



José Luis Arquero

Universidad de Sevilla
Director de la revista Educade

Investigación en docencia de la contabilidad: consideraciones y consejos

Introducción

Ni la declaración de Bolonia (1999), ni la anterior (Declaración de la Sorbona, 1998) dicen nada acerca de metodología docente, innovación o forma de estructurar las actividades docentes. Son documentos centrados en promover un marco común de referencia para facilitar la movilidad y la homogeneización de los títulos universitarios, creando un área común en las que éstos pudieran ser reconocidos sin trabas ni fronteras. Sin embargo, diversos países, entre ellos España, aprovecharon el cambio que supuso la adaptación de las estructuras universitarias a los nuevos títulos para fomentar un cambio de enfoque. Este cambio de enfoque, como resalta el informe del Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005), redefine los objetivos de los títulos en términos de competencias y resultados de aprendizaje y, en cierto modo, conlleva una renovación en metodologías hacia aquellas más centradas en el aprendizaje del alumno, frente a las enfocadas en la enseñanza por el profesor.

Como consecuencia, desde la implantación de experiencias piloto, hasta la implantación definitiva de grados se han ido sucediendo experiencias innovadoras realizadas en el marco de lo que ha venido en llamarse 'el proceso de adaptación a Bolonia'.

Estas experiencias innovadoras suponen un esfuerzo considerable por parte del profesorado, frecuentemente con el apoyo explícito de las universidades que han financiado proyectos de innovación docente a través de programas y esquemas orientados a fomentar el cambio metodológico.

En no pocas ocasiones, los profesores implicados han intentado dar la máxima difusión a estas experiencias. Por un lado, se fomenta la transferencia de experiencias y resultados y, por otro, se obtiene un rendimiento investigador presentando los resultados en congresos, reuniones científicas y publicándolos en revistas y monografías.

Esta tendencia puede comprobarse en el número de trabajos de docencia presentados en reuniones científicas del área, por ejemplo, en los congresos y encuentros de AECA, los encuentros de ASEPU o las jornadas Hispano Lusas de Gestión Científica, en las que se cuenta ya, de forma explícita, con un área temática. La continuidad y el éxito en asistencia y número de trabajos de las últimas jornadas de trabajo sobre docencia de contabilidad (más de 40 trabajos en la jornada de Bilbao en 2010 y cerca de 30 en la celebrada meses más tarde en Palma de Mallorca) son otro indicador.

Por último, podemos mencionar la reciente aparición EDUCADE, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas, auspiciada por AECA y que cubre en España el hueco que a nivel internacional cubren revistas como *Accounting Education: an international journal*, *Issues in Accounting Education*, *Journal of Accounting Education* o *The International Journal of Management Education*, entre otras.

Áreas de innovación: el currículum docente

Una revisión somera de los trabajos publicados hasta la fecha en EDUCADE y de las comunicaciones presentadas a las jornadas y congresos mencionados, nos permite comprobar que la gran ma-

yoría de estos trabajos se centran en innovaciones y experiencias de carácter metodológico.

Esta tendencia tiene una explicación clara. El ámbito en el que el profesorado tiene una mayor capacidad de actuación es el de la metodología. Es el componente del currículum que más fácilmente se asocia con el concepto de innovación y suelen responder a un interés del profesorado por realizar cambios en su propia acción docente, lo que les lleva a plantear alternativas y evaluar los resultados obtenidos (investigación-acción).

