



**HAL**  
open science

# La enseñanza de la Ética Periodística en el Centro y el Norte de Europa: Un estudio sobre la metodología y los objetivos docentes

Jesús Díaz-Campo

► **To cite this version:**

Jesús Díaz-Campo. La enseñanza de la Ética Periodística en el Centro y el Norte de Europa: Un estudio sobre la metodología y los objetivos docentes. *Communication studies*, 2013, 14, pp.199-225. hal-01345256

**HAL Id: hal-01345256**

**<https://hal.science/hal-01345256>**

Submitted on 13 Jul 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# La enseñanza de la Ética Periodística en el Centro y el Norte de Europa: Un estudio sobre la metodología y los objetivos docentes<sup>1</sup>

Jesús Díaz-Campo

*Facultad de Empresa y Comunicación, Universidad Internacional de La Rioja<sup>2</sup>, Espanha*

jesus.diaz@unir.net

**Resumen:** ¿Cuáles son las técnicas pedagógicas más adecuadas para enseñar Ética Periodística?, ¿cuáles son los objetivos pedagógicos básicos que debe perseguir un profesor de Ética de Periodística? En este artículo tratamos de responder a una y otra pregunta y para ello revisamos los resultados de una investigación llevada a cabo en 7 países miembros de la Unión Europea (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Países Bajos y Suecia). En concreto, analizamos las respuestas dadas por 20 profesores de la

asignatura a un cuestionario en el que, entre otras cosas, fueron preguntados por las técnicas pedagógicas que emplean. Además, comparamos estos datos obtenidos con los resultados de otros estudios similares realizados en Estados Unidos hace algunos años. Los resultados muestran que la preparación de los alumnos para la vida profesional es la meta que los profesores consideran más importante, mientras que el estudio de casos y la lectura de libros y artículos son las técnicas pedagógicas más usadas.

**Palabras clave:** Ética Periodística, enseñanza, educación superior, profesorado universitario

**Abstract:** “What are the main pedagogical goals a Journalism Ethics professor must try to reach?”, “what are the best pedagogical techniques to teach Journalism Ethics?” In this paper, we try to answer both questions, by presenting

the main findings of a survey carried out in 7 member states of the European Union (Austria, Belgium, Denmark, Finland, Germany, Netherlands and Sweden). We analyze the responses of 20 Journalism Ethics professors who have

1. Data de Aprovação: 15 de novembro de 2013.

2. Paseo de la Castellana, 163, 28046 Madrid, Espanha.

been asked to fill in a questionnaire about the pedagogical techniques they employ. We also compare their responses with the results of similar surveys carried out in the United States. Our findings show that preparing students for a professional career is their most important goal. They accomplish this through case studies and by studying books and articles on the matter.

**Keywords:** Journalism ethics, teaching, higher education, university teachers

## 1. Introducción y marco teórico

LA Ética Periodística es probablemente una de las asignaturas más importantes en el proceso de formativo del futuro profesional de la información, como recuerda Desantes (1984, p. 9), especialista en Derecho de la Información que, sin embargo, la considera “la asignatura más formativa del informador en su conjunto, sin prescindir de su vertiente técnica. Entre otras cosas, porque no estudia un sector, aspecto o punto de vista de la información, sino la información entera”.

El argumento, se asemeja al expuesto por Joseph Pulitzer (1904, p. 667) en su célebre artículo escrito hace más de un siglo y en el que desarrollaba su planteamiento acerca de lo que debería ser la escuela de Periodismo: “Por supuesto, habrá un curso de ética [...] Por encima del conocimiento, por encima de las noticias, por encima de la inteligencia; el corazón y el alma del periódico descansan sobre su sentido moral”. Es decir, ya en los orígenes de la enseñanza del P, desde los mismos albores de la enseñanza del Periodismo, al menos en la concepción estadounidense, la Ética es considerada una de las asignaturas fundamentales para el proceso formativo del futuro profesional de la información.

Sin embargo, esta importancia de la asignatura contrasta con la escasez de investigaciones y trabajos que analicen en profundidad la enseñanza de la asignatura, al menos en lo que a Europa se refiere. Sí que se han publicado, por ejemplo, numerosos trabajos relativos a la formación de los periodistas en Europa y en el mundo (entre otros, Frölich y Holtz-Bacha, 2003; Gaunt, 1992; Lönroth, 1998; Mory y Stephenson, 1991; Real, 2004; Rodríguez López, 1994;

UNESCO, 1954, 1956, 1958, 1973), pero ninguno de ellos realiza un análisis pormenorizado por asignaturas.

En cuanto a los estudios referidos específicamente a la Ética Periodística, han sido bastante más frecuentes en Estados Unidos, partiendo de las primeras iniciativas del Hastings Center surgidas en los años 60 y dedicadas en un principio a las ciencias y más tarde a la educación ética en general (Callahan y Bok, 1980; The Hastings Center, 1980). Todo ese trabajo concluyó con la publicación de varios monográficos, uno de ellos dedicado al Periodismo (Christians y Covert, 1980), con unos resultados parte de los cuales ya habían sido anticipados (Christians, 1978). Los estudios realizados más tarde en Estados Unidos son muy numerosos (entre otros, Braun, 1999; Christians y Lambeth, 1996; Christians, Rotzoll y Fackler, 1998; Elliot, 1984; Lambeth, Christians y Cole, 1994; Reis, 2000; Van Horn, 1997; Walker, 2011).

Por lo que respecta al ámbito europeo, los intentos surgidos se refieren a tres países, Reino Unido, Francia y Alemania (Thomaß, 2000); o constituyen más bien un manual para la enseñanza de la asignatura (Sonnenberg y Thomaß, 1996). En este sentido, esta investigación cuyos detalles se exponen más adelante preguntó de manera expresa a los encuestados por la existencia de un trabajo similar. Sus respuestas, excluyendo las referencias a países concretos, fueron negativas en todos los casos.

