

I PLAN PROPIO DE DOCENCIA (Convocatoria 2009)  
CONVOCATORIA DE AYUDAS PARA LA  
EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS VINCULADAS  
A LOS TÍTULOS

OBJETIVOS DE FORMACIÓN Y DEFINICIÓN DE PERFILES  
EN EL GRADO DE FINANZAS Y CONTABILIDAD

*Escuela Universitaria de Estudios Empresariales*

Equipo de investigación

José Luis Arquero Montaña  
Sergio Manuel Jiménez Cardoso  
José María González González  
José Antonio Donoso Anes

<b>Introducción al informe</b>	3
<b>PARTE I. POSICIÓN DEL GRADO EN FINANZAS Y CONTABILIDAD. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN</b>	5
<b>Antecedentes y contexto del Grado de Finanzas y Contabilidad</b>	7
Introducción	7
Competencias y pronunciamientos profesionales en Contabilidad	10
<b>Posición del Grado en Finanzas y Contabilidad</b>	16
Comparación entre GFICO, LADE, DCE y GADE de la Universidad de Sevilla	16
Comparación entre el FICO de la Universidad de Sevilla y los propuestos por otras universidades	25
Opiniones de los profesionales sobre el grado en Finanzas y Contabilidad	37
Bibliografía parte 1	48
Anexo 1. Comparación de los Grados en FICO	53
Anexo 2. Guión de las entrevistas	63
<b>PARTE II. CARACTERÍSTICAS DE LOS ESTUDIANTES DE FICO</b>	65
<b>Introducción a la parte II</b>	67
<b>Motivación y teoría de la autodeterminación: la escala EME</b>	69
Fundamentos teóricos	69
Estudio empírico	71
Comentarios	77
<b>Enfoques de aprendizaje</b>	79
Fundamentos teóricos	79
Estudio empírico	82
Comentarios	86
<b>Aprensión comunicativa</b>	89
Capacidades de comunicación y profesión contable	89
Aprensión comunicativa: concepto	91
Aprensión comunicativa y estudiantes de Contabilidad	92
Estudio empírico	94
Comentarios	100
Bibliografía parte 2	101

## **Introducción al informe**

En la presentación del I Plan Propio de Docencia, éste se definió como una herramienta para facilitar instrumentos de análisis de la actividad docente y del contexto en la que ésta se desarrolla. Su propósito es servir de guía para la actividad docente de la Universidad de Sevilla, contribuyendo así a la mejora integral de la docencia y a afrontar los nuevos retos (Universidad de Sevilla, Acuerdo 6.1/CG 28-10-08).

Este Plan se estructuró en torno a seis objetivos estratégicos (denominados también programas):

- I. Disponer de una oferta formativa de grado y posgrado atractiva.
- II. Universalizar el acceso y la difusión de la oferta académica.
- III. Disponer de la metodología adecuada.
- IV. Disponer de los mejores recursos.
- V. Disponer de un profesorado formado al máximo nivel.
- VI. Disponer de herramientas de evaluación y mejora continua de la docencia.

El presente proyecto se encuadra en el primer programa, *Disponer de una oferta formativa de grado y posgrado atractiva*, cuyo objetivo es impulsar proyectos que permitan evaluar los títulos ofertados por la Universidad a la luz de las demandas sociales y laborales, así como de su adecuación a las mismas. En este sentido, su eje central es el estudio del grado de satisfacción de los egresados y de las demandas de los empleadores y de la sociedad, con el fin de obtener resultados útiles en el diseño y/o mejora de los planes de estudio.

En el caso de las titulaciones de nueva creación, como el caso de Finanzas y Contabilidad, la evaluación de las mismas sólo puede realizarse en términos de demandas que justifiquen la elección de los objetivos y estructura del grado, en función de la adecuación de los estudiantes a los perfiles de competencias que deben alcanzar y de forma comparativa con otras titulaciones que puedan establecerse como sustitutivas de la analizada.

En este sentido, el trabajo que desarrollamos se estructura en dos grandes partes. En la primera se analiza la necesidad y conveniencia del título. Esta necesidad se justifica con

un análisis de los estudios que, centrados en las titulaciones existentes hasta el momento, resaltaban el enorme peso del área financiero-contable como salida laboral para los egresados y la necesidad de establecer una formación más especializada. Esta parte se complementa con un análisis comparativo del grado de Finanzas y Contabilidad (G-FICO) de la Universidad de Sevilla con otros grados ofertados por la misma Universidad, así como con los grados equivalentes ofertados por otras universidades. Esta primera parte finaliza con un estudio de los aspectos positivos y mejorables del grado de FICO, con el objeto de permitir futuras reorientaciones y ajustes.

La segunda parte se centra en el estudio de los alumnos que están accediendo al grado. La Universidad española es una de las últimas que da entrada a una titulación específica de Contabilidad y Finanzas. Estos estudios existen y están regulados profesionalmente en la mayoría de los países de nuestro entorno desde hace bastante tiempo. Esta circunstancia hace que muchas cuestiones que aún no se han suscitado en España hayan sido objeto de atención de organizaciones relevantes, docentes e investigadores en otros países. Un gran número de trabajos y posicionamientos publicados en el área de *accounting education* centran su interés en evaluar características personales de los estudiantes, futuros profesionales del área, que: (1) son clave para desarrollar adecuadamente las competencias propias del área; y (2) son relevantes para obtener un mejor rendimiento académico.

En este sentido, la segunda parte del trabajo realiza un estudio preliminar de los perfiles de los estudiantes que han accedido al grado de FICO centrándose en aspectos que la literatura ha resaltado como clave. Estos aspectos son:

- Motivación y autoeficacia.
- Enfoques de aprendizaje y estudio.
- Aprensión comunicativa.

Dado lo reciente de la implantación del grado de FICO, es imposible realizar un análisis exhaustivo de estas cuestiones, que quedan así definidas como estudios piloto realizados con muestras moderadas. No obstante, los resultados son suficientemente interesantes e indicativos de tendencias y tienen importantes consecuencias de cara a establecer futuras líneas de actuación en las políticas de admisión de estudiantes, de comunicación a futuros candidatos y de orientación profesional y formación complementaria.

**Parte I.**

**Posición del Grado de Finanzas y  
Contabilidad  
Análisis y evaluación**



## ANTECEDENTES Y CONTEXTO DEL GRADO EN FINANZAS Y CONTABILIDAD

### Introducción

Los estudios comerciales gozan en nuestro país de una larga tradición y una amplia difusión geográfica<sup>1</sup>. Entre los antecedentes más remotos, puede destacarse la Escuela de Comercio de Cádiz (Arquero y Donoso, 2005), inaugurada en 1819. En 1943 se creó, al margen de las escuelas de comercio, la Facultad de Ciencias Políticas y Económicas de Madrid. La generalización de las facultades de ciencias políticas, económicas y comerciales (posteriormente de ciencias económicas y empresariales) durante los años 60 provocó el declive y la final desaparición de las escuelas de comercio en 1972 (Marín et al. 2008). En la actualidad, unas sesenta universidades españolas ofrecen la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE) y/o la Diplomatura en Ciencias Empresariales (DCE). En el área financiera, una docena de universidades disponen de la Licenciatura en Ciencias Actuariales y Financieras<sup>2</sup>. Este título, de segundo ciclo, se centra básicamente en los aspectos estadísticos y matemáticos de las Finanzas, con un muy limitado interés en el área contable y en la gestión financiera empresarial. La reciente introducción de los grados en nuestro país ha supuesto otro importante cambio en la estructura de los estudios empresariales. El 26 de septiembre de 2008 se publicó en BOE la inscripción del primer Grado en Finanzas y Contabilidad en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (Secretaría de Estado de Universidades, 2008)

A diferencia de otros países de nuestro entorno más cercano, en España los estudios universitarios relacionados con la administración de empresas han asumido una carga significativa de contenidos contables. Así, las Directrices Generales Propias de LADE (RD 1421/1990) preveían un mínimo de 210 horas lectivas dedicadas a la Contabilidad. En los planes de estudio elaborados por las diferentes universidades, este contenido se elevó típicamente hasta las 300-400 horas lectivas obligatorias, que el alumno podía incrementar eligiendo asignaturas optativas del área. Por el contrario, en los países anglosajones (y en los latinoamericanos más fuertemente influidos por éstos) esta carga ha sido tradicionalmente muy inferior. En estos países, los contenidos contables (y financieros) han sido asumidos tradicionalmente por títulos específicos. Por ejemplo, en los países de lengua inglesa los de *Accounting*, *Accounting and Finance* o *Accounting and Auditing*, y en Latinoamérica los de Contador y Contador Auditor. En estos títulos, los contenidos contables y financieros generalmente alcanzan el 40-50% de la carga obligatoria.

---

<sup>1</sup> Sobre la evolución de los estudios en Administración de Empresas puede consultarse el Libro Blanco del Grado en Economía y Empresa (ANECA, 2005).

<sup>2</sup> Datos obtenidos en: <http://universidades.consumer.es/>.

La importante carga de contenidos contables en los títulos universitarios españoles de administración de empresas puede deberse tanto a la ausencia en nuestro país de un título especializado en economía financiera como a la importante demanda de profesionales, ejercida por el sector financiero y las áreas financieras del resto de empresas (finanzas, contabilidad, tributos). Probablemente la principal ventaja competitiva de los LADE's y DCE's, frente a otros titulados universitarios, ha sido precisamente sus conocimientos de contabilidad y finanzas. En este sentido, el informe del Consejo General del Colegio de Economistas de España (2008), señala que los conocimientos más importantes para el desarrollo de la actividad profesional del Economista son los de finanzas y contabilidad.

En otras áreas de la gestión empresarial, como la producción, los recursos humanos, el marketing y el diseño y mantenimiento de sistemas de información, los LADE's y DCE's han sufrido tradicionalmente una dura competencia por parte de egresados de otros títulos más antiguos o más especializados (licenciados en Derecho, Psicología, Ingenieros e Informáticos). Es muy probable que esta ventaja competitiva en la economía financiera haya permitido, en el pasado, que los LADE's y DCE's hayan accedido y progresado en la empresa, hasta posiciones directivas en las que han aplicado y rentabilizado los conocimientos proporcionados por otras disciplinas de la economía de la empresa (estrategia, recursos humanos, organización...).

Probablemente, el volumen de egresados universitarios que iniciaban su carrera profesional en tareas relacionadas con la economía financiera aconsejaba, desde hacía años, la creación de un título especializado en finanzas y contabilidad. Su aparición, sin embargo, se ha demorado hasta que las circunstancias lo han hecho, al parecer, inevitable. Entre ellas, destacaremos dos. La primera, la creciente complejidad de la contabilidad y las finanzas, que demandan un aumento paralelo de la formación en estas áreas. La segunda, la incorporación de España al EEES, que propone la reducción de los contenidos de los títulos universitarios. La conciliación de estas fuerzas ha desembocado, como parece razonable, en la creación del Grado en Finanzas y Contabilidad, un grado que permite alcanzar una mayor formación en finanzas y contabilidad, en un número de años compatible con las directrices del EEES. Otra ventaja de esta solución es aproximar el catálogo de títulos universitarios español al de países con una mayor tradición en la formación de profesionales de la empresa. Ninguno de estos objetivos se alcanzarían si la decisión adoptada hubiera sido: a) reservar la especialización en Finanzas y Contabilidad para el postgrado, b) crear un itinerario optativo de Finanzas y Contabilidad en un grado genérico de administración de empresas, o c) hacer que todos los grados de Economía (Economía, Administración de Empresas, Marketing y Finanzas y Contabilidad) compartieran los dos primeros cursos.

La aparición del Grado en Finanzas y Contabilidad supone la posibilidad de formar profesionales especializados en el área de la economía financiera, capaces de desarrollar diferentes puestos de responsabilidad en empresas financieras, en las áreas financieras, contables y tributarias de las empresas e instituciones no financieras, en el ejercicio profesional (incluido forense) de la auditoría, la consultoría financiera y contable, y la asesoría e inspección tributaria. Información detallada sobre perfiles profesionales relacionados con las Finanzas y Contabilidad puede consultarse en Michael Page



España 2009<sup>3</sup> y en el Colegio de Economistas de Valencia<sup>4</sup>. Es de esperar que la aparición del Grado en Finanzas y Contabilidad, similar a los existentes en el área anglosajona, suponga, al igual que ocurre en estos países, una reducción significativa de los contenidos contables en el Grado de Administración y Dirección de Empresas.

En un futuro inmediato, los egresados del Grado en Finanzas y Contabilidad se verán obligados a competir principalmente con los licenciados en Administración y Dirección de Empresas y los diplomados en Ciencias Empresariales (en breve también con los graduados en Administración y Dirección de Empresas), que han venido desarrollando hasta la actualidad las funciones descritas en el párrafo anterior. Para evaluar el previsible éxito profesional de estos egresados sería de interés conocer la demanda actual y futura de profesionales del área de la economía financiera, área en la que previsiblemente los graduados en FICO dispondrán de una ventaja competitiva significativa.

Las estadísticas públicas sobre la inserción laboral de los titulados universitarios del área de administración de empresas son escasas. Los datos más significativos y recientes proceden de estudios privados o realizados específicamente por diferentes instituciones. Entre ellos quizá el más relevante es el realizado por Infoempleo. El Informe Infoempleo 2008 indica que aproximadamente el 68 % de los LADEs sin experiencia encuentran empleo en tareas relacionadas con la administración, las finanzas y la auditoría (63 % para los DCEs sin experiencia). La demanda restante se repartiría entre puestos comerciales-marketing, producción, recursos humanos, organización... Según la ANECA (2007), el 22% de los DCEs y el 36% de los LADEs y Licenciados en Economía trabajan en el sector financiero. Toda esta evidencia es coherente con los datos relativos a diferentes universidades. Así, a partir de los datos proporcionados por la Universidad Carlos III (SOPP, 2008), puede deducirse que al menos el 50% de los egresados de los estudios de administración son contratados para funciones contables y financieras. La Universidad de Granada (2009) informa que el 35% de los DCEs y el 44 % de los LADEs trabajan en el sector financiero, y que el 44 % de los egresados de la FCEyE trabajan en departamentos de contabilidad y finanzas. En la Universidad de Sevilla dos tercios de los egresados de LADE han iniciado o desarrollado su carrera profesional en áreas contables y financieras (Arquero *et al.*, 2009).

