 años en el cantón Ventanas, provincia Los Ríos. (Tesis de Grado). Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador
- Vera, J.J., Martín, M<sup>a</sup> P., Martínez, M<sup>a</sup> C., y Paterna, C. (2002). ¿Más allá de la Generación X? Niveles de compromiso social y prioridades en el sistema de valores en universitarios. En A. Sánchez, A. Ximena y M. Palacín (coords.) *Psicología comunitaria europea: comunidad, poder, ética y valores*, 44-59.
- Vicente, D. (2020). El cortometraje, una herramienta para la educación medioambiental: los talleres de Climántica. En: Mercedes Miguel y Ana I. Cea (edits.) *El cortometraje. Valoración y grandeza del formato* (155-168). Valencia: Tirant Humanidades
- Videla Rodríguez, J. J. y Piñeiro Otero, T. (2013): Hacia una “radio social”. Interacción, proyección y repercusión de las cadenas españolas en las redes sociales, *Icono 14*, 11 (2), 83-113. doi: 10.7195/ri14.v11i2.592
- Videla Rodríguez, J.J. y Piñeiro-Otero, T. (2017). La radio online y offline desde la perspectiva de sus oyentes-usuarios. Hacia un consumo híbrido. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 23(2), 1437-1455. <http://dx.doi.org/10.5209/ESMP.58054>

- Vilanova, N. y Ortega, I. (2017). *Generación Z: Todo lo que necesitas saber sobre los jóvenes que han dejado viejos a los millennials*. Barcelona: Plataforma Editorial
- Vinuesa, M<sup>a</sup> (2005). La encuesta. Observación extensiva de la realidad social. En M<sup>a</sup> R. Berganza Conde y J.A. Ruiz San Román (coords.). *Investigar en Comunicación* (pp. 177-206). Madrid, McGraw-Hill
- Viñas, M. (2010). Incidencia de las Tic en la metodología de la asignatura Proyecto como materia. En C. Marta (coord.) *El EEES y el Proyecto Final en los Grados de Comunicación*. Madrid: Fragua, 91-113
- Vivar Zurita, H. (coord.). (2017): *Los estudios de comunicación en España*. Madrid: Icono14
- Vivar Zurita, H. (2020). *Prólogo*. En M. Lamo de Espinosa y N. Grijalba de la Calle, N. (coords). *Sociedad Digital y empleabilidad en Comunicación*. Madrid: Comunicación Social
- Wall, T. (2007). Finding an alternative: Music programming in US college radio. *The RadioJournal*, 5(1). Disponible en <https://in.booksc.org/book/42639880/334e07>
- Wasserman, I. (2007). Generations working together. *Entrepreneur.com*. En: <https://www.entrepreneur.com/article/183720> Consultado el 29 de agosto de 2021
- Westlund, O. (2014). The Production and Consumption of Mobile News. En G. Goggin y L. Hjorth (Eds.), *The Routledge Companion to Mobile Media*. Routledge, 135-145
- Wimmer, R.D., y Dominick, J.R. (1996): *La investigación científica de los medios de comunicación de masas. Una introducción a sus métodos*. Barcelona, Bosch Comunicación.
- Wolf, C. (2016). Gen-Z matters more than millennials”. *Goldman Sachs*. en línea) <https://www.theatlantic.com/sponsored/goldman-sachs-2016/what-if-i-told-you-gen-z-matters-more-than-millennials/903/>
- Working Group on Employability (2009). Report to Ministers, Bologna Conference, Leuven/Louvain-la-neuve 28-29 april 2009. Recuperado de [http://media.ehea.info/file/20090212-13-Prague/43/5/BFUG\\_CZ\\_15\\_4\\_4\\_Employability\\_WG\\_report\\_594435.pdf](http://media.ehea.info/file/20090212-13-Prague/43/5/BFUG_CZ_15_4_4_Employability_WG_report_594435.pdf) Consultado el 2 de febrero de 2019
- Worthen, B. R., & Sanders, J. R. (1987). *Educational evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. New York: Longman
- Ymedia (2021). Segunda ola EGM 2021. *Ymedia*. Disponible en web: <https://www.ymedia.es/canal/segunda-ola-egm-2021/> Consulta: 15 de septiembre de 2021

- Ymedia (abril de 2018). 1er EGM 2018. *Ymedia*. Recuperado de: <https://www.ymedia.es/es/canal-ymedia/otros-medios/egm/1924/01-abr-2018/1er-egm-2018>
- Zamarra-López, M., González-Conde, J. y Salgado-Santamaría, C. (2018). Radios universitarias: Plurales, abiertas y participativas. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 9(1), 117-135. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.7>
- Zumeta, G. (6 de julio 2021). Cuando el tonto mira al dedo que apunta a la luna. *Gorkazumeta.com*. Disponible en: <https://www.gorkazumeta.com/2021/07/egm-2-ola-continua-el-goteo-de-la-radio.html> Consulta. 15 de septiembre de 2021
- Zumeta, G. (2019). El 27-N llega el EGM: Nuevo examen a la memoria de los oyentes de radio españoles. En *DirConfidencial*, 25 de noviembre de 2019. Disponible en web: <https://dirconfidencial.com/medios/el-27-n-llega-el-egm-nuevo-examen-a-la-memoria-de-los-oyentes-de-radio-espanoles-20191125-0403/>
- Zúñiga, R. P., Martín Pena, D., y Vivas-Moreno, A. (2016). La radio universitaria como formadora de profesionales. Análisis de la relación entre los títulos de grado y la radio universitaria española, *Revista General de Información y Documentación* 26(1), 221–248.

## 5.2. NOTAS BIBLIOGRÁFICAS SOBRE LAS IMÁGENES

1. **Imagen 23.** A la izquierda, noticia con audio disponible en COPE (Tabanera, C. (15 de abril de 2020). *El sabor de nuestra tierra*. Cadena COPE Valladolid. [https://www.cope.es/emisoras/castilla-y-leon/valladolid-provincia/valladolid/noticias/sabor-nuestra-tierra-20200415\\_681955](https://www.cope.es/emisoras/castilla-y-leon/valladolid-provincia/valladolid/noticias/sabor-nuestra-tierra-20200415_681955)); y a la derecha, noticia en formato clásico para leer en web de Cadena SER (Olandía, B. (14 de abril de 2020). *Servicios Sociales ha invertido casi medio millón de euros desde que comenzara el confinamiento*. Hora 14 Valladolid. [https://cadenaser.com/emisora/2020/04/14/radio\\_valladolid/1586866203\\_720230.html](https://cadenaser.com/emisora/2020/04/14/radio_valladolid/1586866203_720230.html))
2. **Imagen 29.** Captura de pantalla de dos noticias publicadas en la web de Cadena Ser. A la izquierda, noticia de ámbito regional (Cadena SER (1 de marzo 2021). *La Junta no convoca todas las plazas de médicos especialistas a pesar de que se queja de que faltan médicos*. Radio Valladolid - Cadena SER. [https://cadenaser.com/emisora/2021/03/01/radio\\_valladolid/1614620527\\_474353.html](https://cadenaser.com/emisora/2021/03/01/radio_valladolid/1614620527_474353.html)). A la derecha, noticia de ámbito local (Cadena SER. (3 de marzo de 2021). *La provincia suma 40 casos y dos fallecidos en los hospitales*. Hora 14 Valladolid-Radio Valladolid. [https://cadenaser.com/emisora/2021/03/03/radio\\_valladolid/1614765274\\_092378.html](https://cadenaser.com/emisora/2021/03/03/radio_valladolid/1614765274_092378.html))
3. **Imagen 30.** Pantallazo de publicación de información meteorológica en Radio Valladolid. Cadena SER Valladolid [@ValladolidSER]. (4 de marzo de 2021). *Buenos días. Jueves con tiempo estable y sin grandes cambios en las temperaturas. Tenemos 5º en el centro de #Valladolid*. Twitter. Recuperado de <https://twitter.com/ValladolidSER/status/1367339048851943430>
4. **Imagen 31.** Modificación de la estructura de los contenidos radiofónicos ofrecidos en la web de Cadena SER durante los fines de semana en noticias sobre el coronavirus (Merayo, D. (27 de febrero de 2021). *El 90% de los tratamientos para las enfermedades raras se han suspendido por el coronavirus*. A vivir que son dos días Castilla y León. [https://cadenaser.com/emisora/2021/02/27/radio\\_valladolid/1614426219\\_051722.html](https://cadenaser.com/emisora/2021/02/27/radio_valladolid/1614426219_051722.html)), y sobre efectos psicológicos (Merayo, D. (20 de febrero de 2021). *El cierre perimetral y el toque de queda afectan psicológicamente a la población*. A vivir que son dos días Castilla y León. [https://cadenaser.com/emisora/2021/02/20/radio\\_valladolid/1613827516\\_944949.html](https://cadenaser.com/emisora/2021/02/20/radio_valladolid/1613827516_944949.html))
5. **Imagen 32.** Estructuración de dos publicaciones relativas a temas tratados en los informativos de COPE. A la izquierda, informativo local (Cadena COPE Valladolid [@ValladolidCOPE]. (3 de marzo de 2021). *#AUDIO Con @laurariosp, las claves de la información local*. Recuperado de <https://twitter.com/ValladolidCOPE/status/1367142728044314628>). A la derecha, informativo de ámbito regional (Cadena COPE Valladolid [@ValladolidCOPE]. (3 de marzo de 2021). *#AUDIO Con @tm\_carolina, las claves de la información regional*. Recuperado de <https://twitter.com/ValladolidCOPE/status/1367159081807581186>)
6. **Imagen 34.** Selección diaria de noticias destacadas de la jornada en el perfil de Twitter de COPE Valladolid. A la izquierda, información sobre acoso escolar (Cadena COPE Valladolid [@ValladolidCOPE]. (3 de marzo de 2021). *Menos acoso escolar el curso pasado, incluso antes del confinamiento. La suspensión de la actividad presencial provocó un “fuerte” descenso*


de incidencias, en algunos casos superiores al 90 por ciento. Recuperado de <https://twitter.com/ValladolidCOPE/status/1367102458388881418>. A la derecha, noticia de tipo político. (Cadena COPE Valladolid [@ValladolidCOPE]. (2 de marzo de 2021). *El @PPValladolid pospone hasta el 27 de marzo el Congreso Provincial*. Recuperado de <https://twitter.com/ValladolidCOPE/status/1366740070775062534>

7. **Imagen 35.** Captura de pantalla de noticia de ámbito regional en la web de Cadena COPE, indicando tiempo de lectura (información rodeada con un círculo en rojo) de todo el contenido noticioso. Tabanera, C. (3 de marzo de 2021). *Menos acoso escolar el curso pasado incluso antes del confinamiento*. COPE Castilla y León. [https://www.cope.es/emisoras/castilla-y-leon/valladolid-provincia/valladolid/noticias/menos-acoso-escolar-curso-pasado-incluso-antes-del-confinamiento-20210303\\_1169161](https://www.cope.es/emisoras/castilla-y-leon/valladolid-provincia/valladolid/noticias/menos-acoso-escolar-curso-pasado-incluso-antes-del-confinamiento-20210303_1169161)

8. **Imagen 36.** Post en Twitter anunciando la previsión meteorológica (Onda Cero Valladolid [@ocvalladolid]. (3 de marzo de 2021). *El tiempo en la provincia de #Valladolid de la mano de @tecnoclimava*. Recuperado de <https://twitter.com/ocvalladolid/status/1367121698718375942>, y captura de pantalla de la página web resultante de clicar en el enlace ofrecido (derecha). En la parte inferior de esta captura aparece el icono verde que indica posibilidad de reproducir el audio. Rodríguez, R. (3 de marzo de 2021). *El Tiempo para las próximas horas*. Más de Uno Valladolid. [https://www.ondacero.es/emisoras/castilla-y-leon/valladolid/audios-pód-cast/El%20pron%C3%B3stico%20del%20tiempo%20para%20Valladolid%20y%20provincia\\_20210303603f9e2e6716f000010cb67a.html](https://www.ondacero.es/emisoras/castilla-y-leon/valladolid/audios-pód-cast/El%20pron%C3%B3stico%20del%20tiempo%20para%20Valladolid%20y%20provincia_20210303603f9e2e6716f000010cb67a.html)

9. **Imagen 37.** Captura de pantalla de noticia publicada en la web de Onda Cero generada tras una entrevista realizada en el magazine *Más de Uno*, incluyendo texto y posibilidad de reproducir audio. Onda Cero Valladolid (4 de marzo de 2021). *Los gimnasios calientan motores para su reapertura*. Entrevista en ‘Más de Uno’. [https://www.ondacero.es/emisoras/castilla-y-leon/valladolid/noticias/gimnasios-calientan-motores-reapertura\\_202103046040dbf65333a40001ad6001.html](https://www.ondacero.es/emisoras/castilla-y-leon/valladolid/noticias/gimnasios-calientan-motores-reapertura_202103046040dbf65333a40001ad6001.html)

10. **Imagen 41.** Entradas en el perfil oficial de Twitter de RTVE en Castilla y León con referencias a la programación radiofónica de RNE Castilla y León, que se reproducen sistemáticamente todos los días (<https://twitter.com/RTVEcyl>). En la imagen de la izquierda, aviso de informativo matinal a las 7:45 horas (RTVECastillayLeón [@RTVEcyl]. (3 de marzo de 2021). *¿Quieres empezar el día bien informado? A esta hora te contamos todo lo que será noticia hoy en Castilla y León*. Recuperado de <https://twitter.com/rtvecyl/status/1278565314536460288>. A la derecha, aviso de emisión de informativo vespertino. (RTVECastillayLeón [@RTVEcyl]. (3 de marzo de 2021). *¿Quieres saber qué ha pasado hoy en Castilla y León? A esta hora resumimos para ti las noticias más importantes del día*. Recuperado de <https://twitter.com/RTVEcyl/status/1393262332273299457>

11. **Imagen 42.** Publicación en el perfil de Twitter de RTVE de información de servicio público para combatir un bulo sobre fechas de vacunación contra el virus de la COVID-19 (RTVE [@RTVEcyl]. (24 de mayo de 2021). *SERVICIO PÚBLICO | Se difunden por mensajes de WhatsApp falsos calendarios de vacunación para los nacidos en las décadas de 1960 y 1970*. @rtvenoticias *Las fechas oficiales de vacunación en Castilla y León se pueden consultar aquí*.  Link: Recuperado de: <https://twitter.com/RTVEcyl/status/1396822574739464196> )




12. **Imagen 44.** Entrada de Twitter de EsRadio CyL ofreciendo escucha en diferido de pódcast (EsRadio Castilla y León [@esRadio\_CyL]. (2 de marzo de 2021). *Escucha de nuevo #esEuropa, hablamos de #CambioClimático.* Recuperado de [https://twitter.com/esRadio\\_CyL/status/1387313816514539524](https://twitter.com/esRadio_CyL/status/1387313816514539524), y captura de pantalla del pódcast alojado en el portal SoundCloud (EsRadio Castilla y León (2 de marzo de 2021). *02,03 ES EUROPA.* SoundCloud. <https://soundcloud.com/user-617417303/0203-es-europa>

13. **Imagen 45.** Post diario con información meteorológica en EsRadio, con contenido gráfico (Es Radio Castilla y León [@esRadio\_CyL]. (4 de marzo de 2021). *#BuenosDías/@AEMET\_CyL señala un día poco nuboso. Probables chubascos dispersos, ocasionalmente con tormenta. No se pueden descartar brumas y bancos de niebla matinales. Temperaturas mínimas sin cambios y máximas en ligero ascenso. Heladas débiles en zonas de montaña.* Recuperado de: [https://twitter.com/esRadio\\_CyL/status/1367371165476548608](https://twitter.com/esRadio_CyL/status/1367371165476548608)

14. **Imagen 46.** Post diario de EsRadio Castilla y León con las cuatro portadas de las ediciones regional y locales de El Mundo (EsRadio Castilla y León [@esRadio\_CyL]. (4 de marzo de 2021). *Compartimos con vosotros las portadas de hoy de los diarios de @edigrup.* Recuperado de: [https://twitter.com/esRadio\\_CyL/status/1392388266922545154](https://twitter.com/esRadio_CyL/status/1392388266922545154)

15. **Imagen 47.** Post de EsRadio CyL con avance de contenidos del programa El Picaporte, incluyendo referencia temporal, invitados y vídeo explicativo de un minuto del presentador. EsRadio Castilla y León [@esRadio\_CyL]. (6 de marzo de 2021). *De 12:05 a 13:30 en #ElPicaporte @JavierPerezARGI.* [https://twitter.com/esRadio\\_CyL/status/1368109180868034562](https://twitter.com/esRadio_CyL/status/1368109180868034562)

16. **Imagen 59.** Publicación en el perfil de Twitter de RTVE de información de servicio público para combatir un bulo sobre fechas de vacunación contra el virus de la COVID-19 (RTVE [@RTVEcyl]. (24 de mayo de 2021). *SERVICIO PÚBLICO | Se difunden por mensajes de WhatsApp falsos calendarios de vacunación para los nacidos en las décadas de 1960 y 1970. @rtvenoticias Las fechas oficiales de vacunación en Castilla y León se pueden consultar aquí.*  Link:. Recuperado de: <https://twitter.com/RTVEcyl/status/1396822574739464196> )

17. **Imagen 60.** Aviso del Delegado Territorial de la Junta de Castilla y León acerca del bulo sobre fechas de vacunación (Cobos Pérez, A. [@Guscobos]. (24 de mayo de 2021). *No difundamos bulos. Si recibes un wasap como este, no hagas caso, y mucho menos, lo hagas circular entre tus contactos. Es falso, y solo intenta generar confusión.* Recuperado de: <https://twitter.com/Guscobos/status/1396773069662867459>

18. **Imagen 61.** Publicación en Twitter de un periodista de ámbito nacional (Navarro García, J. [@Juan13Navarro]. (6 de mayo de 2021). *Hola. Puse un tuit con información que me llegaba de personas que trabajan allí diciendo que pedían gente para aprovechar más vacunas. @Guscobos afirma que ya no es necesario, así que pido disculpas y borro el tuit para que no pueda perjudicar a nadie. Un saludo.* Recuperado de: <https://twitter.com/Juan13Navarro/status/1390294070556233732>, y respuesta de fuente oficial procedente del Delegado Territorial de la Junta de Castilla y León en Valladolid (Cobos Pérez, A. [@Guscobos]. (6 de mayo de 2021). *Quede claro que yo no he dicho que ya no era necesario. Lo que he dicho es que el contenido de ese tweet no respondía a un llamamiento autorizado, no era oficial, y no estaba contrastado con fuentes oficiales antes de ser difundido.* Recuperado de: <https://twitter.com/Guscobos/status/1390379776007884808>)





## 6.1. ANEXO 1: CODIFICACIÓN DE HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS GENERADAS EN LA FASE 3 (CUATRO ENTREVISTAS Y DOS GRUPOS DE DISCUSIÓN)

Nº INTERVENCIÓN	ID	TIPO DE RESPUESTA	CATEGORÍA (TAG) DE RESPUESTA	DIRECCIÓN (+ / -)	INTENSIDAD (1-7)	TEXTO EXACTO
<b>INICIO GRUPO DE DISCUSIÓN ALUMNOS</b>						
1	A1	<b>RESP</b>	CONSUMO_RADIO	SI	7	Siempre escucho radio generalista, COPE, SER, RADIO MARCA
2	A1	CONT	CONSUMO_RADIO	NO	1	Nunca escucho radio musical
3	A2	TRAS	CONSUMO_RADIO	NO	1	Nunca escucho radio musical
4	A2	CONT	CONSUMO_RADIO	SI	5	Radio deportiva fines de semana, a veces COPE-SER
5	A3	TRAS	CONSUMO_RADIO	SI	7	Radio musical y radio universitaria
6	A3	CONT	CONSUMO_RADIO	NO	1	No radio generalista
7	A4	TRAS	CONSUMO_RADIO	SI	4	Esporádicamente, música e informativos
8	A5	TRAS	CONSUMO_RADIO	SI	3	Una vez por semana, entrevistas y llamadas de radio musical y magazines de La Ser
9	A6	TRAS	CONSUMO_RADIO	SI	5	Radio musical en viajes
10	A6	CONT	CONSUMO_RADIO	NO	1	No informativos, no tengo iniciativa de escuchar radio
11	A7	TRAS	CONSUMO_RADIO	SI	7	Todas las mañanas, radio por Internet
12	A7	CONT	CONSUMO_RADIO	NO	1	No radio generalista
13	A8	TRAS	CONSUMO_RADIO	SI	7	Radio independiente y Radio 3
14	A4	<b>RESP</b>	JÓVENES_RADIO+CONSUMO_RADIO	SI	7	Debemos escuchar más radio
15	A4	CONT	JÓVENES_RADIO	NO	1	Las radios deben evolucionar a lo audiovisual
16	A2	TRAS	JÓVENES_RADIO+CONSUMO_RADIO	NO	1	Querer hacer radio y no escuchar radio es tirarse piedras contra su propio tejado
17	A3	TRAS	JÓVENES_RADIO	NO	1	Radio evolucionar a 'radiovisión' audiovisual y a la carta
18	A8	TRAS	JÓVENES_RADIO	NO	1	Radio tiene problemas de contenido a la carta

