

**APRENSIÓN COMUNICATIVA Y CAPACIDADES DE COMUNICACIÓN EN LOS  
ESTUDIANTES DE LOS NUEVOS GRADOS DEL ÁREA DE ECONOMÍA Y  
EMPRESA**

**José Luis Arquero**  
**José María González**  
Dpto. de Contabilidad y Ec. Financiera  
Universidad de Sevilla

**Trevor Hassall**  
**John Joyce**  
Sheffield Hallam University

Trabajo realizado en el marco del Proyecto de Excelencia P07-SEJ-02670, Junta de Andalucía

**Área temática:** k) docencia en contabilidad

**Palabras clave:** aprensión comunicativa, autoconcepto, autoeficacia, capacidades de comunicación

# **APRENSIÓN COMUNICATIVA Y CAPACIDADES DE COMUNICACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DE LOS NUEVOS GRADOS DEL ÁREA DE ECONOMÍA Y EMPRESA**

## **Resumen**

La comunicación es una capacidad esencial en la profesión contable; afirmación incluida en posicionamientos relevantes y soportada por la investigación. Consecuentemente, numerosos programas están incluyendo su desarrollo entre los objetivos académicos, bien como competencia transversal, bien de forma individual en asignaturas específicas.

La aprensión comunicativa constituye un factor potencialmente limitativo a estos esfuerzos de desarrollo. Dado que trabajos anteriores indican que los estudiantes de contabilidad tienen niveles de AC más altos que otros estudiantes, el presente trabajo tiene como objetivo analizar los perfiles de AC y autoeficacia comunicativa en los nuevos grados

### **Capacidades de comunicación y profesión contable**

La Contabilidad es una actividad intrínsecamente ligada a la comunicación. De este modo, un profesional que desarrolle su trabajo en el área contable debe tener un nivel mínimo de capacidades comunicativas sin el cual, sencillamente, no podrá llevar a cabo su trabajo de forma adecuada (Arquero, 2001). Esta opinión está presente en los posicionamientos y documentos publicados por organizaciones de gran relevancia en el área de Finanzas y Contabilidad (AAA, 1986; Arthur Andersen & Co. et al., 1989; AECC, 1990; AICPA, 1992 y 1999; IFAC, 1994, 1996 y 2001; UNCTAD, 1998) en los que se resaltan la enorme importancia que tienen las capacidades de comunicación para los profesionales del área y la necesidad de desarrollarlas de forma integrada durante su formación.

Los resultados de numerosos trabajos de campo son coherentes con las opiniones anteriormente expresadas. Incluso antes de la publicación de estos posicionamientos, la importancia de estas capacidades, y las deficiencias de formación en las mismas, fueron el tema central de trabajos de investigación, como el realizado por Ingram y Frazier (1980) por encargo de la AAA. Este trabajo recoge la opinión de académicos y profesionales respecto a la importancia de determinados aspectos relacionados con la

comunicación para un contable, así como el nivel que observan en los estudiantes y empleados bajo su supervisión en esos tópicos. Sus resultados indican la tremenda importancia de las capacidades de comunicación para un profesional, reconocida por ambos grupos, y las carencias formativas en algunos aspectos que, además, son destacados por su importancia. Igualmente, se resalta que las deficiencias comunicativas son una causa frecuente, y de las más importantes, para no contratar a un candidato.

Los resultados del estudio realizado por Clarke (1990), sobre una muestra de 500 contables profesionales en Irlanda, indican que las capacidades de comunicación orales y escritas se consideran las dos más importantes de entre 70 tópicos relativos a conocimientos y capacidades, importancia que, además, se prevé aumentará en el futuro, tanto en el área de gestión como financiera. Bhamornsiri y Guinn (1991) encuestaron a 494 nuevos socios en firmas de contabilidad y consultoría estadounidenses para determinar la importancia de determinados bloques de capacidades en la contratación y promoción del personal en esas firmas. Sus resultados sugieren que las destrezas comunicativas son un tópico esencial en las consideraciones para ascensos, adquiriendo más importancia a medida que el puesto es de mayor responsabilidad. Novin y Pearson (1989) y Novin, Pearson y Senge (1990) recogieron la opinión de *contables certificados (CPAs)*, en su mayoría en pequeñas firmas, y *controllers*, respectivamente, sobre la importancia de determinadas capacidades y sobre los puntos débiles y fuertes de los recién licenciados. Los resultados de ambos trabajos indican que las capacidades de comunicación no sólo son muy importantes, sino que son uno de los principales puntos débiles de formación. Posteriormente, Novin y Tucker (1993) encontraron que los CPAs puntuaron las capacidades de comunicación en el primer lugar entre 66 objetivos educativos, idéntica importancia que la otorgada a estas capacidades por los profesionales del CIMA británico (Hassall et al., 1999). No sólo los profesionales, más del 90% de los 490 docentes encuestados por May, Windal y Sylvestre (1995), se muestran de acuerdo con la necesidad de dar mayor énfasis, dentro del currículum contable, a las capacidades de comunicación. El reciente trabajo de Albrecht y Sack (2000), indica una coincidencia en la alta valoración que otorgan profesionales y docentes a estas capacidades (comunicación escrita y oral), que aparecen en segundo y tercer lugar de importancia, respectivamente, sobre un total de 22, quedando sólo por detrás de la capacidad de razonamiento crítico.