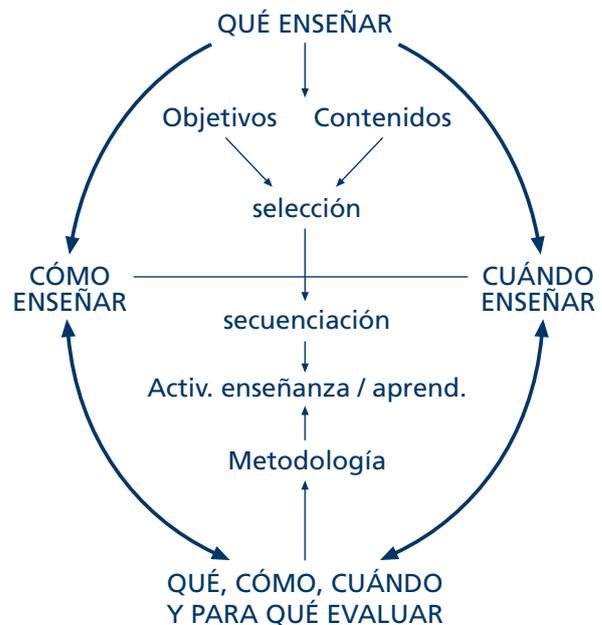
Sin embargo, el campo de cuestiones a investigar, y en la que introducir cambios que conduzcan a mejoras, es bastante amplio. En realidad el campo de innovación y estudio se amplía al currículum en su totalidad.

El concepto de currículum, en educación, es un concepto tremendamente variable, y que es objeto de numerosas definiciones. No obstante, como indica Coll (1995, pp. 21 y ss.), los elementos que, necesariamente, tiene cualquier currículum se pueden sintetizar en las respuestas que se dan a las siguientes preguntas:

- Qué enseñar.
- Cómo enseñar.
- Cuándo enseñar.
- Qué, cómo, cuándo y para qué evaluar.

García Vidal *et al.* (1992, 138) recogen una visión gráfica de los elementos integrantes del currículum (gráfico 1). Esta visión sistémica del currículum suele encontrarse vinculada al denominado *modelo instructivo-tecnológico* y es preciso ampliarla con elementos del denominado *paradigma ecológico*, reconociendo la tremenda importancia que tienen los factores contextuales y culturales, no sólo en la elección de los objetivos, sino en la determinación de todos los componentes.

Gráfico 1
Modelo de currículum



Adaptado de García Vidal *et al.* (1992)

Esta visión ampliada es la que nos permite repasar los aspectos en los que se puede innovar e investigar en educación.

Como hemos indicado, el currículum no se diseña ni se pone en marcha en el vacío. Existen valores, creencias e intereses arraigados que influyen poderosamente en su diseño, en los objetivos que

se eligen y en los que no, en los contenidos que se tratan y cómo se tratan, en la orientación cultural y política, etc. En muchos casos, parte de los conocimientos destrezas y valores que efectivamente se adquieren en las aulas no se recogen de forma explícita entre los objetivos educativos, constituyendo lo que se denomina el currículum oculto (Torres Santomé, 1998).

Las *características personales* de los actores del proceso (estudiantes y profesores) constituyen otro conjunto de condicionantes clave para explicar el éxito o fracaso de las actuaciones docentes. Su diagnóstico y conocimiento es un dato clave a tener en cuenta a la hora de introducir innovaciones, por lo que constituye un campo amplio de investigación. Cuestiones asociadas a los estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, estilos de razonamiento etc. forman parte de los aspectos a investigar en este campo. Centrándonos en el diseño curricular propiamente dicho, la primera gran cuestión objeto de estudio es *qué enseñar*. Es el aspecto clave, que requiere de una definición clara y precisa a diferentes niveles.

A nivel de grado es preciso determinar los perfiles profesionales de egresado, o lo que es lo mismo: cuáles son los puestos de trabajo a los que da acceso una determinada titulación y cuáles son, por tanto las competencias y conocimientos esenciales que el estudiante debe desarrollar y adquirir a lo largo de su formación en la universidad. Desde esa definición del perfil de egresado, debe definirse, a nivel de área de conocimiento, qué parte del desarrollo de esas competencias o conocimientos son responsabilidad del área, o que competencias instrumentales debe desarrollar el alumno. Bajando un escalón, a nivel de asignatura, es preciso definir el papel de la asignatura en el desarrollo de las competencias, sin perder de vista el objetivo último (definido a nivel de grado o título).

