

**CONTABILIDAD Y APRENSIÓN COMUNICATIVA:  
ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS NIVELES Y PERFILES DE AC  
EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS\***

*(Accounting and Communicative Apprehension: Comparative Study  
on CA Levels and Profiles of University Students)*

José Luis Arquero Montaña

Profesor Titular de la Universidad de Sevilla

José Antonio Donoso Anes

Profesor Titular de la Universidad de Sevilla

Trevor Hassall

Accounting Education Professor Sheffield Hallam University

John Joyce

Senior Professor Sheffield Hallam University

**RESUMEN**

*La contabilidad está directamente relacionada con la actividad de comunicar. En esta línea, organizaciones de gran relevancia en el área contable han manifestado opiniones, apoyadas por los resultados de investigaciones, en favor de una mayor atención al desarrollo de este núcleo de capacidades en los profesionales de la contabilidad, ya sea durante la formación universitaria o posteriormente. Como consecuencia, un creciente número de programas de formación incluyen el desarrollo de las capacidades de comunicación como un objetivo educativo, integrando actividades que inciden en el perfeccionamiento de estas destrezas. Sin embargo, es necesario tener en cuenta la existencia de factores limitativos, como los niveles de aprensión comunicativa, que pueden provocar que el esfuerzo de formación sea poco efectivo, cuando no contraproducente. Así, con el objeto de conocer la influencia de estos factores, analizamos los niveles y perfiles de aprensión comunicativa de una muestra de estudiantes universitarios de contabilidad comparándolos con los de otras áreas de conocimiento.*

*Palabras clave: aprensión comunicativa, formación en contabilidad, capacidades de comunicación.*

**ABSTRACT**

*Accounting in about communicating. In this regard, important accounting bodies and firms have expressed their opinion, based on results from research carried out, advocating greater emphasis in the development of communication skills throughout accounting degrees. As a consequence, an increasing number*

---

\* Trabajo realizado en el marco del proyecto SEC2001-2402 (Ministerio de Ciencia y Tecnología) y del grupo SEJ 130 (Junta de Andalucía). Agradecemos la ayuda prestada por los profesores y estudiantes de la Universidad de Sevilla en la distribución de los cuestionarios. Agradecemos los comentarios y sugerencias de los revisores anónimos del trabajo que han llevado a mejoras sustanciales en el mismo.

*of accounting programs are including communication skills as educational objectives, integrating activities in order to improve these skills. However, the effect of constraining factors must be taken into account, such as communicative apprehension (CA) which can cause educational and training efforts to be ineffective, to the extent of being counterproductive. In this paper, we study the levels and profiles of communicative apprehension in accounting students compared to those obtained from a sample of students at other faculties.*

**Keywords:** *communicative apprehension, accounting education, communication skills.*

## 1. INTRODUCCIÓN

Los esquemas tradicionales de formación en contabilidad, centrados en el conocimiento técnico, están siendo objeto de debate. Así, desde asociaciones profesionales y docentes y organizaciones internacionales de gran relevancia en el área se está presionando para ampliar el enfoque en la formación de los futuros contables. Un aspecto central a este proceso es la tremenda atención que se le otorga al desarrollo de las capacidades de comunicación de los futuros profesionales. Este énfasis es lógico, ya que la contabilidad es una actividad intrínsecamente ligada a la comunicación. De forma que 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.

En Arquero (2001) se aporta argumentos que apoyan la afirmación precedente, basando el razonamiento en:

- (I) El análisis de una serie de definiciones de contabilidad generalmente aceptadas, en las que se resalta su naturaleza de proceso de comunicación, puente entre la entidad informante y sus usuarios (AAA, 1966; Spiller y Gosman, 1988; Carmona y Carrasco, 1995; Vela, Montesinos y Serra, 1996; Besteiro y Sánchez, 1998) y en el de los últimos desarrollos conceptuales, en los que se explicitan características de dicha información (IASB, 1989; AARF, 1990; ASB, 1999; AECA, 1999).
- (II) Las opiniones de organizaciones de gran relevancia en el ámbito contable, reflejadas en documentos en los que estos organismos indican los conocimientos y capacidades necesarios para un adecuado desempeño de las funciones, y en los que las capacidades de comunicación se consideran esenciales (AAA, 1986, Arthur Andersen & Co. *et al.*, 1989; AECC, 1990; AICPA, 1992 y 1999; IFAC, 1994, 1996 y 2001 y UNCTAD, 1998).
- (III) Los resultados de la investigación que toman la importancia de estas capacidades y las deficiencias de formación en las mismas como tema de estudio. Estos trabajos, desde el pionero de Ingram y Frazier (1980) hasta los

resultados provisionales del *Environmental Screening Committee* de la AAA (2000), destacan la importancia concedida por los profesionales y docentes a las capacidades de comunicación y/o la necesidad de incidir en una mejora de su formación (Albrecht y Sack, 2000; Arquero, 2000; Bhamornsiri y Guinn, 1991; Clarke, 1990; Deppe *et al.*, 1991; Hassall *et al.*, 2001; La-Francois, 1990 y 1992; Novin y Pearson, 1989; May, Windal y Sylvestre, 1995; Novin, Pearson y Senge, 1990; Novin y Tucker, 1993; Siegel y Sorensen, 1999).

- (IV) Sinergia. Además de ser esenciales en sí para el adecuado desempeño de las tareas profesionales, existen razones de tipo educativo que recomiendan una integración del desarrollo de las capacidades de educación con la adquisición de los conocimientos técnicos. En este sentido, se prevé y demuestra una asimilación de los contenidos a un nivel más profundo cuando se utilizan metodologías activas que supongan la verbalización de los conocimientos adquiridos (Becker y MacLennan, 1994; Deleo y Letourneau, 1994; Hirsch y Collins, 1988; Larrán *et al.*, 1996; Morhweis, 1991; MonPere y Sepe, 1996; O'Connor y Ruchala, 1998; Tynjälä, 1998; Zinsser, 1988).

Como respuesta a la necesidad y conveniencia, un número creciente de programas, tanto de pregrado, como de posgrado o de formación en el puesto de trabajo, integran actividades dirigidas al entrenamiento de las habilidades comunicativas. Sin embargo, investigaciones recientes han puesto de manifiesto la necesidad de tratar a la vez que, y con atención individualizada, el desarrollo de estas capacidades y el efecto de la aprensión comunicativa, definida como el temor a comunicarse, dado que la existencia de niveles altos de aprensión comunicativa implica:

- (I) la dificultad de sostener conductas de comunicación consideradas normales y
- (II) la ineficacia de la mayor parte de las acciones destinadas a ejercitar las capacidades de comunicación.

Así, por un lado, las necesidades profesionales fuerzan al desarrollo de estas capacidades, lo que requiere de acciones destinadas a mantener o incrementar el nivel de desempeño de los futuros contables respecto a las mismas, mientras que la existencia de aprensión comunicativa requiere de acciones que traten de reducirla o, al menos de minimizar sus efectos. Dada la importancia que tiene la presencia de este factor limitativo, el presente estudio tiene como objetivo central medir el nivel y perfil de aprensión comunicativa en una muestra de estudiantes universitarios de distintas áreas de conocimiento, poniendo especial énfasis en comparar los datos obtenidos para los estudiantes de las asignaturas de contabilidad (futuros profesionales del área) y los de otras áreas de conocimiento. También se analiza la incidencia de un conjunto de características per-

sonales en los niveles y perfiles de aprensión. Para ello, dividimos el trabajo en las siguientes partes: tras la introducción, la segunda parte trata el concepto de aprensión comunicativa, la tercera presenta la metodología usada, terminando con la presentación y discusión de los resultados.

## 2. APRENSIÓN COMUNICATIVA

Como respuesta lógica a la percepción de una fuerte carencia formativa, en un gran número de programas, a todos los niveles, se está prestando atención al desarrollo de las capacidades comunicativas, integrando actividades específicamente diseñadas a tal fin. Sin embargo, se sabe relativamente poco sobre los obstáculos que los estudiantes deben afrontar cuando intentan mejorar sus destrezas comunicativas. Uno de los mayores obstáculos es la aprensión comunicativa (AC).

La aprensión comunicativa se define como *el nivel de miedo o ansiedad de un individuo asociado con la comunicación, real o anticipada, con otra persona* (McCroskey, 1984). El problema se deriva de una serie de hechos contrastados y relacionados con niveles relativamente altos de AC, de forma que los individuos que son aprensivos son (I) menos capaces de comunicarse eficientemente, (II) existe un nivel significativo de correlación negativa entre AC y rendimiento cognitivo, (III) una relación negativa y consistente entre niveles de AC y desempeño real en capacidades de comunicación y (IV) a la inversa, en la medida en que el grado de AC es menor, la competencia comunicativa global es mayor (Allen y Bourhis, 1992 y 1996; Spitzberg y Cupach, 1984).

