

REVISTA DE CONTABILIDAD
SPANISH ACCOUNTING REVIEW

Revista de Contabilidad

ISSN: 1138-4891

rcsar@elsevier.com

Asociación Española de Profesores

Universitarios de Contabilidad

España

Arquero, José Luis; González-González, José María; Hassall, Trevor; Joyce, John
Autoconcepto en capacidades de comunicación y aprensión: un estudio comparativo de los
estudiantes en los nuevos grados del área de Ciencias Económicas y Empresariales

Revista de Contabilidad, vol. 16, núm. 1, 2013, pp. 24-31

Asociación Española de Profesores Universitarios de Contabilidad

Barcelona, España

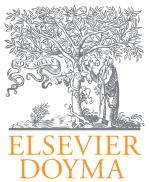
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=359733644003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



REVISTA DE CONTABILIDAD SPANISH ACCOUNTING REVIEW

www.elsevier.es/rCSR



Autoconcepto en capacidades de comunicación y aprensión: un estudio comparativo de los estudiantes en los nuevos grados del área de Ciencias Económicas y Empresariales

José Luis Arquero^{a,*}, José María González-González^a, Trevor Hassall^b y John Joyce^b

^aContabilidad y Economía Financiera, Universidad de Sevilla, Sevilla, España

^bSheffield Business School, Sheffield Hallam University, Sheffield, Reino Unido

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO:

Historia del artículo:

Recibido el 10 de junio de 2012

Aceptado el 24 de septiembre de 2012

Palabras clave:

Aprendición comunicativa

Autoconcepto

Autoeficacia

Capacidades de comunicación

Clasificación JEL:

M49, A22

RESUMEN

La comunicación es una capacidad esencial en la profesión contable, como indican los posicionamientos sobre perfil profesional publicados y los resultados de la investigación. Consecuentemente, numerosos programas están incluyendo su desarrollo entre los objetivos académicos, bien como de forma transversal, bien de forma individual en asignaturas específicas.

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

© 2012 ASEPUC. Publicado por Elsevier España, S.L. Todos los derechos reservados.

Self-concept in communication skills and communication apprehension: a comparative study of students' profiles at the new business and economics area degrees

ABSTRACT

Communication skills are essential for accounting professionals. Published statements by main stakeholders, as well as the results of research support this assertion. As a consequence, many degrees are including the development of communication skills as learning objectives.

Communication apprehension (CA) could act as a main constraint for the development of these skills. Given that previous research highlighted that accounting students tend to present higher level of CA than students enrolled in other areas, the main aim of the present paper is to analyze the profiles of CA and communication self-efficacy in the new degrees, recently implemented in Spain in the accounting, finance, business and economy areas.

© 2012 ASEPUC. Published by Elsevier España, S.L. All rights reserved.

Antecedentes

Capacidades de comunicación y profesión contable

La contabilidad es una actividad intrínsecamente ligada a la comunicación. De este modo, un profesional que desarrolle su trabajo

en el área contable debe tener un nivel mínimo de capacidades comunicativas sin el cual, sencillamente, no podrá llevar a cabo su trabajo de forma adecuada (Arquero, 2001). Esta opinión está presente en los posicionamientos y documentos publicados por organizaciones de gran relevancia en el área (AAA, 1986; Arthur Andersen & Co. et al., 1989; AECC, 1990; AICPA, 1992 y 1999; Common Content Project, 2011; IFAC, 1994, 1996 y 2010; UNCTAD, 1998) en los que se resaltan la enorme importancia que tienen las capacidades de comunicación para los profesionales del área y la necesidad de desarrollarlas de forma integrada durante su formación.

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: arquero@us.es (J.L. Arquero).

Estas opiniones están soportadas por los resultados de numerosos trabajos de campo. Incluso antes de la publicación de estos posicionamientos, la importancia de estas capacidades, y las deficiencias de formación en las mismas, fueron el tema central de trabajos de investigación, como el realizado por Ingram y Frazier (1980) por encargo de la American Accounting Association. 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 relevancia de las capacidades de comunicación para un profesional, reconocida por ambos grupos, y las carencias formativas en algunos aspectos clave. Igualmente, se resalta que las deficiencias comunicativas son una causa frecuente, y de gran peso, 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 2 más importantes de entre 70 tópicos relativos a conocimientos y capacidades, previendo un aumento de su relevancia. 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 habilidades comunicativas son esenciales 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, en su mayoría en pequeñas firmas, y controllers 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 solo son muy importantes, sino que son uno de los principales puntos débiles de formación. Posteriormente, Novin y Tucker (1993) encontraron que los contables certificados 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 *Chartered Institute of Management Accountants* (Hassall, Joyce, Arquero y Donoso, 1999). Estas opiniones se mantienen no solo por 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 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 solo por detrás de la capacidad de razonamiento crítico.

