

## TÉCNICAS PEDAGÓGICAS BÁSICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ÉTICA PERIODÍSTICA

*Common pedagogical techniques in the teaching of Journalism Ethics*

**Jesús Díaz del Campo Lozano**

Universidad Internacional de La Rioja (España)

jesus.diaz@unir.net

Recibido: 08/10/2012

Aceptado: 16/11/2012

### **Resumen**

¿Cuáles son las técnicas pedagógicas más adecuadas para enseñar Ética Periodística? En este artículo revisamos los resultados de una investigación llevada a cabo en 14 países miembros de la Unión Europea. En concreto, analizamos las respuestas dadas por 50 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.

### **Abstract**

¿Which ones are the best pedagogical techniques to teach journalism ethics? In this paper, we present the main findings of a survey carried out in 14 European Union member states. We analyze the responses of 50 Communication Ethics teachers who have been asked to fill in a questionnaire about the pedagogical techniques they employ. We also compare them with the results of some similar surveys carried out in the United States some years ago.

### **Palabras Clave:**

Ética de la comunicación, enseñanza, educación superior, profesorado universitario, interdisciplinariedad.

**KeyWords:**

Communication ethics, teaching, higher education, university teachers, interdisciplinarity

## 1. Introducción y revisión de antecedentes

El principal objetivo de este trabajo es conocer las técnicas pedagógicas empleadas por los profesores de Ética Periodística<sup>1</sup> en los centros de educación superior de 14 países de la Unión Europea (España, Portugal, Francia, Italia, Grecia, Gran Bretaña, Irlanda, Holanda, Bélgica, Alemania, Austria, Suecia, Finlandia y Dinamarca). Dada la tremenda variedad de la oferta educativa en este ámbito geográfico, la investigación no se limita a la formación universitaria, sino que incluye las escuelas profesionales, que constituyen la fórmula dominante en algunos de los países estudiados.

Hasta el momento no existe ningún trabajo que combine los ámbitos geográfico y temático analizados. Sí que se han publicado numerosos estudios sobre 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 realiza un análisis pormenorizado por asignaturas.

Asimismo, los estudios de ese tipo han proliferado en Estados Unidos a partir de las primeras iniciativas del Hastings Center 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, y combinan los de carácter teórico (Black, 1992 y 2004; Christians, Rotzoll y Fackler, 1998; Elliot, 1984; Foreman, 2009; Swenson-Lepper, 2012; Van Horn, 1997), con otros basados en investigaciones empíricas (Braun, 1999; Christians y Lambeth, 1996; Hanson, 2002; Lambeth, Christians y Cole, 1994; Payne, 1992; Reis, 2000; Walker,

2011). De igual modo, se han llevado a cabo trabajos similares centrados en otras localizaciones geográficas (entre otros, Klarreich, 2012; White, 2008).

Sin embargo, los intentos surgidos en el ámbito concreto de la Unión Europea se refieren a un número limitado de países (Thomaß, 2000) o constituyen más bien un manual para la enseñanza de la asignatura (Sonnenberg y Thomaß, 1996). En este sentido, esta investigación preguntó expresamente a los encuestados por la existencia de un trabajo similar. Sus respuestas, excluyendo las referencias a países concretos, fueron siempre negativas.

## **2. Material y métodos**

El trabajo recoge los puntos de vista de 50 profesores de Ética Periodística que ejercen su labor en centros de educación superior de 14 países miembros de la Unión Europea sobre cuál consideran la metodología de enseñanza más adecuada para impartir su asignatura. Para ello, se elaboró una lista con 19 técnicas pedagógicas basada en estudios previos similares (Christians y Covert, 1980; Lambeth, Christians y Cole, 1994; Braun, 1999), aunque con elementos modificados, añadidos o suprimidos:

- Estudio de casos prácticos
- Discusiones en pequeños grupos
- Estudio en profundidad de temas seleccionados
- 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: puntos de vista opuestos sobre un tema
- 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
- Realización de entrevistas a profesionales de prestigio
- Realización de ensayos y ejercicios por escrito
- Role playing (juego de papeles)

La investigación partió del supuesto de que el empleo de unos procedimientos no excluye la puesta en práctica de otros, sino que, más bien al contrario, son técnicas complementarias cuya utilización conjunta es incluso deseable en aras de lograr una mayor variedad y de captar el interés del alumnado, motivo por el cual los encuestados pudieron seleccionar un número indeterminado de técnicas sin tener que limitarse a un máximo.