Aunque la AC no puede confundirse con un indicador de mayor o menor grado de competencia comunicativa (Boorom, Goolsby y Ramsey, 1998), si es cierto que un nivel bajo de AC es condición necesaria para alcanzar la competencia comunicativa, aunque no sea suficiente. Así, las personas con niveles altos de AC tienen problemas para presentar sus opiniones, para participar en discusiones o para ser miembros de un equipo de trabajo; quizás porque tienden, en esas situaciones, a enfocarse más en sus dificultades y su miedo a la comunicación que en el tema, argumento o información a comunicar. Para estos sujetos, las formas usuales de entrenamiento en capacidades de comunicación son inefectivas e inadecuadas. De este modo, poner a uno de estos sujetos a presentar un trabajo delante de un grupo de personas sin un adecuado periodo de formación es la forma más rápida de empeorar su problema de aprensión. En el trabajo de Fordham y Gabbin (1996) se pone de manifiesto que, para los estudiantes con niveles de AC por encima del normal, las actividades "usuales" no tienen efecto y que es necesario prestar atención a la reducción de la aprensión a la vez que al desarrollo de las capacidades de comunicación.

De esta forma, el nivel de AC de los estudiantes debe ser un punto de atención en cualquier programa que incluya como objetivo el desarrollo de las capacidades de comunicación; pero no basta con saber si el nivel total es alto, sino que es necesario prestar atención al perfil (qué puntuaciones concretas en los constructos elementales forman el nivel total) ya que, en muchas ocasiones, se utilizan procedimientos y métodos didácticos que han sido desarrollados y funcionan con un perfil determinado de aprensión comunicativa, pero pueden no ser efectivos cuando los componentes de mayor peso en el perfil son distintos. Por último, otro motivo que sugiere la necesidad de medir este aspecto en los estudiantes de contabilidad deriva de los resultados proporcionados por Stanga y Ladd (1990); Ruchala y Hill (1994) y Simons, Higgins y Lowe (1995), que indican que los estudiantes de contabilidad (futuros profesionales) tienen niveles de AC significativamente más altos que otros estudiantes universitarios.

### 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para medir los niveles de AC y perfiles de nuestros estudiantes, elaboramos un instrumento que integra dos cuestionarios ampliamente conocidos en la literatura sobre comunicación: el *Personal Report of Communication Apprehension* (PRCA-24), desarrollado por McCroskey (1982) para medir la aprensión comunicativa oral (ACO); y el cuestionario desarrollado por Daly y Miller (1975) para medir la aprensión comunicativa escrita (ACE)<sup>1</sup>.

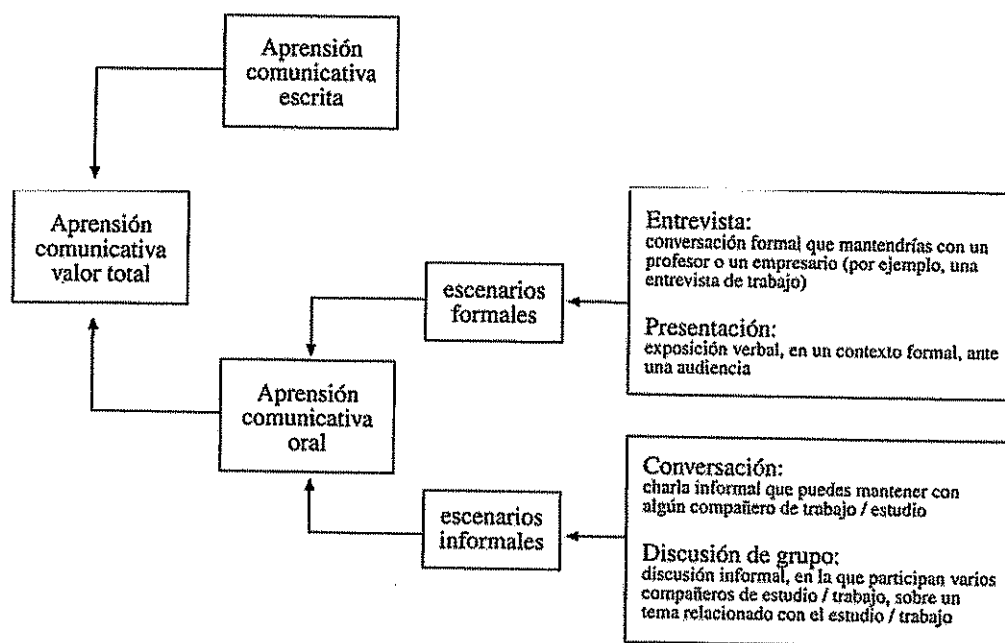
El instrumento se compone de dos secciones principales. La primera se diseña para recoger datos personales que consideramos de relevancia, la segunda sección integra las cuestiones concretas sobre comunicación y consta de 48 ítems a responder en una escala de Likert de 5 puntos. Esta sección se divide en cuestiones sobre comunicación escrita (Cuestionario WAT de Daly y Miller, 24 ítems) y cuestiones sobre comunicación oral (PRCA de McCroskey, 24 ítems). En cuanto a comunicación oral, se distingue en escenarios formales (presentaciones y entrevistas) y escenarios informales (discusiones de grupo y conversaciones). En la medida en que los conceptos utilizados deben estar contruidos de tal modo que se conozcan todos sus componentes y se evite la posibilidad de confusión (Goode y Hatt, 1988, 59-62), el cuestionario incluye una definición sencilla de los principales conceptos tratados. En la figura 1 se presentan los constructos elementales contenidos en el cuestionario y cómo se integran en constructos agregados.

---

<sup>1</sup> Los estudios originales son, para el PRCA, McCroskey (1982) y WAT, Daly y Miller (1975). Ambos cuestionarios pueden encontrarse en Simons *et al.* (1995). Las características psicométricas del PRCA, pueden encontrarse en Leary (1991, 161 y ss) y en Comeche *et al.* (1995, 113 y ss.), traducido al español. El profesor McCroskey tiene disponibles, en su página web, ambos cuestionarios con sus claves de corrección ([www.jamescmccroskey.com](http://www.jamescmccroskey.com)). La versión utilizada en este trabajo puede solicitarse por escrito a los autores.

**Figura 1**  
**Estructura de constructos de AC**

Mediante este instrumento se pretenden contrastar las siguientes hipótesis:



1. Los diferentes niveles de aprensión comunicativa están relacionados entre sí, de forma que los sujetos que puntúan alto en unos constructos tienden a obtener puntuaciones altas en los demás.
2. Existen determinadas circunstancias del sujeto que están asociadas a la presencia de niveles diferentes de aprensión comunicativa. Estas variables y su relación son:
  - *Formación previa.* Los sujetos con formación científico-matemática tienen niveles de aprensión comunicativa significativamente más altos que aquellos con un mayor componente de humanidades y letras.
  - *Experiencia laboral.* Los estudiantes que poseen algún tipo de experiencia laboral relacionada con su trabajo, muestran niveles significativamente más bajos de aprensión que los que indican no tener ninguna experiencia laboral.
  - *Género.* Los estudiantes tienen niveles y perfiles de aprensión comunicativa diferentes en función de su género.
  - *Resultados académicos.* Basados en los resultados de Allen y Bourhis (1992), esperamos que exista una relación inversa entre resultados académicos y niveles de aprensión.

- *Ciclo*. Los estudiantes de los primeros cursos de la carrera (1er ciclo) muestran niveles más altos de aprensión que los de los últimos (2º ciclo).
- 3. Existen diferencias significativas en los niveles de aprensión comunicativa entre los estudiantes que optan por diferentes carreras.
- 4. Los estudiantes de contabilidad tienen niveles más altos de aprensión comunicativa que los de otras carreras.

El cuestionario se administró, para todas las carreras a los estudiantes de una sola universidad pública de gran tamaño. En una primera fase, durante el curso 1998-99, se pasó a 574 estudiantes. En la segunda fase, curso 2002-03, se obtuvieron 959 cuestionarios. La distribución del número de cuestionarios válidos obtenidos por asignatura y área de conocimiento se presenta en la tabla 1.