Por ello, el principal objetivo de este trabajo es conocer la realidad de la enseñanza de la asignatura Ética Periodística<sup>1</sup> en los centros de educación superior de 7 países del Centro y el Norte de Europa (Holanda, Bélgica, Alemania, Austria, Suecia, Finlandia y Dinamarca), centrándose especialmente en dos aspectos: las técnicas pedagógicas empleadas y los objetivos docentes considerados básicos para los profesores de impartir la materia. Teniendo en cuenta la gran diversidad de la oferta educativa en el ámbito geográfico objeto de estudio, la investigación no se limita únicamente a la formación de carácter universitario, sino que incluye las escuelas profesionales, que constituyen la fórmula dominante en algunos de los países estudiados.

## 1.1. Objetivos pedagógicos en la enseñanza de la Ética Periodística

Lambeth, Christians y Cole (1994) establecieron cinco objetivos pedagógicos muy claros para la enseñanza de la asignatura, que han servido como referencia en la mayoría de estudios posteriores ya mencionados:

- Entender la teoría ética clásica
- Mejorar las habilidades para el razonamiento moral
- Estudiar los sistemas deontológicos (códigos, consejos, etc.)
- Preparar a los alumnos para la vida profesional
- Evaluar la actuación de los medios de comunicación

A continuación, se explica brevemente en qué consiste de cada uno de ellos.

### 1.1.1. Entender la teoría ética clásica

Las conexiones entre las teorías éticas fundamentales y la Deontología Periodística son bastante evidentes en algunas áreas concretas, como pueden ser el respeto a la verdad o, la intimidad y la vida privada. Por ello, resulta útil cambiar el enfoque más habitual y “en lugar de centrarse en la rutina diaria del periodismo, detenerse en la filosofía y en los fundamentos teóricos en los que se basa dicha rutina diaria” (Merrill, 1997, preface).

No obstante, se trata de una meta que a menudo es poco valorada por los alumnos, que lo consideran poco atractivo, algo que puede atribuirse “a su escasísima formación filosófica” (Barroso, 1985, p. 11-12). A pesar de ello, son muchos los autores que resaltan la necesidad de incluir esta parte en el programa, ya que, de otro modo, los alumnos “no entenderían la deontología si no recibieran antes unos conocimientos y corrientes éticas” (Barroso, 1985, p. 11-12). De hecho, el estudio de casos prácticos, probablemente el método de enseñanza más apropiado para la asignatura, resulta inútil “si no viene precedido por el estudio en profundidad de los vínculos existentes con las doctrinas éticas más importantes” (Bivins, 1993, p. 4).

Es por ello que sería recomendable que el profesor trate de establecer con la mayor claridad posible la relación entre estas teorías y el mundo de la comunicación, porque, teniendo en cuenta el escepticismo inicial de los alumnos,

si no lo hace así, este objetivo estará condenado irremisiblemente al fracaso. En este sentido, es recomendable que, a pesar de tratarse de algunos de los pensadores más importantes de la historia, el profesor no omita sus limitaciones, “hay que enseñar a los alumnos que la obediencia ciega a cualquier filosofía nunca es suficiente si queremos realizar análisis serio de una cuestión moral” (Bivins, 1993, p.6).

Existe otro obstáculo, de naturaleza mucho más práctica, para la consecución de este objetivo y viene marcada por el tiempo y la imposibilidad material de explicar todas las teorías éticas fundamentales que han surgido a lo largo de la historia, lo que lleva a la necesidad de elegir entre unas y otras. Examinando las propuestas de diversos autores (Barroso, 1985; Bivins, 1993; Black, 1992, Christians y Covert, 1980; Christians, Rotzoll y Fackler, 1998; Lambeth, Christians y Cole, 1994; Merrill, 1997, Peck, 2001; Suárez Villegas, 2001), hay una serie de pensadores y teorías comunes a la gran mayoría de ellas. En particular, la ética clásica griega (especialmente Aristóteles); el deontologismo (Kant); el utilitarismo (Bentham y Mill); la ética discursiva (Habermas); la teoría de la justicia de Rawls; y, en menor medida, la ética cristiana y las teorías del desarrollo moral, son las perspectivas más recomendadas por la bibliografía.

De todos modos, es evidente que ni una sola de estas teorías proporciona una solución para la totalidad de problemas éticos que se le pueden presentar al profesional. Por ello, es conveniente no presentar las distintas posiciones como opciones excluyentes, sino más bien “como soluciones integradoras” (Suárez Villegas, 2001, p. 14). Merrill (1997, cap. 10), por su parte, habla de “mutualismo ético”, consistente en que el profesional puede encontrar algo útil en cada una de las teorías éticas, y el objetivo final sería formar un sistema filosófico propio, personal, como síntesis de todas las anteriores, resaltando en cada caso por qué y en qué aspectos concretos pueden resultar de utilidad.

### **1.1.2. Mejorar las habilidades para el razonamiento moral**

Los dilemas morales a los que hace frente el profesional de la comunicación deben ser resueltos a través de un proceso de razonamiento moral. Es éste el momento del proceso educativo donde el peligro del adoctrinamiento, siempre

presente en la enseñanza de una asignatura como la Ética, está más latente que nunca, por lo que el profesor ha de ser extremadamente cuidadoso, y huir, en la medida de lo posible, de los consejos ad hoc, esto es, su misión será enseñar a los alumnos a pensar por sí mismos, más que decirles qué pensar. Es decir, hay que buscar “una enseñanza activa, que promueva la capacidad de reflexión y de interpretación del alumno, estimulando su “operar”, esto es, su actividad autoformativa y su actividad asimiladora de conocimientos” (Vázquez, 1980, p. 12).

Por otro lado, se trata de una meta que guarda una estrecha relación con las teorías del desarrollo moral de autores como Kohlberg, Piaget o Gilligan, y busca llevar a los alumnos hacia los estadios más avanzados dentro del proceso evolutivo y de desarrollo de su carácter moral. Asimismo, está íntimamente conectado con el conocimiento de las teorías éticas, que constituyen, para muchos autores, el instrumento ideal para el razonamiento y la toma de decisiones. Así por ejemplo, Day y Butler (1989) hablan de tres fases que corresponderían con la explicación de los principios de deontología de la comunicación más importantes; el desarrollo de las teorías éticas; y finalmente, la aplicación de las segundas a ejemplos de situaciones en los que los primeros entren en juego. Sobre todo, resaltan que “la enseñanza del razonamiento moral debería reconocer los lazos entre las disciplinas del periodismo y la filosofía”.