Igualmente, siendo conscientes de que las horas de clase y la duración del curso son limitados, y de que es prácticamente imposible hacer uso de todo el listado, se consideró oportuno establecer una escala compuesta por cuatro grados relativos a la mayor o menor utilización de cada técnica. Así, los profesores detallaron si emplean los métodos “muy frecuentemente”; “frecuentemente”; “con poca frecuencia”; y “nunca”.

306

Por otro lado, la muestra se distribuye por países de la siguiente manera: España (ocho profesores); Portugal (siete); Francia (cuatro); Italia (cuatro); Grecia (uno); Alemania (cuatro); Austria (dos); Holanda (cuatro); Bélgica (tres); Reino Unido (cinco); Irlanda (uno); Suecia (dos); Finlandia (tres); y Dinamarca (dos). Por sexos, 35 de los encuestados son hombres y 15 mujeres.

Asimismo, para facilitar el análisis de los datos obtenidos y la comprensión de los resultados, optamos por agrupar los países en cuatro grandes áreas geográficas: los países del Sur de Europa (España, Portugal, Francia, Italia y Grecia); el bloque de Europa Central (Alemania, Austria, Bélgica, Holanda y Luxemburgo); Reino Unido e Irlanda; y los países de Escandinavia (Suecia, Finlandia y Dinamarca).

### 3. Resultados

Los resultados muestran una clara preeminencia de dos de las técnicas con respecto a todas las demás. El estudio de casos prácticos y las lecturas obligatorias de libros y/o artículos son, de manera prácticamente unánime, los métodos más empleados, ya que el 90 y el 86% respectivamente de los profesores (Tabla 1: *Resultados totales*) las utilizan “frecuentemente” o “muy frecuentemente”. Las preferencias del personal docente por estos dos métodos son claras, pues las siguientes técnicas, la explicación y desarrollo de principios deontológicos, y la realización de ensayos y ejercicios por escrito, obtienen un respaldo menor, un 72% cada una de ellas, sumando los profesores que las emplean “muy frecuentemente” y “frecuentemente”.

**Tabla 1: Resultados totales**

	Muy frec.	Frecuente	Poco frec.	Nunca
Libros y/o artículos	58,0	28,0	8,0	6,0
Casos prácticos	54,0	36,0	6,0	4,0
Princs. deontológicos	36,0	36,0	12,0	16,0
Ensayos y ejs. escritos	32,0	40,0	12,0	16,0
Discusiones grupos	30,0	28,0	26,0	16,0
Presentac. trabajos grupo	28,0	14,0	24,0	34,0
Transparencias	26,0	24,0	22,0	28,0
Presentación trabajos indivs.	26,0	20,0	20,0	34,0
Estudio temas seleccs.	22,0	36,0	26,0	16,0
Lecciones magistrales	16,0	20,0	22,0	42,0
Profesionales ajenos	12,0	26,0	36,0	26,0
Diapositivas	12,0	12,0	24,0	52,0
Programas de televisión	10,0	42,0	22,0	26,0
Entrevistas a profesionales	8,0	14,0	28,0	50,0
Mesas redondas/seminarios	6,0	38,0	18,0	38,0
Películas	6,0	32,0	28,0	34,0
Paneles de discusión	6,0	32,0	20,0	42,0
Role playing	4,0	10,0	34,0	52,0
Docentes otros dptos.	4,0	8,0	42,0	46,0

(N) = (50)

La predilección por los casos prácticos y la lectura de libros y artículos es aún más evidente entre las mujeres (Tabla 3: *Resultados por sexo. Mujeres*). Los resultados para este sector son especialmente contundentes, pues la totalidad de profesoras encuestadas considera recomendable que sus alumnos lean libros o artículos de manera muy frecuente o frecuente. Mientras, el análisis de casos prácticos no alcanza ese 100% pero se sitúa en un porcentaje igualmente importante, el 93%.

