

COMUNICACIÓN Y CONTABILIDAD: IMPLICACIONES Y PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN EN CONTABILIDAD

*(Communication and Accounting: Implications and Proposals for
Accounting Education)*

José Luis Arquero Montaña
Profesor Titular de la Universidad de Sevilla

RESUMEN

En la medida en que la información contable se elabora para ser comunicada, las capacidades de comunicación son esenciales para un contable. Este argumento se soporta en las definiciones de contabilidad que resaltan su carácter de proceso de comunicación, en las opiniones de numerosas asociaciones y organizaciones de gran relevancia en el ámbito contable, (p.e. IFAC, AAA, AICPA, AECC) y en los resultados de la investigación que explícitamente indican la importancia de estas capacidades para un contable. Esto, unido a la existencia de efectos sinérgicos entre el desarrollo de las capacidades de comunicación y el aprendizaje de conocimientos técnico-contables y de una comunidad discursiva contable nos lleva a considerar la necesidad de desarrollar de forma integrada, en las asignaturas de contabilidad, las habilidades comunicativas.

El trabajo presenta una propuesta de integración del desarrollo de estas capacidades, suficientemente general para ser adaptada a las características particulares de las diferentes asignaturas y contextos.

Palabras clave: Capacidades de comunicación, formación en contabilidad, propuestas curriculares.

ABSTRACT

To the extent that accounting information is intended to be communicated, communication skills are essential for a professional accountant. This claim is supported by: several definitions of accounting which stress its character as a process of communication; the opinion of numerous, highly relevant accounting associations and organisations (e.g. IFAC, AAA, AICPA, AECC); and the results of research that explicitly point to the importance of those skills for an accountant. When added to the existence of synergies between the development of communication skills, the learning of technical accounting knowledge and a discursive accounting community, it leads to a consideration of the need for an integrated development in the subjects of accounting and communication skills.

This paper presents a proposal to develop these skills in an integrated fashion, one wide enough to be adapted to the particular subjects and contexts.

Keywords: Communication skills, accounting education, curricular proposals.

1. INTRODUCCIÓN

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. La primera parte del trabajo aporta argumentos que apoyan la afirmación precedente, basando el razonamiento en: (I) el análisis de una serie de definiciones de contabilidad generalmente aceptadas, (II) las opiniones de organizaciones de gran relevancia en el ámbito contable y, (III) el estudio de los resultados de trabajos empíricos que tratan la importancia de las capacidades de comunicación.

Tras poner de manifiesto la conveniencia de desarrollar, de forma integrada, las habilidades de comunicación en los futuros profesionales, tanto por su gran importancia en sí, como por su influencia en la mejora del aprendizaje de los contenidos y conocimientos contables, acometemos el objetivo del trabajo: Presentar propuestas genéricas que sirvan de guía para emprender este desarrollo. Estas propuestas se basan en experiencias y teorías que han demostrado ser eficaces en el área contable y que permiten solventar, en lo posible, las limitaciones que existen para este desarrollo. Así, se reflexiona sobre el papel que juegan aspectos actitudinales, tales como las preconcepciones, motivación y reticencias de los agentes del proceso, en la implantación de innovaciones curriculares; se presenta una tipología de actividades y recomendaciones para su introducción, y se indican criterios de secuenciación y evaluación aplicables.

2. EL ASPECTO COMUNICATIVO EN LAS DEFINICIONES DE CONTABILIDAD

La contabilidad es, como Spiller y Gosman (1988, p. 4) indican, el lenguaje de los negocios. Esta visión de la disciplina como proceso de comunicación se refleja en numerosas definiciones de contabilidad. De entre las muchas que pudieran citarse, la definición de contabilidad que mejor pone de manifiesto esta vertiente “comunicacional” corresponde a la incluida en el documento ASOBAT (AAA, 1966, p. 2) que conceptualiza la contabilidad como el proceso de “*identificación, medida y comunicación de la información económica para la formación de juicios o la toma de decisiones por parte de los usuarios*”. Carmona y Carrasco (1995, p. 2 y ss.) también ponen especial énfasis en el aspecto comunicativo de la contabilidad. Para estos autores, la presentación y comunicación son el objetivo último para el que el proceso de medición, registro, etc., es un medio. Igualmente, Vela, Montesinos y Serra (2000, p. 22) y Besteiro y Sánchez (1999, p. 23) recalcan que la función de la contabilidad es preparar estados que informen a las personas interesadas en la marcha de la empresa. Esta visión de la

contabilidad como un sistema de información destinado a transformar datos en información útil, como puente entre las fuentes generadoras de información y un variado conjunto de destinatarios, enlaza con el objetivo indicado por el IASC (1989) para la contabilidad financiera y se refleja en las características cualitativas de comprensibilidad o claridad que se le exige a la información contable (AECA, 1999; ASB, 1999; AARF, 1990; IASC, 1989).

Así, la información contable no se elabora para que quede oculta, sino para ser comunicada; por lo que la incapacidad de presentar y comunicar adecuadamente esta información, en función de las características del usuario y del tipo de decisión que éste deba tomar, supone la inutilidad de todo el esfuerzo invertido en el proceso previo. Este razonamiento, que se deduce directamente del concepto de contabilidad, debería tener consecuencias muy importantes en la formación de los futuros contables: Si la comunicación eficaz de la información contable a sus usuarios es crucial, el proceso de formación debería tener en cuenta este aspecto, incidiendo no sólo en los aspectos puramente técnicos (identificación, medición, registro, presentación, análisis y auditoría de información contable).

3. CAPACIDADES DE COMUNICACIÓN Y FORMACIÓN EN CONTABILIDAD

3.1. Organizaciones contables

Son autores y organizaciones contables norteamericanas los primeros en reflexionar críticamente sobre el sistema de educación superior en contabilidad, que prima un modelo de formación muy especializada y centrada en el conocimiento técnico, dejando al descubierto importantes lagunas en campos, no estrictamente técnico-contables, pero de relevancia creciente para un futuro profesional.

Si bien los primeros posicionamientos, en que las organizaciones contables americanas hacen públicas sus opiniones sobre la formación del futuro profesional contable, se centran en el tipo de materias y el peso relativo que cada una de ellas debería tener en el currículum (p.e. AICPA, 1969, 1978; Flaherty, 1979; NAA, 1987); el enfoque de estos documentos cambia substancialmente a partir de la publicación del denominado Informe Bedford (AAA, 1986). Este informe pone de manifiesto que el proceso de especialización y tecnificación excesiva de la formación superior en contabilidad no es adecuado, ya que el cambio continuo de las características del ambiente en que el profesional contable desarrolla su trabajo requieren de éste una formación amplia, que incluya un abanico de capacidades y le permita adaptarse y utilizar adecuadamente el bagaje de conocimientos técnicos. Entre estas capacidades destacan las de comunicación:

“Muchos graduados en contabilidad no saben cómo comunicarse, no son capaces de razonar lógicamente y tienen habilidades de resolución de problemas limitadas como evidencia pública de la necesidad de cambiar radicalmente la formación en contabilidad” (AAA, 1986, p. 98).

Como continuación y apoyo al Informe Bedford, las mayores firmas de contabilidad y auditoría publicaron su visión del perfil de un contable profesional en un documento conocido como el Libro Blanco (Arthur Andersen & Co. *et al.*, 1989). En opinión de estas firmas, las capacidades de comunicación son esenciales para que un profesional pueda desarrollar adecuadamente sus funciones: *“el ejercicio de la contabilidad requiere de sus profesionales que sean capaces de recibir y emitir información con fluidez [...] de presentar y defender sus opiniones a través de presentaciones formales o informales, por escrito o verbalmente”* (Arthur Andersen & Co. *et al.*, 1989, p.6), apoyando el desarrollo integrado de las capacidades de comunicación en el currículum contable, como una parte natural de cualquier asignatura. En la misma línea, el American Institute of Certified Public Accountants y la Accounting Education Change Commission (AICPA, 1992, 1999; AECC, 1990, p.1) indican que la comunicación efectiva es una capacidad indispensable para cualquier profesional, especialmente para un contable, porque la contabilidad no consiste sólo en el proceso de generación y análisis de la información, sino en la comunicación a otras personas. De ahí la importancia de que la formación superior asegure el desarrollo, integrado en las asignaturas de contabilidad, de las capacidades comunicativas.