Aunque a nivel personal, la capacidad de actuación de un profesor se circunscribe al escalón más bajo, es posible realizar trabajos de investigación a todos los niveles: definición de perfiles, coherencia del proyecto educativo con los perfiles demandados, lagunas de formación, redundancias y solapamientos, etc. Es un área de estudio de una enorme utilidad potencial, ya que una definición de objetivos inadecuada supone la ineficacia de todo el esfuerzo educativo.

Extremadamente relacionada con el qué, la pregunta cuándo enseñar es clave en la organización de planes de estudio y proyectos docentes. Si bien es cierto que no puede hablarse de un orden de materias y conceptos único (*secuenciación*), sí que puede hablarse de organizaciones inadecuadas. En el proyecto educativo que conforma un grado, las competencias y los conocimientos se van adquiriendo gradualmente y deben apoyarse mutuamente. Ningún concepto o técnica se aprende en el vacío, sino que se aprende enlazándolo con otros conceptos ya conocidos. El estudio y definición de qué competencias y conceptos es preciso dominar para abordar los siguientes aprendizajes es un aspecto clave para facilitar un aprendizaje y enseñanza eficientes. A nivel de grado y área supone estudiar cuál debe ser la asignación de materias por cursos y semestres, e incluso si deben existir materias llave. A nivel de asignatura supone estudiar cuál debe ser el orden en el que se presentan los contenidos y conceptos para un aprendizaje más eficiente. En este sentido, aunque la lógica interna del cuerpo de conocimientos es un aspecto que se debe tener en cuenta, no es el único. Es preciso tener en cuenta las posibilidades reales de aprendizaje, optando por secuencias iterativas, en las que los conceptos más complejos se van re-visitando ahondando en su complejidad.

Al igual que en el caso anterior, la capacidad de actuación directa del profesor se relega a la asignatura, pero como área de estudio está abierta a todos los niveles.

Establecido el perfil deseado, los objetivos y la secuencia inter e intra materias, se diseña la metodología; las acciones y actividades de enseñanza aprendizaje que constituyen el *cómo enseñar*. Como hemos indicado, cuando se habla de innovación, suele centrarse la atención en este aspecto, ya que la capacidad de actuación del profesorado es mayor y suele dar respuesta a necesidades de mejora percibidas como más inmediatas y cercanas.

El abanico de posibles innovaciones es muy amplio, desde plantear actividades de aprendizaje desde una perspectiva de descubrimiento centrada en problemas, trabajo o dinámicas de grupo, uso de diferentes medios o apoyos tecnológicos, etc.

En cualquier caso, en el diseño de innovaciones metodológicas debe tenerse en cuenta como objetivo último no sólo una mejora puntual en los procesos de enseñanza aprendizaje, sino que dicha mejora sea *sostenible*. La sostenibilidad, asegura López Yáñez (2009) es un concepto clave de la innovación educativa. El éxito, en términos docentes, de una innovación metodológica radica en obtener buenos resultados de forma duradera, de manera que, con el tiempo, deje de ser una innovación y se convierta en la forma normal de hacer las cosas (que la práctica se institucionalice).

Ésta no es una cuestión menor ni nueva. Berman y McLaughlin elaboraron en 1978 un informe para la Oficina Federal de Educación de EEUU titulado *implementando y manteniendo las innovaciones*. El punto de partida de este informe era la evidencia de que:

- No habían encontrado ningún tipo de tratamiento educativo que de forma consistente llevase a mejorar los resultados en los estudiantes (una vez se tienen en cuenta los factores institucionales, personales y de contexto).
- Los 'proyectos de éxito' tenían problemas para sostener ese éxito a lo largo de varios años.
- Los 'proyectos de éxito' no se difundían de forma automática o fácilmente y sus réplicas en nuevos sitios obtenían peores resultados que los originales.