**Tabla 2: Resultados por sexo. Hombres**

	Muy frec.	Frecuente	Poco frec.	Nunca
Casos prácticos	54,3	34,3	5,7	5,7
Libros y/o artículo	54,3	25,7	11,4	8,6
Principios deontológicos	37,1	40,0	8,6	14,3
Ensayos y ejs. escritos	31,4	40,0	11,4	17,1
Transparencias	31,4	14,3	22,8	31,4
Discusiones grupos	28,6	25,7	25,7	20,0
Presentación trabajos indivs.	28,6	17,1	17,1	37,1
Presentac. trabajos grupo	22,8	11,4	28,6	37,1
Lecciones magistrales	20,0	14,3	20,0	45,7
Estudio temas seleccs.	11,4	42,8	20,0	25,7
Programas de televisión	11,4	40,0	20,0	28,6
Profesionales ajenos	11,4	20,0	40,0	28,6
Diapositivas	11,4	5,7	28,6	54,3
Mesas redondas/seminarios	8,6	37,1	17,1	37,1
Entrevistas a profesionales	8,6	20,0	22,8	48,6
Paneles de discusión	5,7	34,3	20,0	40,0
Películas	5,7	25,7	28,6	40,0
Role playing	5,7	5,7	34,3	54,3
Docentes otros dptos.	2,8	8,6	40,0	48,6

(N) = (35)

---

Aunque la diferencia entre una y otra técnica no sea muy significativa, el hecho de que las lecturas de libros y artículos sean el método pedagógico más valorado entre las mujeres es, sin duda, uno de los resultados más curiosos y en cierto modo inesperado del análisis, ya que cabía esperar que el uso de los casos prácticos ocuparía el primer lugar, como sucede tanto en los resultados globales como entre los varones.

No obstante, realizando una evaluación más general, los porcentajes de una y otra técnica son muy altos y similares en todos los casos, con independencia del sexo y del área geográfica, por lo que cabe interpretar que la mayoría de profesores entienden que, si bien el análisis de casos prácticos se adapta perfectamente a sus objetivos, su utilización resulta inútil si los alumnos no cuentan con una base teórica anterior, que suponen que puede ser proporcionada a través de estas lecturas, en lugar de emplear el método mucho más tradicional de las lecciones magistrales, que, como se verá después, no ha obtenido una valoración demasiado positiva.

309

---

En cuanto al análisis por zonas geográficas, hay que destacar que los libros y artículos son también los mejor considerados entre los profesores de los países escandinavos (Tabla 7: *Resultados por área geográfica. Escandinavia*), el 100% de los cuales los utiliza “muy frecuentemente” o “frecuentemente”, mientras que los casos prácticos alcanzan un 85,7% total sumando esos dos grados.

Por el contrario, los países del Sur y el Centro de Europa, que son los más representadas cuantitativamente en la muestra, reproducen el orden de preferencias de los resultados globales, y sitúan el análisis de casos prácticos en el lugar más alto de la tabla de preferencias, con un 83,3% y un significativo 100% respectivamente como porcentaje resultante de sumar los dos primeros grados de la escala.

En Europa Central, la mayor presencia de escuelas profesionales puede ser uno de los principales factores que expliquen este resultado. Alemania y



Austria son países en los que hasta hace unos años el aprendizaje -*volontariat*- era la vía de acceso al empleo más frecuente, y aunque actualmente son varias las instituciones universitarias que imparten estudios de Grado, los profesores mantienen en muchos casos esa orientación eminentemente práctica. Mientras, en Holanda, la mayor parte de periodistas en activo proceden de las escuelas profesionales -*hogescholen*-, que apuestan por esa misma orientación educativa.

**Tabla 3: Resultados por sexo. Mujeres**

	Muy frec.	Frecuente	Poco frec.	Nunca
Libros y/o artículos	66,7	33,3	0	0
Casos prácticos	53,3	40,0	6,7	0
Estudio temas seleccts.	40,0	20,0	40,0	0
Presentac. trabajos grupo	40,0	20,0	13,3	26,7
Ensayos y ejs.escritos	33,3	40,0	13,3	13,3
Discusiones grupos	33,3	33,3	26,7	6,7
Principios deontológicos	33,3	26,7	20,0	20,0
Presentación trabajos indivs.	20,0	26,7	26,7	26,7
Transparencias	13,3	46,7	20,0	20,0
Profesionales ajenos	13,3	40,0	26,7	20,0
Diapositivas	13,3	26,7	13,3	46,7
Películas	6,7	46,7	26,7	20,0
Programas de televisión	6,7	46,7	26,7	20,0
Lecciones magistrales	6,7	33,3	26,7	33,3
Paneles de discusión	6,7	26,7	20,0	46,7
Docentes otros dptos.	6,7	6,7	46,7	40,0
Entrevistas a profesionales	6,7	0	40,0	53,3
Mesas redondas/seminarios	0	40,0	20,0	40,0
Role playing	0	20,0	33,3	46,7

(N) = (15)

En los países del Sur, por el contrario, el ámbito universitario es más frecuente, sobre todo en España y Portugal. En esta zona, la dimensión más



teórica se refleja en la mayor valoración de la explicación de principios deontológicos concretos, que aportan la base teórica necesaria para el posterior análisis de ejemplos. Este método es empleado de modo frecuente o muy frecuente por un 87,5% de los profesores, porcentaje ligeramente superior al obtenido por el estudio de casos prácticos, 83,3%; y por la lectura de libros y artículos, 79,2%. Se trata de cifras igualmente altas, similares a las que obtienen estas técnicas en el resto de países, por lo que en general puede decirse que son los dos métodos sobre los que existe mayor unanimidad.