19	A5	TRAS	JÓVENES_RADIO	NEUTRA	4	Depende de edad y rutinas. Su padre la tiene de fondo, radio como compañía
20	A5	CONT	JÓVENES_RADIO	NO	1	Jóvenes optamos por otras cosas que resultan más interesantes
21	A1	RESP	CONT:EMISOR (UNIV)	NEUTRA	4	Metíamos el contenido que echábamos en falta en otras radio
22	A1	CONT	CONT:EMISOR (UNIV)	NEUTRA	4	Al principio contenidos banales como juegos, luego con + soltura, cultura y temas serios
23	A1	CONT	FUNCIÓN_RU	SI	7	Para eso sirve la radio universitaria, para experimentar. A
24	A2	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	Al salir al mercado de trabajo te tendrás que amoldar a lo que te digan.
25	A8	TRAS	COMPETENCIAS	SI	5	La radio nos sirvió para medir tiempos y plantear un programa de secciones para que se escuchase más fácil
26	A6	TRAS	CONT:EMISOR (PROF)	NO	1	Los jóvenes en general no encontramos los contenidos que queremos en la radio generalista, con contadas excepciones.
27	A6	CONT	CONT:EMISOR (UNIV)	SI	7	Tú haces algo que te gustaría escuchar y crees que no está en las parrillas de las radios de siempre.
28	A4	TRAS	CONT:EMISOR (PROF)	NO	1	A los jóvenes nos genera rechazo poner la radio y escuchar un tostón. si estamos escuchando todo el rato lo mismo y al mismo tono...sí, recibes información, pero la recibes de pasada porque no te llama la atención.
29	A4	CONT	CONT:EMISOR (UNIV)	SI	5	nosotros intentamos hacer un programa dinámico, con bromas, y risa. somos jóvenes intentando hablar a jóvenes
30	A8	TRAS	CONT:EMISOR (PROF)	NO	1	Brecha generacional emisor, en radios hacen referencia a chistes de hace décadas
31	A4	TRAS	CONT:EMISOR (PROF)	NO	1	Esa brecha se manifiesta en el vocabulario empleado, en las radios casi no se hace referencia a Twitter
32	A3	TRAS	CONT:EMISOR (UNIV)	SI	7	En R.U. estratificamos la realidad porque realmente

						hacemos contenidos a la carta
33	A8	RESP	COMPETENCIAS	SI	7	Evolución y mejora en la dinámica, el timing, duración de contenidos y opinión
34	A4	TRAS	EMPLEADOR+FUNCIÓN_RU	NEUTRA	4	sé el prestigio que le va a dar un profesional, el valor que le va a dar un profesional al hecho de que yo haya hecho R.U.
35	A4	CONT	COMPETENCIAS	SI	7	Siempre hay una diferenciación entre alguien que se ha puesto delante de un micro y la que no. Ése es el motivo por el que hago radio. Que sepan en un medio, en el futuro, que he estado allí
36	A4	CONT	COMPETENCIAS	NO	1	No se esfuerzan en escucharnos, por el hecho de que tienen prejuicios, porque hay quienes piensan que perdemos el tiempo. No sé la importancia y el valor que desde fuera se da a una radio universitaria. Desde la carrera no se da el prestigio que tiene.
37	A5	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	Creo que no se valoran estas instalaciones. Me sorprendió cuando nos reunimos a principios de temporada, y no salía gente para informativos. ¡Cómo es posible que con tantos alumnos no haya un equipo de 5-6 personas para informativos!
38	A5	RESP	COMPETENCIAS	NO	2	Nos tendríamos que pegar por tener un hueco en la emisora o formar parte de un equipo. No sé si es pasotismo o que no les gusta la radio
39	A8	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	Cuando propuse hacer un programa de radio, mis compañeros de clase dijeron que no querían y no podían. Y tengo a 4 personas de están en el programa que son de otras carreras. Dos de Periodismo y cuatro que no.
40	A7	TRAS	COMPETENCIAS	SI	7	En mi caso es al revés
41	A4	TRAS	COMPETENCIAS	SI	5	Siendo universitarios, lo fundamental, es la evolución. Este último programa es el 22, y desde el

						programa 1, han cambiado una burrada de cosas
42	A4	RESP	COMPETENCIAS	SI	7	Quiero que sepan que tengo unas competencias técnicas, que ya las adquirí, y que no me las tienen que enseñar, y quizá a otro, sí
43	A4	CONT	COMPETENCIAS	NO	1	Yo como joven me siento...no, discriminada no es la palabra, pero sí apartada, porque los adultos piensan que los jóvenes somos aquellos que no tienen mundo
44	A4	CONT	COMPETENCIAS	SI	6	quiero que miren qué es lo que he contado, sino que he estado en una radio universitaria, que me puse delante de un micro, que sé locutar
45	A3	TRAS	EMPLEADOR	NO	1	quisiera decir a los directores que Muestras ideas deberían escucharlas los profesionales, porque si no, la radio va a morir
46	A3	CONT	EMPLEADOR	NO	2	Deberían hacer autocrítica y ver lo que hacemos aquí
47	A4	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	Al hacer unas prácticas, la parte de proponer temas, propuse bastantes, y me los echaron para atrás la mayoría por-que decían que no interesaban y que eran 'cosas de jóvenes'
48	A6	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	lo que queremos no se tiene en cuenta. De nada sirve que nos motiven a cambiar el mundo si luego no se nos va a escuchar
49	A8	TRAS	COMPETENCIAS	SI	7	ahora con Internet, que cada uno sube su contenido, y puede montarse su web...no se dan cuenta de que nadie tiene por qué pasarse ya por el despacho de La Ser o la COPE para hacer radio
50	A7	TRAS	EMPLEADOR	NO	1	Ellos se piensan que venimos a dar cuatro gritos y no somos profesionales
51	A7	CONT	COMPETENCIAS	SI	7	el jefe más exigente eres tú mismo. yo me comprometo más en mi programa porque es mío, porque es mi programa, lleva mi nombre

52	A6	TRAS	COMPETENCIAS	SI	5	No habrá jerarquía, pero sí organización. Tenemos reuniones casi semanales para ver qué trata cada programa, no solaparse entre dos programas...y cambiar el enfoque si coinciden los temas.
53	A5	TRAS	COMPETENCIAS	SI	7	Y hay una persona que se encarga de hacer la parrilla. Es una jerarquía de trabajo en equipo
54	A3	TRAS	EMPLEADOR	SI	5	mi jefe, al entregarle el currículum, le llamó la atención que estuviese en una radio universitaria. Lo vio desde un punto de vista positivo:
55	A6	RESP	COMPETENCIAS	NO	2	hay una norma no escrita que es...como periodista debes convertirte en un pseudo-experto en el tema cubrir
56	A6	CONT	COMPETENCIAS	SI	7	cada vez que voy a cualquier sitio, llevo dos páginas del cuaderno con preguntas escritas, previamente documentado, claro está
57	A4	TRAS	EMPLEADOR	NO	1	nos lo llevan diciendo mucho tiempo: 'vas a salir a buscar trabajo, y si no saber hacerlo, te vas a ir a la calle'. No te van a dar la oportunidad
58	A4	CONT	EMPLEADOR + COMPETENCIAS	NO	1	No me parece lógico que se nos critiquen. Que nos enseñen. No se dan oportunidades a los jóvenes. Si acabo la carrera no me dan un primer trabajo, no tengo experiencia. Y te descartan por no tener experiencia
59	A8	TRAS	EMPLEADOR	NO	1	hay muy poca gente que quiera hacer informativos. Si algo no tiene demanda, es por algo.
60	A6	TRAS	EMPLEADOR	NO	1	las empresas, en lo último que invierten es en capital humano. Primero se invierte en tecnología, publicidad, marketing, infraestructura...y ya, por último, en personal
61	A8	RESP	FUNCIÓN_RU	SI	7	Por mucho que sea útil o inútil, no hay ninguna contra. Son todo beneficios, no hay otra vuelta de hoja.



62	A6	TRAS	FUNCIÓN_RU	SI	7	Es un sitio donde en el fondo todos mejoramos y ganamos aptitudes,
63	A6	CONT	FUNCIÓN_RU	NO	2	Pero también es un reducto romántico donde cada uno tiene su tema, y es difícil que vaya a salir a la luz
64	A6	CONT	EMPLEADOR	NO	1	que la gente mayor no da oportunidades y cuesta mucho más, pero con el tiempo se deben ir abriendo, casos de eSports y de La Vida Moderna, que A6 atribuye a jóvenes
65	A6	CONT	FUNCIÓN_RU	SI	7	La radio universitaria es fundamental para que mejoremos y es nuestro sitio, es nuestro reducto, es la forma de abrirte camino y moverte.
66	A6	CONT	FUNCIÓN_RU	NO	1	No parto de la idea de que ningún programa lo comprenden en otro lado,
67	A5	TRAS	FUNCIÓN_RU	SI	7	Estamos en un laboratorio
68	A5	CONT	FUNCIÓN_RU	SI	7	es la única manera para enfrentarnos a una situación real, es un modelo, una práctica un sistema
69	A5	CONT	FUNCIÓN_RU	SI	7	evolucionas las habilidades y estilo personal. Y aprender de compañeros. Puede que alguien lleve menos tiempo que tú, pero tiene una habilidad innata, puedes aprender de esa persona
70	A4	TRAS	FUNCIÓN_RU+EMPLEADOR	SI	7	el día de mañana selecciono personal, y me dan tres candidatos, dos sin experiencia en este tipo de radio nada más que en la asignatura y uno que sí
71	A4	CONT	EMPLEADOR	NO	1	Si los que ahora dirigen no le quieren dar importancia...sus razones tendrán.
72	A2	TRAS	EMPLEADOR	NO	1	Ahora todos buscamos prácticas, mandas correos...te ignoran
73	A5	TRAS	EMPLEADOR	NEUTRA	4	Llevo 2-3 años haciendo R.U. ¿De verdad algún directivo piensa que en esos 2-3 años no he evolucionado, no he ganado nada de habilidades, no he desarrollado mi comunicación?

74	A7	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	También puede influir que hay gente a la que le falta autocrítica y no se escucha sus propios programas
75	A4	TRAS	COMPETENCIAS	NO	2	al acabar el programa, tengo la sensación de que he fallado mucho, de que he sido un desastre, y he dicho no sé cuántas veces “bueno”. Sé que meto la pata, pero es por puros nervios
76	A4	TRAS	COMPETENCIAS	NO	2	Sabes que lo tienes que corregir, pero no sabes por dónde salir en el momento.
77	A5	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	No ayuda el hecho de que nuestros programas no suelen ser en directo. Retocamos el programa cada grabar. A veces he conseguido eliminarme varias muletillas que me había escuchado.
78	A6	TRAS	COMPETENCIAS	SI	5	Entrevisté al alcalde en R.U, estaba nervioso pero enfrenté mis miedos y pude hacer algo bastante profesional. Eso no me lo ha aportado ninguna práctica, eso me lo ha aportado la radio universitaria
79	A5	TRAS	COMPETENCIAS	SI	7	Y la producción es importante. Aquí tienes que buscarte la vida, en el mejor de los sentidos. ¿Quieres entrevistar a alguien, al alcalde, a un periodista, o a quien sea con renombre? ¡Ah, apáñatelas!
80	A7	TRAS	FUNCIÓN_RU	NO	1	Nadie nos conoce. Nadie sabe que la universidad pública tiene radio. Tienes que explicarlo...si digo que voy de la COPE, todo el mundo sabe qué emisora es, y dónde está.
81	A5	RESP	COMPETENCIAS	SI	7	locución, improvisación, quitarse el miedo escénico, redacción y edición, trabajo en equipo
82	A6	TRAS	COMPETENCIAS	SI	7	los coordinadores nos piden dos cosas, que nos busquemos los contenidos, y que les sepamos convencer de que es un producto emitible

83	A6	CONT	COMPETENCIAS	SI	5	Periodismo no se puede aprender solo en un aula, sino fuera
84	A8	TRAS	COMPETENCIAS	SI	7	quitarme el miedo escénico.
85	A4	TRAS	COMPETENCIAS	SI	7	Aprendemos a vocalizar, a hablar, a que hay palabras que no concuerdan bien cuando las escuchas. Una de las cosas que aprendí al escucharme es que decía frases largas y me ahogaba
86	A4	CONT	COMPETENCIAS	NO	1	<u>aquí en la radio no hay profesor que te ayude.</u>
87	A6	TRAS	COMPETENCIAS	SI	7	Pero yo creo que eso no es malo. Realmente lo que la radio universitaria te debe dar es autonomía y ser autodidacta.
88	A4	TRAS	FUNCIÓN_RU	SI	5	La coordinación no nos pide el guion previamente. Si está bien, se emite, si no, no se emite. No tenemos un jefe, ni alguien que ponga la pasta, pero hay orden y jerarquía
89	A8	TRAS	FUNCIÓN_RU	SI	7	No creo que los dueños de las grandes cadenas verán cómo se graba todo, pero el producto final lo controlarán mínimamente. No tiene que estar el coordinador aquí directamente. Por tanto, existe jerarquía.
90	A3	TRAS	FUNCIÓN_RU	SI	7	Sin un control y una jerarquía esto no sale.
91	A6	TRAS	COMPETENCIAS	SI	7	un laboratorio de ensayo a tres niveles. Primero, el guion, en segundo lugar la grabación, en tercer lugar, la edición
92	A1	RESP	FUNCIÓN_RU	SI	7	he aprendido más aquí que en las asignaturas, y mira que las asignaturas son transversales, pero he aprendido en la radio más que en la carrera
93	A2	TRAS	COMPETENCIAS	SI	7	He podido escucharme la evolución, y con el paso de los meses, creo que he podido controlar la rapidez a la hora de hablar.
94	A2	CONT	FUNCIÓN_RU	SI	7	Sin la radio universitaria, no habría conseguido lo que soy ahora.
95	A2	CONT	FUNCIÓN_RU	SI	3	Es necesaria pero hay gente que no la valora y no la sabe aprovechar

96	A4	TRAS	COMPETENCIAS	SI	5	Hemos aprendido, pero todavía nos falta
97	A4	CONT	FUNCIÓN_RU	SI	6	Las prácticas en la R.U. son importantes, lo que tengo claro es que no se pasan tres escaleras del mismo salto. No se da valor a lo que tenemos aquí porque se piensa que lo de fuera es muy fácil
98	A6	TRAS	EMPLEADOR	NO	2	Quiero pensar que no somos el estereotipo que se han creado los directores
<b>INICIO ENTREVISTAS COORDINADORES DE RADIOS UNIVERSITARIAS</b>						
99	C1	RESP	FUNCIÓN_RU	SI	5	Si llevan un tiempo se les propone hacer prácticas curriculares con nosotros. tiempo, hacedlas con nosotros.
100	C1	CONT	FUNCIÓN_RU	NO	3	Es cierto que les digo que, si pueden, que las hagan en un medio local, para cubrir ruedas de prensa.
101	C1	RESP	ORGANIZACIÓN	NO	2	No les pido un magazine diario, sino objetivos lógicos. Pero claro, yo no puedo echarles la bronca si una semana no hacen programa, no tienen contrato, es voluntario. Hay veces que me dicen que tienen exámenes y que les ha sido imposible. Entonces, me pregunto: ¿hasta qué punto les puedo exigir?
102	C1	CONT	ORGANIZACIÓN	NO	3	Programas nevera: Algunos sí. Si saben por ejemplo que va a ser Navidad, te lo dejan preparado con antelación. Aunque no es la mayoría. Es como que esa rutina de comprometerse les falta. Me da rabia
103	C1	RESP	COMPETENCIAS	NEUTRA	4	¿Se ha perdido cultura de esfuerzo? Hay de todo
104	C1	CONT	FUNCIÓN_RU	SI	6	es importante para poner en práctica lo que aprenden en la carrera. Durante 4 años tienen mucha información... y luego dicen, ¿qué hago con esa información? Si durante el curso lo ponen en práctica, ya se han pegado las 'leches' que se llevarán cuando salgan ahí fuera.

105	C1	CONT	FUNCIÓN_RU	SI	7	"Tengo a chicos de Derecho que vienen a hablar de Política, de lo que aprenden en clase. Y se dan cuenta. El otro día me di cuenta de que un chico que estudió Ciencias Políticas escribe ahora en El País"
106	C1	RESP	COMPETENCIAS	SI	5	Veo a alumnos que les interesa la parte de locución, pero también la de montaje o la técnica de la mesa
107	C1	CONT	COMPETENCIAS	NO	3	Luego están los que solo vienen a hablar. Y luego están los que no tienen ni idea, sólo tienen una idea de un programa.
108	C1	CONT	ORGANIZACIÓN	SI	7	les asesoro. Antes de empezar, les pido un piloto, un guion previo
109	C1	CONT	COMPETENCIAS	NO	1	Hay gente que, por no hacer un guion, no han hecho programas de radio. También hay otros que por pereza hacen el programa sin guion. Sin redactar nada
110	C1	RESP	CONSUMO_RADIO	NO	1	Cuánta radio escuchan los alumnos que hacen radio? No escuchan ni radio ni podcast. Ellos no lo hacen, ni radio, ni podcast. Y ojo, que un podcast es un contenido que tú eliges.
111	C1	RESP	FUNCIÓN_RU	SI	5	Hay una parte de ser voz y altavoz de la universidad
112	C1	CONT	FUNCIÓN_RU+CONSUMO	NO	1	A veces se perdía clase en cubrir el evento, y realizarlo. Y no tenía muchas escuchas
113	C1	CONT	FUNCIÓN_RU	NO	1	Nos hemos desligado totalmente de hacer programas o informativos de actualidad
114	C1	CONT	CONSUMO_RADIO	NO	1	Nuestros podcast se escuchan menos que cuando se convoca una rueda de prensa, se graba y se edita, y se sube a YouTube. No podemos competir contra la difusión de un vídeo de YouTube.
115	C1	RESP	COMPETENCIAS	NO	1	No hacemos nada en inglés, y veo imposible hacerlo

116	C1	RESP	EMPLEADOR	SI	7	Y todos los años hacemos un taller de radio. Viene Ángel Carmona, de Hoy Empieza Todo, de RNE-3. Llevamos desde el segundo año con esta iniciativa. Ángel hacía un programa en directo en Radio 3, y lo que trabajábamos es que los alumnos hacían el guion
117	C1	RESP	EMPLEADOR+COMPETENCIAS	SI	7	veían que el trabajo que habían hecho dos días antes, se hacía realidad, a través de un locutor profesional, con un programa en directo, en una radio que escuchan millones de personas. Es la forma de captar gente cada año
118	C1	RESP	CONT:EMISOR (PROF)	NO	1	En la parte local de Burgos veo que se hace una parte de cultura en la Cadena SER. Entrevistan a músicos, actores, etc. El problema es que cuando escucho esa entrevista, no se dirige a los jóvenes, no se pueden sentir identificados
119	C1	CONT	ORGANIZACIÓN	NO	1	Y al final pienso que somos nosotros mismos los que no hacemos o proponemos radio para los jóvenes.
120	C1	RESP	CONT:EMISOR (PROF)	SI	7	<i>Importancia de NTIC.:</i> Lo que hace este locutor de Radio3 es promocionar sus Redes Sociales. La gente joven está aquí. Si cuando son las ocho te grabas en directo anunciando esa hora, y lo subes, y transmites esa pasión, y esas entrevistas que haces,
121	C1	CONT	CONT:EMISOR (PROF)	NO	3	Por mucho que nos emperremos en hacer radio, vivimos en un mundo audiovisual, si tenemos que hacer Stories, se hacen. Hay que enseñar que te lo pasas bien y hay que transmitirlo. A veces he visto un contenido en redes de Ángel corriendo por el estudio de RNE imprimiendo los guiones un minuto antes de empezar, pero luego se sienta tan

						tranquilo y da los buenos días
122	C1	CONT	ORGANIZACIÓN	SI	5	Tenemos que inculcar eso, que es divertido hacer radio.
123	C2	RESP	FUNCIÓN_RU	SI	7	dos vertientes en las que se ha fundamentado Radio UVA, por un lado, prácticas estrictas para el grado en periodismo, y por el otro, la parrilla programática abierta a otras disciplinas.
124	C2	RESP	COMPETENCIAS	SI	6	la motivación que tienen es personal. Está relacionada con querer aprender, continuar formándose en Periodismo, y un cierto grado de compromiso con su profesión (no en todos los casos).
125	C2	CONT	ORGANIZACIÓN	SI	7	He conseguido en 2019 reconocimiento como actividad cultural, con lo cual, a partir de ahora, los alumnos que quieran acogerse a esas prácticas, con unas tareas y una evaluación determinada, pueden optar al reconocimiento de 6 créditos ECTS para su currículum académico
126	C2	REST	COMPETENCIAS	SI	5	Que continúe un equipo en el tiempo, varios años...¿de qué depende? De trabajar en equipo (valga la redundancia), que es lo más difícil y es la piedra angular... si se crea comunidad entre ellos, si sus compañeros también trabajan y van hacia delante, supone un caldo de cultivo para que todos se auto-motive
127	C2	CONT	COMPETENCIAS+FUNCIÓN_RU	SI	7	Si no les ilusiona, lo dejan, independientemente de que sean buenos y tengan tiempo. Si no encuentran ese motivo especial para seguir haciendo radio, lo dejan. Pero a veces se quedan en la radio a vivir, parece su segunda casa. Quedan con los compañeros toman algo, comen aquí, quedan para hacer una reunión y hacer una especie de Consejo de

						redacción...ahí simulan de verdad un entorno de trabajo auténtico
128	C2	RESP	COMPETENCIAS	NO	1	es una generación individualista, con problemas para trabajar en equipo y negociar, que considera que con 18 años saben todo y pueden dirigir cualquier cosa, incluso equipos de trabajo...cualquier generación necesita un orden jerárquico, una autoridad, que alguien les mande
129	C2	CONT	ORGANIZACIÓN	NO	1	La estructura que les planteamos nosotros, que no emana de Bolonia, sino de los docentes, de nosotros, no es horizontal...en los 60 quizá funcionaba. O en las radios musicales
130	C2	CONT	ORGANIZACIÓN	NO	1	Ése es uno de los problemas que tienen para desmotivarse. Ojo, no para motivarse. No entienden que sus compañeros, si son más torpes que ellos, puedan mandar lo mismo.
131	C2	CONT	COMPETENCIAS+FUNCIÓN_RU	NO	1	en una radio universitaria al uso, que no nos engañemos, trata de emular la radio de nuestro entorno, que está jerarquizada y hay jefes y trabajadores, no funciona estructura horizontal
132	C2	CONT	COMPETENCIAS	NO	1	La Generación Millennial todavía sabe negociar y trabajar en equipo, lo he notado en la radio...fueron los años en los que mejores equipos ha habido y mejores programas han salido. Cuando ha entrado la Generación Z, se acabó, todos quieren mandar. Aunque sea simplificar mucho, tienen un bloqueo a aprender no sólo de los compañeros, discuten todo, no escuchan
133	C2	RESP	COMPETENCIAS	NO	1	ellos creen conocer la realidad, no nosotros, con lo cual imponen o tratan de imponer mediante discusiones y exigencias sus demandas. ¡Qué programa



						quieres hacer? Les pregunto. Quieren hacer lo mismo que otros compañeros. Responden: ellos no saben hacerlo
134	C2	CONT	JÓVENES_RADIO	NO	1	Les pregunto: ¿¿qué programas escuchan en la radio? Dicen que algunos magazines. ¿Quieres hacer esos magazines? No, no, sin aburridos, responden. ¿Entonces, hacia dónde vamos?
135	C2	RESP	JÓVENES_RADIO	NO	1	A los chicos de hoy no les gusta la radio. Ni hacer ni escuchar. Pretenden ser protagonistas de su esfera pública a través de los medios de comunicación. Quieren que sea un espejo para que se les vea. No se puede hacer radio sin haber escuchado radio nunca. El 90% de los alumnos de Castilla y León no escuchan nada de radio, sólo música en el coche, o cuando se desplazan. Van a un podcast completo. No, no...no se pegan por ser Luis del Olmo, o Gabilondo. Por ser tan famosos, sí. Pero son cosas distintas.
136	C2	RESP	EMPLEADOR+COMPETENCIAS	NO	1	¿Por qué un joven tarda 2-3 meses en incorporarse a una rutina de un medio y le falta cultura general, según los empleadores? Redunda en lo que estoy diciendo: ni escuchan radio, ni quieren hacer radio, solo ser protagonistas
137	C2	RESP	CONT:EMISOR (PROF)	NO	1	La radio tiene un futuro preocupante a medio plazo. Hoy todo se lo comen las plataformas y las aplicaciones. Los medios, que siempre han sido intermediarios entre poder y ciudadanos, han perdido su función, cuando la tecnología hace que todas las instituciones pueden tener contacto con los ciudadanos. El papel de mediador, de burbuja en el centro, se acabó.

