

El lugar de la Ética en la formación del periodista. Un estudio de la situación en la Unión Europea

The place of Ethics in journalist's education. A survey of the situation in the European Union

DR. JESÚS DÍAZ DEL CAMPO LOZANO, Universidad Internacional de La Rioja, Logroño, España
[jesus.diaz@unir.net]

RESUMEN

¿Qué lugar deberían ocupar la Ética y la Deontología en el plan de estudios del futuro profesional del Periodismo? En este artículo se analizan las respuestas más comunes dadas a esta cuestión por la literatura. Además, se revisan los resultados de una investigación llevada a cabo en catorce países de la Unión Europea (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia) y las respuestas dadas por cincuenta profesores de la asignatura a un cuestionario en el que, entre otras cosas, se les consultó sobre el lugar que debe ocupar la Ética en los currículos de Periodismo.

Palabras clave: ética de la comunicación, formación del periodista, enseñanza, educación superior, profesionalismo, Unión Europea.

ABSTRACT

What place should have Ethics and Deontology in any Journalism curriculum? This paper analyzes the most common answers the literature gives to this question. It also presents the main findings of a survey conducted in fourteen countries of the European Union (Austria, Belgium, Denmark, Finland, France, Germany, Greece, Ireland, Italy, Netherlands, Portugal, Spain, Sweden and United Kingdom) and the responses of fifty Communication Ethics professors to a questionnaire about the place of Ethics in Journalism curricula.

Keywords: communication ethics, Journalism training, teaching, higher education, professionalism, European Union.

•Forma de citar este artículo:

Díaz del Campo, J. (2013). El lugar de la Ética en la formación del periodista. Un estudio de la situación en la Unión Europea. *Cuadernos.info*, 33, 113-120. DOI: 10.7764/cdi.33.529

INTRODUCCIÓN

“Cualquier discusión sobre las posibles metas en la enseñanza de la ética debe comenzar por considerar un número importante de enormes dificultades”. Estas palabras de Callahan (1980, p. 61) son fiel reflejo de la especial naturaleza de la Ética, que la diferencia significativamente de otras disciplinas académicas, como puedan ser la Historia o el Derecho, por poner solo dos ejemplos.

Esta naturaleza especial se acentúa en el caso de los programas de Ética Profesional o Aplicada, como la Ética Periodística y se deriva, entre otras cosas, del hecho de que, como cualquier otra disciplina, por un lado está constituida por un cuerpo de conocimientos, métodos y conceptos clave, mientras que por otro aborda cuestiones relativas a los valores, al carácter moral o al buen comportamiento. Gran parte de las confusiones y problemas que puede entrañar la enseñanza de la Ética tiene su origen en esta dualidad.

En consecuencia, no es difícil suponer la gran diversidad de planteamientos existentes. Incluso podría decirse que hay casi tantos como profesores de la asignatura. Uno de esos múltiples debates es el referente al lugar que debe ocupar la Ética en el plan de estudios del futuro periodista. Pues bien, en este artículo se examina, en primer lugar, literatura recurrente sobre esta cuestión, para pasar después a los resultados de una investigación llevada a cabo con profesores de Ética Periodística de catorce países de la Unión Europea.

MARCO TEÓRICO

Las investigaciones teóricas y/o prácticas sobre la enseñanza de la Ética de la Comunicación son muy numerosas, especialmente en Estados Unidos, país en el que hay una larga tradición impulsada por el Hastings Center desde finales de los años sesenta del siglo pasado, enfocada inicialmente a las ciencias y más tarde a la educación ética en general (Callahan & Bok, 1980; The Hastings Center, 1980). Esta tarea culminó con la publicación de varios monográficos sobre distintas especialidades, uno de ellos dedicado al Periodismo (Christians & Covert, 1980), aunque algunos resultados fueron presentados también dos años antes (Christians, 1978). Posteriormente se han desarrollado muchos otros trabajos teóricos y prácticos sobre la realidad estadounidense y general (Black, 1992 y 2004; Braun, 1999; Christians & Lambeth, 1996; Christians, Rotzoll & Fackler, 1998; Elliot, 1984; Foreman, 2009; Fritz, 2011; Lambeth, Christians & Cole, 1994; Payne, 1992; Reis, 2000; Swenson-Lepper, 2012; Van Horn,

1997; Walker, 2011), y también existen estudios enfocados en la situación de la Unión Europea (Díaz del Campo, 2012a y 2012b; Sonnenberg & Thomas, 1996; Thomas, 2000).

