

- IASC (1986): *NIC n° 25: "Contabilidad de las inversiones financieras"*, Londres.
- IASC (1989): "Marco conceptual para la elaboración y presentación de estados financieros", Londres.
- IASC (1993): *NIC n° 18 (revisada): "Ingresos"*, Londres.
- IASC (1994): *NIC n° 25 (párrafos reordenados): "Contabilidad de las inversiones financieras"*, Londres.
- IASC (1995): *NIC n° 32: "Instrumentos financieros: contabilización e información complementaria"*, Londres.
- IASC (1999a): *NIC n° 39: "Instrumentos financieros: reconocimiento y medición"*, Londres.
- IASC (1999b): *Exposure Draft n° 65: "Agriculture"*, Londres.
- MONTERREY MAYORAL, J. (1987): "En torno a los requisitos de la información contable", *Técnica Contable*, n° 464-465, agosto-septiembre.
- MONTESINOS, V.; GARCÍA, M.A. Y VELA, J.M. (1989): "El principio de devengo: algunas reflexiones en torno a su concepto y aplicación en contabilidad", en *Lecturas sobre Principios Contables*, Monografía n° 13 (Madrid: AECA).
- RIVERO ROMERO, J. (1980): "En torno al beneficio contable", en *Estudios monográficos de Contabilidad y Economía de la Empresa*, en Homenaje al Profesor J. M. Fernández Pirla (Madrid: ICE).
- TUA PEREDA, J. (1991): "EL Plan General de Contabilidad y los principios contables", en *Comentarios sobre el nuevo Plan General de Contabilidad* (Madrid: ICAC).

### CO-03. LO IMPORTANTE SON LOS NÚMEROS, ¿NO? LAS OPINIONES DE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE CONTABILIDAD SOBRE LAS CAPACIDADES NO TÉCNICAS

José Luis Arquero Montaña, José Antonio Donoso Anes

Arquero@cica.es

Idonoso@cica.es

Universidad de Sevilla

Departamento de Contabilidad y Economía Financiera

Ramón y Cajal 1

41018 Sevilla (España)

PALABRAS CLAVE: educación y contabilidad, capacidades, habilidades sociales

**ABSTRACT.** Múltiples cambios sociales, económicos y técnicos han modificado profundamente las condiciones y requisitos laborales en la gran mayoría de las profesiones. En la medida en que la formación superior no puede, ni debe, permanecer ajena a estos cambios se han ido produciendo llamamientos en favor de un cambio. Las organizaciones contables no han quedado al margen de este proceso y, con el respaldo de los resultados de la investigación, han reclamado la integración en la formación universitaria del desarrollo de un conjunto de competencias esenciales para futuro profesional: capacidades de comunicación, de trabajo en grupo y de resolución de problemas.

Sin embargo, para integrar actividades para mejorar el desempeño en estas capacidades, la actitud de los estudiantes hacia estas innovaciones debe ser positiva. En este sentido, nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿Otorgan los alumnos la misma importancia a estas capacidades que los profesores y profesionales?, ¿tienen la misma percepción de las fallas formativas?.

En el presente trabajo se pretende dar respuesta a estos interrogantes, fundamentales para poder integrar con éxito innovaciones pedagógicas tendentes al desarrollo de las capacidades. Para ello, se estudian las opiniones de una muestra nacional de estudiantes de contabilidad, comparándolas con las mantenidas por los grupos decisores (profesores y profesionales).

#### INTRODUCCIÓN

Los múltiples cambios sociales, económicos y técnicos han modificado profundamente las condiciones y requisitos laborales en la gran mayoría de las profesiones. En la medida en que la formación superior no puede, ni debe, permanecer ajena a estos cambios se han ido produciendo llamamientos en favor de un cambio. Los informes del National Advisory Body for Public Sector Higher Education (1986), del Quality in Higher Education Project (Harvey y Green, 1994), el Informe Dearing (1997), y de la Association of Graduate Recruiters (1995), en el Reino Unido; de la Comisión Europea (1995) y el Informe Universidad 2000 (Bricall et al, 1999), en España, reclaman reformas tendentes a la adaptación de las titulaciones a una sociedad en la que el conocimiento evoluciona demasiado deprisa, y en la que el compromiso con el aprendizaje continuo y el desarrollo de las capacidades que lo facilitan son esenciales.