138	C2	CONT	FUNCIÓN_RU	SI	7	¿Qué granito de arena podemos hacer? Formar en todo. Formar a un periodista, aunque yo hablaría de comunicador, al 1000%. Todo se les puede enseñar, desde las Nuevas Tecnologías, aplicaciones móviles, cómo discutir, cómo negociar, cómo transmitir para cualquier plataforma o red
139	C2	CONT	CONT:EMISOR (UNIV)+CONT:EMISOR (PROF)	NO	3	Hay que quitarse el prejuicio de que sólo hacemos radio tradicional, sino enseñarles de todo en el ámbito comunicativo, desde la entidad de una emisora. Hay micrófonos en prensa. ¿Hay imagen la radio? Sí. Tenemos canales de YouTube en la radio. Hay una comunicación integral
140	C2	RESP	EMPLEADOR	NO	1	Los profesionales, sobre todo los que son más veteranos, deberían pensar en algunas cosas. Hay que quitarse prejuicios. Si la radio vive de las rentas, porque la audiencia es mayor, tiene que ver con que los actuales empleadores, a pesar de la razón que tienen en algunas cosas, no han sabido renovar la radio
141	C2	RESP	JÓVENES_RADIO+EMPLEADOR	NO	1	No es cuestión de que los veteranos no escuchen a los jóvenes que meten en sus emisoras, ni que los alumnos que entran en prácticas no escuchen a los veteranos. Están encajados. Están bloqueados, por lo que hay una brecha digital y generacional inmensa. La actual generación supone una disrupción absoluta con los medios tradicionales anteriores
142	C2	RESP	FUNCIÓN_RU+JÓVENES_RADIO	NO	1	Firmar convenios con radios está muy bien, Me parece una idea estupenda, en serio. Firmar convenios está muy bien. La ARU ha firmado un convenio con RNE para

						emitir por el Canal Exterior. Pero volvemos otra vez a la pregunta anterior. ¿Quién va a escuchar eso?
143	C2	RESP	CONT:EMISOR (PROF)	NO	1	¿Crees que la radio mantiene su influencia a cualquier nivel de cara a la opinión pública como en los años 80? En los 80 eran lo más. En los 90 se le comió la tele, y ahora mismo los canales (que no son medios de comunicación) que tienen influencia en la opinión pública son las redes sociales, con muchísima diferencia.
144	C3	RESP	FUNCIÓN_RU	SI	7	una radio unida a la titulación para hacer las prácticas, es la vertiente fundamental, la faceta formadora.
145	C3	CONT	FUNCIÓN_RU	SI	7	Además de formar, intentamos hacer otra programación que cuente cosas sobre la Universidad, para ser imagen institucional.
146	C3	RESP	ORGANIZACIÓN	NEUTRA	4	Entre 50 y 70 programas semanales. Soy la única coordinadora, tengo becarios de Comunicación Audiovisual, hay 4 becarios, y luego alumnos de otros Grados como Psicología o Másteres que hacen otras prácticas. Somos los 4 becarios y yo los que estamos a piñón fijo
147	C3	RESP	ORGANIZACIÓN	NEUTRA	4	Biología, Filología, Filosofía...he tenido de prácticamente todas las titulaciones. También de Derecho o historia del Arte. Incluso de Másteres. Muy variado
148	C3	RESP	COMPETENCIAS	SI	7	SU MOTIVACIÓN ES TRIPLE. Los becarios tiene una bolsa monetaria, tienen unos emolumentos mensuales. Los que hacen prácticas, al estar reconocidas al nivel docente, es una asignatura y esa es su motivación. Hay otras personas que colaboran porque les gusta y no reciben nada, ni certificados ni nada

149	C3	RESP	CONT:EMISOR (UNIV)+FUN- CIÓN_RU	SI	7	Hacemos programas diferentes porque si no, no tendría ningún sentido...lo haríamos peor que los profesionales.
150	C3	RESP	FUNCIÓN_RU	NO	1	No tenemos ningún convenio. Tenemos la convivencia propia y típica con un medio hermano, pero sin llegar al nivel de convenios.
151	C3	RESP	EMPLEADOR+COM- PETENCIAS	SI	5	La adaptación lleva un tiempo de 2-3 meses, y eso es normal. Hacerlo bien es otra cosa. En una emisora de radio universitaria creo y he visto que el proceso de adaptación es de 2-3 meses
152	C3	RESP	EMPLEADOR	NO	2	creo que quizá la adaptación no sea tan larga como ellos pueden llegar a pensar.
153	C3	CONT	EMPLEADOR	SI	5	Pero a nivel provincial no he notado problemas, otra cosa es lo que piensen los directores territoriales.
154	C3	RESP	COMPETENCIAS	NEUTRA	4	ambas se trabajan por igual, una mezcla de ambas cosas. Las instrumentales o finalistas son claves, como asistir a una rueda de prensa o cubrir una información, pero sin el trabajo en equipo no se consigue
155	C3	RESP	ORGANIZACIÓN	SI	7	Los míos no te dirán eso (que NO HAY ESTRUCTURA). Tienen una jefa
156	C3	RESP	ORGANIZA- CIÓN+COMPETEN- CIAS	SI	7	Está claro quién coordina. Eso es básico en cualquier empresa. Más en una cosa como es la radio, si no coordinas, puede salir cualquier cosa por las ondas.
157	C3	CONT	ORGANIZACIÓN	SI	7	hay que coordinar. La gente no tiene práctica ni conocimiento del medio
158	C3	RESP	COMPETENCIA	NO	1	No hay que generalizar en que a los alumnos les falte cultura general y proactividad
159	C3	CONT	COMPETENCIAS+OR- GANIZACIÓN	SI	7	Los nuestros son chicos que ya destacan en esos aspectos ( <i>proactividad, iniciativa, cultura general</i> ) porque hay una selección previa. Son los mejores

160	C3	RESP	FUNCIÓN_RU+COMPETENCIAS	SI	7	Funcionamos como empresa. Los alumnos tienen que saber lo que les va a pedir una radio. Si quieren entrar en esa rutina tienen que saber lo que hay. Una persona va a la universidad para formarse profesionalmente.
161	C3	RESP	FUNCIÓN_RU	SI	7	Nosotros también somos laboratorio de ensayo. Esa faceta tiene que estar. Esa faceta debe estar. Ninguna radio comercial se arriesgaría a contar con un producto de radio universitaria.
162	C3	RESP	FUNCIÓN_RU+COMPETENCIAS	SI	7	<i>Programas en otros idiomas.</i> Sí, tenemos un programa en inglés, otro de cultura china (se hace en castellano, pero está orientado a ese segmento), otro en catalán... hemos tenido en francés. Ahora hay uno en portugués. Es típico de nuestra emisora tener siempre algo en otro idioma todos los años.
163	C3	RESP	FUNCIÓN_RU+COMPETENCIAS	SI	7	La realidad es que los alumnos están en una radio real, es lo que llevamos a la práctica. El nivel de exigencia puede ser el mismo o similar, y el producto que hacen ellos sale al aire, lo pueden comprobar. Que ellos sepan que lo que hacen te van a escuchar vecinos, padres, amigos
164	C3	CONT	FUNCIÓN_RU+COMPETENCIAS	SI	7	Realmente es un laboratorio, pero muy real, y así me lo tomo. Entro aquí cada día y trabajo, pienso y actúo como cuando trabajaban en una radio comercial
165	C3	RESP	CONT:EMISOR (UNIV)	NO	1	La motivación de un alumno no puede estar en que le van a escuchar más si su programa está en una radio comercial. Hacer radio todos los días significa tener iniciativa a diario. Dicen... 'vamos a hacer este programa, lo vamos a hacer a este sitio, vamos a contactar con tal

						especialista...'. No es la radio por la radio, es llenarlo de contenido
166	C4	RESP	ORGANIZACIÓN	NEUTRA	4	Entré en la radio haciendo un programa, luego a través de una beca. Actualmente estudio 5° de carrera. Comencé en 1° realizando un programa radiofónico con compañeros de clase sobre temática literaria. Me enganchó. Al año siguiente seguí realizando el programa y entré como becario: Se organizó un taller de radio universitaria, me apunté, y ahí empezó todo. Estuve 2 años como becario y luego opté a la beca de dirección. Fui evolucionando y conocer todos los aspectos, no sólo de control, sino de gestión de contenidos
167	C4	RESP	COMPETENCIAS	NO	2	es difícil promocionar la radio para que las nuevas generaciones de universitarios se metan en ella, a través de jornadas de acogida, hemos movido el equipo móvil por el campus para dar visibilidad y hemos dado charlas
168	C4	RESP	ORGANIZACIÓN	NEUTRA	4	Todos los que estamos aquí trabajando somos becarios de la universidad. Es una beca pública, se hace a sorteo. Se solicita la plaza. Por méritos académicos y por méritos en la radio se entra a trabajar-. Nosotros tenemos una compensación económica, tanto en dirección como a nivel técnico.
169	C4	CONT	FUNCIÓN_RU	SI	7	, y es un servicio que la universidad pone al servicio de la comunidad universitaria, no sólo alumnos, sino también a la sociedad leonesa. Somos un servicio público, nos financiamos con dinero público, somos un servicio público de la universidad, no nos está permitido emitir publicidad

170	C4	RESP	COMPETENCIAS	SI	5	Quienes participan no reciben compensación de ningún tipo, porque esto es algo altruista, que la gente quiere desarrollar. dar algún crédito es un buen incentivo para la gente que le guste la radio
171	C4	RESP	ORGANIZACIÓN	NEUTRA	4	La propuesta es libre, independientemente de lo que se estudie. Tenemos gente egresada y hace un máster, o hacen oposiciones, tenemos profesorado, de varias áreas, gente de Biología, por ejemplo, Veterinaria, o de Económicas. Hay participación diversa
172	C4	RESP	ORGANIZACIÓN	NEUTRA	4	hicimos un par de talleres de radio universitaria. Enseñamos la radio, las técnicas d elocución, cómo hacer una escaleta y un guion, incluso enseñamos el aparato logístico y técnico, para que la gente se familiarice
173	C4	CONT	ORGANIZACIÓN+COMPETENCIAS	SI	6	Cuando viene gente proponiendo un programa, se lo explicamos...qué se puede decir y qué no, cuál es el mejor lenguaje, cómo comportarse para que no haya ruidos externos, cómo trabajar una escaleta para que el técnico pueda seguirlo
174	C4	RESP	EMPLEADOR	NO	2	No tenemos apenas contacto, pero sí tenemos mucho contacto con la prensa local, que nos mandan al mail muchas notas de prensa
175	C4		ORGANIZACIÓN	NO	2	por FM emitimos en una frecuencia muy baja y tenemos poca captación en la ciudad. Antaño había un repetidor, pero hubo problemas de licencias y hubo que retirarlo. Emitimos por Internet vía streaming

176	C4	RESP	JÓVENES_RADIO+ORGANIZACIÓN	NO	3	Al no emitir en FM, o a muy baja frecuencia, la radio comercial, y los radioyentes, no tienen el acceso tan directo, y por eso necesitas un dispositivo digital para conectar el streaming. Las nuevas generaciones nos movemos así, peor el público de la radio gusta de conectar el transistor en el coche, en el trabajo o en casa, porque es un público de mediana edad, más tradicional
177	C4	CONT	COMPETENCIAS	NO	3	si se consigue mejorar la calidad de las emisiones en FM, claro que una radio comercial podría fijarse en el trabajo que se hace en una radio universitaria, y en lo que desarrollamos. Pero la competencia económica está ahí, hay que tenerlo en cuenta. Y nosotros per se no somos profesionales
178	C4	CONT	COMPETENCIAS+ORGANIZACIÓN	NEUTRA	4	León no tenemos Periodismo, y aquí lo hacemos todo, además, a modo de hobby. Y si lo hubiese, quizá la radio estaría copada por estudiantes de ese Grado y no estaría tan abierta a otros estudios.
179	C4	RESP	COMPETENCIAS	SI	6	Competencias instrumentales, las que destacan, relativas a la capacidad de expresión. Se nota mucho en programas que empezaron hace años, la gente es más concisa y precisa en la explicación, y mejora su nivel de expresión. También acotan mejor los tiempos y sobre todo la capacidad expresiva y de síntesis
180	C4	CONT	COMPETENCIAS	SI	5	Pero el ámbito de las relaciones es importante, sobre todo la capacidad de desarrollar una entrevista, contactar y producir, y atraer a alguien. Puede que un programa hable de una cosa y en el siguiente de otra diferente, y eso ayuda a que entendamos



						los conceptos, vaya, a ser divulgativo.
181	C4	RESP	ORGANIZACIÓN	NO	2	Hay radios con una estructura jerárquica y muy bien desarrollada. Aquí somos 3 becarios. El trabajo, claro, es diferente y minoritario a la hora de controlar y profesionalizar el contenido
182	C4	CONT	ORGANIZACIÓN+COMPETENCIAS	NO	2	Se necesita un buen equipo. 2 técnicos de sonido, 2 encargados de buscar noticias y supervisar la redacción
183	C4	CONT	COMPETENCIAS	NO	2	al ser pocos y compaginarlo con los estudios, algunas competencias se dejan más libres para que cada uno los desarrolle como quiera.
184	C4	RESP	ORGANIZACIÓN	NO	1	todas las estancias de colaboración, que van por el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, tienen requisitos académicos. Hay que aprobar el 75-80% de créditos, y hay nota de corte media...ESO IMPLICA QUE...pero año a año se van cambiando los becarios, simple y llanamente por la nota de corte
185	C4	CONT	ORGANIZACIÓN+COMPETENCIAS	NO	1	ESOS CAMBIOS ANUALES...Comprendo que una universidad quiere velar por los mejores expedientes, pero eso supone reajustar la plantilla y no hay continuidad porque cada año cambian. Y algunos se desencantan un poco. Aquí se hacen redes de amistades, tanto con tus compañeros de trabajo como con los que hacen programas
186	C4	RESP	ORGANIZACIÓN+COMPETENCIAS	NO	3	Está bien que entren personas nuevas para volverles a formar y que cada vez más personas conozcan cómo va, pero eso supone avanzar a pasos pequeños y no a pasos de gigante.

**INICIO FOCUS GROUP DIRECTORES RADIOS CASTILLA Y LEÓN**

187	E2	RESP	CONSUMO_RADIO	SI	7	La radio Tiene todo el futuro. Creo que la radio es uno de los medios que ha sobrevivido mejor a todo tipo de avance tecnológico en la comunicación. Y mira que se han producido. La radio sigue ahí. Es escuchada por casi 18 millones de españoles todos los días. Los rankings y las encuestas demuestran también que es el medio con más credibilidad
188	E1	TRAS	CONSUMO_RADIO	SI	7	La radio es el medio con más credibilidad no sólo para españoles, sino comunitarios. Además, en España la credibilidad tiene un plus añadido respecto a la media europea. Un 61% de los ciudadanos europeos dice que es el medio más creíble, por delante de la televisión, con un 51%.
189	E1	CONT	CONSUMO_RADIO	SI	5	la radio tiene plena vigencia, pero debe adaptarse a los tiempos en los que vivimos. Así que podemos hablar de podcast y radio a través de Internet
190	E4	TRAS	CONSUMO_RADIO	SI	7	creo que la radio se ha adaptado. Hace poco todo el mundo tenía transistores, ahora casi nadie.
191	E4	CONT	JÓVENES_RADIO	SI	5	si nos centramos en el futuro, en la gente joven, no escucha la radio en directo, pero sí en estos dispositivos tecnológicos. La radio ha tomado ese camino y las radios generalistas tienen páginas web y puedes oír la radio en todas las partes del mundo
192	E4	CONT	JÓVENES_RADIO	SI	7	La radio tiene mucho futuro y ha cogido un camino muy concreto de cara a la gente joven sobre todo, que consume de otra manera las emisiones.
193	E3	TRAS	CONSUMO_RADIO	SI	7	A la radio la han intentado matar mil veces, y las mil veces ha sobrevivido
194	E3	CONT	CONSUMO_RADIO	SI	7	La radio es cercanía y acompañamiento, y eso hará que perdure para siempre.

195	E2	TRAS	CONSUMO_RADIO+JÓVENES_RADIO	SI	7	La radio tenía una debilidad: es el medio más efímero de todos, la palabra se la lleva el viento...te tenían que pedir la cinta y esas cosas. Pero vino Internet para afianzar la radio, y hace que el contenido no sea efímero. Son los podcast, me gusta llamarlo radio bajo demanda
196	E1/E3/E4	I_C	CONSUMO_RADIO	SI	7	Es radio a la carta
197	E1	RESP	COMPETENCIAS	SI	7	Todo estamos haciendo lo de todos. La radio tiene una página web que es casi como un periódico digital. Eso hace que quien se tiene que incorporar a este mundo debe tener un perfil versátil
198	E1	CONT	COMPETENCIAS+CONSUMO_RADIO	SI	7	Alguien que se quiere dedicar a la radio debe dominar las claves de la escritura, y el lenguaje visual, no solo audio. En las páginas web de la radio el vídeo funciona muy bien. Este nuevo paradigma debe tenerse en cuenta a la hora de identificar el perfil de quien se quiera dedicar a esto, porque ya es una realidad. La radio se ha aclimatado a los nuevos tiempos, eso es innegable, pero los demás también, sobre todo periódicos, para ofrecer a sus clientes un producto que sea algo más que el papel. Tenemos que andar con cuidado y saber que la competencia es muy dura
199	E2	RESP	COMPETENCIAS	SI	7	y los futuros periodistas serán periodistas multimedia, y deben tener preparación y formación en ello
200	E2	CONT	COMPETENCIAS+JÓVENES_RADIO	NO	2	Otro aspecto vinculado a multimedia...las redes sociales, que han democratizado, aunque no me guste usar el término, teóricamente han democratizado la información, y eso no es verdad, pero se usa bastante. Desde mi punto de vista, en general contaminan más que informan

201	E4	RESP	COMPETENCIAS	NO	2	las redes sociales no informan, son redes sociales, no periodismo
202	E3	I_C	COMPETENCIAS	NO	1	Las redes sociales se usan para hacer periodismo
203	E4	I_C	COMPETENCIAS	SI	5	Son una fuente para los periodistas,
204	E2	RESP	COMPETENCIAS	SI	6	hay que deslindar para separar el grano de la paja, y a partir de ese momento, tener la estructura de personas formadas, fiables, con solvencia
205	E1	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	Hay quienes piensan que ese concepto de versatilidad significa las empresas quieren que cubras una rueda de prensa, la escribas y además, si tienes un rato, que la grabes
206	E1	CONT	COMPETENCIAS	SI	5	las circunstancias y los acontecimientos nos han hecho que ver que quizá haya algo de eso, que no lo voy a negar, pero también los tiempos han demostrado la necesidad de que el profesional tenga esas capacidades desarrolladas para poder dar el paso.
207	E1	RESP	COMPETENCIAS	SI	7	<i>La universidad, la facultad...</i> Debe dar esa preparación multimedia, ese tipo de elementos y espectro amplio en el que se puede mover un periodista en el día de hoy
208	E2	TRAS	COMPETENCIAS+JÓVENES_RADIO	SI	6	Me da la sensación de que los estudiantes ya lo tienen dominado. Es la generación siguiente a los millenials. Es decir, se han criado con eso...lo único que hay que hacer es saber cómo utilizarlo. Pero es verdad que el proceso de adaptación ha sido grande en algunos casos en años antes, ahora sólo tienen que saber cómo usarlo.
209	E4	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	A nosotros nos ha costado más trabajo adaptarnos, no nos ha quedado otro remedio

210	E4	CONT	COMPETENCIAS	SI	7	Ahora los jóvenes me encantan cuando hacen prácticas, porque es que lo que a nosotros nos cuesta días aprende un programa, ellos dicen...mira, toca aquí y aquí, y en un momento te lo han resuelto. Así que son más que milenials.
211	E4	CONT	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	1	Dominan la multimedia más que bien. Pero echo de menos otro tipo de preparación, una preparación más cultural. Cometan faltas de ortografía.
212	E3	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	Hay un déficit muy claro en esa preparación cultural
213	E4	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	faltan también referencias culturales. cuando llegan a hacer prácticas, les preguntan por un ministro reciente, y no saben quién es ese señor, se te ponen los pelos como escarpas. Porque piensas que son futuros periodistas que están en ese trato, en ese trabajo...falta mucho y eso lo he ido viendo
214	E1	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	Eso es fallar desde la base. Cuando llegan a hacer prácticas a mí me gusta preguntarles... ¿qué libro estás leyendo ahora mismo
215	E4	I_C	COMPETENCIAS	NO	1	Y seguro que dicen, 'ninguno'
216	E1	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	Efectivamente, esa es la respuesta. 'Es que con exámenes yo no puedo leer', dicen. Oye, es que si tú vas a ser periodista, tienes que leer obligatoriamente, no es optativo. Tienes que leer, y tienes que leer de todo
217	E4	TRAS	COMPETENCIAS	SI	7	Además de la prensa diaria, y la radio. Tienes que llegar leído de casa
218	E1	TRAS	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	SI	7	Tienes que saber las claves fundamentales de la economía, para saber contextualizar adecuadamente las piezas que hagas sobre economía. Tienes que leer historia para, hombre, poder poner un contexto

						adecuado a algunas cosas que son fundamentales
219	E1	CONT	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	SI	7	Porque tenemos que ponernos en el lugar del que recibe lo que nosotros hacemos. Tenemos que facilitarle la digestión de lo que elaboramos, porque entre otras cosas porque ahora somos muchos los que reclamamos su atención al tiempo. Así que o desarrollar la capacidad de hacer sugerente lo que estamos fabricando, o la gente no nos lo compra. Ahora la competencia es feroz
220	E4	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	Cuando llega gente a hacer prácticas El primer día les recuerdo, ‘sujeto – verbo – predicado’, y me responden ‘¿qué?’
221	E2	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	la generación actual hoy día piensa que el entendimiento es más que suficiente, que da igual como lo hagas, aunque le peguen una patada la diccionario, basta con enterarse
222	E2	CONT	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	SI	7	hay que ser exigentes en la formación cultural general, lo que hemos llamado cultura general de toda la vida.
223	E3	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	Fallecía Ángel Nieto, el piloto zamorano. Y uno de los becarios dijo: ‘¿quién es Ángel Nieto?’ ¡No lo sabía. ¡El deportista español más laureado durante muchísimos años! Referencia del mundo del motor y de la vida social en España. No sabía quién era
224	E4	TRAS	COMPETENCIAS	SI	7	Los que estamos aquí sentados tenemos unos años, pero seguimos cada día con esa dinámica. Es una profesión de pasión. Si quieres ser periodista, quieres llegar a eso. Te formas a ti por ti mismo, vas estando al tanto
225	E2	TRAS	COMPETENCIAS	SI	7	Si no tienes curiosidad por lo que pasa, no puedes ser periodista.

