

Evaluación del impacto de la enseñanza de la deontología en Publicidad y RR.PP. Modelo para la medición del cambio de actitudes en los publicitarios.

Marta Martín Llaguno

Profesora Titular de Deontología de la Publicidad y de las RR.PP

UA

Marta.martin@ua.es

Alejandra Hernández Ruiz

Profesora Ayudante de Deontología de la Publicidad y de las RR.PP

UA

Alejandra.hernandez@ua.es

Resumen

El libro blanco de los títulos de grado en comunicación ha señalado que el “compromiso ético” es una competencia personal que se ha de enseñar en los estudios de periodismo, comunicación audiovisual y, especialmente, en publicidad. Esta capacidad constituye el objeto central de la deontología y, en su conformación, intervienen conocimientos, procesos metacognitivos y actitudes que favorecen las acciones éticas. Desde los años 70, especialmente en el mundo anglosajón, hay un debate sobre si se puede, o no, enseñar el compromiso ético en la universidad y sobre cómo hacerlo. Si bien el impacto de la enseñanza formalizada de la ética sobre los conocimientos ha sido reiteradamente medido, sus efectos sobre las actitudes y comportamientos, en concreto en el campo de la publicidad, no se han comprobado en España. En conexión con lo anterior, tampoco se ha profundizado sobre las diferencias en las actitudes éticas en virtud del sexo. El objetivo de este trabajo es presentar un modelo de medición del cambio de actitudes en los publicitarios, con especial atención a las diferencias de género. A partir del uso de escalas aplicadas en otras disciplinas hemos realizado un análisis longitudinal midiendo las actitudes de 153 estudiantes de publicidad antes y después de cursar la materia de deontología. Los resultados apuntan que el curso consigue incrementar la sensibilidad cognitiva, afectiva y social de los estudiantes y especialmente, la sensibilidad ética, sin diferencias significativas por sexo.

La cuestión: se puede o no se puede enseñar la ética profesional

La “planificación por competencias”, específicas o transversales, ha adquirido relevancia con la construcción del Espacio Europeo de Educación. Se considera que éstas son “estructuras operativas que facilitan actuaciones determinadas”. Así, “implican conocimientos, pero también pensamiento metacognitivo y actitudes”. El “compromiso ético” es la competencia personal transversal que, *grosso modo*, entraña conocimientos, actitudes¹ y formas de actuar propias de individuos “moralmente desarrollados” y que, *stricto sensu*, incide en obligaciones con valores sociales y de servicio en el ejercicio de una actividad profesional. Esta competencia constituye el objeto central de la materia deontología²³.

¹ Por actitud (Escámez, 1998 y 1991) se entiende “una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado” (1991, p. 528). Tiene tres componentes: cognoscitivo, afectivo y comportamental. El primero denota conocimiento, opinión, idea, creencias o pensamiento en torno al objeto, la persona, resultado o el suceso. El afectivo se refiere a los sentimientos o evaluación de la persona sobre algún objeto, persona, resultado o suceso, y el comportamental se refiere a la conducta en presencia del objeto, persona, resultado o suceso.

Además del de actitud, en el modelo hay otros cuatro conceptos clave: creencia, norma subjetiva, intención y conducta. Considera también variables externas como: rasgos de personalidad y referentes culturales. De acuerdo con Escámez (1991, p. 528), “creencia es la categoría que subsume toda la información que el sujeto tiene sobre el objeto de la actitud (...) Engloba conceptos como idea, opinión, información y todo aquello que está relacionado con el ámbito del conocimiento”.

Existen dos tipos de creencias: conductuales y normativas (Escámez, 1991, p. 528):

Las primeras se refieren al convencimiento que tiene el sujeto, de acuerdo con la información que posee, de que realizando una determinada conducta obtendrá para él, resultados positivos o negativos. Las normativas se vinculan con el convencimiento que tiene el sujeto de que determinadas personas o instituciones, importantes para él, esperan que realice una determinada conducta. Las creencias conductuales dan lugar a las actitudes y las creencias normativas generan las normas subjetivas.

La intención es “la decisión del sujeto de realizar o no una determinada conducta” y tiene que ver con el contexto en que se pretende realizar.

Cuando la actitud y la norma subjetiva son del mismo signo (positivas o negativas), se concretarán en la intención o en la no intención de realizar una conducta. Cuando son de signo contrario, la intención dependerá de la intensidad de cada una de ellas.

Por conducta se entienden “las actuaciones en sentido estricto” (Escámez, 1991, p. 429) y no las declaraciones verbales en torno a su realización.

Escámez, J. (1988): “El marco teórico de las actitudes: I. El modelo de Fishbein y Ajzen”. En J. Escámez y P. Ortega: *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres, pp. 29-50.

Escámez, J. (1991): “Actitudes en educación”. En F. Altarejos, J. Bouché, J. Escámez, O. Fullat, P. Hermoso, E. Gervilla, R. Gil, J. A. Ibáñez-Martín, R. Marín, P. M. Pérez y D. Sacristán: *Filosofía de la educación hoy, conceptos, autores, temas*. Madrid: Dykinson, pp. 525-539.

² Así pues, deontología profesional, ética profesional y educación para la ciudadanía son los tres niveles de la educación integral del “ethos” profesional.

