

## ESTUDIANTES DE CONTABILIDAD Y APRENSIÓN COMUNICATIVA: UN ESTUDIO COMPARATIVO.

José Luis Arquero Montaña  
José Antonio Donoso Anes  
Universidad de Sevilla  
Trevor Hassall  
John Joyce  
Sheffield Hallam University

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 empíricas, en favor de una mayor atención a este núcleo de capacidades en la formación universitaria. Como consecuencia, un creciente número de programas de contabilidad están incluyendo las capacidades de comunicación como objetivos educativos, integrando actividades para el desarrollo de estas destrezas. Sin embargo, no tener en cuenta factores limitativos, como los niveles de aprensión comunicativa de los estudiantes, pueden provocar que el esfuerzo de formación sea inefectivo, cuando no contraproducente.

En este trabajo analizamos los niveles y perfiles de aprensión comunicativa de estudiantes de contabilidad de la Sheffield Hallam University y de la Universidad de Sevilla, comparando los resultados con los obtenidos por otros autores.

Accounting is about communicating. In this line, relevant organisations and accounting bodies expressed their opinions, supported by empirical research, asking for a increasing attention to this core of skills in higher education. As a consequence, more accounting programs are including communication skills among their educational objectives, integrating activities for the developing of those capabilities. However, its necessary to take into account constraining factors, such as communication apprehension, that could cause the ineffectiveness of any educational effort.

In this paper, we explore the communication apprehension levels and profiles of accounting students at Sheffield Hallam and Sevilla universities, comparing the results obtained with those in the literature.

**PALABRAS CLAVE:** Aprensión comunicativa, formación en contabilidad, capacidades de comunicación

**KEYWORDS:** communication apprehension, accounting education, communication skills

### 1. INTRODUCCIÓN.

El enfoque tradicional de la formación en contabilidad está, en los últimos tiempos, siendo objeto de debate. Desde la profesión, e incluso desde asociaciones de docentes del 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 otorgan a las capacidades de comunicación, tanto por su relevancia en sí mismas para el trabajo de un profesional de la contabilidad, como por su influencia en el desarrollo de otras capacidades deseadas. Investigaciones recientes han puesto de manifiesto la necesidad de tratar a la vez, aunque con atención individualizada, tanto el desarrollo de estas capacidades como el efecto de la aprensión comunicativa, definida como el temor a comunicarse. La existencia de niveles altos de aprensión comunicativa implica la ineficacia de la mayor parte de las acciones destinadas a ejercitar las capacidades de comunicación. De esta forma el desarrollo requiere de acciones destinadas a mantener o incrementar el nivel de desempeño de los estudiantes respecto a dichas capacidades, mientras que la existencia de aprensión comunicativa requiere de acciones que traten de reducirla o, al menos de minimizar sus efectos. Este estudio compara y contrasta los niveles de aprensión comunicativa en los estudiantes de la Universidad de Sevilla y la Sheffield Hallam University.

### 2. LA IMPORTANCIA DE LA COMUNICACIÓN PARA EL CONTABLE

Las definiciones de contabilidad identifican tres áreas de actividad en el área contable; éstas son: preparación de cuentas anuales, análisis de cuentas y comunicación de la información resultante. Las definiciones más recientes acentúan el enfoque orientado al usuario, enfatizando el cumplimiento de las condiciones que llevan a dar respuesta a las necesidades del cliente. Para poder dar respuesta adecuada no sólo es suficiente con que la información elaborada sea relevante y fiable, debe ser

comunicada adecuadamente al tipo de usuario. Como Littleton y Zimmerman (1962) sugieren, la comunicación eficaz es especialmente esencial en la práctica contable.