226	E2	CONT	COMPETENCIAS	SI	7	Hay una sensación que yo les digo a los chavales de prácticas cuando he podido hablar con ellos en la radio: nunca perdáis la curiosidad. Tenéis a vuestro alcance la mejor herramienta, que ojalá la hubiéramos tenido nosotros (Internet)
227	E3	TRAS	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	3	Da la sensación de los alumnos de periodismo quieren sólo aprobar la carrera, no aprender la profesión de periodista. Es la sensación que da al salir de la Facultad. Algunos lo han hecho con notas excelentes, con matrículas
228	E3	CONT	COMPETENCIAS	NO	2	falta el levantarte y revisar los periódicos, saber qué ha pasado, estar al día, qué has contado el día anterior, si lo has contado bien, si te has saltado alguna clave
229	E1	TRAS	COMPETENCIAS	SI	6	La curiosidad es la clave, es la base, el preguntarte el porqué de los porqués continuamente, y para satisfacer esas curiosidades, esa necesidad hay que leer, y estar pendiente de lo que ocurre.
230	E2	TRAS	COMPETENCIAS	SI	6	Hay que leer todos los días a todas las horas Ese es un hecho diferencial de los periodistas, que yo creo que es muy importante. Es una persona que debe estar preocupada 24 horas al día. Si no tiene esa inquietud, lo tiene realmente complicado para subsistir
231	E4	TRAS	CONT:EMISOR (UNIV)+CONT:EMISOR (PROF)+CONSUMO_RADIO	NO	1	hay un divorcio en algo: en los temas que tratamos y los temas que quieren tratar los jóvenes. Cuando uno entra en las redes sociales y vemos de qué habla la gente joven y qué intereses tiene, pero es divergente con lo que se emite en los medios
232	E1	TRAS	CONT:EMISOR (PROF)	NO	1	Es desolador ver cómo una noticia que tú consideras que tiene una trascendencia evidente, que

						está trabajada, y tiene un recorrido X en la página web...y luego pones un gatito que da saltitos...y eso desborda
233	E2	I_D	COMPETENCIAS	SI	7	Les digo a los becarios: Es importante que estéis preocupados, que tengáis curiosidad, pero también es muy importante que tengáis inquietudes, es decir, proponed cosas. No tengáis miedo. Lo bueno que tiene un medio tan vivo como la radio es que al final puedes contar historias 24 horas al día en cualquiera de los soportes en los que nos estamos moviendo
234	E2	CONT	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	3	realmente no llegan muchas propuestas. Es cierto que nuestros contenidos no les suscitan emociones, pero ellos tampoco son capaces de proponer...no sé si es falta de preparación, miedo, falta de lectura
235	E3	RESP	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	SI	7	nosotros nos valdría para coger a los muchachos con cierta base...preguntarles en cualquier asignatura por la actualidad periódicamente, cada 15 o 20 días. Es decir, test de actualidad, para que cojan el hábito y se pongan las pilas
236	E3	CONT	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	SI	7	La información también engancha. Y cuando tú estás pendiente de un tema, quieres seguir y saber cómo acaba esa historia. Esa es una práctica interesante para poner en marcha
237	E3	CONT	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	1	echo de menos más formación del medio en sí, más formación radiofónica. Podemos saber redactar muy bien, pero en radio se redacta de forma muy diferente a un periódico. La redacción radiofónica es muy especial. A veces, los chavales llegan con la lección aprendida, de redactar con las w's, y poner todo lo fundamental



						al principio, pero en radio, hay que captar la atención y ser hábil. Eso, si se enseña, es interesante y muy práctico
238	E1	TRAS	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	1	En todas las carreras siempre hay un porcentaje de este tipo, de gente que se mete porque no sabe qué hacer
239	E2	I_D	CONT:EMISOR (PROF)	NO	3	la radio tiene una pequeña crisis de contenidos. Tú analizas las parrillas de todas las emisoras, y todas son paralelas. Este país se acuesta con los deportes porque lo dice la radio. Y se levanta con la información porque lo dice la radio
240	E2	CONT	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	3	La Facultad debería intentar fomentar esa capacidad de imaginación de los alumnos, sobre todo los más comprometidos, y ver nuevos formatos, y nuevas experiencias, las novedades tecnológicas, herramientas, el software, permiten hacer maravillas en la radio que antes no podíamos hacer
241	E2	RESP	COMPETENCIAS+JÓVENES_RADIO+FUNCIÓN RU	NO	1	En las radios universitarias, si analizas las parrillas de programación...todas son un calco...porque es lo más cómodo
242	E2	CONT	COMPETENCIAS	SI	6	la inquietud es un elemento fundamental. Entre un redactor con inquietud y otro que sea muy bueno pero que te dice 'dime lo que tengo que hacer', hay una diferencia abismal. Muchas veces, aunque tengas menor calidad, tienes más interés y profundizas mucho más
243	E4	RESP	COMPETENCIAS	NO	2	Es cierto que vivimos en un mundo individualista, Eso se nota que dificulta el trabajo en equipo, Ahora prima el yo, yo y yo
244	E4	CONT	COMPETENCIAS	NO	2	la radio no tiene imagen. Y hay muchos periodistas jóvenes o futuros periodistas que adoran la imagen

245	E3	TRAS	COMPETENCIAS	NO	2	En unas prácticas, habíamos encargado hacer un tema a un chico que estaba de prácticas. Al acabar, veo que está en su mesa, quieto. Le pregunto, '¿qué haces?'; y me responde, 'nada, es que ya he acabado con lo mío'
246	E3	CONT	COMPETENCIAS	SI	7	En una radio siempre hay trabajo. Siempre hay cosas que hacer constantemente, Porque te tienes que preocupar por el trabajo del compañero...
247	E2	I_C	COMPETENCIAS	SI	7	Debes seguir buscando sobre lo tuyo, sobre tu tema...
248	E3	CONT	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	2	por si está todo bien, por la última hora que puede caer y debes reaccionar, por nuevos enfoques de la noticia que has hecho, y pensar y estar pendiente del compañero, en cómo se le puede echar una mano, y eso es algo que se debe trabajar en la universidad
249	E3	CONT	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	2	La universidad debe formar sobre todo en dinámicas de equipo. Hay trabajos complicados: Un programa de radio es un ente radiofónico en sí que hace mucha gente, y esa gente debe estar coordinada. El que debe dar las noticias llega tres minutos más tarde, eso descuadra, y el que tenía la grabación anterior le repercute
250	E4	RESP	COMPETENCIAS	NO	2	Siempre hacen contenidos de duración exacta, no se pasan para lucirse. Ellos lo que quieren son instrucciones claras. Es decir, que tú le digas, '1-10. Y no te pases'. Lo cumplen a rajatabla
251	E4	CONT	COMPETENCIAS	NO	2	Ahora bien, diles 'haz lo que tú necesites'. Y ahí les creas un dilema y no saben muy bien qué hacer: 'meto dos cortes de sonido, meto uno, meto una música, ¿Qué hago? ¿Qué hago?' te diría que cuanto más cerrado se lo des, mejor lo hacen.

252	E2	RESP	COMPETENCIAS	NO	1	Tienen a un personaje famoso delante y no preguntan (en clase). Responde: "eso luego se lleva a las ruedas de prensa, que no pregunta nadie"
253	E4	CONT	COMPETENCIAS	NO	1	Hay algunas ruedas de prensa en el verano, que son realmente llamativas en las que hay... ¡cero preguntas!
254	E1	TRAS	COMPETENCIAS	NO	1	Si hay cero preguntas, no hablemos de la re-preguntas.
255	E2/E3/E4	I_C	COMPETENCIAS	NO	1	¡nada, nada, nada!
256	E4	TRAS	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	3	Qué gran aspecto para trabajar en la facultad con los futuros profesionales
257	E1	TRAS	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	3	Cuando los chavales están en un salón, en una rueda de prensa, y no se atreven a preguntar, ahí lo que les atenaza son los miedos y las inseguridades. Ése es otro aspecto a trabajar
258	E4	TRAS	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	3	Claro que sí (hay que trabajar el aspecto dicho justo antes por E1)
259	E1	TRAS	COMPETENCIAS	NO	2	Estamos hablando de chavales de veinte, o veintipocos años, y de repente tienen un señor, que dicen... '¡qué vergüenza si lo que pregunto es una bobada!'
260	E4	TRAS	COMPETENCIAS	NO	2	al llegar de una rueda de prensa, le preguntas al becario, '¿quién ha hablado?', y responden 'ah, no lo sé'. Y dices: '¿Pero por qué no has preguntado? '¿Y cómo voy a preguntar yo quién es ese señor?', te responden
261	E2	TRAS	COMPETENCIAS	NO	2	Van a pensar que no estoy preparado
262	E1	TRAS	COMPETENCIAS	SI	7	¿Cuál es la clave de todo esto? Responde: "Cuando un periodista ejerce su trabajo de periodista debe tener en cuenta que asume un rol que lleva asociadas unas cuantas cosas. Y un periodista que se ve en la necesidad de informar de un desastre, con muertos, rodeándole por todos los sitios, eso como ciudadano probablemente le

						daría pavor y saldría corriendo. Peor cuando esta con el traje de periodista, le facilita el poder estar ahí describiendo lo que pasa...tiene que concienciarse de entrada que está asumiendo un rol, que es el periodista
263	E2	TRAS	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	3	sería importante que desde las facultades se estimulase la capacidad de opinión de los chavales. Es decir, si hubiera capacidad de opinión, tendrían curiosidad de saber e informarse sobre lo que pasa, y capacidad para preguntar y repreguntar las veces que hiciera falta, porque tienen una opinión formada
264	E2	CONT	COMPETENCIAS	NO	1	aunque las generalizaciones sean injustas, tienen una parte de verdad: si no tienen interés, no tienen opinión, así que... ¿cómo van a preguntar? Les da igual lo que están contando. Ellos están buscando el corte de 20 segundos, para llegar, soltarlo en la redacción, y he cumplido. Ese no es el periodista
265	E2	CONT	COMPETENCIAS	NO	1	Yo les digo muchas veces, 'si no entiendes lo que te está contando el interlocutor, difícilmente te va a entender quien está al otro lado.
266	E3	TRAS	COMPETENCIAS	NO	3	hay que animarles a que sean un poco jetas. Tienen que tener morro, no sólo a la hora de preguntar, que también, por eso es una gran instrucción
267	E3	CONT	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	3	Pero hay que ser jetas en el sentido de atreverse no sólo a hacer preguntas, cosa que se puede ensayar en las facultades, se puede ensayar perfectamente, no veo por qué no. Se puede coger una grabación o alguien que dé una rueda de prensa

268	E3	CONT	COMPETENCIAS	NO	2	Lo que le pasa a muchos chicos es que entran en el estudio de radio con miedo, como si fuera un lugar sagrado. Les impone muchísimo.
269	E3	CONT	COMPETENCIAS+FUNCIÓN_RU	SI	6	en ese sentido, la radio de la universidad es una magnífica oportunidad para que se curtan en eso, en estar delante de un micrófono, en improvisar, y eso es algo que el día de mañana tienen que hacer
270	E4	RESP	CONT:EMISOR (UNIV)+CONT:EMISOR (PROF)	SI	5	hay muchas cosas que contar. No sólo hablamos de política, de economía, de cultura. Hay muchas cosas que contar, y esas son las que deben contar los jóvenes en los nuevos caminos que abran o deberían abrir los más jóvenes
271	E2	TRAS	CONT:EMISOR (UNIV)	SI	5	los futuros periodistas, que no tiene que entran en esto por glamour, ni mucho menos, sino que ésta es una profesión de servicio
272	E2	CONT	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN+FUNCIÓN_RU	NEUTRA	4	En estudios de radio de FACULTADES COMO ÉSTA se produjera mucha más práctica que teoría, y que las práctica no fueran en nuestras emisoras, sino que las emisoras completaran la formación, y que aquí se ensayara opinión, manejo de la tecnología, la entrevista, la pregunta, la re-pregunta de la que hemos hablado, los contenidos, la imaginación, los nuevos temas y los nuevos formatos. Esa es una tarea que hay que realizar
273	E3	TRAS	JÓVENES_RADIO+CONSUMO_RADIO	NEUTRA	4	voy a hacer es darles un consejo. Y éste es que <b>escuchen</b> radio. Porque ése es un déficit que notamos cuando llegan a las prácticas. Que cuando puedan, que escuchen radio. Las diferentes programaciones, los podcast. Lo que quieran, pero que escuchen radio. Que trasteen con la radio

274	E3	CONT	COMPETENCIAS	NEUTRA	4	Que hagan radio. Ahora es muy simple, cualquiera puede hacer un programa radio y colgarlo en Internet. Hay canales de sobra. Que pruebe, que experimente, que se invente un informativo, una programación, que haga entrevistas.
275	E1	TRAS	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NEUTRA	4	Cuando alguien sale de la facultad y va a hacer prácticas a una emisora de radio, que llegue con el olor a pólvora en su memoria olfativa. Que no descubra en la radio este mundo, porque eso abrumba
276	E5	RESP	COMPETENCIAS	NEUTRA	4	En el perfil de un joven busco voluntad, trabajo e intención. Vamos a ver, evidentemente tiene que saber escribir, manejar los mandos técnicos relativamente bien. Tampoco creo que haya que poner más nivel de exigencia más allá de la voluntad y las ganas, porque es la base. Otra cosa es que tras hacer un recorrido tras esa base, él o ella se vea que puede estar ahí
277	E5	RESP	COMPETENCIAS	NO	2	¿te has encontrado con gente que no haya tenido ese requisito de voluntad o ganas de trabajar? Respuesta: "sí, hay de todo"
278	E5	CONT	COMPETENCIAS	NO	2	Noto una diferencia en cuanto a la predisposición y la voluntad entre nuestra generación y la de ahora. El hecho de ofertar unas prácticas y no haya respuesta de los alumnos durante el curso...porque las prefiera en verano, para no solapar, o por comodidad...no sé, veo mucha diferencia
279	E5	CONT	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	3	No sé si es falta de voluntad o predisposición, o porque los planes de estudio son diferentes, quizá más exigentes, y la gente prefiere centrarse en eso, no lo sé. Pero sí veo un cambio

280	E5	RESP	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	3	No creo que el profesor sea un factor diferenciador. Pero si ahora no hay esa voluntad y esa predisposición, quizá el profesor pueda ocupar un papel importante. Conozco a mucha gente que le gusta, o le gustaba, la carrera, y que luego no le gustaba el oficio. Cuando acabó la carrera y se enfrentó al mercado laboral, dijeron...no es lo que pensaba
281	E5	RESP	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	SI	6	Creo que es bueno saber un poco de todo. En el concepto actual que tenemos, mi planteamiento es que la radio no es sólo radio. Para mí es una cuestión fundamental las redes sociales, es decir, la convergencia de la radio con las nuevas tecnologías
282	E5	RESP	COMPETENCIAS	SI	6	<i>Polivalencia como eje:</i> a la hora de plasmar el contenido de radio en la radio, la técnica es una. Cuando tienes que trasladar ese contenido a la web, la técnica es otra. Cuando tienes que mover ese contenido por redes sociales, la técnica es otra. La radio no sólo es sonido, aunque sea la base. Lo que implica que el profesional debe tener una noción básica, por lo menos, de varios tipos de medios de comunicación, no sólo la radio. La especialización...sería lo óptimo, pero hoy día, nosotros tenemos 3 redactores para 9 provincias...así que todo el mundo debe estar preparado para hacer de todo.
283	E5	RESP	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	3	Sé que algo hay en las universidades, pero sobre periodismo digital. Cuando llegan a la redacción, todos son cracks de las redes sociales. Pero son unos cracks de SUS redes sociales

284	E5	RESP	COMPETENCIAS	NO	2	Una cosa es llevar una red social personal, y otra cosa es llevar una red social profesional. La forma de trabajar es totalmente diferente. Muchas veces no se dan cuenta de que la repercusión que puede tener la difusión de un contenido por una red social personal es diferente a la repercusión que puede tener la difusión de un contenido o una marca por una red social profesional es mucho más compleja
285	E5	RESP	COMPETENCIAS	SI	7	Es otro palo dentro del perfil de una persona que va a trabajar en radio que hay que trabajar: coger una marca, hacerla más grande y hacer que llegue más lejos. No va por el mismo camino el uso de una red social personal, que una red social basada en la marca.
286	E5	CONT	COMPETENCIAS	NO	2	Pregunto a los que vienen a hacer prácticas: '¿Controlas redes sociales?' 'Mucho', me responden. 'Tengo 1.500 seguidores en Instagram', dicen también. Y les pones a hacer un contenido...y no.
287	E5	RESP	COMPETENCIAS	NO	2	<i>Falta de cultura general y conocer a personajes públicos:</i> "Sí, a nivel político, económico, social, no conocen a las cuatro cinco personas que deben conocer"
288	E5	CONT	COMPETENCIAS	NO	2	he visto a becarios que no saben encuadrar al alcalde de Valladolid en un partido político. Y me he encontrado casos de personas que no saben quién es Mary Poppins, que no han visto Forrest Gump, que no saben quién es Bob Dylan
289	E5	RESP	COMPETENCIAS	NO	2	No sé si es una cuestión de que su gusto o afición va por otro lado, que puede ser legítimo, pero hay media docena de cosas que son de cultura básica y no lo tienen



290	E5	CONT	COMPETENCIAS	NO	2	tienen una idea predefinida de qué es lo que quieren. Es decir, a mí me gustan los deportes y voy a ser redactor de deportes. Correcto, seguramente lo seas. Pero antes, para conseguir eso, tienes que seguir un proceso. Y hacer muchas noticias. Sobre un pleno del Ayuntamiento de Valladolid, o de lo que sea. Cuando tienes la fijación de ser periodista deportivo, sabes de memoria los nombres de todos los jugadores de todos los equipos, pero no sabes nada de lo demás
291	E5	RESP	COMPETENCIAS	SI	6	Les noto preocupados por querer ayudar. Con las plantillas cada vez más pequeñas, te ven a tope, y cuando están medianamente liberados, te ayudan
292	E5	CONT	COMPETENCIAS	NO	2	Pero a la vez tienen miedo, inseguridades de que lo que están haciendo, probablemente, lo harán mal. Y no se atreven
293	E5	RESP	COMPETENCIAS	SI	6	Es por iniciativa propia. Lo que les digo muchas veces es: 'no preguntes, haz'. Porque si la estás mangando, ya te lo avisaré yo. Y la idea que puedo tener de ti es que eres una persona proactiva. Y eso nos lo han dicho muchas veces a nosotros. Propón cosas, haz cosas, toma la iniciativa
294	E5	RESP	COMPETENCIAS	NO	2	pregunta y repregunta: escuchas cómo ha hecho la pregunta. Es como que deja pasar 2-3 preguntas, que preguntan otros compañeros, y casi al final, cuando están viendo que acaban, preguntan de forma súper-tímida, de forma literal a cómo se lo has planteado en redacción, para que no haya un margen de error

295	E5	CONT	COMPETENCIAS	NO	3	Entiendo que cuando te enfrentas a un alcalde, un consejero...impone. Ese miedo existe. Que puedan pensar: 'a ver si me he enterado bien de todos los elementos de la pregunta, que no quiero cagarla'. No quieren que nadie les ridiculice o les llame la atención por hacer mal la pregunta
296	E5	CONT	COMPETENCIAS	NO	3	Otro ámbito en el que encuentro inseguridad es en la redacción. Redactan bien, me sorprende, y además es que tienen muy pillado el lenguaje de radio, y con las diferencias claras en cómo redactar en cada tipo de medio, pero les cuesta, les lleva tiempo. Escriben, borran, vuelven a escribir, suben arriba, bajan...
297	E5	RESP	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NEUTRA	4	Hacer prácticas me ayudó. Yo tenía en la cabeza que había dos mundos: uno, el de la universidad, donde ibas a aprobar, y otra cosa es lo que me gustaba, los medios. La solución es hacerlo todo eminentemente práctico
298	E5	RESP	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	NO	2	Si no aceptan ese método, porque no les conviene o no quieren, a las universidades no les queda más remedio que llevar esas prácticas al aula
299	E5	RESP	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	SI	6	Yo iba a ruedas de prensa donde había profesores, porque se llevaban bien con el ponente. Y muchas veces me preguntaba: '¿por qué este profesor no se le ha ocurrido nunca hacerlo con sus alumnos, llevándose bien con el tipo y dé la rueda de prensa en clase con los alumnos? No hace falta incluso que se la corrija. Basta con que al día siguiente vean la noticia de los periódicos y que vean si lo que han escrito tienen correspondencia con lo reflejado en los medios.

						me parece un ejercicio bueno, muy real, y que al profesor no le entraña problema
300	E5	RESP	COMPETENCIAS	SI	7	Va en el amor propio del alumno compara lo que han hecho con lo que sale al día siguiente en los medios de comunicación. Cuando tú haces algo, y eres consciente de lo que has hecho, y lo comparas con lo que ha hecho un profesional, eres capaz de darte más cuenta de dónde están tus fallos y errores, en lugar de que venga el profesor con los fallos corregidos y te ponga la nota.
301	E5	RESP	COMPETENCIAS+EDUCACIÓN	SI	5	Para coger esas habilidades y esas destrezas... ensayo y error... echarle horas. Si los chicos no quieren o no pueden hacer prácticas, porque no les conviene, o prefieren centrarse en lo académico... es muy respetable. Pero al final, para que salgan con un mínimo de seguridad y confianza, deben practicar. Si no es en la empresa, debe ser en la universidad.