Estos datos y opiniones, en la medida en que corresponden a entornos sociales, económicos y culturales distintos, no son directamente extrapolables a la realidad española. Sin embargo, los resultados de trabajos similares realizados en España (Arquero, 2000; Arquero, Donoso, Jiménez y González, 2009) proporcionan conclusiones similares: profesionales y docentes universitarios de contabilidad detectan una fuerte necesidad de formación en capacidades de comunicación de los futuros profesionales y consideran que esta carencia debe ser cubierta de forma integrada en las asignaturas de contabilidad.

Como consecuencia de esta evidencia, en el diseño actual de los grados de finanzas y contabilidad y similares (FICO), algunos programas incluyen el desarrollo de las capacidades de comunicación como un objetivo educativo, integrando actividades que inciden en el perfeccionamiento de estas habilidades (presentación y defensa en clase de estudio de casos, actividades y proyectos, aportación de opiniones, participación en discusiones...). Sin embargo, es necesario tener en cuenta la existencia de factores limitativos al proceso de desarrollo de las capacidades de comunicación, entre los que destaca

el nivel de aprensión comunicativa (AC), que pueden provocar que el esfuerzo de formación sea poco efectivo, incluso contraproducente.

Aprensión comunicativa: concepto

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

Aunque la AC no puede confundirse con un indicador de mayor o menor grado de desempeño comunicativo (Boorum, Goolsby y Ramsey, 1998), sí es cierto que un nivel bajo de AC es condición necesaria para desarrollar las capacidades comunicativas, aunque no sea suficiente. Así, las personas con niveles altos de AC tienen problemas para presentar sus opiniones, para participar en discusiones o para ser miembros de un equipo de trabajo. Una posible explicación es que tienden, en esas situaciones, a enfocarse más en sus dificultades y su miedo a la comunicación que en el tema, argumento o información que se ha de comunicar. Para estos sujetos, las formas usuales de entrenamiento en capacidades de comunicación son inefectivas e inadecuadas (Shanahan, 2011). Así, una actividad docente que incluya la presentación de un trabajo delante de sus compañeros es la forma más rápida de empeorar un problema de aprensión comunicativa. En este sentido, Fordham y Gabbin (1996) ponen de manifiesto que, para los estudiantes con niveles de AC por encima del normal, las actividades "usuales" no tienen efecto y que es necesario prestar atención a la reducción de la aprensión, a la vez que al desarrollo de las capacidades de comunicación.

Respecto a la relación entre AC y rendimiento cognitivo, Hassall, Arquero, Joyce y González (2013) destacan que la literatura no establece una relación entre un nivel de AC alto y niveles más bajos de inteligencia. No obstante, estos autores indican que los comportamientos relacionados con la aprensión pueden suponer un obstáculo en el aprendizaje y conllevar evaluaciones negativas. En este sentido, Fordham y Gabbin (1996) indican que los comportamientos de evitación pueden dificultar la comunicación del estudiante con sus profesores, dificultar el reconocimiento de los progresos e influir negativamente en la evaluación. Los resultados de la literatura (Allen y Bourhis, 1996; Arquero, Hassall, Joyce y Donoso, 2007; Gardner, Milne, Stringer y Whithing, 2005; McCroskey y Andersen, 1976, entre otros) indican una relación significativa entre niveles de AC y rendimiento académico, usualmente vinculada a la AC escrita.

Por tanto, el nivel de AC de los estudiantes es un aspecto que se ha de tener en cuenta en las intervenciones educativas que incluyan como objetivo el desarrollo de las capacidades de comunicación. Además, no basta con saber si el nivel total es alto; es necesario conocer el perfil (qué puntuaciones concretas en los constructos elementales forman el nivel total). En muchas ocasiones, se utilizan procedimientos y métodos didácticos que han sido desarrollados y funcionan con un perfil determinado de aprensión comunicativa, pero pueden no ser efectivos cuando los componentes de mayor peso en el perfil son distintos (Arquero et al. 2007).

Aprensión comunicativa y estudiantes de contabilidad

La enorme importancia que tienen las capacidades de comunicación en el área financiero-contable debería conllevar que los programas de formación atrajesen a estudiantes con las características necesarias para desarrollarlas adecuadamente. Sin embargo, los resultados de la investigación ponen de manifiesto que, en primer lu-

gar, el nivel en capacidades comunicativas demostrado es deficiente y, en segundo lugar, que existen factores limitativos presentes en estos estudiantes, en comparación con los que escogen otras carreras del área. Así, específicamente dentro del contexto del área de finanzas y contabilidad, Stanga y Ladd (1990) concluyen que los estudiantes de contabilidad en los EE. UU. presentan valores por encima de los niveles medios en aprensión de comunicación oral (ACO). La investigación realizada por Simons et al. (1995) en estudiantes de EE. UU. confirma este hallazgo para ACO y también en aprensión de comunicación escrita (ACE). El estudio de Fordham y Gabbin (1996), igualmente, confirmó el alto nivel de AC en carreras de contabilidad y subrayó la necesidad de que los profesores de contabilidad presten especial atención a la aprensión de forma independiente, así como en adición a las habilidades de comunicación.