### **1.1.3. Estudiar los sistemas deontológicos (códigos, consejos, etc.)**

Uno de los indicadores más fieles del grado de desarrollo ético de una actividad es la autorregulación, que supone, o debe suponer, la suma de las conciencias individuales de los que ejercen esa actividad. Por tanto, la enseñanza de los distintos mecanismos deontológicos (códigos, consejos, etc.) que formalizan materialmente de la autorregulación parece obligada. De hecho, en sentido inverso, es evidente que el grado de autorregulación de una actividad determina en gran medida cómo se enseña esa actividad.

Ahora bien, el contrapunto necesario viene por el modo en que se expliquen. Los códigos, los consejos de prensa, y en general las disposiciones deontológicas tienen sus limitaciones, por lo que no es conveniente ofrecer una visión demasiado

idílica de los mismos, ni tampoco centrarse únicamente en sus puntos fuertes y ventajas, que son muchos (Johannesen, 1988, p. 59-64).

Ni los códigos ni la autorregulación en general son una varita mágica que acabe de raíz con todos los problemas de una actividad, pero sí que suponen una herramienta útil, que hay que examinar en todas sus dimensiones, incluidas las menos positivas, a las que se llegará antes o después. Mejor será hacerlo antes de ejercer como profesional, ya que de este modo, el alumno asumirá otro aspecto esencial de la autorregulación y, en especial, de los códigos: que son documentos en constante renovación y mejora. Por ello conviene no limitarse a los contenidos del código, sino analizar también el trasfondo histórico, social y cultural.

#### **1.1.4. Evaluar la actuación de los medios de comunicación**

Este cuarto objetivo ayuda a que los alumnos no conciban el curso como un mero ejercicio abstracto y comprueben que el armazón teórico que el profesor les suministra tiene una utilidad clara y que incluso resulta necesario. Evaluar la actuación de los medios de comunicación no es, por otro lado, una meta en absoluto alejada de la naturaleza de la Ética, que estudia el comportamiento del ser humano y, en este caso concreto, la buena o mala práctica profesional. En este sentido, lo que en última instancia busca este objetivo es hacer conscientes a los alumnos de lo importante que es la Ética, de las graves consecuencias que puede acarrear el no tenerla presente a la hora de actuar.

Sin embargo, la idea de que la resolución de los dilemas éticos es algo personal, y que sólo uno mismo es el responsable de sus actuaciones queda muy en entredicho en el mundo de la comunicación, debido a la autonomía tan limitada de la que goza el profesional. El resto de factores que intervienen en el proceso, como la audiencia o la empresa de comunicación, entre otros, deben ser muy tenidos en cuenta. Es decir, la actuación del profesional no ha de ser examinada desde la esfera meramente individual sino ir más allá, y, en concreto, tratar de definir su rol o función en la sociedad (Elliot, 1984; Thomas, 2000). En este sentido, ya hace muchos años se ponía de manifiesto la relación entre ambas



esferas, dado que “la ética trata con la conducta, y la conducta es un problema de relaciones sociales” (Church, 1939, 172).

Definir el papel del profesional de la comunicación en la sociedad nos llevará, irremediablemente, a definir sus responsabilidades frente a los distintos colectivos antes aludidos. Solo así será posible juzgar en su verdadera dimensión la actuación de los medios. Para ello puede utilizarse, a modo de baremo, los sistemas deontológicos, los principios que aparezcan en códigos, los pronunciamientos de los consejos de prensa, e incluso la teoría y los conceptos éticos.

#### **1.1.5. Preparar a los alumnos para la vida profesional**

Sin duda, el aspecto más importante de la Ética es su dimensión práctica, la aplicación de los principios a la acción. La traslación de esta máxima al ámbito de la formación del profesional conllevaría que la aspiración última e ineludible sería formar buenos profesionales con un gran sentido de la ética. Frente al objetivo anterior que miraba al ámbito social, el énfasis pasa a la esfera individual, a pesar de esa autonomía limitada, pero que existe en cierto grado, al fin y al cabo. Es el ideal al que no hay que renunciar, que el profesional de la comunicación tome las mejores decisiones posibles. Distinto será que pueda llevarlas a efecto o no, en función de la intervención del resto de afectados.

La siguiente cuestión sería plantearse en qué consiste exactamente formar a buenos profesionales desde el punto de vista de la Ética. La respuesta, en el caso de cualquier ética aplicada, y mucho más en la comunicación, conduce irremediablemente al concepto de responsabilidad. Si en las asignaturas de carácter más práctico el alumno aprende las técnicas precisas para desarrollar su actividad; en el caso de la Ética y Deontología se trataría más bien de hacerle ver que su actividad tiene una incidencia directa en el buen funcionamiento de las sociedades democráticas, por lo que su responsabilidad es enorme. Por otro lado, la dimensión ética es inherente la actividad comunicativa, es un rasgo necesario para poder hablar de profesionalismo y, además, trasciende a todo el acto comunicativo. Por ello, su importancia debe ser puesta de manifiesto ya que, sin ella, no puede hablarse, de ninguna manera, de un buen profesional.

Todo ello conlleva, como es fácil imaginar, que se dote a la asignatura de un componente eminentemente práctico, por ejercitar las habilidades para decidir de la manera más ética posible. Al fin y al cabo se trata de unas capacidades que se perfeccionan con la práctica diaria. Por lo tanto, aunque la viabilidad de este objetivo ha sido puesta en duda (Barger y Elliot, 2000, p. 24-25), parece razonable pensar que es posible alcanzar una actitud más ética, al menos en algunos alumnos, lo que ya será motivo suficiente para sentirse satisfecho.