Estas opiniones trascienden del ámbito estadounidense, de forma que la Federación Internacional de Contables (IFAC, 1994, 1996) y la UNCTAD (1998) se hacen eco de estas ideas, reclamando en sus directrices una mayor atención a la formación en diferentes capacidades que *“permiten al profesional hacer uso adecuado del conocimiento adquirido a través de su formación”* (IFAC, 1996, p.16). Al igual que las organizaciones referidas anteriormente, la IFAC indica que estas capacidades (de comunicación, interpersonales e intelectuales) deben adquirirse, no a través de cursos específicos, sino por el efecto conjunto del programa educativo.

3.2. Evidencia empírica en la literatura

Los resultados de numerosos trabajos de campo son coherentes con las opiniones anteriormente expresadas. Incluso antes de la emisión de estos posicionamientos, la importancia de estas capacidades, y las deficiencias de formación en las mismas, son el tema central de trabajos de investigación. Uno de los pioneros es 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*¹, 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

¹ Utilizamos la expresión contables certificados como traducción de los términos Certified Public Accountant -CPA- o Chartered Accountant. Aunque a veces pueden encontrarse traducidos como auditor, no existe una correspondencia exacta entre las funciones de un auditor en España y las de un CPA, que son mucho más amplias.

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.

3.3. Sinergia y comunidades discursivas

Además de las consideraciones expuestas anteriormente, existen razones de tipo educativo a favor de la integración del desarrollo de la capacidades de comunicación en las asignaturas de contabilidad. Diversos autores esgrimen argumentos que aconsejan el uso de actividades para desarrollar las capacidades de comunicación, no sólo por el desarrollo de las capacidades en sí, sino por que existen relaciones entre estas actividades y la mejora del aprendizaje de los contenidos técnicos; es decir, por la existencia de un efecto sinérgico entre estas actividades de desarrollo y el aprendizaje del conocimiento contable. En esta línea, Hirsch y Collins (1988) indican que, para que un estudiante sea capaz de explicar, por escrito o verbalmente, la solución a una cuestión o problema contable complejo en términos comprensibles, es necesario que tenga una buena comprensión de la materia y que, como dicen O'Connor y Ruchala (1998), reflexione cuidadosamente sobre los contenidos, conceptos y procedimientos; proceso en el que desarrolla nuevas perspectivas y llega a un aprendizaje más profundo. Becker y MacLennan (1994) explican que los trabajos fuerzan a los alumnos a pensar sobre los temas contables mientras organizan, estructuran y escriben sus ideas en un orden lógico. De esta forma, los trabajos se convierten en una actividad importante de aprendizaje. La misma idea la comparten Deleo y Letourneau (1994) para las que los trabajos dan a los estudiantes la oportunidad de organizar sus conocimientos y determinar si los comprenden a un nivel lo suficientemente alto como para verbalizarlos. Para Zinsser, los trabajos que requieren comunicación escrita deben incorporarse en cualquier área como una actividad que ayuda a los estudiantes a aprender los contenidos técnicos de la misma:

“Escribir clarifica y organiza nuestros pensamientos (...) permite conocer qué sabemos y qué no sabemos sobre cualquier cosa que estemos intentando aprender”
Zinsser (1988, p.16).

Estos argumentos están respaldados por los resultados de diversas experiencias. Así, los alumnos indican que las actividades de comunicación ayudan a (Tynjälä, 1998):

- Adquirir, organizar y aplicar el conocimiento.
- Cambiar sus razonamientos y concepciones.
- Incrementar la perspectiva crítica y moverse hacia un relativismo.

- Adquirir capacidades de estudio.
- Mejorar de las capacidades de comunicación y cooperación.

Para Morhweis (1991), la presentación argumentada de una solución a un problema contable en un formato profesional parece que fuerza a los estudiantes a asimilar los contenidos a un nivel cognitivo mucho más alto; así, en su estudio, los profesores destacan una mejora notable en el nivel de interiorización (profundidad de aprendizaje) demostrado por los estudiantes del grupo experimental. Idénticos resultados obtienen MonPere y Sepe (1996), quienes también informan de una mejora cualitativa del aprendizaje de sus alumnos. En España, Larrán *et al.* (1996) informan de una relación muy significativa entre la mejora del conocimiento de la asignatura y la participación en metodologías activas, consistentes en elaboración de un trabajo práctico a presentar por escrito y oralmente en público. Arquero y Jiménez (1999) obtienen resultados en el mismo sentido: El uso de actividades que implican la redacción y presentación en público de informes en formato profesional dan lugar a mejoras, tanto en las capacidades de comunicación, como en la profundidad del aprendizaje de los contenidos de la asignatura.

Un segundo argumento va asociado al concepto de *comunidad discursiva*. Una comunidad discursiva (MonPere y Sepe, 1996) es un grupo de personas en una organización o área de conocimiento que comparten valores, asunciones y métodos comunes como receptores y emisores de información, valores que inciden en el tipo y naturaleza de la comunicación producida y aceptada por los miembros de esa comunidad. Teniendo en cuenta que los estudiantes pasan de una comunidad a otra, se encuentran con diferentes visiones de lo que son los lenguajes, métodos y formatos adecuados; ya que en cada campo las convenciones pueden variar sustancialmente. Es necesario que los estudiantes sean conscientes de la existencia de estas comunidades discursivas, en lugar de interpretar los diferentes criterios como arbitrariedades del profesorado. O'Connor y Ruchala (1998) indican que el acceso a una de estas comunidades discursivas depende no sólo de la capacidad de la persona de aprender las formas de expresión, sino también de la forma de pensar y las asunciones teóricas y metodológicas que la identifican. Así, entre los objetivos de la formación en contabilidad debe incluirse la mejora de la capacidad de comunicarse en la disciplina (Webb, English y Bonanno, 1995); dentro del ámbito de una comunidad discursiva concreta: la contable.

En resumen, el desarrollo de las capacidades de comunicación de los futuros profesionales es importante porque, de la misma naturaleza y función de la disciplina, se deduce que la comunicación está intrínsecamente relacionada con la actividad contable, porque organizaciones de gran relevancia en nuestro ámbito, apoyadas por los resultados de la investigación, así lo entienden y manifiestan en sus posicionamientos;

por la existencia de efectos de mejora en el aprendizaje de los conocimientos técnicos y por la necesidad de conocer las formas de comunicar en la comunidad discursiva. Todos estos razonamientos nos llevan a considerar la conveniencia del desarrollo de este bloque de capacidades como un *fin* en sí mismo, y como un *medio* para mejorar el aprendizaje de los conocimientos contables.

Es posible argumentar que en ciertas funciones atribuibles a un profesional de la contabilidad es suficiente con un nivel mínimo de estas capacidades. Así, por ejemplo, las tareas de registro de la información o de elaboración de información financiera, que debe adaptarse a unos modelos previamente normalizados. En el primer caso, esas tareas no son propias de un profesional con una formación superior, al cual nos referimos, sino de administrativos o en todo caso de diplomados de grado medio. En el segundo, es sólo una parte cada vez menor en términos de importancia relativa y de retribución de las tareas posibles de un profesional de la contabilidad. En este sentido, ambos casos se sitúan en los escalones de menor remuneración y valor añadido de la cadena de valor de la información (Albrecht y Sack, 2000), por lo que son actividades que tienden a ser automatizadas o contratadas externamente por las organizaciones.