En el futuro es de esperar que crezca la demanda de universitarios especializados en Contabilidad y Finanzas. En el caso de la Contabilidad, parece necesario contar con profesionales con una formación más sólida, dado que la norma contable es más compleja, mutable y extensa que en el pasado y, además, su aplicación requiere de juicios técnicos más sofisticados y frecuentes. En el caso de las Finanzas, la demanda futura de profesionales, con una formación específica más amplia se deberá, entre otras

---

<sup>3</sup> Michael Page España elabora periódicamente un informe denominado “Remuneraciones. Finanzas” que contiene perfiles y responsabilidades de una veintena de puestos relacionados con la Contabilidad y las Finanzas. Este estudio puede encontrarse en : [http://www.michaelpage.es/productsApp\\_es/comunicacion/estudios/estudioremuneracionfinanzas.pdf](http://www.michaelpage.es/productsApp_es/comunicacion/estudios/estudioremuneracionfinanzas.pdf)

<sup>4</sup> El Colegio de Economistas de Valencia ha elaborado un estudio sobre “Perfiles profesionales de los economistas” basado en la experiencia obtenida en los procesos de selección de personal que ha gestionado su Servicio de Orientación y Empleo. Los resultados pueden encontrarse en <http://multimedia2.coev.com/perfiles2/index.html>

cuestiones, a la generalización de políticas de gestión patrimonial más sofisticadas que atiendan los distintos perfiles de riesgo de los inversores, así como al cumplimiento de las normas reguladoras de las actividades de intermediación y asesoramiento financiero. Esta regulación, actualmente en desarrollo<sup>5</sup>, es previsible que crezca debido a los desastrosos efectos de comportamientos financieros inadecuados.

### **Competencias y pronunciamientos profesionales en Contabilidad**

La aparición del Grado en Finanzas y Contabilidad puede entenderse, más que como un acontecimiento aislado, como un episodio más del proceso (al parecer) inevitable de convergencia global. Este proceso de convergencia, que contiene facetas muy diversas (política, económica, cultural), tiene una faceta financiero-contable identificable, en la que pueden observarse claros hitos de armonización paulatina de normas, mercados, instituciones y profesiones. En este amplio marco, el EEES parece haber proporcionado únicamente la oportunidad para reordenar las titulaciones y, en nuestro caso, facilitar el nacimiento del Grado en Finanzas y Contabilidad. De hecho, nada de lo incluido en las declaraciones de los responsables europeos<sup>6</sup>, ni en las numerosas decisiones tomadas a nivel nacional, autonómico o universitario, relacionadas con los cambios en los estudios, parece implicar la necesidad de títulos nuevos.

Aunque la aparición del Grado en Finanzas y Contabilidad parece oportuna a la luz de la evolución reciente de la Contabilidad y las Finanzas en nuestro país, su forma definitiva está marcada por el contexto en el que nace: el EEES. La adaptación al EEES supondrá en España un proceso de cambio significativamente más intenso que en otros países de nuestro entorno, principalmente debido a las decisiones domésticas que otras administraciones han hecho coincidir con su creación. Entre estas decisiones domésticas se encuentre la definición y articulación de la docencia en torno al logro de competencias sistemáticamente definidas.

El EEES, auspiciado por los responsables europeos de educación, intenta que los títulos superiores emitidos por las instituciones educativas sean comparables y comprensibles en todos los estados miembros. El Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) considera que esto se conseguirá si el desempeño de los poseedores de esos títulos, así como sus perfiles académicos y profesionales son comparables y comprensibles. Por lo tanto, la identificación de las competencias proporciona transparencia a los títulos y la base para compararlos. Esta información se transmitirá por medio del Suplemento Europeo al Título, documento que incluye la descripción del título, su naturaleza, nivel, contexto y contenido. Siguiendo esta iniciativa europea, el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES (MECD, 2003), exige que las futuras titulaciones definan el perfil profesional de los egresados y determine las

---

<sup>5</sup> Ver por ejemplo, la Directiva 2004/39/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, la Directiva 2006/73/CE de la Comisión, el Reglamento (CE) nº 1287/2006 de la Comisión, el Real Decreto 217/2008 y la Orden ECO/734/2004. La evolución de los servicios financieros se desarrollará en el contexto del “Plan de acción de servicios financieros”, que puede encontrar en: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/internal\\_market/single\\_market\\_services/financial\\_services\\_general\\_framework/l24210\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/internal_market/single_market_services/financial_services_general_framework/l24210_es.htm)

<sup>6</sup> Puede encontrar las declaraciones de las Conferencias de Ministros participantes en el proceso de Bolonia en la dirección: <http://www.eees.ua.es/documentos.htm>

competencias necesarias que les permitan ejercer su profesión de forma solvente y, en consecuencia, facilitando su inserción profesional.

En nuestro país, la identificación de las competencias que otorgan los grados, no sólo será de utilidad para completar los requisitos administrativos que permitan la comparación con títulos equivalentes de otros países. También se supone que tendrá un importante impacto sobre la calidad de la educación superior, al fijar estas competencias como objetivos del proceso formativo y como la base sobre la que todos sus elementos deben ser evaluados. Dado este papel central, no es extraño que la identificación, descripción y descomposición de competencias no sólo se proponga actualmente como uno de los tópicos más novedosos en la investigación docente española, sino como un requisito vital en las memorias de verificación de grados, en la descripción de asignaturas y en el planteamiento de proyectos de innovación educativa.

Bunk (1994) define las competencias como los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para ejercer una profesión, poder resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y estar capacitado para colaborar con su entorno profesional y en la organización del trabajo. Para el Proyecto *Tuning* (González y Wagenaar 2003, pp. 79-80), “las competencias tienden a transmitir el significado de lo que la persona es capaz de o es competente para ejecutar, el grado de preparación, suficiencia o responsabilidad para ciertas tareas”. Por tanto, las entiende como una combinación de atributos (conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que permiten, conjuntamente, un desempeño competente como producto final de un proceso educativo. El Proyecto *Tuning* (González y Wagenaar 2003) clasifica las competencias en dos grandes grupos: a) específicas, y b) genéricas. Las competencias específicas se refieren a un grado o conjunto de grados similares (por ejemplo, Administración y Dirección de Empresas). Las numerosas competencias genéricas se dividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas.

Respecto a las competencias, parece claro que existe un acuerdo generalizado acerca de dos cuestiones importantes:

- Las competencias incluyen los conocimientos o contenidos con los que hemos venido trabajando básicamente en nuestra labor universitaria, pero también capacidades, habilidades y actitudes a las que, en términos generales, no hemos venido prestando gran atención hasta el momento.
- La identificación de las competencias permite que estos títulos sean comparables y comprensibles en todos los estados miembros.

El concepto de competencia, tan novedoso en la formación universitaria de nuestro país, no es extraño en el contexto internacional de la profesión contable. Ya en los años 80, algunos de los organismos profesionales más relevantes en Contabilidad han venido preocupándose por las habilidades y capacidades necesarias para un desempeño profesional eficaz y eficiente. Desde entonces, tanto las organizaciones profesionales como la investigación han prestado una atención creciente a la formación contable. En la actualidad, dado el desarrollo alcanzado por algunas iniciativas internacionales, parece que la aplicación del concepto de competencia es un paso natural en la definición de los resultados formativos esperados.

A mediados de los 80, la profesión contable estadounidense comenzó a preocuparse por la formación académica. Fruto de esta preocupación, surgieron dos informes: el conocido como *Informe Bedford* (AAA, 1986) y el *The Big 8 White Paper* (Arthur Andersen *et al.*, 1989). A finales de la década de los 80, en el seno de la *American Accounting Association* (AAA) y con el apoyo de las grandes firmas de auditoría, se constituyó la *Accounting Education Change Commission* (AECC). En 1990, la AECC publicó el *Position Statement Number One*. Las conclusiones de estos tres documentos son muy similares y pueden resumirse básicamente en que:

- No puede esperarse que un recién graduado (novato en la profesión) disponga de los conocimientos y habilidades necesarias para un correcto desempeño profesional.
- El correcto desempeño profesional requiere, además de conocimientos técnicos en Contabilidad y Administración de Empresas, conocimientos generales, habilidades intelectuales, interpersonales y de comunicación.

La *International Federation of Accountants* (IFAC) y el *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA) han continuado el esfuerzo iniciado por la AAA y las grandes firmas de auditoría.

La *International Accounting Education Standards Board* (IAESB) es un órgano de la IFAC, que ha desarrollado normas profesionales relacionadas con la formación de contables y auditores. Estas normas reciben el nombre de *International Education Standards* (IES) e *International Education Practice Statements* (IEPS).

**Tabla 1. Pronunciamientos de la IAESB (IFAC, 2009)**

IES 1:	Entry Requirements to a Program of Professional Accounting Education
IES 2:	Content of Professional Accounting Education Programs
IES 3:	Professional Skills and General Education
IES 4:	Professional Values, Ethics and Attitudes
IES 5:	Practical Experience Requirements
IES 6:	Assessment of Professional Capabilities and Competence
IES 7:	Continuing Professional Development: a Program of Lifelong Learning and Continuing Development of Professional Competence
IES 8:	Competence Requirements for Audit Professionals
IEPS 1:	Approaches to Developing and Maintaining Professional Values, Ethics, and Attitudes
IEPS 2:	Information Technology for Professional Accountants
IEPS 3:	Practical Experience Requirements—Initial Professional Development for Professional Accountants

En la Tabla 1 se enumeran las normas emitidas hasta la fecha. En el *Framework for International Education Pronouncements* (IFAC, 2009), el IAESB distingue entre capacidades y competencias. Las capacidades son los atributos del individuo que le permiten mostrarse competente en el desempeño profesional. Por lo tanto, las capacidades poseídas por un individuo permiten estimar sus competencias. Los pronunciamientos del IASB no determinan las competencias, sino las capacidades que deben poseer los novatos al entrar en la profesión. Esta preferencia por las capacidades frente a las competencias, común a todos los pronunciamientos en el área contable, probablemente se deba a razones de economía (ciertamente, la identificación y descripción de competencias se muestra a priori como una tarea mucho más ardua). El IAESB clasifica las capacidades en conocimientos, habilidades, valores y actitudes profesionales. Cada una de estas capacidades se detalla en los IES. Así, por ejemplo, entre los conocimientos profesionales se identifican contenidos de Contabilidad,

Finanzas, Administración y Tecnología de la Información. Las habilidades profesionales se agrupan en habilidades intelectuales, técnicas, funcionales, personales, de comunicación y organizacionales. Los IEPS proporcionan métodos para organizar, desarrollar y controlar estas capacidades.

Por su parte, el AICPA ha desarrollado lo que denomina *Core Competency Framework* que es un conjunto de habilidades (que el AICPA denomina competencias) que deben dominar los novatos en la profesión contable. De forma similar a la IAESB, el esfuerzo del AICPA no se estructura en torno a asignaturas o áreas de conocimiento, sino sobre habilidades o capacidades. Estas habilidades se clasifican en tres categorías: competencias funcionales, personales y relacionadas con los negocios. El AICPA tampoco se ha conformado con identificar las habilidades. Ha desarrollado también el *Education Competency Assessment*<sup>7</sup> (ECA), que pretende facilitar la integración de las habilidades en los programas académicos de Contabilidad identificando recursos, estrategias educativas y métodos para valorar tanto a alumnos como a programas. En la

Tabla 2 aparece, como ejemplo, la ficha de una de las habilidades incluida en el ECA. En Reino Unido, la *Quality Assurance Agency for Higher Education* (QAA, 2007), proporciona una valoración independiente de la calidad de los grados impartidos. Entre otros documentos, la QAA define los resultados esperados de los programas de una determinada área. Estos resultados se definen en términos de conocimientos y habilidades específicas del área y habilidades cognitivas y genéricas. Por ejemplo, en el caso de los grados de Contabilidad, la QAA indica que los egresados de un grado de Contabilidad deberán, entre otras capacidades:

- Conocer, comprender y ser capaces de usar el lenguaje técnico actual para describir las prácticas contables actuales y tener la habilidad para aplicarlas en situaciones simples y estructuradas, a partir de datos generados con ese propósito.
- Demostrar un conocimiento básico de las teorías y las evidencias empíricas sobre los efectos de la Contabilidad en, al menos, uno de sus contextos.
- Ser capaces de efectuar una evaluación crítica de argumentos y evidencia.
- Disponer de la habilidad para localizar, extraer y analizar datos de múltiples fuentes.

Por último, a nivel europeo, el *Common Content Project* es un esfuerzo, auspiciado por 8 asociaciones profesionales de 6 países europeos, cuyo objetivo es unificar los requisitos que deben reunir los candidatos a entrar en la profesión. Además de ser bastante exhaustivo en la identificación de los requisitos, el *Common Content Project* (2006a) es bastante novedoso al identificar 5 áreas en las que previsiblemente ejercerá su actividad un contable, así como el nivel mínimo al que debe desarrollarse una capacidad en cada una de estas áreas.

Dentro de cada una de estas áreas, se distinguen varios servicios. Así, por ejemplo, dentro del área de “Medida y Comunicación de Rendimientos”, un profesional de la Contabilidad puede dedicarse a gestionar la Contabilidad Financiera, elaborar estados financieros para inversores, acreedores y otros usuarios de los estados contables públicos, registrar y difundir información para los gestores y otros usuarios internos y analizar compañías.

---

<sup>7</sup> Puede accederse gratuitamente a los recursos de la ECA a través de <http://www.aicpa-eca.org>

Tabla 2. Ficha de la habilidad "Reporting"

<b>Category:</b>	Functional	
<b>Competency:</b>	Reporting	
<b>Description:</b>	Communicating the scope of work and findings or recommendations is an integral part of a professional service. An accounting professional in public practice might issue an audit or attestation report, recommendations for improved services, or tax or financial planning advice. An accounting professional in business, industry, or government might analyze operations or provide communications to the board of directors. Communicating clearly and objectively the work done and the resulting findings is critical to the value of the professional service. Some forms of communication are governed by professional standards (such as the form and content of the standard auditor's report or the required communications to the audit committees) or law. Others are based on the service applied and the needs of those to whom the accounting professional reports.	
<b>Level</b>		
Level 1	Lists types of information relevant to a given report	
Level 2	Considers the pros and cons of alternative contents and formats in preparing written and oral presentations	
Level 3	Describes work performed and conclusions reached in a manner that enhances the reports' usefulness	
Level 3	Using appropriate media, prepares reports with objectivity, conciseness and clarity	
Level 4	Continuously monitors and updates reports, as needed	
Level 4	Serves as spokesperson for an organization	
<b>Contributor's Ratings</b>		
<b>General Strategy</b>	<b>Specific Strategy</b>	<b>Contributor Rating</b>
Cases	Case Method Learning	Strong
	Integrative Case Learning	Moderate
	Problem Based Case Learning	Moderate
Group/Team Learning	Collaborative Learning Online	Strong
	Cooperative Learning	Weak
	Team Learning	N/A
Oral and Written Communication	Writing for Peer Readers	Weak
	Writing Using Cases	Strong
Technology	Distance Learning	Strong
	Technology-Based Delivery	Strong

Los resultados esperados del aprendizaje se clasifican en diferentes niveles: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Cada uno de estos niveles son definidos empleando una serie de términos. Por ejemplo, alcanzar el nivel de conocimiento implica, simplemente, poder definir un ítem. Por el contrario, alcanzar el nivel de evaluación implica poder comparar, evaluar, extraer conclusiones, juzgar y hacer inferencias a partir de ese ítem. Dependiendo del nivel al que desarrollen las capacidades requeridas para entrar en la profesión, una persona puede ser calificada como profesional, técnico o generalista. El nivel profesional se espera que sea el máximo que puede exhibir un novato, el menor es el de generalista. Por debajo de generalista, se considera que se es un lego, por encima, un especialista.