Como resultado, el retorno neto de los fondos federales invertidos en proyectos era la adopción de muchas innovaciones, la implementación exitosa de solamente algunas y la continuación en el tiempo de un número aún menor.

En la misma línea, Kirschner et al (2004) resaltan que de las tres fases de un proceso de innovación (iniciación, implementación e institucionalización) la mayor parte de las veces, la última fase no se lleva a cabo.

La literatura sobre factores de éxito y fracaso de innovaciones educativas es bastante amplia. Si bien los factores para asegurar el éxito suelen ser condiciones necesarias pero no suficientes, los factores asociados al fracaso tienden a ser suficientes. Elias et al (2003) señalan los siguientes grupos de causas para el fracaso de la institucionalización y la transferencia de innovaciones:

- Falta de identificación y reconocimiento de características institucionales persistentes.
- El intento de reproducir 'paquetes de medidas' descontextualizadas.
- Inadecuada gestión de recursos, principalmente el tiempo.
- Inadecuada atención a las características personales de los que tienen que llevar a cabo las reformas.

Como puede comprobarse, la mayor parte de las causas están relacionadas con el contexto, nosotros añadiríamos las características personales de los estudiantes. Una metodología que funciona en una determinada universidad, en un área de conocimiento concreta, con unos alumnos y profesores determinados, no tiene por qué funcionar en otro contexto, menos aún si hay componentes culturales diferenciales. De ahí que la costumbre de importar metodologías exitosas en otras culturas pueda resultar en fracasos rotundos.

Elias et al (2003) recalcan que las innovaciones psicoeducativas dependen principalmente del factor humano, más que de las tecnologías, para su implantación y recomiendan que se preste espe-



cial atención a la formación del personal y a los sistemas de incentivos y gestión de recursos (incluido el tiempo), que deben apoyar los esfuerzos en innovación.

El último elemento curricular que puede ser objeto de innovación es la *evaluación*. De hecho, un porcentaje significativo de los trabajos presentados en docencia de la contabilidad incluyen alguna propuesta alternativa de evaluación.

De nuevo, al igual que el término innovación parece restringirse en el imaginario común a la metodología, al hablar de evaluación, la tendencia es centrarse en la evaluación del alumno, de ahí que lo que termina siendo evaluado sea el proceso de aprendizaje. En primera instancia debe tenerse en cuenta que los resultados del aprendizaje están fuertemente influidos por los procesos de enseñanza (dos caras de la misma moneda) y los recursos (tomados en un sentido amplio) y que la información procedente de la evaluación debe llevar a la reflexión sobre la actuación de todos los agentes; los más directamente implicados (profesores y alumnos) y los que proporcionan el marco inmediato en el que el proceso se desarrolla (autoridades educativas y administraciones).

En un sentido amplio, la evaluación se extiende a los mismos objetivos educativos propuestos. A este efecto, por Gitlow y Gitlow (1989) definen tres etapas en la evaluación:

- **Diseño:** que supondría evaluar las necesidades de los clientes del proceso formativo y comprobar la coherencia necesidades / objetivos de la formación (extremadamente relacionada con la definición de perfiles y objetivos de formación).
- **Conformidad:** tomando la visión estudiante cliente, supondría evaluar hasta que punto la formación recibida le permite cumplir sus expectativas; desde el punto de vista del profesor significa comprobar si el estudiante ha alcanzado los objetivos de aprendizaje propuestos y si el desarrollo curricular es acorde con los objetivos diseñados.
- **Desempeño:** La evaluación del desempeño permite cerrar el proceso realimentando con información sobre el funcionamiento en la práctica del producto. Las encuestas a egresados y las estadísticas sobre empleabilidad, éxito etc. de los titulados proporcionan información relevante que permite evaluar el desempeño y por tanto, rediseñar el proceso.