Actualmente nos encontramos en un período en el que existen presiones hacia un cambio en la formación de los futuros profesionales de contabilidad. Una evidencia palpable de esto es la publicación en los Estados Unidos de una serie de informes por las principales asociaciones y organizaciones contables, en los que se resalta la necesidad de un cambio en la formación universitaria. El Comité Bedford, un panel de docentes y profesionales reunido bajo los auspicios de American Accounting Association para estudiar el enfoque, contenido y estructura de la formación en contabilidad indicó que "la identificación de los conceptos y capacidades que los futuros contables deben aprender en las universidades debería enfocarse en el tema central de la identificación, medida y comunicación de la información" (AAA, 1986). Los profesionales americanos expresaron sus preocupaciones a ese respecto en un informe conjunto publicado por las entonces ocho grandes firmas de auditoría y contabilidad, "Perspectives on Education: Capabilities for success in the Accounting Profession" (1989). En este informe se recogen los conocimientos y capacidades que un profesional debe desarrollar en su formación universitaria. Las capacidades específicamente identificadas en este informe son: capacidades de comunicación, intelectuales e interpersonales; categorías que "no son excluyentes, ni deben ser consideradas en un vacío. Obviamente, las capacidades de comunicación están altamente interrelacionadas con las interpersonales, y algunas de las capacidades intelectuales son dependientes de las de comunicación"

Este estado de opinión en la academia y la profesión llevó a la creación de la Accounting Education Change Commission (AECC), cuya misión es "ser un catalizador para la mejora de la preparación académica de los contables, de forma que los nuevos profesionales posean las capacidades, conocimientos y actitudes necesarias para el éxito en la carrera profesional" (Flaherty y Mueller, 1994). La AECC en su Position Statement N. 1: Objectives of Education for Accountants (1990) identifica los mismos tres grupos de capacidades: comunicación, intelectuales e interpersonales. Este posicionamiento define las capacidades de comunicación como la "habilidad de presentar, discutir y defender puntos de vista y opiniones eficientemente a través de lenguaje escrito y verbalmente, de forma formal e informal."

Desde las primeras opiniones del American Institute of Certified Public Accountants (1969) hasta la última versión de la directriz internacional de educación (IEG. 9; IFAC, 1996) por la International Federation of Accountants y sus proyecciones para el futuro (IFAC 1994) prácticamente todos los organismos y asociaciones, profesionales o académicos, de contabilidad han indicado la importancia de las capacidades de comunicación como requisito imprescindible para poder hacer uso del conocimiento técnico adquirido a lo largo de la formación.

Los resultados de numerosos trabajos empíricos apoyan las opiniones de estas organizaciones; así, los resultados de Clarke (1990) indican que las capacidades de comunicación orales y escritas son consideradas por los encuestados, contables certificados, como los dos tópicos más importantes de entre 70 relativos a conocimientos y capacidades, importancia que, además, se prevé creciente para los futuros profesionales, tanto en el área de gestión como financiera. Estos datos son consistentes con los indicados por LaFrancois (1990 y 1992). Los estudios de Northey (1990) y Nelson, Moncada, y Smith (1996), resaltan específicamente la importancia de las capacidades de comunicación escrita. En este contexto, Catanach y Golen (1996) argumentan que la adecuación al usuario de la información contable debe ser un aspecto primario en la evaluación de las capacidades comunicativas de los contables. Bhamornsiri y Guinn (1991) encuestaron a nuevos socios en firmas de contabilidad y consultoría para determinar la importancia de determinados bloques de capacidades. Sus resultados sugieren que las destrezas comunicativas son la capacidad más relevante en el proceso de decisión para promociones. Novin y Pearson (1989) y Novin, Pearson y Senge (1990) recogieron la opinión de contables certificados y controllers, respectivamente, sobre la importancia de determinadas capacidades y sobre los puntos débiles y fuertes de los recién licenciados. Los resultados de ambos trabajos indican que las capacidades de comunicación no sólo son importantes, sino que son uno de los principales puntos débiles de formación. Más recientemente, Novin y Tucker (1993) encontraron que los contables certificados puntuaron las capacidades de comunicación en el primer lugar entre 66 objetivos educativos. Deppe, Sonderegger, Stice, Clark and Streuling (1991) encontraron que las capacidades de comunicación orales y escritas eran las capacidades más importantes de las desarrolladas en los programas de pregrado, según la opinión de una muestra de 873 profesionales. No

sólo los profesionales, más del 90% de los 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 orales y escritas. Como complemento, en un estudio realizado con una muestra de profesionales y académicos, Douglas y Sigband (1984) encontraron una fuerte insatisfacción tanto con el nivel demostrado en estas capacidades, como con el esfuerzo de formación en este sentido.