Por ejemplo, el *Common Content Project* (2006a), considera que un candidato a la profesión contable que vaya a prestar servicios relacionados con la Contabilidad

Financiera (Servicio A dentro del área de Medida y Comunicación de Rendimientos), debe ser capaz, entre otras muchas capacidades, de describir los principales componentes de un conjunto de estados financieros (Capacidad 1.3 del Servicio A) al nivel 3, es decir, al nivel de aplicación. Este nivel es descrito con los términos: explicar, aplicar, calcular, registrar, mostrar, usar...

El *Common Content* reconoce que un novato en la profesión no sólo debe disponer de conocimientos profesionales, también debe poseer una serie de habilidades que le permitan aplicar el conocimiento profesional. Estas habilidades se clasifican en: habilidades cognitivas, conductuales, multidisciplinares, valores y actitudes profesionales (*Common Content Project*, 2006b).

Como comentamos anteriormente, en España la identificación y descripción de competencias no parece limitarse a un interés por completar la información administrativa que debe acompañar al título. Así, la ANECA (a través del documento 02 del Programa Audit), establece como mecanismo de control de los grados “la determinación de los órganos, grupos de interés, y procedimientos implicados en el diseño, control, planificación, desarrollo y revisión periódica de los títulos, sus objetivos y competencias asociadas” (directriz específica 1.1). En la Universidad de Sevilla, el reglamento general de actividades docentes manifiesta la relevancia de las competencias en el proceso formativo en diferentes artículos, por ejemplo:

- El art. 6 indica que “el plan de estudios debe ser diseñado sobre la base de los objetivos globales de la titulación, constituyendo una propuesta de formación coherente para garantizar la adquisición por parte de los estudiantes de las competencias generales y específicas exigibles para la obtención del título”.
- El art. 12 indica que el programa de la asignatura deberá incluir los “objetivos docentes específicos de la asignatura en cuanto a la adquisición de competencias, conocimientos, destrezas y capacidades” y “los diversos sistemas y criterios de evaluación y calificación de las competencias, conocimientos y capacidades adquiridas por el estudiante”.
- El capítulo 4º está dedicado en su totalidad a la evaluación de competencias, conocimientos y capacidades adquiridas por el estudiante.

## **POSICIÓN DEL GRADO EN FINANZAS Y CONTABILIDAD**

### **Comparación entre GFICO, LADE, DCE y GADE de la Universidad de Sevilla**

#### **Introducción**

La Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y la Diplomatura en Ciencias Empresariales han tenido tradicionalmente, en nuestro país, una carga importante de contenidos contables. Actualmente, los egresados en estos títulos satisfacen, entre otras, la demanda de profesionales especializados en el área de la economía financiera, capaces de desarrollar diferentes puestos de responsabilidad en empresas financieras, en las áreas financieras, contables y tributarias de las empresas e instituciones no financieras, en el ejercicio profesional (incluido forense) de la auditoría, la consultoría financiera y contable, y en la asesoría e inspección fiscal.

Es de destacar la ventaja competitiva que los titulados en LADE y DCE han demostrado en el pasado, frente a otros titulados universitarios, en el desarrollo de las funciones relacionadas con la economía financiera. En otras áreas de la gestión empresarial, como la producción, los recursos humanos, el marketing y el diseño y mantenimiento de sistemas de información, los titulados en LADE y DCE han sufrido tradicionalmente una dura competencia por parte de egresados de otros títulos más antiguos o más especializados (licenciados en Derecho, Psicología, Ingenieros e Informáticos). Es muy probable que esta ventaja competitiva en la economía financiera haya permitido en el pasado que los licenciados en ADE y diplomados en CE hayan accedido a posiciones directivas en las que aplicar y rentabilizar los conocimientos proporcionados por otras disciplinas.

En otros países, los puestos relacionados con la economía financiera han sido tradicionalmente cubiertos mayoritariamente por egresados de títulos específicos como los de Accounting o Contaduría. Estos títulos extranjeros tienen típicamente una importante carga de contenidos contables o financieros (aproximadamente la mitad de los contenidos obligatorios). A diferencia de ellos, los títulos en Management o Administración extranjeros han tenido una carga de materias contables significativamente más reducida que los españoles (LADE, DCE). Los contenidos contables incluidos en los títulos de Management parecen limitarse a la comprensión del funcionamiento básico de la contabilidad y el empleo de los datos procedentes de ella para la toma de decisiones en empresas no financieras.

Probablemente, el volumen de egresados universitarios que iniciaban su carrera profesional en tareas relacionadas con la economía financiera aconsejaba, desde hacía años, la creación de un título especializado en finanzas y contabilidad. Su aparición, sin embargo, se ha demorado hasta que las circunstancias lo han hecho inevitable. Entre



ellas, destacaremos dos. La primera, la creciente complejidad de la contabilidad y las finanzas, que demandan un aumento paralelo de la formación en estas áreas. La segunda, la incorporación de España al EEES, que propone la reducción de los contenidos de los títulos universitarios. La conciliación de estas fuerzas ha desembocado, como parece razonable, en la creación del Grado en Finanzas y Contabilidad, un grado que permite alcanzar una mayor formación en finanzas y contabilidad, en un número de años compatible con las directrices del EEES. Otra ventaja de esta solución es aproximar el catálogo de títulos universitarios español al de países con un tradición muy superior en la formación de profesionales de la empresa.

A continuación, describiremos las diferencias y semejanzas básicas entre los títulos de LADE y DCE y los nuevos de FICO y GADE. El objetivo es comprender la posición estratégica del nuevo grado de FICO y, por lo tanto, la situación competitiva que, en el futuro, encontrarán sus egresados. Esta tarea se ha efectuado en tres pasos: a) comparación entre el Grado en Finanzas y Contabilidad y sus precedentes (LADE, DCE), b) comparación entre el Grado en Finanzas y Contabilidad y el Grado de Administración y Dirección de Empresas y, c) identificación de la nueva posición del Grado en Administración y Dirección de Empresas. La tabla 5, al final del apartado, resume las magnitudes básicas de estos títulos.

### **Comparación entre el nuevo Grado en Finanzas y Contabilidad (FICO) y las titulaciones precedentes de la Universidad de Sevilla**

La diferencia más apreciable entre estos títulos es la duración de los estudios. De esta forma, mientras que la duración de la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas (LADE) es de 5 años (334 créditos) y la de la Diplomatura en Ciencias Empresariales (DCE) es de 3 (207 créditos), el grado en FICO dura 4 años (240 créditos). También es de reseñar su diferente carga lectiva. Frente a los casi 67 créditos por curso del LADE y los 69 del DCE, el FICO sólo tiene una carga media de 60 créditos.

El grado en FICO es un título más rígido que el LADE y el DCE. Los créditos básicos y obligatorios alcanzan el 80 % de los que hay que cursar para obtener el título (75%<sup>8</sup> en el LADE y 71% en el DCE). Además, el FICO carece de créditos de libre configuración, por lo que sus alumnos no podrán elegir asignaturas distintas a las incluidas en su plan de estudios (en el LADE los créditos de libre configuración son 34 y en el DCE 21). Este incremento de rigidez es inevitable, dado que todas las universidades andaluzas deben ofrecer títulos muy parecidos (3/4 partes del curriculum está fijado a nivel autonómico). La reducción de libertad de elección seguramente también persiga disminuir costes (al aumentar el ratio alumno/profesor, reducir la necesidad de aulas y/o los problemas para gestionar los calendarios de exámenes) y desincentivar algunas estrategias indeseables de alumnos y profesores.

Si nos centramos en la estructura de los créditos básicos y obligatorios, el FICO es similar a la DCE en la proporción de créditos instrumentales (8 vs. 9 %), en los dedicados a asignaturas de perfil contable (30 vs. 28 %) y en los centrados en otras materias económicas (23 vs. 24 %). No obstante hay algunas diferencias muy

---

<sup>8</sup> Se comparan los créditos básicos y obligatorios de FICO con los troncales y obligatorios de LADE y DCE.

apreciables. Como no podría ser de otro modo, el FICO muestra una proporción superior de créditos dedicados a los perfiles profesionales contable y financiero (48 vs. 34% de los créditos básicos y obligatorios). Esta diferencia se explica, principalmente, por la superior carga de las finanzas en el FICO (18 vs. 7%). La diferencia en contenidos estrictamente contables, aunque significativa, es menor (23 vs. 16% de los créditos básicos y obligatorios).

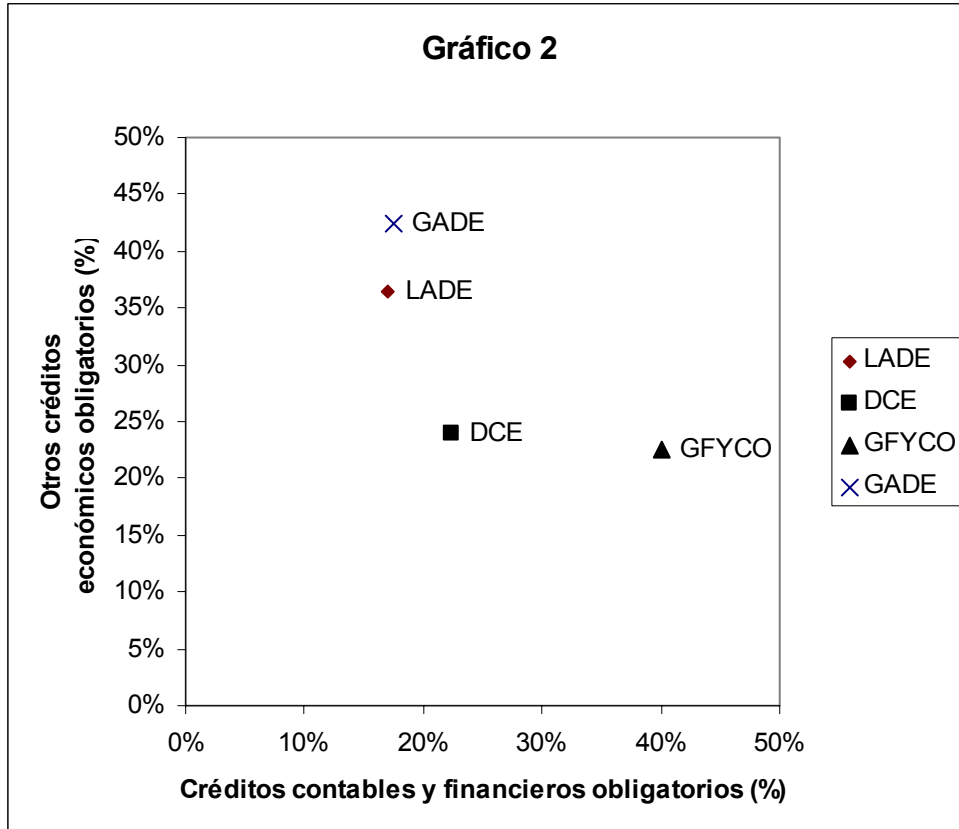
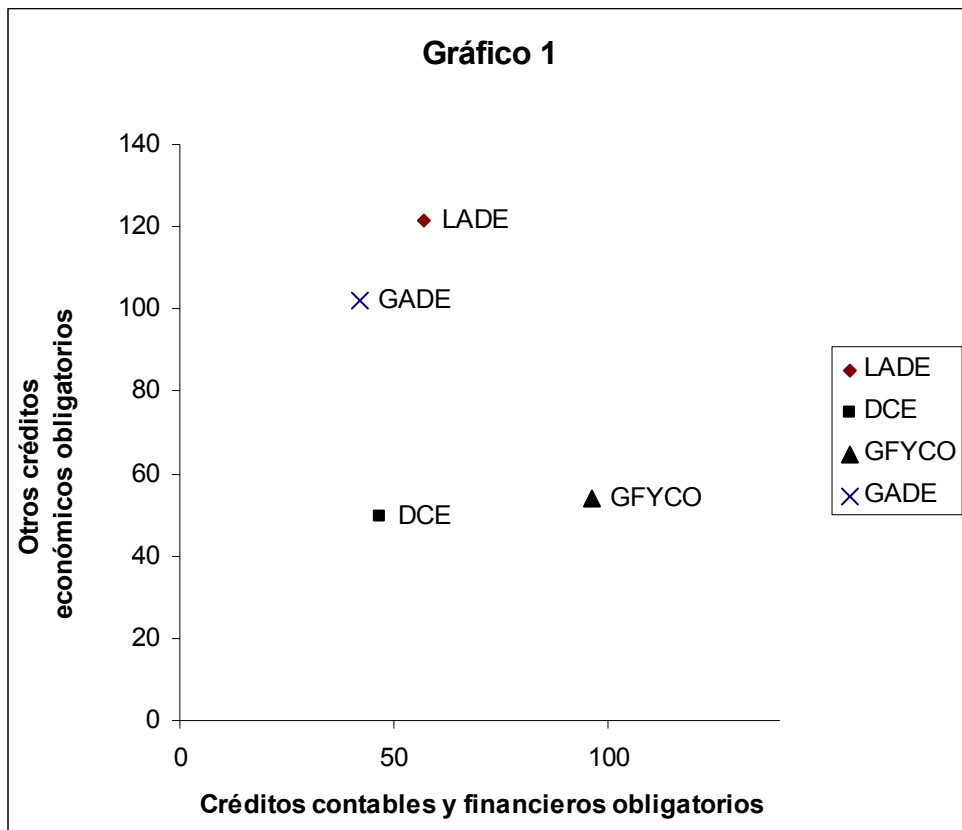
Al evaluar los datos anteriores no debemos olvidar que el FICO es un título significativamente mayor que la DCE (240 vs. 207 créditos). Por lo tanto, pequeñas diferencias en porcentaje pueden enmascarar importantes diferencias en créditos. Así, la diferencia en contenidos obligatorios estrictamente contables de 7 puntos (23 vs. 16%) se traduce en una diferencia en 21 créditos (54 vs. 33). La diferencia en finanzas (18 vs. 7%) se traduce en una diferencia muy importante en créditos obligatorios (42 vs. 13,5).