En la mayor parte de los informes referidos se identifican explícitamente conjuntos de capacidades<sup>25</sup>, que todos los graduados deben poseer para poder enfrentarse adecuadamente a los requerimientos de sus puestos de trabajo. Estas capacidades, o metacompetencias, son relativamente transferibles en diferentes situaciones y tareas<sup>26</sup>, y tanto más útiles cuando se trata de trabajos cambiantes o poco rutinarios (Kanugo y Misra, 1992). Esta razón explica que los empleadores de graduados tiendan a tenerlas muy en cuenta en las selecciones de personal (Arnold et al, 1999); aunque, desdichadamente, se perciben serias deficiencias en el nivel de los egresados universitarios (Dearing, 1997; Mullen, 1997; Fallows y Steven, 2000).

Los datos anteriores se refieren a graduados en general, sin embargo, existe una tendencia a pensar que en nuestra área concreta, contabilidad y finanzas, estas capacidades son menos relevantes. Nada más lejos de la

<sup>25</sup> También denominadas metacompetencias (Brown, 1994), competencias genéricas (Behtell-Fox, 1992), o [soft skills] (Mullen, 1997).

<sup>26</sup> Allan (1996) indica que los objetivos de la formación superior pueden clasificarse en relacionados con la materia y de corte generalista y personal. Estos últimos comprenden las capacidades de comunicación, trabajo en equipo, razonamiento crítico y uso de la información.

realidad. Las peticiones institucionales de cambio en la enseñanza superior de contabilidad, en el sentido antes expuesto, tienen su principal exponente en el Informe Bedford (AAA, 1986), en el que se aboga por una formación más generalista en el que se prime el compromiso con el aprendizaje continuo y el desarrollo de capacidades personales. La siguiente respuesta proviene del AICPA, que en la revisión del Informe Albers indica que "si la profesión ha de responder positivamente al desarrollo de las nuevas tecnologías y a las necesidades de la sociedad, se necesita contar con profesionales con una formación amplia, que estén técnicamente formados y que posean capacidades analíticas, interpersonales y de comunicación" (AICPA, 1988, 23-24). A estas tesis se unen en 1989 las mayores empresas de contabilidad y auditoría, que emiten un documento conjunto (Arthur Andersen & Co et al, 1989) en el que se apoyan explícitamente las conclusiones del Informe Bedford y se recoge el perfil que, en opinión de las Grandes, debe tener un graduado que quiera incorporarse a alguna de estas empresas. Perfiles muy similares, en los que se reconocen la gran importancia de las capacidades de comunicación, trabajo en grupo y resolución de problemas, se recogen en el posicionamiento Nº. 1 de la Accounting Education Change Commission (AECC, 1990) y en las posteriores publicaciones del AICPA (1992 y 1999); tomando dimensión internacional con la publicación del documento "2000 & beyond" y de la Directriz Internacional de Educación No. 9 de la IFAC (IFAC, 1994 y 1996) y la propuesta curricular en contabilidad de las Naciones Unidas (UNCTAD, 1998).

El debate fomentado por la aparición de estas publicaciones llevó a la aparición de numerosos trabajos de investigación en los que se exploran las opiniones de profesionales y académicos al respecto (Clarke, 1990; Gingras, 1987; Novin y Pearson, 1989; Novin et al, 1990; Bhamornsiri y Guinn, 1991; Gersich, 1993; Novin y Tucker, 1993; May, Windal y Silvestre, 1995; Morgan, 1997; Reinsch y Shelby, 1997; Hassall et al, 1999). De los resultados de estos trabajos, se desprende que el parecer de estos colectivos es coincidente con las tesis defendidas por las organizaciones contables e instituciones internacionales en cuanto a la importancia de estas capacidades y a la necesidad de su desarrollo integrado en las asignaturas de contabilidad. Más recientemente, aparecen resultados publicados sobre las opiniones de los profesores universitarios de contabilidad y de los profesionales españoles (Arquero, 2000), los cuales manifiestan posturas similares a las de sus colegas anglosajones.