³ Bolívar, A. (2005): “El lugar de la ética profesional en la formación universitaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol 10, n° 024, pp. 93-123. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002406.pdf>

Existe, sin embargo, una falta de consenso en la academia sobre la posibilidad, o no, de enseñar la ética⁴ y sobre la manera de cómo hacerlo⁵⁶. Así, en el mundo anglosajón, desde los años 70, la presencia de las materias de ética aplicada en los planes de estudio—especialmente en periodismo y en negocios— se ha ido acrecentando. Paralelamente, sin embargo, la discusión sobre sus objetivos, sus contenidos y sus efectos — en las actitudes y los comportamientos de los estudiantes— se ha acalorado, y sólo ha terminado arrojando ambiguos resultados⁷⁸⁹¹⁰¹¹¹²¹³.

El debate sobre la pertinencia y las características de la enseñanza de la ética ha irrumpido en los 90 en el campo de la comunicación comercial, donde la deontología profesional ha cobrado relevancia y se ha vinculado con el profesionalismo y la elevación de los estándares de la profesión¹⁴¹⁵¹⁶¹⁷¹⁸¹⁹²⁰²¹. A diferencia de lo que sucedía en el periodismo, en las relaciones públicas y en la publicidad se asume que es necesario integrarla en la curricula²², pero se cuestionan los efectos de los cursos impartidos. En este sentido, trabajos anglosajones de corte empírico apuntan que la obligatoriedad de la deontología en los estudios de publicidad se relaciona con el conocimiento y el liderazgo ético, con la mayor

⁴ Bok, Derek C. (1976): "Can Ethics Be Taught?", *Change* (October), pp. 26-30.

⁵ Christians, C.G. y Covert, C. L. (1980): *Teaching Ethics in Journalism Education*. NY: The Hastings Center, Institute of Society, Ethics and the Life Sciences.

⁶ Powers, C. W. y Vogel, D. (1980): *Ethics in the Education of Business Managers*. NY: The Hastings Center Institute of Society, Ethics and the Life Sciences.

⁷ Cohen, J. (2004): "Editor's Note: Assessment ... Yours, Mine, and Ours," *Journalism & Mass Communication Educator*, 59 (spring), pp. 3-6.

⁸ Haefner, M. J. (1997): "Ethics". En W. G. Christ (Ed.): *Media Education Assessment Handbook*. NJ: Lawrence Earlbaum Associates Inc, pp. 213-33.

⁹ Christians, C. G. y Lambeth, E. B. (1996): "The Status of Ethics Instruction in Communication Departments", *Communication Education*, 45 (July), pp. 236-42.

¹⁰ Lambeth, E. B., Christinas, C. y Cole, K. (1994): "Role of the Media Ethics Course in the Education of Journalists," *Journalism Educator*, 49 (autumn), pp. 20-26.

¹¹ Wynd, W. R. y Mager, J. (1989): "The Business and Society Course: Does It Change Student Attitudes?", *Journal of Business Ethics*, 8, pp. 487-91.

¹² Weber, J. (1990): "Measuring the Impact of Teaching Ethics to Future Managers: A Review, Assessment, and Recommendations", *Journal of Business Ethics*, 9, pp. 183-90.

¹³ Davis, J. R. y Welton, R. E. (1991): "Professional Ethics: Business Students' Perceptions", *Journal of Business Ethics*, 10, pp. 451-63.

¹⁴ McBride, G. (1989): "Ethical Thought in Public Relations History: Seeking a Relevant Perspective," *Journal of Mass Media Ethics*, 4, pp. 5-20.

¹⁵ Barney, R. D. y Black, J. (1994): "Ethics and Professional Persuasive Communications", *Public Relations Review*, 20 (fall), pp. 233-49.

¹⁶ Harrison, S. L. (1990): "Pedagogical Ethics for Public Relations and Advertising", *Journal of Mass Media Ethics*, 5, pp-256-62.

¹⁷ Tucker, E. M. y Stout, D. A. (1999): "Teaching Ethics: The Moral Development of Educators", *Journal of Mass Media Ethics*, 14, pp. 107-118.

¹⁸ Bivins, T. H. (1990): "Are Public Relations Texts Covering Ethics Adequately?", *Journal of Mass Media Ethics*, 4, pp. 39-52.

¹⁹ Plumley, J. y Ferragina, Y. (1990): "Do Advertising Texts Cover Ethics Adequately?", *Journal of Mass Media Ethics*, 5 pp. 247-55.

²⁰ Wright, D. K. (1985): "Age and the Moral Values of Practitioners", *Public Relations Review*, 11(spring), pp. 51-60.

²¹ Gautschi III, F. H., y Jones, T. M. (1998): "Enhancing the Ability of Business Students to Recognize Ethical Issues: An Empirical Assessment of the Effectiveness of a Course in Business Ethics," *Journal of Business Ethics*, 17, pp. 205-216.

²² Davis, J. J. (1994): "Ethics in Advertising Decisionmaking: Implications for Reducing the Incidence of Deceptive Advertising", *The Journal of Consumer Affairs*, 34, pp. 380-403.

consideración de las dimensiones éticas en la toma de decisiones profesionales, con la mejor capacidad para distinguir dilemas y con la disposición a no desvincular la ética personal de la profesional²³. Sin embargo, aunque las habilidades críticas y analíticas y los valores de los estudiantes se ven modificados a corto plazo²⁴²⁵²⁶, los cambios en las actitudes²⁷ y los comportamientos a largo plazo detectados son escasos²⁸.