**Tabla 1**  
**Distribución de cuestionarios por área**

	Área de conocimiento					Total
	Humanidades	Ciencias sociales y jurídicas	Ciencias experimentales	Ciencias de la salud	Carreras técnicas	
Geografía e Historia	78					78
Filología	45					45
Derecho		67				67
Pedagogía-CC.Educ.		66				66
Periodismo		127				127
Contabilidad*		326				326
Psicología		36				36
Física			79			79
Matemáticas			69			69
Química			127			127
Farmacia				60		60
Medicina				101		101
Arquitectura					96	96
Ingeniería					137	137
Informática					119	119
<b>Total</b>	<b>123</b>	<b>622</b>	<b>275</b>	<b>161</b>	<b>352</b>	<b>1.533</b>

\* Alumnos de asignaturas de contabilidad matriculados en la Diplomatura de CC. Empresariales y en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas.

La edad de los estudiantes oscila entre los 17 y los 62 años, aunque la media es de 21,6 años. El 54% de los estudiantes cursaba materias en el primer ciclo y el 46% en el segundo. En cuanto a género, del total de la muestra, el 47% son hombres y el 53% mujeres. No obstante, esta distribución es significativamente diferente para las diferentes carreras englobadas en las áreas de conocimiento. Así, como casos extremos, el 73,3% de los estudiantes encuestados en carreras de Ciencias de la Salud son mujeres y el 82,3% de los alumnos en las Carreras Técnicas son hombres.

**Tabla 2**  
**Distribución de estudiantes en las áreas de conocimiento por género**

	Área de conocimiento					Total
	Humanidades	Ciencias sociales y jurídicas	Ciencias experimentales	Ciencias de la salud	Carreras Técnicas	
Hombres	37	219	127	43	289	715
% s/ área	30,1%	35,3%	47,0%	26,7%	82,3%	46,9%
Mujeres	86	401	143	118	62	810
% s/ área	69,9%	64,7%	53,0%	73,3%	17,7%	53,1%
Total	123	620	270	161	351	1525
% s/ área	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Significación de la Chi-cuadrado de Pearson: 0,000.

Alrededor del 23% de los estudiantes indica tener algún tipo de experiencia laboral relacionada con su carrera, porcentaje que no varía significativamente para las distintas carreras. La mayoría de los estudiantes (58%) tienen una formación previa básicamente científico matemática, frente a un 13% de formación orientada a humanidades. Un 28% optaron por una formación secundaria mixta. Respecto a la auto-evaluación de su desempeño académico, en comparación con sus compañeros, la gran mayoría de los estudiantes se califica en la media (78,4%), un 14% se sitúa como *mejores* o *mucho mejores* que sus compañeros en términos de desempeño y un 7% como *peores*, o *mucho peores*.

#### 4. RESULTADOS

Antes de proceder a realizar las pruebas dirigidas a contrastar las hipótesis planteadas, consideramos necesario realizar una prueba de fiabilidad del instrumento. Para



ello, utilizamos la prueba alfa de Cronbach, que toma un valor de 0,86. Por otro lado, comparamos si había alguna evolución en los niveles de aprensión a lo largo del tiempo. Comparando, por carreras, las puntuaciones de aprensión entre las muestras obtenidas en las dos fases, no obtuvimos diferencias significativas.

La primera hipótesis planteaba la existencia de una relación positiva entre los constructos de aprensión comunicativa. Los resultados del análisis de correlaciones (Pearson, tabla 3) sugieren que todas las medidas de aprensión comunicativa están correlacionadas positivamente y que estas correlaciones son estadísticamente significativas.

Aparte de las altas correlaciones entre los constructos elementales y los agregados (que carecen de poder explicativo) es interesante resaltar el alto grado de correlación entre la aprensión comunicativa escrita y la oral (más de un 40%), que viene explicada más por la variación conjunta de los niveles de aprensión en entornos formales (36,5%; 34,5% para presentaciones y 30,8% para entrevistas) que por los niveles en entornos informales. Igualmente puede observarse que, aunque los niveles para situaciones formales e informales están correlacionados, los coeficientes son mucho más altos entre las situaciones en entornos similares (presentaciones-entrevistas: 59,5%; conversación-grupo: 46%).

**Tabla 3**  
**Correlaciones**

		AC. Escrita	AC. Oral	Formal	Entre- vistas	Presen- taciones	Informal	Discus. Grupo	Conver- saciones
AC. Total	Coef.Corr. Sig.(bilat.)	81,3% 0,000	86,2% 0,000	75,8% 0,000	67,8% 0,000	67,7% 0,000	71,7% 0,000	61,5% 0,000	61,1% 0,000
AC. Escrita	Coef.Corr. Sig.(bilat.)		40,6% 0,000	36,5% 0,000	30,8% 0,000	34,5% 0,000	32,8% 0,000	27,4% 0,000	28,9% 0,000
AC. Oral	Coef.Corr. Sig.(bilat.)			87,1% 0,000	79,5% 0,000	76,0% 0,000	83,8% 0,000	72,4% 0,000	70,8% 0,000
Formal	Coef.Corr. Sig.(bilat.)				89,8% 0,000	88,8% 0,000	46,1% 0,000	40,4% 0,000	38,5% 0,000
Entrevistas	Coef.Corr. Sig.(bilat.)					59,5% 0,000	43,7% 0,000	35,5% 0,000	39,2% 0,000
Presenta- ciones	Coef.Corr. Sig.(bilat.)						38,6% 0,000	36,7% 0,000	29,3% 0,000
Informal	Coef.Corr. Sig.(bilat.)							86,0% 0,000	84,9% 0,000
Discus. de grupo	Coef. Corr. Sig.(bilat.)								46,0% 0,000

La segunda hipótesis plantea la existencia de variables demográficas asociadas a diferentes niveles de AC. Los factores que consideramos pueden tener relación con las puntuaciones de AC, son los siguientes: formación previa, experiencia laboral, género, desempeño académico y ciclo.

Respecto a la formación previa, tiene influencia en el nivel de aprensión comunicativa total, que es más alta para los estudiantes con una formación previa científico-matemática que para los que tienen una formación de letras o mixta (129,2 frente a 124,9; t-test<sup>2</sup> sig.: 0,000), explicada, casi en su totalidad, por la disparidad en los niveles de aprensión escrita (62,7 frente a 58,5; t-test sig.: 0,000). En el resto de los constructos, las diferencias son muy bajas y no son estadísticamente significativas.

La experiencia laboral sí parece estar muy relacionada con los niveles de aprensión. Así, en términos generales, los estudiantes que han pasado por un período de prácticas o tienen experiencia laboral en el área de su carrera tienen niveles de aprensión más bajos que sus compañeros<sup>3</sup>. En la tabla 4, se presentan las puntuaciones medias y la significación de la prueba T y su equivalente no paramétrico (Mann-Withney).

**Tabla 4**  
**Puntuaciones de AC por experiencia laboral**

	Experiencia	Media	Desv.típ.	M-W sig.	t-test sig.
AC. Total	Sí	122,50	21,04	0,000	0,000
	No	129,08	20,30		
AC. Escrit	Sí	58,61	11,36	0,000	0,000
	No	61,71	11,43		
AC. Oral	Sí	63,98	13,74	0,000	0,000
	No	67,34	12,87		
Formal	Sí	36,66	8,58	0,000	0,000
	No	38,69	7,83		

<sup>2</sup> En todos los casos en que se contrasta la diferencia de medias o de distribuciones, se han utilizado pruebas paramétricas y sus equivalentes no paramétricos. Los resultados obtenidos son persistentemente análogos.

Las características y forma de cálculo de las pruebas estadísticas utilizadas pueden encontrarse en cualquiera de estos autores: Alvarez Cáceres (1994), Ferrán Aranz, (2001), Sierra Bravo, (1999) y Visauta Vinacua (2001 y 2002).

<sup>3</sup> No hay diferencias significativas en los porcentajes de alumnos con experiencia laboral ni por área ni por ciclo de estudios.

	Experiencia	Media	Desv.típ.	M-W sig.	t-test sig.
Entrevistas	Sí	18,47	4,56	0,001	0,002
	No	19,30	4,34		
Presentaciones	Sí	18,19	5,02	0,000	0,000
	No	19,39	4,45		
Informal	Sí	27,32	7,45	0,002	0,003
	No	28,64	7,22		
Disc. de grupo	Sí	14,59	4,37	0,002	0,005
	No	15,34	4,32		
Conversación	Sí	12,71	4,34	0,015	0,018
	No	13,31	4,14		

Nuestra hipótesis planteaba la existencia de diferencias en los niveles y perfiles de aprensión comunicativa en función del género. Los resultados, tabla 5, indican que las alumnas tienen un nivel total de aprensión más alto (diferencia significativa al 10%); variando muy claramente la composición (perfil) de este nivel total. De este modo, aunque los estudiantes varones tienen niveles más altos en aprensión comunicativa escrita que sus compañeras, muestran niveles más bajos de aprensión comunicativa oral. Observando el origen de estas diferencias, las mujeres tienen niveles más elevados en las situaciones formales y en las discusiones de grupo. Aunque tienen niveles significativamente más bajos en situaciones de conversación informal, esta diferencia no llega a compensar la anterior.