Pese a toda esta investigación, la literatura especializada no ha tratado, salvo excepciones, de responder a la pregunta sobre el lugar que debiera ocupar la Ética en los planes de estudio en comunicación ni sobre cuál sería el nivel más adecuado para su inclusión (por ejemplo, el primer año o el último). Cuando lo ha hecho, ha sido para decir que “no existe una respuesta única para esta cuestión” (The Hastings Center, 1980, p. 75) y para sostener que lo verdaderamente importante es que la asignatura figure de manera específica en los currículos. Más adelante se verá que esta es una aseveración que no siempre ha sido tenida en cuenta.

A propósito de esto, vale recordar las palabras de Joseph Pulitzer (1904) en un 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” (p. 667). En consecuencia, 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.

En Europa es posible encontrar coincidencia con este argumento, por ejemplo en la obra de Desantes (1984), especialista en Derecho de la Información que, sin embargo, considera la Ética Periodística “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” (p. 9).

En el campo de la Deontología, algunas de las medidas puestas en marcha por los profesionales de la comunicación para mejorar el panorama se han traducido en el surgimiento de diversos mecanismos de autorregulación. De manera particular, en lo que se refiere a los códigos deontológicos, la década de los ochenta y, sobre todo, los años noventa del siglo pasado han supuesto un auténtico *boom* de este tipo de documentos en los medios de comunicación masiva de un buen número de países europeos.

Los argumentos a favor de la presencia de la Ética de la Comunicación en la formación profesional son numerosos, pero no se limitan a profesores y especialistas en ese campo; incluyen, por ejemplo, a diversas instituciones y organismos que se han dedicado a analizar la

enseñanza del Periodismo. Así, por ejemplo, la Unesco (1954, p. 3), en un informe sobre los problemas de la formación de los periodistas, sostuvo que “la sociedad moderna exige que el periodista (...) sea un profesional en el sentido más pleno del término, por su formación, por su ética y por su sentido de responsabilidad social” (p. 3). El mismo documento menciona tres elementos imprescindibles que debería incluir cualquier programa de enseñanza del Periodismo: asignaturas profesionales y complementarias, habilidades específicas de la profesión, y la enseñanza de la ética profesional. La cita no puede ser más elocuente: la única asignatura mencionada específicamente, y no dentro de un bloque o conjunto de temas, es la Ética Profesional.

Sería interminable la lista de referencias similares donde se aboga por la presencia de una asignatura sobre Ética en el proceso de formación de los futuros periodistas (por ejemplo, en Benito, 1992, pp. 274 y ss.; Bertrand, 1992; Bok, 1988, p. 15; Unesco, 1973, p. 7). Precisamente esto hace más inexplicable su ausencia en muchos planes de estudio. Y es que la realidad muestra que no todos los centros, ni dentro del ámbito geográfico estudiado (la Unión Europea) ni en otros países, la incluyen en sus programas.

El principal argumento con el que se justifica esa decisión es el empleo del llamado “método por saturación”, que para el caso significa que las cuestiones éticas formen parte, o deban hacerlo, de todos los cursos que constituyen el programa (Christians & Covert, 1980, p. 21). Es decir, la premisa de quienes postulan dicho método es que con él se enseñaría mejor los aspectos éticos, y serían mejor asimilados por los alumnos, si se los impartiera dentro del marco de las otras materias, como pueda ser la Redacción Periodística. Por tanto, la defensa del “método por saturación” es que, dado que la Ética es un elemento inherente al buen periodismo, la enseñanza de las cuestiones relativas a ella debería hacerse desde el inicio mismo del proceso formativo del futuro periodista, estar incluida en todos los cursos, y todos los profesores “deberían enfatizar la importancia de contar con estándares éticos altos” (McDaniel, 1983, pp. 16-17).

Quienes abogan por este sistema añaden que se trata de un método mucho más acorde con la realidad, en la que cualquier acto informativo estaría impregnado por una dimensión moral, y que los dilemas de ese tipo pueden surgir en cualquier instante. Desde su perspectiva, situar la Ética como una asignatura específica puede llevar a los alumnos a pensar que las discusiones y los dilemas morales son un mundo aislado, que no forma parte del trabajo cotidiano en la redacción.