En definitiva, y como conclusión a este apartado, la aspiración última del profesor no debe ser otra que la de conseguir que los alumnos lleguen a pensar por sí mismo, que cuenten con las herramientas necesarias para poder hacer frente a los complejos dilemas éticos que surgirán en el ejercicio de su actividad, y que tomen las mejores decisiones posibles. Además, los objetivos señalados son complementarios y nada excluyentes, y a veces convergen, para su consecución, en varias de las ideas y métodos básicos. Al fin y al cabo, el buen profesional del periodismo será alguien que tome buenas decisiones desde el punto de vista ético, ejecutando sus habilidades para el razonamiento moral, y apoyándose tanto en las teorías filosóficas como en los valores propios de su actividad, y en especial en los instrumentos de autorregulación.

## 2. Metodología

El trabajo recoge las opiniones de 20 profesores de Ética Periodística que imparten la asignatura en distintas instituciones de educación superior pertenecientes a 7 del Centro y el Norte de Europa (Alemania, Austria, Bélgica, Países Bajos, Dinamarca, Finlandia y Suecia), acerca de cuál consideran que es la metodología de enseñanza más adecuada y cuáles son sus objetivos pedagógicos básicos a la hora de impartir la materia.

Para llevar a cabo la investigación, se contactó con los centros educativos seleccionados y, en concreto, con los profesores responsables de impartir la asignatura en los mismos, los cuales se mostraron dispuestos a participar en la investigación en un porcentaje mayoritario. En los mínimos casos en los que no hubo respuesta o ésta fue negativa, se procedió a seleccionar un nuevo centro que

cumpliera en la medida posible las mismas características que el anterior, sobre todo en cuanto al país, al tipo de institución académica (universitaria, escuela profesional) y a la naturaleza de la misma (pública o privada).

La muestra quedó conformada finalmente por 20 académicos y su distribución trata de respetar la proporcionalidad respecto al número de centros educativos de cada país que incluyen entre su oferta formativa programas de periodismo/comunicación, para lo cual se tomó como fuente de información principal la página web del European Journalism Centre, ([http://ejc.net/media\\_landscapes](http://ejc.net/media_landscapes)).

En cuanto al contenido del cuestionario, Para ello, se elaboró una lista con 5 objetivos docentes y 19 técnicas pedagógicas basados en los estudios previos similares antes mencionados (Christians y Covert, 1980; Lambeth, Christians y Cole, 1994; Braun, 1999), aunque con algunas modificaciones. De este modo, los objetivos pedagógicos son los establecidos por Lambeth, Christians y Cole (1994), y que ya han sido referidos:

- Entender la teoría ética clásica
- Mejorar las habilidades para el razonamiento moral
- Estudiar los sistemas deontológicos (códigos, consejos, etc.)
- Preparar a los alumnos para la vida profesional
- Evaluar la actuación de los medios de comunicación

En este sentido, buscando que sus opiniones resultasen lo más clarificadoras posibles, y suponiendo que todos los objetivos, o la mayoría de ellos, estarán entre las metas marcadas a priori por los profesores, se establecieron varias categorías para poder delimitar con más precisión cuáles son los objetivos más valorados, de manera que los encuestados especificaron si consideran cada una de las metas “imprescindible”, “muy importante”, “importante”, “poco importante”, o bien “nada importante” o “prescindible”.

Por lo que respecta a las técnicas pedagógicas por las que se preguntó a los profesores, tomadas de las fuentes bibliográficas ya mencionadas (Christians y Covert, 1980; Lambeth, Christians y Cole, 1994; Braun, 1999), son un total de 19:

- Discusiones en pequeños grupos
- Ensayos y ejercicios por escrito
- Entrevistas a profesionales de prestigio

- Estudio en profundidad de temas seleccionados
- Estudio de casos prácticos
- Explicación y desarrollo de principios deontológicos
- Invitación a docentes de otros departamentos
- Invitación a profesionales ajenos a la institución
- Lecciones magistrales
- Lecturas obligatorias de libros y/o artículos
- Mesas redondas y seminarios
- Paneles de discusión
- Presentación oral de trabajos individuales
- Presentación oral de trabajos en grupo
- Proyección de diapositivas
- Proyección de películas
- Proyección de programas de televisión
- Proyección de transparencias
- Role playing (juego de papeles)

Los encuestados tuvieron la oportunidad de seleccionar todas aquellas técnicas que considerasen oportunas, sin establecer ningún tipo de limitación. No obstante, dado que las horas de clase son limitadas, al igual que en el caso de los objetivos, se estableció una escala con cuatro grados que hacían referencia a la utilización más o menos frecuente de cada una de las técnicas, de modo que los profesores especificaron si emplean los diferentes métodos de enseñanza “muy frecuentemente”; “frecuentemente”; “con poca frecuencia”; y “nunca”.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Objetivos pedagógicos**

La preparación de los alumnos para la vida profesional es la meta más valorada con los encuestados, ya que el 75% de ellos lo considera un objetivo imprescindible o muy importante (Tabla 1). Hay otros tres objetivos que obtienen unos resultados

más o menos similares: Mejorar las capacidades para el razonamiento moral, estudiar los sistemas deontológicos y evaluar la actuación de los medios de comunicación. Finalmente, el entendimiento de la teoría ética clásica es, con diferencia, el objetivo menos valorado, ya que sólo un 10% de los profesores los considera imprescindible o muy importante.

	<b>Razonam. moral</b>	<b>Estudio sists. deontológicos</b>	<b>Preparac. Vida prof.</b>	<b>Evaluación medios</b>	<b>Teoría ética</b>
Imprescindible	30,0	25,0	50,0	20,0	5,0
Muy importante	25,0	45,0	25,0	40,0	5,0
Importante	25,0	20,0	15,0	20,0	30,0
Poco importante	15,0	5,0	5,0	15,0	45,0
Nada importante	5,0	5,0	5,0	5,0	15,0

Tabla 1: Valoración de objetivos pedagógicos<sup>3</sup>

Los resultados obtenidos por la teoría ética admiten, no obstante, ciertos matices: los encuestados también tuvieron la posibilidad de plantear medidas para mejorar la enseñanza de la asignatura y una de las respuestas más comunes fue el deseo de que los alumnos pudieran recibir en los primeros años del plan de estudios una asignatura de Ética Filosófica que les pudiese servir como base teórica a la hora de asistir con posterioridad a un curso más específico de Ética Periodística. Del mismo modo, varios profesores se quejaron también por el limitado número de horas con el que cuentan, lo que les obliga a seleccionar mucho los contenidos del curso, de modo que la teoría ética clásica suele quedar relegada.