**Tabla 4: Resultados por área geográfica. Sur**

	Muy frec.	Frecuente	Poco frec.	Nunca
Principios deontológicos	54,2	33,3	4,2	8,3
Libros y/o artículos	54,2	25,0	12,5	8,3
Casos prácticos	45,8	37,5	8,3	8,3
Ensayos y ejs. escritos	29,2	37,5	12,5	20,8
Presentac. trabajos grupo	29,2	25,0	12,5	33,3
Estudio temas seleccs.	20,8	33,3	25,0	20,8
Presentación trabajos indivs.	20,8	20,8	16,7	41,7
Discusiones grupos	16,7	33,3	29,2	20,8
Lecciones magistrales	16,7	25,0	12,5	45,8
Transparencias	12,5	12,5	29,2	45,8
Paneles de discusión	8,3	25,0	16,7	50,0
Entrevistas a profesionales	8,3	4,2	29,2	58,3
Mesas redondas/seminarios	4,2	29,2	25,0	41,7
Películas	4,2	29,2	25,0	41,7
Profesionales ajenos	4,2	25,0	37,5	33,3
Diapositivas	4,2	12,5	29,2	54,2
Role playing	4,2	4,2	33,3	58,3
Programas de televisión	0	37,5	25,0	37,5
Docentes otros dptos.	0	4,2	45,8	50,0

(N) = (24)

De hecho, el Reino Unido e Irlanda también apuestan por estas dos técnicas, si bien valoran de manera igualmente positiva otros tres métodos. En concreto, el estudio en profundidad de algunos temas seleccionados obtiene, al igual que el estudio de casos y la lectura de libros y artículos, una valoración del 100% en los dos primeros grados de la escala. Al mismo tiempo, hay otras dos técnicas que reciben una importancia similar, ya que el 100% de los profesores declara usar frecuentemente la proyección de películas y la de programas de televisión, cuyos resultados en el resto de áreas geográficas, sin llegar a ser negativos, no se aproximan para nada a estos datos.

Por lo que respecta a las películas, su popularidad coincide con la gran importancia que sobre todo en los últimos años se le otorga en Estados Unidos, donde la mayoría de programas de la asignatura incluyen la proyección obligatoria o al menos la recomendación de ver varios títulos sobre periodistas. Ciertamente el mundo de los medios de comunicación ha servido como trasfondo para gran cantidad de filmes, algunos bastante famosos, y que en muchos casos transmiten un claro mensaje ético (Craft, 2009). Por otro lado, es difícil cuestionar el atractivo que para los alumnos tiene esta técnica. Por ello, el reto del profesor es realizar una buena selección de películas, buscando siempre que resulten útiles en términos de los objetivos pedagógicos que se haya marcado. En cuanto a los programas de televisión, hay que recordar la existencia en Reino Unido del programa “Derecho a la réplica” (*Right to reply*), que constituye una iniciativa prácticamente única en Europa y que ofrece otro instrumento idóneo para el análisis y discusión de cuestiones éticas.

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 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.

**Tabla 5: Resultados por área geográfica. Europa Central**

	Muy frec.	Frecuente	Poco frec.	Nunca
Casos prácticos	69,2	30,7	0	0
Libros y/o artículos	69,2	15,4	7,7	7,7
Ensayos y ejs.escritos	53,8	23,1	0	23,1
Presentación trabajos indivs.	53,8	15,4	7,7	23,1
Discusiones grupos	38,5	30,7	15,4	15,4
Transparencias	38,5	30,7	15,4	15,4
Principios deontológicos	30,7	38,5	15,4	15,4
Presentac. trabajos grupo	30,7	15,4	15,4	38,5
Lecciones magistrales	30,7	7,7	23,1	38,5
Programas de televisión	23,1	30,7	23,1	23,1
Profesionales ajenos	23,1	15,4	30,7	30,7
Estudio temas seleccs.	15,4	30,7	38,5	15,4
Entrevistas a profesionales	15,4	23,1	23,1	38,5
Mesas redondas/seminarios	15,4	23,1	7,7	53,8
Diapositivas	15,4	7,7	15,4	61,5
Paneles de discusión	7,7	30,7	15,4	46,1
Docentes otros dptos.	7,7	23,1	23,1	46,1
Películas	7,7	15,4	30,7	46,1
Role playing	0	7,7	46,1	46,1