Todo este movimiento está llevando a las instituciones de enseñanza superior y a los docentes a introducir innovaciones curriculares, de forma más o menos sistemática o formalizada, tendentes a cubrir estas lagunas formativas. Sin embargo, se plantea una cuestión importante: ¿ven los estudiantes la necesidad de este esfuerzo extra? Dado que la característica principal, e indispensable, de las estrategias de enseñanza a implantar para el desarrollo de las capacidades es la participación activa de los estudiantes; el conocimiento de las opiniones del alumnado -y su influencia en la disposición a esta participación- es esencial. No tener estos factores en cuenta puede dar al traste con las pretensiones de innovación; ya que incidir sobre la formación de aspectos que los alumnos no consideran relevantes se interpreta por ellos en términos de "trabajo superfluo". En esta línea, Morhweis (1991), indica que integrar trabajos tendentes a desarrollar las capacidades comunicativas en los cursos de contabilidad puede ser difícil porque los estudiantes tienen la idea de que estas capacidades no son relevantes en una profesión donde "todo son números". De este modo, conocer cuales son estas ideas y cuales son los factores que pueden incidir en la motivación de los alumnos permite diseñar actuaciones correctoras de estas preconcepciones.

Así, el presente trabajo nace con el objetivo de explorar estas opiniones y compararlas con las del grupo que denominamos *decisor* (profesionales y docentes). Dado que existen datos recientes sobre los pareceres del grupo decisor (Arquero, 2000), utilizaremos el mismo instrumento para conocer los de los estudiantes, y así poder cotejar los resultados y diagnosticar áreas potencialmente problemáticas. El interés en las opiniones de los alumnos no está en utilizar las mismas para establecer el perfil y los objetivos de formación, o para detectar necesidades formativas y priorizar acciones; sino en las divergencias de opinión entre éste y los otros grupos de referencia; en establecer una comparación entre lo que los alumnos piensan de las capacidades y conocimientos y de sí mismos como grupo y lo que piensan los grupos con capacidad de decisión; grupos que tienen influencia en su vida, primero de estudiantes y posteriormente como profesionales. La existencia de discrepancias debe orientar, también, a acciones que permitan a los estudiantes tener una visión clara de lo que los profesionales y docentes esperan de ellos.

## POBLACIÓN Y METODOLOGÍA

La población del estudio está constituida por los estudiantes universitarios de contabilidad. A diferencia de otros países, los estudiantes de contabilidad, lo son de asignaturas adscritas al área de conocimiento pero dentro de un título genérico (licenciatura en administración de empresas o diplomatura en ciencias empresariales), no de un

título concreto de contabilidad. Así, definimos como universo de trabajo a los estudiantes de asignaturas de contabilidad en las titulaciones de LADE y DCE. La muestra se tomó de 7 universidades públicas repartidas por todo el territorio nacional.

El instrumento de recogida de datos utilizado fue un cuestionario administrado de forma directa por el profesorado de cada universidad. Este instrumento es, en su mayor parte, idéntico al usado para explorar las opiniones del grupo decisor. Las únicas diferencias se centran en las variables demográficas y en algunas cuestiones de opinión que no les son aplicables (ninguna perteneciente al bloque de capacidades).

El cuestionario comprende los siguientes bloques:

**(I)- Datos demográficos.** Esta parte intenta recoger información sobre los encuestados que pueda ser relevante en cuanto a su asociación con las variables de opinión. Las variables escogidas fueron: edad, sexo, curso, estudios previos y experiencia profesional.

**(II)- Cuestiones de opinión (núcleo del cuestionario).** Las cuestiones de opinión se responden en una escala de 11 puntos (de 0 a 10) y pueden agruparse en:

**A- Cuestiones previas.** Esta sección consta de cinco preguntas que exploran las opiniones respecto a temas como la conveniencia de que la Universidad tenga, o no, en cuenta las demandas de la práctica al elaborar los planes de estudio; si el desarrollo de capacidades no técnicas es competencia de la formación superior, etc.