Las diferencias entre los contenidos básicos y obligatorios de FICO y LADE son muy acusadas, apreciándose en prácticamente todos los ítems. Así LADE dedica una atención muy superior en los contenidos instrumentales (12 vs. 8%, 39 vs. 18 créditos) y otras materias económicas (36 vs. 23%, 121,5 vs. 54 créditos) mientras que es inferior en contenidos relacionados con el perfil profesional de las contabilidad (20 vs. 30%, 66 vs. 72 créditos) y, sobre todo, de las finanzas (4 vs. 18%, 15 vs. 42).

Respecto a las optativas, el FICO presenta una oferta significativamente diferente a LADE y DCE. Respecto a el DCE, las similitudes se limitan a la importancia relativa de materias instrumentales (7% vs. 11%), asignaturas de perfil contable (33 % vs. 32 %) y otras materias (20% vs. 16%). Es de reseñar no obstante, que estas “otras materias” son diferentes en FICO y en DCE. FICO muestra una significativa mayor atención a las disciplinas relacionadas con las finanzas (27% vs. 5%) y menor atención a contenidos relacionados con otras materias económicas (13% vs. 37%).

Las diferencias con LADE, en lo relativo a optativas, son aún más acusadas. Puede observarse una proporción significativamente superior de contenidos contables (33 vs. 21%) y financieros (27 vs. 16%). Lo contrario de lo que ocurre con el resto de contenidos económicos (13 vs. 63%). LADE carece de contenidos instrumentales y de otros contenidos no económicos entre su oferta de optativas.

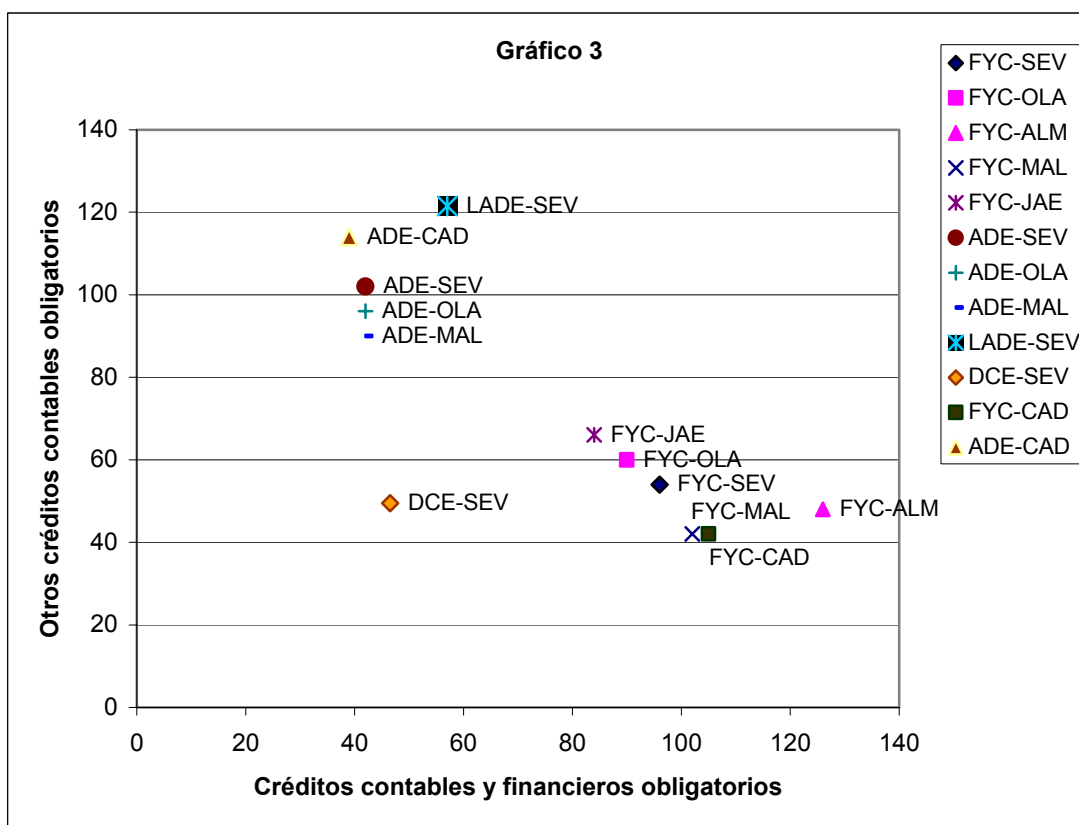
La radical diferencia entre el FICO y los títulos de LADE y DCE puede observarse en los gráficos 1 y 2. El gráfico 1 refleja, en términos absolutos, la posición entre estos títulos y el de GADE (que comentaremos más adelante), teniendo en cuenta los créditos obligatorios dedicados a asignaturas financiero-contables y los dedicados a otras disciplinas económicas. El gráfico 2 representa la posición términos relativos. La simple observación de estas tablas pone de manifiesto claramente la novedad del Grado en Finanzas y Contabilidad respecto a los títulos anteriores, no sólo respecto al LADE y su sucesor el GADE, sino también respecto a la DCE. Los datos de los que se obtienen ambos gráficos se resumen en la tabla 3.



**Tabla 3. Principales grupos de créditos básicos y obligatorios en LADE, DCE, FYCO y GADE**

	<b>LADE</b>	<b>DCE</b>	<b>FICO</b>	<b>GADE</b>
Créditos contables obligatorios	42	33	54	24
Créditos financieros obligatorios	15	13,5	42	18
Créditos contables y financieros obligatorios	57	46,5	96	42
Otros créditos económicos obligatorios	121,5	49,5	54	102
Créditos instrumentales obligatorios	39	18	18	30
Créditos contables obligatorios (%)	13%	16%	23%	10%
Créditos financieros obligatorios (%)	4%	7%	18%	8%
Créditos contables y financieros obligatorios (%)	17%	22%	40%	18%
Otros créditos económicos obligatorios (%)	36%	24%	23%	43%
Créditos instrumentales obligatorios (%)	12%	9%	8%	13%

En el gráfico 3 se han incluido, a efectos ilustrativos, la posición ocupada por el resto de grados FICO andaluces, y una muestra de los grados en ADE andaluces (aquellos a los que hemos tenido acceso). Los datos de origen del gráfico pueden consultarse en la tabla 4.



**Tabla 4. Créditos contables, financieros y “otros créditos económicos” (básicos y obligatorios) en diferentes títulos y universidades andaluzas**

<i>Créditos obligatorios</i>	<i>Contables</i>	<i>Financieros</i>	<i>Contables y financieros</i>	<i>Otros económicos</i>
FYC-SEV	54	42	96	54
FYC-OLA	48	42	90	60
FYC-ALM	72	54	126	48
FYC-MAL	60	42	102	42
FYC-JAE	48	36	84	66
FYC-CAD	60	45	105	42
ADE-CAD	21	18	39	114
ADE-SEV	24	18	42	102
ADE-OLA	24	18	42	96
ADE-MAL	30	12	42	90
LADE-SEV	42	15	57	121,5
DCE-SEV	33	13,5	46,5	49,5

### **Comparación entre el Grado en Finanzas y Contabilidad (FICO) y el Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE) de la Universidad de Sevilla**

Tanto FICO como GADE tienen una duración de 4 años y 240 créditos (60 créditos por año). GADE es un grado levemente más rígido que FICO. Los créditos básicos y obligatorios alcanzan el 85 % de los que hay que cursar para obtener el título (el 80 % en FICO).

Si nos centramos en la estructura de los créditos básicos y obligatorios, hay importantísimas diferencias entre GADE y FICO. GADE dispone de más créditos instrumentales (13 vs. 8%) y dedicados a otras materias económicas (43 vs. 23%) y menos dedicados a materias de perfil profesional contable (18 vs. 30%) y financiero (8 vs. 18 %). GADE es un título estructuralmente muy similar al LADE. Así, tiene una proporción similar de créditos instrumentales (13 vs 12 %) y de perfil profesional contable (18 vs. 20%), aunque pondera más en finanzas (8 vs. 4%) y otras materias económicas (43 vs. 36 %).

Respecto a las optativas, FICO presenta una oferta más abierta que GADE. Así:

- Los alumnos de FICO deben cursar más optativas (30 vs. 18 créditos).
- Los alumnos de FICO, en la práctica, pueden elegir las 5 optativas que deseen entre las 15 ofertadas, mientras que los de GADE han de elegir sólo una optativa de cada uno de los tres grupos en los que se han organizado las 9 optativas disponibles.
- Los alumnos de FICO pueden efectuar prácticas en empresas, desarrollar un plan de empresa o cursar dos optativas adicionales del grupo de 15. Los de GADE pueden efectuar prácticas en empresas, desarrollar un plan de empresa o cursar obligatoriamente dos asignaturas: a) habilidades directivas y b) diseño de negocios electrónicos.

En el gráfico 3 puede observarse que la posición del FICO y del GADE de la Universidad de Sevilla es bastante representativa de los títulos andaluces.

Cabría preguntarse si las diferencias citadas en este apartado podrían eliminarse con una adecuada elección de optativas. Es decir, a) ¿podría un alumno matriculado en FICO, con una adecuada elección de optativas, cursar algo similar al GADE?, o b) ¿podría un alumno matriculado en GADE, con una adecuada elección de optativas, cursar algo similar al FICO? La respuesta es, en ambos casos, no. Un alumno matriculado en GADE cursaría 24 créditos de contabilidad y 18 de finanzas. Si eligiese todas las optativas contables cursaría 18 créditos más, es decir, un total de 42 créditos (GADE no ofrece optativas de finanzas). Un alumno matriculado en FICO cursa como mínimo 54 créditos de contabilidad y 42 de finanzas. Es de esperar, además, que curse algunos de los 30 créditos de contabilidad o 24 de finanzas ofertados como optativos. Además, más allá del número de créditos, la orientación del GADE hacia la dirección de empresas impide que sus alumnos cursen materias básicas para un contable profesional, como son el PGC, las normas de consolidación... Algo similar ocurre a un alumno matriculado en FICO. Este alumno cursaría 54 créditos de otras materias económicas. El máximo de asignaturas optativas relacionadas con la economía de la empresa (distintas a las financiero-contables) es de 12 créditos, muy alejado de los 102 créditos obligatorios en GADE.

### **Identificación de la nueva posición del Grado en Administración y Dirección de Empresas (GADE)**

La diferencia más evidente entre el LADE y el GADE es la duración de los estudios. De esta forma, mientras que LADE es de 5 años (334 créditos), el GADE es de 4 (240 créditos). También es de reseñar la diferente carga lectiva. Frente a los casi 67 créditos por curso de la LADE, el GADE sólo tiene una carga de 60 créditos anuales.

El GADE es un título significativamente más rígido que la LADE. Los créditos básicos y obligatorios alcanzan el 85 % de los que hay que cursar para obtener el título (75% en LADE). Además, el GADE carece de créditos de libre configuración (en la LADE los créditos de libre configuración eran 34).

Si nos centramos en la estructura de los créditos básicos y obligatorios, el GADE es bastante similar, en proporción, al LADE. Los créditos instrumentales importan un 13% (12 en LADE) y los créditos dedicados a materias de perfil contable importan un 18 % (20 % en LADE). Hay diferencias más significativas en finanzas, que ha pasado del 4 al 8% y en otras materias económicas, que ha pasado del 36 al 43 %. El cambio en finanzas, más que probablemente, supone la corrección de un error histórico al concederle tan poca importancia en LADE.

En términos generales, la diferencia de créditos impartidos en un 40 % (entre 334 del LADE y los 240 del GADE) ha supuesto la práctica reducción de los créditos obligatorios dedicados a todas las materias, excepto en finanzas, que pasa de 15 a 18 créditos. Esta reducción es especialmente importante en las asignaturas de contabilidad, que ven reducida su carga de 42 a 24 créditos. Las asignaturas económicas (diferentes a las financiero-contables) ven reducidos los créditos de 121 a 102.

Respecto a las optativas, el GADE sólo ofrece optativas de orientación contable o de economía de la empresa (distinta a las finanzas). Quizá para compensar las modificaciones en créditos obligatorios, GADE ofrece tres asignaturas optativas de contabilidad (como hemos visto, muy mermadas en la parte obligatoria) y ninguna

financiera (quizá para compensar los créditos financieros incluidos como obligatorios). De cualquier forma, la reducción de materias optativas es abrumadora, pues los créditos optativos ofertados ascienden a sólo 54, menos de la mitad de los 114 de LADE.

En conclusión, GADE es un título muy similar, en los aspectos generales obligatorios, a LADE. La principal diferencia entre uno y otro se debe a la necesaria reducción de créditos (de 334 a 240). Una vez efectuada esta reducción de créditos, la estrategia general parece haber sido centrarse algo más en las disciplinas económicas que le son propias. Respecto a las disciplinas financiero-contables, se ha reducido la carga de las asignaturas de contabilidad, aumentando la de finanzas. El efecto conjunto es cuantitativamente indetectable.

<b>Tabla 5. Comparación de los títulos ofrecidos por la Universidad de Sevilla</b>		<b>LADE</b>	<b>DCE</b>	<b>FICO</b>	<b>GADE</b>	<b>LADE (%)</b>	<b>DCE (%)</b>	<b>FICO (%)</b>	<b>GADE (%)</b>
<b>Descripción general</b>	Número de años	5	3	4	4				
	Créditos medios por año	66,8	69	60	60				
	Créditos a cursar	334	207	240	240	100%	100%	100%	100%
<b>Créditos a cursar</b>	Básicos y obligatorios (troncales y obligatorios)	252	147	192	204	75%	71%	80%	85%
	Prácticas*	0	0	12	12	0%	0%	5%	5%
	Trabajo fin de grado	0	0	6	6	0%	0%	3%	3%
	Optativas a cursar (sin tener en cuenta las optativas que, en su caso, pueden sustituir a las prácticas externas)	82	60	30	18	25%	29%	13%	8%
	Optativas ofertadas (en títulos a extinguir incluyen las curriculares)	114	85,5	90	54	34%	41%	38%	23%
	Créditos ofertados totales	366	232,5	300	276				
<b>Créditos obligatorios</b>	Instrumentales (matemática y estadística, excepto matemáticas financieras)	39	18	18	30	12%	9%	8%	13%
	Otras materias económicas	121,5	49,5	54	102	36%	24%	23%	43%
	Asignaturas perfil contable (incluido derecho mercantil, fiscal e informática)	66	57	72	42	20%	28%	30%	18%
	Asignaturas perfil financiero (incluida matemáticas financieras)	15	13,5	42	18	4%	7%	18%	8%
	Créditos contables obligatorios/créditos financieros obligatorios	4,40	4,22	1,71	2,33				
	(Créditos perfil contable+ perfil financiero)/créditos totales a cursar	0,24	0,34	0,48	0,25				
	Otras**	10,5	9	6	12	3%	4%	3%	5%
<b>Desglose de créditos obligatorios de perfil contable</b>	Total	66	57	72	42	20%	28%	30%	18%
	Asignaturas de contabilidad	42	33	54	24	13%	16%	23%	10%
	Asignaturas de mercantil	6	6	6	6	2%	3%	3%	3%
	Asignaturas de fiscal	9	6	6	6	3%	3%	3%	3%
	Asignaturas de informática	9	12	6	6	3%	6%	3%	3%
<b>Descripción de optativas</b>	Instrumentales (créditos)	0	9	6	0	0%	11%	7%	0%
	Optativas otras materias económicas (créditos)	72	31,5	12	36	63%	37%	13%	67%
	Asignaturas de perfil contable (créditos)	24	27	30	18	21%	32%	33%	33%
	Asignaturas de perfil financiero (créditos)	18	4,5	24	0	16%	5%	27%	0%
	Otros***	0	13,5	18	0	0%	16%	20%	0%
	Total	114	85,5	90	54	100%	100%	100%	100%

\*Las prácticas son convalidables por la redacción de un plan de empresa o por la superación de optativas adicionales



## **Comparación entre el FICO de la Universidad de Sevilla y los propuestos por otras universidades**

### **La muestra**

Los resultados que se ofrecen a continuación surgen de la comparación del FICO de la Universidad de Sevilla con los homónimos ofrecidos por las universidades públicas Rovira i Virgili, Valencia, Granada, Pablo de Olavide, Almería, Carlos III, Málaga, La Laguna, Jaén, Burgos, Alcalá de Henares, Cádiz y Oviedo. También se han incluido en la muestra el Grado en Finanzas y Contabilidad propuesto por el CEU Cardenal Herrera, así como el Grado en Finanzas de la Universidad Europea de Madrid y el Grado en Dirección Financiera y Contabilidad de la Universidad Camilo José Cela.