Por otra parte, pero en conexión con lo anterior, también hay un extenso debate sobre la sensibilidad ética y el género. Así, en general parece que los estudios apuntan a que las mujeres muestran actitudes más éticas que los hombres²⁹. Hay quien apunta que la razón puede estar en que las mujeres tienden a evitar riesgos³⁰ e intentan eludir los sentimientos de culpa³¹³². En la misma línea de la influencia de los estereotipos de género, los hombres estarían condicionados porque han sido educados para ser más agresivos y competitivos³³.

Los trabajos realizados para averiguar los efectos de la enseñanza de la ética profesional y la influencia del género en las actitudes éticas han sido, sin embargo, realizados en un contexto cultural diferente al español, el anglosajón. El objetivo de este trabajo, enmarcado en un proyecto longitudinal sobre el efecto de la enseñanza de la ética en conocimientos, actitudes y comportamientos profesionales, es medir el impacto de un curso de deontología publicitaria en las actitudes de los estudiantes de comunicación comercial en España, con especial atención a las diferencias por sexo.

El diseño: material y métodos

Para acometer nuestro objetivo, nos servimos de la Escala de Actitudes Éticas de Hirsch et al³⁴, desarrollada originariamente en castellano y validada en población universitaria

²³ Gale, K. y Bunton, K. (2005): "Assessing the Impact of Ethics Instruction on Advertising and Public Relation Graduates", *Journalism & Mass Communication Educator*, 60, 3, pp. 272-285.

²⁴ Braun, M. J. (1999): "Media Ethics Education: A Comparison of Student Responses", *Journal of Mass Media Ethics*, 14, pp.171-82.

²⁵ Carlson, P. J. y Burke, F. (1998): "Lessons Learned from Ethics in the Classroom", *Journal of Business Ethics*, 17, pp. 1179-1187.

²⁶ Peppas, S. C. y Diskin, B. A. (2001): "College Courses in Ethics: Do They Really Make a Difference?", *The International Journal of Educational Management*, 15, pp. 347-53.

²⁷ Shannon, J. R. y Berl, R. L. (1997): "Are We Teaching Ethics in Marketing? A Survey of Students' Attitudes and Perceptions", *Journal of Business Ethics*, 16, pp. 1059-1075.

²⁸ Surlin, S. H. (1987): "Value System Changes by Students as Result of Media Ethics Course", *Journalism Quarterly*, 64 pp.564-68, 676.

²⁹ Becker, D. A. y Ulstad, I. (2007): "Gender Differences in Student Ethics: Are Females Really More Ethical?", *Plagiarism: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification*, 2 (3), pp. 1-15.

³⁰ Jianakopulos, N.A. y Bernasek, A. (1998): "Are women more risk averse?" *Economic Inquiry*, 36 (4), pp. 620-630.

³¹ Tibbetts, S.G. (1997): "Gender differences in students' rational decisions to cheat", *Deviant Behavior*, 18(4), pp. 393-414.

³² Tibbetts, S.G. (1999): "Differences between women and men regarding decisions to commit test cheating", *Research in Higher Education*, 40 (3), pp. 323-342.

³³ McCabe, A.C., Ingram, R. y Dato-on, M. C.(2006): "The business of ethics and gender", *Journal of Business Ethics*, 64, pp. 101-116.

³⁴ Hirsch, A. (2005): "Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado el 13 de noviembre de 2007, en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>

española. Esta escala, basada en el modelo de la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (Escámez, 1988 y 1991), está compuesta por 55 proposiciones referidas a cuatro competencias relacionadas con el profesionalismo.

1. Cognitivas³⁵,
2. Sociales³⁶,
3. Éticas³⁷ y
4. Afectivo emocionales³⁸.

La tabla 1 muestra los ítems que componen cada una de las dimensiones con las puntuaciones medias para nuestra muestra.

Tabla 1. Asertos en cada dimensión

	Media	Desv. típ.
ACTITUD HACIA COMPETENCIA COGNITIVA	4,60	0,49
Me produce satisfacción la adquisición de nuevos conocimientos profesionales (AFECTIVA).(INTRINSECA)	4,87	0,66
La puesta al día en los conocimientos es imprescindible para ser un buen profesional (COGNOSCITIVA)I.(EXTRINSECA)	4,85	0,65
Me gusta tratar con profesionales que tengan buenos conocimientos científicos(AFECTIVA).(INTRINSECA)	4,66	0,69
Disfruto cuando tengo que aprender algo nuevo (ACTITUDINAL)(INTRINSECA)	4,60	0,70
Estoy dispuesto(a) a ocupar tiempo en actualizar mis conocimientos sobre algún aspecto de mi profesión.(COMPORTAMENTAL) (INTRINSECA)	4,60	0,55
Necesario hacer cosas nuevas para avanzar en la profesión (COGNOSCITIVA) (EXTRINSECA)	4,54	0,63
Estoy dispuesto a dedicar dinero a mi formación. (COMPORTAMENTAL)(INTRINSECA)	4,46	0,61
Si no estoy preparándome continuamente no puedo resolver nuevas situaciones y problemas profesionales (COMPORTAMENTAL) (EXTRINSECA)	4,38	0,60
Para no cometer errores en mi ejercicio profesional debo ser consciente de los límites de mis conocimientos y habilidades.(COMPORTAMENTAL) (EXTRINSECA)	4,30	0,63
Me preocupa que pueda ejercer mi profesión de un modo rutinario (COGNOSCITIVA) (INTRINSECA).	4,26	0,74
Me producen desconfianza aquellos que creen saberlo todo en la profesión (AFECTIVA) (INTRINSECA)	3,80	0,79
No me agrada tener que prepararme continuamente (AFECTIVA) (INTRINSECA)	2,11	0,71