Como resultado de la percepción de una fuerte carencia formativa, un número creciente de programas, tanto de pregrado, como de posgrado, están prestando atención al desarrollo de las capacidades comunicativas, integrando actividades específicamente diseñadas para tal fin en sus programas.

### 3. APRENSIÓN COMUNICATIVA

Pese a la importancia de estas capacidades, 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 (AC). McCroskey (1987) define la AC como el nivel de miedo o ansiedad de un individuo asociado con la comunicación, real o anticipada, con otra persona. Los individuos que son aprensivos ante situaciones que requieren comunicación, son menos capaces de comunicarse eficientemente. Bourhis y Allen (1992) indican que existe un nivel significativo de correlación negativa entre AC y rendimiento cognitivo. Un estudio posterior de estos autores (Bourhis y Allen, 1996) muestra una relación negativa consistente entre niveles de AC y desempeño real en capacidades de comunicación. Spitzberg y Cupach (1984) también resaltan el efecto de la AC en la competencia comunicativa global, indicando que en la medida en que el grado de AC es menor, la competencia comunicativa es mayor. Boorum, Goolsby y Ramsey (1998) argumentan que la AC no puede igualarse a un mayor o menor grado de competencia comunicativa, pero un nivel bajo de AC es condición necesaria, aunque no sea suficiente, para alcanzar la competencia comunicativa. 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 a enfocarse en sus dificultades y miedo a la comunicación que en el tema, argumento o información a comunicar. Para estos estudiantes, las formas usuales de actuación sobre las capacidades de comunicación son, no sólo inefectivas, sino inadecuadas. Así, poner a uno de estos estudiantes a presentar un trabajo delante de su clase 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. En este sentido, Tymon and Kenneth (1994) concluyen que una mayor preparación y esfuerzo de desarrollo no es una forma eficiente de tratar la AC.

De esta forma, el nivel de AC de los estudiantes debe ser un punto de atención en cualquier programa de contabilidad que incluya como objetivo el desarrollo de las capacidades de comunicación. No sólo por conocer si el nivel es alto, sino por 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 dicho perfil son distintos. Por último, otro motivo que sugiere la necesidad de medir este aspecto en los estudiantes de contabilidad son 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 tienen niveles de AC significativamente más altos que otros estudiantes universitarios.

A lo largo de este trabajo, utilizando un cuestionario desarrollado conjuntamente con los miembros del Accounting Education Research Group a partir de los instrumentos elaborados por McCroskey y Daly y Miller, se exploran los niveles y perfiles de aprensión comunicativa de una muestra de estudiantes de la Sheffield Hallam University y de la Universidad de Sevilla.

### 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para medir los niveles de AC de nuestros estudiantes, elaboramos un cuestionario usando como base el Personal Report of Communication Apprehension (PRCA-24), desarrollado por McCroskey para medir la aprensión comunicativa oral (ACO); y el cuestionario desarrollado por Daly y Miller

para medir la aprensión comunicativa escrita (ACE). Ambos cuestionarios pueden encontrarse en Simons et al. (1995). Nuestro cuestionario (anexo 1) se compone de dos secciones principales. La primera se diseña para recoger datos personales que consideramos de relevancia, incluyendo los siguientes:

- |                           |   |
|---------------------------|---|
| Edad.                     | · Autoevaluación en términos de resultados académicos |
| Sexo.                     | · Nacionalidad (automático).                          |
| Curso (automático).       | · Experiencia laboral relevante.                      |
| Tipo de estudios previos. |   |

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 (24 ítems) y cuestiones sobre comunicación oral (24 ítems). En cuanto a comunicación oral, se distingue en escenarios formales (presentaciones y entrevistas) y escenarios informales (discusiones de grupo y conversaciones). Como indican Goode y Hatt (1988, 59-62) los conceptos tienen que ser comunicables, no limitarse a despertar una vaga sensación, sino que deben estar contruidos de tal modo que se conozcan todos sus componentes y se evite la posibilidad de confusión. En esta línea, incluimos una definición sencilla y un ejemplo de cada uno de los conceptos centrales del cuestionario.