Christians y Covert (1980) reconocen que quizá esta sea una opción “más natural, más cercana a la realidad de las situaciones a las que hacen frente los periodistas en el transcurso de sus carreras profesionales” (p. 21). Por cierto, su conclusión se apoya en el resultado de una investigación anterior (Christians, 1978), según la cual el 88 por ciento de los centros educativos estadounidenses que no incluían un curso específico de Ética en su programa se justificaban aludiendo que no era necesario, ya que ese tipo de cuestiones surge en las explicaciones de otras asignaturas.

Es posible que el argumento del “método por saturación” parezca correcto, al menos en un nivel teórico; sin embargo, en la práctica, los posibles inconvenientes derivados de este enfoque serían diversos. Para empezar, es válido preguntarse si, cuando un dilema ético surge en una clase de cualquier otra asignatura, el profesor le dedicará la profundidad y el tratamiento adecuados; y, sobre todo, si guiará a los alumnos correctamente, de manera que estos puedan reflexionar utilizando la mayor información posible sobre el asunto. Además, según algunos autores (Christians & Covert, 1980; Payne, 1992), en estos casos la discusión gira inevitablemente hacia los aspectos legales, hacia el mundo del Derecho, por la sencilla razón de que la solución a los dilemas profesionales en dicho ámbito es mucho más clara y, en muchos casos, unívoca. Sin embargo, hay que preguntarse si un método como este puede conducir a los alumnos a confundir las esferas del Derecho y la Ética.

Como plantean Christians y Covert (1980), “la complejidad de los dilemas éticos que surgen hoy en día parece requerir la presencia de un curso específico en el currículo” (p. 22). De hecho, sin un tratamiento sistemático, que cuente con el marco teórico adecuado y con el número de horas necesario, el efecto final en el alumno puede ser totalmente opuesto al deseado, ya que su única base para tomar decisiones serán sus propios valores e incluso los prejuicios personales. Del mismo modo, el futuro periodista puede acabar su ciclo formativo con la impresión de que los razonamientos éticos son asuntos banales, que no constituyen una parte esencial dentro del periodismo y que pueden resolverse con relativa sencillez.

En este escenario hay un segundo aspecto crucial: la preparación de los profesores de los otros cursos (por ejemplo, Redacción Periodística, Entrevista o Fotoperiodismo), cuyo conocimiento sobre las cuestiones éticas suele ser solo general, puede aumentar el riesgo de que las discusiones sean superficiales y los argumentos, poco adecuados.

El principal motivo para introducir la Ética en los primeros periodos de formación (semestres o cuatrimestres, según sea el caso) es la premisa de que de ese modo los alumnos tomarían conciencia de su importancia y vigencia desde el principio. Al contrario, quienes defienden su inclusión en los años finales del currículo sostienen que los estudiantes mayores tendrían muchos más conocimientos sobre la naturaleza de su actividad profesional, por lo que les resultaría más sencillo entender en toda su dimensión las cuestiones éticas (The Hastings Center, 1980, pp. 74-75).

Considerando los requerimientos necesarios para el mejor desarrollo de un currículo como el de Periodismo, y en especial los objetivos y los métodos pedagógicos planteados anteriormente, parece más adecuado optar por la segunda de las posibilidades y situar la enseñanza de la Ética en las etapas más avanzadas de los programas. De este modo, los alumnos estarán en las mejores condiciones para desarrollar sus habilidades para la toma de decisiones, emitir juicios y resolver dilemas de una manera informada. Por el contrario, introducir la Ética Periodística en los cursos iniciales podría resultar riesgoso, ya que el futuro periodista puede carecer incluso de los conocimientos más básicos sobre los medios de comunicación y su gestión. En este marco, la aparición de cuestiones éticas en otras asignaturas se ofrece como el preámbulo perfecto a modo de introducción, siempre y cuando, por supuesto, al final del programa exista la asignatura con carácter específico.

METODOLOGÍA

A continuación se presentan los resultados de uno de los apartados recogidos en una investigación más amplia realizada con el objetivo principal de conocer la realidad de la Ética Periodística en centros de educación superior de catorce países miembros de la Unión Europea (Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Reino Unido y Suecia). En este artículo se exponen las opiniones de cincuenta profesores encargados de impartir la asignatura en los países mencionados.