³⁵ Las competencias cognitivas hacen referencia a cuatro temas:

- a) Conocimiento, formación, preparación y competencia profesional (dos proposiciones).
- b) Formación continua (cuatro proposiciones).
- c) Innovación y superación (seis proposiciones).
- d) Conocimiento y habilidades técnicas (una proposición).

³⁶ Las competencias sociales se integran de cuatro rubros:

- a) Compañerismo y relaciones (dos proposiciones).
- b) Comunicación (tres proposiciones).
- c) Saber trabajar en equipo (dos proposiciones).
- d) Ser trabajador (dos proposiciones).

³⁷ Las competencias éticas se conforman de cinco aspectos:

- a) Responsabilidad (tres proposiciones).
- b) Honestidad (dos proposiciones).
- c) Ética profesional y personal (cuatro proposiciones).
- d) Actuar con la idea de prestar un servicio a la sociedad (seis proposiciones).
- e) Respeto (dos proposiciones).

³⁸ Las competencias afectivo-emocionales se refieren a dos temas:

- a) Identificación con la profesión (cuatro proposiciones).
- b) Capacidad emocional (seis proposiciones).

ACTITUD HACIA COMPETENCIA SOCIAL	4,31	0,45
Me gusta tratar con profesionales que toman en cuenta mi opinión (AFECTIVA) (EXTRINSECA).	4,93	0,64
Me gusta que mis compañeros de trabajo valoren positivamente mi buen trato con las personas (AFECTIVA) (EXTRINSECA)..	4,54	0,62
Actúo como un buen profesional cuando soy sensible a las necesidades de los demás. (COMPORTAMENTAL) (INTRINSECA)	4,48	0,77
Trabajar con ahínco es parte de mi realización personal. (COMPORTAMENTAL) (INTRINSECA)	4,40	0,56
Se equivocan las instituciones que no promueven el trabajo en equipo de sus profesionales. (COGNOSCITIVA) (EXTRINSECA)	4,21	0,80
Puedo resolver importantes cuestiones profesionales escuchando a los demás (COMPORTAMENTAL) (INTRINSECA)	4,20	0,65
Me siento mejor cuando tengo presente las necesidades profesionales de mis compañeros (AFECTIVA) (INTRINSECA)	4,18	0,70
Prefiero trabajar en equipo porque el resultado es de más alta calidad (AFECTIVA) (EXTRINSECA)	3,65	0,70
No necesito ponerme en lugar de mis clientes o usuarios para comprender sus necesidades (COMPORTAMENTAL) (INTRINSECA)	1,51	0,67
ACTITUD HACIA COMPETENCIA ÉTICA	4,31	0,45
No debo tomar decisiones profesionales importantes sin antes valorar sus consecuencias (COMPORTAMENTAL) (EXTRINSECA)	4,78	0,71
Debo ganarme la confianza de las personas para las que trabajo actuando con honestidad (COMPORTAMENTAL) (EXTRINSECA)	4,68	0,60
Para ser un buen profesional no puedo ignorar los problemas de la sociedad en la que vivo (COGNOSCITIVA) (INTRINSECA)	4,67	0,59
El cumplimiento a tiempo de mis compromisos profesionales es importante (COGNOSCITIVA) (INTRINSECA)	4,66	0,57
Un buen profesional debe darse tiempo para evaluar las consecuencias de sus acciones (COMPORTAMENTAL) (EXTRINSECA)	4,57	0,66
La confidencialidad es importante en el ejercicio profesional (COGNOSCITIVA) (EXTRINSECA)	4,56	0,64
Formación en ética me puede ser necesaria para enfrentar conflictos en el trabajo profesional (COGNOSCITIVA) (INTRINSECA)	4,53	0,56
Considero imprescindible tener en cuenta los aspectos éticos en el ejercicio de mi profesión (COGNOSCITIVA) (INTRINSECA)	4,51	0,61
Para mi buen ejercicio profesional no puedo limitarme a desarrollar sólo las habilidades técnicas (COMPORTAMENTAL) (INTRINSECA)	4,50	0,58
Estoy convencido(a) de que para ser un buen profesional tendré que hacer algún tipo de sacrificio (COGNOSCITIVA) (INTRINSECA)	4,47	0,67
Respeto las opiniones de los clientes y usuarios sobre mi trabajo profesional (COMPORTAMENTAL) (INTRINSECA)	4,46	0,62
Lo correcto profesionalmente me permite estar en paz conmigo mismo (ACTITUDINAL) (INTRINSECA)	4,41	0,69
Hay decisiones éticas tan importantes en el ejercicio de mi profesión que no puedo dejarlas sólo a criterio de las organizaciones (COMPORTAMENTAL) (EXTRINSECA)	4,33	0,61
Transmito mis propios valores a través del ejercicio profesional (COMPORTAMENTAL) (INTRINSECA)	4,31	0,69
No estoy dispuesto(a) a ejercer mi profesión sólo por dinero (ACTITUDINAL) (INTRINSECA)	4,22	0,69
El éxito profesional no significa nada si no me permite ser una mejor persona (COGNOSCITIVA) (INTRINSECA)	4,14	0,77
La coherencia con los principios éticos es más importante que ganar dinero (COGNOSCITIVA) (INTRINSECA)	4,01	0,71
De nada sirve un trabajo bien hecho si no contribuye a ayudar a los demás (COGNOSCITIVA) (EXTRINSECA)	3,85	0,81
En la profesión, ayudar a los demás es más importante que alcanzar el éxito (COGNOSCITIVA) (EXTRINSECA)	3,59	0,70
Seleccioné mi carrera para ser útil a las personas (COMPORTAMENTAL) (EXTRINSECA)	3,02	0,84
Los profesionales no les corresponde la solución de los problemas sociales (COGNOSCITIVA) (EXTRINSECA)	1,75	0,71