4. PROPUESTAS DE ACTUACIÓN

4.1. Reticencias, preconcepciones y motivación

La inclusión de experiencias que incidan en el desarrollo de las capacidades de comunicación está apoyada por tres buenas razones: Las capacidades, *per se*, son esenciales para el adecuado desempeño de las tareas de un profesional; ayudan a que los estudiantes mejoren su aprendizaje de conocimientos técnicos y, permiten el acercamiento del estudiante a la *comunidad discursiva* asociada a la disciplina. No obstante, cualquier innovación tendente a la introducción de experiencias en este sentido necesita contar con el apoyo previo y la predisposición de los alumnos. Dado que la característica principal, e indispensable, de las estrategias de enseñanza a implantar para el desarrollo de las capacidades es la participación activa de los estudiantes; el conocimiento de las preconcepciones, actitudes y motivaciones del alumnado -y su influencia en la disposición a esta participación- es esencial. No tener estos factores en cuenta puede dar al traste con las pretensiones de un aprendizaje profundo; ya que, por ejemplo, incidir sobre la formación de aspectos que los alumnos no consideran relevantes se interpreta por ellos en términos de "*trabajo superfluo*". En esta línea, Morhweis (1991), indica que integrar trabajos escritos en los cursos de contabilidad puede ser difícil porque los estudiantes tienen la idea de que estas capacidades no son relevantes en una profesión donde "*todo son números*". Conocer cuales son estas ideas y cuales

son los factores que pueden incidir en la motivación de los alumnos permite diseñar actuaciones correctoras de estas preconcepciones.

Si tenemos en cuenta que la motivación prioritaria de los estudiantes de nuestra carrera es encontrar una salida profesional² y que no perciben una necesidad formativa, por que no creen que determinadas capacidades sean importantes para ese tipo de trabajos (o que su nivel es alto en comparación con el requerido), la actuación más efectiva para incidir en sus preconcepciones es proporcionar información que ellos consideren fiable y que resalte la importancia de un nivel alto en estas capacidades para el desempeño adecuado en los trabajos del área contable. Así, Scofield y Combes (1993) señalan, entre los puntos clave de su propuesta, el aumento de la importancia percibida de las capacidades de comunicación. Estos autores utilizan únicamente extractos de los posicionamientos de las organizaciones contables, que pueden complementarse con resultados de trabajos de investigación o, simplemente, con recortes de ofertas de empleo. Otro tipo de actividades que ha demostrado ser muy efectiva para cambiar opiniones iniciales respecto a la funcionalidad de conocimientos y capacidades es la inclusión de sesiones, charlas o conferencias a cargo de profesionales, en las que hablan de los requisitos cotidianos de sus puestos de trabajo (NCU, 1994; MonPere y Sepe, 1996; Arquero y Jiménez, 1996).

Incluso contando con alumnos motivados inicialmente, es necesario tener en cuenta que las actividades que se pretende introducir requieren una gran cantidad de trabajo de los estudiantes. Esto hace que sea necesario mantener una fuente de motivación complementaria a la interna: Dar a las actividades un peso adecuado en un sistema de evaluación, coherente con los objetivos perseguidos. En esto coincidimos con Scofield y Combes (1993) y MonPere y Sepe (1996) resaltando la necesidad de usar criterios claros y consecuentes de evaluación, que serán desarrollados posteriormente. Sobre este tema, es muy importante tener en mente la advertencia de Stocks, Stoddard y Waters (1992): Los profesores que no participan en la evaluación de los trabajos (o no lo parece) mandan un claro mensaje sobre la escasa importancia de los mismos.

4.2. Actividades de desarrollo de las capacidades de comunicación

El objetivo general del trabajo es presentar propuestas genéricas y flexibles para lograr el desarrollo de las capacidades de comunicación en los estudiantes de contabilidad de forma integrada en las asignaturas de la materia. Aunque el uso de actividades

² Del trabajo de Latiesa (1991) realizado a nivel nacional, se desprende que el 82% de los estudiantes escoge una titulación por la profesión para la que capacita; teniendo como objetivo la obtención de un título profesional para ejercer (acuerdo medio de 4,98 en un máximo de 6) y por las posibilidades de ingresos económicos (4,54 sobre 6). En el trabajo de Donoso (1995), centrado en los alumnos de la Universidad de Sevilla, el motivo más importante es la salida profesional.

que incluyen tareas de comunicación es relativamente común, al menos en las asignaturas complejas (Giner, 1991), debemos resaltar que hacer que los estudiantes escriban, o hablen en público, no es lo mismo que ayudarles conscientemente a que mejoren en sus capacidades de comunicación (O'Connor y Ruchala, 1998). Sin duda, la forma de desarrollar estas capacidades es el ejercicio repetido; la práctica de la actividad de comunicarse que permite su internalización (Hirsch y Collins, 1988; Stocks, Stoddard y Waters, 1992). Sin embargo, el mero ejercicio no garantiza en absoluto la consecución del objetivo; incluso puede llegar a ser contraproducente, por lo que es necesario prestar atención a determinados aspectos a la hora de implementar estas actividades.

4.2.1. Tipos de actividades

Las estrategias que proponemos, y que han demostrado ser efectivas en estudiantes de contabilidad, son la inclusión de actividades en las asignaturas de contabilidad que, sobre la base de una cuestión subyacente -ejercicio, caso o concepto técnico- requieran el ejercicio guiado de las capacidades de comunicación y eliminen o reduzcan la incidencia de la inseguridad y la aprensión comunicativa.

El primer paso debe consistir en proporcionar una información básica a los estudiantes acerca de cómo elaborar trabajos por escrito y hacer presentaciones en los diferentes formatos que hayan de utilizar en el curso. Es necesario tener en cuenta que, en la mayoría de los casos, estas actividades son nuevas para los estudiantes. El temor a equivocarse, y que esto influya en la evaluación, o en su misma estima al "*quedar mal*" delante de sus compañeros, puede incidir muy negativamente en la predisposición de los estudiantes a la participación. Proporcionar directrices claras sobre lo que se pretende en cada actividad, información previa de cómo acometer cada una de ellas, y una intervención inicial de guía por el profesor son formas adecuadas de solventar este problema.

Respecto a la información inicial, existen diferentes soluciones que han proporcionado resultados positivos; así en la North Carolina University se usan sesiones cortas dedicadas a comunicación, herramientas informáticas, búsqueda de información en bases de datos, etc.; en la Brigham Young University, se usan cursos adicionales, más extensos y a cargo de especialistas, que sirven de suplemento y en la Sheffield Hallam University, se tiene a disposición de los estudiantes un paquete de guías de instrucción (*student skill packs*) que le ayudan a desarrollar las diferentes actividades. La acción de tutela inicial, para evitar el decaimiento y la falta de orientación, requiere la instauración de un buen sistema de retroinformación que persiga también la percepción de inseguridad³.

³ Smythe y Nikolai (1996) tratan el posible incremento de estrés por la introducción de nuevas actividades y contenidos, examinando las fuentes de inseguridad percibidas por estudiantes y profesionales. La práctica totalidad de los motivos de inseguridad de los estudiantes están relacionados con la falta de confianza en la propia competencia (65%) y en el cómo acometer una tarea concreta (32%). La preocupación por la respuesta o el efecto de la actividad en los destinatarios es mínima en los estudiantes, frente al 37% en los profesionales.

Las actividades que proponemos consisten en resoluciones y/o discusiones de cuestiones teóricas, supuestos y casos⁴ y trabajos de investigación que requieran de la presentación por escrito y/o de forma oral de los resultados. Si los profesionales deben tratar con problemas que van desde la expresión de opiniones sobre temas simples hasta los más complejos que requieren la búsqueda de información de fuentes externas que debe ser usada y citada en el trabajo y el uso de diferentes técnicas en situaciones de incertidumbre (Hirsch y Collins, 1988), las actividades deben reflejar el mismo abanico de posibilidades.