El cuestionario se administró, durante el curso 97/98, a 471 estudiantes, 236 de la Sheffield Hallam University (SHU) en el Reino Unido y 235 de la Universidad de Sevilla (USev). Por sexo, la muestra consiste en 240 hombres y 230 mujeres. La edad de los estudiantes oscila entre los 18 y los 40 años para la submuestra de la SHU y de 18 a 27 en la USev; teniendo ambas la misma media: 21 años. Para los estudiantes de la SHU, el 21,6% de los alumnos habían completado un período de prácticas; de los estudiantes de la USev. algo menos del 7% indicaba tener experiencia laboral o haber realizado prácticas en el área contable. En términos de formación previa, la mayoría de los estudiantes de la SHU recibieron una formación secundaria de carácter mixto, mientras que los de la USev. tienen mayoritariamente una formación científico-matemática. En ambos casos, son muy pocos los estudiantes que tienen una formación exclusivamente de letras (tabla 1)

Tabla 1; Estudios previos	SHU		USev		Total
Básica. Científico-matemática	75	32%	150	64%	225
Básica. Letras o humanidades	20	9%	6	3%	26
Mixta	140	60%	77	33%	217
Total	235	100%	233	100%	468

En cuanto a la autoevaluación académica de los estudiantes, en comparación con sus compañeros, la gran mayoría de los estudiantes, optan por situarse en el punto medio, aunque los estudiantes ingleses parecen ser más optimistas al respecto (tabla 2).

Tabla 2, Autoevaluación:	SHU	USev	Total
Mucho mejor	12	6	18
Mejor	42	23	65
en la media	168	185	353
Peor	10	18	28

## 5. RESULTADOS

A los largo de este apartado presentaremos los resultados obtenidos de modo descriptivo, realizando comparaciones ínter e intragrupo, así como con los resultados proporcionados por Simons et al. (1995). La fiabilidad del cuestionario se midió utilizando el estadístico alfa de Cronbach, que, para la escala agrupada: 471 casos y 7 ítems, toma un valor de 0,8798.

En la tabla 3, presentamos los valores para la muestra completa, los estudiantes de la SHU y de la USev, la diferencia de medias y la significatividad de dicha diferencia usando dos test de contraste de hipótesis. El primero es un contraste paramétrico: la prueba t; el segundo es su equivalente no

paramétrico: prueba de Mann Whitney. Dado que los resultados de ambas pruebas son prácticamente idénticos, continuaremos usando sólo el t-test.

TABLA 3. TOTAL POR UNIVERSIDAD, MUESTRA COMPLETA Y TESTS DE DIFERENCIAS

	Muestra	SHU	USev.	mean dif.	t-test p	M.Withney
AC total	133,74	135,17	132,3	2,86	n.s.	n.s.
1.ACE	65,95	67,66	64,23	3,43	0,002	0,002
2.ACO	67,79	67,50	68,07	0,57	n.s.	n.s.
2.1.ACO formal	38,87	37,81	39,94	2,12	0,005	0,005
2.1.1. entrevistas	19,45	18,83	20,07	1,24	0,003	0,004
2.1.2. presentaciones	19,42	18,98	19,86	0,88	0,04	0,03
2.2.ACO informal	28,91	29,69	28,14	1,55	0,016	0,015
2.2.1. grupos	14,91	14,70	15,12	0,42	n.s.	n.s.
2.2.2. conversación	14,00	14,99	13,01	1,97	0,0000	0,0000