(N) = (13)

El otro lado de la balanza lo representen las técnicas peor valoradas, respecto a las cuales también existe relativa unanimidad entre sexos y zonas geográficas. El *role playing* y la invitación a docentes de otros departamentos pasan por ser los métodos menos utilizados por los profesores, ya que el 86% de ellos emplea una y otra técnica con poca o ninguna frecuencia. Tampoco

gozan de mucha popularidad el empleo de diapositivas y la realización de entrevistas a profesionales de prestigio, que alcanzan el 78% en los porcentajes relativos a poco o ningún uso en los resultados correspondientes al total de profesores.

A primera vista sorprende especialmente el poco porcentaje 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 norteamericanos 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 nuestro estudio, que, en el total de profesores, corresponderían a un 48%, 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 geográfico de la Unión Europea. La excepción la representan los profesores escandinavos, un 42,8% de los cuales afirman emplear esta técnica de manera frecuente o muy frecuente. En cambio, los restantes sectores coinciden en la poca consideración que le otorgan a este método, que apenas si llega al 10% en todos los casos.

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.

Por su parte, la invitación a docentes de otros departamentos que, entre otras cosas, pueden servir para aportar un punto de vista distinto y que puede añadir además una perspectiva diferente de las cuestiones de naturaleza ética, no se considera demasiado adecuada por parte de los profesores europeos, ya que casi la mitad de ellos, 46%, no recurre nunca a esta técnica, y tan sólo un 12% lo hace de manera frecuente o muy frecuente. En este caso apenas hay excepciones, salvo los países de Europa Central donde un 30,8%, sí que utiliza este método con relativa frecuencia. Tengamos presente que el sistema pedagógico de algunos de los centros de estos países, en particular de las escuelas profesionales –*hogescholen*- holandesas, consiste muchas veces en la realización por parte de grupos de alumnos de proyectos en los que entran en juego las diversas asignaturas, y que son dirigidos de manera coordinada por un grupo de profesores, por lo que la puesta en práctica de esta medida resulta lógica.

Por el contrario, se trata de un método especialmente poco valorado en las islas, donde ni un solo profesor (Tabla 6: *Resultados por área geográfica. Islas*) requiere la intervención de colegas de otros departamentos de un modo frecuente o muy frecuente; y en el Sur, donde dicho porcentaje se queda en un 4,2%. Una de las posibles explicaciones estaría en el número limitado de horas del que dispone el encargado de impartir la asignatura. Sin embargo, la diferencia con otra técnica muy similar, como es la invitación a profesionales ajenos a la institución, es significativa.

En cuanto al resto de técnicas, el estudio y desarrollo de principios deontológicos concretos y la realización de ensayos y ejercicios por escrito son las más valoradas después de las dos señaladas, con un 72% de uso frecuente o muy frecuente. El estudio de los principios deontológicos más importantes constituye para un buen número de profesores un elemento necesario previo al análisis de casos prácticos, una gran parte de los cuales suele versar sobre un reducido elenco de temas comunes, como pueden ser los conflictos relativos a la intimidad y la vida privada; o al honor. Por ello, contando una vez más con el

número de horas disponibles, los profesores parecen considerar oportuno prestar más atención a aquellos asuntos que serán más cotidianos en el día a día del futuro trabajo periodístico de sus alumnos, y sobre los cuales será conveniente contar con una serie de criterios básicos en detrimento de otra posible distribución del curso, que buscara abordar el mayor número posible de cuestiones.