Los grados anteriores se encuentran en muy diferentes situaciones. De todos ellos, sólo tres se han impartido durante el curso 2008/09. Son los de las universidades Carlos III, Europea de Madrid y Camilo José Cela. A los anteriores, en este curso 2009/10 se han incorporado los impartidos por la Universidad de Sevilla y la Pablo de Olavide. Del resto, se han extraído los datos de los documentos de trabajo más avanzados disponibles en septiembre de 2009. A esa fecha, algunos de ellos habían sido ya aprobados por los centros proponentes. Otros, sin embargo, estaban siendo objeto aún de debate en su seno. De estos últimos, el grado de detalle de las propuestas a las que hemos tenido acceso nos hace presumir que no serán objeto de cambios sustanciales. En cualquier caso, todos los documentos empleados representan la visión que, en septiembre de 2009, tenía la universidad española de lo que debiera ser un Grado en Finanzas y Contabilidad.

### **Estructura de los Grados en Finanzas y Contabilidad**

#### *Características generales*

Todos los grados incluidos en la muestra se cursan en cuatro años (240 créditos, a razón de 30 créditos por cuatrimestre). Excepto el ofrecido por el CEU Cardenal Herrera, todos ofrecen cierta libertad para confeccionar el currículum, aunque ésta varía significativamente entre las distintas universidades. De media, los contenidos básicos y obligatorios suponen el 80 % del currículum (en el de Sevilla, que es igual a la media, un 80 %). Entre los grados más rígidos se encuentran los del CEU Cardenal Herrera (sin optativas) y los ofrecidos por la Universidad de Almería y Cádiz, en los que los créditos básicos y obligatorios representan, respectivamente, el 93 y el 90% del currículum. Los más flexibles son los de Alcalá de Henares y Camilo José Cela (70 % en ambos casos).

Entre las andaluzas, Sevilla se encuentra entre las más flexibles, sólo superada por Málaga, cuyos créditos básicos y obligatorios alcanzan el 78% del curriculum.

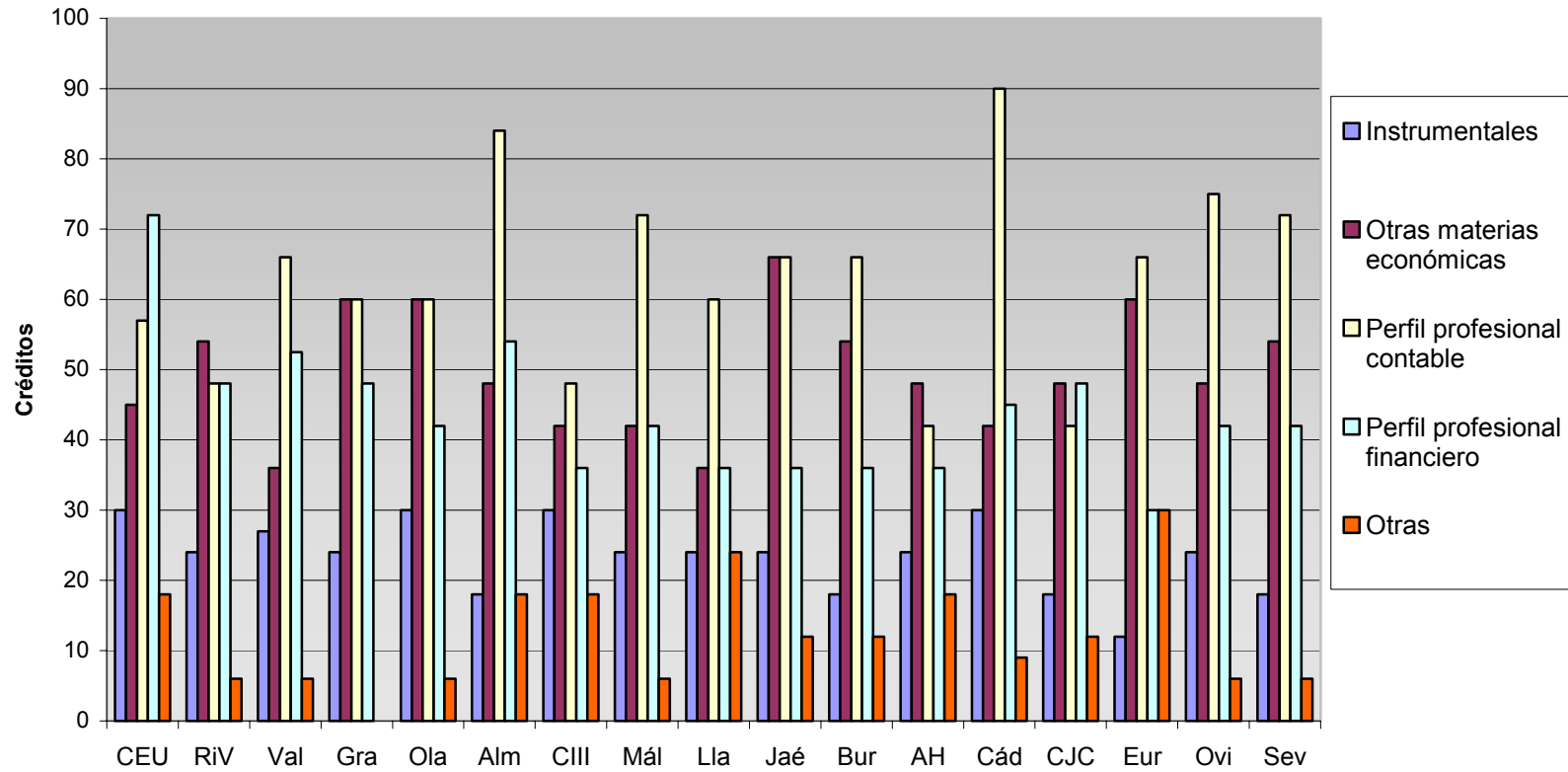
En el gráfico 4, datos de origen en tabla 6, puede apreciarse, en términos absolutos, los créditos básicos y obligatorios dedicados en cada universidad a las materias instrumentales, las relacionadas con el desarrollo de la profesión contable y financiera, otras disciplinas económicas distintas a las anteriores y a “otras materias”. Entre los contenidos básicos y obligatorios, son los relacionados con los perfiles profesionales financiero y contable los que dan sentido al título<sup>9</sup>. De media, las asignaturas relacionadas con estos perfiles profesionales alcanzan el 44 % de los 240 créditos del título. Los grados que imparten una mayor cantidad de créditos básicos y obligatorios relacionados con estos perfiles profesionales son Almería (58%), Cádiz (56) y el CEU CH (54). Los que imparten menos son Alcalá de Henares (33%) y la Carlos III (35). Sevilla, con un 48%, mantiene una posición centrada, tanto respecto a la muestra de universidades españolas como respecto a las andaluzas.

**Tabla 6. Créditos básicos y obligatorios de los diferentes grados dedicados a las finanzas y la contabilidad**

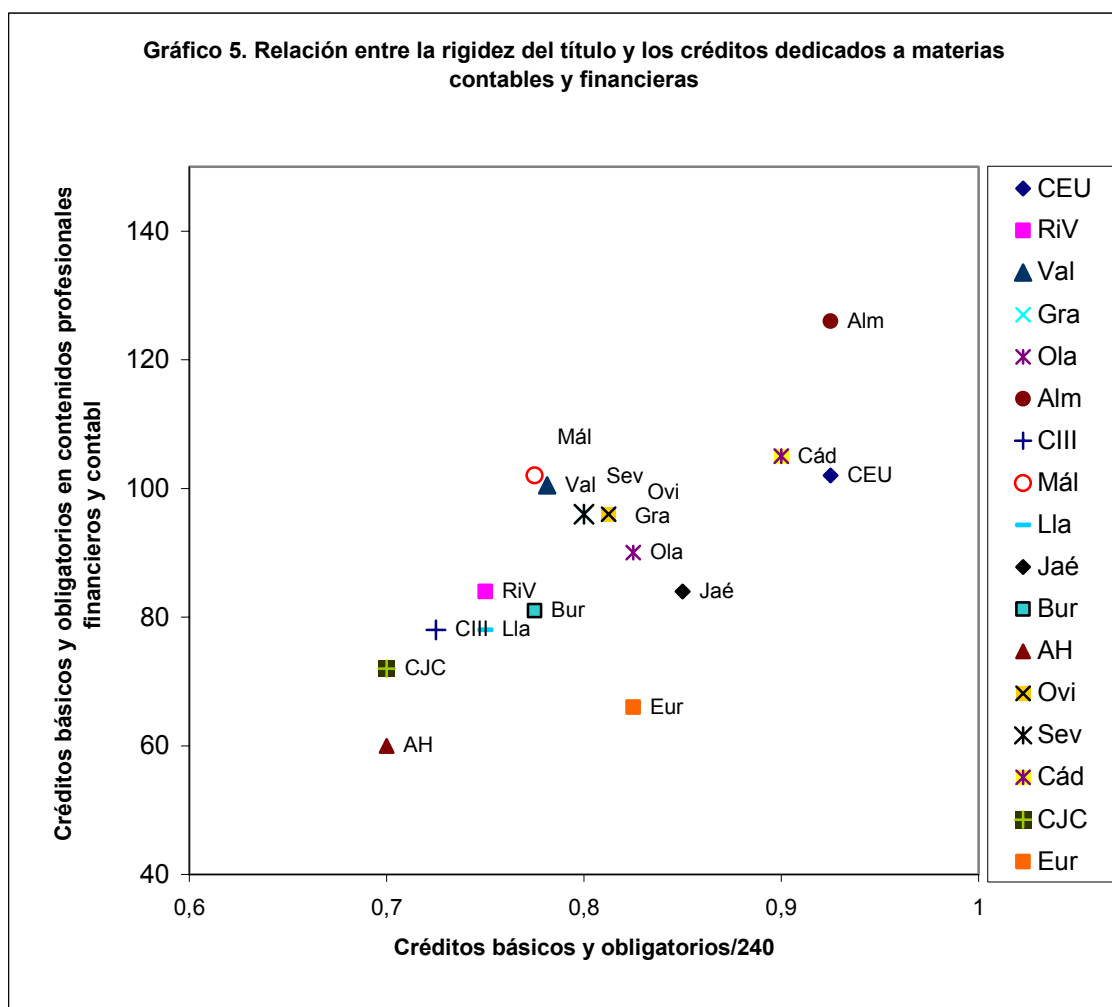
	<i>Instrumentales</i>	<i>Otras materias económicas</i>	<i>Perfil profesional contable</i>	<i>Perfil profesional financiero</i>	<i>Otras</i>
<b>CEU</b>	30	45	57	72	18
<b>RiV</b>	24	54	48	48	6
<b>Val</b>	27	36	66	52,5	6
<b>Gra</b>	24	60	60	48	0
<b>Ola</b>	30	60	60	42	6
<b>Alm</b>	18	48	84	54	18
<b>CIII</b>	30	42	48	36	18
<b>Mál</b>	24	42	72	42	6
<b>Lla</b>	24	36	60	36	24
<b>Jaé</b>	24	66	66	36	12
<b>Bur</b>	18	54	66	36	12
<b>AH</b>	24	48	42	36	18
<b>Cád</b>	30	42	90	45	9
<b>CJC</b>	18	48	42	48	12
<b>Eur</b>	12	60	66	30	30
<b>Ovi</b>	24	48	75	42	6
<b>Sev</b>	18	54	72	42	6

<sup>9</sup> Se han considerado como contenidos relacionados con el perfil profesional contable no sólo las asignaturas de Contabilidad, sino también las de Derecho Mercantil, Tributario e Informática. Dentro del perfil profesional financiero se ha incluido los créditos dedicados a las matemáticas financieras.