Los resultados nos indican que no hay diferencia significativa en los valores de aprensión comunicativa global entre los estudiantes de la SHU y los de la Universidad de Sevilla, tomando el valor global, los niveles de aprensión son similares; sin embargo, la composición de los factores que componen el valor global, el perfil de aprensión comunicativa, es diferente. Los estudiantes de la SHU parecen tener niveles más altos de aprensión comunicativa escrita (ACE) que los de la USev (67,66 frente a 64,23), por el contrario, el nivel de aprensión comunicativa oral (ACO) es ligeramente inferior (67,5 frente a 68,07; aunque la diferencia no es significativa). Analizando la composición del valor de ACO, los resultados indican que los estudiantes de la SHU tienen más confianza en escenarios formales que los españoles (37,81 frente a 39,94), mientras que, los estudiantes de la USev están más relajados en situaciones informales (28,14 frente a 29,69), especialmente en conversaciones (13,01 frente a 14,99). De cualquier forma, para ambos grupos, el grupo de factores que más aprensión oral provoca es el relacionado con escenarios formales (más del 57% de la puntuación global).

Para los estudiantes de la SHU, la experiencia laboral no parece ser un factor que influya en la aprensión comunicativa, sin embargo, los estudiantes de la USev con experiencia laboral tienen niveles más bajos de AC (tabla 4).

TABLA 4. AC / EXPERIENCIA LABORAL. ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA.

	Experiencia	N	media	Desv. est.	t-test p
ACE	Sí	16	60,38	7,85	0,061
	No	218	64,57	11,55	
ACO	Sí	16	60,56	12,52	0,023
	No	218	68,62	12,58	
Formal	Sí	16	35,94	9,75	0,041
	No	218	40,20	7,86	
Entrevistas	Sí	16	18,19	4,79	0,076
	No	218	20,19	4,31	
Presentaciones	Sí	16	17,75	5,45	0,058
	No	218	20,00	4,50	
Informal	Sí	16	24,63	4,26	0,032
	No	218	28,43	6,93	
Grupos	Sí	16	12,88	2,75	0,021
	No	218	15,32	4,13	
Conversación	Sí	16	11,75	2,65	0,074
	No	218	13,11	4,33	

Al contrario de lo que era de esperar, no hay diferencias en los niveles de AC entre los estudiantes de diferente formación previa. Tampoco aparecen diferencias en función del curso. Por sexo, los resultados indican que no hay diferencia en los niveles de aprensión comunicativa escrita

(ACE), no obstante, los estudiantes parecen tener niveles más bajos de aprensión comunicativa oral (ACO), especialmente en escenarios formales (tabla 5).

TABLA 5. AC / SEXO.

	Sexo	N	media	desv. est.	t-test p
ACO	hombre	240	66,25	12,94	0,010
	mujer	230	69,36	13,02	
Entrevista	hombre	240	18,45	4,39	0,000
	mujer	230	20,47	4,49	
Presentación	hombre	240	18,60	4,68	0,000
	mujer	230	20,26	4,53	

Bourhis y Allen (1992) encontraron una relación inversa entre aprensión comunicativa y resultados académicos. Al menos a nivel de autoevaluación, nuestros resultados sugieren la misma relación. En la tabla 6 presentamos los niveles de AC para los estudiantes según su autoevaluación de resultados académicos. Aunque la escala va desde “mucho peor que los compañeros” a “mucho mejor”, en toda la muestra sólo había dos casos en los que los estudiantes se autoevaluaron como mucho peores, por lo que desechamos, para esta comparación, esos dos casos.

TABLA 6. AC / AUTOEVALUACIÓN. MUESTRA COMPLETA.

	auto-eval.	N	Media	desv. est.	ANOVA
ACE	mucho mejor	18	60,17	11,37	0.003
	mejor	65	64,48	12,07	
	en la media	353	65,99	11,42	
	peor	28	71,89	12,68	
ACO	mucho mejor	18	60,17	14,23	0.003
	mejor	65	63,72	12,58	
	en la media	353	68,59	12,89	
	peor	28	71,36	11,67	
Entrevista	mucho mejor	18	16,17	5,84	0.001
	mejor	65	18,17	4,63	
	en la media	353	19,80	4,26	
	peor	28	20,07	5,71	
Presentación	mucho mejor	18	17,06	5,55	0.012
	mejor	65	18,42	5,03	
	en la media	353	19,57	4,55	
	peor	28	21,32	3,64	

Los resultados indican que cuanto peor se autoevalúa el estudiante, mayor es el nivel de aprensión comunicativa. Esta relación es significativa para la aprensión comunicativa escrita (ACE) y oral (ACO), especialmente en entornos formales.