No es preciso que conozca y practique los valores de mi profesión para poder ejercerla (COGNOSCITIVA) (EXTRINSECA)	1,62	0,72
La ciencia y la tecnología sigan avanzando no es necesario preocuparnos de sus consecuencias (COGNOSCITIVA) (INTRINSECA)	1,43	0,74
ACTITUD HACIA COMPETENCIA AFECTIVA	4,12	0,39
Es un gran logro hacer profesionalmente lo que más me gusta (COGNITIVA) (INTRINSECA)	4,85	0,70
En el ejercicio profesional ayuda mucho tener una actitud positiva ante la adversidad y la superación de retos (ACTITUDINAL)(INTRINSECA)	4,64	0,56
Para tomar buenas decisiones profesionales hay que tener seguridad en uno mismo (ACTITUDINAL) (INTRINSECA)	4,48	0,55
Considero conveniente aceptar el riesgo de equivocarme con tal de mejorar mi actividad profesional (COGNOSCITIVA) (INTRINSECA)	4,41	0,67
Es más fácil desarrollar el trabajo si se está identificado con la profesión (COGNOSCITIVA) (EXTRINSECA)	4,41	0,65
Profesión es un ámbito de identidad para sus miembros (COGNOSCITIVA) (EXTRINSECA)	4,26	0,61
Es bueno tener aspiraciones pero no una ambición desmedida (COGNOSCITIVA) (INTRINSECA)	4,21	0,72
Solución de los problemas sociales es un asunto técnico que hace innecesario escuchar a los ciudadanos (COMPORTAMENTAL) (EXTRINSECA)	3,91	1,10
Satisfecho(a) con la profesión que he elegido (ACTITUDINAL) (INTRINSECA)	3,85	0,71
Me interesa preferentemente del ejercicio de mi profesión es ganar dinero y prestigio (ACTITUDINAL).(EXTRINSECA)	1,94	0,69

Siguiendo la construcción de dimensiones de Hirsch et al. se aplicó el instrumento a la muestra objeto de estudio, detallada en el punto posterior, y con el fin de obtener la coherencia de la escala y de las proposiciones se obtuvo el Coeficiente Alpha de Cronbach (que mide la consistencia interna) con un resultado de 0.938 para la escala total.

Sujetos

La muestra de sujetos a la que se aplicó la escala fue de 153 alumnos de grado, 41 hombres y 112 mujeres. Se trabajó con una población muy joven, cuya edad media fue de 21,2 años. Se trató en todos los casos de los estudiantes de cuarto curso matriculados en la materia de Deontología de la Publicidad y RR.PP de la UA.

Los resultados

La Tabla 2 (ver tabla 2) presenta las puntuaciones medias de las actitudes de los alumnos hacia las competencias evaluadas, de manera general, en el tiempo 1 (antes del curso) y en el tiempo 2 (después del curso). Como se puede observar, en primer lugar, todas las actitudes hacia las competencias se hacen más favorables después del curso. En segundo lugar, y dentro de esta tendencia, sólo la actitud hacia las competencias cognitivas (que son las que puntúan más alto) no experimentan variaciones relativas a lo largo del tiempo: siguen siendo las primeras después del curso. El orden de valoración del resto de las competencias se modifica una vez transcurrido el cuatrimestre. Así, antes de recibir las clases de deontología de la publicidad, las competencias éticas son las menos valoradas, por detrás de las afectivas y de las sociales. Después de recibir el curso, la actitud hacia este tipo de asertos se hace tan positiva que el bloque que las agrupa se sitúa en segunda posición, por delante de las competencias sociales y las afectivas. En definitiva, la mayor variación se da en el bloque de la ética.