En el contexto europeo, los estudios realizados por Arquero et al. (2003 y 2007) exploran la incidencia de la AC en estudiantes de asignaturas de contabilidad. El trabajo de 2003, con una muestra de estudiantes universitarios españoles de diversas especialidades, llega a resultados coincidentes con los estudios realizados en otros países: los estudiantes de las asignaturas de contabilidad presentan niveles más altos de AC que los estudiantes de otras carreras de ciencias sociales. Estas diferencias son significativas tanto en el nivel de aprensión comunicativa total, como en sus componentes principales, ACE y ACO.

Estos resultados son indicativos de que el área no está atrayendo a los estudiantes con un perfil adecuado. Como resultados complementarios, Arquero et al. (2003) encontraron, en línea con Bourhis y Allen (1992), una relación inversa entre AC y resultados académicos. Relacionado con la formación previa, aquellos con una formación científico-matemática tienen niveles superiores de AC que los que han recibido una formación más humanista; y por último, aquellos que han tenido experiencia laboral presentan niveles significativamente más bajos que los que no la tienen (Arquero et al. 2003 y 2007).

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

Autoeficacia

La autoeficacia se define como el nivel de confianza que tiene un individuo sobre su capacidad de ejecutar determinados cursos de acción o lograr determinados resultados o logros (Bandura, 1977). La importancia de este concepto radica en que las creencias de un individuo sobre sus propias capacidades (autoconcepto) determinan como factor crítico el logro realmente alcanzado. Las expectativas sobre eficacia tienen, por tanto, una fuerte influencia en la selección de tareas que se han de realizar y en el nivel de esfuerzo que se está dispuesto a invertir en dicha tarea. Básicamente, si un individuo espera tener éxito, estará más dispuesto a intentar una tarea, a poner más esfuerzo en ella y a mantener dicho esfuerzo en el tiempo pese a encontrar obstáculos. Por tanto, los individuos tenderán a centrarse en tareas en las que tienen alta autoeficacia, evitando aquellas en las que tienen baja autoeficacia.

Hassall et al. (2005) identificaron la existencia de una relación negativa entre autoeficacia académica y AC. Estos resultados son consistentes con los obtenidos por Allen y Bourhis (1996) y McCroskey y Anderson (1976) —quienes encontraron relación entre niveles altos de AC y bajos resultados académicos— y el enlace que propone Bandura (1977, 1986 y 1997) entre autoeficacia y desempeño real (con-

fianza y logro); dando una idea de la relevancia del estudio conjunto de autoeficacia, AC y rendimiento.

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

Objetivo y método

El principal objetivo del presente trabajo es comprobar la existencia de diferencias en los perfiles de AC y de autoeficacia en los estudiantes de primer curso de los nuevos grados del área de ciencias económicas y empresariales.

Como segundo objetivo se plantea comprobar la existencia de relaciones entre la AC y las medidas de autoeficacia, así como de estas medidas con el rendimiento académico.

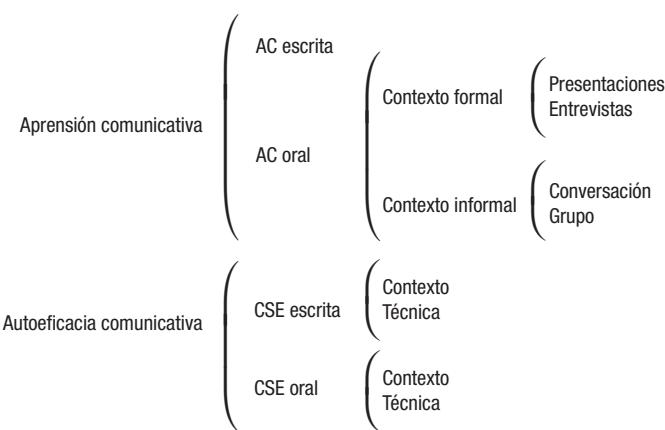
Instrumento empleado

Para medir los niveles de AC y perfiles de nuestros estudiantes, utilizamos un instrumento que integra las versiones españolas del *Personal Report of Communication Apprehension* (PRCA-24), desarrollado por McCroskey (1982) para medir la ACO, y el *Writing Communication Apprehension 6 items* (WCA-6), Arquero, Fernández, Hassall y Joyce, 2012) para medir la aprensión comunicativa escrita (ACE).