Difusión de las innovaciones: Investigación en docencia

La publicidad de los esfuerzos innovadores, con el objeto de difundir los resultados y experiencias y, porqué no, de obtener un reconocimiento al esfuerzo realizado a través de un resultado de investigación, ha motivado el aumento de los trabajos de este tipo. En este apartado vamos a reflexionar sobre aspectos relacionados con el éxito, en términos de publicación.

Aunque estos trabajos se derivan de esfuerzos docentes, su publicación requiere de los mismos requisitos que los de cualquier otro artículo científico, con la limitación de que los fundamentos teóricos, antecedentes, etc. corresponden a áreas distintas (psicología, ciencias de la educación) a las de los autores (normalmente profesores del área de ciencias económicas y empresariales).

Desde la dirección de la revista Educade (Arquero, Donoso y González, 2010) nos hacemos eco de las reflexiones los editores de las revistas más prestigiosas dedicadas a la docencia de la contabilidad (Wilson, Ravenscroft, Rebele y Pierre, 2008). Estos profesores resaltan, desde su experiencia, que muchos de los trabajos que reciben en sus revistas son recursos docentes o experiencias que omiten la justificación teórica o, peor aún, evidencia empírica adecuada que soporte las conclusiones. Continúan diciendo que, en algunos casos, los autores han tenido dificultades de corte ético o técnico para acceder datos de los alumnos o distribuir cuestiona-

rios con los que obtener esta evidencia; pero que en otros, los autores de estos trabajos no son conscientes de la necesidad de fundamentar de forma teórica sus experiencias y de obtener la evidencia empírica con la que sostener la validez de sus propuestas.

Con el objeto de mejorar las posibilidades de éxito en la publicación de los trabajos sobre docencia en contabilidad nos permitimos dar algunas recomendaciones, desde nuestra experiencia como revisores y editores.

La estructura de los trabajos no es una cuestión secundaria, ya que permite seguir la coherencia de la argumentación y potencia la claridad. Desde Educade, recomendamos el formato IMRyD (introducción, método, resultados y discusión). El análisis de los antecedentes, realizado en la *introducción*, debe dar lugar a la aparición de las cuestiones a investigar. Este análisis de los antecedentes es el que permite evaluar la *novedad*. Los trabajos, para ser publicables, deben presentar una aportación a la literatura, bien por tratarse de un tema nuevo o por presentar resultados novedosos.

En la sección de *método*, debe explicarse cómo se va a acometer la obtención de evidencias, de dónde se van a obtener los datos y cómo, qué tratamiento se le van a dar, qué muestras se utilizan, etc. La inclusión de todos los datos relevantes permite evaluar el *rigor* (la adecuación del diseño de la investigación y de las técnicas o instrumentos usados para medir).

La presentación de los resultados y su discusión deben dar respuesta a los objetivos realmente planteados (*validez*) y para ser publicables, debe resaltarse claramente la aportación a la literatura del trabajo y su impacto o utilidad potencial (*relevancia*).

En el caso de las experiencias docentes, la relevancia de las mismas está fuertemente relacionada a la *transferibilidad* de los resultados (la posibilidad de ponerlas en práctica en otras universidades o entornos). Para mejorar la transferibilidad es preciso que los autores reflexionen explícitamente sobre los factores específicos que son, o no, reproducibles en otros contextos y por otros equipos de profesores, así como que expliciten las limitaciones que han encontrado o que consideran que existen para la sostenibilidad y la transferibilidad de la experiencia.

Desde nuestra posición, en Educade animamos a los profesores que realizan innovaciones a difundir sus resultados y experiencias, esperando que las líneas anteriores, faciliten su trabajo.