3. Fuente: Elaboración Propria.

Por otro lado, la comparación de estos datos que los obtenidos en los diversos estudios realizados hasta la fecha en Estados Unidos encontramos algunas similitudes pero también diferencias. En ambos casos, la teoría ética clásica es, con diferencia, la meta menos valorada. Por el contrario, la preparación para la vida profesional no fue el objetivo mejor considerado en los diferentes estudios llevados a cabo en Estados Unidos (Christians y Covert, 1980; Lambeth, Christians y Cole, 1994), en los cuales era el razonamiento moral el que ocupaba ese primer puesto.

En cuanto al análisis más concreto por objetivos, el razonamiento moral obtiene resultados muy distintos entre los profesores del Norte y del Centro de Europa. En esta última zona, casi una cuarta parte de los encuestados (23,1%) lo considera prescindible o poco importante (Tabla 1.1.). Este resultado puede explicarse a partir de dos factores básicos: por un lado, el enfoque práctico en la enseñanza del periodismo tan predominante en unos países en los que además las escuelas profesionales están muy extendidas y gozan de tanta o más tradición como la formación universitaria en el ámbito de la comunicación. Por tanto, otros objetivos, como la preparación para la vida profesional, son mucho mejor considerados por los profesores, incluso en una materia como la ética. Por el contrario, los profesores de los países escandinavos valoran mucho más este objetivo, ya que un 85,7% de ellos lo considera entre imprescindible e importante.

	<b>Razonam. moral</b>	<b>Estudio sists. deontológicos</b>	<b>Preparac. Vida prof.</b>	<b>Evaluación medios</b>	<b>Teoría ética</b>
Imprescindible	23,0	23,0	46,1	15,4	0,0
Muy importante	30,7	53,8	30,7	53,8	0,0
Importante	23,0	15,4	15,4	15,4	30,7
Poco importante	15,04	0,0	7,7	7,7	61,5
Nada importante	7,7	7,7	0,0	5,0	7,7

Tabla 1.1: Valoración de objetivos pedagógicos. Europa Central<sup>4</sup>

Mientras, los resultados correspondientes al estudio de los sistemas deontológicos son muy similares en una y otra zona: en ambos casos se trata de un objetivo bastante valorado, ya que más del 80% de los profesores lo considera entre “imprescindible” e “importante”.

Asimismo, la preparación para la vida profesional es el objetivo que obtiene mejores resultados en los dos grupos de países, si bien destaca en este sentido el 57,1% de profesores del Norte de Europa que lo considera “imprescindible”

4. Fuente: Elaboración Propria.

	<b>Razonam. Moral</b>	<b>Estudio sists. deontológicos</b>	<b>Preparac. vida prof.</b>	<b>Evaluación medios</b>	<b>Teoría ética</b>
Imprescindible	42,8	28,5	57,1	28,5	14,3
Muy importante	14,3	28,5	14,3	14,3	14,3
Importante	28,5	28,5	14,3	28,5	28,5
Poco importante	14,3	14,3	0,0	28,5	14,3
Nada importante	0,0	0,0	14,3	0,0	28,5

Tabla 1.2: Valoración de objetivos pedagógicos. Norte de Europa<sup>5</sup>

Restarían por analizar los dos objetivos pedagógicos con resultados más bajos entre los docentes. Así, la evaluación de la actuación de los medios de comunicación, aunque también parece ser considerada como una meta importante, lo es en menor medida que las tres anteriores, si bien es sensiblemente mejor valorada en el Centro de Europa (un 69,2% de profesores la considera “imprescindible” o “muy importante” que en el Norte de Europa (42,8% sumando las mismas categorías de valoración).

Por último, la teoría ética es un objetivo particularmente desdeñado en los países del Centro de Europa, puesto que ninguno de los profesores la considera “imprescindible” o “muy importante”, mientras que el porcentaje de docentes que la valora como “poco importante” o “prescindible” está muy cerca del 70%. En este caso, el modelo de enseñanza de escuelas profesionales, predominante en Países Bajos y Bélgica, y el sistema del aprendizaje (on-the-job-training), muy popular en Alemania y Austria durante muchos años, aunque actualmente ya no sea el único modelo existente, parecen erigirse como uno de los factores que mejor pueden explicar estos resultados.

5. Fuente: Elaboración Propria.



Mientras, en el Norte de Europa, a pesar de que las escuelas profesionales son también habituales, en especial en Dinamarca y Suecia, la teoría ética obtiene un mejor resultado, no obstante lo cual es también la meta pedagógica menos valorada por los docentes de esos países.

### **3.2. Técnicas pedagógicas**

Los profesores de Ética Periodística del Norte y el Centro de Europa muestran, de acuerdo a los resultados, una predilección bastante clara por dos técnicas pedagógicas: el estudio de casos prácticos y las lecturas obligatorias de libros y/o artículos son, de manera casi unánime, los métodos más empleados, ya que el 95 y el 90% respectivamente de los profesores (Tabla 2: Técnicas pedagógicas más valoradas. Resultados totales) las utilizan de manera “frecuente” o “muy frecuente”. Las preferencias del profesorado por estos dos métodos son claras, pues las siguientes técnicas, el uso de transparencias y las discusiones en grupos, obtienen un respaldo menor, un 70% y un 60% respectivamente, sumando los docentes que manifiestan emplear estas técnicas de “muy frecuentemente” y “frecuentemente”.