El PRCA ha sido usado de forma ampliamente en la literatura sobre comunicación y diversos autores han evaluado positivamente sus propiedades psicométricas (v.g. Bline, Lowe, Meixner y Nouri, 2003; Gardner et al., 2005 y Leary, 1991, 161 y sig.) habiéndose usado previamente en muestras de estudiantes universitarios en España (v.g. Arquero et al., 2007). El WCA-6 (Arquero et al., 2012) es una versión de 6 ítems procedente del *Writing Apprehension Test* (WAT) desarrollado por Daly y Miller (1975). El WAT evolucionó desde una versión de 63 ítems a un cuestionario de 26, que es el usualmente utilizado y contrastado en la literatura (v.g. Bline et al. 2001 y 2003). Hassall et al. (2000) introdujeron ligeras modificaciones reduciéndolo a 24 cuestiones. El instrumento resultante, denominado WCA-24, ha sido utilizado en muestras de estudiantes universitarios en sus versiones en español e inglés (v.g. Hassall et al. 2005, Joyce, Hassall, Arquero y Donoso, 2006; Arquero et al. 2007) y sus propiedades psicométricas fueron analizadas por Gardner et al. (2005). Arquero et al. (2012) partiendo del WCA-24 obtuvieron el WCA-6, una versión más reducida con el objetivo de usarlo de forma conjunta con otros cuestionarios y evitar los problemas de fatiga cognitiva. La capacidad predictiva de la versión reducida sobre la versión completa (r^2 del 87%), su consistencia interna (Alfa de Cronbach: 0,835) y las evidencias de validez convergente sugieren que es un instrumento adecuado para realizar comparaciones o diagnósticos a nivel de grupo.

El cuestionario se compone de 3 secciones principales. La primera se diseña para recoger datos biográficos (edad, sexo, nota de acceso, etc.). La segunda sección integra las cuestiones concretas sobre AC (WAT-6 y PRCA) y la tercera las cuestiones sobre autoeficacia.

En cuanto a la AC oral, se distingue entre escenarios formales (presentaciones y entrevistas) y escenarios informales (discusiones de grupo y conversaciones). En la medida en que los conceptos utilizados deben estar construidos 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 in-

**Figura 1.** Constructos obtenidos con el cuestionario.

tegran en constructos agregados. Cada subescala básica consta de 6 ítems y puede oscilar entre un valor mínimo de 6 y un valor máximo de 30, con un punto de indiferencia de 18. A mayor puntuación, mayor aprensión comunicativa.

La tercera sección es un cuestionario diseñado por Arquero, González, Hassall y Joyce (2011), siguiendo las recomendaciones de Bandura (2006), para medir la autoeficacia comunicativa (CSE). Este cuestionario mide 2 constructos básicos (CSE oral y CSE escrita) que a su vez se subdividen en 2: factores de contexto y técnicos (fig. 1). En total son 32 ítems, por lo que cada bloque consta de 8 cuestiones que se han de responder en una escala de 0 a 10 puntos.

Participantes y procedimiento

Para este estudio, se obtuvieron 449 cuestionarios de estudiantes de primero, curso académico 2011-2012, de los 4 grados del área económico-financiera, más los 2 grados dobles ofertados en la Universidad de Sevilla (tabla 1).

Los cuestionarios se distribuyeron en tiempo de clase, durante las primeras 2 semanas del curso, en presencia del profesor. Se garantizó la confidencialidad de los resultados, el uso de los datos para investigación y de forma agregada. Se insistió en la inexistencia de respuestas calificables como buenas o malas y en la necesidad de obtener respuestas sinceras. Todos los alumnos presentes en el aula contestaron el cuestionario.

Resultados

La distribución entre hombres y mujeres es prácticamente idéntica (49,8% de hombres y 50,2% de mujeres). La edad oscila entre los 17 y los 53 años, con una media de 19 sin que tampoco existan diferencias entre grados. Los valores de consistencia interna son aceptables para todas escalas (α de Cronbach $\geq 0,7$).