Referencias

- Berman, P. y McLaughlin, M.W.** (1978). "Implementing and sustaining innovations", *Federal programs supporting educational change*, Vol VIII. Rand: Santa Monica.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks** (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Ministry of Science, Technology and Innovation. Denmark. www.vtu.dk.
- Coll Salvador, C.** (1995). *Psicología y currículum*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Declaración de Bolonia**. 19 de Junio de 1999. *Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior*.
- Declaración de La Sorbona**. 25 de Mayo de 1998. *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior*.
- Elias, M.J.; Zins, J.E.; Graczyk, P.A. y Weissberg, R.P.** (2003). "Implementation, sustainability, and scaling-up of social-emotional and academic innovations in public schools". *School Psychology Review*, 32-3, 303-319.
- García Vidal, J.; Cárave, G. y Florencio, M.A.** (1992). *El proyecto educativo de centro: una perspectiva curricular*. EOS: Madrid.
- Gitlow, H.S. y Gitlow, S.J.** (1989). *Cómo mejorar la calidad y la productividad con el método Deming*. Ed. Norma. Bogotá.
- Kirschner, P. A.; Hendricks, M.; Paas, F.; Wopereis, I.; Cordewener, B.** (2004). *Determinants for Failure and Success of Innovation Projects: The Road to Sustainable Educational Innovation*. Association for Educational Communications and Technology, 27th, Chicago, IL. ERIC ED485042.
- López Yáñez, J.** (2009). "Cambio sostenible en educación ¿Qué lo hace posible?" *Revista IRICE*, 20, 49-61.

St.Pierre, K.; Wilson, R.M.S.; Ravenscroft, S.P. y Rebele, J.E. (2008). "The Role of Accounting Education Research in our Discipline-An Editorial". *Issues in Accounting Education*, 24-2, 123-130.

Torres Santomé, J. (1998). *El currículum oculto*. 6a. ed. Madrid : Morata.

Enrique Bonsón
Michaela Bednarova
 University of Huelva - Spain

The use of AECA's Integrated Scorecard KPIs in Euro-zone companies

The Spanish Accounting and Business Association (AECA, Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas) has developed a XBRL taxonomy for Integrated Reporting (IS, Integrated Scorecard) proposing a set of key performance indicators (KPIs) on the financial, social, environmental and corporate governance behavior of companies. The use of the taxonomy is intended to promote comparability among companies, to increase corporate transparency and research in the field of Corporate Social Responsibility (CSR) in accordance to the requirements and proposals of the International Integrated Reporting Committee (IIRC).

Among the proposed KPIs, there is a set of indicators on CSR and corporate governance (CG) that can be used to assess current reporting practices in that fields. The aim of this study is double. First, we analyze the extent to which Euro-zone companies report on CSR and CG according to the AECA's framework. Second, we try to assess the acceptance of AECA's indicators at the international level analyzing whether or not they are commonly used by European companies.

From a sample of 289 companies listed in the STOXX Europe 600, a content analysis of the annual/sustainability reports on the official companies' web sites was conducted in April-May 2012. The sample included 19 super-sectors across 12 Euro-zone countries. To measure the extent of CSR/CG reporting, a disclosure index based on AECA's non financial KPIs was defined. The index was calculated on a scale from 0 to 26 points depending on the KPIs that were found in the sustainability report. The index consists of three different sub-indexes with the following ranks: environmental (0-5), social (0-13) and corporate governance (0-8).

The extent to which Euro-zone companies report on CSR and CG according to the AECA's framework is shown in tables 1 (average index per country) and 2 (average index per super-sector). The average disclosure index was 11,45 (44% of the 26 KPIs to be reported). The average sub-indexes were 2,39 (47,8%) for environmental disclosure, 3,94 (30,3%) for social KPIs, and 5,12 (64%) for corporate governance indicators.

Countries with the highest average index were: Spain 14,73 (56,7%), Finland 14,65 (56,3%), Greece 13,33 (51,3%), Portugal 12,43 (47,8%) and Belgium 12 (46,2%). The lowest rate was detected in Luxemburg 8,33 (32%), Ireland 8,89 (34,2 %), Italy 9,30 (35,8%) and Austria 10,10 (38,8%). The

highest average sub-indexes, 70% and above, were: Finland (70%) for environmental disclosure and Finland (79,4%), Belgium (71,1%) and Luxembourg (70,9%) for corporate governance indicators. No country was found to report on social KPIs beyond 50%.