Las actividades pueden variar en función de una serie de factores (ver tabla 1), cuya combinación permite configurar un amplio elenco de posibilidades para el diseño de ejercicios que permitan dar respuesta a las necesidades detectadas por el formador, adaptándose a diversas circunstancias. De estos factores, el más comúnmente utilizado es el grado de dificultad de la tarea subyacente, el cual depende no sólo de la complejidad y número de los conceptos, técnicas y disciplinas implicadas, si no también de la información disponible / necesaria y de la estructura del problema. Sin embargo, una actividad bien diseñada tiene que especificar claramente los requisitos y objetivos de la misma (Stocks, Stoddard y Waters, 1992), los cuales proporcionan una buena orientación a los estudiantes sobre lo que tienen que hacer, y una guía al profesor para evaluarla. Respecto a estos factores, la puesta en marcha de actividades sin una reflexión adecuada sobre qué es lo que se espera como producto final, o qué proceso debe seguirse (por ejemplo, indicar sin más: “*haz un trabajo por escrito sobre la problemática contable del leasing*”) no tiene valor educativo alguno; es más, el diseño de supuestos vagos e imprecisos aumenta los problemas de comunicación (Scofield y Combes, 1993).

Es preciso tener en cuenta que la redacción incluye procesos de planificación, generación y revisión. Los supuestos tradicionalmente usados en la docencia piden al estudiante que escriba para una audiencia experta (el profesor) que toma el papel de parte “*no informada*”. Esta situación poco realista y confusa no es la mejor para fomentar comportamientos “*profesionales*”. Las actividades, en su diseño, deben considerar explícitamente los siguientes aspectos:

- Objetivo pretendido con el escrito / presentación.
- A qué tipo de personas va dirigida la información, en cuanto a su posición respecto al emisor y en cuanto al nivel de conocimientos sobre la materia.

⁴ Un supuesto es el planteamiento de un ejercicio a resolver por el estudiante. El estilo es académico y el énfasis en la redacción no es el realismo, sino el problema a resolver. Para Hansen (1989) un caso es una condensación de hechos reales, o una secuencia de eventos, que es suficientemente complejo para inspirar una discusión educativa y enriquecedora. Esta es la definición que se amolda al caso usado en Harvard. Para nosotros, presentan dos puntos con valores distintos en cuanto a un grupo de variables que definen la complejidad de un ejercicio.

El conocimiento de estas circunstancias debe llevar al estudiante a escoger el estilo, el vocabulario y el nivel adecuados al objetivo perseguido y a la audiencia concreta. Aunque del objetivo, audiencia y actividad subyacente suele derivarse cual debe ser el formato del escrito, fijarlo de forma explícita, así como indicar topes de extensión, puede ser conveniente.

– Evaluación. Estas actividades suponen un esfuerzo extra para los estudiantes. Para evitar que este trabajo carezca de valor para el alumno, que lo perciba como “una carga inútil más”, es necesario que entiendan el propósito de la actividad en relación con los contenidos y objetivos del curso y que el sistema de evaluación valore las actividades en consonancia con el tiempo y trabajo necesarios para su ejecución. En este sentido, si la actuación sobre las preconcepciones trata de actuar sobre factores internos de motivación, la evaluación es un poderoso factor externo de motivación (o desmotivación).

– Detalles administrativos: Son muy importantes para dar una imagen de profesionalidad, incluyendo: Fecha tope de entrega, lugares o medios para entregarlo, tipo y forma de evaluación, influencia en la evaluación global, fecha y forma para devolverlo a los estudiantes o informar de los resultados y régimen de tutorías y ayuda que puede prestar el profesor.

Al proporcionar información sobre los puntos anteriores, se elimina la ambigüedad y se ayuda a que el esfuerzo del estudiante se oriente en el camino correcto.

La combinación de los factores expuestos en la tabla 1, permite una gran variedad de posibles actividades. La elección del número y tipo a incluir depende del tiempo disponible, de los objetivos marcados por los instructores para sus asignaturas, o para el currículum completo, y de las características de sus propios estudiantes. No obstante, debemos indicar que los objetivos perseguidos son la mejora de la capacidades comunicativas de los estudiantes y familiarizarles con los tipos de comunicación que se puede encontrar en el puesto de trabajo, por lo que en la planificación del tipo de actividades a incluir es preciso tener en cuenta este fin.

Scofield y Combes (1993) proponen como punto clave la inclusión de actividades en los que los estudiantes se deban comportar como profesionales en un contexto predeterminado. En esta línea, los formatos de informe largo o de trabajo de investigación, estilos más familiares para los docentes⁵, pueden no ser los más adecuados para preparar a los estudiantes cara al tipo de escritos que tendrán que hacer en su puesto de trabajo (Corman, 1986). De hecho, los formatos más frecuentes en el mundo laboral son los memorandos y las cartas (cerca del 90% de la comunicación escrita),

⁵ May y May (1989) que indican que los formatos que reciben más énfasis en la formación son los trabajos de corte académico, los informes largos.

Tabla 1
Propuesta de tipología de actividades

Objetivo:		<ul style="list-style-type: none"> - informar - sugerir - opinar 	<ul style="list-style-type: none"> - ordenar - pedir - vender, etc.
Tipo y nivel de conocimientos técnicos de la audiencia indicada:		Tipo:	Nivel:
		<ul style="list-style-type: none"> - clientes - superiores - compañeros, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - alto - básico - ninguno
Participantes:		- individual	- parejas / grupo
Tipo de presentación:	Oral	Disposición:	Público:
		<ul style="list-style-type: none"> - formal - informal 	<ul style="list-style-type: none"> - grupo reducido - audiencia numerosa
	Escrita	Formato del escrito:	
		<ul style="list-style-type: none"> - informe corto - informe largo - trabajo de investigación 	<ul style="list-style-type: none"> - problema de clase - memorando - carta
Tipo de evaluación y evaluador:		Tipo:	Evaluador:
		<ul style="list-style-type: none"> - informal o feedback - formal o calificación 	<ul style="list-style-type: none"> - autoevaluación - compañeros - instructor
Grado de dificultad de la tarea subyacente:		Conocimiento:	
		<ul style="list-style-type: none"> - complejidad y número de los conceptos y técnicas implicadas - variedad de disciplinas implicadas 	
		Información a utilizar:	
		<ul style="list-style-type: none"> - cantidad de información - complejidad de la información - información redundante o no relevante - falta de información esencial (búsqueda o/y suposición) - grado de ordenación de la información 	
		Estructura:	
		<ul style="list-style-type: none"> - grado de claridad en la presentación de los problemas a resolver - variedad de alternativas - cantidad de decisiones a tomar - posibilidad de establecer una jerarquía o evaluación de las soluciones 	

seguidos de informes cortos e instrucciones (Stine y Skarzenski, 1979; Rader y Wunsch, 1980 y Gingras, 1987). Estos resultados indican que las comunicaciones cortas bajo presión de tiempo parecen ser el estándar en el trabajo y, por tanto, la adaptación a la audiencia, concisión, presentación profesional, etc., las características a tener más en cuenta (May y May, 1989).

Otras ventajas derivadas del uso de formatos cortos son (Corman, 1986):

- Es más probable que los estudiantes los repasen y revisen antes de presentarlos y ser evaluados.
- Pueden ser leídos y corregidos con más rapidez.
- Puede asignarse un número superior, de forma que las oportunidades para mejorar y proporcionar retroinformación aumentan.
- Los casos cortos basados en problemas profesionales son, en su experiencia, los que mejores resultados proporcionan.

Respecto a los formatos de mayor envergadura, es poco probable que den buenos resultados hasta que los estudiantes hayan tenido la oportunidad de practicar con trabajos más cortos, con el consiguiente proceso de retroinformación para solucionar problemas. No obstante, es conveniente el uso de ambos, ya que los formatos cortos acentúan la precisión y concisión, mientras que los extensos permiten enfatizar el desarrollo de ideas y el análisis (Corman, 1986). Del mismo modo, dentro de los tipos de presentación oral, las que reciben más atención son las presentaciones formales (May y May, 1989); sin embargo, las presentaciones informales (por ejemplo en reuniones o grupos de trabajo) son las consideradas más importantes por los profesionales (Zaid y Abraham, 1994); por lo que requieren más atención de la que se les presta (Andrews y Sigband, 1984). El uso de juego de roles, para recrear diferentes situaciones y con alternancia entre “comunicador” y “audiencia” y la mentorización de las reuniones de grupo son métodos muy eficientes.