Dado que el cuestionario usado en el presente estudio es una adaptación de los usados en el estudio de Simons et al., sólo podemos realizar comparaciones en aquellos factores en los que el instrumento es idéntico. Así, presentamos en la tabla 6 la comparación de los niveles de ACE, presentación (public speaking), discusiones de grupo, conversaciones (dyad), y puntuación en escenarios informales (suma de los dos anteriores). Teniendo en cuenta el tipo de datos de que podemos disponer, la única prueba de comparación posible es el t-test.

TABLA 7 TOTAL POR UNIVERSIDAD, RESULTADOS DE SIMONS ET AL PARA SU MUESTRA COMPLETA (ALL STUD.); SUS ESTUDIANTES DE CONTABILIDAD (ACC. STUD.) Y SIGNIFICACIÓN DEL T-TESTS DE DIFERENCIAS

SHU	SHU	all stud	dif medias	t-test p	acc.stud	dif medias	t-test p
1.ACE	67,66	67,79	0,13	n.s.	70,68	3,02	0.035
2.1.2. presentación	18,98	19,12	0,14	n.s.	20,04	1,06	0.031
2.2.ACO informal	29,69	29,49	-0,2	n.s.	31,08	1,39	n.s.
2.2.1. grupos	14,70	15,31	0,61	n.s.	16,30	1,6	0.004
2.2.2. conversación	14,99	14,18	-0,81	0.015	14,78	-0,21	n.s.
USev.	USev	all stud	dif medias	t-test p	acc.stud	dif medias	t-test p
1.ACE	64,23	67,79	3,56	0.0006	70,68	6,45	0.00001
2.1.2. presentación	19,86	19,12	-0,74	0.046	20,04	0,18	n.s.
2.2.ACO informal	28,14	29,49	1,35	0.022	31,08	2,94	0.0003
2.2.1. grupos	15,12	15,31	0,19	n.s.	16,30	1,18	0.01
2.2.2. conversación	13,01	14,18	1,17	0.0004	14,78	1,77	0.00002

El perfil de aprensión comunicativa de los estudiantes de la SHU es muy similar al descrito por Simons et al. para todos los estudiantes de su muestra, la única diferencia significativa se da en el factor conversación. En comparación con los valores de los estudiantes de contabilidad del trabajo de Simons et al., los alumnos de la SHU muestran valores más bajos de aprensión escrita (ACE), en el factor presentación y en discusiones de grupo. El perfil de AC de los estudiantes de la Universidad de Sevilla es bastante diferente tanto de la muestra global, como de la submuestra de estudiantes de contabilidad del estudio de Simons. Las diferencias principales se dan en los niveles de ACE, donde la puntuación de los estudiantes españoles es mucho más baja, y en escenarios informales, especialmente conversaciones, en los que los estudiantes españoles parecen tener mayor confianza.

En un estudio de este tipo es preciso plantearse la siguiente cuestión: ¿existe relación entre los niveles de aprensión comunicativa escrita (ACE) y los niveles de aprensión comunicativa oral?. Los resultados del análisis de correlaciones sugieren que la ACE está correlacionada positivamente con todos los factores que componen el perfil de ACO. Esta asociación es altamente significativa, aunque los coeficientes no son demasiado altos, oscilando entre el 40% para la puntuación total de ACO y el 24,6% para la puntuación del factor grupo (todos los coeficientes se encuentran en la tabla 8).

TABLA 8. ANÁLISIS DE CORRELACIONES (RHO DE SPEARMAN); MUESTRA GLOBAL.