Tabla 2. Descriptivos de las actitudes globales, en el tiempo 1 y en el tiempo 2

	Global			Tiempo 1			Tiempo 2		
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.
ACTITUD HACIA COMPETENCIA COGNITIVA	135	4,60	0,49	136	4,32	0,70	151	4,84	0,62
ACTITUD HACIA COMPETENCIA SOCIAL	138	4,31	0,45	140	4,10	0,65	151	4,51	0,52
ACTITUD HACIA COMPETENCIA ÉTICA	135	4,31	0,45	137	4,01	0,67	150	4,60	0,52
ACTITUD HACIA COMPETENCIA AFECTIVA	133	4,12	0,39	135	4,03	0,57	151	4,22	0,44

El aserto anterior es corroborado en la tabla 3 (ver tabla 3) donde, en la primera columna, se puede observar el diferencial en las medias de las puntuaciones de actitudes para cada competencia y, en la última columna, se muestra si estas diferencias son estadísticamente significativas o no. Como se puede ver, todos los cambios en cada una de las cuatro dimensiones son relevantes y no se deben al azar, pero es precisamente en el diferencial ético donde se comprueban más diferencias.

Tabla 3. Comparaciones de medias para muestras relacionadas de las actitudes en el tiempo 1 y en el tiempo 2

		Diferencias relacionadas					T	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Superior	Inferior			
Par 1	ACTITUD COMPETENCIA COGNITIVA TIEMPO 1 - ACTITUD COMPETENCIA COGNITIVA TIEMPO 2	-0,56	0,90	0,08	-0,71	-0,41	-7,28	134	,000
Par 2	ACTITUD COMPETENCIA SOCIAL TIEMPO 1 - ACTITUD COMPETENCIA SOCIAL TIEMPO 2	-0,42	0,78	0,07	-0,56	-0,29	-6,37	137	,000
Par 3	ACTITUD COMPETENCIA ETICA TIEMPO 1 - ACTITUD COMPETENCIA ETICA TIEMPO 2	-0,61	0,80	0,069	-0,75	-0,48	-8,91	134	,000
Par 4	ACTITUD COMPETENCIA AFECTIVA TIEMPO 1 – ACTITUD COMPETENCIA AFECTIVA TIEMPO 2	-0,18	0,68	0,059	-0,30	-0,06	-3,03	132	,003

Con respecto a las diferencias en las distintas actitudes en función del sexo, como muestra la tabla 4 (ver tabla 4), tanto hombres como mujeres siguieron la misma pauta: experimentaron cambios significativos en todas y cada una de las dimensiones, con especial relevancia en el caso de la ética y en el caso de los hombres. Sin embargo, la prueba de comparación de medias para muestras independientes con el diferencial entre el tiempo dos y el tiempo uno no arroja significación estadística entre ambos sexos. Es decir, aunque el

curso de deontología consiguió incrementar más la sensibilidad ética en varones que en mujeres, las diferencias no fueron estadísticamente significativas³⁹.

Tabla 4. Comparaciones de medias para muestras relacionadas de las actitudes en el tiempo 1 y en el tiempo 2, por sexo.

Sexo			Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
			Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
						Superior	Inferior			
Hombre	Par 1	ACTITUD COMPETENCIA COGNITIVA TIEMPO 1 - ACTITUD COMPETENCIA COGNITIVA TIEMPO 2	-0,69	0,82	0,14	-0,97	-0,41	-5,01	34	,000
	Par 2	ACTITUD COMPETENCIA SOCIAL TIEMPO 1 - ACTITUD COMPETENCIA SOCIAL TIEMPO 2	-0,54	0,72	0,12	-0,78	-0,30	-4,50	35	,000
	Par 3	ACTITUD COMPETENCIA ETICA TIEMPO 1 - ACTITUD COMPETENCIA ETICA TIEMPO 2	-0,79	0,70	0,12	-1,03	-0,56	-6,78	35	,000
	Par 4	ACTITUD COMPETENCIA AFECTIVA TIEMPO 1 - ACTITUD COMPETENCIA AFECTIVA TIEMPO 2	-0,29	0,58	0,10	-0,49	-0,08	-2,86	33	,007
Mujer	Par 1	ACTITUD COMPETENCIA COGNITIVA TIEMPO 1 - ACTITUD COMPETENCIA COGNITIVA TIEMPO 2	-0,52	0,92	0,09	-0,70	-0,33	-5,60	99	,000
	Par 2	ACTITUD COMPETENCIA SOCIAL TIEMPO 1 - ACTITUD COMPETENCIA SOCIAL TIEMPO 2	-0,38	0,80	0,08	-0,54	-0,23	-4,82	101	,000
	Par 3	ACTITUD COMPETENCIA ETICA TIEMPO 1 - ACTITUD COMPETENCIA ETICA TIEMPO 2	-0,55	0,82	0,08	-0,71	-0,38	-6,60	98	,000
	Par 4	ACTITUD COMPETENCIA AFECTIVA TIEMPO 1 - ACTITUD COMPETENCIA AFECTIVA TIEMPO 2	-0,14	0,71	0,07	-0,28	-0,00	-1,99	98	,049

³⁹ Competencia cognitiva: $t(136) = 0,93$, $p = 0,35$
Competencia social: $t(136) = 1,02$, $p = 0,31$
Competencia ética: $t(133) = 1,60$, $p = 0,11$
Competencia afectiva: $t(131) = 1,06$, $p = 0,29$

Finalmente, se valoró si dentro de la dimensión de las actitudes éticas, había diferencias estadísticamente significativas, en la valoración de los distintos asertos en virtud del sexo. Sólo en el caso de dos supuestos (“En la profesión, ayudar a los demás es más importante que alcanzar el éxito” y “No es preciso que conozca y practique los valores de mi profesión para poder ejercerla”) se encontraron diferencias estadísticamente significativas que reprodujeron, en cierta medida, los estereotipos de género. Así, en el primer caso, $t(139) = -2,16$, $p = 0,032$, las mujeres puntuaron significativamente más alto que los hombres, mientras que en el segundo caso, $t(139) = 2,07$, $p = 0,04$, el resultado fue a la inversa.