**Tabla 6: Resultados por área geográfica. Islas**

	Muy frec.	Frecuente	Poco frec.	Nunca
Casos prácticos	50,0	50,0	0	0
Estudio temas seleccs.	50,0	50,0	0	0
Libros y/o artículos	50,0	50,0	0	0
Discusiones grupos	50,0	33,3	16,7	0
Transparencias	33,3	50,0	16,7	0
Diapositivas	33,3	16,7	0	50,0
Ensayos y ejs.escritos	16,7	83,3	0	0
Presentac. trabajos grupo	16,7	16,7	16,7	50,0
Películas	0	100,0	0	0
Programas de televisión	0	100,0	0	0
Mesas redondas/seminarios	0	83,3	16,7	0
Profesionales ajenos	0	83,3	0	16,7
Paneles de discusión	0	83,3	0	16,7
Principios deontológicos	0	50,0	16,7	33,3
Lecciones magistrales	0	50,0	16,7	33,3
Presentación trabajos indivs.	0	50,0	16,7	33,3
Entrevistas a profesionales	0	33,3	16,7	50,0
Role playing	0	16,7	16,7	66,6
Docentes otros dptos.	0	0	33,3	66,6

(N) = (6)

Mientras, la realización de ejercicios escritos puede constituir, por un lado, la parte final del estudio de casos que, si se realiza oralmente y en el aula, suele provocar una mayor participación de unos alumnos por encima de otros, ante la imposibilidad material de que todos ellos expresen su opinión. Esta técnica abre la puerta, por tanto, a que la totalidad de la clase reflexione y ofrezca sus puntos de vista personales sobre las cuestiones tratadas.

Además hay que mencionar otro de los métodos pedagógicos más valorados, con casi una tercera parte de los profesores, 30%, que lo usa de manera muy frecuente, como es la discusión en pequeños grupos, que tiene un carácter igualmente complementario al estudio de casos y que además resulta muy recomendable cuando el profesor cuenta con un número muy elevado de alumnos, como instrumento para que, al igual que acabamos de explicar al referirnos a la realización de ejercicios por escrito, todos ellos participen de algún modo y para que el debate pueda desarrollarse en el aula.

Entre el resto de técnicas poco valoradas, hay que referirse a la entrevista a profesionales de prestigio, que se queda en un 22% en los dos primeros grados de la escala, lo que sí que puede deberse en mayor medida que otros métodos a la duración del curso y la limitación temporal.

Entre el resto de técnicas poco valoradas, hay que referirse a la entrevista a profesionales de prestigio, que se queda en un 22% en los dos primeros grados de la escala, lo que sí que puede deberse en mayor medida que otros métodos a la duración del curso y la limitación temporal.

Otro de los métodos que tampoco aparece entre los mejor considerados, a pesar de que hasta no hace mucho era uno de los más comunes, y de que entre los profesores estadounidenses goza de gran popularidad, es la lección magistral. Sólo un tercio de los encuestados, el 36%, la emplea con frecuencia, un porcentaje que en general se reproduce en los resultados parciales por sexos y zonas geográficas, salvo en el Norte de Europa donde la oposición a esta técnica pedagógica tradicional es aún mayor ya que ni uno de los



profesores encuestados la emplea frecuentemente (Tabla 7: *Resultados por área geográfica. Escandinavia*).

**Tabla 7: Resultados por área geográfica. Escandinavia**

	Muy frec.	Frecuente	Poco frec.	Nunca
Libros y/o artículos	57,1	42,8	0	0
Casos prácticos	57,1	28,6	14,3	0
Transparencia	42,8	28,6	14,3	14,3
Discusiones grupos	42,8	0	42,8	14,3
Programas de televisión	28,6	28,6	28,6	14,3
Presentac. trabajos grupo	28,6	14,3	42,8	14,3
Profesionales ajenos	28,6	0	71,4	0
Ensayos y ejs. escritos	14,3	42,8	42,8	0
Estudio temas seleccts.	14,3	42,8	28,6	14,3
Principios deontológicos	14,3	28,6	28,6	28,6
Role playing	14,3	28,6	28,6	28,6
Películas	14,3	14,3	57,1	14,3
Diapositivas	14,3	14,3	42,8	28,6
Docentes otros dptos.	14,3	0	71,4	14,3
Presentación trabajos indivs.	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	0	14,3	42,8	42,8
Lecciones magistrales	0	0	57,1	42,8

(N) = (7)

Para terminar con el análisis de este apartado, señalaremos las particularidades de las distintas zonas geográficas concretas. Así, en el Sur, además del primer puesto del estudio de principios deontológicos, hay que destacar el menor uso que los profesores hacen de las transparencias que, entre otras cosas, indican una mayor innovación, ya que varios de los docentes

han señalado expresamente que las han sustituido por presentaciones con soporte informático. Por lo demás, no hay grandes contrastes con los datos generales.