## 6.2. ANEXO 2: CODIFICACIÓN DE GRUPO DE DISCUSIÓN GENERADO EN LA FASE 5

N° Entrada	ID	TIPO RESPUESTA	CATEGORÍA	DURACIÓN	DI-REC-CIÓN (+ / -)	INTENSI-DAD [Os-good] (1-7)	TEXTO EXACTO DE LA INTERVENCIÓN CODIFICADA
1	E4	RESP	PERFIL	30	NO	1	Muy de acuerdo. Cuando uno empieza a estudiar, descubre cosas. Cosas que no se habían hecho hincapié los profesionales que llevan 30 años en la radio y ya se han amoldado a una forma. Ellos cuentan con la experiencia, y los jóvenes no la tenemos. Sabe más el diablo por viejo que por diablo, por tanto, creo que existe brecha entre veteranos y nosotros.
2	E3	TRAS	PERFIL	25	NO	1	Los jóvenes carecemos de experiencia suficiente, no vale solo con las ideas o iniciativa, no le ha dado tiempo a vivir lo suficiente, pero la persona más adulta y más experimentada piensa que no tiene nada que aprender de las nuevas generaciones.
3	E3	CONT	REDES	15	NO	2	Yo he visto mucha rivalidad entre plataformas. Con todas las posibilidades que tenemos ahora, al poder transmitir contenido cualquiera, hay gente que no está formada y se está haciendo un hueco y por eso se genera confrontación
4	PR1	TRAS	PERFIL	37	NO	2	El papel del periodista se mide en su capacidad para amoldarse. Tanto el periodista experimentado, con años de trayectoria, que es capaz de llevar información contrastada, pero muchas veces se topa con el manejo de nuevas tecnologías y el periodismo fugaz, rápido y ágil...pero a veces se olvida de lo fundamental, que es contrastar la información
5	PR1	CONT	REDES	23	NO	3	A veces desde perfiles personales se comparten no lo calificaría como información, sino como contenidos, que no pasan el filtro que haría un periodista.
6	PR1	CONT	SOLUCIÓN	10	SI	5	Nos tenemos que apoyar en eso, nosotros en reciclarlos el día a día, pero vosotros en validar, contrastar y verificar esta información
7	PR4	TRAS	PERFIL	9	SI	6	Tiene mucho sentido, a nivel evolutivo no somos la misma persona a lo largo de la vida. Lo que es vital en una época luego nos parece un chiste
8	PR4	CONT	PERFIL		NO	1	Los jóvenes, tienen tendencia a pensar que el mundo comienza donde ellos trazan la raya de inicio, pero los no tan jóvenes y mirando la realidad desde nuestra óptica, también es así. Estamos viviendo un choque generacional como nunca antes se ha vivido
9	PR4	CONT	SOLUCIÓN		SI	6	Hay denominadores comunes, si escarbamos un poco encontramos raíces comunes
10	PR4	CONT	PERFIL		NO	2	pero la percepción que tengo como padre también, veo y a veces me desespero cómo cuestiones que a mí me importan mucho, a ellas apenas les importa. ¡Y al revés! El choque generacional es bastante grande

11	PR3	TRAS	REDES	8	NO	1	No tenemos que confundir periodismo con redes sociales. Todo se está mezclando.
12	PR3	APY	REDES	21	SI	5	PR1 hablaba de 'contenidos'. Las redes, creo, son una fuente de contenidos para el Periodismo y una fuente para el periodista. A través de las redes te puedes enterar de cosas a las que no tienes acceso habitualmente
13	PR3	CONT	REDES	60	NO	3	confundirlo con información...cuidado. Ahora mismo, es curioso...empezando con los políticos...se comunican con el mundo a través de las redes sociales. Eso lleva mucha confusión, porque en un momento determinado es la opinión de un político...a pesar de que tenga un cargo muy importante, en el momento de expresarse en redes es solo dar su opinión, nada más, y a veces nos volvemos locos por eso. Todo el mundo tiene Twitter, o mucha gente, pero no puedes hacer la información por lo que dice uno u otro por Twitter. Si el presidente del Gobierno por la mañana dice que vamos a cerrar a las 8, y por la tarde dice que vamos a cerrar a las 10, ahí tienes materia para trabajar. Pero si por la tarde dice en su Twitter "vamos a cerrar a las 8", pues mira, es su opinión y fenomenal. Lo importante es que se va a cerrar a una hora, y eso es la información. Es un totum revolutum
14	PR3	NT	PERFIL	52	SI	5	Nosotros tratamos de hacer información pura y dura., con más o menos noticias, con más o menos contextualización...pero, en definitiva, con las fuentes contrastadas. Es lo primero que hay que hacer, con una fuente no te vale, te puedes equivocar y te pueden envenenar, pero tiene que ser honesto para saber contrastar y buscarse las fuentes, porque a veces te la meten doblada. Te da igual tener 20 que 60, lo vemos todos los días
15	PR4	TRAS	ME- DIOS_RE- DES	46	NO	1	No es lo mismo un relato de un accidente o un tiroteo a informaciones de fondo que conllevan de ser tu como medio quien lo destapa, que tiene que ver con corrupción, con calado profundo...eso no sale en redes sociales. Yo no he visto destapar un escándalo en redes, con pruebas que impliquen una investigación judicial. Para hacer eso, necesitas emplearte a fondo y dedicar mucho tiempo y ser profesional. Si no lo eres, atraviesas líneas que te pueden meter en problemas
16	E2	CONT	REDES	22	NO	2	Las nuevas tecnologías han dado la oportunidad a políticos y futbolistas para saltarse el filtro de periodistas, y de comunicar y divulgar información directamente, y eso para ellos es una herramienta muy útil, porque no tiene que pasar ese filtro y mandar ese mensaje directo que quieren que la gente capte, saltándose al medio de comunicación,
17	E2	APY	ME- DIOS_RE- DES	7	SI	7	Como decías PR3, un medio de comunicación que tiene que contrastar...y eso es diferente a lo que quieren contar ellos.

18	PR4	TRAS	ME- DIOS_RE- DES		NO	2	Esto nos está obligando a los medios tradicionales a revisar cosas de nuestro decálogo
19	PR4	CONT	REDES		NO	1	pero una red no es un medio de comunicación, porque una red es un sistema por el cual un grupo de personas están interconectadas
20	PR4	CONT	REDES		NO	1	pero no hay exigencia de contraste, verificación, jerarquización... incluso facilitar la digestión del contenido
21	PR4	CONT	MEDIOS		SI	7	Una de mis obsesiones es que lo que fabricamos, lo empaquetemos para que sea fácil de digerir para nuestro consumidor, que es el oyente
22	PR2	TRAS	REDES	27	NO	2	Me gustaría que los jóvenes superan la cantidad de tiempo que perdemos los periodistas, especialmente los que estamos en informativos, en consultar redes sociales y en distinguir lo que es una noticia que pueda ser interesante para el público de lo que no lo es
23	PR2	CONT	REDES	42	NO	2	Estamos metidos en una especie de deseo frenético del clic, cualquiera nos puede atraer con cualquier titular que luego no tiene nada que ver. Comprobar si un tema es interesante o tiene posibilidades lleva tiempo, y a veces nos engañan con un tema geográficamente... porque las redes sociales tienen ese gancho, pero no todo es susceptible
24	PR2	CONT	REDES	34	SI	5	Lo que nos toca hacer a los periodistas es un gran ejercicio de contraste. Tú puedes ver algo, pero efectivamente, debes tener tus fuentes, acreditadas y solventes, que te puedes fiar de ellas... inmediatamente tienes que contrastar. ¿Redes sociales están bien? Sí. ¿Para informar? Sí. Pero hay que ponerle la criba del periodista.
25	PR1	I_C	REDES	2	SI	7	Escepticismo total, sí
26	PR3	TRAS	PER- FIL_FOR- MACIÓN	57	NO	3	He visto a muchas generaciones de Periodistas. Llevo en esto desde los 19 años. Hay de todo. Hay gente muy joven que llega y cree que se lo sabe todo por tener un buen expediente. Y te llega un día una persona de prácticas y dice "llamo a la ministra y ya verás cómo se pone". Le digo "ojalá". La realidad es que hablará con una centralita. Por una parte, está eso. Una de las cosas que nos pasa a los veteranos es que somos muy escépticos
27	PR3	CONT	SOLUCIÓN	22	NO	3	El escepticismo es importante para coger cada noticia con pinzas, pero también nos lleva a perder de vista cierto empuje o enfoques para darle a las noticias. El mundo está cambiando y nosotros tenemos que cambiar con él.
28	PR3	CONT	PER- FIL_FOR- MACIÓN	84	SI	6	Los jóvenes veis el mundo de otra manera... hay una cosa muy fácil... sois nativos digitales. Yo escribía con máquina de escribir y papel carbón... vosotros no sabéis lo que es. Me ha tocado aprender cómo se maneja un móvil... yo he hecho crónicas echando monedas a una cabina de teléfono para entrar en directo. Los jóvenes veis que a los mayores nos cuesta la vida entrar y entender algunas cosas... A los mayores nos ha costado la vida durante la pandemia entender el Zoom y las video llamadas,

							porque no sabíamos lo que era. Es cierto que nos ha hecho espabilarnos, y vosotros ya lo sabíais. He tenido que pedir ayuda a compañeros de aquí del trabajo de veinte o “veintipocos” años, diciéndole “oye, conéctame esto”.
29	PR3	CONT	SOLUCIÓN	9	SI	5	Hay que aprender y dejarse enseñar, pero no solo nosotros los mayores, pero también vosotros. Ni nosotros ni vosotros estamos en posesión absoluta de la verdad.
30	PR4	TRAS	SOLUCIÓN_FORMACIÓN	7	SI	7	Tenemos que espabilar y familiarizarnos con la realidad del mundo digital. No podemos estar de espaldas a una realidad tan evidente
31	PR4	CONT	SOLUCIÓN	32	NO	3	Tenemos que intentar comprender de por qué ven la vida como la ven, es un ejercicio que tenemos que practicar, no tenemos que verles como un bicho raro, de otra galaxia, forman parte de nuestra galaxia...igual que reclamo algunas cosas, el ejercicio hay que hacerlo a la inversa, y conocer el mundo que les está tocando vivir, que no es fácil.
32	PR4	CONT	SOLUCIÓN	41	NO	2	Cuando se dice que estas generaciones van a vivir peor, algo que interrumpe un progreso natural entre generaciones...el panorama que perciben ellos no es de color de rosa. Ponerse en la mente de alguien de 20 años y percibe tal cantidad de incertidumbres, dudas y miedos, que quizá no es tan extraño entender por qué se refugia en su mundo digital...que tiene ventajas e inconvenientes
33	PR4	CONT	SOLUCIÓN_REDES	22	NO	2	El mundo digital les autoabastece de lo que necesitan...este mundo real no tiene sentido, y el mundo digital cambia continuamente, y ellos sienten la necesidad de estar conectados, y cuando no lo están, tienen ansiedad
34	PR4	CONT	SOLUCIÓN_FORMACIÓN	14	NEUTRA	4	La clave está en posibilitarles, cuando son adolescentes, la mirada hacia otros entornos...que hay vida más allá
35	PR4	CONT	SOLUCIÓN_PERFIL	35	NO	3	Igual que nosotros estamos distantes y deberíamos acercarnos más, a los chavales les proponemos el camino a la inversa. Han crecido en ese contexto, y todo lo que no tiene relación directa, carece de interés. Ahí está el reto...en base a la curiosidad que deben tener, que es lo fundamental para un periodista, que miren para otros mundo
36	PR3	TRAS	SOLUCIÓN	56	SI	5	Todos tenemos algo que aportar, y todos tenemos algo que cambiar...eso es clave para que el periodismo evolucione de verdad, pero sin confundir las cosas. Ni lo mío es mejor porque domino las redes sociales y las tecnologías...es importante pero no es lo único, ni tampoco lo nuestro de consultar el diccionario. Ha sido maravilloso y lo es estar en Internet, pero no nos podemos perder en ella, porque es una herramienta

37	E1	TRAS / APY	REDES_FORMACIÓN	20	NO	2	Estoy de acuerdo. Cuando salimos de la universidad se nos dice que las redes sociales no es Periodismo. No todo es verdad, se nos ha inculcado que todo hay que contrastarlo por lo menos por más de un medio.
38	E1	CONT	FORMACIÓN	15	SI	5	Tenemos que aprender de los veteranos, pero nosotros sabemos manejarnos en las redes sociales e Internet
39	PR4	TRAS	PERFIL_FORMACIÓN	6	SI	7	En una semana los chicos de prácticas entran en el editor web, y en lo que tiene que ver con manejo de herramienta, lo hacen en un pis-pas
40	PR4	CONT	PERFIL_FORMACIÓN	8	NO	1	Lo que nos somos jóvenes nos ha costado y nos siguen costando...es un registro que no teníamos interiorizado
41	PR4	CONT	PERFIL_FORMACIÓN	7	NO	1	Otra cosa es el contenido. El contenido...es otro cantar...no se puede dominar en dos días. Son años de práctica. Son muchas lecturas.
42	PR4	CONT	PERFIL_FORMACIÓN	12	NO	2	Hay una cuestión, que quizá se deba a la falta de rodaje, o a que ellos han crecido en una sociedad que tiene claro el objetivo...les falta contextualización
43	PR4	CONT	PERFIL_FORMACIÓN	5	NEUTRA	4	Al que va a consumir lo que haces, si no contextualizas, le va a costar entender. Eso se llama contexto
44	PR4	CONT	PERFIL_FORMACIÓN	25	NO	2	Ahí les cuesta mucho...quiero pensar que es porque les falta el lógico fondo de armario, o porque son personas que viven en un mundo que valora sobre todo ir al grano, sin perder tiempo. Quieren trasladarse de un punto a otro sin darse cuenta que en el camino hay un trecho lleno de reclamos para ser mirados y así entender por qué se va de un punto a otro. Les falta experiencia, lectura, o directamente es que son así
45	E4	TRAS / APY	REDES	23	NO	3	Estoy de acuerdo con el hilo, pero además de eso, quiero hacer autocrítica de los jóvenes porque podemos caer en el siguiente conflicto: nos movemos muy bien por las redes sociales, y podemos dar como verdad lo que dice un político o un economista o un juez, pero no obstante podemos caer en cámaras de eco.
46	E4	CONT	PERFIL	14	NO	3	Por eso el proceso de verificación y acudir al diccionario o hemeroteca...pero cualquiera podemos caer en una cámara de eco que nos bombardea con los mensajes que queremos escuchar, por no movernos adecuadamente.
47	E4	CONT	REDES	6	NEUTRA	4	El mensaje de redes sociales puede no ser un contenido periodístico, o puede que sí lo se
48	E4	NT	FORMACIÓN	10	NO	2	Entramos en el terreno de la ética, y es peligroso olvidar la ética periodística en las redes sociales
49	E4	APY	PERFIL	24	SI	5	Si el político se salta ese paso intermedio, como decía E2, lo pueden hacer con malicia para implantárselo en el subconsciente a todas las personas que le siguen en redes sociales. Es labor del periodista interpretar esa información de manera veraz y justa.
50	PR3	NT	FORMACIÓN	2	SI	6	Y hay que leer mucho



51	PR1	APY	FORMA- CIÓN	3	SI	7	Y leer periódicos y escuchar mucha radio y mucho telediario
52	PR1	APY	FORMA- CIÓN	17	NO	1	Es una aberración entre aquellos que se quieren dedicar a la profesión. Tú sabes que los estudiantes de periodismo, no solo de 1º o 2º curso, también de 3º o 4º, no consumen prensa a diario
53	PR3	CONT	PER- FIL_FOR- MACIÓN	17	SI	6	Hacer mucho zapping es fundamental, sobre todo por la mañana. Yo veo varios telediarios, varias radios, varios periódicos. Ves que hay muchas formas y enfoques de contar las cosas, y eso te permite hacerte un criterio
54	PR3	CONT	PER- FIL_FOR- MACIÓN	24	NO	2	Al margen de consultar las fuentes, que eso se da por supuesto. Por mucho criterio que tengas, si no tienes ni idea de cómo son las cosas... Hay que leer, no solo periódicos, sino libros.
55	PR3	CONT	FORMA- CIÓN	7	NO	2	Eso es lo que he echado de menos en algunos alumnos de Periodismo en algunos momentos, que no han leído mucho
56	PR4	TRAS	PER- FIL_FOR- MACIÓN	12	NO	3	Cuando alguien viene a hacer prácticas, en lo que me fijo no es en su capacidad de locutar...no deja de ser una técnica que se aprende con interés y paciencia
57	PR4	CONT	PERFIL	13	NEU- TRA	4	A mí me interesa sobre todo que la persona que pasa una temporada con nosotros para formarse, que tenga inquietudes mínimas, que se dan por tenidas
58	PR4	CONT	FORMA- CIÓN	8	NO	2	¿Cómo puede ser que no tenga ningún libro, novela o ensayo para poder leer de vez en cuando? Me parece que ese es un fallo que existe, está extendido
59	PR4	CONT	PERFIL	20	SI	6	y no está todo perdido. Igual que digo una cosa, digo otra...cuando aplico el criterio de selección no suelo equivocarme. Cuando me quedo con alguien para hacer prácticas y tiene inquietudes en este sentido, siempre termina triunfando, a nivel de insertarse en el mercado laboral
60	PR2	TRAS	PER- FIL_FOR- MACIÓN	15	NO	2	El mundo está cambiando, y entramos en un consumo inmediato de información, pero detectamos muchísimas lagunas de cultura general
61	PR2	CONT	PER- FIL_FOR- MACIÓN	28	NO	2	Hay muchos chicos que llegan a sus prácticas de verano, y hablamos con ellos de temas que damos por supuesto que saben porque forma parte de la historia del país y del acervo cultural...y porque se da por supuesto que alguien que estudia periodismo debería saber...y no lo saben.
62	PR2	CONT	FORMA- CIÓN	11	SI	6	Es verdad que pueden tener una preparación específica muy intensa, que les enseñan en la Universidad, obviamente, con sus asignaturas de Historia y demás,
63	PR2	CONT	PERFIL	25	NO	1	Se echa de menos esa inquietud por saber, o ese saber o cultura general que se presupone al periodista. Del periodista se dice que sabe un poco de mucho, pero mucho de nada. Ese 'poco de mucho' es importantísimo.