Gráfico 4. Contenido de los créditos básicos y obligatorios de los GFYCO's

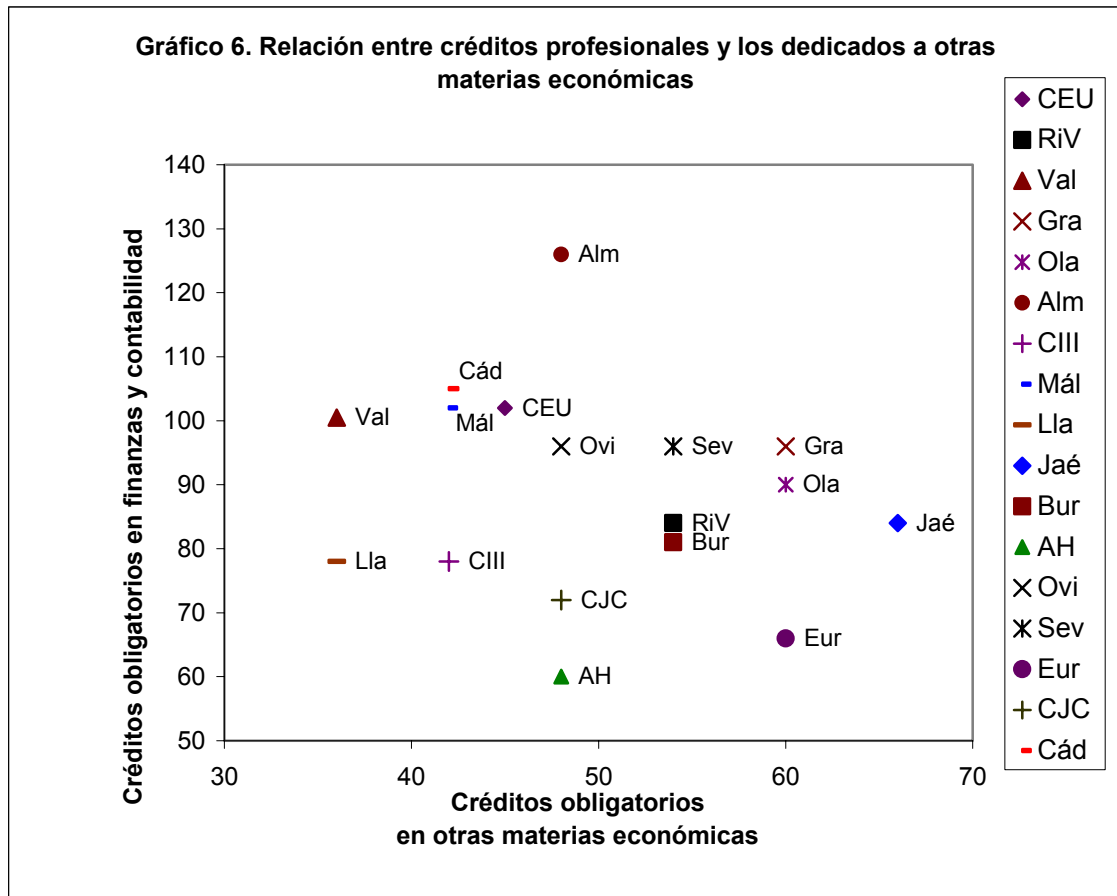


En el gráfico 5 se observa la relación positiva existente entre el total de créditos troncales y obligatorios y el número de créditos en contabilidad y finanzas. El coeficiente de correlación entre ambas variables es del 0,71, indicando que los títulos más rígidos suelen ser los que contienen más créditos en contenidos profesionales contables y financieros. Puede apreciarse que 12 de los 17 grados se encuentran en una zona relativamente próxima (entre el 70 y 85 % de los créditos son básicos u obligatorios y entre 72 y 102 créditos se dedican a materias profesionales de contabilidad y finanzas). A diferencia de los anteriores, tres grados son significativamente más rígidos (CEU CH, Almería y Cádiz) y otros dos tienen una carga significativamente inferior de créditos profesionales (Alcalá de Henares y Europea de Madrid). El coeficiente de correlación entre las dos variables, si eliminamos estos 5 grados, se reduce hasta el 0,56.



La distribución de créditos básicos y obligatorios entre las diferentes disciplinas económicas no ha sido un juego de suma cero. Es decir, resulta extremadamente difícil concluir que cuantos más créditos se dedican contabilidad y finanzas menos se dedican a otras disciplinas económicas. Prueba de ello es el gráfico 6. De media, los FICO's dedican a materias económicas distintas a la Contabilidad y las Finanzas casi 50 créditos (Sevilla 54). Las que más créditos dedican a estas materias son la Universidad

de Jaén (66) y la Europea de Madrid, Granada y Olavide (60 cada una). En el otro extremo se encuentran Valencia (36) y Carlos III, Málaga y Cádiz (42).



Respecto a los contenidos instrumentales, los FICO's dedican de media 24 créditos (Sevilla sólo 18). Entre las universidades que más créditos conceden a estas materias se encuentran el CEU CH, Cádiz, Carlos III y la Pablo de Olavide (30). La Europea de Madrid, con 12 créditos, es la que menos.

*Los contenidos profesionales, contables y financieros, en las materias básicas y obligatorias*

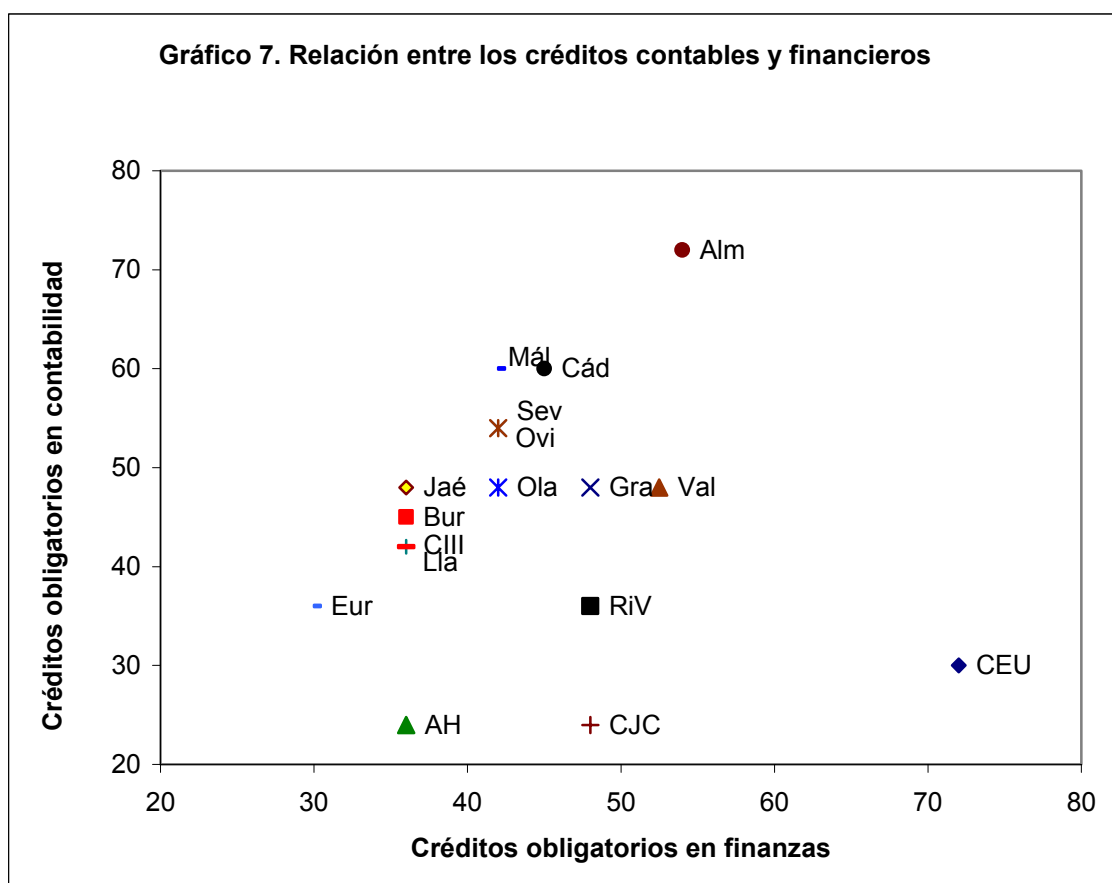
Típicamente, los FICO's incluyen, como asignaturas básicas u obligatorias, 6 créditos de Derecho Mercantil (en sólo dos casos se le dedica 12) y entre 6 y 18 de Tributario (media 10). Sólo la mitad de los FICO's incluyen materias básicas u obligatorias de Informática (cuando lo hacen, le dedican entre 6 y 9 créditos). En el FICO de la Universidad de Sevilla se dedican 6 créditos a cada una de estas materias.

A asignaturas típicas contables se dedican entre 24 y 72 créditos básicos y obligatorios. La media es de 47 (en Sevilla, 54). Es destacable la diferente carga de las asignaturas puramente contables entre las diferentes universidades, que oscila entre un 10 y un 30% de los 240 créditos (de media, un 19%, en Sevilla un 23). Difieren bastante de esta media el CEU CH (13), La Rovira y Virgili (15), la Europea de Madrid (15) y Almería (30). Los créditos dedicados a la contabilidad se dedican fundamentalmente al área financiera (Fundamentos, PGC, Consolidación, Auditoría y Análisis Contable). A la

contabilidad interna se le dedica entre 6 y 18 créditos (media de 11, en Sevilla 12), aunque alguna universidad no le asigna ningún crédito. La carga de contabilidad de gestión oscila entre un 30 y un 15% de los contenidos contables obligatorios (la media del 23, Sevilla un 22%).

A diferencia de la contabilidad, la carga de finanzas varía mucho menos entre universidades. Aunque oscila de un 13 a un 30% (en Sevilla un 18 %), de la media del 18% sólo se desvía significativamente el CEU CH, con un 30%.

Respecto a la proporción de créditos de finanzas y de contabilidad básicos y obligatorios, los contables son típicamente más numerosos (proporción de 1,1 de contabilidad por cada 1 de finanzas). Aunque hay centros que han optado por una mayor carga de créditos financieros (esta proporción es de 0,4 de contabilidad por cada uno de finanzas en el CEU CH, del 0,7 en Alcalá de Henares y del 0,8 en Rovira i Virgili), lo normal es lo contrario. Entre las universidades con una mayor proporción de créditos contables respecto a los financieros se encuentran Málaga (1,4 créditos de contabilidad por cada uno de finanzas) y Sevilla, Jaén, Burgos y Oviedo (1,3). En el gráfico 7 puede observarse la composición de créditos básicos y obligatorios de contabilidad y finanzas elegida por las diferentes universidades.



La temporalización de los créditos básicos y obligatorios relacionados con los perfiles profesionales financieros y contables parecen haber dado lugar también a diferentes estrategias. De esta forma, de los 120 créditos cursados en los dos primeros cursos, los dedicados a asignaturas básicas y obligatorias relacionadas con los perfiles profesionales alcanzan, de media, el 38 %. En un extremo se encuentran el CEU CH

(23%) y las universidades Rovira i Virgili (30) y Alcalá de Henares (30). En el otro, se encuentran las universidades de Sevilla, Oviedo y Málaga (50) y Almería y Burgos (45). En general, la primera asignatura propiamente contable se cursa en el segundo semestre del grado y la primera de finanzas en el tercero. En el caso de Sevilla, estas asignaturas son impartidas en el primer y segundo semestre, respectivamente.

A priori podría suponerse que el número de créditos dedicados al perfil profesional contable y financiero en los dos primeros años estará relacionado con la carga total de estas materias en el grado. Por ello, para apreciar diferentes estrategias en la temporalización de los contenidos, puede calcularse la proporción de estos créditos que son impartidos en los dos primeros años. En la muestra, el 44 % de los créditos relacionados con el perfil profesional contable y financiero se estudia en los dos primeros años. Exceptuando la CEU CH (con un valor anómalo de 21%), la muestra oscila entre Valencia y Cádiz (34 y 36 %) y Sevilla, Camilo José Cela, Málaga y Burgos (53% en todos los casos). La estrategia seguida por la mayoría de las universidades parece incompatible con idea de reservar la especialización en Finanzas y Contabilidad para el postgrado, para los últimos años del grado o como un itinerario optativo en un grado genérico de administración de empresas o economía. En la tabla 7 se muestran las distribuciones de los créditos básicos y obligatorios en los distintos grados en FICO.

**Tabla 7. Principales variables de los diferentes grados en finanzas y contabilidad**

	Créditos básicos y obligatorios							
	% Oblig.	Otras materias económicas	Finanzas y contabilidad	Finanzas *	Contabilidad	Prácticas **	Trabajo fin de grado	Prácticas y trab. Fin de grado
<b>CEU</b>	93%	45	102	72	30	9	9	18
<b>RiV</b>	75%	54	84	48	36	24	6	30
<b>Val</b>	78%	36	100,5	52,5	48	24	6	30
<b>Gra</b>	80%	60	96	48	48	12	6	18
<b>Ola</b>	83%	60	90	42	48	12	12	24
<b>Alm</b>	93%	48	126	54	72	6	6	12
<b>CIII</b>	73%	42	78	36	42	18	12	30
<b>Mál</b>	78%	42	102	42	60	12	6	18
<b>Lla</b>	75%	36	78	36	42	18	12	30
<b>Jaé</b>	85%	66	84	36	48	6	6	12
<b>Bur</b>	78%	54	81	36	45	18	12	30
<b>AH</b>	70%	48	60	36	24	18	12	30
<b>Cád</b>	90%	42	105	45	60	12	6	18
<b>CJC</b>	70%	48	72	48	24	15	12	27
<b>Eur</b>	83%	60	66	30	36	12	6	18
<b>Ovi</b>	81%	48	96	42	54	9	6	15
<b>Sev</b>	80%	54	96	42	54	12	6	18

\* Incluidas matemáticas financieras

\*\* Prácticas o plan de empresa. En ocasiones, sustituible por optativas adicionales

#### *Contenidos optativos y de “proyección profesional”*

Los contenidos básicos y obligatorios se completan típicamente con optativas y contenidos de “proyección profesional”. Los créditos optativos oscilan entre 6 y 45 créditos (excepto el CEU CH, que no contempla optativas), con una media de 27 (en Sevilla se ofrecen 30). El número de optativas que pueden cursar los alumnos puede ampliarse normalmente al sustituir las prácticas en empresas por optativas adicionales. Normalmente no hay optativas específicas para sustituir las prácticas en empresas

(aunque hay algunas excepciones). El múltiplo de créditos optativos ofertados, sobre los que deben cursar los alumnos, varía de 4,3 de la Pablo de Olavide a 1,8 de la Camilo José Cela (en Sevilla la proporción es 3 créditos optativos ofertados por cada uno que debe ser cursado por los alumnos).