Rho	total AC	ACE	ACO	formal	entrevist	present.	informal	grupo	conver.
total AC		0,814	0,842	0,723	0,663	0,629	0,689	0,562	0,605
ACE	0,814		0,400	0,341	0,305	0,313	0,337	0,246	0,339
ACO	0,842	0,400		0,861	0,789	0,743	0,805	0,687	0,670
Formal	0,723	0,341	0,861		0,890	0,882	0,420	0,384	0,340
Entrevista	0,663	0,305	0,789	0,890		0,589	0,414	0,370	0,336
Presentación	0,629	0,313	0,743	0,882	0,589		0,341	0,333	0,267
Informal	0,689	0,337	0,805	0,420	0,414	0,341		0,833	0,837
Grupo	0,562	0,246	0,687	0,384	0,370	0,333	0,833		0,446
Conversación	0,605	0,339	0,670	0,340	0,336	0,267	0,837	0,446	

Todas las correlaciones son significativas al 0,001

## 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Debido a las consecuencias que tiene en la eficacia de estrategias de enseñanza relativamente frecuentes, el conocimiento del perfil de aprensión comunicativa de los estudiantes es necesario a la hora de planificar las intervenciones educativas. Como indican Simons, Higgins y Lowe (1995) los profesores deben ser conscientes y estar alerta de los efectos que un nivel alto de AC puede tener en

actividades aparentemente simples. Conocer en qué factores los estudiantes muestran mayores grados de aprensión permiten programar actividades que reduzcan la ansiedad. El trabajo de Ruchala y Hill (1994) demuestra que es posible reducir la aprensión comunicativa en un período relativamente corto, utilizando las estrategias adecuadas.

Por otro lado el conocimiento del perfil concreto de aprensión, permite saber qué tipo de actuaciones de formación y entrenamiento son coherentes con el perfil concreto de nuestros estudiantes, y cuales no se corresponden con sus necesidades concretas. En muchas ocasiones se tiende a "importar" o aplicar estrategias desarrolladas en otros ámbitos; que son efectivas con estudiantes que responden a perfiles de aprensión distintos a los de nuestros estudiantes, pero que pueden no ser igual de eficaces ante otras situaciones. Normalmente el enfoque utilizado para reducir los niveles de AC consisten en actuaciones que requieren del ejercicio de las capacidades de comunicación en las que el grupo demuestra más confianza, introduciendo paulatinamente situaciones hacia las que el estudiante es más reticente, para ello es necesario el conocimiento del perfil de CA. En la medida en que los perfiles de los estudiantes de la SHU y la Usev son diferentes, no es posible el diseño de intervenciones curriculares idénticas para su uso en ambos contextos. Por último, los datos existentes en la literatura sobre estándares de aprensión comunicativa no son suficientemente relevantes para establecer un diagnóstico, por lo que la fijación de estándares obtenidos de una muestra amplia de alumnos de universidades españolas se perfila como una de las líneas de extensión más inmediatas de este trabajo.