4.2.2. Secuenciación

En la planificación de las intervenciones educativas tiene especial relevancia el estudio de la secuencia, el orden, en que las actividades se programan y se disponen temporalmente. En esta reflexión sobre la secuencia de las actividades se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- I. La evolución de los factores actitudinales (inseguridad y aprensión).
- II. Relaciones de aprendizaje (familiaridad, dificultad, interés y nivel cognitivo).
- III. La distribución temporal de las cargas de trabajo.

Factores actitudinales

Respecto a la inseguridad en la tarea, puede disminuirse con la presentación de directrices y guías claras, información sobre “cómo hacer”, entrenamiento y retroinformación constante y adecuada. En cuanto a la inseguridad del sujeto en su propia capacidad, en el campo de las capacidades de comunicación se trabaja con un concepto similar: la *aprensión comunicativa*.

Ruchala y Hill (1994), recogen la definición que McCroskey hace del término: “*Aprensión comunicativa es el nivel de miedo o ansiedad asociado con la comunica-*

ción, real o prevista, con otras personas". Así, los individuos con altos niveles de aprensión comunicativa tienden a evitar las situaciones en las que tienen que comunicarse, o experimentan niveles altos de ansiedad cuando se les pone en la tesitura de tener que hacerlo. Esto, unido al hecho de que los estudiantes de contabilidad tienen niveles relativamente altos de aprensión comunicativa (Stanga y Ladd, 1990; Simons, Higgins y Lowe, 1995; Hassall *et al.*, 2000), nos lleva a considerar una secuenciación de actividades que minimice en lo posible el impacto de este factor.

Introducir actividades que supongan el ejercicio de las capacidades de comunicación sin tener en cuenta los niveles y perfiles de aprensión, no sólo no lleva a ninguna mejora en el desempeño, sino que, de hecho, puede incrementar el nivel de aprensión (McCroskey y Daly, 1987) y fomentar las actitudes evasivas. Evidentemente, desde las clases de contabilidad no podemos afrontar casos con niveles clínicos de aprensión. Nuestro énfasis, como indican Ruchala y Hill (1994), debe ponerse en favorecer la reducción de esta ansiedad en alumnos con niveles normales, a través de una adecuada progresión en las actividades y la creación de un clima que permita la construcción de la confianza en las propias aptitudes.

En el trabajo de Simons, Higgins y Lowe (1995) se recogen recomendaciones testadas por diferentes autores para secuenciar las actividades. La estrategia es similar en todos los casos: proporcionar un ambiente inicial que transmita seguridad, para ir incrementando la confianza del estudiante y reduciendo su reticencia a comunicarse. En el caso de las actividades que incluyan expresión escrita sugieren:

- Comenzar con trabajos que no tengan incidencia en la calificación y con el objetivo explícitamente indicado de adquirir práctica.
- Centrarse inicialmente sólo en los contenidos, obviando las cuestiones referentes a redacción / presentación.
- Inicialmente proporcionar sólo retroinformación sobre aspectos positivos, pasar a retroinformación sobre aspectos positivos y a mejorar. Por último evaluar de forma integral.
- Comenzar con trabajos individuales, luego por parejas y finalmente en pequeño grupo.
- Usar las evaluaciones entre compañeros.

Ruchala y Hill (1994)⁶ indican una serie de ejercicios que pueden desarrollarse en un formato de seminario antes de utilizarse en el aula. La idea implícita es que un grupo menor y conocido transmite menos ansiedad que una audiencia amplia y parcialmente desconocida. Usar el tiempo de tutorías para realizar este tipo de ejercicios

⁶ Stanga y Ladd (1990) sugieren una mayor variedad de técnicas con el mismo fin, no obstante, la capacitación del instructor debe ser muy alta, ya que son técnicas pensadas para desarrollarse por psicólogos.

es, en nuestra opinión, una forma adecuada de usar un tiempo que normalmente tiene poco aprovechamiento. Los ejercicios incluyen paulatinamente:

– Mayor complejidad en la tarea. Las tareas iniciales pueden centrarse en el comentario y discusión de un tema de clase que se preste a diferentes interpretaciones, hasta llegar a proyectos complejos.

– Criterios de evaluación entre compañeros más estrictos. Se comienza con una aceptación sin crítica de todas las ideas, pasando por la defensa de las ideas expuestas y la crítica constructiva de las aportaciones en base a criterios predeterminados⁷.

– Presentación más formal de los resultados. En las primeras experiencias se trata de presentar en discusiones o debates de grupo las ideas en un ambiente informal. En las últimas hay que defender de forma profesional las opiniones, recomendaciones o los resultados del trabajo, que deben estar apoyados por evidencias o argumentos sólidos.

– Mayor implicación del instructor en la evaluación. En los primeros pasos, el papel del instructor es mantener la discusión dentro del tema elegido, mantener el ambiente de discusión actuando como moderador y resumir las posturas alcanzadas. El papel como evaluador va tomando cuerpo, primero a través del suministro de retroinformación hasta la evaluación.

Los resultados obtenidos por estos autores, poniendo en práctica estas sugerencias, indican que es posible reducir los niveles de aprensión a la vez que se desarrollan las capacidades de comunicación.

Relaciones de aprendizaje

En cuanto a las relaciones de aprendizaje, en nuestra opinión, los criterios de secuenciación que consideramos más apropiados son cuatro: familiaridad, dificultad, interés y nivel cognitivo.

Familiaridad. Comenzar por actividades que requieren de conceptos, técnicas o fuentes de información más conocidas para el estudiante. Para utilizar este criterio es esencial tener un diagnóstico, aunque sea aproximado, de los conocimientos previos del estudiante.

Dificultad. Comenzar por actividades cuyo aprendizaje sea más fácil (dificultad del aspecto comunicativo y del problema subyacente), progresando hacia formas más complejas.

Interés. Comenzar con actividades que tengan un alto potencial de interés para el alumno. Deben ser actividades que no sean completamente desconocidas, pero que

⁷ Evidentemente, esta actividad supone el desarrollo de las capacidades críticas y de evaluación de los estudiantes.

estimulen, que consistan en un pequeño reto y traten sobre temas presumiblemente atrayentes⁸.

Nivel cognitivo. Estas actividades requieren del aprendizaje de: (I) determinados procedimientos o estrategias que inciden en el aspecto puramente comunicativo (II) conceptos, técnicas, procedimientos relacionados con la tarea subyacente. Es necesario asegurarse de que el estudiante haya alcanzado (o al menos haya podido alcanzar) los niveles cognitivos necesarios en cada uno de esos puntos a la hora de programar la actividad. Esto es especialmente importante si la tarea requiere niveles cognitivos altos (síntesis o evaluación).

Hirsch y Collins (1988) y O'Connor y Ruchala (1998) plantean una secuenciación de actividades muy similar, centrándose en las características de los casos subyacentes:

– Casos introductorios. Tratan de un único tema que no necesita resolución numérica o es simple. Deben ser cortos y se pone poco énfasis en los aspectos formales y más en la discusión.

– Casos intermedios. Incluyen datos y análisis numérico, aunque la técnica a usar está claramente delimitada en el caso. Los aspectos formales (estructura del escrito, formas de expresión concreta de la comunidad discursiva, etc.) adquieren relevancia.

– Casos avanzados. Incluyen condiciones de incertidumbre o probabilidad, pueden usarse métodos alternativos que permitan alcanzar la información de apoyo para una decisión o recomendación. Estos son especialmente importantes en el desarrollo de la capacidad de definir la lógica interna de un problema y para presentar e integrar información en una línea argumental clara. Se exige presentación profesional y exposición en el mismo sentido ante diversos “escenarios” o usuarios.