Estos datos y opiniones, en la medida en que corresponden a entornos sociales, económicos y culturales distintos, no son directamente extrapolables a la realidad

española. Sin embargo, los resultados de trabajos similares realizados en España proporcionan conclusiones similares: tanto los profesionales del área, como los docentes universitarios de contabilidad, detectan una fuerte necesidad de formación en capacidades de comunicación de los futuros profesionales (Arquero, 2000); carencia que debe, en opinión de estos colectivos, ser cubierta de forma integrada en las asignaturas de Contabilidad.

En un trabajo posterior, Arquero et al. (2009) se plantean como objetivo identificar las necesidades de formación percibidas por los egresados de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Sevilla, profundizando en los contenidos y capacidades necesarios para desarrollar las tareas propias de un profesional en el área de Contabilidad. Los resultados de este trabajo, en línea con la literatura previa, indican que las capacidades de comunicación oral y escrita aparecen como las que presentan una mayor necesidad de intervención educativa, ya que el nivel que tienen los egresados en ambas capacidades es, en opinión de los profesionales del área, muy bajo y la importancia otorgada es muy alta.

Como consecuencia de esta percepción, en el diseño actual de los Grados de FICO, algunos programas incluyen el desarrollo de las capacidades de comunicación como un objetivo educativo, integrando actividades que inciden en el perfeccionamiento de estas destrezas (presentación y defensa en clase de estudio de casos, actividades y proyectos; aportar opiniones; participar en discusiones...). Sin embargo, es necesario tener en cuenta la existencia de factores limitativos al proceso de desarrollo de las capacidades de comunicación, entre los que destaca el nivel de aprensión comunicativa (AC), que pueden provocar que el esfuerzo de formación sea poco efectivo, e incluso contraproducente.

### **Aprensión comunicativa: concepto**

La aprensión comunicativa (AC) se define como *el nivel de miedo o ansiedad de un individuo asociado con la comunicación, real o anticipada, con otra persona* (McCroskey, 1984). La relevancia de la AC en los entornos educativos queda justificada, ya que los individuos que presentan niveles altos de AC (Allen y Bourhis, 1992 y 1996; Spitzberg y Cupach, 1984) son menos capaces de comunicarse eficientemente y hay evidencias de un nivel significativo de correlación negativa entre AC y rendimiento cognitivo.

Aunque la AC no puede confundirse con un indicador de mayor o menor grado de competencia comunicativa (Boorum, Goolsby y Ramsey, 1998), sí es cierto que un

nivel bajo de AC es condición necesaria para alcanzar la competencia comunicativa, aunque no sea suficiente. Así, las personas con niveles altos de AC tienen problemas para presentar sus opiniones, para participar en discusiones o para ser miembros de un equipo de trabajo. Una posible explicación es que tienden, en esas situaciones, a enfocarse más en sus dificultades y su miedo a la comunicación que en el tema, argumento o información a comunicar. Para estos sujetos, las formas usuales de entrenamiento en capacidades de comunicación son inefectivas e inadecuadas. Así, una actividad docente que incluya la presentación de un trabajo delante de sus compañeros es la forma más rápida de empeorar un problema de aprensión comunicativa. En este sentido, Fordham y Gabbin (1996) ponen de manifiesto que, para los estudiantes con niveles de AC por encima del normal, las actividades "usuales" no tienen efecto y que es necesario prestar atención a la reducción de la aprensión, a la vez que al desarrollo de las capacidades de comunicación.

Por tanto, el nivel de AC de los estudiantes es un aspecto a tener en cuenta en las intervenciones educativas que incluyan como objetivo el desarrollo de las capacidades de comunicación. Y no basta con saber si el **nivel** total es alto; es necesario conocer atención el **perfil** (qué puntuaciones concretas en los constructos elementales forman el nivel total). En muchas ocasiones, se utilizan procedimientos y métodos didácticos que han sido desarrollados y funcionan con un perfil determinado de aprensión comunicativa, pero pueden no ser efectivos cuando los componentes de mayor peso en el perfil son distintos.