**B- Capacidades.** Esta sección está formada por una lista de 22 capacidades y conocimientos agrupados en 5 conjuntos: capacidades de comunicación, trabajo en grupo, resolución de problemas, gestión de focos de presión, tecnología de la información y otros. Para cada capacidad, los encuestados deben indicar (I) la importancia percibida con vista al desempeño adecuado de las tareas de un contable y (II) el nivel que presentan los estudiantes. A partir de las respuestas, es posible conocer las percepciones de los estudiantes sobre carencias o necesidades de formación, que están definidas por la presencia conjunta de importancia alta y nivel de desempeño bajo.

## RESULTADOS

### - Variables demográficas.

El número de cuestionarios válidos recogidos ha sido de 1.011, de los que 518 corresponden a estudiantes de primer ciclo (246 primero y 272 en segundo curso) y 493 a segundo ciclo (tercero). En cuanto a sexo, hay un mayor número de mujeres (cerca del 58%) que de hombres (algo más del 42%). La edad promedio se sitúa en 21 años, al igual que la moda y la mediana para esta variable.

Sobre el nivel de estudios previo, la gran mayoría (80%) de los alumnos proceden del bachillerato, cerca del 10% poseen una diplomatura (normalmente alumnos que han seguido sus estudios tras finalizar en una Escuela de Estudios Empresariales); y un grupo reducido de licenciados, la mayoría en Economía, que cursan la licenciatura en Administración de Empresas como segunda licenciatura. Por último, en cuanto a la experiencia laboral, aproximadamente el 18% de los alumnos afirma tener algún tipo de experiencia relacionada con el área administrativa o contable.

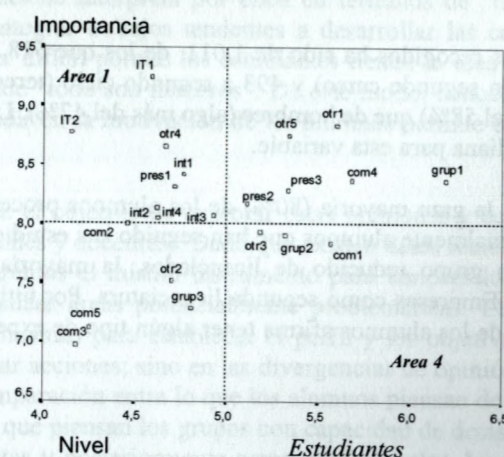
### - Resultados, descriptivos.

Los estudiantes muestran un alto grado de acuerdo con la idea según la cual la Universidad debe prestar atención a las demandas de la práctica a la hora de elaborar los planes de estudio (ver tabla 1, media de 9,30 sobre un máximo de 10). Además, no creen que un licenciado pueda desenvolverse sólo con conocimientos técnicos (media: 3,04), y mucho menos que el desarrollo de las capacidades indicadas en el cuestionario no sea competencia de la formación universitaria (mediana: 0), mostrando un acuerdo alto en que han de ser un objetivo explícito de la formación (media: 7,41) y en su importancia en las selecciones de personal (media: 7,29).

Tabla 1. Cuestiones previas.	Media	Mediana	N
La Universidad, cuando elabora los planes de estudio, debe prestar atención a lo que demanda la práctica	9,30	10	987
Un titulado en administración de empresas sólo requiere conocimientos técnicos para desenvolverse con éxito en trabajos relacionados con el área contable	3,04	3	940
El desarrollo de estas capacidades no es competencia de la formación universitaria	1,13	0	977
El desarrollo de estas capacidades debe ser un objetivo explícito de la formación universitaria.	7,41	8	941
En una selección de personal, estas capacidades se valoran tanto o más que el nivel de conocimientos técnico-contables.	7,29	8	844

En cuanto a las capacidades (ver tabla 2), los estudiantes indican niveles de importancia bastante altos, oscilando entre el 9,24 que le otorgan al conocimiento de las herramientas informáticas (IT1), hasta el 6,9, la menor media, que se le da al uso de medios de apoyo (com3). En cuanto a los niveles de desempeño, indican medias alrededor del 5 (aprobado). Los niveles más bajos los perciben en el conocimiento de las fuentes de información (otr4, media: 4,16), en el uso de medios audiovisuales de apoyo en las exposiciones (com3: 4,18) y en la realización de lecturas críticas de trabajos escritos realizando juicios sobre su valor y relevancia (com5: 4,25). Por el contrario, en las capacidades en las que se muestran más confiados, respecto de su nivel son: integrarse en grupos de trabajo (grup1: 6,19), escuchar efectivamente para captar información y comprender puntos de vista opuestos (com4: 5,68) y ser consciente de que un profesional requiere aprendizaje continuo (otr1: 5,6).