64	PR4	TRAS	PERFIL	40	NO	3	Es menos importante que venga capacitado ya con un cierto rodaje a nivel de recursos técnicos, o usar la voz adecuadamente, o incluso conozca el manejo de las tecnologías, que eso viene bien. no tiene nada que ver una redacción ahora con la de hace 20 años. Familiarizarse con las nuevas tecnologías facilita la labor. No es definitivo...
65	PR4	CONT	PERFIL	4	SI	5	sí lo es el interés y la curiosidad, al cabo de la calle, de lo que ocurre alrededor
66	PR3	TRAS	FORMACIÓN	39	NO	2	Algo sencillo, como saber identificar un concejal es de un Ayuntamiento, y un procurador de las Cortes. Saber distinguir que el parlamento es de información regional. Nos hemos encontrado, por ubicar esto, con problemas en algún caso. Les preguntábamos a los alumnos dónde ubicarían una noticia que habla de un procurador, si en local o regional, y no lo supieron decir algunos becarios. Parece una cosa que sorprende. Ya no solo hablamos de una persona que aspira a ser un periodista profesional, sino de un ciudadano que debe conocer sus instituciones y saber a dónde se tiene que dirigir
67	E2	APY	FORMACIÓN	26	NO	2	Al hilo de lo que dice PR1, quiero tirar una 'puya', sobre todo a nivel docente. Eso afecta a todos los ciudadanos, y no se sabe cómo funciona... así que cuando se llega al periodismo, llegamos a titulares aberrantes, porque no se sabe el funcionamiento de la administración
68	PR3	NT	FORMACIÓN	2	NO	1	¿Pero incluso con faltas de ortografía?
69	PR1	TRAS	FORMACIÓN	2	NO	1	Eso es por no leer
70	PR3	RESP	FORMACIÓN	3	SI	6	Leer lleva consigo muchas cosas, no solamente aprender contenidos
71	PR1	APY	FORMACIÓN	1	SI	7	Exacto
72	PR2	TRAS	FORMACIÓN	2	NO	2	No es solo contenidos, sino la cultura general que decía
73	PR3	TRAS	PERFIL_FORMACIÓN	18	SI	7	Sirve para contextualizar la información que estás haciendo, adquirir riqueza de vocabulario, saber que hay muchas maneras de expresar las cosas, qué es y qué no es un adjetivo y dónde meterlo... de eso puede depender que tu noticia se convierta en una opinión
74	PR3	CONT	FORMACIÓN	4	NO	2	Y parece que hay veces que a eso no se le da importancia
75	PR3	CONT	PERFIL_FORMACIÓN	32	NEUTRA	4	Yo me pongo muy pesada con eso... yo el digo solo dos cosas cuando empiezan a hacer prácticas. Una de ellas es que se escribe con sujeto, verbo y predicado. Y la otra es que hay que escribir sabiendo dónde, cuándo, qué, quién, y por qué. Y a partir de ahí empiezas, eso es el ABC

76	PR4	TRAS	PERFIL	44	NO	2	Se sorprenden cuando les hago prueba de micro. Les digo...no vas a hablar en el primer mes, ni lo sueñes. Por varios motivos: primero, porque los oyentes no van a ser comprensivos a la hora de escucharte fallos muy grandes, y segundo porque he visto en ocasiones cómo alguien, por precipitarse al salir al aire el primer, segundo o tercer día y equivocarse, porque es lo normal...ha cogido fobia al micro. Y desandar ese camino es muy difícil.
77	PR4	APY	PERFIL	6	SI	6	Lo que hay que hacer es invertir energías y tiempo en lo que estamos hablando. Lo otro llegará por añadidura
78	E3	TRAS	FORMACIÓN	25	NO	2	hablando de leer, el otro día leía que debemos honrar a quien busca la verdad y no a quien afirma tenerla. Quizá me tire piedras sobre mi tejado...soy joven y hay cosas que no he vivido, y por mucho que tenga la actitud, no he aprendido
79	E3	CONT	PERFIL_FORMACIÓN	43	NO	2	Por muchos conocimientos sobre aspectos técnicos, si te falla la actitud o una mínima inteligencia emocional, no habrá comunicación en el equipo y no habrá posibilidad de que fluya. La parte más técnica y más teórica es fácil aprenderlo, pero hay otras cosas que van con la actitud. Si no se tiene flexibilidad, es muy difícil avanzar con ese perfil de personas.
80	PR3	TRAS	PERFIL	17	NEUTRA	4	El periodismo se hace en equipo, y sobre todo en según qué medios. En general en todos porque formas parte de un grupo, sea emisora o periódico. Es clave trabajar en equipo, porque todos aportamos.
81	PR3	APY	PERFIL	8	SI	5	Lo acaba de decir PR2, sabemos de todo y de nada. Hay veces que tocará hacer una información sobre cultural, y no es lo mismo que sindical, deportiva o política
82	PR3	CONT	PERFIL_FORMACIÓN	6	SI	5	Aunque la técnica se aprende, la actitud hay que tenerla para aprender...y sobre todo, no estar acomplejad
83	PR3	I_O	PERFIL	13	NO	2	Los que sois jóvenes decís, como apuntabas E3, "no, es que hay cosas que me falta experiencia". Oye, yo no he vivido en 1500, y tengo que hablar de los comuneros todos los años. Y eso lo puedes hacer tú, y puedes ser mil veces más brillante que yo.
84	PR3	CONT	PERFIL_FORMACIÓN	18	SI	6	Es una cuestión de actitud., de formarse, de querer y tener ganas...pero también de leer, de documentarse. Se trata de ir un poco más allá siempre cuando uno habla de algo
85	PR1	TRAS	PERFIL	10	SI	7	De tener curiosidad. Eso es clave. Y lo que apuntaba antes, el escepticismo. Cuando recibes un contenido, de ponerlo en cuarentena.
86	PR1	CONT	RADIO_PERFIL	47	NEUTRA	4	Me llegó por WhatsApp, fue en los días previos al Estado de Alarma. Estábamos todos esperando una confirmación oficial de que iba a ser así, de que estallara todo. Y llegó esto, un papel que tenía el membrete oficial del Ministerio de Sanidad, de SACYL, con la firma del entonces ministro de Sanidad, Salvador Illa, y

							de la Directora General de Salud Pública, Carmen Pacheco. ¿Qué ocurrió? En ese momento, lo recibes...ahora pone “falso”, pero en ese momento surge la duda. ¿Qué haríais vosotros?
87	E4	RESP	RA-DIO_PER-FIL	14	NEUTRA	4	Lo que haríamos con las nuevas tecnologías sería buscar la construcción semántica de esas oraciones para detectar si lo escribe un profesional o una persona con poco bagaje cultural
88	PR2	RESP	RA-DIO_PER-FIL	2	NO	1	El lenguaje es 100% administrativo
89	PR1	I_C	RA-DIO_PER-FIL	1	NO	1	¡NO!
90	PR3	I_C	RA-DIO_PER-FIL	1	NO	1	¡NO!
91	PR3	CONT	RA-DIO_PER-FIL	3	SI	7	Lo que hay que hacer es descolgar el teléfono y llamar a la Universidad
92	PR4	TRAS	RA-DIO_PER-FIL	25	SI	5	Hay que molestar a las fuentes. Puedes tener el error de no localizar a la fuente más adecuada. Nosotros manejamos materia viva, es como un pez que se puede resbalar, pero eso no quita para intentar hacer las cosas necesariamente bien. Tienes que contrastar, a lo mejor no a las que te gustaría porque no tiene acceso, pero sí a las fuentes mínimas
93	E4	RESP	RA-DIO_PER-FIL	3	NO	2	Son diferentes pasos, creo que no hace falta molestar
94	PR3	I_C	RA-DIO_PER-FIL	5	NO	1	¡Si no es molestar! Estás buscando una fuente
95	E4	I_C	RA-DIO_PER-FIL	4	NO	1	Es una cuestión de efectividad. En un bulo tan flagrante de este estilo...
96	PR3	I_C	RA-DIO_PER-FIL	2	NO	1	¡No es flagrante!
97	PR2	RESP	RA-DIO_PER-FIL	9	NO	3	Permíteme. Esa es la manera de actuar que tendríais ahora. Vosotros tiráis de las nuevas tecnologías para buscar vuestras respuestas.
98	PR3	APY	RA-DIO_PER-FIL	1	SI	7	¡Claro!
99	PR2	CONT	RA-DIO_PER-FIL	29	SI	6	Sin embargo, es una cuestión más fácil que eso. Tú tienes una fuente oficial, que es el gobierno regional, que es quien tiene que tomar esa decisión. Antes de buscaren redes sociales, llamas. Recuerdo perfectamente ese día. Todos llamamos a la Consejería de Educación y les dijimos, ¿qué es esto, es verdad? Nos dijeron NO, y ahí se paró.
100	PR2	CONT	RA-DIO_PER-FIL	8	NO	2	Si hubiésemos buscado en Internet, a lo mejor alguno se hubiese lanzado a publicarlo, porque el lenguaje es administrativo

101	PR3	APY	RA-DIO_PER-FIL	2	NO	2	El lenguaje era calcado
102	E4	TRAS	RA-DIO_PER-FIL	11	NO	2	Es muy difícil que muchos medios de comunicación metan la pata al mismo tiempo.
103	PR2	I_C	RA-DIO_PER-FIL	2	NO	2	Hombre, pero en una noticia de este tipo...
104	E4	CONT	RA-DIO_PER-FIL	6	NEUTRA	4	Esto...ESTO es como una silla con varias patas, y no tiene que cojear ninguna. Y Yo pongo un contra-ejemplo....
105	PR2	I_C	RA-DIO_PER-FIL	5	NO	2	Pero no es una cuestión de muchos o pocos medios, tú tienes que hacer tu trabajo de cotejar la información
106	E4	I_C	RA-DIO_PER-FIL	1	SI	7	Totalmente de acuerdo...
107	E4	CONT	RA-DIO_PER-FIL	2	NO	2	Pero tienen que existir las diferentes partes de la silla
108	PR1	TRAS	RA-DIO_PER-FIL	23	NO	3	Mira, E4, yo te lo planteo en términos de lo siguiente: recibes una información sensible, y como profesional y como ciudadano, piensa que la población está esperando, y la cosa cambia por minutos. Ahora te restrinjo esto, ahora cambio lo otro...tú ....
109	E4	I_C	RA-DIO_PER-FIL	2	NEUTRA	4	Yo quisiera poner dos contra-ejemplos
110	PR1	I_C	RA-DIO_PER-FIL	27	NO	3	Bien, E4, pero escucha un momento. Tú recibes esa información, y dices, ¡ostras!... tienes la opción de compartirlo con otros 10. Esto es como el coronavirus. La desinformación es como el virus, se expande de manera increíble. Así que tienes ese contenido, ojo, que no podemos llamar información porque no está contrastado, y no es responsable compartirlo
111	PR1	CONT	RA-DIO_PER-FIL	9	SI	7	Lo responsable es acudir a las fuentes, y esa es la primera norma del Periodismo, acudir a las fuentes: Ministerio de Sanidad, Junta o SACYL. No es molestar, es tu obligación como periodista
112	E4	TRAS	RA-DIO_PER-FIL	8	SI	5	Si tú sabes dar esos pasos de buscar en el navegador...
113	PR1	I_C	RA-DIO_PER-FIL	2	NO	1	¡No te equivoques, E4!
114	E4	NT	MEDIOS	21	NO	2	El otro día tuve que hacer 9 llamadas para pedir información de fuentes institucionales de mi universidad sobre contratos doctorales. Me derivaron a 9 números, y me dieron respuestas no concluyentes. Hay veces que la verdad no se puede alcanzar.

115	E4	CONT	RA-DIO_PER-FIL	33	NO	2	En el caso del bulo es tan sencillo como darte cuenta de que dijeron en un momento dado en una tele que cerraban los colegios, y a las 2 horas sacaron una fe de erratas diciendo que no. Puedes caer en el equívoco, pero cuando llegas al momento en que la verdad no es A y B, no basta solo con llamar a la fuente. Claro que tienes que hacerlo, no creo que haya nadie en esta reunión que publique una información sin la garantía de la fuente
116	E4	CONT	MEDIOS	4	NO	2	Pero tampoco hay que desdeñar que la fuente pueda estar parcializada
117	PR1	TRAS	MEDIOS	1	SI	7	¡Sí, sí!
118	PR3	TRAS	MEDIOS	1	SI	7	Claro
119	E4	TRAS	MEDIOS	14	NEU-TRA	4	Por eso quiero lanzar el ejemplo de una silla de tres patas. Tiene que haber tres pilares. Una de ellas es la fuente. Pero, ¿y si la fuente está lanzando a sabiendas una posverdad? ¿Cómo la combates?
120	E4	CONT	REDES	12	SI	5	Tienes que tener las herramientas de las redes sociales. La inteligencia colectiva a veces comete errores, pero en la mayoría de ocasiones funciona muy bien, y ése es un pilar de la silla que se debe utilizar
121	E4	CONT	PERFIL	11	SI	7	Categoricamente digo, eso sí, que antes de publicar, hay que consultar a la fuente
122	PR2	APY	PERFIL	6	SI	7	Permíteme una cosa, E4. Tienes toda la razón en lo que dices.
123	PR2	CONT	MEDIOS	71	NO	2	Pero en la práctica periodística, en el día a día, he hablado con mis compañeros de redacción una vez en los últimos 10 años. Es decir...me encantan los debates porque también los tenía, me gustaba dar mil vueltas a todos, sobre la idoneidad de las informaciones, de cómo cotejar y cómo luchar contra las fake news. Pero entended una cosa: eso es una muy pequeña parte del trabajo en una redacción. Ojo con esto. No es el trabajo del día a día, no os creáis que es así. Algún día puede salir. En un medio local, la elaboración de la información tiene que ver algo con esto, pero poco con esto. Os invito a que gastéis algo de tiempo en esto, pero no todo. Hay muchas cosas obre las que hablar y trabajar que serán más aprovechables, efectivas y rentables para tu trabajo
124	PR2	CONT	PER-FIL_FOR-MACIÓN	22	NO	3	Que estos temas están bien, eh. En las teorías o materias Tecnologías de Información que dais está bien, pero vayamos a la pomada, a lo práctico. En lo práctico a esto le echamos un rato, pero no es la práctica periodística por excelencia
125	PR3	APY	PERFIL	31	SI	5	Mira, E4, abundando en lo que dice PR2, el trabajo periodístico diario es trabajo bajo presión. Esa reflexión sobre la posverdad y las fake news se hace con calma, en otro ámbito y otro momento. Lo cotidiano es volar, coger un teléfono, mirar Internet, escribir, leer e informar. No hay tiempo para pensar si es o no posverdad

126	PR3	APY	PER-FIL_FOR-MACI3N	54	SI	7	Lo primero es lo que decía PR2, ir a la fuente. Eso lo haces en “cero coma”, como decís vosotras. Hay veces que hemos estado semanas tras una informaci3n, y en otras ocasiones, una informaci3n se emite minutos despu3s de reproducirse, porque es inmediato. Es el caso de un accidente. Lo primero, es levantar el tel3fono, todavía con el cuerpo presente o con el humo...lo cuentas en vivo y en directo. Hay que reflexionar, claro que sí, pero el trabajo cotidiano, lo ha dicho PR2 y estamos de acuerdo
127	PR4	TRAS	PER-FIL_FOR-MACI3N	20	NO	1	¿Hacer trabajo detectivesco? Se me ponen los pelos como escarpías. Puedo ser un Premio Nobel de Literatura, pero tener una intenci3n abyecta. Puedo crear en las redes sociales un mensaje confeccionado semánticamente bien, pero su contenido puede ser aberrante
128	PR3	RESP	PERFIL	26	SI	7	Vosotros vais a trabajar en un equipo y es posible que en un futuro podáis dirigir un equipo. Hay que contar con el factor humano, que es fundamental. Aunque te falte la mitad de la plantilla, el trabajo tiene que salir adelante.
129	PR3	CONT	PERFIL	47	NEUTRA	4	Y os voy a poner un ejemplo: moci3n de censura en Castilla y Le3n, que acaba a las 19:30h. Justo en ese momento, fuera había pasado algo de lo que no teníamos ni idea. Y hubo que correr con un coche que nos íbamos ‘matando’ por el camino porque no llegábamos. Y los que estaban dentro (de las Cortes) no podían salir y los que estábamos fuera no llegábamos. Eso hubo que gestionarlo ‘a grito pelado’, y hubo que correr físicamente. La persona que estaba retransmitiendo tuvo que salir
130	PR3	CONT	PERFIL	22	NO	2	Por mucha previsi3n que tengas, esto puede pasar. No os digo nada con los accidentes y sucesos, suele ser muy problemático. Acordaos del accidente de tren de Angrois. Es una de las peores cosas que puedes abordar para organizar y para informar.
131	E4	TRAS	PER-FIL_FOR-MACI3N	9	SI	5	Tengo claro que en el periodismo hay voces a diario, y hay que tener liderazgo, y capacidad para resolver situaciones que se plantean
132	E4	CONT	FORMACI3N	14	SI	5	Además de ser estudiante de periodismo y haber acabado la carrera, pero a profesores les decía que odiaba los directos, y me toc3 hacerlos desde segundo.
133	E4	CONT	PER-FIL_FOR-MACI3N	16	SI	5	Creo que sabría reaccionar [...] Me veo capacitado, no al nivel de un verdadero profesional, pero sabría salir del paso y darle un tratamiento digno y ético
134	E2	TRAS	PERFIL	13	SI	5	Yo, que llevo dos años en radio a nivel profesional, tanto en Ser como ahora en Onda Cero, diría que me costaría más dirigir desde el estudio que estar en directo
135	E2	CONT	PERFIL	31	SI	5	Al fin y al cabo, si sabes controlar las emociones, es solo relatar lo que cuentas. Es cierto que debes dar el toque personal, pero midiendo las palabras, especialmente en sucesos como los de Angrois que contaba PR3, pero creo que lo más

							difícil es controlar desde el estudio porque estás ciego, hay publicidad, hay sintonías, tienes que decidir en el momento si cambias el guion o tiras con lo que tenías establecido
136	E1	TRAS	PERFIL	8	NO	3	Desde la parte de Periodista me costaría sacarlo adelante, porque es difícil gestionar los nervios
137	E3	TRAS	PERFIL	7	NO	3	Buscaría reaccionar lo más rápido posible desde la templanza, aunque la clave es la experiencia
138	E1	RESP	RADIO	6	NO	3	Actualmente se da demasiada política, que sí, que es importante, pero se le da de más
139	E1	CONT	RADIO	22	NO	2	Pero hay más cosas de actualidad además de esto, y se debería dar más importancia, sobre todo a cuestiones que a los jóvenes nos puedan preocupar o llamar la atención
140	E3	TRAS	RADIO	38	NO	3	Con la situación del Covid, me interesa muchísimo el tema de la salud, y lo que veo en redes lo uso no para dar la información, sino para redirigirla a otros públicos y sitios. Y ahora con el Covid me llegan informaciones relacionada con la salud y la nutrición, no tanto aplicado a recetas y alimentos, sino más a la recomposición corporal o sobre todo a la prevención de enfermedades
141	E3	CONT	RADIO	8	SI	6	Este año ha cobrado mucha importancia la salud mental y las relaciones con nosotros y con nuestro entorno
142	E4	TRAS	RA-DIO_RE-DES	32	NO	3	Quisiera hacer recomendaciones más generalistas. Sobre todo, fomentar la radio tal y como la conocemos, pero hibridándola a un formato que tenga que ver con la colaboración con redes sociales. Es decir, buscar feedback entre radio y redes sociales. Lo que nos lleva al punto de que a los jóvenes nos gustan los podca
143	E4	CONT	RA-DIO_RE-DES	11	SI	5	Podcast implica aplicar posicionamiento orgánico, SEO, es decir, saber colocarse, porque las radios que están muy establecidas tiene su hueco,
144	E4	CONT	RA-DIO_RE-DES	28	NO	2	pero para los jóvenes, que salen de las facultades de Periodismo cientos y cientos cada año, no tienen cabida ni lugar de empleo para quienes quieran dedicarse a la radio, para tener un empleo digno. Por eso es importante que sepan aprender cómo generar su propio negocio. Son tres recomendaciones: posicionamiento, feedback con redes sociales y sabe gestionar la radio como un negocio
145	E2	APY	RA-DIO_RE-DES	6	SI	5	Estoy de acuerdo con E4, creo que no me metería a profundizar tanto en los contenidos, ya que están bien
146	E2	CONT	RA-DIO_RE-DES	8	NO	2	en radio no hemos sabido adaptarnos a las redes sociales y a las nuevas plataformas de difusión
147	E2	CONT	RA-DIO_RE-DES	6	SI	5	Ahora parece que nos vamos metiendo un poco en Twitch, En YouTube, en twitter, a emitir en directo



148	E2	CONT	RA-DIO_REDES	19	NO	2	pero las radios necesitan dar ese paso para dar ese contenido a los más jóvenes, que son los que surcan estas redes sociales y plataformas. El joven quizá no pueda ser oyente potencial porque no conoce los contenidos que las radios les puede llegar a ofrecer
149	E2	CONT	RA-DIO_REDES	14	NO	3	Es cierto que existen APPs, pero ni siquiera las nuevas generaciones las utilizan, sino que usan esas plataformas nuevas de YouTube, Twitch, Twitter
150	PR4	TRAS	ME-DIOS_REDES	7	NO	2	El Rubius no es un medio de comunicación. Los influencers solo aportan mero entretenimiento, y a veces, con todo el respeto, hueco
151	PR4	CONT	ME-DIOS_REDES	10	NO	1	Si sus referentes son esas personas que encienden la cámara para hacer un directo, y cuentan lo que les ocurre (resopla), y cuentan una gracia...
152	PR4		REDES_FORMACIÓN	2	NO	2	si te alimentas de eso (El Rubius), tu dieta cultural es desequilibrada
153	PR4	CONT	REDES	12	SI	5	No tengo nada en contra de esto...cada cosa procuran cuadrarla en la categoría a la que pertenecen. Me parece genial que vean directos de El Rubius...
154	PR4	CONT	ME-DIOS_REDES	11	NO	1	pero no le elevas a la categoría de medio de comunicación. Un medio es algo más, debe tener unos criterios éticos que no existen en las redes sociales
155	PR4	CONT	ME-DIOS_REDES	18	SI	5	para poder sacar una noticia que tenga mordiente, tengo que contrastarla varias veces, no puedo patinar, puedo conocer algo, pero hasta que no lo confirmo, no le doy forma, no puedo sacarla al aire
156	PR3	APY	RA-DIO_REDES	3	SI	7	Estoy totalmente de acuerdo con E2.
157	PR3	CONT	RADIO	21	NO	3	Es una reflexión que llevamos haciendo años, sobre todo los que somos más veteranos, o trabajamos en medios más tradicionales, incluso. A medida que van pasando los años, y las nuevas tecnologías, y la sociedad cambia...no conozco a ningún chico de prácticas que viene con nosotros y que diga que tiene una radio en su cuarto
158	E4	I_O	RADIO	16	NEUTRA	4	Yo, por ejemplo, puedo decirte que tengo un equipo de televisión y de radio, con 4 cámaras, mesa de mezclas y todo, que me he ido subvencionado desde el principio de la carrera
159	PR3	TRAS	RADIO	3	NEUTRA	4	Pero, ¿tú tienes una radio que te llevas de cuarto en cuarto?
160	E4	RESP	RADIO	34	NO	3	No. Hice un programa de radio enseñando cómo hacer un transistor con elementos que tenemos en casa. Pero no tengo una radio. Pero tengo una emisora a pocos metros de mi casa, que es la radio del pueblo, Doble Uve Radio, y ahí me aficioné a la radio. De hecho, tenía hueveras como paneles insonorizadores. Teníamos cabina y 5 micrófonos, y eso lo llevó un concejal de mi pueblo