	Muy frec.	Frec.	Poco frec.	Nunca
Estudio de casos prácticos	65.0	30.0	5.0	0
Lecturas obligatorias de libros y/o artículos	65.0	25.0	5.0	5.0
Transparencias	40.0	30.0	15.0	15.0
Discusiones en pequeños grupos	40.0	20.0	25.0	15.0
Presentación de trabajos individuales	40.0	10.0	25.0	25.0
Presentación de trabajos de grupo	30.0	15.0	25.0	30.0
Estudio y desarrollo de principios deontológicos	25.0	35.0	20.0	20.0
Proyección de programas de televisión	25.0	30.0	25.0	20.0
Invitación a profesionales ajenos a la institución	25.0	10.0	45.0	20.0
Lecciones magistrales	20.0	5.0	35.0	40.0
Realización de ensayos y ejercicios escritos	15.0	30.0	30.0	25.0
Estudio de temas seleccionados	15.0	25.0	30.0	30.0
Proyección de diapositivas	15.0	10.0	25.0	50.0
Mesas redondas / seminarios	10.0	35.0	10.0	45.0
Entrevistas a profesionales de prestigio	10.0	20.0	30.0	40.0
Invitación a docentes de otros departamentos	10.0	15.0	40.0	35.0
Proyección de películas	10.0	15.0	40.0	35.0
Paneles de discusión	5.0	25.0	30.0	40.0
Role playing	5.0	15.0	40.0	40.0

Tabla 2: Técnicas pedagógicas más valoradas. Resultados totales<sup>6</sup>

Esas dos son también las técnicas más valoradas en cada una de las dos zonas estudiadas, aunque en distinto orden. Mientras que los libros y artículos son también los mejor considerados entre los profesores de los países escandinavos

6. Fuente: Elaboración Propria.

(Tabla 2.2. Técnicas pedagógicas más valoradas. Norte de Europa), el 100% de los cuales los utiliza “muy frecuentemente” o “frecuentemente”, los casos prácticos lo son en Europa Central, con un porcentaje igualmente del 100% de uso frecuente o muy frecuente. En este último caso, la mayor presencia de escuelas profesionales puede volver a ser de nuevo uno de los principales factores que explica el resultado.

Tanto en Alemania como en Austria el sistema del aprendizaje *-volontariat-* era hasta hace unos años la vía de acceso al ejercicio del periodismo más frecuente, y aunque actualmente son varias las instituciones universitarias que imparten estudios de Grado, muchos profesores mantienen esa orientación eminentemente práctica. Por su parte, en Holanda, la mayor parte de periodistas en activo proceden de las *hogescholen*, que apuestan por esa misma orientación educativa.

Por otro lado, en comparación con los estudios previos realizados en Estados Unidos, los resultados coinciden sólo en parte, ya que a mediados de los años 90 los dos métodos más valorados por los profesores de aquel país eran el estudio de casos y las lecciones magistrales (Lambeth, Christians y Cole, 1994). Hay que tener en cuenta que en dicho estudio no existía una escala con distintos grados de empleo de las técnicas, y los porcentajes alcanzados por estos dos métodos fueron del 98,2% y del 93,3% respectivamente. En cambio, la lectura de libros y artículos no aparecían entre las técnicas más valoradas. Estos datos mostraban además una coincidencia con los del primer estudio de hace más de 30 años (Christians y Covert, 1980), aunque reflejaban una cierta evolución a favor del estudio de casos, que en aquella primera investigación sólo obtenía el 70%, mientras que las lecciones magistrales eran la técnica mejor considerada, aunque con un porcentaje, 87%, menor que en el sondeo de 1994.

En este sentido, en el empleo de las lecciones magistrales reside otra de las grandes diferencias entre los profesores estadounidenses, para los cuales es una técnica que goza de una gran popularidad, y los del Centro y el Norte de Europa, que no la emplean con tanta frecuencia. Especialmente significativa es la oposición a esta técnica pedagógica que muestran los profesores del Norte de Europa, pues ni uno de ellos la emplea de manera frecuente o muy frecuente.

	Muy frec.	Frec.	Poco frec.	Nunca
Estudio de casos prácticos	69,2	30,7	0	0
Lecturas obligatorias de libros y/o artículos	69,2	15,4	7,7	7,7
Realización de ensayos y ejercicios escritos	53,8	23,1	0	23,1
Presentación de trabajos individuales	53,8	15,4	7,7	23,1
Discusiones en pequeños grupos	38,5	30,7	15,4	15,4
Proyección de transparencias	38,5	30,7	15,4	15,4
Estudio y desarrollo de principios deontológicos	30,7	38,5	15,4	15,4
Presentación de trabajos de grupo	30,7	15,4	15,4	38,5
Lecciones magistrales	30,7	7,7	23,1	38,5
Proyección de programas de televisión	23,1	30,7	23,1	23,1
Invitación a profesionales ajenos a la institución	23,1	15,4	30,7	30,7
Estudio de temas seleccionados	15,4	30,7	38,5	15,4
Entrevistas a profesionales de prestigio	15,4	23,1	23,1	38,5
Mesas redondas / seminarios	15,4	23,1	7,7	53,8
Proyección de diapositivas	15,4	7,7	15,4	61,5
Paneles de discusión	7,7	30,7	15,4	46,1
Invitación a docentes de otros departamentos	7,7	30,7	15,4	46,1
Proyección de películas	7,7	23,1	23,1	46,1
Role playing	0	7,7	46,1	46,1

Tabla 2.1: Técnicas pedagógicas más valoradas. Europa Central<sup>7</sup>

El otro lado de la balanza lo representen las técnicas peor valoradas. El *role playing* y los paneles de discusión pasan por ser los métodos menos utilizados por los profesores encuestados, mientras que otros métodos con la invitación a

7. Fuente: Elaboración Propria.

docentes de otros departamentos, las películas, la realización de entrevistas a profesionales de prestigio, y las mesas redondas y seminarios tampoco son muy empleadas por los docentes encargados de impartir la asignatura en el Centro y el Norte de Europa.