### **Aprensión comunicativa y estudiantes de Contabilidad**

La enorme importancia que tienen las capacidades de comunicación en el área financiero-contable debería conllevar que los programas de formación atrajesen a estudiantes con las características necesarias para desarrollar adecuadamente estas competencias. Sin embargo, los resultados de la investigación ponen de manifiesto que, en primer lugar, el nivel de competencia es deficiente y, en segundo lugar, que existen factores limitativos presentes en estos estudiantes, en comparación con los que escogen otras carreras del área. Así, específicamente dentro del contexto del área de Finanzas y Contabilidad, Stanga y Ladd (1990) concluyen que los estudiantes de Contabilidad en los EE.UU. presentan valores por encima de los niveles medios en aprensión de comunicación oral (ACO). La investigación realizada por Simons et al. (1995) en estudiantes de EE.UU. confirma este hallazgo para ACO y también en aprensión de comunicación escrita (ACE). El estudio de Fordham y Gabbin (1996),

igualmente, confirmó el alto nivel de AC en carreras de Contabilidad y subrayó la necesidad de que los profesores de Contabilidad presten especial atención a la aprehensión de comunicación de forma independiente, así como en adición a las habilidades de comunicación.

En el contexto europeo, los estudios realizados por Arquero, Donoso, Hassall y Joyce (2003 y 2007) exploran la incidencia de la AC en estudiantes de asignaturas de Contabilidad.

El trabajo de 2003, con una muestra de estudiantes universitarios españoles de diversas especialidades, llega a resultados coincidentes con los estudios realizados en otros países: los estudiantes de las asignaturas de Contabilidad presentan niveles más altos de AC que los estudiantes de otras carreras de ciencias sociales. Estas diferencias son significativas tanto en el nivel de aprensión comunicativa total, como en sus componentes principales, AC escrita y AC oral.

Estos resultados son indicativos de que el área no está atrayendo a los estudiantes adecuados. Como resultados complementarios, Arquero et al. (2003) encontraron, en línea con Bourhis y Allen (1992), una relación inversa entre AC y resultados académicos. Relacionado con la formación previa, aquellos con una formación científico-matemática tienen niveles superiores de AC que los que han recibido una formación más humanista; y por último, aquellos que han tenido experiencia laboral presentan niveles significativamente más bajos que los que no la tienen.

Estas conclusiones se obtuvieron con estudiantes de LADE, que en el momento de realizar la investigación constituían el mejor universo de trabajo disponible para evaluar las características de los futuros profesionales de Contabilidad. Sin embargo, la aparición de los nuevos grados en ADE y FICO, permite plantearse la misma cuestión de investigación en términos mucho más precisos, comprobando hasta qué punto cada titulación está atrayendo un perfil distinto de alumno, más o menos adecuado a los requerimientos profesionales.

### **Autoeficacia**

La autoeficacia, Bandura (1977), se define como el nivel de confianza que tiene un individuo sobre su capacidad de ejecutar determinados cursos de acción o lograr determinados resultados o logros. La importancia de este concepto radica en que las creencias de un individuo sobre sus propias capacidades (autoconcepto) determinan como factor crítico el logro realmente alcanzado. Las expectativas sobre eficacia tienen, por tanto, una fuerte influencia en la selección de tareas a realizar y en el nivel

de esfuerzo que se está dispuesto a invertir en dicha tarea. Básicamente, si un individuo espera tener éxito, estará más dispuesto a intentar una tarea, a poner más esfuerzo en ella y a mantener dicho esfuerzo en el tiempo pese a encontrar obstáculos. Por tanto, los individuos tenderán a centrarse en tareas en las que tienen alta autoeficacia, evitando aquellas en las que tienen baja autoeficacia.

Hassall et al (2005B; 2006) identificaron la existencia de una relación negativa entre autoeficacia académica y AC. Estos resultados son consistentes con los obtenidos por Allen y Bourhis (1996) y McCroskey et al (1976), quienes encontraron relación entre niveles altos de AC y bajos resultados académicos. Estos resultados, analizados conjuntamente con el enlace que propone Bandura (1997, 1986, 1977) entre confianza y logro en el concepto de autoeficacia dan idea de la relevancia del estudio de estas dos características de forma conjunta.

Por último, la autoeficacia se ha identificado como un factor de influencia en la elección de carrera (Ackerman et al 2011, Hackett y Lent 1992, Lent y Hackett 1987) y de forma específica para la contabilidad (James, 2008; Tourna y Hassall 2006). Los resultados indican que los estudiantes escogen cursos y carreras en los que se creen más competentes y evitan aquellos que perciben van a requerir de capacidades en las que no se sienten competentes.