161	E4	NT	PERFIL	11	NO	3	Lo que sí es cierto es que montar eso, tiene que salir de dentro es que nos falta iniciativa a los jóvenes. Lo estoy intentando desarrollar ahora que he acabado la carrera, pero creo que esa proactividad nos falta a los jóvenes.
162	E2	APY	RADIO	8	NO	3	Yo me uno a lo que dice PR3, yo trabajo en la radio, pero no tengo radio, pero uso el móvil como radio, y puedo escuchar la radio por Internet
163	PR3	TRAS	RADIO	31	NEUTRA	4	Como soy de la vieja escuela, aparte de los teléfonos, tengo una radio en todas las habitaciones. Ahora con las aplicaciones es un gusto escuchar mi radio en cualquier parte del mundo. Todo ha evolucionado mucho
164	PR3	APY	RADIO	20	SI	5	pero hay una cosa esencial: el gusto por el medio, pero como dice E4, no llegamos a ningún sitio si pensamos en si el podcast es radio o no lo es. Yo pienso que sí, que el podcast es radio enlatada.
165	PR3	CONT	FORMACIÓN	11	NO	2	Cuando tenía vuestra edad, hubiese deseado tener eso...no tenías grabadora en casa, no podías oírte....
166	E4	TRAS	RADIO	36	SI	5	Es lo contrario a lo que pasa ahora. Poder hacer un programa de radio para un público determinado y que lo pueda escuchar en cualquier franja horaria. Perdemos las cifras de los oyentes en directo, pero ganamos las cifras de las acumulativas...y cuantificar eso permite ver el progreso de un podcast frente a la radio tradicional.
167	E4	CONT	RADIO	14	NO	3	Pero, no obstante, es complicado saber si es radio o no lo es...es el concepto que hemos estudiado de mediamorfosis...ya no podemos saber si es radio o no lo es, o es otra cosa diferente. Pierde el calor y la cercanía del directo.
168	PR3	TRAS	RADIO	4	NEUTRA	4	Es radio grabada, no es radio en directo
169	PR1	APY	RADIO	2	SI	7	Claro, eso es
170	PR3	TRAS	RADIO	7	NEUTRA	4	Tú puedes lanzar en directo un programa grabado. Entonces, ¿es radio o no es radio?
171	E4	RESP	RADIO	2	NEUTRA	4	Es complicado
172	PR3	TRAS	RADIO	3	NEUTRA	4	En definitiva, es un formato de radio
173	E2	TRAS	RADIO	5	NEUTRA	4	El fin de ese debate es que dentro de 10 años no nos vamos a regir por los EGM, que es otro tema.
174	E2	APY	RADIO	6	SI	7	Es lo que dice E4, nos vamos a regir por las audiencias acumuladas
175	E4	TRAS	RADIO	4	SI	7	Por los engagement...sí sí, totalmente de acuerdo
176	PR2	TRAS	RADIO	19	NEUTRA	4	Todo contenido que sea susceptible de emitir en radio, es radio. No hay más debate sobre esto. Un podcast es un programa de radio que se graba para que la gente lo escuche cuando quiera.
177	PR2	CONT	FORMACIÓN	7	NO	2	Dejad que centre el tiro en otras cosas. Creo que tenéis muchos conceptos teóricos y pocos conceptos de práctica radiofónica

178	PR2	CONT	PERFIL	28	NEU-TRA	4	Os voy a dar un consejo, si me permitís, si queréis trabajar en radio y vivir de esto. Todo el que se engancha a la radio no lo deja nunca, porque es el medio más apasionante que hay. Tenéis que llegar a los sitios sabiendo cómo solucionar problemas... cómo ante un problema a saber cómo responder
179	PR2	CONT	PERFIL	74	NEU-TRA	4	Tenéis que saber buscaros la vida vosotros mismos, no esperar a que alguien te diga tienes que hacer esto o tienes que hacer lo otro... impeditivamente del contenido, de que sea podcast, lo que sea... hay que hacer radio, y la radio se hace así, la radio se hace buscando soluciones. Os invito a que desde un primer momento cojáis la noticia como un total global, en el que hay que hacer todo: desde el momento en que plantéis el tema, decidís el enfoque y cómo redactar lo y con quién tenéis que hablar. Cuando seáis capaces de hacer todo eso, de llegar al redactor jefe y decirle, tengo esto, ha dicho esto, tengo este sonido, seréis un profesional de la radio. Mientras eso no lo tengáis mascado, tenéis trabajo que hacer
180	PR1	APY	PERFIL	2	SI	6	Estoy de acuerdo, PR2.
181	PR1	CONT	PERFIL	63	NEU-TRA	4	Y eso implica que un periodista se mide no solo en la capacidad de adaptarse a los nuevos medios, pero también en tener iniciativa y ser curioso. Por supuesto, la principal labor es contrastar, pero la labor de preguntarse ‘¿y por qué ha pasado esto?’, ‘¿y por qué ha dicho esto?’ En definitiva, buscar... ser un rastreador de posibles temas., y eso es ponerse en el lugar de la audiencia de radio, del oyente. Si ahora mismo se ha vuelto a reanudar la vacunación, ¿qué me interesa saber si yo estoy en la cola? Si me tengo que tomar un paracetamol...
182	PR4	APY	PERFIL	16	NO	2	Al suspenderse la vacunación, se preparó la que se preparó. Pobre de aquel que se alimentase solo de las redes sociales para saber qué ocurrió y lo más importante... qué iba a ocurrir
183	PR4	CONT	PERFIL	40	SI	6	Hicimos lo que creo que había que hacer: ir al sitio y comprobar qué había pasado, testando previamente con las autoridades qué sucedió. Al día siguiente, cuando se retoma, volvemos al sitio. Una señora nos dice “he venido porque he escuchado en la radio que se retoma”. Parece simple, pero encierra algo importante: se fía de nosotros. No nos hubiera perdonado que yendo al sitio no hubiera sido así
184	PR1	APY	PERFIL	21	SI	5	Y hablar con expertos... ojo, es el privilegio que tenemos los periodistas, estar en contacto con expertos. La audiencia quiere respuestas, y eso supone estar apegados a la realidad y la actualidad. Leer mucho, por supuesto, pero saber qué está ocurriendo en tu lugar, en tu comunidad
185	E2	APY	MEDIOS	4	SI	5	Tienes razón, PR1, pero hay una crítica

186	E2	CONT	MEDIOS	17	NO	2	quizá no tanto de la radio, sino de tele. La televisión se ha convertido en espectáculo. Esos expertos que tú dices, PR1, lo son porque tienen 'ventas', por visualizaciones, seguidores...en redes o gente que le gusta ver a ese tipo de expertos, que realmente no son expertos
187	PR1	I_C	MEDIOS	4	NEUTRA	4	¿A quién te refieres, E2? Por poner un ejemplo
188	E2	RESP	MEDIOS	3	NEUTRA	4	Me vale cualquier programa de información
189	PR3	I_C	MEDIOS	6	NO	2	Pero hay falsos programas de información. Hay que saber diferenciar
190	PR1	APY	MEDIOS	1	SI	7	Claro
191	E4	I_C	MEDIOS	3	NO	3	Pero nos lo venden como programas de información
192	PR3	TRAS	MEDIOS	10	NO	2	Por eso digo que hay que saber diferenciar, para comprar lo que es información. Hay programas que se venden como informativos, pero son espectáculo, puñetero y desgraciado
193	E2	TRAS	MEDIOS	6	NO	1	Pero todos se han contagiado, todas las cadenas....
194	PR3	I_O	MEDIOS	11	NO	2	No hablo de concursos, hablamos de debates, que va gente súper seria en esos debates, pero el enfoque no es nada serio
195	PR2	I_D	MEDIOS_PERFIL	15	SI	7	pero E2, tú tienes que tener clara una cosa. A ti te tiene que dar igual lo que pase alrededor, lo que haga el programa que va antes o después que tú, en radio o televisión.
196	PR2	CONT	PERFIL_FORMACIÓN	8	SI	7	Tú tienes que saber cómo hacer una buena información, y eso es la clave con la que tenéis que salir de la carrera y llegar a los medios de comunicación
197	E2	APY	MEDIOS	8	NEUTRA	4	Yo me estaba poniendo más bien del lado del televidente, o del oyente, como decía PR1, no del lado del profesional.
198	E2		MEDIOS	4	NEUTRA	4	Tú haces un zapping de programas que se venden como informativos...
199	PR2	I_C	PERFIL	9	SI	5	y tu contribución a que eso no sea así la gente no nos vea así, es que hagas un trabajo serio y riguroso.
200	PR2	CONT	MEDIOS	6	NO	3	Luego entramos en las audiencias...es verdad que algunas cosas venden más que otras
201	PR2	CONT	PERFIL	5	SI	5	pero tu contribución es que tu trabajo salga bien, de manera profesional
202	PR4	TRAS	REDES	18	NO	2	Un tipo con una cuenta de Twitter y quiera tener seguidores, está obsesionado con la audiencia, y muchas veces hace barbaridades para sumar seguidores
203	PR4	CONT	RA-DIO_REDES	31	SI	5	Que nosotros estamos preocupados por audiencia es evidente, porque a mayor audiencia, mayor legitimidad tenemos en nuestro contexto, y no nos olvidemos...somos un medio que depende de publicidad. A más oyentes, más anunciantes y más ingresos
204	PR4	APY	RA-DIO_REDES	4	SI	6	Pero ambas son compatibles, buscar audiencia con lo que estamos hablando

205	PR4	CONT	RA-DIO_REDES	20	NO	3	Si empezáramos a descuidar esto, y dejáramos de ser fiables para nuestra audiencia, perderíamos audiencia y también anunciantes, y consecuentemente ingresos
206	PR1	APY	FORMACIÓN	4	SI	7	Lo ha dicho antes E4...el valor de la ética
207	PR1	CONT	PERFIL	18	NEUTRA	4	La labor del periodista, ¿en qué se centra? ¿En el mayor número de clics, de espectadores...? ¿O a elaborar un programa y un contenido riguroso, profesional, basado en el conocimiento de expertos?
208	PR1	CONT	PERFIL	21	SI	6	Al fin y al cabo, el periodista ejerce una labor de servicio público que no se debe olvidar. Y no solo debe informar, sino generar opinión, y la opinión se genera en base a una información contrastada....
209	E4	I_C	MEDIOS	11	NEUTRA	4	Esto podría ser una dicotomía entre las teorías del Periodismo de Usos y Gratificaciones y la Agenda Setting, ¿quién manda? ¿La agenda de los medios o lo que quieren consumir los ciudadanos?
210	E4	CONT	MEDIOS	27	NO	1	El problema de la muerte del periodismo es eso, la información que transmite la gente que tiene diligencia por acercarse a la verdad se ve fagocitada por otros programas, llamados killer-formats, capaces de aniquilar a los programas que éticamente lo hacen bien, porque se basan en las adicciones a las soft news de la audiencia
211	E4	CONT	MEDIOS_REDES	7	NEUTRA	4	Con las nuevas tecnológicas, ¿Cómo se puede mantener un periodismo ético, que aporta servicio público?
212	E4	CONT	FORMACIÓN	76	NO	1	una realidad que es execrable. Las condiciones en las que se encuentran las emisoras de radio universitarias, en comparación con un laboratorio de biología, por ejemplo. En un laboratorio se sustituyen pipetas por 1.500 o 3.000 euros, pero a los estudiantes de Periodismo, ¿no se considera la radio como un laboratorio? Es un primer lugar de practicar, un primer punto de contacto con la realidad...tengo compañeros que han acabado o acabarán la carrera este año, y no han entrevistado a nadie en directo, y es culpa del sistema
213	E4	CONT	PERFIL_FORMACIÓN	24	NO	2	La radio no se considera un laboratorio...no se tiene el mismo tratamiento a un periodista que a un profesional de la salud. No se nos puede criticar a los periodistas de que no tenemos esa experiencia, ese bagaje de los años, pero desde la carrera no se ha promovido, exceptuando universidades privadas
214	E2	TRAS	PERFIL_FORMACIÓN	6	NO	1	Una cosa muy rápida, E4. Tú sales de la universidad sabiendo qué es un cable canon, pero no sabes dónde se conecta, es el ejemplo que siempre pongo
215	PR1	APY	PERFIL_FORMACIÓN	1	SI	6	Jajajaja, claramente.

216	PR3	APY	PER-FIL_FORMACIÓN	1	SI	6	Cierto
217	PR3	RESP	FORMACIÓN	21	NO	3	Por intentar dar una respuesta a E4, el periodismo ha sido un oficio hasta no hace mucho tiempo. Es estudio universitario desde hace poco tiempo...teniendo en cuenta que la universidad tiene una edad de 800 años, en nuestro país es un título universitario desde hace 40 años
218	PR3	CONT	PERFIL	33	NO	1	Pero además con una falsa tradición bohemia, de cuanto peor, mejor...he visto en reaccione cosas como 'si no bebes, no eres capaz de escribir un buen artículo'. Venimos de ahí, se pueden explicar muchas cosas a partir de ahí. Nunca se ha considerado que el periodismo necesite unos medios técnicos adecuados, que pueden ser tan importantes
219	PR3	CONT	PER-FIL_FORMACIÓN	15	SI	5	luego llegáis a las radios y a las teles y lo aprendéis rápido, a nosotros nos cuesta la vida, vosotros en dos días lo habéis aprendido porque venís con ello...pero eso no se integra en la formación, sino en la práctica, en los propios medios.
220	PR3	RESP	FORMACIÓN	10	SI	5	Sobre mantener la ética, E4... ¿cómo mantener la ética en medio del caos? Pues individualmente.
221	E4	TRAS	PER-FIL_FORMACIÓN	20	NEUTRA	4	No sé cómo lo veis como directores. Puede haber dos 'yo' que aspiran a trabajar en tu medio. Por un lado, el que te ofrece visitas y mucho engagement y una tasa de rebote muy baja, pero por otro lado, el clásico, el ético, el que hace periodismo ortodoxo...
222	PR1	I_O	PER-FIL_FORMACIÓN	2	NO	1	E4, no te equivoques!
223	PR2	TRAS	PER-FIL_FORMACIÓN	3	NO	3	Pero, ¿por qué tienen que estar reñidos?
224	PR1	TRAS	PER-FIL_FORMACIÓN	2	SI	5	No son incompatibles
225	E4	TRAS	PER-FIL_FORMACIÓN	1	NO	1	Es el más difícil todavía
226	PR1	TRAS	PER-FIL_FORMACIÓN	3	SI	6	hay que aspirar a ser riguroso y brillantes
227	PR2	I_C	PER-FIL_FORMACIÓN	3	SI	6	Y al mismo tiempo tener la capacidad de atraer
228	PR3	APY	PER-FIL_FORMACIÓN	1	SI	7	Eso es
229	PR2	TRAS	PER-FIL_FORMACIÓN	2	SI	6	Y de saber colgar en redes sociales
230	E4	TRAS	PER-FIL_FORMACIÓN	9	NO	3	A veces, la ética y el SEO son incompatibles. He tenido verdaderos debates existenciales.

231	PR3	TRAS	PER-FIL_FORMACIÓN	2	NO	1	No se trata de vender una noticia
232	PR3	CONT	MEDIOS	13	NEUTRA	4	Cuando hablas en términos de ventas, hablas de una empresa. Y una empresa de radio se compone de muchas cosas, de informativos, de magazines
233	PR3	CONT	ME-DIOS_PER-FIL	16	NO	3	cosas vendibles de otra manera...que no tiene nada que ver con ese dato, con esa venta, con esa fórmula. Hablamos de otra cosa. Una cosa es la empresa periodística y otra cosa es cómo ser periodista, es distinto
234	PR2	TRAS	PER-FIL_FORMACIÓN	4	NO	1	No hablamos de mercantilizar una noticia
235	PR2	CONT	ME-DIOS_PER-FIL	26	NEUTRA	4	Tú haces una noticia, y eso puede tener un recorrido a la hora de venderse públicamente, pero tú estás haciendo una noticia para generar un beneficio económico a tu empresa. Tú haces una noticia con criterios periodísticos, y eso puede tener aprovechamiento económico a la hora de colgarse en la web o en redes sociales, pero nunca
236	PR3	I_C	ME-DIOS_PER-FIL	3	NO	1	Nunca a costa de la ética
237	PR1	APY	ME-DIOS_PER-FIL	2	SI	7	Eso es, E4
238	PR1	CONT	RA-DIO_REDES_PER-FIL	72	NEUTRA	4	Nuestro grupo está apostando mucho ahora por la información digital. Mi misión como periodista de radio es fundamentalmente trabajar la información por los pasos que hemos hablado para llevarlo al oyente. Una vez que lo hacemos, hemos cumplido el servicio público. Luego, lo vuelvo a un lenguaje, sin perder la ética, para red social, pongamos la web. ¿Qué hago para conseguir clics, que es lo que rentabiliza la plataforma digital? En lugar de titular "a partir de este viernes solo se podrían reunir 4 miembros en reuniones privadas", pues pregunto al oyente para generar un clic: ¿Qué puedes y qué no puedes hacer a partir de este viernes en Castilla y León? Y eso me ayuda a generar...
239	E4	I_C	RA-DIO_REDES_PER-FIL	2	NEUTRA	4	Eso es un call to action, por ejemplo
240	PR1	CONT	RA-DIO_REDES_PER-FIL	6	SI	6	Eso es, son técnicas que no me hacen perder de vista mi labor de servicio público ni la ética, pero no estoy engañando
241	PR1	CONT	RA-DIO_REDES_PER-FIL	5	NO	2	Otra cosa es que use un gancho y luego entres y no te aporte nada

242	PR4	TRAS	RA-DIO_REDES_PERFIL	25	NEUTRA	4	Quando hacemos una información para la radio, la hacemos de una manera, y en la versión web, tenemos dos opciones...trasladar lo que se ha hecho en la radio íntegramente a la web, o adaptar esa materia prima al formato y lenguaje web
243	PR4	CONT	RA-DIO_REDES_PERFIL	5	SI	7	Hay que hacer esa adaptación. Esa adaptación implica titular, subtítulo
244	PR4	CONT	RA-DIO_REDES_PERFIL	7	SI	5	nosotros lo estamos aprendiendo, y sabemos lo que funciona en el mundo web y el mundo radio
245	PR4	CONT	RA-DIO_REDES_PERFIL	11	NO	2	otra cosa es que se pueda abusar de los titulares llamativos revestidos de morbo para provocar el clic. Ahí está el Libro de Estilo de cada medio.
246	PR4	CONT	RA-DIO_REDES_PERFIL	6	NO	2	No me duele en prendas reconocer que nos veamos tentados en un momento dado
247	PR4	CONT	RA-DIO_REDES_PERFIL	4	NO	1	pero E1-E2-E3-E4 no estáis en lo cierto al generalizar.
248	PR4	CONT	RA-DIO_REDES_PERFIL	29	NEUTRA	4	Ahora todos hacemos de todo, una radio era una radio, y ahora no, una radio es también una página web, con redes sociales. Un periódico tiene su versión digital, pero también hace cosas que solo hacía la radio, y es transmitirte en directo cosas como el Sermón de las 7 Palabras. Lo puede hacer con audio, o tecleando los titulares más llamativos.
249	PR4	CONT	RA-DIO_REDES_PERFIL	10	NO	3	Eso complica la dinámica de las redacciones, hemos tenido que evolucionar y reciclarnos en el perfil radiofónico
250	E4	APY	RA-DIO_REDES_PERFIL	7	SI	6	En este caso, efectivamente, no es necesario prostituir la información.
251	E4	NT	MEDIOS	12	NEUTRA	4	Pregunto a los directores: la información radiofónica periodística, ¿es un producto o un servicio público?
252	PR1	TRAS	MEDIOS	2	NEUTRA	4	Es un servicio público
253	PR3	APY	MEDIOS	2	SI	7	Es un servicio público
254	PR1	CONT	MEDIOS	2	SI	7	Y, además, vocacional
255	PR2	TRAS	MEDIOS	38	NEUTRA	4	Tiene un poco de las dos cosas. Toda información, aunque no sea estrictamente objetiva, y tenga una pequeña carga de subjetividad, no deja de ser un servicio público, porque depende de quién la consume. La información por definición es un servicio público, luego que cada cual la interprete como quiera. No hay que establecer esa diferenciación.