En Europa Central, ya se ha señalado la mayor propensión a invitar a profesores pertenecientes a otros departamentos como consecuencia, en parte, de la estructura y diseño del plan de estudios. Además, hay un mayor empleo de las presentaciones de trabajos individuales, que alcanzan un 69,2% de uso frecuente o muy frecuente, frente al 46% 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 que 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.

Asimismo, las características de las escuelas profesionales, que suelen mantener una colaboración más estrecha con los medios de comunicación materializada entre otras cosas en un mayor número de periodistas en activo o ex-periodistas que imparten clase en estos centros, determina o es la clave de que en Europa Central se utilicen con más frecuencia la invitación a profesionales ajenos a la institución y la realización de entrevistas por parte de los alumnos a periodistas prestigiosos. Ambas alcanzan el 38,5% de uso frecuente o muy frecuente, cifras similares a las de los resultados globales en el caso de los profesionales ajenos, pero no en el de las entrevistas, que obtenían un 22%.

Por lo que respecta al Reino Unido e Irlanda, destaca la gran valoración de películas y programas televisivos, junto al estudio de temas concretos, que

puede tener su explicación en el gran desarrollo de la autorregulación en estos países, que ha dado pie, por ejemplo, a la constitución de comisiones sobre la intimidad y los medios de comunicación, lo que justificaría su estudio monográfico.

Por otro lado, el aprendizaje (*on-the-job- training*) ha sido el esquema dominante en estas zonas, y la vinculación con las empresas informativas y el colectivo de periodistas también ha sido importante. Por ello, la invitación a profesionales ajenos alcanza un porcentaje muy alto, con un 83,3% de empleo frecuente o muy frecuente. También obtienen resultados especialmente positivos la realización de ensayos y ejercicios por escrito, con un 100% de uso frecuente o muy frecuente, y la realización de mesas redondas y seminarios. Los datos muestran también un gran uso de lecciones magistrales y de las transparencias.

Para terminar, los países de Escandinavia, donde se alternan escuelas profesionales y facultades universitarias, son los que más claramente se oponen a la lección magistral, pues ningún profesor la utiliza frecuentemente. Tampoco gozan de demasiada popularidad las presentaciones de trabajos individuales, que se quedan en un 14,3% en los niveles de mayor uso, lo que contrasta claramente con el porcentaje bastante más alto de los trabajos en grupo.

#### 4. Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran, en primer lugar, la existencia una serie de elementos mínimos comunes con independencia del país, modelo formativo y de institución educativa, y otras circunstancias. De este modo, los profesores europeos de Ética Periodística valoran especialmente el empleo de métodos como el estudio de casos prácticos o la discusión en pequeños grupos, además de otros como la lectura de libros y artículos, la explicación de principios deontológicos o la realización de ensayos y ejercicios por escrito.

Se trata, especialmente en el caso de las dos primeras, de técnicas pedagógicas que promueven la siempre deseable meta de la participación activa del alumnado y cuyo empleo presupone una concepción de la metodología docente de la asignatura como un proceso dialógico, expresión de una concepción ética reflexiva, lo que supone una especie de punto medio entre los planteamientos meramente descriptivos y los excesivamente normativos.

Al mismo tiempo, estos resultados implican también que, sin menoscabo de la necesaria reflexión teórica, la orientación de la asignatura es en la mayoría de los casos eminentemente práctica, algo que también ponen de manifiesto los datos referentes a la lección magistral, uno de los métodos pedagógicos más habituales en otras épocas y que, a tenor de las respuestas de los profesores, está perdiendo progresivamente terreno en beneficio de otras técnicas más acordes con esa orientación práctica.

En cuanto al empleo de otras técnicas complementarias, siendo recomendable, está muy condicionado tanto por la duración del curso como por el número de alumnos, aspectos ambos que se erigen en muchos casos como claros obstáculos para que el profesor pueda llevar a la práctica lo que podríamos denominar su “curso ideal”.

Por último, planteamos dos posibles líneas de actuación para mejorar la enseñanza de la asignatura. Se trataría, por un lado, de un intento de poner en común las distintas técnicas y métodos en el ámbito internacional, esto es, impulsar una especie de “deontología periodística internacional comparada” y, en definitiva, una mayor colaboración entre los profesores ya que, en el campo concreto del periodismo, en algunos de los países estudiados, se trata de una asignatura que no cuenta con demasiada tradición, a pesar de su evidente importancia.