En razón del carácter exploratorio del estudio, el muestreo se realizó en forma intencional, considerando a los países de la Unión Europea más representativos de las zonas sur (Portugal, España, Francia, Italia y Grecia), central (Bélgica, Países Bajos, Alemania y Austria), oeste (Irlanda y Reino Unido) y Escandinavia (Dinamarca, Suecia y Finlandia). Como criterio primario de selección se usó la proporción, asignando

cuotas a cada país de acuerdo con su cantidad relativa de escuelas o institutos universitarios de Periodismo (European Journalism Centre). A todos los casos preseleccionados se les envió una invitación a participar en el estudio mediante correo electrónico; en las situaciones en que no hubo respuesta o esta fue negativa, se procedió a seleccionar un nuevo caso que cumpliera las mismas características, sobre todo en cuanto al país, al tipo de institución académica (universitaria, escuela profesional) y a su naturaleza institucional (pública o privada). La muestra quedó conformada finalmente por cincuenta académicos.

La distribución final de la muestra, por países y en orden descendente, es la siguiente: España, 8 profesores; Portugal, 7; Reino Unido, 5; Alemania, 4; Francia, 4; Italia, 4; Países Bajos, 4; Bélgica, 3; Finlandia, 3; Austria, 2; Dinamarca, 2; Suecia, 2; Grecia, 1; Irlanda, 1. Con todo, la muestra presenta altos grados de diversidad tanto en sus antecedentes demográficos como en las perspectivas teóricas y los modelos pedagógicos empleados por aquellos profesores en sus cátedras de Ética Periodística.

Los académicos de la muestra fueron encuestados *online* sobre diversas materias, y algunos de los resultados de la investigación han sido publicados recientemente, como los referentes a los objetivos pedagógicos (Díaz del Campo, 2012a) y las técnicas pedagógicas empleadas (Díaz del Campo, 2012b). El presente artículo analiza las respuestas dadas por los profesores respecto de las características académicas de la asignatura, es decir, el número de alumnos, el carácter del curso (obligatorio u optativo) o su lugar en el currículo, y, en especial, el período académico en el que se inserta en el plan de estudios (primer año, segundo año, etcétera), algo que a su vez permitirá suponer razonablemente el nivel de conocimientos previos del alumnado a la hora de cursar la asignatura. Del mismo modo, para no limitarse a recabar información oficial, y tratando de pulsar la opinión de los propios académicos, se les preguntó acerca de su valoración del tema y su opinión sobre el número de horas/créditos con que cuenta en su plan de estudios.

RESULTADOS

Con respecto al número de grupos (cursos o secciones) y de alumnos que son asignados cada año a los profesores encuestados, se han distinguido dos variables diferentes: por un lado, la cifra total de estudiantes a los que el profesor tiene que evaluar; y por otro, teniendo en cuenta los grupos, la cantidad media esti-

mada de alumnos por grupo, es decir, el número de personas a los que los encuestados dirigen cada una de sus clases. Siendo ambos aspectos relevantes para la descripción del caso, el segundo es particularmente atractivo por su incidencia en las técnicas pedagógicas empleadas, algunas de las cuales son difíciles de poner en práctica cuando el número de alumnos es elevado.

Tabla 1. Número de grupos de clase por profesor

Nº de grupos a cargo	Nº de Profesores	%
Cinco	2	4
Cuatro	4	8
Tres	8	16
Dos	13	26
Uno	22	44
No sabe/No contesta	1	2
(N)=(50)		

Fuente: *Elaboración propia*

Los resultados de la Tabla 1 revelan que casi la mitad de los profesores encuestados (44 por ciento) cuenta con un único grupo de alumnos a su cargo. En el otro extremo de la balanza, hay profesores que incluso tienen que hacer frente a cinco secciones distintas. Entre los que trabajan con un mayor número de cursos se encuentran aquellos que desempeñan su labor en centros en los cuales la Ética Periodística no es enseñada en un único año del plan de estudios, sino en varios o en todos, un aspecto que será analizado un poco más adelante.

Respecto del número de alumnos por profesor y grupo (Tabla 2), las medias son relativamente similares en todas las áreas geográficas de la muestra, excepto la oeste (Reino Unido e Irlanda), cuya media es sensiblemente menor, muy distante de la situación en Escandinavia e incluso de la media general. Sin duda, se trata de una realidad que permite el empleo de una amplia variedad de técnicas pedagógicas, una participación mayor y más activa del alumnado, y que, en último término, facilita enormemente la tarea del profesor.