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

Medidas de aprensión comunicativa

Respecto al primer objetivo, comparar los valores de AC y autoeficacia, centrándonos en primer lugar en las medidas de AC, se puede observar (tabla 3) que los alumnos de FICO son los que presentan

Tabla 1
Distribución de la muestra por grado

	n	%
1 Finanzas y Contabilidad (FICO)	120	26,7
2 Administración y Dirección de Empresas (ADE)	78	17,4
3 Economía (ECO)	101	22,5
4 Marketing	72	16,0
15 FICO-Relaciones Laborales (RL)	42	9,4
26 ADE-Derecho	36	8,0
Total	449	100,0

Tabla 2
Descriptivos de la nota de acceso por grado

	n	Media	Desv. Est.	Min.	Máx.
1 FICO	105	6,8482	1,22936	5,03	10,23
2 ADE	68	8,1970	1,16541	6,00	10,93
3 ECO	95	8,6962	1,85767	5,00	12,79
4 Marketing	70	8,7040	1,29104	5,35	12,32
15 FICO-RL	36	7,6466	1,45791	5,80	12,58
26 ADE-Derecho	35	11,6756	0,92767	7,90	13,75
Total	409	8,3027	1,88764	5,00	13,75

Tabla 3
Descriptivos de la aprensión comunicativa escrita por grado

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

Tabla 4
Descriptivos de la aprensión comunicativa oral total por grado

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

medias más altas de AC escrita, mientras que los alumnos de las titulaciones dobles son los que presentan los valores más bajos.

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

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

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

Analizando los subcomponentes de la AC en entornos formales, de nuevo son los alumnos de FICO los que presentan mayores niveles de AC que sus compañeros (tabla 6).

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

Tabla 5

Descriptivos de la aprensión comunicativa por entornos y grado

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

Tabla 6

Aprensión comunicativa formal, subcomponentes (presentaciones y entrevistas) por grado

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

Tabla 7

Aprensión comunicativa informal, subcomponentes (grupos y conversaciones) por grado

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

Tabla 8

Aprensión comunicativa total por grado

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

Tabla 9

Medidas de autoeficacia en comunicación escrita por grado

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

en el caso de la AC en presentaciones y ADE, marketing y FICO-R.L en el caso de entrevistas).

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

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

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

Autoeficacia comunicativa

El instrumento utilizado incluye un bloque de cuestiones referentes a la autoeficacia percibida en tareas de comunicación (CSE en adelante) en 2 grandes tipos de comunicación: escrita y oral. Las cuestiones hacen referencia, dentro de cada uno de estos bloques, a (I) comunicación en diferentes contextos y (II) técnicas y estrategias de comunicación (que hemos etiquetado como contexto y técnica).

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

Si son los estudiantes de FICO los que presentaban mayores puntuaciones de ACE, son también estos los que presentan menores valores de confianza en sus capacidades. Las diferencias asociadas a las medidas de CSE en estrategias y técnicas de comunicación son muy notables (por ejemplo, entre los alumnos de FICO y ADE-derecho).

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

Relaciones entre medidas de autoconcepto en comunicación

Los resultados de las investigaciones previas, referidos en la primera sección del trabajo, resaltaban la relación entre AC y autoeficacia percibida.

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

En la tabla 12 se presentan las correlaciones entre las medidas de comunicación oral. De nuevo, existen relaciones fuertes y estadísticamente significativas.

Tabla 10

Medidas de autoeficacia en comunicación oral por grado

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

camente significativas. De forma que los estudiantes que presentan niveles de aprensión más altos suelen presentar niveles significativamente más bajos de confianza. Esta relación es más fuerte con las medidas de AC en entornos formales.

Relaciones entre rendimiento y medidas de aprensión comunicativa escrita y autoeficacia comunicativa

Con el objeto de comprobar las relaciones entre el rendimiento académico y los niveles de AC y CSE, se clasificó a los estudiantes en función de sus notas de acceso (medida de rendimiento homogénea disponible para la práctica totalidad de la muestra) en 3 grupos de tamaño similar, excluyendo el intervalo central (notas medias) para los contrastes.

Los resultados de esta comparación muestran que, aunque los alumnos con notas bajas puntúan más alto en todas las medidas de AC, las diferencias son significativas en la aprensión escrita. Este resultado tiene una cierta lógica, ya que la prueba de selectividad es una prueba escrita, mientras que las capacidades de comunicación oral no se evalúan en ella y es coincidente con los resultados de la literatura (tabla 13).

Aunque no se comprueban diferencias significativas en los constructos de AC oral debido a las diferencias en las notas, las medidas de autoeficacia, con independencia de referirse a comunicación escrita u oral, a factores de contexto o técnicos, muestran diferencias en todas las escalas (tabla 14).

Así, los alumnos con mejores notas muestran una mayor confianza en su capacidad de abordar tareas de comunicación que sus compañeros con notas más bajas.

Discusión de los resultados

La ACO (oral y escrita) puede afectar negativamente al desempeño académico de los estudiantes, así como a su futuro desempeño profesional, de ahí la necesidad de su análisis.