Tomando como base los datos contenidos en la tabla 2, puede conocerse cuales son las necesidades de formación sentidas por los estudiantes; es decir, en qué áreas estarían motivados internamente para realizar un esfuerzo de aprendizaje. Estas áreas vienen descritas por las capacidades que, para los alumnos, son muy importantes, y en las que observan un nivel de desempeño bajo. En la ilustración 1, usando la herramienta de mapa estratégico, se representa gráficamente cada capacidad, en función de ambos valores. Los items que quedan en el área 1 son aquellos para los que los estudiantes perciben una importancia alta ( $i > 8$ ) y un nivel bajo ( $n < 5$ ) y, por tanto, requieren de una acción formativa<sup>27</sup>.

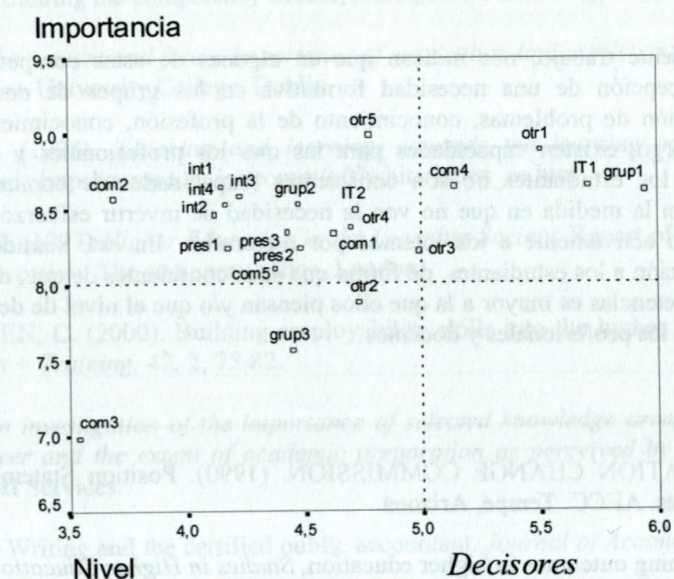


<sup>27</sup> El nivel de corte de 8 en importancia y 5 en nivel es el elegido en el trabajo de referencia (Arquero, 2000).

Como se deduce del gráfico, los estudiantes estarían dispuestos a aceptar innovaciones que incidieran en la mejora de las capacidades de resolución de problemas (int1 a int4), en las relacionadas con las tecnologías de la información (IT1 y IT2), en la capacidad para organizar el trabajo para afrontar y gestionar peticiones contradictorias y exigencias no previstas (pres1), y las que permitieran un mayor conocimiento de la profesión (otr4); que son aquellas en las que ellos perciben que tienen necesidades de formación no cubiertas<sup>28</sup>.

#### - Comparativa estudiantes / decisores.

El análisis anterior nos indica en qué grupo de competencias los estudiantes estarían dispuestos a acometer un esfuerzo significativo en formación. La cuestión que se plantea ahora es: ¿coinciden esas capacidades con las que necesitan mejoras en opinión de los profesionales y docentes?, o dicho de otra forma, hasta qué punto difieren las opiniones sobre importancia y nivel entre los observadores externos (decisores) y los propios sujetos (estudiantes). Para explorar esta diferencia, vamos a construir el mapa estratégico para los decisores (ilustración 2), tomando como base los datos de Arquero (2000), que reproducimos en la tabla 2. Observamos como en el área 1 los decisores apuntan necesidades de desarrollo en las capacidades de resolución de problemas (int1 a int4), de comunicación (com1, com2 y com5), para trabajar bajo presión (pres1 a pres3), el conocimiento de diferentes fuentes de información (IT2), y el poseer una visión global y de conjunto de la empresa (otr5).