En principio sorprende de manera especial el porcentaje tan bajo otorgado al *role playing*, técnica que goza de bastante popularidad en Estados Unidos (Sylvia, 1992), y que además fue valorada en el segundo de los estudios llevados a cabo en aquel país con un 59,8% (Lambeth, Christians y Cole, 1994). Hay que tener en cuenta, no obstante, que en esa encuesta no se especificaba si el uso era muy frecuente o esporádico u ocasional. Por tanto, en sentido estricto, cabría comparar ese porcentaje con los sumados en los tres primeros grupos de la presente investigación, que, en el total de profesores, corresponderían a un 60%, cifra que no estaría muy distanciada de dicho estudio y que, por otro lado, serviría para reafirmar la conveniencia de establecer distintos grados de valoración en una investigación de este tipo.

Mientras, en el primer estudio el resultado del *role playing* era mucho más negativo, ya que se quedaba en un 12% (Christians y Covert, 1980). Por ello, a la vista de la evolución de los distintos estudios, hasta ahora era razonable pensar que era un método cada vez más empleado. Sin embargo, nuestros resultados ponen en entredicho esa conclusión, al menos en el ámbito estudiado. La excepción la representan los profesores escandinavos, un 42,9% de los cuales afirman emplear esta técnica de manera frecuente o muy frecuente.

Contrastando estos datos con los buenos resultados del estudio de casos prácticos, y teniendo en cuenta que el *role playing* constituye una variante de esta otra técnica, parece que a excepción del Norte de Europa, los profesores son más partidarios de que los futuros periodistas asuman la postura del redactor y, considerando los puntos de vista de todas las partes afectadas, elijan entre las distintas opciones pero siempre actuando como el profesional de la información y no como el director, o cualquier otra de las partes que defienden algún tipo de interés o está directa o indirectamente implicado.

En cuanto al resto de técnicas, el uso de transparencias, las discusiones en grupos y la presentación de trabajos individuales. Sin duda, estos dos últimos tienen un carácter complementario al estudio de casos prácticos y pueden

resultar –en especial las discusiones en grupos- muy recomendables en el caso de que el profesor imparta la materia a un número elevado de alumnos, de modo que puedan debatir en el aula sobre algún dilema ético real o planteado por el profesor.

	<b>Muy frec.</b>	<b>Frec.</b>	<b>Poco frec.</b>	<b>Nunca</b>
Lecturas obligatorias de libros y/o artículos	57,1	42,8	0	0
Estudio de casos prácticos	57,1	28,6	14,3	0
Proyección de transparencias	42,8	28,6	14,3	14,3
Discusiones en pequeños grupos	42,8	0	42,8	14,3
Proyección de programas de televisión	28,6	28,6	28,6	14,3
Presentación de trabajos de grupo	28,6	14,3	42,8	14,3
Invitación a profesionales ajenos a la institución	28,6	0	71,4	0
Realización de ensayos y ejercicios escritos	14,3	42,8	42,8	0
Estudio de temas seleccionados	14,3	42,8	28,6	14,3
Explicación y desarrollo de principios deontológicos	14,3	28,6	28,6	28,6
Role playing	14,3	28,6	28,6	28,6
Proyección de películas	14,3	14,3	57,1	14,3
Proyección de diapositivas	14,3	14,3	42,8	28,6
Invitación a docentes de otros departamentos	14,3	0	71,4	14,3
Presentación de trabajos individuales	14,3	0	57,1	28,6
Mesas redondas / seminarios	0	57,1	14,3	28,6
Paneles de discusión	0	14,3	57,1	28,6
Entrevistas a profesionales de prestigio	0	14,3	42,8	42,8
Lecciones magistrales	0	0	57,1	42,8

Tabla 2.2: Técnicas pedagógicas más valoradas. Norte de Europa<sup>8</sup>

8. Fuente: Elaboración Propria.

Para terminar con el análisis de este apartado, pueden destacarse las particularidades de las distintas zonas geográficas concretas. Así, en Europa Central, hay un mayor empleo de las presentaciones de trabajos individuales, que alcanzan un 69,2% de uso frecuente o muy frecuente, frente al 50% que entre el total de profesores obtiene esta técnica. Una vez más, la orientación práctica y la mayor presencia de escuelas profesionales, caracterizada en algunos casos por contar por un número de alumnos sensiblemente menor que en las aulas universitarias, posibilita el uso de esta técnica que para un futuro periodista resulta especialmente recomendable por el desarrollo de sus capacidades para la oratoria. Por eso mismo puede resultar paradójico las lecciones magistrales no se quedan en un porcentaje menor que en otras zonas si no que más bien al contrario alcanza mayores resultados en el uso “muy frecuente”, con cerca de un tercio de los encuestados, 30,7% que han seleccionado esta opción. Posiblemente, este porcentaje puede responder al hecho de que una parte de los programas de esta área geográfica se desarrollan en el ámbito universitario.

Mientras, los datos relativos a los profesores de los países de Escandinavia muestran, además de la oposición ya indicada al empleo de la lección magistral, un uso bastante más frecuente del role playing.

#### **4. Conclusiones**

Los resultados obtenidos reflejan varios elementos mínimos comunes, más allá de la zona geográfica, el modelo formativo o la institución educativa dominante, tanto en lo que respecta a los objetivos pedagógicos como en las técnicas empleadas. En el primer caso, la preparación para la vida profesional es la meta más valorada por el personal docente, el cual también concede gran importancia, no obstante, al perfeccionamiento de las capacidades para el razonamiento moral, el estudio de los sistemas deontológicos y la evaluación de la actuación de los medios de comunicación. Por el contrario, el estudio de la teoría ética clásica es el objetivo menos valorado por los profesores de Ética Periodística de los países estudiados.

Mientras, el estudio de casos prácticos y la lectura de libros y artículos son las dos técnicas pedagógicas más empleadas. El menor empleo de otras técnicas se deriva en parte del hecho de que la duración limitada del curso y el número de alumnos, que en muchos casos imposibilitan el que el profesor pueda llevar a la práctica lo que se podría denominar su “curso ideal”.