En la misma línea Wygal y Stout (1989) recomiendan el uso de estrategias que se basan en actividades de comunicación informales en las primeras experiencias, resaltando que la ventaja de estas actividades es que el alumno puede comenzar a expresarse sin miedo a las calificaciones; promoviendo así la participación del estudiante. Entre las estrategias indicadas en su trabajo la que consideran más adecuada es la redacción libre (*freewrite*); en la que el estudiante escribe en poco tiempo sus primeras impresiones en respuesta a una pregunta, opinión, problema, etc. El énfasis se pone en que el estudiante razone y se exprese, sin tener en cuenta el estilo o la presentación. En nuestra opinión, esta técnica es muy útil para evaluar los conocimientos pre-

⁸ A este respecto, es especialmente interesante el trabajo de Rankine y Stice (1994) en el que se propone trabajar sobre noticias de prensa o de actualidad cuyo contenido esté relacionado con un aspecto contable.

vios sobre un tópico⁹. Entre las mayores ventajas de algunas estrategias “informales” podemos destacar las siguientes:

- Permiten abrir canales de comunicación.
- A través de estas técnicas el instructor puede detectar pronto los fallos y aplicar la ayuda pedagógica necesaria.
- Permiten comenzar a asociar comunicación y contabilidad.

Distribución de cargas

Por último, hay que tener en cuenta que este tipo de actividades precisan que el estudiante les dedique mucho tiempo. Secuenciar las actividades de forma que la mayor carga provocada por las mismas se concentre en las fechas en las que las otras obligaciones son menos perentorias (p.e. preparación de exámenes) disminuye sustancialmente el impacto de este problema.

4.2.3. Evaluación

Uno de los mayores problemas que tiene la implantación de este tipo de actividades, es la necesaria evaluación de los aspectos que no son estrictamente técnicos, tales como la adecuación, claridad, etc. del mensaje; aspectos puramente comunicativos. Esta evaluación de cuestiones no propiamente contables es necesaria por dos razones:

(I) Otorgarles un valor a través de la calificación es indispensable para compensar el esfuerzo y tiempo que deben dedicarles los estudiantes. El valor otorgado debe ser coherente con el peso y la importancia que se indica nominalmente para el conjunto de trabajos y con el esfuerzo que se pide.

(II) Permite que los estudiantes vean claro que una solución técnicamente correcta y mal comunicada es inadecuada, de forma que trabajos consistentes en “una tabla con números” no sean aceptados, o su calificación baje en consecuencia.

Scofield y Combes (1993) indican que una visión errónea de lo que debe ser evaluar un trabajo escrito (o una presentación oral) lleva a que los profesores no estén demasiado dispuestos a incluirlos en sus cursos. Al respecto presentan una serie de ideas interesantes:

– Una corrección exhaustiva no lleva a mejoras superiores en las capacidades de comunicación a las de una corrección moderada.

– Indicar para cada caso cuales son los criterios de evaluación elimina la necesidad de escribir todas las correcciones y explicar uno a uno los criterios seguidos. Esto enlaza con la siguiente propuesta.

⁹ Almer *et al.* (1998). Resaltan las ventajas de este tipo de actividades, que ellos denominan “one-minute paper”. Usados sin que influyan en la nota, como auto-control sobre la comprensión de los conceptos, llevan a mejoras significativas en las calificaciones.

– Utilizar una lista o formulario de puntos concretos a evaluar en cada caso permite solventar alguno de los problemas de evaluar trabajos escritos (o presentaciones): subjetividad e inconsistencia (que lleva a revisiones de las correcciones). Además, se proporciona mucha información al estudiante sin tener que repetir lo mismo.

Igualmente, recomiendan utilizar la información procedente de experiencias anteriores para desarrollar listas de problemas comunes, en las que sólo hay que marcar los encontrados en el trabajo que se corrige, permitiendo ahorros sustanciales de tiempo y esfuerzo. En la literatura es posible encontrar un número relativamente alto de listas de criterios de corrección para trabajos escritos y para presentaciones orales, tanto para su uso por el profesor, como para su uso en evaluaciones de compañeros, o para autoevaluaciones previas a la presentación definitiva (p.e. Becker y MacLennan, 1994; BYU, 1994; Drew y Bingham, 1997; Hirsch y Gabriel, 1995; NCU, 1994; Stocks, Stoddard y Waters, 1992). Las diferencias se dan en el nivel de desagregación de los bloques, en el tono de las cuestiones, en el énfasis que pone en algún aspecto concreto. Normalmente, inciden en cuatro aspectos: resolución técnica, contenido y organización, aspectos formales y adecuación a la audiencia. En la tabla 2 presentamos un formulario de evaluación que hemos desarrollado como guía. Dado que los puntos a evaluar son muy similares en presentaciones por escrito y orales, presentamos un único modelo, indicando qué aspectos son sólo aplicables a escritos (e) o a presentaciones orales (o).

El formulario que presentamos es un modelo estándar, desarrollado para servir de base a la elaboración de tipos específicos, adaptados a las circunstancias concretas de la actividad.

Por último, volvemos a incidir en la importancia de las evaluaciones entre compañeros. Tanto Hirsch y Gabriel (1995) como Scofield y Combes (1993) recomiendan su uso en el proceso de evaluación, indicando las siguientes ventajas:

– Los estudiantes adquieren una idea mejor de lo que se espera de ellos cuando usan un juego claro de criterios para evaluar el trabajo de otros.

– Los estudiantes crean el hábito de aprender juntos y de proporcionarse mutuamente comentarios críticos.

– Los estudiantes dan más credibilidad a los comentarios recibidos de sus compañeros que a los recibidos del instructor. En último término, esto refuerza los comentarios del profesor.

– Algunas veces es más fácil que los estudiantes vean los problemas en las presentaciones de los compañeros que en las suyas propias.

– Si se realiza sobre borradores, se promueve el proceso de revisión y es más probable que el trabajo mejore antes de entregarlo.

– Permiten un mejor uso del tiempo del profesor.

Un ingrediente fundamental es la elaboración y uso de criterios claros, por ejemplo hojas de criterios de evaluación, similares a las que debe usar el profesor.

Tabla 2
Formulario de evaluación de actividades

Contenido y organización	Puntuación
1.- Propósito fundamental claramente definido	1 2 3 4 5
2.- Introducción efectiva	1 2 3 4 5
3.- Terminadas todas las partes del trabajo (e)	1 2 3 4 5
4.- Información presentada con precisión	1 2 3 4 5
5.- Puntos principales claramente delineados	1 2 3 4 5
6.- Cada párrafo está centrado en una idea (e)	1 2 3 4 5
7.- Los puntos principales están bien fundados y explicados claramente	1 2 3 4 5
8.- Los razonamientos se presentan en un orden lógico	1 2 3 4 5
9.- Concisión	1 2 3 4 5
10.- Conclusión efectiva y razonada	1 2 3 4 5
11.- Referencias y apoyos relevantes (e)	1 2 3 4 5
Adecuación a la audiencia	
1.- El lenguaje es apropiado al nivel de conocimientos del destinatario	1 2 3 4 5
2.- El estilo de redacción / presentación es coherente con el objetivo que se pretende	1 2 3 4 5
3.- La extensión y el formato son adecuados al objetivo y la audiencia	1 2 3 4 5
Resolución técnica	
1.- Identificación del problema a resolver	1 2 3 4 5
2.- Identificación de soluciones alternativas apropiadas	1 2 3 4 5
3.- Discusión de ventajas y desventajas de las soluciones alternativas	1 2 3 4 5
4.- Coherencia solución adoptada / alternativas presentadas	1 2 3 4 5
5.- Adecuación problema identificado / solución adoptada	1 2 3 4 5
6.- Justificación adecuada de la elección de la alternativa	1 2 3 4 5
7.- Identificación y explicación de los efectos positivos y negativos de la solución adoptada	1 2 3 4 5
Aspectos formales (e).	
1.- Estructura de las frases	1 2 3 4 5
2.- Concordancia	1 2 3 4 5
3.- Signos de puntuación	1 2 3 4 5
4.- Elección de palabras	1 2 3 4 5
5.- Ortografía	1 2 3 4 5
6.- Formato del escrito	1 2 3 4 5
7.- Aspecto general	1 2 3 4 5
Aspectos formales (o).	
1.- Presentación de los expositores	1 2 3 4 5
2.- Vocalización y tono	1 2 3 4 5
3.- Gesticulación y dominio del espacio	1 2 3 4 5
4.- Contacto visual	1 2 3 4 5
5.- Parece conocer el tema (vs lee el discurso)	1 2 3 4 5
6.- Uso de ayudas audiovisuales	1 2 3 4 5
7.- Disposición al debate	1 2 3 4 5
8.- Capacidad de respuesta a las cuestiones	1 2 3 4 5