## **Estudio empírico**

### *Instrumento empleado*

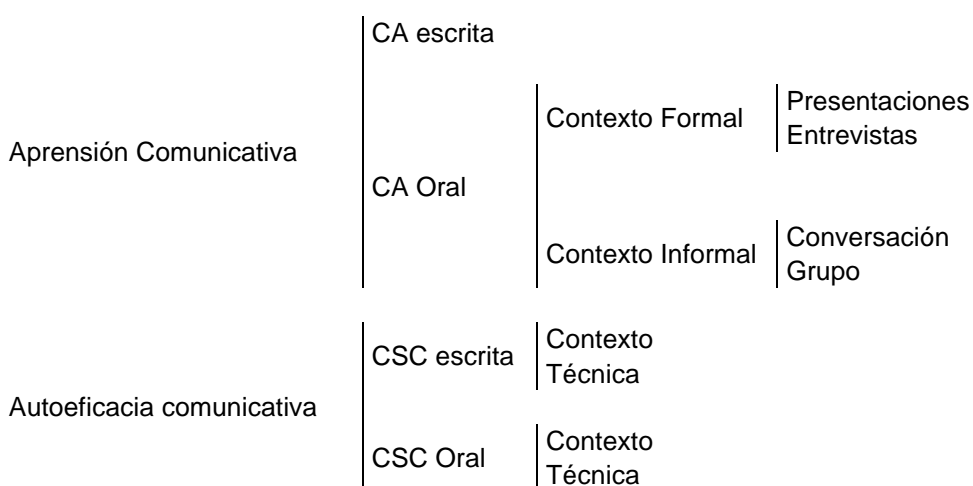
Para medir los niveles de AC y perfiles de nuestros estudiantes, elaboramos un instrumento que parte de dos cuestionarios ampliamente conocidos en la literatura sobre comunicación: el *Personal Report of Communication Apprehension* (PRCA-24), desarrollado por McCroskey (1982) para medir la aprensión comunicativa oral (ACO); y el cuestionario desarrollado por Daly y Miller (1975) para medir la aprensión comunicativa escrita (ACE).

El instrumento se compone de tres secciones principales. La primera se diseña para recoger datos personales que consideramos de relevancia. La segunda sección integra las cuestiones concretas sobre AC y consta de 30 ítems a responder en una escala de Likert de 5 puntos. Esta sección se divide en cuestiones sobre AC escrita (que integra los 6 ítems con mayor puntuación factorial de los 24 que integran el Cuestionario WAT de Daly y Miller) y cuestiones sobre AC oral (PRCA de McCroskey, 24 ítems). En cuanto a la comunicación oral, se distingue entre escenarios formales (presentaciones y entrevistas) y escenarios informales (discusiones de grupo y

conversaciones). En la medida en que los conceptos utilizados deben estar contruidos de tal modo que se conozcan todos sus componentes y se evite la posibilidad de confusión (Goode y Hatt, 1988, 59-62), el cuestionario incluye una definición sencilla de los principales conceptos tratados. En la ilustración 1 se presentan los constructos elementales contenidos en el cuestionario y cómo se integran en constructos agregados.

Cada sub-escala básica consta de 6 ítems y puede oscilar entre un valor mínimo de 6 y un valor máximo de 30, con un punto de indiferencia de 18. A mayor puntuación, mayor aprensión comunicativa.

La tercera sección es un cuestionario diseñado por Hassall et al (2011), siguiendo las recomendaciones de Bandura (2006), para medir la autoeficacia comunicativa (CSE). Este cuestionario mide dos constructos básicos (CSE oral y CSE escrita) que a su vez se subdividen en dos: factores de contexto y técnicos (ilustración 5). En total son 32 ítems, por lo que cada bloque consta de 8 cuestiones a responder en una escala de 0 a 10 puntos.



**Ilustración 1: Constructos obtenidos con el cuestionario**

*Participantes*

Para este estudio se obtuvieron 449 cuestionarios de estudiantes de primero del curso 2010-11 de los cuatro grados del área económico financiera, más dos grados dobles, tal y como aparece en la tabla 1.



**Tabla 1. Distribución de la muestra por grado**

	<i>n</i>	%
1 Finanzas y Contabilidad (FICO)	120	26,7
2 Admón y Dirección de Empresas (ADE)	78	17,4
3 Economía (ECO)	101	22,5
4 marketing	72	16,0
15 FICO-Relaciones Lab.	42	9,4
26 ADE-Derecho	36	8,0
Total	449	100,0

La distribución entre hombres y mujeres es prácticamente idéntica (49,8 de hombres y 50,2% de mujeres). La edad oscila entre los 17 y los 53 con una media de 19.

Las notas medias de acceso se muestran en la tabla 2. Aunque para este curso son más difíciles de interpretar (ya que esta nota puede estar referida a un máximo de 10 o de 14), claramente, la media de FICO es inferior a las demás (las diferencias entre medias son significativas al 1%, ANOVA).