Los niveles altos de aprensión comunicativa han aparecido asociados a bajos niveles de desempeño. Ante la dificultad de obtener medidas objetivas de desempeño para una muestra alta de estudiantes se opta por usar una auto-evaluación que sitúe al individuo en función del grupo en el que se encuadra. Los resultados presentados en la tabla 6 indican que, efectivamente, existe una relación entre las puntuaciones obtenidas de aprensión y la auto-evaluación de rendimiento académico. De forma sistemática, los estudiantes que se sitúan como mejores o mucho mejores tienen niveles más bajos de aprensión que los demás. Igualmente, los estudiantes que se califican con un rendimiento peor o mucho peor, tienen puntuaciones de AC más altas. Estas diferencias son significativas para la práctica totalidad de constructos.

**Tabla 5**  
**Puntuaciones de AC por género**

	Género	Media	Desv.típ.	M-W sig.	t-test sig.
AC. Total	Hombre	126,56	20,04	0,088	0,068
	Mujer	128,52	21,13		
AC escrita	Hombre	61,83	11,28	0,002	0,008
	Mujer	60,25	11,58		
AC. Oral	Hombre	64,72	12,93	0,000	0,000
	Mujer	68,21	13,14		
Formal	Hombre	36,31	7,70	0,000	0,000
	Mujer	39,89	8,03		
Entrevistas	Hombre	18,07	4,59	0,000	0,000
	Mujer	20,03	4,44		
Presentaciones	Hombre	18,24	4,18	0,000	0,000
	Mujer	19,86	4,49		
Informal	Hombre	28,42	7,28	n.s.	n.s.
	Mujer	28,28	7,31		
Disc. de grupo	Hombre	14,96	4,23	0,079	0,073
	Mujer	15,36	4,43		
Conversación	Hombre	13,46	4,26	0,008	0,011
	Mujer	12,92	4,12		

**Tabla 6**  
**Puntuaciones de AC por autoevaluación de desempeño**

	Auto-evaluación de desempeño	N	Media	Desviación típica Kruskal-Wallis	Sig. ANOVA
AC. Total	Mucho mejor	28	119,4	25,9	0,000
	Mejor	183	121,5	20,4	
	en la media	1158	128,0	20,1	
	(mucho) peor	109	134,1	21,8	
AC. Escrita	Mucho mejor	28	59,4	15,2	0,000
	Mejor	185	57,5	11,9	
	en la media	1162	61,2	11,0	
	(mucho) peor	109	65,1	12,6	
AC. Oral	Mucho mejor	28	60,0	14,0	0,000
	Mejor	186	63,8	13,7	
	en la media	1185	66,9	12,9	
	(mucho) peor	111	69,1	13,6	
Formal	Mucho mejor	28	32,6	8,0	0,000
	Mejor	188	36,2	7,9	
	en la media	1192	38,5	7,9	
	(mucho) peor	111	39,6	8,8	
Entrevistas	Mucho mejor	28	15,6	4,4	0,000
	Mejor	188	18,4	4,6	
	en la media	1192	19,3	4,5	
	(mucho) peor	112	19,7	5,4	
Presentaciones	Mucho mejor	28	16,9	4,4	0,000
	Mejor	188	17,8	4,3	
	en la media	1195	19,3	4,4	
	(mucho) peor	111	19,9	4,5	
Informal	Mucho mejor	29	27,2	7,5	n.s.
	Mejor	186	27,7	7,8	
	en la media	1186	28,3	7,2	
	(mucho) peor	112	29,5	7,2	
Disc. de grupo	Mucho mejor	29	15,4	5,7	0,090
	Mejor	187	14,9	4,4	
	en la media	1190	15,1	4,2	
	(mucho) peor	112	16,1	5,0	
Conversación	Mucho mejor	29	11,9	4,1	n.s.
	Mejor	187	12,7	4,3	
	en la media	1191	13,2	4,2	
	(mucho) peor	112	13,4	3,9	

Frente a estos factores, ni la edad, ni el ciclo parecen estar relacionados con los niveles o perfiles de aprensión.

La tercera hipótesis plantea la existencia de diferentes niveles, y perfiles, de AC por áreas. La tabla 7 presenta, para cada área de conocimiento, los estadísticos básicos de los constructos de aprensión comunicativa. Igualmente, muestra los resultados de las pruebas de diferencias ANOVA y, como comprobación, su equivalente no paramétrico (Kruskall-Wallis).

**Tabla 7**  
**Estadísticos básicos por área**

		AC total	AC Escrita	AC Oral	Formal	Presentación	Entrevistas	Informal	Grupos	Conversiones
Humanidades	Media	125,1	58,1	67,0	37,6	18,8	18,7	29,4	16,0	13,4
	Mediana	125,8	58,0	68,8	38,2	19,0	19,0	29,0	15,0	13,0
	Desv. típ.	20,0	10,8	13,6	8,4	4,8	4,6	7,0	4,5	3,8
	Percentil 25	114,1	51,5	57,8	31,1	16,0	15,1	24,0	12,8	11,0
	Percentil 75	138,0	65,9	75,3	43,0	22,0	22,0	34,0	19,0	15,0
Cc. socio-jurídicas	Media	126,9	59,9	67,1	39,0	19,5	19,5	28,0	15,2	12,8
	Mediana	126,8	59,0	67,0	39,0	19,8	20,0	28,0	15,0	12,0
	Desv. típ.	20,9	11,6	12,8	8,1	4,5	4,5	6,9	4,2	4,0
	Percentil 25	113,0	51,8	59,0	34,0	17,0	17,0	24,0	12,0	11,0
	Percentil 75	140,0	67,0	75,0	45,0	23,0	23,0	32,0	18,0	15,0
Ciencias Experiment.	Media	128,9	61,9	67,1	38,0	19,0	19,0	29,0	15,3	13,7
	Mediana	127,2	62,0	66,0	38,0	19,0	19,0	27,0	14,0	13,0
	Desv. típ.	21,3	11,8	13,1	7,6	4,2	4,4	7,8	4,5	4,4
	Percentil 25	114,0	53,8	59,0	34,0	16,0	16,0	24,0	12,0	11,0
	Percentil 75	141,0	69,9	75,0	44,0	22,0	22,0	34,0	17,0	16,0
Ciencias de la salud	Media	126,0	60,4	65,4	38,3	19,2	19,2	27,0	14,4	12,6
	Mediana	126,0	60,0	65,8	38,0	19,0	19,0	26,0	14,0	12,0
	Desv. típ.	23,6	12,8	15,1	9,3	5,0	5,3	8,1	4,5	4,7
	Percentil 25	111,0	52,0	54,0	33,0	16,0	15,9	21,0	11,0	9,0
	Percentil 75	141,8	68,1	76,0	44,1	22,8	23,0	33,0	17,0	15,0
Carreras técnicas	Media	128,8	63,2	65,5	37,0	18,4	18,5	28,6	15,0	13,5
	Mediana	129,0	63,0	66,0	37,0	18,0	18,0	28,0	14,0	13,0
	Desv. típ.	18,4	10,0	12,7	7,5	3,9	4,6	7,2	4,2	4,1
	Percentil 25	116,9	57,0	57,0	33,0	16,0	15,0	24,0	12,0	11,0
	Percentil 75	140,8	69,0	74,0	42,0	21,0	22,0	33,0	18,0	16,0
Sig. Anova		n.s.	0,000	n.s.	0,003	0,006	0,029	0,015	0,027	0,002
Sig. Kruskal-Wallis		n.s.	0,000	n.s.	0,003	0,003	0,036	0,029	0,025	0,001

Inicialmente, las puntuaciones globales más altas las presentan los estudiantes de las carreras técnicas y experimentales, y las más bajas los de humanidades. Sin embargo estas diferencias no son significativas. Aunque el nivel de aprensión total es similar, la composición de ese nivel (perfil), es significativamente diferente. Así, para los niveles medios de aprensión escrita, existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los estudiantes de humanidades con los de ciencias experimentales (pruebas *post hoc*, T3 de Dunnett, sig. 0,019) y carreras técnicas (sig.: 0,000). Igualmente, existen diferencias entre los niveles de los alumnos de ciencias sociales y los de las carreras técnicas (sig.: 0,000). En las puntuaciones de aprensión oral en entornos formales y sus constructos básicos (presentaciones y entrevistas) se encuentran de forma consistente diferencias entre los estudiantes de ciencias socio-jurídicas y los de carreras técnicas (todas significativas al 1%).