En este sentido, las respuestas dadas por el profesorado a una y otra cuestión ponen de manifiesto que la metodología docente de la asignatura más usual es la que se basa en un proceso dialógico, promoviendo la participación activa del alumnado, y con una orientación eminentemente práctica, sin perjuicio de la necesaria reflexión teórica, algo que también se pone claramente de manifiesto con los datos referentes a la lección magistral, una de los métodos más habituales en otras épocas y que, a tenor de las respuestas de los profesores, pierde progresivamente terreno en beneficio de otras técnicas más acordes con esa orientación práctica.

Finalmente, cabe decir que en todo caso la efectividad de este tipo de asignaturas será muy difícil de determinar, y en concreto será complicado establecer si los alumnos que pasan por ellos actúan más éticamente, aunque sí es razonable suponer que sean más conscientes y estén mejor preparados frente a las diversas problemáticas morales.

## Referencias bibliográficas

Barger, W. y Elliot, D. (2000). “Journalism ethics classes: Do they make better journalists?”, *Quill*, 88, (7), 24-25

Barroso, P. (1985). *Fundamentos deontológicos de las Ciencias de la Información*. Barcelona: Mitre.

Bivins, T. H. (1993). “A worksheet for ethics instruction and exercises in reason”, *Journalism Educator*, 48, (2), 4-16.



- Braun, M.J. (1999). "Media Ethics Education: A Comparison of Student Responses", *Journal of Mass Media Ethics*. 14(3), 171-182.
- Callahan, Daniel y Bok, S. (eds.)(1980). *Ethics Teaching in Higher Education*. The Hastings Center Series in Ethics. New York: Plenum Press.
- Christians, C. G. (1978). "Variety of Approaches Used in Teaching Media Ethics". *Journalism Educator*, 1, 1; 3-8, 24.
- Christians, C. G. y Covert, C.L. (1980). *Teaching Ethics in Journalism Education*. New York, Hastings-on-Hudson, The Hasting Center.
- Christians, C. G. y Lambeth, E. (1996). "The Status of Ethics Instruction in Communication Departments". *Communication Education*, 45(3), 236-244.
- Christians, C., Rotzoll, K.B. y Fackler, M. (1998). *Media Ethics: Cases and Moral Reasoning*. White Plains, New York: Longman.
- Church, G. F. (1939). "Analysis of Social Relationships in Teaching Journalistic Ethics", *Journalism Quarterly*, 16, (2), 172-174.
- Day, L. A. y Butler, J. M. (1989). *The Teaching of Ethics and Moral Reasoning in Scholastic Journalism: The Pedagogical Imperative*. Paper presented at the midwinter Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication, Secondary Education Division. St. Petersburg, FL. Manuscrito mecanografiado.
- Desantes, J. M. (1984): "Prólogo" a P. Barroso: *Códigos deontológicos de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Elliot, D. T. (1984). *Toward the Development of a Model for Journalism Ethics Instruction*. Ph. D. dissertation, Faculty of the Graduate School of Education, Harvard University.

- Fröhlich, R. & Holtz-Bacha, C. (eds.) (2003). *Journalism Education in Europe and North America*. London: Hampton Press.
- Gaunt, P. (1992). *Making the Newsmakers*. International Handbook on Journalism Training. London: Greenwood Press.
- Hastings Center, The (1980). *The Teaching of Ethics in Higher Education*. New York: The Hastings Center.
- Johannesen, R. L. (1988). "What Should We Teach about Formal Codes of Communication Ethics", *Journal of Mass Media Ethics*, 2, (1), 59-64.
- Lambeth, E., Christians, C. y Cole, K. (1994). "Role of the Media Ethics Course in the Education of Journalists". *Journalism Educator*. 49(3), 20-26.
- Lönnroth, A. (1998). *Journalism training in Europe*. European Journalism Training Association.
- Merrill, J.C. (1997). *Journalism Ethics: Philosophical Foundations for News Media*. New York: St. Martin's.
- Mory, P. Stephenson, H. y l'AEFJ (1991). *La formation au journalisme en Europe*. Paris: Presse et formation, édition du CFPJ.
- Peck, A. L. (2001). *Foolproof or Foolhardy? Presenting Ethical Theory to Journalism Students*. Ph. D. dissertation. Ohio University Department of Philosophy and College of Arts and Sciences.
- Pulitzer, J. (1904): *The College of Journalism*. *North American Review*. 178 (5), 641-680.

Real, E. (2004): Formación y ejercicio profesional del periodista en la España del Siglo XXI dentro del marco de la Unión Europea. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid.

Reis, R. (2000). Teaching Media Ethics in a Multicultural Setting. *Journal of Media Ethics*, 15(3), 194-205.

Rodríguez López, F. (1994). L'enyament de Periodisme a Europa. Barcelona: Centre d'Investigació de la Comunicació, Generalitat de Catalunya.

Sonnenberg, U. y Thomaß, B. (1996). Journalistic decision-taking in Europe case by case. Maastricht: European Journalism Centre.

Suárez Villegas, J.C. (2001). Principios de ética profesional: a propósito de la actividad informativa. Madrid: Tecnos.

Sylvia, T. (1992). Teaching ethics: A model for role playing. *Feedback*, 33(4), 22-23.

Thomas, B. (2000). How Journalism Ethics is Taught Around Europe: Three Examples, en Pattyn, B. *Media Ethics Opening Social Dialogue*. Lovaina, Peeters, 375-389.

Unesco (1954). "Education for Journalism". *Reports and Papers on Mass Communication*, 8. Paris.

Unesco (1956). Réunion Internationale d'experts sur la formation profes. des journalistes. Maison de l'Unesco, avril 1956: rapports et documents de travail.

Unesco (1958). La formación de periodistas. Estudio mundial sobre la preparación del personal de la información. París.

Unesco (1973) Professional Training for Mass Communication. Reports and Papers on Mass Communication, 45. Paris.

Van Horn, T. L. (1997): Teaching Ethics in Communication Courses. PH. D. dissertation. Fullerton: Faculty of California State University.

Vázquez, F. (1980). Ética. Planteamientos y horizontes actuales. Zaragoza: Luis Vives.

Walker, M. (2011). Evaluating the Intervention of an Ethics Class in Students' Ethical Decision-Making. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, Vol. 11, 4, 69-89.