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

La existencia en un grupo de alumnos de un nivel relativamente alto de AC, conjuntamente a una baja confianza en las propias capacidades de comunicación supone una barrera al desarrollo de esas capacidades. En última instancia, puede llevar a la aparición de comportamientos de evitación, limitando la efectividad de las acciones educativas de mejora y dando lugar a peores resultados en las actividades que requieran de su uso (actividades que supongan trabajo en grupo, exposiciones orales o entrega de trabajos escritos, etc.). Así, se resalta la conveniencia de diagnosticar inicialmente los niveles de AC de los estudiantes de estos grados y de introducir de forma muy gradual el desarrollo y evaluación de competencias que requieran de capacidades de comunicación (especialmente en FICO). En este sentido, la existencia de diferencias en los perfiles de AC y CSE entre distintas titulaciones nos llevan a destacar que una misma estrategia didáctica puede no tener el mismo resultado cuando se aplica a alumnos distintos, aunque sea en asignaturas equivalentes. De hecho, podrían obtenerse resultados muy dispares.

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

Tabla 11
Correlaciones aprensión comunicativa-autoeficacia comunicativa escrita

		contexto	técnica
AC escrita	Correlación (Pearson)	-,464	-,531
	Sig. (2 colas)	,000	,000
	n	441	447
Contexto	Correlación (Pearson)		,520
	Sig. (2 colas)		,000
	n		441

Tabla 12
Correlaciones aprensión comunicativa-autoeficacia comunicativa oral

		AC informal	Contexto	Técnica
AC formal	Correlación (Pearson)	,552	-,633	-,625
	Sig. (2 colas)	,000	,000	,000
	n	432	431	427
AC informal	Correlación (Pearson)		-,501	-,484
	Sig. (2 colas)		,000	,000
	n		429	425
Contexto	Correlación (Pearson)			,798
	Sig. (2 colas)			,000
	n			431

Tabla 13
Medidas de aprensión comunicativa por grupo de notas

	Grupo de notas	n	Media	Desv. est.	t-test sig.
AC escrita	baja	141	14,78	3,85	0,001
	alta	172	13,46	3,42	
AC oral	baja	136	68,21	15,00	n.s.
	alta	168	65,79	14,31	
Formal	baja	137	38,23	8,89	n.s.
	alta	171	36,69	8,47	
Entrevistas	baja	139	18,52	4,61	n.s.
	alta	172	18,10	4,69	
Grupo	baja	141	16,95	5,04	n.s.
	alta	171	16,16	4,78	
Presentaciones	baja	139	19,58	5,29	0,093
	alta	171	18,60	4,91	

Tabla 14
Medidas de aprensión comunicativa por grupo de notas

CSC	Grupo de notas	n	Media	Desv. est.	t-test sig
Oral contexto	baja	137	49,37	12,30	0,007
	alta	169	52,96	10,91	
Oral técnica	baja	137	48,80	14,15	0,000
	alta	168	55,08	9,95	
Escrita contexto	baja	141	55,53	8,30	0,006
	alta	166	58,08	7,85	
Escrita técnica	baja	141	59,45	9,22	0,000
	alta	172	63,88	8,19	

son las capacidades que se requieren de estos profesionales. Esta es una tarea que deben desarrollar las universidades. A través de los canales de comunicación empleados para dar a conocer las titulaciones a los futuros estudiantes, deben destacar tanto los contenidos de los programas, como los perfiles profesionales y las capacidades que se han de desarrollar para tener éxito, con especial incidencia en aquellas en las que se perciben carencias de formación o errores de percepción sobre su relevancia.

Limitaciones

Los datos del estudio han sido obtenidos de cuestionarios autoadministrados. Estos datos siempre están sujetos a crítica, ya que los

encuestados pueden suministrar información falsa que no es contrastable con otra fuente y pueden proporcionar resultados que no son representativos de la población (Bline et al. 2003). No obstante, el uso de este tipo de instrumentos de autoinforme constituye el método más usado en la investigación en AC (Shanahan, 2011), ya que es fácil de usar y trata de obtener información sobre actitudes y sentimientos internos (no observables). En esta línea, McCroskey (1997, 196) apoya el uso de cuestionarios argumentando que la mejor forma de saber algo de alguien es preguntarle, principalmente cuando se hace referencia a sentimientos y no hay ninguna razón para esperar consecuencias negativas de la respuesta.

Los datos se han obtenido de una universidad, y de grupos concretos. Aunque se ha procurado, en los casos aplicables, elegir un grupo de mañana y otro de tarde, de forma que se eviten diferencias debidas a la asignación de alumnos a grupos, la generalización de los resultados, aunque corroboran la tendencia observada en otros países, debe realizarse con cautela.

Financiación

Trabajo financiado a través del Proyecto de Excelencia (P07-SEJ-02670) Junta de Andalucía-FEDER. Agradecemos los comentarios realizados por la Dra. Marcela Espinosa Pike (UPV-EHU).