En esa misma línea surgiría una segunda propuesta de mejora, la colaboración interdisciplinar entre los profesores con formación esencialmente filosófica y aquellos otros formados en el campo de la Comunicación. Es evidente que en ocasiones los representantes de uno y otro campo de

conocimiento marchan por caminos paralelos, cuando una posible labor en común serviría, entre otras cosas, para concretar mucho más esa cuestión tan peliaguda que es determinar los contenidos filosóficos que resulten pertinentes para el periodista.

## Notas

<sup>1</sup>Empleamos esta denominación, pero en el estudio también se ha dado cabida a otras similares como Ética de la Comunicación o Ética de la Información, es decir, encabezamientos que correspondan a la asignatura en programas de Periodismo y/o Comunicación.

## Referencias bibliográficas

- Black, J. (1992). Media Ethics. En M.D. Murray, y A.J. Ferri (Coords.) *Teaching Mass Communication. A Guide to Better Instruction* (pp. 235-255). Praeger: New York.
- Black, J. (2004). Teaching and studying journalism ethics. En *Quill*, Vol. 92, 6, p. 6.
- Braun, M.J. (1999). Media Ethics Education: A Comparison of Student Responses. En *Journal of Mass Media Ethics*. Vol. 14, 3, pp. 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. En *Journalism Educator*, Vol. 1, 1, pp. 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. En *Communication Education*, Vol. 45, 3, pp. 236-244.
- Christians, C., Rotzoll, K.B. y Fackler, M. (1998). *Media Ethics: Cases and Moral Reasoning*. White Plains, New York: Longman.
- Craft, S. (2009). True, False, Both, Neither? Using Documentary Film In Teaching Journalism Ethics. En *Journal Of Mass Media Ethics*, Vol. 24, 4, pp. 307 – 308.
- 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.

- Foreman, G. (2009). *The Ethical Journalist: Making Responsible Decisions in the Pursuit of News*. Malden, MA, Wiley-Blackwell.
- 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.
- Hanson, G. (2002). Learning Journalism Ethics: The Classroom Versus the Real World. En *Journal of Mass Media Ethics*, Vol. 17, 3, pp. 235-247.
- Harden Fritz (2011). Casuistry: Case-based Reasoning for the Ethical Journalist. En *Journal of Mass Media Ethics*, Vol. 26, 1, pp. 88-92.
- Hastings Center, The (1980). *The Teaching of Ethics in Higher Education*. New York: The Hastings Center.
- Klarreich, K. (2012). On the ground: teaching journalism ethics in Haiti requires much more than translating the SPJ code into creole or French. En *Quill*, Vol. 100, 2, p. 16.
- Lambeth, E., Christians, C. y Cole, K. (1994). Role of the Media Ethics Course in the Education of Journalists. En *Journalism Educator*. Vol. 49, 3, pp. 20-26.
- Lönnroth, A. (1998). *Journalism training in Europe*. European Journalism Training Association.
- Mory, P. Stephenson, H. y l'AEFJ (1991). *La formation au journalisme en Europe*. Paris: Presse et formation, edition du CFPJ.
- Payne, N. (1992). *Teaching the "Unteachable". Toward a model for ethics instruction in Canadian university schools of journalism*. Ph. D. dissertation. Ontario: Faculty of Graduate Studies and Research, Carleton University, Ottawa.
- Reis, R. (2000). Teaching Media Ethics in a Multicultural Setting. En *Journal of Media Ethics*, Vol. 15, 3, pp. 194-205.
- Rodríguez López, F. (1994). *L'senyament 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.
- Swenson-Lepper, T. (2012). Teaching Communication Ethics and Diversity: Using Technology and Community Engagement to Enhance Learning. En *Communication Teacher*, Vol. 26, 4, pp. 228-235.
- Sylvia, T. (1992). Teaching ethics: A model for role playing. En *Feedback*, Vol. 33, 4, pp. 22-23.

- Thomas, B. (2000). *How Journalism Ethics is Taught Around Europe: Three Examples*. En B. Pattyn (Coord.) *Media Ethics Opening Social Dialogue* (pp. 375-389) Peeters: Lovaina.
- Unesco (1954). *Education for Journalism*. En *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*. En *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.
- Walker, M. (2011). Evaluating the intervention of an ethics class in students' ethical decision-making. En *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 11, 4, pp. 69 – 89.
- White, R.A. (2008). *Teaching Communication Ethics in the African Context: A Response to Globalization*. En *Ecquid Novi-African Journalism Studies*, Vol. 29. 2, pp. 188 – 209