Para descubrir en qué capacidades puede haber más problemas, hay que detectar aquellas competencias que para los decisores son prioritarias (y por tanto se constituyen en objetivos de formación) y en opinión de los estudiantes **no** lo son (por lo que serían reacios a realizar un esfuerzo en su mejora). Estas capacidades son aquellas que se sitúan en el área 1 para los decisores y, además, en cualquiera de las otras tres áreas para los estudiantes, maximizándose la diferencia cuando pertenecen al área 4 en opinión de los estudiantes. En las competencias en que se da esta doble condición, los alumnos sobrevaloran su nivel de desempeño sobre el percibido por los decisores y además minusvaloran la importancia de dichas capacidades.

<sup>28</sup> En el resto, al no percibir necesidad de conocer o comprender, lógica y naturalmente dedicarían escaso esfuerzo al aprendizaje, por lo no es realista esperar aprendizajes efectivos sin que los estudiantes sientan la necesidad de adquirir el conocimiento (Ausubel, 1968, 366).

Teniendo en cuenta el razonamiento anterior, las capacidades en las que cabría esperar un interés conjunto hacia innovaciones o actuaciones tendentes a su desarrollo serían las que siendo prioritarias para los decisores, lo son también para los estudiantes (ver tabla 2, columnas de área): El conocer diferentes fuentes de información (bases de datos, organismos emisores de normas, etc.; IT2), las de resolución de problemas (int1 a int4), las que permitieran un mayor conocimiento de la profesión (otr4) y las que les permitieran organizar el trabajo para gestionar peticiones contradictorias y exigencias no previstas (pres1). Por el contrario, es previsible encontrar desinterés, e incluso resistencia, ante actividades tendentes al desarrollo de las capacidades de comunicación escrita (com1), oral (com2) y de realización de lecturas críticas (com5); de la capacidad de organizar y delegar tareas (grup2), para organizar el trabajo cara a afrontar plazos estrictos (pres2) y tareas simultáneas (pres3) y tendentes a obtener una visión global (otr5); capacidades cuyo desarrollo es prioritario para los decisores, pero en las que los estudiantes no perciben necesidades de formación.

## DISCUSIÓN

La necesidad de modificar la formación superior, integrando el desarrollo de las competencias que han demostrado ser necesarias para un adecuado desempeño en las tareas de la mayor parte de los profesionales, incluyendo los del área contable, está ampliamente respaldada por numerosas opiniones y resultados de investigación. Sin embargo, para que la introducción de las innovaciones curriculares destinadas a la mejora de estas competencias sea efectiva, es fundamental que los estudiantes vean la necesidad de invertir su esfuerzo en esas actividades.

Los resultados del presente trabajo, nos indican que en algunas de estas competencias esenciales, existe coincidencia en la percepción de una necesidad formativa en los grupos de decisores y de estudiantes (capacidades de resolución de problemas, conocimiento de la profesión, conocimientos de tecnología de la información). Sin embargo, existen capacidades para las que los profesionales y docentes perciben fallas formativas, de las que los estudiantes no son conscientes (capacidades de comunicación, organización y delegación de tareas). En la medida en que no ven la necesidad de invertir esfuerzo en su mejora, no puede esperarse que respondan activamente a los intentos por mejorarlas. En este sentido es fundamental actuar proporcionando información a los estudiantes, de forma que sean conscientes de que, o bien, la importancia que les otorgan a estas competencias es mayor a la que ellos piensan y/o que el nivel de desempeño que creen tener es inferior al que indican los profesionales y docentes.

## REFERENCIAS

- ACCOUNTING EDUCATION CHANGE COMMISSION. (1990). Position Statement No. 1. Objectives of Education for Accountants. AECC. Tempe, Arizona.
- ALLAN, J. (1996). Learning outcomes in higher education, *Studies in Higher Education*, 21, 93-108.
- AMERICAN ACCOUNTING ASSOCIATION (1986). Future Accounting Education: Preparing for the Expanding Profession (The Bedford Report). En Bloom, R. et al (1994). *The Schism in Accounting*. Ed. Quorum Books, 89-116.
- AMERICAN INSTITUTE OF CERTIFIED PUBLIC ACCOUNTANTS, Education Executive Committee. (1988). *Education Requirements for Entry Into the Accounting Profession (Revisión del Informe del Comité Albers)*. NY: AICPA.
- . (1992) *Academic Preparation to Become a Certified Public Accountant*. NY: AICPA.
- . (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/)
- ARNOLD, J; LOAN-CLARKE, J; HARRINGTON, A & HART, C. (1999). Students' perceptions of competence development in undergraduate business-related degrees. *Studies in Higher Education*, March, 24. 1, 43-60.