**Tabla 2. Descriptivos de la nota de acceso por grado**

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>	<i>Std. Error</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>
1 FICO	105	6,8482	1,22936	,11997	5,03	10,23
2 ADE	68	8,1970	1,16541	,14133	6,00	10,93
3 ECO	95	8,6962	1,85767	,19059	5,00	12,79
4 Marketing	70	8,7040	1,29104	,15431	5,35	12,32
15 FICO-R.L.	36	7,6466	1,45791	,24298	5,80	12,58
26 ADE-Drcho	35	11,6756	,92767	,15681	7,90	13,75
Total	409	8,3027	1,88764	,09334	5,00	13,75

### *Resultados*

Comparando en primer lugar las medidas de AC, se puede observar (tabla 3) que los alumnos de FICO son los que presentan medias más altas de AC escrita, mientras que los alumnos de las titulaciones dobles son los que presentan los valores más bajos.

El análisis de diferencia de medias (ANOVA) indica que existen diferencias significativas al 1%. El análisis post-hoc posterior (LSD) indica que las diferencias significativas se producen entre los alumnos de FICO y los alumnos con niveles más bajos (grado de Marketing y dobles grados).

**Tabla 3. Descriptivos de la AC escrita por grado**

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>
1 FICO	120	15,033	3,466
2 ADE	78	14,167	3,510
3 ECO	101	14,307	3,543
4 Marketing	72	13,819	3,465
15 FICO-R.L.	41	12,829	3,090
26 ADE-Derecho	36	12,806	3,710
Total	448	14,143	3,537
Anova sig		,002	

Los resultados para las medidas de AC oral total son similares (tabla 4).

**Tabla 4. Descriptivos de la AC oral total por grado**

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>
1 FICO	118	70,3898	15,24559
2 ADE	76	67,1316	12,73770
3 ECO	94	68,0213	15,13095
4 Marketing	70	63,1286	13,15341
15 FICO-R.L.	40	63,3500	16,62952
26 ADE-Derecho	34	63,0000	12,45842
Total	432	66,8912	14,61619
Anova sig		,005	

Los estudiantes de FICO son los que obtienen niveles más altos que el resto de sus compañeros. En la tabla 5 puede observar se que esta diferencia se debe no sólo a los niveles de AC en entornos formales, sino también se presenta en los niveles de AC en entornos informales.

**Tabla 5. Descriptivos de la AC por entornos y grado**

	<i>N</i>	<i>CA entorno formal</i>		<i>CA entorno informal</i>	
		<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>
1 FICO	118	38,983	9,285	31,288	8,216
2 ADE	77	36,697	7,538	30,468	6,859
3 ECO	97	36,918	8,880	30,825	8,355
4 Marketing	70	35,507	7,576	27,671	7,687
15 FICO-R.L.	41	35,450	8,843	27,805	8,815
26 ADE-Derecho	34	36,806	7,359	26,441	7,093
Total	437	37,068	8,507	29,757	8,054
Anova sig.		,072		,001	

Analizando los subcomponentes de la AC en entornos formales, de nuevo son los alumnos de FICO los que presentan mayores niveles de AC que sus compañeros.

**Tabla 6. AC formal, subcomponentes (presentaciones y entrevistas) por grado**

	<i>N</i>	<i>Entrevistas</i>		<i>Presentaciones</i>	
		<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>
1 FICO	120	18,908	4,866	20,034	5,551
2 ADE	76	17,632	4,160	19,103	4,389
3 ECO	98	18,449	4,795	18,380	5,025
4 Marketing	71	17,197	4,367	18,310	4,367
15 FICO-R.L.	42	16,976	4,811	18,275	5,430
26 ADE-Derecho	36	18,028	4,178	18,778	4,709
Total	443	18,059	4,626	18,962	5,006
Anova sig.		,070		,113	

Si bien, en términos de muestra completa las diferencias no son significativas al 5%, las comparaciones múltiples indican que los estudiantes de FICO presentan niveles significativamente más altos que los de los alumnos de varios grados (economía, marketing y FICO-R.L en el caso de la AC en presentaciones y ADE, marketing y FICO-R.L en el caso de entrevistas).

En la tabla 7 se presenta la desagregación de valores de la AC en entornos informales, que en este caso se divide en AC relacionada con conversaciones y AC asociada a discusiones de grupo.

**Tabla 7. AC informal, subcomponentes (grupos y conversaciones) por grado**

	<i>N</i>	<i>grupo</i>		<i>conversación</i>	
		<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>
1 FICO	120	17,425	5,002	13,864	4,533
2 ADE	77	17,221	4,633	13,231	3,759
3 ECO	101	17,139	5,244	13,784	4,935
4 Marketing	72	15,486	4,233	12,100	4,511
15 FICO-R.L.	41	15,024	4,952	12,714	5,043
26 ADE-Derecho	35	14,086	3,815	12,486	5,072
Total	446	16,529	4,894	13,234	4,615
Anova sig.		,000		,098	

Analizando los subcomponentes de la AC en entornos formales, de nuevo son los alumnos de FICO los que presentan niveles más altos, aunque en el componente en que las diferencias son significativas en mayor grado (discusiones en grupo), son las dobles titulaciones en las que los alumnos puntúan claramente más bajo. Este hecho es relevante, en la medida en que el trabajo en grupo constituye una de las capacidades transversales más valoradas para el éxito profesional.