Estos resultados permiten aceptar parcialmente la tercera hipótesis. Los estudiantes tienen un nivel total de aprensión similar, pero muestran distintos niveles parciales en los constructos de AC, demostrando la existencia de perfiles de aprensión significativamente diferentes.

La cuarta hipótesis, que se planteaba basándose en los resultados de estudios anteriores, pretende contrastar si los estudiantes de las asignaturas de contabilidad tienen niveles más altos de aprensión comunicativa que los de otras áreas de conocimiento.

Esta hipótesis se ha contrastado en dos pasos. En primer lugar se han comparado los niveles de los estudiantes de contabilidad con los del resto de la muestra. Los estadísticos descriptivos, diferencias de medias y resultados de las pruebas estadísticas, se muestran en la tabla 8.

**Tabla 8**  
**Estadísticos básicos estudiantes de contabilidad vs. otras áreas**

		AC total	AC Escrita	AC Oral	Formal	Presentación	Entrevistas	Informal	Grupos	Conversaciones
Contabilidad	Media	132,6	63,8	68,9	40,1	20,1	20,1	28,7	15,5	13,2
	Mediana	132,0	63,0	69,0	40,0	20,0	20,0	28,0	15,0	12,0
	Desv. tít.	21,1	11,3	13,3	8,2	4,6	4,6	7,3	4,3	4,3
	Percentil 25	119,0	55,0	60,0	35,0	17,0	18,0	24,0	13,0	11,0
	Percentil 75	145,0	71,0	78,0	46,0	23,0	23,0	33,4	18,0	16,0
Otros estudios	Media	126,1	60,2	65,9	37,7	18,8	18,8	28,2	15,1	13,2
	Mediana	126,0	60,0	66,0	37,5	19,0	19,0	27,0	14,0	12,0
	Desv. tít.	20,3	11,4	13,0	8,0	4,3	4,6	7,3	4,3	4,2
	Percentil 25	113,0	52,0	57,4	33,0	16,0	16,0	24,0	12,0	11,0
	Percentil 75	138,0	67,0	74,0	43,0	22,0	22,0	33,0	18,0	15,0
Diferencia de medias		6,5	3,6	3,0	2,4	1,3	1,3	0,5	0,4	0,0
Sig. T-test		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	n.s.	0,080	n.s.
Sig. U Mann-Withney		0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	n.s.	0,039	n.s.

Los resultados obtenidos, coherentes con los indicados por estudios anteriores para estudiantes de otros países, indican que, en efecto, los estudiantes de asignaturas de contabilidad, tienen niveles significativamente más altos de aprensión comunicativa total, explicados por las puntuaciones significativamente más altas en aprensión comunicativa escrita y en los dos constructos elementales relacionados con entornos formales. Estas diferencias tienen que interpretarse teniendo en cuenta que en el conjunto de los otros estudiantes están incluidos los de carreras técnicas y ciencias experimentales, áreas para las que los niveles de aprensión eran inicialmente más altos. Teniendo en cuenta el razonamiento anterior, consideramos adecuado realizar la misma comparación pero entre los alumnos de contabilidad y el resto de estudiantes del área de ciencias sociales y jurídicas. En la tabla 9, se presentan los datos necesarios para esta comparación.

**Tabla 9**  
**Puntuaciones de AC estudiantes de contabilidad vs. otras cc. sociales**

	Área	Media	Desv. típ.	Dif. de medias	Sig. t-test*
AC. Total	Contabilidad	132,6	21,1	12,6	0,000
	Otros cc. Sociales	120,0	18,5		
AC. Escrita	Contabilidad	63,8	11,3	8,6	0,000
	Otros cc. Sociales	55,2	10,2		
AC. Oral	Contabilidad	68,9	13,3	3,9	0,000
	Otros cc. Sociales	65,0	11,9		
Formal	Contabilidad	40,1	8,2	2,3	0,000
	Otros cc. Sociales	37,8	7,8		
Entrevistas	Contabilidad	20,1	4,6	1,2	0,001
	Otros cc. Sociales	18,9	4,4		
Presentaciones	Contabilidad	20,1	4,6	1,1	0,002
	Otros cc. Sociales	19,0	4,3		
Informal	Contabilidad	28,7	7,3	1,5	0,005
	Otros cc. Sociales	27,2	6,3		
Disc. de grupo	Contabilidad	15,5	4,3	0,6	n.s.
	Otros cc. Sociales	14,9	4,0		
Conversación	Contabilidad	13,2	4,3	0,9	0,006
	Otros cc. Sociales	12,3	3,7		

\* Los resultados de la prueba U de Mann-Withney son coincidentes con los de la prueba T.



Los resultados muestran que existen diferencias significativas en la práctica totalidad de las medidas de aprensión, siendo las puntuaciones medias de los estudiantes de contabilidad bastante más altas (más de 12 puntos en la puntuación media total), especialmente en la medida de aprensión comunicativa escrita (63,8 frente a 55,2). La diferencia de puntuaciones medias de aprensión oral es también destacable, estando explicada en gran parte por la aprensión en entornos formales.

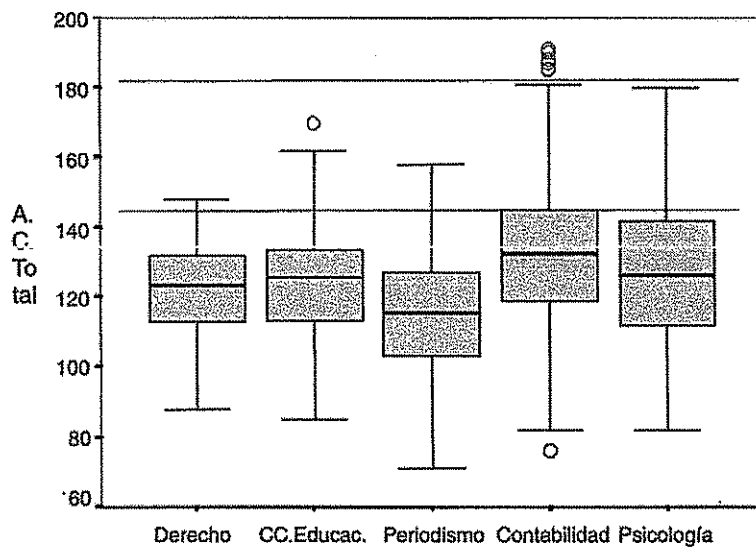
Estas diferencias se pueden representar de forma gráfica mediante los llamados diagramas de caja. Estos gráficos proporcionan información visual sobre las distribuciones de una variable para varias categorías. Así, presenta un gráfico orientativo de la forma de la distribución en el que se resaltan, dentro de una caja, el conjunto de valores comprendidos en el recorrido intercuartílico (Q1-Q3) y la mediana (Q2). Para la construcción del gráfico, calcula los límites superior e inferior admisibles y marca mediante una línea los últimos valores comprendidos dentro de estos límites. Los casos que quedan por encima, o por debajo, se marcan como valores anómalos (*outliers*: o) o extremos (\*), en función de la distancia.

En la figura 2, puede observarse como la distribución de las puntuaciones de aprensión comunicativa total para los estudiantes de contabilidad está desplazada hacia valores más altos en comparación con los estudiantes de otras carreras del área. Igualmente, son los estudiantes de contabilidad los que presentan mayor número de observaciones anómalamente altas. Similar patrón de comportamiento encontramos respecto a las puntuaciones de aprensión comunicativa escrita (figura 3), oral (figura 4) y en entornos formales (figura 5).

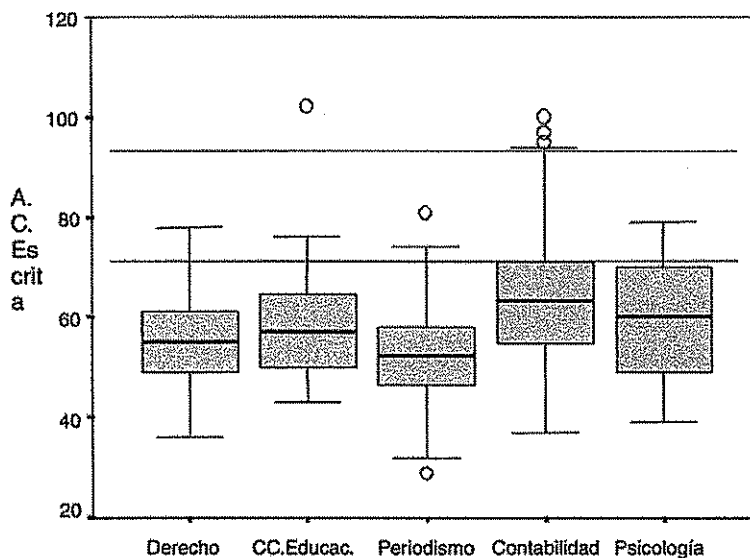
En este sentido, los resultados de estas pruebas corroboran claramente la cuarta hipótesis. Los estudiantes de contabilidad tienen niveles medios de aprensión comunicativa más altos que los estudiantes de otras materias.