ARQUERO MONTAÑO, J.L. (2000): Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: las opiniones de docentes y profesionales. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 103, 149-172.

ARTHUR ANDERSEN Y CO. ET AL. (1989). *Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession*. (White Paper). New York.

ASSOCIATION OF GRADUATE RECRUITERS (1995). *Skills for graduates in the 21st Century*. Association of Graduate Recruiters. London.

AUSUBEL, D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.

BETHELL-FOX, C. (1992). *Identifying and Assessing Managerial Competencies*. London: Hay Management Consultants.

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.

BRICALL, J.M. Coord. (1999). *Informe Universidad 2000*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

BROWN, R.B. (1994) Reframing the competency debate, *Management Learning*, 25, 289-299.

CLARKE, P.J. (1990): *The present and future importance of curriculum topics relevant to accounting practice: A study of Irish perceptions*. University College, Dublin

COMISIÓN EUROPEA. (1995). *Teaching and learning: towards the learning society*. COM (95) 590. Disponible en internet desde [http://europa.eu.int/comm/off/white/index\\_es.htm](http://europa.eu.int/comm/off/white/index_es.htm)

DEARING COMMITTEE (1997) *Higher Education in the Learning Society*. Report of the National Committee of Inquiry into Higher Education. The stationery office. London.

FALLOWS, S. & STEVEN, C. (2000). Building employability skills into the higher curriculum: a university wide initiative. *Education + Training*. 42, 2, 75-82.

GERSICH, F. (1993). *An investigation of the importance of selected knowledge areas and skills for a public accounting auditing career and the extent of academic preparation as perceived by audit seniors and audit managers*. Michigan, UMI Services.

GINGRAS, R.T. (1987). Writing and the certified public accountant. *Journal of Accounting Education*, 5, 127-137.

HARVEY, L. & GREEN, D. (1994) *Employer Satisfaction. Quality in Higher Education Project*. Birmingham, University of Central England.

HARVEY, L., MOON, S. & GEALL, S. (1997) *Graduates' Work: organisational change and students' attributes*. Birmingham, University of Central England Centre for Research into Quality.

HASSALL, T.; JOYCE, J.; ARQUERO, J.L. Y DONOSO, J.A. (1999). Vocational skills and capabilities for management accountants: a CIMA employer's perspective. *Management Accounting (UK)*. Diciembre, 52-56.

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). *Prequalification Education, Assessment of professional competence and experience requirements of professional accountants*. N.Y., IFAC.

KANUGO, R.N. & MISRA, S. (1992) Managerial resourcefulness: a reconceptualization of management skills, *Human Relations*, 45, 1311-1332.

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.

MOHRWEIS, L.C. (1991). The impact of writing assignments on accounting students' writing skills. *Journal of Accounting Education*, 9, 309-325.

MORGAN, G.J. (1997). Communication skills required by accounting graduates: practitioner and academic perceptions. *Accounting Education*, 6, 2, 93-107.

MULLEN, J. (1997). Graduates deficient in 'soft' skills. *People Management*, 3, 22, 18-19.

NATIONAL ADVISORY BODY FOR PUBLIC SECTOR HIGHER EDUCATION (1986) *Transferable Personal Skills in Employment: the contribution of higher education*. London, NAB.

NOVIN, A.M. Y PEARSON, M.A. (1989). Non-accounting-knowledge qualifications for entry-level public accountants. *The Ohio CPA Journal*. Winter. 12-17.

—, Y SENGE, S.V. (1990). Improving the curriculum for aspiring management accountants: the practitioners point of view. *Journal of Accounting Education*, 8, 2, 207-224.

—, Y TUCKER, S.V. (1993): The composition of 150 hours programmes: an empirical investigation. *Issues in Accounting Education*, 8, 273-291.