Discusión

Los resultados de nuestro trabajo apuntan, en primer lugar, que, tal y como se había previsto, al margen de la repercusión sobre los conocimientos –que se valora con los exámenes- el curso de deontología de la publicidad de la UA tiene efectos sobre las actitudes de los estudiantes. En este sentido, la inclusión de este tipo de materia en la curricula, parece ser eficaz en el incremento de la sensibilidad ética. El método del caso (utilizado de manera nuclear para la enseñanza de la materia), así como el diseño de la actividad grupal son estrategias eficaces para llevar la teoría a la práctica.

En el primer caso, nos servimos de una técnica pedagógica, intermedia entre los métodos de enseñanza académicos tradicionales y la formación práctica propiamente dicha, cuyo origen está en la Escuela de Leyes de Harvard. Nuestro método consiste, básicamente, en presentar a un grupo de alumnos que trabajan en equipo una situación extraída de una determinada realidad (en general casos de recursos humanos de agencias o de autorregulación). Se espera que los alumnos identifiquen los problemas de la situación planteada en el caso, evalúen alternativas y tomen decisiones sobre ellos. En este sentido, animamos además a los alumnos a que vayan confeccionando nuevos escenarios para analizar y para ir incrementando la base de datos de casos.

En el segundo caso, partiendo del método de la dinámica de grupos, *el primer día de clase establecemos para las clases de prácticas subgrupos compuestos de 10 miembros cuyos componentes son elegidos por orden de lista*; es decir, la composición de los “equipos de prácticas” no es voluntaria, sino impuesta por la profesora. La razón por la que establecemos esta medida (que suele al principio, parecer impopular a los alumnos, pero que la experiencia nos indica que acaba gustando) es múltiple. En primer lugar, porque nuestro interés es enfrentar al discente a una situación “semi-real” y la realidad indica que pocas veces en la vida laboral uno escoge a sus compañeros de trabajo, y sin embargo, tiene que aprender a colaborar con ellos. En segundo lugar, porque este sistema contribuye a cohesionar a la clase en su conjunto y a que haya un mayor conocimiento entre sus componentes

La mayoría de dinámicas de grupo que proponemos, al margen de los objetivos concretos de la práctica, persiguen establecer y reforzar las relaciones horizontales

entre los integrantes del “equipo” en beneficio del desarrollo intelectual de todos, provocar el debate de los temas deseados, y polemizar sobre el reparto de las actividades específicas entre sus miembros. Creemos que este sistema hace crecer así el espíritu de equipo y favorece el aumento de la sensibilidad hacia conflictos éticos y de recursos humanos.

En segundo lugar, los datos extraídos no nos permiten ratificar las diferencias por sexo sostenidas por diversos autores. La explicación podría estar en la tendencia a la androgeneización de los estudiantes universitarios, de modo que tanto ellos como ellas valoran en la misma medida la dimensión ética. No obstante, a pesar de esto, todavía perviven ciertas reminiscencias de género que siguen asociando a la mujer con valores propios del género femenino (como el altruismo) y al hombre con los rasgos característicos de la masculinidad (la independencia).

Sin embargo, este trabajo no nos permite aventurar a) en qué medida los efectos de la enseñanza de la deontología son a corto, a medio, o a largo plazo y b) si nuestro esfuerzo consigue incidir en el proceso final y traspasar de las actitudes a los comportamientos. Para poder valorar ambos aspectos se hace necesaria la realización de estudios longitudinales que analicen si existe una correspondencia entre la conformación de las actitudes éticas, durante la etapa universitaria, y su manifestación efectiva, en forma de comportamiento, durante el ejercicio profesional. Sólo de esta manera podremos conocer de forma fehaciente el calado de la enseñanza de la ética profesional en los profesionales de la publicidad.