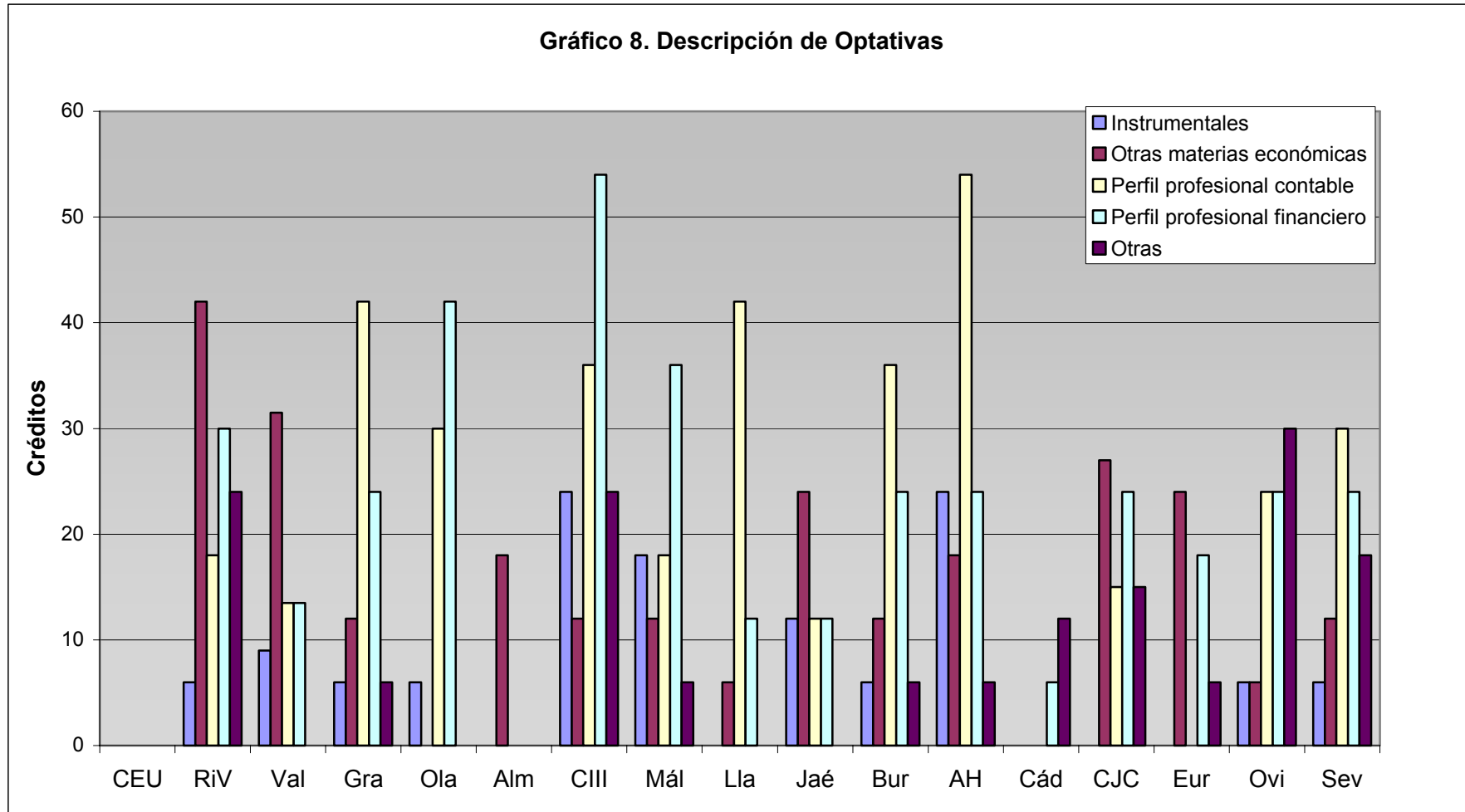
El número de créditos optativos ofertados es una de las variables que muestra más dispersión entre los FICO's de las diferentes universidades. De esta forma, contrasta la oferta de la Carlos III (150 créditos) o Alcalá de Henares (126), respecto a la Universidad de Cádiz o Almería (18 créditos de oferta total). La oferta media es de 74 créditos (Sevilla 90). La abundancia de optativas explica por qué algunos FICO's ofertan tantos créditos totales. Así, la Carlos III oferta 354 créditos totales, de los cuales 150 son optativos y Alcalá de Henares 324 de los que lo son 126. En el extremo opuesto se encuentra Almería o Cádiz, con sólo 252 créditos ofertados totales.

La estrategia subyacente a la oferta de optativas parece haber sido muy diferente en las distintas universidades (tabla 8 y gráfico 8). De esta forma, aunque la mayoría de ellas ofertan créditos optativos en casi todas las categorías (instrumentales, contabilidad, finanzas y administración de empresas), pueden encontrarse algunas que priman los contenidos económicos distintos a los financieros-contables, otras que parecen favorecer los contenidos contables y otras los financieros. En algunos casos, las optativas parecen compensar los desequilibrios ocasionados entre áreas al distribuir los créditos básicos y obligatorios, pero en otros casos ocurre lo contrario. Tampoco es infrecuente dedicar parte de estos créditos a asignaturas instrumentales.

**Tabla 8. Descripción de las optativas de los diferentes grados en finanzas y contabilidad**

	<i>Instrumentales</i>	<i>Otras materias económicas</i>	<i>Perfil profesional contable</i>	<i>Perfil profesional financiero</i>	<i>Otras</i>
<b>CEU</b>	0	0	0	0	0
<b>RiV</b>	6	42	18	30	24
<b>Val</b>	9	31,5	13,5	13,5	0
<b>Gra</b>	6	12	42	24	6
<b>Ola</b>	6	0	30	42	0
<b>Alm</b>	0	18	0	0	0
<b>CIII</b>	24	12	36	54	24
<b>Mál</b>	18	12	18	36	6
<b>Lla</b>	0	6	42	12	0
<b>Jaé</b>	12	24	12	12	0
<b>Bur</b>	6	12	36	24	6
<b>AH</b>	24	18	54	24	6
<b>Cád</b>	0	0	0	6	12
<b>CJC</b>	0	27	15	24	15
<b>Eur</b>	0	24	0	18	6
<b>Ovi</b>	6	6	24	24	30
<b>Sev</b>	6	12	30	24	18

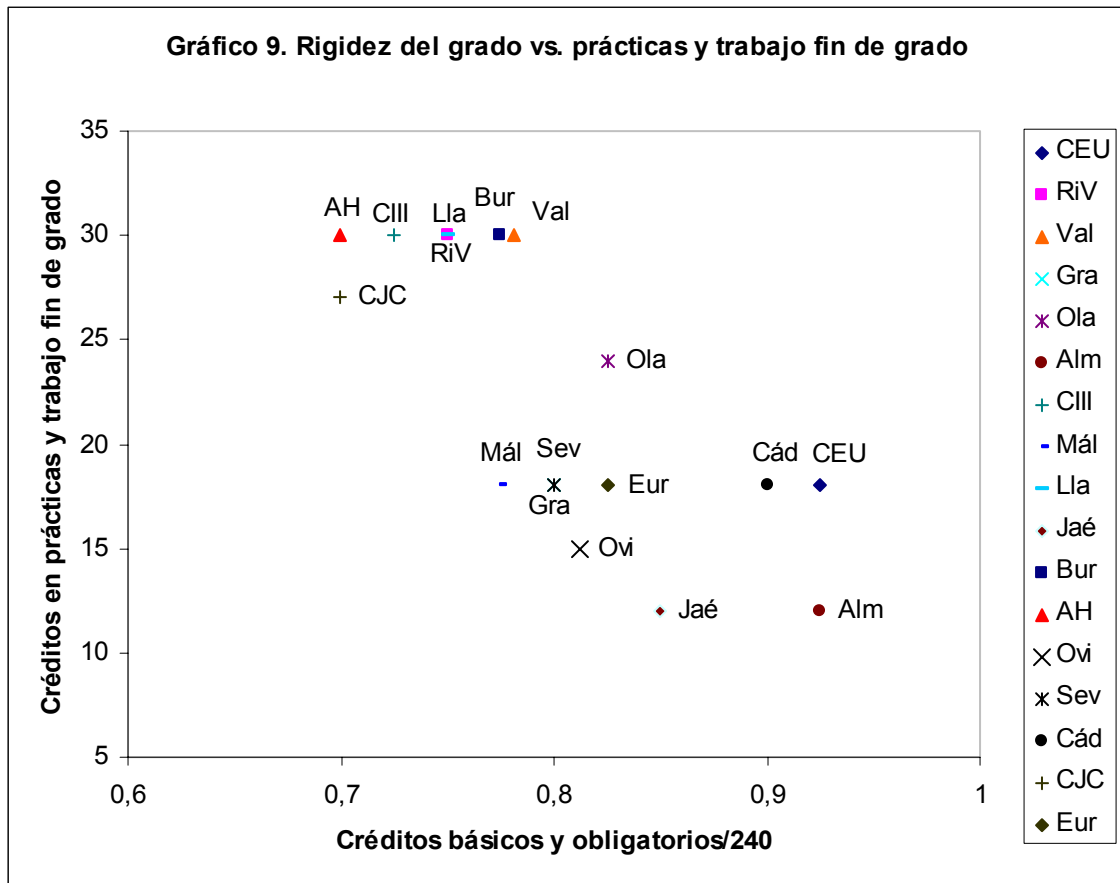




La “proyección profesional” se ha articulado en torno a prácticas profesionales (de 6 a 24 créditos, con una media de 14), trabajos fin de grado (de 6 a 12 créditos, con una media de 8) y, menos frecuentemente, asignaturas de creación de empresas (6 créditos) o juegos de empresa (6 créditos). Los créditos dedicados a estos u otros contenidos similares oscilan entre los 12 de Jaén y los 36 de Burgos. En Sevilla alcanzan los 30 créditos (la media es de 25). En la mitad de las Universidades (por ejemplo en Sevilla), los créditos por prácticas externas son convalidables por créditos obtenidos al cursar optativas adicionales. En el gráfico 9 puede observarse la relación inversa entre créditos básicos y obligatorios y créditos en prácticas y trabajo fin de grado.

De media, las universidades andaluzas son más rígidas que la media española (es decir, contienen un mayor porcentaje de créditos básicos y obligatorios). Esta característica parece haber repercutido en la carga de otros contenidos. En particular, en las prácticas en empresas y en los trabajos fin de grado. Así, en ninguna universidad andaluza las prácticas en empresas superan los 12 créditos, mientras que en ninguna del resto de España es inferior a los 9 créditos y, excepto en dos casos, son siempre superiores a los 12. Algo similar ocurre con los trabajos fin de grado. Mientras que sólo una universidad andaluza (la Pablo de Olavide) tiene un trabajo fin de grado superior a los 6 créditos, en el resto de España los trabajos fin de grado de 12 créditos son los más frecuentes. También se observan diferencias significativas entre Andalucía y el resto de España en el número de créditos optativos a cursar y la oferta de créditos optativos, aunque en estos casos, como se ha comentado anteriormente, las medias ocultan una población muy heterogénea.

La situación del FICO de la Universidad de Sevilla respecto a estas variables es bastante clara. Aunque se encuentra entre las andaluzas con más prácticas y optativas, respecto al resto de España tiene pocos créditos dedicados a prácticas y al trabajo fin de grado.



*La informática, los idiomas y otras asignaturas*

En 12 de los 17 FICO's analizados se incluye al menos una asignatura de Informática. En 7 de ellos, es obligatoria alguna asignatura de Informática. En 7 se incluye alguna optativa de Informática. Los créditos asignados a Informática varían de 3 a 18 (incluyendo optativos y obligatorios). La media es de 8. En Sevilla se destinan 6.

Respecto a los idiomas, 9 de los 17 FICO's los incluyen entre sus contenidos. En 6 son obligatorios (en uno de estos seis es no presencial). A los idiomas se les dedica entre 3 y 12 créditos (media 7). En Sevilla se les dedica sólo una optativa de 6 créditos.

En 16 de los 17 FICO's analizados se incluyen materias difícilmente clasificables. A estas materias se dedican entre 6 y 30 créditos obligatorios con un media de 13 (en Sevilla sólo 6). En 10 de los 17 FICO's analizados se incluyen también alguna de estas materias difícilmente clasificables como créditos optativos. A estas materias se dedican entre 6 y 30 créditos optativos con un media de 14 (en Sevilla 18). Entre estos créditos se incluyen los relacionados con los idiomas y los incluidos en las tabla 9.

**Tabla 9. “Otras materias” incluidas como en algún FICO**

<b>Obligatorias</b>	<b>Optativas</b>
Antropología	Actividades universitarias
Ciudadanía	Análisis de oportunidades tecnológicas
Comportamiento del consumidor	Competitividad empresarial
Creación de empresas	Derecho administrativo
Derecho civil patrimonial	Derecho del seguro
Derecho laboral	Derecho del trabajo
Ética	Emprendedurismo
Habilidades de dirección y gestión	Gestión de conflictos
Habilidades para realizar el trabajo de grado	Gestión de costes laborales
Habilidades: humanidades	Gestión de proyectos
Incorporación a la universidad	Habilidades personales y sociales
Juego de empresas	Marco legal internacional
Sociología	Mediación en la empresa
Técnicas de búsqueda y uso de la información	Responsabilidad social
Técnicas de expresión oral y escrita	Retribuciones y cotizaciones sociales
	Simulación empresarial

### *Características del FICO de la Universidad de Sevilla*

El Grado en Finanzas y Contabilidad ofrecido por la Universidad de Sevilla está, en general, posicionado en el medio de casi todas las variables estudiadas (puede encontrar una lista de las variables estudiadas y sus valores en el anexo 1). Las características en las que el Grado en Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Sevilla se desvía más de esta posición media son las siguientes:

- Tiene una carga menor de asignaturas instrumentales (6 créditos menos que la media, es decir, una cuatrimestral menos).
- Tiene unos 10 créditos más de asignaturas profesionales relacionadas con el perfil contable. De ellos, 7 son de asignaturas contables (es decir, una asignatura cuatrimestral más de contabilidad).
- Está situado por debajo de la media en la atención al Derecho Tributario, al que dedica 6 créditos obligatorios (media de 10).
- Las asignaturas contables y financieras se introducen antes. En los dos primeros años del grado, los créditos de perfil financiero-contable es reseñablemente mayor a la mayoría de los Grados en Finanzas y Contabilidad (50%, respecto a un 40% de media). La proporción de los créditos con perfil profesional que se imparten en los dos primeros años también está entre las más altas. Las primeras asignaturas de finanzas y contabilidad se introducen un semestre antes que la media.
- Respecto a las prácticas, aunque se encuentra entre las andaluzas con más créditos, la carga es significativamente inferior a la media del resto de España. El trabajo fin de grado tiene también asignados pocos créditos, si lo comparamos con universidades españolas no andaluzas.
- Los idiomas y las prácticas en empresas son optativas, por lo que los beneficios que estos contenidos otorgan al curriculum dependerán de la elección del estudiante.

## **Opiniones de profesionales sobre el grado en Finanzas y Contabilidad**

### **Calidad en la formación universitaria**

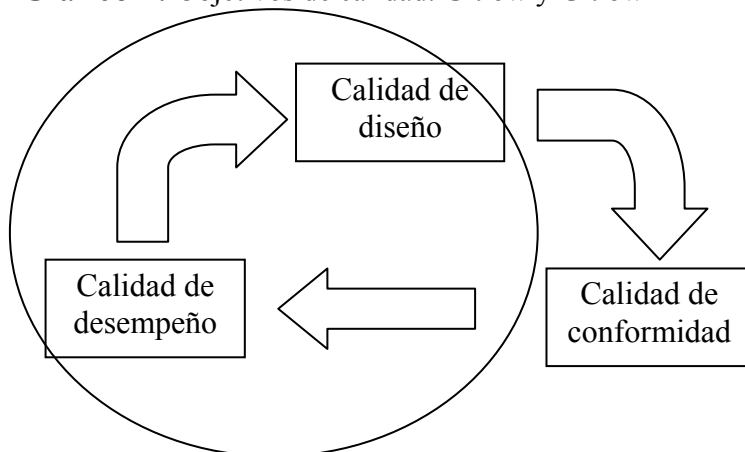
Uno de los objetivos más citados y debatidos en el diseño y evaluación de planes de estudio universitarios es el logro o incremento de la calidad (Freeman, 1994). El concepto de calidad tiene su origen en la economía y las disciplinas técnicas y es bastante complejo. Aunque existen otras acepciones, que pueden encontrarse en Garvin (1988), la que ha tenido más éxito en estas áreas es la que considera que la calidad es un atributo apreciado subjetivamente por el consumidor de un producto. Los productos que mejor satisfacen las preferencias de los consumidores son, por lo tanto, los considerados de mayor calidad. Es decir, la calidad se entiende como la adecuación al uso de un producto (Juran, 1951; ASQC, 1987).