The highest average index was detected in the super-sectors: Telecommunications 14,55 (56%), Personal and Household Goods 14 (53,8%), Utilities 13,76 (52,9%), and Automobiles and Parts 13,15 (50,6%). The lowest were: Healthcare 8,62 (33,2%), Travel and Leisure 8,63 (33,2%), Financial Services 9 (34,6%), Media 9,19 (35,3%), and Technology 9,47 (36,4%). The highest average sub-indexes, 70% and above, were: Telecommunications (80%)

Table 1
Average index per country

Country	Environ. (5)	%	Social (13)	%	CG (8)	%	Index (26)	%
AT	1,90	38,0	3,10	23,8	5,10	63,8	10,10	38,8
BE	2,63	52,6	3,69	28,4	5,69	71,1	12,00	46,2
DE	2,31	46,2	3,91	30,1	4,64	58,0	10,85	41,7
ES	3,38	67,6	6,00	46,2	5,35	66,9	14,73	56,7
FI	3,50	70,0	4,80	36,9	6,35	79,4	14,65	56,3
FR	2,05	41,0	3,81	29,3	5,20	65,0	11,06	42,5
GR	3,22	64,4	4,78	36,8	5,33	66,6	13,33	51,3
IE	1,78	35,6	2,00	15,4	5,11	63,9	8,89	34,2
IT	1,89	37,8	3,00	23,1	4,41	55,1	9,30	35,8
LU	0,67	13,4	2,00	15,4	5,67	70,9	8,33	32,0
NL	2,38	47,6	3,46	26,6	5,04	63,0	10,88	41,8
PT	2,71	54,2	4,86	37,4	4,86	60,8	12,43	47,8
Average	2,39	47,8	3,94	30,3	5,12	64,0	11,45	44,0

Table 2
Average index per super-sector

Supersector	Environ. (5)	%	Social (13)	%	CG (8)	%	Index (26)	%
Automobiles & Parts	3,38	67,6	4,54	34,9	5,23	65,4	13,15	50,6
Banks	2,36	47,2	3,95	30,4	4,64	58,0	10,95	42,1
Basic Resources	2,29	45,8	3,64	28,0	6,29	78,6	12,21	47,0
Construction & Materials	1,53	30,6	4,65	35,8	4,94	61,8	11,12	42,8
Financial Services	1,89	37,8	2,89	22,2	4,22	52,8	9,00	34,6
Food & Beverages	2,67	53,4	3,13	24,1	4,73	59,1	10,53	40,5
Healthcare	1,31	26,2	2,54	19,5	4,77	59,6	8,62	33,2
Chemicals	3,29	65,8	3,07	23,6	5,07	63,4	11,43	44,0
Industrial Goods & Services	2,15	43,0	4,18	32,2	5,40	67,5	11,73	45,1
Insurance	2,47	49,4	4,87	37,5	5,47	68,4	12,80	49,2
Media	1,81	36,2	3,06	23,5	4,31	53,9	9,19	35,3
Oil & Gas	2,20	44,0	4,00	30,8	5,53	69,1	11,73	45,1
Personal & Household Goods	2,91	58,2	4,55	35,0	6,55	81,9	14,00	53,8
Real Estate	1,67	33,4	4,11	31,6	5,78	72,3	11,56	44,5
Retail	2,27	45,4	3,36	25,8	5,55	69,4	11,18	43,0
Technology	2,20	44,0	3,13	24,1	4,13	51,6	9,47	36,4
Telecommunications	4,00	80,0	4,45	34,2	6,09	76,1	14,55	56,0
Travel & Leisure	1,13	22,6	3,13	24,1	4,38	54,8	8,63	33,2
Utilities	3,52	70,4	5,67	43,6	4,57	57,1	13,76	52,9
Average	2,39	47,8	3,94	30,3	5,12	64,0	11,45	44,0