Bibliografía

- AAA (American Accounting Association) Committee on the Future, Content, and Scope of Accounting Education (1986). Future of accounting education: preparation for the expanding profession, *Issues in Accounting Education*, 1(1), 169-195.
- Ackerman, P.L., Shapiro, S. y Beier, M.E (2011) Subjective estimates of job performance after job preview: Determinants of anticipated learning curves, *Journal of Vocational Behavior*, 78(1), p 31-48.
- AECC (Accounting Education Change Commission) (1990). *Objectives of Education for Accountants (Position Statement No. 1)*, New York: AECC.
- AICPA (American Institute of Certified Public Accountants) (1992). *Academic Preparation to Become a Certified Public Accountant*, New York: AICPA.
- AICPA (American Institute of Certified Public Accountants) (1999). *The AICPA Core Competency Framework for Entry into the Accounting Profession*, New York: AICPA.
- Albrecht, W.S. y Sack, R. (2000). *Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future*. American Accounting Association. Accounting Education Series Vol. 16. Sarasota, Florida.
- Allen, M. y Bourhis, J. (1996). The relationship of communication apprehension to communication behaviour: A meta-analysis, *Communication Quarterly*, 44(2), 214-226.
- Arquero, J.L. (2000). Capacidades no técnicas en el perfil profesional profesional en contabilidad: las opiniones de profesionales y docentes, *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, XXIX, 103, 149-172.
- Arquero, J.L. (2001). Comunicación y Contabilidad: Implicaciones y propuestas para la formación en contabilidad, *Revista de Contabilidad – Spanish Accounting Review*, 4(7), 75-99.
- Arquero, J.L., Donoso J.A., Hassall T. y Joyce J. (2003). Contabilidad y aprensión comunicativa: estudio comparativo de los niveles y perfiles de AC en los estudiantes universitarios, *Revista de Contabilidad – Spanish Accounting Review*, 6(12), 21-46.
- Arquero, J.L., Donoso, J.A., Jiménez, S.M. y González, J.M. (2009). "Análisis exploratorio del perfil demandado para administración y dirección de empresas: implicaciones para el área contable", *Revista de Contabilidad – Spanish Accounting Review*, 12(2), 11-44.
- Arquero, J.L., Fernández, C., Hassall, T. y Joyce, J. (2012). Properties of a short measure for written communication apprehension in university students. Comunicación presentada a ICERI2012 (5th International Conference of Education, Research and Innovation). Madrid.
- Arquero, J.L., González, J.M., Hassall T. y Joyce J. (2011). I think, therefore I don't. Comunicación presentada en el Special Interest Group conference on Accounting education de la British Accounting & Finance Association, BAFA-SIG AE. Winchester.
- Arquero, J.L., Hassall T., Joyce J. y Donoso J.A. (2007). Accounting Students and Communication Apprehension: A Study of Spanish and UK Students, *European Accounting Review*, 16(2), 299-322.
- Arthur Andersen and Co. et al. (1989). *Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession*, New York.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales, in Bandura, A. (ed). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing, p. 307-337.
- Bhamornsiri, D. y Guinn, R.E. (1991). The road to partnership in the 'Big Six' firms: implications for accounting education, *Issues in Accounting Education*, 6(1), 9-24.
- Bline, D., Lowe, D.R., Meixner, W.F. y Nouri, H. (2003). Measurement data on commonly used scales to measure oral communication and writing apprehension. *The Journal of Business Communication*, 40(4), 266-288.
- Bline, D., Lowe, D.R., Meixner, W.F., Nouri, H. y Pearce, K. (2001). A research note on the dimensionality of Daly and Miller's Writing Apprehension Scale. *Written Communication*, 18(1), 61-79.
- 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), 16-30.
- Bourhis, J. y Allen, M. (1992). Meta-analysis of the relationship between communication apprehension and cognitive performance, *Communication Education*, 41(1), 68-76.
- Clarke, P.J. (1990). *The present and future importance of curriculum topics relevant to accounting practice: A study of Irish perceptions*. Dublin: University College.
- Common Content Project (2011). Skills Framework. Disponible en <http://www.commoncontent.com>
- Daly, J.A. y Miller, M.D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension, *Research in Teaching of English*, 9, 242-249.
- Fordham, D.R., y Gabbin, A.L. (1996). Skills versus apprehension: Empirical evidence on oral communication, *Business Communication Quarterly*, 59(3), 88-98.
- Gardner, C.T., Milne, M.J., Stringer, C.P. y Whiting, R.H. (2005). Oral and written communication apprehension in accounting students: curriculum impacts on academic performance. *Accounting Education: An International Journal*, 14(3), 313-336.
- Goode, W.J. y Hatt, P.K. (1988). Métodos de investigación social. Trillas, México.