## REFERENCIAS

- Accounting Education Change Commission. (1990). *Objectives of Education for Accountants (Position Statement No. 1)*. New York: Accounting Education Change Commission.
- Allen, M. and Bourhis, J. (1992). Meta-analysis of the relationship between communication apprehension and cognitive performance. *Communication Education*, 41, (1) pp68-76.
- Allen, M. and Bourhis, J. (1996). The relationship of communication apprehension to communication behaviour: A meta-analysis. *Communication Quarterly*, 44, (2), pp214-226.
- American Institute of Certified Public Accountants, (Comité Beamer). (1969). *Report of the Committee on Education and Experience Requirements for CPAs*. New York, AICPA.
- Bhamornsiri, D and Guinn, R.E. (1991). The road to partnership in the 'Big Six' firms: implications for accounting education. *Issues in Accounting Education*, 6, 1, pp9-24.
- Bedford Committee (1986) 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*, 1, pp169-195
- Biggers, T. and Masterson, J.T. (1984). Communication Apprehension as a personality trait: An emotional defense of a concept. *Communication Monographs*, 51, (4) pp381-390.
- Boorum, M.L., Goolsby, J.R., and Ramsey, R.P. (1998). Relational communication traits and their effect on adaptiveness and sales performance. *Academy of Marketing Science Journal*, 26, (1), pp16-30.
- Catanach, A.H. and Golen, S. (1996) A user orientated approach to evaluating Accountants writing skills. *Business Communication Quarterly*, 59, (4), pp111-121.
- Clarke, P.J. (1990). *The present and future importance of curriculum topics relevant to accounting practice: A study of Irish perceptions*. Dublin, University College.
- Deppe, L.A., Sonderegger, E.O., Stice, J.D., Clark, D.C. and Streuling, G.F. (1991). Emerging competencies for the practice of accountancy. *Journal of Accounting Education*, 9, pp 257-290.
- Douglas, A.J. and Sigband, N.B. (1984) How effectively does the new accountant communicate? perceptions by practitioners and academics. *Journal of Business Communication*, 21, (2), pp15-24.
- 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.
- International Federation of Accountants. Education Committee. (1996). *IEG 9 Prequalification Education, Assessment of professional competence and experience requirements of professional accountants*. N.Y., IFAC.

- 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), pp71-73.
- LaFrancois, H.A., (1992). The marketing of an accounting graduate: Characteristics most desired by CPA firms. *Journal of Education for Business*, 67, (4), pp206-209.
- Littleton, A.C. and Zimmerman.V.K. (1962). *Accounting theory: continuity and change*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- May, G.S., Windal, F.W. and Sylvestre, J. (1995). The need for change in accounting education: an educator survey. *Journal of Accounting Education*, 13, (1), pp 21-43.
- McCroskey, J.C., The communication apprehension perspective, in Daly, J.A. and McCroskey, J.C. (Eds), *Avoiding Communication*. Beverly Hills, California, Sage Publications.
- Nelson, S.J., Moncada, S., and Smith D.C., (1996). Written Language skills of entry-level accountants as assessed by experienced CPA's. *Business Communication Quarterly*, 59, (4), pp122-127.
- Northey, M., (1990). The need for writing skill in accounting firms. *Management Communication Quarterly*, 3, (4), pp474-495.
- Novin, A. and Pearson, M. (1989). Non-accounting-knowledge qualifications for entry level public accountants. *The Ohio CPA Journal*, 12-17.
- Novin, A. M., Pearson, M.A., and Senge, S.V. (1990). Improving the curriculum for aspiring management accountants: The practitioner's point of view. *Journal of Accounting Education*, 8, pp207-224.
- Novin, A.M., and Tucker, J. M. (1993). The composition of 150-hour accounting programs: An empirical investigation. *Issues in Accounting Education*, 8, pp273-291.
- Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession*. (1989). New York: Arthur Andersen & Co., Arthur Young, Coopers & Lybrand, Deloitte Haskins & Sells, Ernst & Whinney, Peat Marwick Main & Co., Price Waterhouse and Touche Ross.
- Richmond, V.P., and McCroskey, J.C. (1989). *Communication Apprehension, Avoidance and Effectiveness*. Scottsdale, AZ, Gorusch.
- Ruchala, L.V. & Hill, J.W. (1994). Reducing accounting students' oral communication apprehension: empirical evidence. *Journal of Accounting Education*, 12, (4), pp283-303.
- Simons, K; Higgins, M. and Lowe, D. (1995). A profile of communication apprehension in accounting majors: Implications for teaching and curriculum revision. *Journal of Accounting Education*, 13, (3), pp299-318.
- Spitzberg, B.H., and Cupach, W.R. (1984). *Interpersonal Communication Competence*. Beverly Hills, California, Sage.
- Stanga. K.G., and Ladd, R.T. (1990). Oral communication apprehension in beginning accounting majors: an exploratory study. *Issues in Accounting Education*, 5, (2), pp180-194.
- Thomas, G.F., Tymon, W.G. and Thomas, K.W. (1994). Communication apprehension, interpretive styles, preparation and performance in oral briefing. *Journal of Business Communication*, 31, (4), pp311-326.