La tabla 10 presenta, por último, los valores para cada constructo de los percentiles 66, 75 y 90, así como la media y la desviación típica para la distribución de la muestra global. Para obtener esta distribución, hemos tenido cuenta el distinto peso que cada carrera tiene en el conjunto de la población universitaria. Por ello la distribución se obtiene ponderando por el peso relativo (en número de alumnos matriculados respecto al total) cada distribución parcial. Estos percentiles, podrían tomarse como valores de referencia para situar a un sujeto concreto respecto a la población general, considerándose moderadamente alto un valor por encima del percentil 75 y alto por encima del 90. Además, se presenta la estimación de la media y la desviación típica calculadas en función de esta distribución y el porcentaje de estudiantes de contabilidad con puntuaciones por encima de cada percentil.

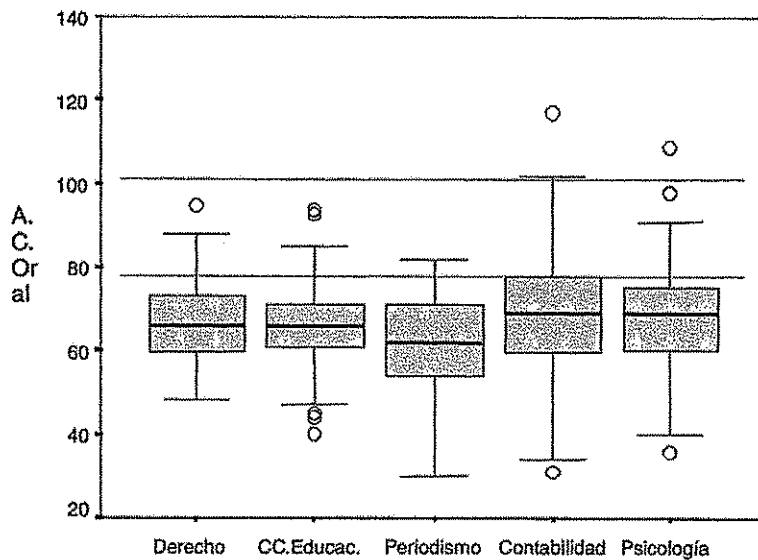
**Figura 2**  
**Comparación de niveles de AC Total. CC. Sociales**



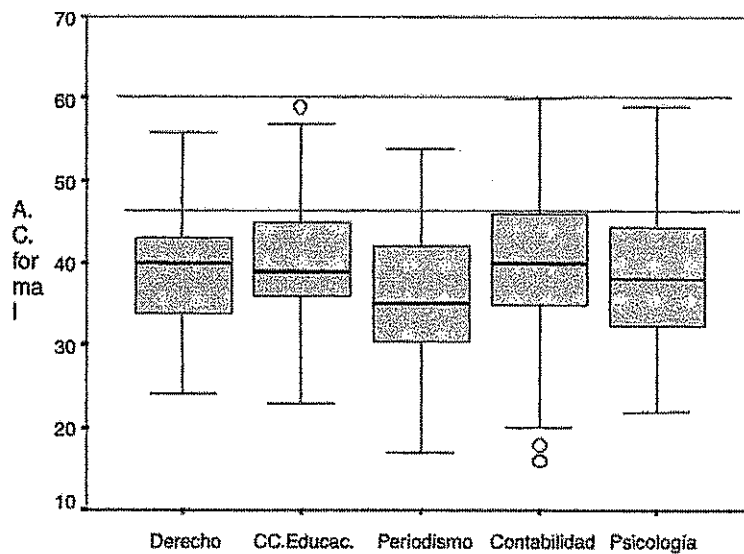
**Figura 3**  
**Comparación de niveles de AC escrita. CC. Sociales**



**Figura 4**  
**Comparación de niveles de AC Oral. CC. Sociales**



**Figura 5**  
**Comparación de niveles de AC Oral, entornos formales. CC. Sociales**



**Tabla 10**  
**Puntuaciones de referencia**

	P66 MG	% ACC	P75 MG	% ACC	P90 MG	% ACC	Media global	Desv. Típica
AC TOTAL	135	45,4%	140	31,9%	155	14,1%	129,1	20,4
AC Escrita	65	39,6%	68	31,9%	76	15,3%	61,9	11,3
Total AC oral	71	41,7%	74	32,2%	82	14,7%	66,7	12,9
AC ent. formales	41	44,2%	43	33,7%	48	14,1%	38,7	8,1
Entrevistas	21	40,5%	22	32,8%	24	15,0%	19,4	4,6
Presentaciones	20	46,6%	21	40,2%	24	15,3%	19,3	4,4
AC ent. informales	30	35,9%	32	26,4%	37	11,7%	28,4	7,2
Conversaciones	13	39,9%	15	15,8%	18	10,7%	13,2	4,1
Grupos	16	33,8%	17	27,3%	20	11,7%	15,2	4,3

## 5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos indican que todos los constructos de aprensión comunicativa están relacionados entre sí (hipótesis 1). Estas relaciones son más fuertes entre situaciones similares y entre los niveles de aprensión comunicativa escrita y oral en entornos formales. Igualmente, existen factores personales asociados a diferentes niveles de AC (hipótesis 2). Los estudiantes con una formación previa científico-matemática tienen niveles de AC total superiores al resto, explicados básicamente por una mayor aprensión comunicativa escrita. Los estudiantes con experiencia laboral en el área de su carrera tienen niveles más bajos de AC que sus compañeros. En cuanto al género, los perfiles de aprensión son distintos. Las alumnas tienen niveles de aprensión total más altos, explicados por un nivel más alto de aprensión comunicativa oral en entornos formales. Pese a tener niveles medios de AC escrita y oral en entornos informales inferiores, estas diferencias no son suficientes para compensar la anterior. Se confirma también la existencia de una relación entre rendimiento académico, al menos a nivel de autoevaluación, y el nivel de AC escrita y en entornos formales, de forma que los estudiantes que se consideran por encima de la media, en cuanto a rendimiento, tienen niveles más bajos de AC que sus compañeros; al contrario, los estudiantes que se sitúan por debajo de sus compañeros tienden a tener niveles más altos de AC. No existen diferencias ni por ciclo ni por edad.

Los estudiantes que optan por diferentes carreras, tienen niveles y perfiles de aprensión comunicativa distintos (hipótesis 3) y confirman la tendencia indicada por los estudios previos en otros países: los estudiantes universitarios de asignaturas de contabilidad, que previsiblemente optarán a puestos de responsabilidad en el área, tienen niveles más altos de aprensión comunicativa que los estudiantes de otras carreras (hipótesis 4).

La relevancia de estos resultados radica en que apuntan a la existencia de problemas futuros en varios frentes: expectativas laborales y formación.

Dado que estas capacidades son consideradas necesarias por (I) los docentes y (II) por los profesionales a cargo de la selección y formación del personal del área contable (Arquero, 2000), los sujetos con niveles altos de AC se enfrentan a serios problemas en las materias en que estas capacidades se evalúan (usualmente, las contabilidades avanzadas, análisis y auditoría), más teniendo en cuenta que todos los constructos están relacionados entre sí (hipótesis 1). Suponiendo que sean capaces de superar las "barreras" de la universidad, se encontrarían con el mismo problema, posiblemente agravado, en cualquier programa de formación de posgrado o en el puesto de trabajo, en los que, por los objetivos perseguidos y las metodologías empleadas, estas habilidades son más necesarias. Aparte de las dificultades relacionadas con la formación, cabe plantearse hasta qué punto los sujetos con niveles altos de AC superarían los procesos de selección de personal, en los cuales estas capacidades son muy tenidas en cuenta, o qué ocurrirá con su carrera profesional si, tal y como apuntan los estudios previos, las capacidades de comunicación son más importantes a medida que se opta a puestos de mayor responsabilidad.