- Hackett, G. y Lent, R.W. (1992) Theoretical advances and current enquiry in career psychology, En S.D. Brown y R.W. Lent (Eds) *Handbook of Counseling Psychology*, (2.^a ed.) p. 419-451, New York: Wiley.
- 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)*. Vol: diciembre, 52-56.
- Hassall, T., Joyce, J., Bramhall, M.D., Robinson, I.M. y Arquero, J.L. (2005). "The Sound of Silence? A Comparative Study of the Barriers to Communication Skills Development in Accounting and Engineering Students. *Industry and Higher Education*, 19(5), 392-398.
- Hassall, T., Joyce, J., Ottewill, R., Arquero, J.L. y Donoso, J.A. (2000). Communication apprehension in UK and Spanish business and accounting students. *Education and Training*, 42(2), 93-100.
- Hassall, T., Arquero, J.L., Joyce, J. y Gonzalez, J.M. (2013). Communication Apprehension and Accounting Education. En Jack, L.; Davison, J. and Craig, R. (Eds). *The Routledge Companion to Accounting Communication*. Routledge. Cap. 11, 166-176.
- IFAC (International Federation of Accountants). Education Committee. (1994) *2000 and Beyond. A strategic framework for prequalification education for the accountancy profession in the year 2000 and beyond*. New York: IFAC.
- IFAC (International Federation of Accountants). Education Committee. (1996). *IEG 9 Prequalification Education, Assessment of professional competence and experience requirements of professional accountants*. New York: IFAC.
- IFAC (International Federation of Accountants). International Accounting Education Standards Board. (2010). *International Education Standard 3: Professional Skills and General Education*. New York: IFAC
- Ingram, R.W. y Frazier, C.R. (1980). *Developing communication skills for the accounting profession*. AAA. Sarasota.
- James, K.L. (2008). Barriers to accounting as a career choice for African American students, *Research in Higher Education Journal*, 1, 58-67.
- Joyce, J., Hassall, T., Arquero, J.L. y Donoso, J.A. (2006). Communication apprehension and maths anxiety as barriers to communication and numeracy skills development in accounting and business education. *Education & Training*, 48(6), 454-464.
- 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.
- Lent, R.W. y Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions, *Journal of Vocational Behavior*, 30(3), 347-382.
- May, G.S., Windal, F.W. y Sylvestre, J. (1995). The need for change in accounting education: an educator survey, *Journal of Accounting Education*, 13(1), 21-43.
- McCroskey, J.C. (1984). The communication apprehension perspective, in Daly, J.A. and McCroskey, J.C. (Eds), *Avoiding Communication*, Beverly Hills, California: Sage Publications.
- McCroskey, J.C. (1997). Self-report measurement, in Daly, J. A. McCroskey, J.C. Ayres, J. Hopf, T. y Ayres, D.M. (eds.) *Avoiding Communication: shyness, reticence and communication apprehension*, p.191-216, Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- McCroskey, J.C. y Anderson, J.F. (1976). The relationship between communication apprehension and academic achievement among college students, *Human Communication Research*, 3, 73-81.
- McCroskey, J.C., (1982). *An introduction to rhetorical communication* (4.^a ed). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Novin, A. y Pearson, M. (1989). Non-accounting-knowledge qualifications for entry level public accountants, *The Ohio CPA Journal*, 12-17.
- Novin, A.M., Pearson, M.A., y Senge, S.V. (1990). Improving the curriculum for aspiring management accountants: The practitioner's point of view, *Journal of Accounting Education*, 8, 207-224.
- Novin, A.M., y Tucker, J.M. (1993). The composition of 150-hour accounting programs: An empirical investigation, *Issues in Accounting Education*, 8, 273-291.

- Shanahan, D. (2011). *Communication apprehension among business and accounting students*. Dissertation presented in fulfilment of the requirements for the award of the degree of Master of Business Studies at Dublin City University. Disponible en doras.dcu.ie/16071/
- Simons, K., Higgins, M. y Lowe, D. (1995). A profile of communication apprehension in accounting majors: Implications for teaching and curriculum revision, *Journal of Accounting Education*, 13(3), 299-318.
- Spitzberg, B.H., y Cupach, W.R. (1984). *Interpersonal Communication Competence*, Beverly Hills, California: Sage.
- Stanga, K.G., y Ladd, R.T. (1990). Oral communication apprehension in beginning accounting majors: an exploratory study, *Issues in Accounting Education*, 5(2), 180-194.
- Tourna, E. y Hassall, T. (2006) Constructing and validating an instrument for measuring and validating attitudes towards the accounting profession, *The Southeuropean Review of Business Finance and Accounting*, 4(2), 5-33.
- UNCTAD (United Nations Conference On Trade And Development) (1998). *Guideline for a global accounting curriculum and other qualifications requirements*. UNCTAD secretariat. Geneva.