El efecto acumulativo es patente en la tabla 8, Los niveles de AC total son significativamente más altos en los estudiantes de FICO, presentando los estudiantes de las dobles titulaciones casi 10 puntos de diferencia sobre los de FICO.

**Tabla 8. AC total por grado**

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>
1 FICO	118	85,41	17,23
2 ADE	76	81,30	14,91
3 ECO	94	82,40	17,26
4 Marketing	70	76,91	14,88
15 FICO-R.L.	39	75,79	17,95
26 ADE-Derecho	34	75,59	14,89
Total	431	81,00	16,68
Anova sig.		,001	

El instrumento utilizado incluye un bloque de cuestiones referentes a la autoeficacia percibida en dos grandes tipos de comunicación: escrita y oral. Las cuestiones (el instrumento completo se presenta en el anexo 1) se clasificaban, dentro de cada uno de estos bloques en comunicación en diferentes contextos y cuestiones relacionadas con la técnica y la estrategia de comunicación (que hemos etiquetado como contexto y técnica).

Los resultados obtenidos con las escalas de CSC son coherentes con los obtenidos anteriormente con las medidas de aprensión. La tabla 9 indica las medias en las medidas de CSC escrita.

**Tabla 9. Medidas de autoeficacia en comunicación escrita por grado**

	<i>N</i>	<i>contexto</i>		<i>técnica</i>	
		<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>
1 FICO	118	55,203	8,657	58,420	8,362
2 ADE	76	56,803	7,972	60,885	8,906
3 ECO	99	56,263	8,639	62,218	8,625
4 Marketing	71	59,141	7,112	63,000	9,581
15 FICO-R.L.	42	57,619	6,340	61,857	8,697
26 ADE-Derecho	36	60,306	8,734	66,444	5,997
Total	442	56,993	8,231	61,408	8,840
Anova sig.		,005		,000	

Si son los estudiantes de FICO los que presentaban mayores puntuaciones de aprensión comunicativa escrita, son también éstos los que presentan menores valores de confianza en sus capacidades. Las diferencias asociadas a las medidas de CSC en estrategias y técnicas de comunicación son muy notables (p.e. entre los alumnos de FICO y ADE-derecho).

En cuanto a las medidas de autoeficacia comunicativa oral, podemos resaltar que, en términos generales, los niveles mostrados son más bajos en la CSC escrita (tabla 10 en comparación con la tabla 9) y que los patrones de diferencias se repiten.

**Tabla 10. Medidas de autoeficacia en comunicación oral por grado**

oral	N	contexto		técnica	
		Media	Desv. Est.	Media	Desv. Est.
1 FICO	118	48,983	11,501	49,325	11,711
2 ADE	77	51,234	10,758	52,026	11,952
3 ECO	96	51,563	12,187	51,379	13,612
4 Marketing	71	52,577	10,697	55,028	9,958
15 FICO-R.L.	41	53,780	10,894	53,171	10,860
26 ADE-Derecho	36	55,222	12,294	56,943	9,855
Total	439	51,483	11,505	52,152	11,897
Anova sig.		,038		,004	

Los resultados de las investigaciones anteriores resaltaban la relación entre AC y autoeficacia percibida.

El análisis de correlaciones mostrado en la tabla 11 corrobora estos resultados previos. La medida de AC escrita se correlaciona negativamente con las medidas de autoeficacia, siendo estas correlaciones significativas a 1%.

**Tabla 11. Correlaciones AC – CSC escrita**

		contexto	técnica
CA escrita	Pearson	-,464(**)	-,531(**)
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	441	447
contexto	Pearson		,520(**)
	Correlation		
	Sig. (2-tailed)		,000
	N		441

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

En la tabla 12 se presentan las correlaciones entre las medidas de comunicación oral. De nuevo, existen relaciones fuertes y estadísticamente significativas. De forma que los estudiantes que presentan niveles de aprensión más altos suelen presentar niveles significativamente más bajos de confianza. Esta relación es más fuerte con las medidas de AC en entornos formales.

**Tabla 12. Correlaciones AC – CSC oral**

		CA informal	contexto	técnica
CA formal	Pearson	,552(**)	-,633(**)	-,625(**)
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000
	N	432	431	427
CA informal	Pearson		-,501(**)	-,484(**)
	Correlation			

	Sig. (2-tailed)	,000	,000
	N	429	425
contexto	Pearson Correlation		,798(**)
	Sig. (2-tailed)		,000
	N		431

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

## Discusión de los resultados

La AC oral y escrita puede afectar negativamente al desempeño potencial tanto académico, como profesional, de los estudiantes, de ahí la necesidad de su análisis.