REINSCH, N.L. Jr y SHELBY, A.N. (1997). What communication abilities do practitioner need?. Evidence from MBA students. *Business Communication Quarterly*, 60, 4, 7-29.

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

## CO-04. UN MODELO DE CONTABILIDAD ANALÍTICA PARA LAS CÁMARAS DE COMERCIO. ADAPTACIÓN DEL MODELO CANOA

Fernando Barros Fornos  
efbarros@usc.es

Universidad de Santiago de Compostela  
Dpto. de Economía Financiera y Contabilidad  
Burgo de las Naciones s/n  
15704 Santiago de Compostela (España)

PALABRAS CLAVE: Cámaras de Comercio, Información para la gestión, Modelo Canoa

ABSTRACT: El presente trabajo desarrolla la información de gestión en el ámbito de las Cámaras de Comercio, abordando la elaboración de un sistema de costes adecuado a sus características específicas, al detectar una importante necesidad de información para la gestión en el ámbito de estos organismos, por no contar en la actualidad con ningún instrumento de gestión normalizado, de aplicación conjunta, que les permita a los órganos de dirección adoptar y evaluar adecuadamente sus decisiones.

Se hace preciso por tanto establecer modelos de gestión, que permitan elaborar indicadores a través de los que se pueda conocer el grado de eficiencia, eficacia, etc, alcanzados por estas Instituciones. A este respecto se ha considerado como un posible modelo válido de gestión, el modelo CANOA, adaptándolo a las peculiaridades y particularidades de estas Corporaciones.

### 1. INTRODUCCION: EL SISTEMA DE INFORMACION DE COSTES EN LAS CAMARAS DE COMERCIO. NUEVAS NECESIDADES Y OBLIGACIONES PARA LA GESTION EN EL AMBITO DE ESTOS ORGANISMOS.

Durante los últimos años, ha aumentado de forma muy notable la sensibilidad social respecto al conocimiento de los servicios que prestan las Cámaras de Comercio<sup>29</sup>, tanto en su vertiente cuantitativa, pero también, y sobre todo, desde la perspectiva cualitativa. Y esto se produce, al igual que con respecto al sector público en general, como consecuencia de la solicitud de una mayor información por parte de los ciudadanos con respecto al conocimiento de cuáles son y cómo se prestan los distintos servicios públicos.

El desarrollo económico y los avances tecnológicos, junto con una globalización cada vez mayor de la actividad económica, provoca que se produzca un cambio importante en el entorno en el que se desenvuelven estas instituciones y que se incremente la demanda de servicios de carácter empresarial.

Se plantea por ello la necesidad de conocer y evaluar, por parte de los órganos de dirección de las Cámaras de Comercio, el coste, la eficacia, eficiencia, calidad, etc, de los servicios que dichas entidades prestan, a fin de poder adoptar sus decisiones con racionalidad. Por otra parte, se hace preciso informar con claridad y transparencia al usuario externo de dichos servicios sobre la forma en que dichas corporaciones de derecho público son gestionadas.

Esta necesidad de información de los órganos de dirección supone desarrollar instrumentos que permitan analizar y medir en todo momento los servicios que prestan las Cámaras de Comercio, permitiendo superar el presente sistema de información contable, al no responder a las actuales exigencias de suministro de información.

En estos momentos, las Cámaras de Comercio españolas no cuentan con sistemas de información para la gestión, ni tampoco con una adecuada planificación estratégica de su actividad; proponemos, como

<sup>29</sup>Las Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y en su caso Navegación, se configuran como órganos consultivos y de colaboración con las Administraciones Públicas, sin menoscabo de los intereses privados que persiguen. Además del ejercicio de las competencias de carácter público que les atribuye la ley 3/93 "Básica de las Cámaras Oficiales de Comercio, Industria y Navegación", y de las que le pueden encomendar o delegar las Administraciones Públicas, tienen como finalidad la representación, promoción y defensa de los intereses generales del comercio, la industria y la navegación, y la prestación de servicios a las empresas que ejerzan las indicadas actividades, sin perjuicio de la libertad sindical y de asociación empresarial y de las actuaciones de otras organizaciones sociales que legalmente se constituyan.