Bibliografía

- Barney, R. D. y Black, J. (1994): "Ethics and Professional Persuasive Communications", *Public Relations Review*, 20 (fall), pp. 233-49.
- Becker, D. A. y Ulstad, I. (2007): "Gender Differences in Student Ethics: Are Females Really More Ethical?", *Plagiarism: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification*, 2 (3), pp. 1-15.
- Bivins, T. H. (1990): "Are Public Relations Texts Covering Ethics Adequately?", *Journal of Mass Media Ethics*, 4, pp. 39-52.
- Bok, Derek C. (1976): "Can Ethics Be Taught?", *Change* (October), pp. 26-30.
- Bolivar, A. (2005): "El lugar de la ética profesional en la formación universitaria", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol 10, n° 024, pp. 93-123. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14002406.pdf>
- Braun, M. J. (1999): "Media Ethics Education: A Comparison of Student Responses", *Journal of Mass Media Ethics*, 14, pp.171-82.
- Carlson, P. J. y Burke, F. (1998): "Lessons Learned from Ethics in the Classroom", *Journal of Business Ethics*, 17, pp. 1179-1187.
- Christians, C.G. y Covert, C. L. (1980): *Teaching Ethics in Journalism Education*, NY: The Hastings Center, Institute of Society, Ethics and the Life Sciences.
- Christians, C. G. y Lambeth, E. B. (1996): "The Status of Ethics Instruction in Communication Departments", *Communication Education*, 45 (July), pp. 236-42.
- Cohen, J. (2004): "Editor's Note: Assessment ... Yours, Mine, and Ours," *Journalism & Mass Communication Educator*, 59 (spring), pp. 3-6.
- Davis, J. R. y Welton, R. E. (1991): "Professional Ethics: Business Students' Perceptions", *Journal of Business Ethics*, 10, pp. 451-63.
- Davis, J. J. (1994), "Ethics in Advertising Decisionmaking: Implications for Reducing the Incidence of Deceptive Advertising", *The Journal of Consumer Affairs*, 34, pp. 380-403.
- Gale, K. y Bunton, K. (2005): "Assessing the Impact of Ethics Instruction on Advertising and Public Relation Graduates", *Journalism & Mass Communication Educator*, 60, 3, pp. 272-285.
- Gautschi III, F. H., y Jones, T. M. (1998): "Enhancing the Ability of Business Students to Recognize Ethical Issues: An Empirical Assessment of the Effectiveness of a Course in Business Ethics," *Journal of Business Ethics*, 17, pp. 205-216.
- Escámez, J. (1988): "El marco teórico de las actitudes: I. El modelo de Fishbein y Ajzen". En J. Escámez y P. Ortega: *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia: Nau Llibres, pp. 29-50.
- Escámez, J. (1991). "Actitudes en educación". En F. Altarejos, J. Bouché, J. Escámez, O. Fullat, P. Hermoso, E. Gervilla, R. Gil, J. A. Ibáñez-Martín, R. Marín, P. M. Pérez y D. Sacristán: *Filosofía de la educación hoy, conceptos, autores, temas*. Madrid: Dykinson, pp. 525-539.
- Haefner, M. J. (1997): "Ethics". En W. G. Christ (Ed.): *Media Education Assessment Handbook*. NJ: Lawrence Earlbaum Associates Inc, pp. 213-33.
- Harrison, S. L. (1990): "Pedagogical Ethics for Public Relations and Advertising", *Journal of Mass Media Ethics*, 5, pp- 256-62.

- Hirsch, A. (2005): "Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (1). Consultado el 13 de noviembre de 2007, en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>
- Jianakopulos, N.A. y Bernasek, A. (1998): "Are women more risk averse?" *Economic Inquiry*, 36 (4), pp. 620-630.
- Lambeth, E. B., Christinas, C. y Cole, K. (1994): "Role of the Media Ethics Course in the Education of Journalists," *Journalism Educator*, 49 (autumn), pp. 20-26.
- McBride, G. (1989): "Ethical Thought in Public Relations History: Seeking a Relevant Perspective," *Journal of Mass Media Ethics*, 4, pp. 5-20.
- McCabe, A.C., Ingram, R. y Dato-on, M. C. (2006): "The business of ethics and gender", *Journal of Business Ethics*, 64, pp. 101-116.
- Peppas, S. C. y Diskin, B. A. (2001): "College Courses in Ethics: Do They Really Make a Difference?", *The International Journal of Educational Management*, 15, pp. 347-53.
- Plumley, J. y Ferragina, Y. (1990): "Do Advertising Texts Cover Ethics Adequately?", *Journal of Mass Media Ethics*, 5 pp. 247-55
- Powers, C. W. y Vogel, D. (1980): *Ethics in the Education of Business Managers*, NY: The Hastings Center Institute of Society, Ethics and the Life Sciences.
- Shannon, J. R. y Berl, R. L. (1997): "Are We Teaching Ethics in Marketing? A Survey of Students' Attitudes and Perceptions", *Journal of Business Ethics*, 16, pp. 1059-1075.
- Surlin, S. H. (1987): "Value System Changes by Students as Result of Media Ethics Course", *Journalism Quarterly*, 64 pp.564-68, 676.
- Tibbetts, S.G. (1997): "Gender differences in students' rational decisions to cheat", *Deviant Behavior*, 18(4), pp. 393-414.
- Tibbetts, S.G. (1999): "Differences between women and men regarding decisions to commit test cheating", *Research in Higher Education*, 40 (3), pp. 323-342.
- Tucker, E. M. y Stout, D. A. (1999): "Teaching Ethics: The Moral Development of Educators", *Journal of Mass Media Ethics*, 14, pp. 107-118.
- Weber, J. (1990): "Measuring the Impact of Teaching Ethics to Future Managers: A Review, Assessment, and Recommendations", *Journal of Business Ethics*, 9, pp. 183-90.
- Wright, D. K. (1985): "Age and the Moral Values of Practitioners", *Public Relations Review*, 11(spring), pp. 51-60.
- Wynd, W. R. y Mager, J. (1989): "The Business and Society Course: Does It Change Student Attitudes?", *Journal of Business Ethics*, 8, pp. 487-91.