Los resultados nos muestran que los distintos grados del área de ciencias económicas empresariales están atrayendo a estudiantes con perfiles de autoeficacia y aprensión comunicativa sustancialmente distintos, siendo FICO la que atrae alumnos con notas más bajas y con perfiles menos adaptados a los requerimientos de los puestos de trabajo.

La existencia en un grupo de alumnos de un nivel relativamente alto de AC, conjuntamente a una baja confianza en las propias capacidades de comunicación supone una barrera al desarrollo de esas capacidades y, en última instancia, la aparición de comportamientos de evitación, limitando así la efectividad de las acciones educativas encaminadas a la mejora de estas capacidades, o la obtención de peores resultados en aquellas actividades que requieran de su uso como componentes de las competencias a desarrollar (p.e. actividades que supongan trabajo en grupo, exposiciones orales o entrega de trabajos escritos).

Como principales implicaciones, es preciso comprobar si la atracción por parte de algunas titulaciones es un efecto secundario del nivel de corte exigido, o si se trata de un sesgo de autoselección hacia carreras con un perfil profesional que no está adecuadamente definido en el imaginario común (como es el caso de contabilidad). En este último caso, sería preciso que los estudiantes tuviesen claro cuáles son las tareas reales asociadas las profesiones vinculadas a estos títulos y cuáles son las capacidades que se requieren de estos profesionales.

## Referencias

AAA (American Accounting Association) Committee on the Future, Content, and Scope of Accounting Education (1986). Future of accounting education: preparation for the expanding profession, *Issues in Accounting Education*, 1 (1), 169-195.

- Ackerman, P.L., Shapiro, S. and Beier, M.E (2011) Subjective estimates of job performance after job preview: Determinants of anticipated learning curves, *Journal of Vocational Behavior* 78(1),p 31–48.
- AECC (Accounting Education Change Commission) (1990). *Objectives of Education for Accountants (Position Statement No. 1)*, New York: AECC.
- AICPA (American Institute of Certified Public Accountants) (1992). *Academic Preparation to Become a Certified Public Accountant*, New York: AICPA.
- AICPA (American Institute of Certified Public Accountants) (1999). *The AICPA Core Competency Framework for Entry into the Accounting Profession*, New York: AICPA.
- Albrecht, W.S. y Sack, R. (2000). *Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future*. American Accounting Association. Accounting Education Series Vol. 16. Sarasota, Florida.
- Allen, M. y Bourhis, J. (1992). Meta-analysis of the relationship between communication apprehension and cognitive performance, *Communication Education*, 41, (1) 68-76.
- Allen, M. y Bourhis, J. (1996). The relationship of communication apprehension to communication behaviour: A meta-analysis, *Communication Quarterly*, 44, (2), 214-226.
- Arquero, J.L. (2000). Capacidades no técnicas en el perfil profesional profesional en contabilidad: las opiniones de profesionales y docentes, *Revista Española de Financiación y Contabilidad*. XXIX, 103, 149-172.
- Arquero, J.L. (2001). Comunicación y Contabilidad: Implicaciones y propuestas para la formación en contabilidad, *Revista de Contabilidad*, 4(7).
- Arquero, J.L., Donoso J.A., Hassall T. y Joyce J. (2003). Contabilidad y aprensión comunicativa: estudio comparativo de los niveles y perfiles de AC en los estudiantes universitarios, *Revista de Contabilidad*, 6(12), 21-46.
- Arquero J.L., Hassall T., Joyce J. y Donoso J.A. (2007). Accounting Students and Communication Apprehension: A Study of Spanish and UK Students, *European Accounting Review*, 16(2), 299-322.
- Arquero, J.L. Donoso, J.A. Jiménez, S.M. and González, J.M. (2009), “Análisis exploratorio del perfil demandado para administración y dirección de empresas: implicaciones para el área contable.”, *Revista de Contabilidad - Spanish Accounting Review*. 12 (2): 11-44.
- Arthur Andersen and Co. et al. (1989). *Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession*, New York.

- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, p191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales, in Bandura, A. (ed), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing, p307–337.
- Bhamornsiri, D. y Guinn, R.E. (1991). The road to partnership in the 'Big Six' firms: implications for accounting education, *Issues in Accounting Education*, 6(1), 9-24.
- Boorum, M.L., Goolsby, J.R., y Ramsey, R.P. (1998). Relational communication traits and their effect on adaptiveness and sales performance, *Academy of Marketing Science Journal*, 26(1), 16-30.
- Bourhis, J. and Allen, M. (1992). Meta-analysis of the relationship between communication apprehension and cognitive performance, *Communication Education*, 41(1), 68-76.
- Clarke, P.J. (1990). *The present and future importance of curriculum topics relevant to accounting practice: A study of Irish perceptions*. Dublin, University College.
- Daly, J.A. y Miller, M.D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension, *Research in Teaching of English*, 9, 242-249.
- Fordham, D.R., y Gabbin, A.L. (1996). Skills versus apprehension: Empirical evidence on oral communication, *Business Communication Quarterly*, 59(3), 88-98.
- Goode, W.J. y Hatt, P.K. (1988). Métodos de investigación social. Trillas, México.
- Hackett, G. and Lent, R.W. (1992) Theoretical advances and current enquiry in career psychology, In S.D. Brown and R.W. Lent (Eds) *Handbook of Counseling Psychology*, (2<sup>nd</sup> ed.) p419-451, New York, Wiley.
- Hassall, T; Joyce, J.; Arquero, J.L. and Donoso, J.A. (1999). Vocational skills and capabilities for management accountants: a CIMA employer's perspective. *Management Accounting (UK)*. Vol: diciembre, 52-56.
- Hassall, T., Joyce, J., Bramhall, M.D., Robinson, I.M. and Arquero, J.L. (2005B) "The Sound of Silence? A Comparative Study of the Barriers to Communication Skills Development in Accounting and Engineering Students Industry and Higher Education, 19 (5), p392- 398.
- Hassall, T., Joyce, J. Arquero Montano, J.L. and Donoso Anes, J.A. (2006) Communication Apprehension and Maths Anxiety as Barriers to Communication and Numeracy Skills Development in Accounting and Business Education, *Education and Training*, 48 (6), 2006, p454 – 464.



- IFAC (International Federation of Accountants). Education Committee. (1994) *2000 and Beyond. A strategic framework for prequalification education for the accountancy profession in the year 2000 and beyond*. N.Y., IFAC.
- IFAC (International Federation of Accountants). Education Committee. (1996). *IEG 9 Prequalification Education, Assessment of professional competence and experience requirements of professional accountants*. N.Y., IFAC.
- IFAC (International Federation of Accountants). Education Committee. (2001). *Competence-Based Approaches to the Preparation and Work of Professional Accountants*. Exposure draft. N.Y., IFAC.
- Ingram, R.W. y Frazier, C.R. (1980). *Developing communication skills for the accounting profession*. AAA. Sarassota.
- James, K.L. (2008) Barriers to accounting as a career choice for African American students, *Research in Higher Education Journal*, 1, p58-67.
- Lent, R.W. and Hackett, G. (1987) Career self-efficacy: Empirical status and future directions, *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), p347-382.
- McCroskey, J.C. and Anderson, J.F. (1976) The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students, *Human Communication Research*, 3, p73-81.
- McCroskey, J.C., (1982). *An introduction to rhetorical communication* (4th Ed). Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- McCroskey, J.C. (1984). The communication apprehension perspective, in Daly, J.A. and McCroskey, J.C. (Eds), *Avoiding Communication*, Beverly Hills, California, Sage Publications.
- May, G.S., Windal, F.W. y Sylvestre, J. (1995). The need for change in accounting education: an educator survey, *Journal of Accounting Education*, 13(1), 21-43.
- Novin, A. And Pearson, M. (1989). Non-accounting-knowledge qualifications for entry level public accountants, *The Ohio CPA Journal*, 12-17.
- Novin, A. M., Pearson, M.A., y Senge, S.V. (1990). Improving the curriculum for aspiring management accountants: The practitioner's point of view, *Journal of Accounting Education*, 8, 207-224.
- Novin, A.M., y Tucker, J. M. (1993). The composition of 150-hour accounting programs: An empirical investigation, *Issues in Accounting Education*, 8, 273-291.
- Simons, K; Higgins, M. y Lowe, D. (1995). A profile of communication apprehension in accounting majors: Implications for teaching and curriculum revision, *Journal of Accounting Education*, 13(3), 299-318.
- Spitzberg, B.H., y Cupach, W.R. (1984). *Interpersonal Communication Competence*, Beverly Hills, California, Sage.

- Stanga, K.G., y Ladd, R.T. (1990). Oral communication apprehension in beginning accounting majors: an exploratory study, *Issues in Accounting Education*, 5(2), 180-194.
- Tourna, E. and Hassall, T. (2006) Constructing and validating an instrument for measuring and validating attitudes towards the accounting profession, *The Southeuropean Review of Business Finance and Accounting*, 4(2), pp 5 – 33.
- UNCTAD (United Nations Conference On Trade And Development) (1998). *Guideline for a global accounting curriculum and other qualifications requirements*. UNCTAD secretariat. Geneva.