Uno de los problemas, recientemente apuntado por Albretch y Sack (2000), es la tendencia de las empresas a reclutar, para ocupar puestos en el área contable, a personas con una formación universitaria sin relación con la contabilidad. Hasta el momento, esta problemática no se ha presentado con la misma intensidad en España, dado que nuestra formación es menos especializada. No obstante, es fácil encontrar a ingenieros, abogados, etc. en puestos de responsabilidad relacionados con la contabilidad. En este sentido debemos plantearnos hasta qué punto existe relación entre este hecho y el mayor desempeño en capacidades no técnicas de estos profesionales; si son casos aislados o una tendencia.

Los datos disponibles nos indican que es esencial prestar más atención al desarrollo de capacidades personales a la vez que se proporciona la formación técnica y que esto es especialmente cierto en el caso de las capacidades de comunicación. La conjunción de esta necesidad con los resultados de este estudio, mayor nivel de AC en los estudiantes de contabilidad, unido a los efectos demostrados de los altos niveles de AC, nos llevan a considerar que los formadores deben estar alerta de los efectos que estos niveles pueden tener en actividades aparentemente simples. De este modo, ser consciente del nivel de AC y conocer en qué factores los estudiantes muestran mayores grados

de aprensión permite prever los resultados de determinadas acciones y programar actividades que reduzcan la ansiedad. Si bien el tratamiento de niveles muy altos de aprensión queda fuera del alcance del profesorado no especializado<sup>4</sup>, para estudiantes con niveles moderados de AC, es posible obtener resultados con las estrategias adecuadas.

Aunque no es el objetivo del presente estudio, consideramos interesante introducir algunas ideas sobre estrategias efectivas. Así, Ruchala y Hill (1994), centrándose en estudiantes de contabilidad con niveles normales o moderados de aprensión obtienen una reducción de los niveles de AC. Estos autores someten a su grupo experimental a situaciones de dificultad creciente, procurando generar en cada paso una mejora de la confianza y la superación del miedo (que no la eliminación), a través de refuerzos positivos. Para ello, utilizan una secuencia de situaciones que parte de ejercicios que generen poca aprensión. Una vez superados, se presenta una situación más compleja, y así, va aumentando el nivel de confianza del individuo en situaciones de dificultad creciente. Simons, Higgins y Lowe (1995) recogen recomendaciones probadas por diferentes autores para establecer una secuencia adecuada de actividades<sup>5</sup>. La estrategia es similar en todos los casos: proporcionar un ambiente inicial que transmita seguridad, centrado en las actividades comunicativas para las que existe un menor nivel de aprensión y con las que el grupo demuestra más familiaridad<sup>6</sup>, para ir incrementando la confianza del estudiante y reduciendo su reticencia a comunicarse, por lo que sugieren:

- Comenzar con ejercicios no evaluados con el objetivo explícitamente indicado de adquirir práctica.
- Centrarse inicialmente sólo en el desempeño en la tarea subyacente, obviando las cuestiones referentes a redacción / presentación<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> La lectura de los trabajos de Kelly (1984) sobre entrenamiento en habilidades sociales, Friedrich y Goss (1984) sobre desensibilización sistemática, o Fremow (1984) sobre terapias cognitivo-conductuales (terapia racional-emotiva y reestructuración cognitiva), como formas de solventar los problemas de AC, dan una clara idea de la complejidad de dichos tratamientos y la necesaria especialización de quienes los llevan a cabo.

<sup>5</sup> La literatura suele centrarse en proporcionar soluciones o consejos para afrontar la aprensión comunicativa oral, principalmente las presentaciones en público. En Andrews *et al.* (1999), Fordham y Gabbin (1996), Marston (2002) y Smythe y Nikolai (2002), pueden encontrarse recomendaciones al respecto. En Arquero (2001) se muestra un cuadro de clasificación de casos que puede resultar muy útil a la hora de diseñar actividades siguiendo una progresión de dificultad creciente.

<sup>6</sup> En este sentido, Marston (2002) indica que la ansiedad aparece ante situaciones sociales percibidas como nuevas, contextos poco familiares en los que no se conoce la forma correcta de actuar o ante *roles* sociales en los que el sujeto no se siente cómodo. A medida que lo desconocido se convierte en familiar, paulatinamente, el temor desaparece o se hace controlable. Este tipo de procesos se conoce como *habitación*.

<sup>7</sup> De hecho, una de las terapias cognitivas (COM: *communication orientation motivation*) se basa en el cambio del centro de atención, por parte del comunicador, del hecho de presentar en público al mensaje a presentar. Centrarse en el mensaje, cambiando el centro de atención, y aceptar que no es necesario "crear" un orador experto permite eliminar expectativas irreales y por tanto el temor a fallar.

- 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.

Es por ello que el conocimiento del perfil concreto de aprensión es necesario, ya que permite saber qué tipo de actuaciones de formación y entrenamiento son coherentes con el perfil específico de un determinado grupo o sujeto y cuáles no se corresponden con sus necesidades concretas; evitando la tendencia a “importar” o aplicar estrategias de *habituación* desarrolladas en otros ámbitos y que son efectivas con sujetos que responden a perfiles distintos, por lo que no serán igual de eficaces. Del perfil de nuestros estudiantes, niveles altos en situaciones formales, lo que sí se desprende claramente es el efecto contraproducente que podemos esperar de actuaciones, excesivamente frecuentes, en las que se fuerza a los estudiantes a afrontar situaciones con alto potencial de AC, por ejemplo una exposición o resolución de un problema, sin preparación previa, ante la clase y el profesor y cuyo efecto en la evaluación se desconoce por el alumno. Este tipo de prácticas, lejos de obtener alguna mejora inciden sólo en la mayor probabilidad de conseguir respuestas evasivas y en alejar a estos estudiantes del aula.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION (1990): *Objectives of Education for Accountants (Position Statement No. 1)*, New York, Accounting Education Change Commission.
- ACCOUNTING STANDARD BOARD (1999): *Definitive Statement (SOP), Statement of Principles for Financial Reporting*, ASB, London.
- ALBRECHT, W.S. y SACK, R. (2000): *Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future*, American Accounting Association, Accounting Education Series, Vol. 16, Sarasota, Florida.
- ALLEN, M. y BOURHIS, J. (1992): Meta-analysis of the Relationship Between Communication Apprehension and Cognitive Performance, *Communication Education*, 41, (1), p.68-76.
- \_\_\_\_\_ (1996): The Relationship of Communication Apprehension to Communication Behaviour: A Meta-Analysis, *Communication Quarterly*, 44, (2), p.214-226.
- ALVAREZ CÁCERES, R. (1994): *Estadística multivariante y no paramétrica con SPSS: aplicación a las ciencias de la salud*, Madrid, Díaz de Santos.
- AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION (1966): *A Statement of Basic Accounting Theory*, AAA, Illinois.
- \_\_\_\_\_ (1986): Bedford Committee Report, American Accounting Association Committee on the Future, Content, and Scope of Accounting Education Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession, *Issues in Accounting Education*, I, p.169-195.