256	PR4	TRAS	MEDIOS	30	SI	5	Sin un servicio público no te mantienes como medio. Al final la gente que te sigue, lo hace porque valora lo que haces que para esa persona son importantes. En nuestro caso, me gustaría pensar que es por la credibilidad, porque lo hemos sometido a un proceso de evaluación y somos de fiar
257	PR3	TRAS	MEDIOS	27	NEUTRA	4	No solo es un servicio público, sino también un derecho constitucional. Podemos debatir sobre si lo hacemos bien, sobre si somos objetivos...lo podemos hacer, es muy fácil, se aprende muy rápido a hacerlo bien y a hacerlo mal.
258	PR2	TRAS	MEDIOS	3	NO	2	De hecho, a veces lo hacemos mal
259	PR1	TRAS	MEDIOS	2	NO	2	Incluso es más fácil hacerlo mal
260	E4	APY	MEDIOS	6	SI	5	Sí, a veces cuesta más trabajo hacer las cosas bien.
261	E4	CONT	PERFIL	5	SI	6	Para ser ingenioso, hay que devanarse los sesos
262	PR1	TRAS	PERFIL	2	SI	5	Es un esfuerzo añadido
263	E4	TRAS	PERFIL	3	NO	3	Y juegas con que tienes un margen de tiempo.
264	E4	CONT	PER-FIL_FORMACIÓN	11	NO	3	El novato tendrá la opción de hacerlo rápido, lo manido, y tirar de lo fácil
265	PR2	NT	PERFIL	16	NEUTRA	4	De todas formas, dejadme que planteo una pregunta. Os llega al WhatsApp un mensaje: se ha caído la catedral de Valladolid. Hay heridos. ¿Qué hacéis? Sois periodistas
266	E4	RESP	PERFIL	12	NEUTRA	4	En este caso es algo muy serio, lo primero sería llama a las fuentes policiales y al Ayuntamiento y me van a dar una versión. Soy un periodista local, ¿verdad?
267	PR1	TRAS		5	NEUTRA	4	Eres un periodista activo, en ejercicio
268	PR3	TRAS		2	NEUTRA	4	Eres un periodista
269	E4	TRAS	PERFIL	4	NEUTRA	4	Yo tendría que ir allí de forma crónica a verlo y a hablar con las personas...
270	PR1	APY	PERFIL	2	SI	7	¡Muy bien!
271	PR3	APY	PERFIL	1	SI	7	¡Muy bien!
272	E4	TRAS	PERFIL	2	NEUTRA	4	A las personas que son testigos
273	PR1	TRAS	PERFIL	1	NEUTRA	4	Para verlo tú
274	PR3	TRAS	PERFIL	1	NEUTRA	4	Para verlo tú
275	E4	TRAS	PERFIL	10	SI	7	En casos así, no cabe duda. Tengo que hablar con las fuentes, tengo que cotejarlo, y tengo que verlo con mis ojos, y de esta forma estaré más cerca de la verdad que si solo cojo una pata de la mesa.
276	E4	CONT	PER-FIL_REDES	13	NEUTRA	4	Luego es cierto que puedo encontrar información extra para cotejar en las redes sociales, cómo se está caldeando el ambiente, cómo ha sido, qué se cree
277	PR3	I_C	PERFIL	2	NEUTRA	4	Por ejemplo, un atentado...(
278	E2	I_C	PERFIL	5	SI	7	Como dice E4, yo iría al lugar del suceso o atentado,

279	E2	I_O	PER-FIL_REDES	33	NO	1	pero no estoy de acuerdo en lo de las redes sociales, porque puede confundir más que aportar en un caso como ése, porque en una cosa en la que se amplifica mucho y hay mucha gente tuiteando, puede despistar más que ayudar. En ese caso, lo suyo es ir, hablar con las fuentes, llamar al Arzobispado, Ayuntamiento...lo que sea en ese caso. En las redes sociales en temas tan importantes o con tanto impacto inicial puede despistar
280	E4	TRAS	PERFIL	19	NEUTRA	4	la ortodoxia dice "mira y vete". Si no puedes ir, llama a alguien que maneje información solvente sobre si es cierto, pensemos en la Policía, en sanitarios, en bomberos...eso marca la ortodoxia
281	E1	TRAS	PERFIL	7	NEUTRA	4	Yo iría al lugar y hablaría con testigos o personas que hayan presenciado lo ocurrido y hablaría con fuentes policiales
282	E2	TRAS	PERFIL	9	NEUTRA	4	Yo si estoy en directo, lo doy. Me refiero a que antes de ir, si estoy en directo, no lo doy como noticia confirmada pero sí como "nos acaba de llegar..."
283	E4	I_C	PERFIL	2	NEUTRA	4	Y decir "les seguiremos informando"
284	E2	TRAS	PERFIL	8	NEUTRA	4	Habría que darla, aunque sea falsa y te la cullen, no darla como verídica total, pero hay que darla
285	PR1	TRAS	PERFIL	10	NO	1	E2, yo no estoy de acuerdo. Yo no daría una información si no tengo una confirmación, sobre todo si es de esta dimensión.
286	PR2	TRAS	PERFIL	3	NEUTRA	4	Depende de quién dé el mensaje
287	PR1	TRAS	PERFIL	6	SI	5	Basándote, por ejemplo, en un avance de una agencia, que sabes que una agencia de noticias es veraz y ha contrastado
288	PR3	APY	PERFIL	1	SI	7	¡Claro!
289	E2	APY	PERFIL	4	SI	6	Hombre, no es lo mismo eso que si te llega un tuit o un mensaje de WhatsApp
290	PR1	TRAS	PERFIL	6	SI	6	Estoy partiendo de la base de que tu fuente es profesional.
291	PR3	TRAS	PERFIL	2	SI	7	Eso es fundamental.
292	PR3	NT	PERFIL	3	SI	6	Y además siempre citando a la fuente, muy importante
293	E4	TRAS	PERFIL	2	SI	5	Te exime de responsabilidades
294	PR1	I_C	PERFIL	1	NO	3	Pero no solo por eso
295	PR3	APY	PERFIL	1	SI	7	Pero no solo por eso
296	PR3	TRAS	PERFIL	6	NEUTRA	4	Es por la autoría de la información
297	PR1	TRAS	PERFIL	2	NEUTRA	4	Es por respeto
298	PR3	APY	PERFIL	1	SI	7	Eso es
299	PR2	TRAS	PERFIL	7	NEUTRA	4	El día que vosotros deis los primeros la noticia de que se cae la catedral de Valladolid, os gustará que el resto de medios os citen
300	PR1	TRAS	PERFIL	4	SI	5	Es cortesía profesional hacia los compañeros, es corporativismo
301	PR2	TRAS	PERFIL	2	SI	7	No os olvidéis de eso nunca

302	E2	TRAS	PERFIL	22	SI	5	Es un problema que las nuevas generaciones, igual tienen menos. Si trabajas en cualquier emisora, y la noticia es de impacto y tienes que citar a la fuente, porque la dio otro de la competencia que tenía más información que tú, creo que las nuevas generaciones tienen menos reparo a mencionar, aunque sea competencia directa
303	E2	CONT	RA-DIO_PER-FIL	14	NO	3	Hace años les costaba más. Lo llevo a mi terreno del deporte., y las guerras radiofónicas han sido importantes, y ahora que se jubila José Ramón de la Morena...les costaba más mencionar a la competencia y darle su minutito de gloria
304	PR2	APY	RA-DIO_PER-FIL	6	SI	6	Ahí estamos a gran escala. Nosotros somos más locales, más... familia
305	PR4	TRAS	SOLUCIÓN	4	SI	7	hay un cambio digital, y no vamos a negarlo en ningún caso
306	PR4	CONT	RA-DIO_PER-FIL	15	SI	6	Pero hay algo que ha evolucionado claramente, no nos mueve tanto lo que en su día existía en las redacciones profesionales de sacar la foto de un suceso por ser los primeros, porque eso diferenciaba del resto
307	PR4	CONT	RA-DIO_PER-FIL	7	SI	6	hemos evolucionado hacia otra pretensión: no hay que darlo los primeros, sino darlo bien
308	PR4	CONT	RA-DIO_PER-FIL	8	NO	1	Con los millones de teléfonos móviles que hay en el mundo, darlo el primero es imposible
309	E4	NT	REDES	39	SI	5	respecto a las redes sociales, una última apelación. ¿Recordáis el incidente de la bici robada del Decathlon? Es interesante consultar las redes sociales...es un pilar fundamental, os digo, porque muchos medios de carácter provincial y regional, incluso saltó el bulo a cadenas nacionales, que bahía sido tal persona de tal etnia...realmente fue un bulo propulsado por una entidad política que no quiero mencionar. Y si ponías en Google "chicos árabes Lacoste" salía la foto del supuesto ladrón
310	PR1	TRAS	REDES	2	NO	2	Eso es desinformación
311	E4	TRAS	REDES	7	SI	5	Si sabes buscar, te sale que es falso.
312	E4	CONT	ME-DIOS_RE-DES	4	NO	3	Aunque yo esté en contra, hubo gente que hizo periodismo ciudadano
313	PR2	TRAS	ME-DIOS_RE-DES	8	NO	2	Partimos de la base que robar una bici no es noticia, pero estamos tontos con algunas cosas y le damos rango de noticias a cosas que no lo son
314	PR4	TRAS	ME-DIOS_RE-DES	10	SI	5	Confío, y aunque me auto engañe, que llegará un momento que, por la propia dinámica de los acontecimientos, se ordenará un poco todo esto
315	PR4	CONT	ME-DIOS_RE-DES	19	SI	6	Creo que existe, a partir de una determinada edad...los medios convencionales somos la referencia informativa, no al 100%, pero si en porcentaje aceptable

316	PR4	CONT	ME- DIOS_RE- DES	22	SI	5	Todo lo de las redes sociales, con anonimato, y esos medios revestidos de una pátina que no se sabe si es entretenimiento, acabará cuajando la diferenciación y se separará el aceite del agua. Esto ocurre con la gente joven
317	E2	TRAS	REDES	4	NO	1	Y también las redes están muy politizadas y hay que tener mucho cuidado con eso
318	PR2	APY	REDES	2	SI	6	Sí, mucho
319	PR3	APY	REDES	2	SI	6	Mucho, mucho.
320	PR3	NT	MEDIOS	18	NEU- TRA	4	De todas formas, esta pandemia y habernos quedado en casa durante meses y los periodistas hemos sido los pocos que hemos podido estar en calle, eso sí, con salvoconducto, que eso no se veía desde los tiempos de la guerra, está trayendo cosas muy curiosas, para bien y para mal
321	PR3	CONT	MEDIOS	22	SI	6	Para bien...nos hemos fijado en cosas...por ejemplo, E3 decía "a mí me interesan cosas de la salud". Pues bien, hemos puesto el foco y nos hemos preocupado mucho en saber cómo estamos. Hablamos de salud mental, y de otros aspectos. Antes eran aspectos dentro de secciones dentro de una información general
322	PR3	CONT	MEDIOS	4	NO	2	Luego el foco político lo embarra todo, pero bueno
323	PR3	CONT	ME- DIOS_PER- FIL	14	SI	5	Desde el punto de vista periodístico, nos supone ser más ingeniosos, es verdad que nos está haciendo buscar más matices a más cosas y no quedarnos en lo de siempre,
324	PR3	CONT	ME- DIOS_PER- FIL	58	NO	2	también está suponiendo perdersos...por ejemplo, como la mayoría de las ruedas de prensa son por Zoom, no solo las de políticos, digo en general, no se puede preguntar, y nos estamos perdiendo muchas cosas y nos están intentando vender muchas motos, y están colocando muchas motos. No puedes repreguntar, no puedes buscar matices...el trabajo está complicando, en fin, algunas cosas. Lo saben PR1 y PR2. Algunas ruedas de prensa son para volverse locos. Ahora es un turno, que se consume...ya no hablo de las locales, sino en las del Gobierno. Cuando haces la pregunta, se acabó. Si ha quedado algo en el tintero, te aguantas
325	PR1	APY / TRAS	ME- DIOS_PER- FIL	5	NO	2	Y a veces ni siquiera responden, es otra opción
326	E2	TRAS	ME- DIOS_PER- FIL	3	SI	5	Las ruedas de prensa por Zoom a veces se agradecen
327	E2	CONT	ME- DIOS_PER- FIL	12	NO	2	En el caso del deporte está de moda, y espero que se quite pronto...las preguntas se les pasa al de Prensa (jefe de prensa) para que las haga él. Eso es todavía más fuerte., porque filtran y sesgan lo que les da la gana y más
328	PR1	APY / TRAS	ME- DIOS_PER- FIL	4	NO	2	¡E interpretan las preguntas!

329	PR3	TRAS	ME- DIOS_PER- FIL	26	NO	2	Os recuerdo la polémica de las primeras ruedas de prensa de la pandemia del gobierno, cuando el Secretario de Estado de Comunicación resumía las preguntas y leía las que quería. Aquello fue...hubo protestas de las asociaciones de prensa. Luego cambié, pero estuvimos algunas semanas que no sabíamos quién preguntaba ni el qué. Y eran semanas de auténtica angustia ciudadana
330	PR2	TRAS	ME- DIOS_PER- FIL	10	NO	2	Ahora básicamente estamos en un continuo 'dónde vas, manzanas traigo'. Nosotros preguntamos y ellos responden lo que quieren. Tenemos el temor...
331	PR3	I_C	MEDIOS	2	NO	1	De que se quede así...
332	PR2	I_C	MEDIOS	3	NO	1	No, no...no de que se quede así,
333	PR2	CONT	MEDIOS	17	NO	3	pero sí que de algún a manera cambie la relación que existe entre poder y periodismo. Nosotros somos los que controlamos al poder. En fin, esperemos que al final no sea, es verdad que la calidad de la información se resiente muchísimo
334	E2	TRAS	MEDIOS	3	NO	2	pero eso está pasando mucho
335	E2	CONT	MEDIOS	23	NO	2	Antes cogías el teléfono, llamabas a un protagonista y le hacías una entrevista. Ahora mismo tienes que pasar sí o sí por el jefe de prensa de turno, el Departamento de Comunicación...tiene que hablar con el protagonista a ver si quiere, y luego tienen el problema de que se quieren excusar en que no quieren hablar, y luego tú le llamas y te dice 'sí, pero es que no me dejan'
336	PR1	I_O	MEDIOS	6	SI	5	Pero E2, no desdeñes...al fin y al cabo, es un puesto para un periodista
337	E2	APY	MEDIOS	1	SI	6	Sí,
338	E2	CONT	MEDIOS	8	NO	2	y el problema que tienen los jefes de prensa es que no se acuerda de que son o fueron periodistas
339	PR1	TRAS	MEDIOS	6	SI	6	Sí, es cierto. Se convierten en comisarios políticos. Más que periodistas, tienen esa perspectiva de nuestro trabajo. Eso es cierto
340	E2	APY	MEDIOS	3	SI	6	Eso está claro. Cada uno hace lo que le toca...
341	PR1	APY	MEDIOS	1	SI	6	Claro
342	E2	TRAS	MEDIOS	5	SI	6	Y luego hay algunos muy buenos en su trabajo. No serían grandes periodistas, pero en el otro lado...
343	PR2	TRAS	ME- DIOS_PER- FIL	4	NO	2	Seguramente les gustaría hacer la cosa de otra manera...
344	PR1	TRAS	ME- DIOS_PER- FIL	3	NO	2	Seguro, seguro, seguramente
345	E3	RESP	SOLU- CIÓN_PER- FIL	5	NO	2	Pensar en cifras es un error,

346	E3	CONT	SOLU- CIÓN_FOR- MACIÓN	4	SI	5	es necesario trabajar como personas en el día a día, y que así lo reflejaremos como profesionales, y las cifras ya vendrán.
347	E3	CONT	SOLU- CIÓN_FOR- MACIÓN	6	SI	5	Es necesario corresponder nuestros actos con nuestros valores, y así funcionarán las cosas.
348	E4	TRAS	SOLU- CIÓN_PER- FIL	10	SI	6	Es importante tener en cuenta los valores y la experiencia de los profesionales que llevan media vida en esto
349	E4	CONT	SOLU- CIÓN_RE- DES	6	SI	5	pero también adaptarse a los problemas, no solo de las redes sociales, sino los problemas del día a día en una redacción
350	E4	CONT	SOLU- CIÓN_PER- FIL	17	SI	5	trabajo en equipo, problemas como que se vaya Internet, y escuchar. Es importante, sobre todo, escuchar a la otra parte antes de interpelar tú, especialmente en una entrevista
351	E1	TRAS	SOLU- CIÓN_PER- FIL	10	SI	5	Es importante, por mucho que pasen los años y se gane experiencia, seguir aprendiendo y querer aprender.
352	E1	CONT	SOLU- CIÓN_PER- FIL	5	SI	5	Tener ganas, y poner intención a todo, tanto los veteranos como los que estamos empezando.
353	E2	TRAS	RADIO	7	NO	2	Creo que la única crítica que le puedo hacer a la radio es que no se está adaptando a las nuevas tecnologías tan rápido como debiera
354	E2	CONT	RADIO	3	SI	6	, pero creo que los contenidos son adecuados y la profesionalidad está ahí
355	E2	CONT	RA- DIO_ME- DIOS	18	SI	7	Dentro de las tres ramas clásicas de la comunicación, prensa, radio y televisión, creo que la radio es la más rigurosa, la más cercana y la que mejor se mantiene ahora mismo
356	PR1	APY	RADIO	14	SI	7	Desde luego, es la que aporta más credibilidad... en todas las encuestas salen como clara ganadora. Me honra haber acabado en una radio
357	PR1	CONT	PERFIL	12	SI	6	la capacidad del periodista se mide por su adaptación, no solo a los nuevos medios digitales y formatos,
358	PR1	CONT	SOLU- CIÓN_PER- FIL	26	SI	6	sino también a las nuevas generaciones, que llegan y que te remueven eso que piensas tú, de que no tienes nada más que aprender. Pues sí que se puede aprender y mucho que aprender y que aportar: nosotros la experiencia y vosotros el manejo de las redes sociales que nos mueven los cimientos en nuestro día a día. Es decir, que no todo es ponerse en un micrófono en el día a día, sino comunicarlo y contarle de otras vías
359	PR3	TRAS	PERFIL	3	SI	7	Esta profesión es apasionante
360	PR3	CONT	SOLU- CIÓN_PER- FIL	11	SI	7	A partir de ahí, hemos hablado de claves fundamentales: rigor, curiosidad, escuchar y ser humildes
361	PR3	CONT	SOLU- CIÓN_PER- FIL	54	SI	6	No lo habíamos dicho esto último, pero hay que enfrentarse a la información con humildad, y a la gente que tiene algo que contarte. Esa es la manera de transmitir algo después. Al fin y al cabo, nosotros no somos los protagonistas de la noticia, sino meros vehículos para llevar las cosas al mayor número de gente posible. Con

							rigor y con humildad nos convertimos en eso que marca la Constitución, el derecho a la información...pues con esas cosas nos podemos convertir en un vehículo útil, riguroso y honesto
362	PR2	TRAS	SOLUCIÓN_PERFIL	8	SI	6	A la humildad de la que habla PR2 añadiría la autocrítica. Tenemos que ser críticos con nosotros
363	PR2	CONT	PERFIL	8	NO	2	Los chicos cuando empiezan a hacer prácticas en la radio no quieren escucharse, cuando salen en antena no se escuchan porque les da vergüenza porque dicen que suena mal, que no suena profesional
364	PR2	CONT	SOLUCIÓN_PERFIL	6	SI	6	Da igual. Hay que escucharse y ser autocríticos siempre. Nosotros nos seguimos escuchando porque cometemos errores y porque siempre hay margen de mejora
365	PR2	CONT	PERFIL	25	SI	6	No solo eso. La humildad, la profesionalidad, el saber hacer, el respeto a todo el mundo...tanto al que se acerca porque ha tenido una desgracia, te quiere contar una noticia, y no es noticia, pero te lo cuenta como si lo fuese...y no merece más respeto ése que un presidente del Gobierno, al cual también hay que darle un tratamiento respetuoso. No merece más respeto el uno que el otro.
366	PR2	CONT	SOLUCIÓN_PERFIL	10	SI	5	Los jóvenes tienen que saber qué lugar tiene cada uno... y respeto a los mayores, a los consejos que llevan mucho tiempo más que tú. Puede ser que de redes no sepan más, pero sí de otras cosas que tú tienes que aprender.
367	PR2	CONT	SOLUCIÓN_PERFIL	27	SI	6	Os pediría autocrítica, siempre, en el ejercicio profesional; apertura de miras a la hora de tratar las informaciones, y saber escuchar. Si llegáis con eso y con actitud...los conocimientos técnicos los tenéis, a redactar se aprende, a sacar cortes se aprende, a todo se aprende. Pero chicos, tenéis que tener metidas 4-5 cosas, para que esto os guste, a que podáis vivir de esto, y a que os reconozcan como profesionales de la información.

368	PR4	TRAS	SOLU- CIÓN_PER- FIL	85	SI	6	<p>La clave de bóveda es que debe ser un tipo curioso, que se pregunte el porqué de los porqués. No conformarse con la primera respuesta. Tu objetivo no es tanto preguntar como re-preguntar. Si incides en esa vertiente, y tienes una dieta intelectual equilibrada más o menos, que ojo no excluye al Rubius, pero tampoco los medios convencionales, estar empapado de la actualidad de su entorno, no solo del mundo, porque estamos globalizados, es cierto, pero es necesario conocer lo esencial del mundo y nuestro entorno. Nunca fue tan fácil interesarse por los temas. Ahora existe Google...antes tenías que ir a una biblioteca. Google te permite contextualizar, facilitar la digestión del destinatario final, que es el oyente. A ti te pueden resultar claras, al oyente ni idea. La curiosidad, tener interés...son claves. los jóvenes tienen curiosidad, pero la tienen taponada por cosas que no les aportan nada. Ya que eres hábil al desenvolverte en el mundo paralelo de lo virtual, te resultará más fácil encontrar un contenido que te interese...y lo harás más fácil que yo, que soy más mayor. Cuando te metes en esta dinámica, aunque no la hayas practicado nunca, al final te acostumbras y te gusta. Esto es como el deporte, que cuando empiezas, te cuesta, pero luego segregas endorfinas. Esto es un deporte intelectual, que obviamente requiere una base mínima, una preparación. No está todo perdido. Los jóvenes tienen más posibilidades de las que ellos se creen, pero tienen que descubrirlas</p>
-----	-----	------	---------------------------	----	----	---	--