El número total de alumnos por profesor es también alto en el área oeste (115,5), aunque es superado por el dato de la muestra de países de la zona sur (121,4). Esto es coherente, pues en estos países los encuestados cuentan con un mayor número de grupos de clase asignados; en todos los casos, tres o más. En el resto

Tabla 2. Número de alumnos por profesor y grupo; y por profesor (medias)

Área geográfica	Alumnos/ Profesor	Alumnos/ Grupos
Sur	121,4	56,4
Centro	97,7	58,5
Oeste	115,5	30,0
Escandinavia	88,3	64,2
General	110,3	54,6
(N)=(50)		

Fuente: *Elaboración propia*

de las áreas geográficas las cifras no son excesivamente altas, ya que rondan los 50-60 alumnos por grupo, lo que razonablemente permite un desarrollo adecuado de las clases. La excepción la constituyen España y Portugal, en la mayoría de cuyos centros universitarios las cifras medias se acercan a los 100 alumnos por grupo.

En cuanto al carácter de la asignatura, que tiene una especial importancia por la actitud inicial que pueda tomar el alumno hacia ella (por ejemplo, una asignatura que no sea obligatoria puede perfectamente ser vista como menos relevante), y que además demuestra la valoración que tienen los responsables de elaborar los planes de estudio acerca de la Ética, los datos muestran que en un 74 por ciento de los casos el curso es obligatorio y en un 20 por ciento, optativo (el resto no sabe o no responde), cifras altas aunque lejanas del máximo ideal: que todas las escuelas de Periodismo tengan una cátedra obligatoria sobre el tema.

El estatus de disciplina optativa es mayoritario en el área geográfica central, particularmente en Alemania, así como en Escandinavia. Por el contrario, en casi todos los programas del área sur, y en todos los de la oeste, la asignatura es obligatoria.

Las respuestas revelan que, si bien la mayoría (84 por ciento) considera la Ética Periodística como "indispensable" (máxima categoría ofrecida por el cuestionario), lo que era previsible, un segmento no despreciable (16 por ciento) la valora por debajo de esa consideración. Lo llamativo es que, de este grupo, la mayoría pertenece a instituciones educativas de los países del sur de Europa.

En un intento de concretar un poco más el aspecto anterior, se ha preguntado a los profesores si les parece suficiente el número de créditos dedicados a su asignatura, pregunta a la que casi dos tercios de la muestra (62 por ciento) respondió afirmativamente. Huelga

decir que los que se muestran en desacuerdo piensan que convendría dedicarle más horas. Entre los profesores que no están de acuerdo en este punto, hay que incluir a aquellos que prestan sus servicios en centros donde la Ética Periodística se limita a una serie de conferencias o sesiones anuales, con una suma total de no más de 15-20 horas por año.

Al analizar los datos sobre el período de formación o la etapa en que los planes de estudio de Periodismo incluyen formalmente sus cursos de Ética, se advierte una enorme dispersión. En primera instancia, porque los programas formativos tienen duraciones disímiles, entre los dos y los cinco años, lo que impide establecer comparaciones. No obstante, es posible advertir una tendencia general: la Ética Periodística suele encontrarse en los últimos años del plan de estudios, esto es, en el segundo ciclo cuando se trata de programas cuatrienales o quinquenales; en el segundo o tercer año cuando se trata de planes trienales, y en el último cuando el programa es de dos años. En los programas universitarios, el cuarto o el quinto año es el emplazamiento más común para la asignatura, del mismo modo que, en el caso de los segundos ciclos ofrecidos para los que han iniciado cursos en otras especialidades, la Ética de la Comunicación suele estar incluida en el segundo año. En este sentido, algunos de los planes de estudio de las facultades cuentan también, previamente y en el primer ciclo, con un curso introductorio cuyos contenidos son, sobre todo, de naturaleza filosófica.