1 = inadecuado; 2 = necesita mejorar; 3 = sólo aceptable; 4 = bueno; 5 = muy bueno

5. CONCLUSIONES

De las mismas definiciones de contabilidad que realizan destacados autores se desprende la estrecha relación existente entre actividad contable y comunicación, de forma que la acción de comunicar es intrínseca en la actividad del profesional de la contabilidad. Esta relación debe tener reflejo en el tipo de formación que reciben los futuros contables, en la medida en que ésta debiera desarrollar, al mismo tiempo que los conocimientos técnicos, las capacidades que permiten hacer un uso eficiente de los mismos, entre ellas, y de forma predominante, las de comunicación. Esta es la opinión de destacadas organizaciones de relevancia en el área contable, tales como la AAA, AECC, AICPA, IFAC, etc., publicada a través de documentos en los que sintetizan su visión sobre la formación de los futuros contables profesionales. Estas opiniones institucionales son coherentes con los resultados de numerosos trabajos de investigación, que recogen el parecer de profesionales y docentes sobre el perfil profesional necesario y/o las carencias formativas de los contables. Cabe añadir razones de tipo educativo que también apoyan la integración del desarrollo de las capacidades comunicativas y los conocimientos técnico-contables: la existencia de efectos sinérgicos y la necesidad de conocer las normas inherentes a la comunidad discursiva contable. Este conjunto de razonamientos nos indica la conveniencia del desarrollo de este bloque de capacidades como *fin* en sí mismo, y como *medio* para mejorar el aprendizaje de los conocimientos contables.

Puesta de manifiesto la conveniencia de introducir el desarrollo integrado de las capacidades de comunicación en las asignaturas de contabilidad, el trabajo presenta una propuesta, suficientemente general para ser adaptada a las características particulares de las diferentes asignaturas y contextos. Dado que cualquier innovación necesita contar con el apoyo de los principales agentes, el primer aspecto a tener en cuenta son las posibles reticencias y preconcepciones de los estudiantes y programar acciones en consecuencia. Los principales problemas que aparecen se derivan de su falta de conciencia de la necesidad de formación y de factores relacionados con la inseguridad y la aprensión comunicativa. Las acciones encaminadas a responder a estos problemas son dar información sobre el nivel de desempeño real comparado con los requisitos del mercado y un diseño y secuenciación eficiente de las actividades.

El segundo punto de la propuesta, trata sobre cómo desarrollar las capacidades de comunicación escrita, oral, y de evaluación y crítica de trabajos escritos mediante la inclusión de actividades en las asignaturas de contabilidad. Estas, sobre la base de una cuestión subyacente (ejercicio, caso o concepto) requieren el ejercicio guiado de esas capacidades y, mediante un diseño cuidado y una secuenciación lógica deben eliminar o reducir la incidencia de la inseguridad y la aprensión comunicativa. Las actividades,

y los casos subyacentes, deben ser reflejo de la amplitud de formas de comunicación que el estudiante se encontrará en su puesto de trabajo, tratando cuestiones con grados diversos de dificultad, dirigido a diferentes audiencias, con diversos objetivos y tipos de presentación. La secuenciación, tremendamente interrelacionada con el diseño de la variedad de actividades debe seguir los siguientes criterios: familiaridad, dificultad, interés y nivel cognitivo. Por último, el sistema de evaluación debe ser diseñado en consistencia con la importancia dada a las actividades y a las capacidades de comunicación, fijando criterios claros.

BIBLIOGRAFÍA

- ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION (1990): Position Statement No. 1, *Objetives of Education for Accountants*, AECC, Tempe, Arizona.
- ACCOUNTING STANDARD BOARD (1999): *Definitive Statement*, (SOP). *Statement of Principles for Financial Reporting*, ASB, London.
- ALBRECHT, W.S. y SACK, R. J. (2000): *Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future*, Accounting Education Series, Vol. 16, American Accounting Association, Sarassota.
- ALMER, E. D; JONES, K; y MOECKEL, C. L. (1998): "The Impact of One-minute Papers on Learning in an Introductory Accounting Course", *Issues in Accounting Education*, Vol.13, No.3, p. 485-497.
- AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION (1966): *A Statement of Basic Accounting Theory*, AAA, Sarassota.
- _____ (1986): *Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession* (The Bedford Report), En Bloom, R. *et al.* (1994), *The Schism in Accounting*, Ed. Quorum Books, p. 89-116.
- AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS, Comité Beamer (1969): *Report of the Committee on Education and Experience Requirements for CPAs*, AICPA, New York.
- _____, Comité Albers (1978): *Education Requirements for Entry Into the Accounting Profession: A statement of AICPA policies*, AICPA, New York.
- _____ (1992): *Academic Preparation to Become a Certified Public Accountant*, AICPA, New York.
- _____ (1999): *The AICPA Core Competency Framework for Entry into the Accounting Profession*, NY: AICPA, Disponible en línea en www.aicpa.org/edu/.
- ANDREWS, J. D. y SIGBAND, N. B. (1984): "How Effectively does the "new" Accountant Communicate?, Perceptions by Practitioners and Academics", *The journal of Business Communication*, No.21, p.15-24.
- ARQUERO MONTAÑO, J. L. (2000): "Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: las opiniones de docentes y profesionales", *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, p.103, 149-172.
- _____ y JIMÉNEZ CARDOSO, S. M. (1996): El impacto de ciclos de conferencias en la actitud y el rendimiento de los alumnos, Comunicación presentada en el *VII Encuentro de ASEPUC*, Libro de Actas, t.2, p.169-188.
- _____ y _____ (1999): "Influencia del estudio de casos en la mejora del aprendizaje, adquisición de capacidades no técnicas y motivación en Análisis Contable", *Revista de Enseñanza Universitaria*, Número extraordinario, p.225-241.
- ARTHUR ANDERSEN y CO. *ET AL.* (1989): *Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession*, (White Paper), New York.

- ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CONTABILIDAD y ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS, (1999): Marco Conceptual para la Información Financiera, AECA, Madrid.
- AUSTRALIAN ACCOUNTING RESEARCH FORUM, (1990): *SAC No. 3 Qualitative Characteristics of Financial Information*, AARF, Cauldfield.
- BECKER, E. A. y MCLENNAN, T. G. (1994): Integrating Communication Skills into the Accounting Curriculum: Evaluating Writing Assignments, Burns, J.O. y Needles, B.E. J.R. *Accounting Education for the 21st Century, The global challenges*, Pergamon.
- BESTEIRO, M^a A. y SÁNCHEZ, G. (1999): *Contabilidad Financiera y de Sociedades*, Ed. Pirámide, Madrid.
- BHAMORNSIRI, D y GUINN, R. E. (1991): "The Road to Partnership in the 'Big Six' Firms: Implications for Accounting Education", *Issues in Accounting Education*, No.6, p. 1, 9-24.
- BRIGHAM YOUNG UNIVERSITY. (1994): *Brigham Young University Report to the AECC*, Documento interno de la AECC, Versión completa disponible en Internet, <http://www.rutgers.edu/accounting/raw/sources/byu/accore.htm>.
- CARMONA MORENO, S. y CARRASCO FENECH, F. (1995): *Estados contables*, McGraw Hill, Madrid.
- CLARKE, P. J. (1990): *The present and future importance of curriculum topics relevant to accounting practice: A study of Irish perceptions*, University College, Dublin.
- CORMAN, E. J. (1986): "A writing program for accounting courses", *Journal of Accounting Education*, Vol.4, No.2, p.85-95.
- DELEO, W. y LETOURNEAU, C. (1994): "Writing: a Natural Part of Accounting", *Management Accounting*, Septiembre.
- DONOSO ANES, J. A. (1995): "El valor de la elección está en la información", *Revista de Enseñanza Universitaria*, No.9, p.8190.
- FLAHERTY, R. E. (1979): *The core of the curriculum for Accounting majors*, AAA, Sarassota.
- GINER INCHAUSTI, B. (1991): "La metodología de la enseñanza del análisis de estados financieros", *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, No.69, p.855-914.
- GINGRAS, R. T. (1987): "Writing and the certified public accountant", *Journal of Accounting Education*, No.5, p.127-137.
- CHRISTENSEN, C. R. y HANSEN, A. J. (1989): Suggestions for seminar participants, *Teaching and the Case Method: Text, Cases and Reading*, Harvard Business School, Boston, p. 54-59.
- HANSEN, A. J. (1989): Suggestions for seminar participants, en Christensen, C.R. y Hansen, A.J. (1989): *Teaching and the Case Method: Text, Cases and Readings*, Harvard Business School, Boston, p.54-59.
- HASSALL, T.; JOYCE, J.; ARQUERO, J. L. Y DONOSO, J. A. (1999): "Vocational Skills and Capabilities for Management Accountants: A CIMA Employer's Perspective", *Management Accounting (UK)*, Diciembre, p.52-56.
- _____ ; _____ ; OTTEWILL, R.; ARQUERO, J. L. y DONOSO, J. A. (2000): "Communication Apprehension in UK and Spanish Business and Accounting Students", *Education & Training*, Vol.42, No.2, p.93-100.
- HIRSCH, M. L. y COLLINS, J. D. (1988): "An Integrated Approach to Communications Skills in an Accounting Curriculum", *Journal of Accounting Education*, No.6, p.15-41.
- _____ y GABRIEL, S. L. (1995): "Feedback Strategies: Critique and Evaluation of Oral and Written Assignments", *Journal of Accounting Education*, Vol.13, No.3, p. 259-279.
- INGRAM, R. W. y FRAZIER, C. R. (1980): *Developing Communication Skills for the Accounting Profession*, AAA, Sarassota.
- INTERNATIONAL ACCOUNTING STANDARDS COMMITTEE, (1989): *Marco conceptual para la preparación y presentación de estados financieros*, En Gonzalo Angulo, J.A. y Tua Pereda, J. (1997), *Normas internacionales de contabilidad del IASC*, Instituto de Auditores-Censores Jurados de Cuentas de España (4^a ed.).

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*, IFAC, New York.

_____ (1996): *Prequalification Education, Assessment of Professional Competence and Experience Requirements of Professional Accountants*, IAEG, No.9, IFAC, New York.

LARRÁN, M; PIÑERO, J. M. Y RUÍZ, E. (1996): "Estudio de experiencias realizadas en la docencia de análisis contable: objetivos y métodos didácticos", *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, No.88, p. 715-742.

LATIESA, M. (1991): *Los jóvenes ante el sistema educativo*, Instituto de Investigaciones Sociológicas, Madrid.

MAY, G. S. y MAY, C. B. (1989): "Communication Instruction: What is Being Done to Develop the Communication Skills of Accounting Students?", *Journal of Accounting Education*, No. 7, p. 233-244.

_____ ; WINDAL, F. W. y SYLVESTRE, J. (1995): "The Need for Change in Accounting Education: An Educator Survey", *Journal of Accounting Education*, Vol.13, No.1, p. 21-43.

MCCROSKEY, J. C. y DALY, J. A. (1987): *Personality and Interpersonal Communication*, Sage, Sage Series in Interpersonal Communication, No.6, Newbury Park.

MOHRWEIS, L. C. (1991): "The Impact of Writing Assignments on Accounting Students' Writing Skills", *Journal of Accounting Education*, No.9, p. 309-325.

MONPERE MCISAAC, C. y SEPE, J. F. (1996): "Improving the Writing of Accounting Students: A Cooperative Venture", *Journal of Accounting Education*, Vol.14, No.4, p. 515-533.

NORTH CAROLINA A&T UNIVERSITY (1994): North Carolina A&T University Report to the AECC, Documento interno de la AECC, pendiente de publicación por la AAA.

NATIONAL ASSOCIATION OF ACCOUNTANTS (1987): "Statement on Management Accounting No. 1E", *Education for Careers in Management Accounting*, NAA.

NOVIN, A. M. Y PEARSON, M. A. (1989): "Non-Accounting-Knowledge Qualifications for Entry-Level Public Accountants", *The Ohio CPA Journal*, Winter, p. 12-17.

_____ ; _____ y SENGE, S. V. (1990): "Improving the Curriculum for Aspiring Management Accountants: The Practitioners Point of View", *Journal of Accounting Education*, 8, 2, p. 207-224.

_____ y TUCKER, S. V. (1993): "The Composition of 150 Hours Programms: An Empirical Investigation", *Issues in Accounting Education*, No. 8, p. 273291.

O'CONNOR T. J. y RUCHALA, L. V. (1998): "A Model for Small-Group Writing Labs in an Accounting Curriculum", *Issues in Accounting Education*, Vol.13, No.1, p. 93-111.

RADER, M. H. y WUNSH, A. P. (1980): "A Survey of Communication Practices of Business School Graduates by Job Category and Undergraduate Major", *The Journal of business communication*, No. 17, p. 33-41.

RANKINE, G. y STICE, E. K. (1994): "Using Articles from the Popular Press in the Introductory Accounting Course", *Issues in Accounting Education*, Vol.9, No.1, p.142-150.

RUCHALA, L. V. y HILL, J. W. (1994): "Reducing Accounting Students' Oral Communication Apprehension: Empirical Evidence", *Journal of Accounting Education*, Vol.12, No.4, p. 283-303.

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*, Vol.13, No.3, p. 299-318.

SCOFIELD, B. W. y COMBES, L. (1993): "Designing and Managing Meaningful Writing Assignments", *Issues in Accounting Education*, Vol.8, No.1, p. 71-85.

SMYTHE, M. J. y NIKOLAI, L. A. (1996): "Communication Concerns Across Different Accounting Constituencies", *Journal of Accounting Education*, Vol.14, No.4, p. 435-451.

SPILLER, E. A. y GOSMAN, M. L. (1988): *Contabilidad Financiera*, McGraw Hill, Bogotá, 4 ed.

STANGA, K. G. y LADD, R. T. (1990): "Oral Communication Apprehension in Beginning Accounting Majors: An Exploratory Study", *Issues in Accounting Education*, Vol.5, No.2, p. 180-194.

STINE, D. y SKARZENSKI, D. (1979): "Priorities For The Business Communication Classroom: A Survey Of Business And Academe", *The Journal of Business Communication*, No. 16, p. 15-30.

STOCKS, K. D.; STODDARD, T. D. y WATERS, M. L. (1992): "Writing in the Accounting Curriculum: Guidelines for Professors", *Issues in Accounting Education*, Vol.7, No.2, p. 194-204.

TYNJÄLÄ, P. (1998): "Writing as a Learning Tool for Constructive Learning: Students' Learning Experiences During an Experiment", *Higher Education*, Vol.36, No.2, p. 209-231.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT (1998): *Guideline for a global accounting curriculum and other qualifications requirements*, UNCTAD secretariat, Geneva.

VELA, M.; MONTESINOS, V. y SERRA, V. (2000): *Manual de Contabilidad*, Ed. Ariel, Barcelona.

WEBB, C.; ENGLISH, L. y BONANNO, H. (1995): "Collaboration in Subject Design: Integration of the Teaching and Assessment of Literacy Skills into First-Year Accounting course", *Accounting Education*, Vol.4, No.4, p. 335-350.

WYGAL, D. E. y STOUT, D. E. (1989): "Incorporating Writing Techniques in the Accounting Classroom: Experience in Financial, Managerial and Cost Courses", *Journal of Accounting Education*, No. 7, p. 245-252.

ZAID, O.A. y ABRAHAM, A. (1994): "Communication Skills in Accounting education: Perceptions of Academics, Employers and Graduate Accountants", *Accounting Education*, Vol.3, No.3, p. 205-221.

ZINSSER, W. (1988): *Writing to learn*, Harper Row, New York.