- \_\_\_\_\_ (2000): *The State of the Accounting and Business Environments and Effective Academic Responses Thereto*, Report of the Environmental Screening Committee, American Accounting Association.
- AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS (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/](http://www.aicpa.org/edu/)
- ANDREWS, P; ANDREWS, J y WILLIAMS, G. (1999): *Public speaking: Connecting you and your audience*, Chapter 3, Dealing with communication apprehension, Boston, Houghton Mifflin Company.
- ARQUERO MONTAÑO, J.L. (2000): Capacidades no técnicas en el perfil profesional profesional en contabilidad: las opiniones de profesionales y docentes, *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, XXIX, 103, p.149-172.
- \_\_\_\_\_ (2001): *Comunicación y Contabilidad: Implicaciones y propuestas para la formación en contabilidad*, *Revista de Contabilidad*, Vol. 4, No.7.
- ARTHUR ANDERSEN y CO. (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*, Madrid, AECA.
- AUSTRALIAN ACCOUNTING RESEARCH FORUM (1990): *Statement on Accounting Concepts, SAC No. 3 Qualitative Characteristics of Financial Information*, Cauldfield, AARF.
- BECKER, E.A. y MCLENNAN, T.G. (1994): Integrating Communication Skills into the Accounting Curriculum: Evaluating Writing Assignments, en Burns, J.O. y Needles, B.E. JR. *Accounting Education for the 21st Century, The global challenges*, Pergamon.
- BESTEIRO, M<sup>a</sup>. A. y SÁNCHEZ, G. (1998): *Contabilidad Financiera y de Sociedades*, Madrid, Ed. Pirámide.
- BHAMORNSIRI, D. y GUINN, R.E. (1991): The Road to Partnership in the 'Big Six' Firms: Implications for Accounting Education, *Issues in Accounting Education*, 6, 1, p.924.
- BOOROM, M.L., GOOLSBY, J.R. y RAMSEY, R.P. (1998): Relational Communication Traits and their Effect on Adaptiveness and Sales Performance, *Academy of Marketing Science Journal*, 26, (1), p.16-30.
- CARMONA MORENO, S. y CARRASCO FENECH, F. (1995): *Estados contables*, Madrid, McGraw Hill.
- CLARKE, P.J. (1990): *The present and future importance of curriculum topics relevant to accounting practice: A study of Irish perceptions*, Dublin, University College.
- COMECHÉ MORENO, M.I.; DÍAZ GARCÍA, M.I. y VALLEJO PAREJA, M.A. (1995): *Cuestionarios, inventarios y escalas: ansiedad, depresión y habilidades sociales*. Madrid, Fundación Universidad-Empresa.
- DALY, J. A. y MILLER, M. D. (1975): The Empirical Development of an Instrument to Measure Writing Apprehension, *Research in Teaching of English*, 9, p.242-249.
- DELEO, W. y LETOURNEAU, C. (1994): Writing: a Natural Part of Accounting, *Management Accounting*, Septiembre.
- DEPPE, L.A., SONDEREGGER, E.O., STICE, J.D., CLARK, D.C. y STREULING, G.F. (1991): Emerging Competencies for the Practice of Accountancy. *Journal of Accounting Education*, 9, p.257-290.
- FERRÁN ARANAZ, M. (2001): *SPSS para Windows: análisis estadístico*, Madrid, McGraw-Hill Interamericana.
- FORDHAM, D.R., y GABBIN, A.L. (1996) Skills Versus Apprehension: Empirical Evidence on Oral Communication, *Business Communication Quarterly*, 59 (3); p.88-98.
- FREMOW, W.J. (1984): Cognitive-Behavioral Therapies for Modification of Communication Apprehension, en Daly, J.A. and McCroskey, J.C. (Eds), *Avoiding Communication*, Beverly Hills, California, Sage Publications.
- FRIEDRICH, G. y GOSS, B. (1984): Systematic Desensitization, en Daly, J.A. and McCroskey, J.C. (Eds), *Avoiding Communication*, Beverly Hills, California, Sage Publications.



- GOODE, W.J. y HATT, P.K. (1988): Métodos de investigación social, Trillas, México.
- HASSALL, T; JOYCE, J; ARQUERO, J.L. y DONOSO, J.A. (2001): The Employers' Priorities - Vocational Skills and Capabilities for Management Accountants, *Industry & Higher Education*, Diciembre, p. 421-429.
- HIRSCH, M.L. y COLLINS, J.D. (1988): An Integrated Approach to Communications Skills in an Accounting Curriculum, *Journal of Accounting Education*, 6, p.15-41.
- INGRAM, R.W. y FRAZIER, C.R. (1980): *Developing communication skills for the accounting profession*, AAA, Sarassota.
- INTERNATIONAL ACCOUNTING STANDARD COMMITTEE (1989): *Framework for the preparation and presentation of financial statements*, IASC, London.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF ACCOUNTANTS (Education Committee) (1994): *2000 and Beyond. A Strategic Framework For Prequalification Education for the Accountancy Profession in the year 2000 and beyond*. N.Y., IFAC.
- \_\_\_\_\_ (1996): *IEG 9 Prequalification Education, Assessment of professional competence and experience requeriments of professional accountants*, N.Y., IFAC.
- \_\_\_\_\_ (2001): *Competence-Based Approaches to the Preparation and Work of Professional Accountants*, Exposure draft. N.Y., IFAC.
- KELLY, L. (1984): Social Skills Training as a Mode of Treatment for Social Communication Problems. En Daly, J.A. and McCroskey, J.C. (Eds), *Avoiding Communication*, Beverly Hills, California, Sage Publications.
- LAFRANCOIS, H.A., (1990): Dear (CPA Firm): How do the Skills of your New-Graduate-Accountants Match the Skills you Need? *Journal of Career Planning and Employment*, 51, (1), p.71-73.
- \_\_\_\_\_ (1992): The Marketing of an Accounting Graduate: Characteristics most Desired by CPA firms, *Journal of Education for Business*, 67, (4), p.206-209.
- 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*, 88, p.715-742.
- LEARY, M.R. (1991): Social Anxiety, Shyness and Related Constructs, en Robinson, J.P.; Shaver, P.R. y Wrightsman, L.S. -Eds- *Measures of personality and social psychological attitudes*, San Diego, Academic Press.
- MARSTON, D. (2002): Communication Apprehension. From Roots to Reconstruction. Disponible en línea en. <http://students.usm.maine.edu/deborah.marston>
- MAY, G.S., WINDAL, F.W. y SYLVESTRE, J. (1995): The Need for Change in Accounting Education: an Educator Survey, *Journal of Accounting Education*, 13, (1), p.21-43.
- MCCROSKEY, J.C., (1982): *An Introduction to Rhetorical Communication* (4th Ed), Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- \_\_\_\_\_ (1984): The Communication Apprehension Perspective, in Daly, J.A. and McCroskey, J.C. (Eds), *Avoiding Communication*, Beverly Hills, California, Sage Publications.
- MOHRWEIS, L.C. (1991): The Impact of Writing Assignments on Accounting Students' Writing Skills, *Journal of Accounting Education*, 9, p.309-325.
- MONPERE MC ISAAC, C. y SEPE, J.F. (1996): Improving the Writing of Accounting Students: a Cooperative Venture, *Journal of Accounting Education*, 14, 4, p.515-533.
- NOVIN, A. y PEARSON, M. (1989): Non-Accounting-Knowledge Qualifications for Entry Level Public Accountants, *The Ohio CPA Journal*, p.12-17.
- \_\_\_\_\_, PEARSON, M.A. y SENGE, S.V. (1990): Improving the Curriculum for Aspiring Management Accountants: The Practitioner's Point of View, *Journal of Accounting Education*, 8, p.207-224.
- NOVIN, A.M. y TUCKER, J. M. (1993): The Composition of 150-hour Accounting Programs: An Empirical Investigation, *Issues in Accounting Education*, 8, p.273-291.

O'CONNOR T.J. y RUCHALA, L.V. (1998): A Model for Small-Group Writing Labs in an Accounting Curriculum, *Issues in Accounting Education*, 13, 1, p.93-111.

RUCHALA, L.V. y HILL, J.W. (1994): Reducing Accounting Students' Oral Communication Apprehension: Empirical Evidence, *Journal of Accounting Education*, 12, (4), p.283-303.

SIEGEL, G. y SORENSEN, J.E. (1999): *Counting More, Counting Less. Transformations in the Management Accounting Profession*, The 1999 Practice Analysis of Management Accounting, Montvale, Institute of Management Accountants, IMA.

SIERRA BRAVO, R. (1999): *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. Madrid. Paraninfo, 13ª edición.

SIMONS, K; HIGGINS, M. y LOWE, D. (1995): A Profile of Communication Apprehension in Accounting Majors: Implications for Teaching and Curriculum Revision. *Journal of Accounting Education*, 13, (3), p.299-318.

SMYTHE, M-J, y NIKOLAI, L.A. (2002): A Thematic Analysis of Oral Communication Concerns With Implications for Curriculum Design, *Journal of Accounting Education*, 20, (2), p.163-181.

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

SPITZBERG, B.H., y CUPACH, W.R. (1984): *Interpersonal Communication Competence*, Beverly Hills, California, Sage.

STANGA, K.G. y LADD, R.T. (1990): Oral Communication Apprehension in Beginning Accounting Majors: an Exploratory Study, *Issues in Accounting Education*, 5, (2), p.180-194.

TYNJÄLÄ, P. (1998): Writing as a Learning Tool for Constructive Learning: Students' Learning Experiences during an Experiment, *Higher Education*, 36, 2, p.209-231.

UNITED NATIONS CONFERENCE ON TRADE AND DEVELOPMENT (1998): *Guideline for a Global Accounting Curriculum and other Qualifications Requirements*, Geneva, UNCTAD secretariat.

VELA, M.; MONTESINOS, V. y SERRA, V. (1996): *Manual de Contabilidad*, Barcelona, Ed. Ariel.

VISAUTA VINACUA, B. (2001): *Análisis estadístico con SPSS para Windows: estadística multivariante*, Madrid, McGraw-Hill Interamericana.

\_\_\_\_\_ (2002): *Análisis estadístico con SPSS para Windows. Estadística básica*. Madrid, McGraw-Hill Interamericana, 2ª edición.

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