Por cierto, lo anterior es una generalización no aplicable a todos los casos: hay otras dos variantes, menos frecuentes, que consisten en enseñar las cuestiones éticas a lo largo de varios o de todos los años del programa, o bien incluirlas en los años iniciales del plan de estudios. La primera modalidad, que es especialmente frecuente en Alemania, Francia y en algunos de los centros belgas y neerlandeses, consiste en que la Ética, en lugar de contar con una asignatura situada en uno de los años del proceso formativo, se distribuye en bloques de unas pocas horas o semanas, a lo largo de todos o de varios de los años de estudio; eso sí, siempre impartidas por el mismo profesor, especialista en Ética de la Comunicación y no perteneciente a otro campo. Se trata de una variante que coincide en algunas de sus características con el “método de saturación”, pero que resulta mucho más aceptable que este, ya que tanto el profesor como el número de horas totales parecen más adecuados para las necesidades de los alumnos.

Los centros que incluyen la Ética en los primeros años de sus planes de estudio están situados principalmente en el Reino Unido e Irlanda y, en menor

medida, en los países escandinavos. Entre ellos se incluyen facultades universitarias, y es conveniente aclarar que la naturaleza del curso no es, como en los casos que antes veíamos, estrictamente filosófica sino que, más bien al contrario, se centra en los aspectos de Deontología Periodística. En todo caso, se trata de una opción minoritaria.

CONCLUSIONES

Como es posible advertir en diversa literatura especializada, la presencia de la Ética en el plan de estudios del futuro periodista es imprescindible, ya que constituye una de las máximas expresiones de la formación integral, que trasciende la división entre asignaturas teóricas y prácticas. El ejercicio responsable de la actividad comunicativa y la eficacia de los instrumentos de autorregulación exigen una concienciación ética previa de cada uno de los profesionales, para lo cual es necesaria una formación adecuada en estas cuestiones.

En ese sentido, los centros educativos no debieran eludir su parte de responsabilidad a la hora de intentar mejorar los niveles éticos de la actividad periodística, lo cual debe traducirse, en primer lugar, en darle a la asignatura carácter obligatorio y, en general, concederle la importancia que –al menos de acuerdo con la literatura y los resultados de este estudio– merece. Actualmente, la mayoría de alumnos de las facultades y escuelas pertenecientes a países de la Unión Europea tiene que estudiar obligatoriamente Ética de la Comunicación o Periodística. Sin embargo, todavía existen centros que consideran esta disciplina como optativa, e incluso en algunos planes de estudio la asignatura no está presente, situación potencialmente perjudicial para quienes se formen en ellos.

El principal argumento pedagógico contrario a la necesidad de una asignatura formal e independiente sobre el tema, el llamado “método de saturación”, resulta a todas luces incompleto. La introducción a los aspectos éticos en otras asignaturas es recomendable, mas no suficiente por sí sola, ya que ni la preparación del profesor correspondiente ni el número de horas de estudio serían los más adecuados, con el riesgo de que los alumnos asuman como correctos criterios que en realidad puedan ser errados, o incluso que se limiten a utilizar bajo el rótulo de Ética Periodística sus propios criterios o prejuicios personales.

Este estudio muestra que los últimos años del plan de estudios constituyen el emplazamiento más usual para la Ética Periodística, lo que puede deberse a que los alumnos ya cuentan con conocimientos previos de

la disciplina. La variante de situar unas horas en cada año del programa, siempre y cuando corra a cargo de un profesor especialista en Ética Periodística y no se convierta en una modalidad del “método de satura-

ción”, puede resultar igualmente adecuada, por cuanto permitiría hacer ver al alumno que la dimensión ética forma parte de la toma de decisiones cotidiana y, en general, de la actividad periodística misma.

REFERENCIAS

- Benito, A. (1982). *Fundamentos de teoría general de la información*. Madrid: Pirámide.
- Bertrand, C. J. (1992). Las barreras ocultas de la información (las peores barreras son las autoimpuestas). En VV.AA., *Las barreras de la información. VII Jornadas Internacionales de Ciencias de la Información*. Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Navarra, Pamplona, 5 y 6 de noviembre. Pamplona: Universidad de Navarra.
- Black, J. (1992). Media Ethics. En M. D. Murray & A. J. Ferri (Coords.), *Teaching mass communication. A Guide to better instruction* (pp. 235-255). New York: Praeger.
- Black, J. (2004). Teaching and studying Journalism Ethics. *Quill*, 92(6), 6-7.
- Bok, D. (1988). Moral and ethical education in colleges: Theoretical and practical considerations. *Ethics: Easier Said than Done*, Vol. 1. 1, 11-12.
- Braun, M. J. (1999). Media Ethics Education: A comparison of student responses. *Journal of Mass Media Ethics*, 14(3), 171-182. doi:10.1207/S15327728JMME1403_4
- Callahan, D. (1980). The goals in the teaching of ethics. En D. Callahan & S. Bok (Eds.), *Ethics teaching in higher education*. The Hastings Center Series in Ethics. New York: Plenum Press.
- Callahan, D. & 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*, 33(1), 3-8. doi: 10.1177/107769587803300101
- Christians, C. G. & Covert, C. L. (1980). *Teaching Ethics in Journalism Education*. Hastings-on-Hudson, NY: The Hastings Center.
- Christians, C. G. & Lambeth, E. (1996). The status of Ethics instruction in communication departments. *Communication Education*, 45(3), 236-244. doi:10.1080/03634529609379052
- Christians, C., Rotzoll, K. B. & Fackler, M. (1998). *Media Ethics: Cases and moral reasoning*. White Plains, NY: Longman.
- Desantes, J. M. (1984). Prólogo a P. Barroso, *Códigos deontológicos de los medios de comunicación*. Madrid: Ediciones Paulinas.
- Díaz del Campo, J. (2012a). Objetivos pedagógicos básicos en la enseñanza de la ética de la comunicación. *Vivat Academia*, 15(121), 1-16. Recuperado de <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/15/16>.
- Díaz del Campo, J. (2012b). Técnicas pedagógicas básicas para la enseñanza de la ética periodística. *Etic@net*, 2(12), 303-324. Recuperado de <http://www.grupoteis.com/revista/index.php/eticanet/article/view/13/7>
- Elliot, D. T. (1984). *Toward the Development of a Model for Journalism Ethics Instruction*. PhD dissertation, Faculty of the Graduate School of Education, Harvard University, Boston.
- European Journalism Centre (s.f.). *Media landscape (Informe por países)*. Recuperado de http://www.ejc.net/media_landscape. Consultado el 16 de enero de 2013 [no disponible actualmente].
- Foreman, G. (2009). *The ethical journalist: Making responsible decisions in the pursuit of news*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Fritz, J. H. (2011). Casuistry: Case-based reasoning for the ethical journalist. *Journal of Mass Media Ethics*, 26(1), 88-92. doi: 10.1080/08900523.2011.532386

- Hastings Center, The (1980). *The teaching of Ethics in higher education*. New York: The Hastings Center.
- Lambeth, E.; Christians, C. & Cole, K. (1994). Role of the Media Ethics course in the education of journalists. *Journalism Educator*, 49(3), 20-26. doi: 10.1177/107769589404900303
- McDaniel, C. G. (1983). How to teach ethics in the intro course. *Journalism Educator*, 38(3), 16-19. doi:10.1177/107769588303800305
- Payne, N. (1992). Teaching the 'unteachable'. Toward a model for ethics instruction in Canadian university schools of Journalism. PhD dissertation. Faculty of Graduate Studies and Research, Carleton University, Ontario.
- Pulitzer, J. (1904): The College of Journalism. *North American Review*, 178(570), 641-680. Recuperado de <http://www.unz.org/Pub/NorthAmericanRev-1904may-00641>
- Reis, R. (2000). Teaching Media Ethics in a multicultural setting. *Journal of Media Ethics*, 15(3), 194-205. doi:10.1207/S15327728JMME1503-5
- Sonnenberg, U. & 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. *Communication Teacher*, 26(4), 228-235. doi: 10.1080/17404622.2012.700719
- Thomas, B. (2000). How Journalism Ethics is taught around Europe: Three examples". En B. Pattyn (Coord.), *Media Ethics: opening social dialogue* (pp. 375-389). Lovaina: Peeters.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1954). Education for Journalism. *Reports and Papers on Mass Communication*, 8. París: Unesco.
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1973). Professional Training for Mass Communication. *Reports and Papers on Mass Communication*, 45. París: Unesco.
- Van Horn, T. L. (1997). *Teaching Ethics in Communication Courses*. PhD dissertation. Faculty of California State, niversity, Fullerton.
- Walker, M. (2011). Evaluating the intervention of an Ethics class in students' ethical decision-making: A summative review. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(4), 69-89. doi: 10.5539/ies.v6n1p10

SOBRE EL AUTOR:

Jesús Díaz del Campo, español, es Doctor en Comunicación por la Universidad Complutense de Madrid y Licenciado en Periodismo. Profesor Asociado de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).