Por lo tanto, para evaluar la calidad es necesario conocer las preferencias subjetivas de los consumidores. Estas preferencias subjetivas pueden identificarse mediante la investigación de mercados y concretarse en las especificaciones del producto. De esta forma, desde un punto de vista objetivo, un producto puede calificarse de calidad cuando cumple las especificaciones que permiten satisfacer al consumidor (Fuentes, 1995, 4).

Gitlow y Gitlow (1989) indican que, para conseguir un producto de calidad, deben lograrse tres objetivos:

- **Calidad de diseño:** Que las especificaciones incluidas en el diseño, según los estudios efectuados, permitan alcanzar la satisfacción del consumidor.
- **Calidad de conformidad:** Que el producto elaborado cumpla las especificaciones del diseño.
- **Calidad de desempeño:** Que las especificaciones del producto, en la práctica, satisfagan al consumidor. La detección de problemas a este nivel conduce al rediseño de productos o procesos (ver gráfico 1).

Gráfico 1. Objetivos de calidad. Gitlow y Gitlow



Definido el concepto de calidad es preciso, siguiendo a Eriksen (1995), establecer una analogía entre el entorno productivo y el proceso educativo de educación superior. Las cuestiones que cabe plantearse inmediatamente son:

- En qué medida este concepto de calidad puede exportarse al entorno educativo. Nosotros creemos que este concepto, con algunas matizaciones, puede exportarse al entorno educativo. Estas matizaciones estarían originadas por el hecho de que un estudiante es un partícipe activo en el proceso enseñanza/aprendizaje (con preferencias, objetivos, intereses y expectativas), no material pasivo a ser "moldeado" en el proceso.
- Quiénes juegan en el entorno educativo el papel de producto y quiénes los de consumidores. Respecto a esta cuestión, Yorke (1992) describe dos visiones posibles:
  - a) El estudiante es el consumidor que compra un producto (un determinado programa académico impartido por una universidad) con la expectativa de obtener con él algún tipo de mejora en su nivel de vida.
  - b) El egresado es el producto del proceso educativo. El egresado es un estudiante con unos valores añadidos en términos de valores, conocimientos y capacidades. En esta visión, los consumidores son los empleadores.

La cuestión de quién debe considerarse el "consumidor" del proceso educativo es una cuestión espinosa y compleja. En nuestra opinión, ambas visiones tienen ventajas e inconvenientes de peso. Si la cuestión es dilucidar cuáles son las competencias necesarias para un desempeño profesional adecuado, o cuáles los puntos débiles, fuertes y aspectos a mejorar de un currículum universitario, el grado de información que tiene un estudiante que está aún cursando sus estudios es excesivamente limitado. En estas cuestiones, son los estudiantes que ya han pasado por las aulas y están desarrollando su labor profesional y sus empleadores los que pueden evaluar adecuadamente estos aspectos.

Es por ello, que la población que consideramos adecuada para obtener información relevante acerca de la oportunidad y la adecuación del diseño del plan de estudios en FICO sea el de los profesionales experimentados. La elección de este grupo se efectúa

considerando que probablemente esté mejor informado que los estudiantes actuales. Nosotros creemos que las especificaciones (los perfiles profesionales) obtenidos de los egresados no deberían variar sustancialmente de los que se obtendrían de los estudiantes actuales si estos estuvieran bien informados. En cualquier caso, nos parece imprescindible que el plan sea coherente con las preferencias, objetivos e intereses de los estudiantes actuales, lo que puede lograrse, obviamente, adaptando el plan a las demandas de los colectivos bien informados y, a la vez, modificando las preferencias, objetivos, intereses y expectativas de los estudiantes mediante una mejor información sobre las condiciones, definiciones y expectativas laborales.

### **Objetivo y método**

El objetivo del presente apartado es obtener información acerca de:

1. la oportunidad y posición estratégica de un grado en FICO
2. los sectores en los que los egresados en FICO tendrían ventajas en términos de empleabilidad sobre las titulaciones que son su competencia directa (ADE y ECO)
3. aspectos en los que se podría mejorar el actual currículum del grado para una mejor adecuación a los perfiles profesionales

El método escogido para ello es la entrevista semi estructurada

#### *La entrevista, cuestiones generales*

Definimos empíricamente la entrevista de investigación como una entrevista entre dos personas, un entrevistador y un entrevistado, dirigida y registrada por el entrevistador; este último tiene como objetivo favorecer la producción de un discurso lineal del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. La entrevista de investigación es, pues, utilizada para investigar los hechos de los que la palabra es el vector (Blanchet et al. 1989).

La entrevista es en esencia un encuentro verbal de carácter interactivo entre dos personas, cuyo objetivo, según Patton (1980) es el acceso a las perspectivas del entrevistado en torno a algún tema seleccionado por el investigador.

Como estrategia puede adoptar muy diversas formas, pero lo que la caracteriza es la inexistencia de respuestas precodificadas; esto es, el entrevistado se manifiesta en sus propios términos.

#### *- Tipología*

Para Sjoberg y Nett (1980), las entrevistas pueden dividirse en estructuradas y no estructuradas<sup>10</sup>.

La función primordial de la entrevista estructurada es la estandarización del proceso de entrevistar mediante un cuestionario o programa. Para estos autores, es innegable que en el proceso de recolección de datos, la necesidad de sistematización y de estandarización es más imperativa. Para Gorden (1980) este tipo está diseñado precisamente para

---

<sup>10</sup> Estandarizadas y no estandarizadas para Gorden (1980).

recoger las mismas categorías de información de un número de sujetos, y las respuestas de estos deben ser comparables y clasificables. De esta forma, las diferencias entre las respuestas se deben a diferencias entre los entrevistados, no a las preguntas.

La entrevista estructurada se utiliza sobre todo para verificar las teorías que existen y las hipótesis derivadas de ellas. No obstante adolece de ciertos defectos, entre ellos, la tendencia del investigador a imponer sus propias categorías sobre las del informador. Así, la entrevista estructurada es más aplicable a las encuestas a gran escala y a la prueba formal de las hipótesis, en tanto que el tipo no estructurado es más útil para estudiar la estructura normativa de las organizaciones, para establecer clases y para descubrir la existencia de posibles patrones sociales.

Para superar las limitaciones de la entrevista estructurada, el investigador debe recurrir a la entrevista no estructurada; término que es un tanto engañoso, dado que es falso que este tipo de entrevista carezca de una estructura previa estudiada; simplemente esta estructura no cierra las posibilidades permitiendo una gran flexibilidad.

La entrevista no estructurada asume una diversidad de formas, que ofrecen considerable libertad en el procedimiento interrogativo. Además, recalcan el mundo en el sentido del informador y utilizan categorías del mismo en vez de las del científico. Después de que el científico ha reunido sus datos, puede proceder a analizarlos dentro de su propia estructura de referencia. No obstante, como indica Gorden (1980), al no plantear las mismas preguntas a todos los entrevistados, no hay forma de analizar o resumir estadísticamente la información.

*- Ventajas e inconvenientes*

Como todo método de recogida de información, la entrevista presenta algunos inconvenientes, Blanchet et al. (1989) recogen de la bibliografía los siguientes:

- No existe en materia de entrevista de investigación regla alguna que justifique y defina las conductas de los entrevistadores (Roethlisberger y Dickson, 1966).
- Las referencias forjadas para el campo terapéutico como la de "no directividad" o la de "actitud clínica" no sólo no otorgarían validez al dispositivo, sino que podrían ocultar el funcionamiento interlocutorio de la entrevista (Blanchet, 1982).
- Permanece indefinido el status científico de los datos obtenidos (Friedmann, 1970).

Con respecto a este último punto, Blanchet et al. (1989) indican que en el estado actual de los conocimientos, los discursos recogidos gracias a la entrevista de investigación son considerados como existentes en sí mismos, datos previos poseedores de una estructura fija. Todo sucede en parte como en el caso de una simple toma biológica en donde sólo cuenta el análisis ulterior de los elementos internos, sabiendo que el propio acto de la toma, efectuado con precaución, no podría modificar la estructura. Sin embargo, los discursos no son ciertamente preexistentes a la operación de toma que sería la entrevista, respuesta difundida en una situación dual. Por su presencia, cada uno co-construye en cada instante el discurso. Contrariamente a la repetición de la toma biológica que permite recoger el mismo producto, la construcción discursiva es siempre singular, jamás reproducible. De ahí se deduce que todo análisis de contenido que no



tenga en cuenta este aspecto fundamental, supone el riesgo de imputar a un individuo o a un grupo social unas características que le han sido introducidas con ocasión de la entrevista. Este factor debe ser considerado en la interpretación.

La compensación de los problemas planteados viene de la mano del potencial de esta técnica, cuando se considera la riqueza de las producciones discursivas obtenidas por la entrevista. Riqueza que supera ampliamente la obtenida de un cuestionario. Las numerosas investigaciones que han empleado, casi exclusivamente, este dispositivo aportan resultados interesantes; a veces inesperados.

Entre las ventajas de la entrevista, Gorden (1980) destaca que la entrevista otorga la oportunidad de motivar al entrevistado a proporcionar información completa y precisa de forma inmediata. Este factor de motivación se vuelve más decisivo a medida que aumenta la necesidad informativa, a medida que decrece la estructura de las respuestas, y las recompensas extrínsecas por responder son menores.

Además, la entrevista proporciona más oportunidades para aclarar al entrevistado el sentido de las preguntas. Este factor interpretativo es muy importante cuando las cuestiones son complejas o abstractas.

Dentro de las entrevistas, la entrevista no estructurada tiene una ventaja adicional al permitir una mayor flexibilidad en las preguntas. Cuanto mayor sea el componente exploratorio de los objetivos, mayor será la necesidad de flexibilidad en lo relativo a expresión, orden, y número de las cuestiones.

Por último, permite un mayor control sobre el proceso, permitiendo evaluar el grado de validez de las respuestas mediante la observación de las actitudes no verbales del sujeto; que facilitan la rectificación.

Estas ventajas motivan que Bingham, Van Dyke y Moore (1973) califiquen a la entrevista como uno de los medios más eficaces para obtener datos completos sobre la situación general, en base a la experiencia real de aquellos dedicados al negocio objeto de la investigación. Para estos autores, *"la entrevista es un método único para permitir y estimular la acción recíproca entre los participantes. Siempre que esta acción recíproca revista la necesaria importancia, la entrevista será el método adecuado"* (p. 343).

Para Gorden (1980), incluso en aquellos casos en los cuales toda la información puede ser recogida a través de cuestionarios, es necesaria la realización de entrevistas de cara a construir un cuestionario válido. En este sentido, los cuestionarios, incluso los más simples, pueden ser mejorados mediante entrevistas previas. Es peligroso diseñar el instrumento sin una prueba previa por diversas razones: si las respuestas están pre-estructuradas, puede que pasemos por alto opciones significativas, sólo probando las preguntas, se puede saber si están formuladas claramente. El vocabulario puede no ser apropiado, el problema puede no estar claro en la mente del entrevistado, puede ser necesario proporcionar una contextualización mayor para obtener una respuesta más uniforme. La estructuración apropiada de las respuestas, la determinación de su rango o

la construcción de categorías válidas requiere del uso de entrevistas exploratorias o preparatorias<sup>11</sup>.

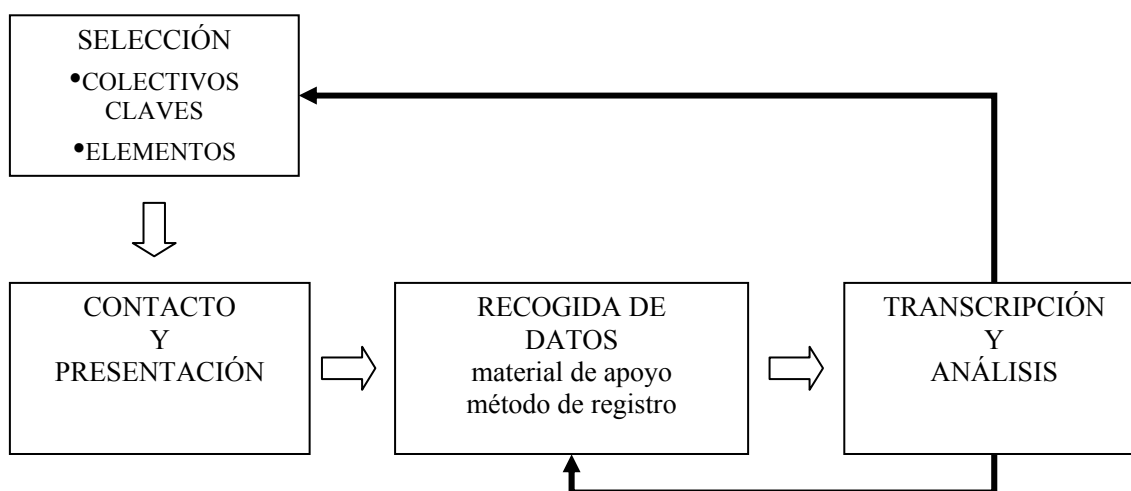
En esta idea profundizan Ghiglione y Matalon (1989), afirmando que una investigación completa debe comenzar por una fase cualitativa -bajo la forma de un conjunto de entrevistas no directivas o estructuradas-, seguida de una fase cuantitativa -la aplicación de un cuestionario a una muestra para lograr una inferencia estadística en el curso de la cual se comprueben las hipótesis elaboradas durante la primera fase, y se las complete con información numérica.

Contando únicamente con un método abierto (entrevista), es posible abordar un problema, incluso cuando se cuenta con pocas hipótesis y no se sabe bien cómo se plantea este problema a la población interesada. Para construir un cuestionario, en cambio, hace falta saber con precisión lo que se busca, asegurarse de que las preguntas poseen un sentido para cada uno de los encuestados y de que todos los aspectos de la cuestión han sido bien abordados.

*- Realizando la entrevista*

El esquema general de esta fase se encuentra en el gráfico 2. La **elección** de los entrevistados es un aspecto que puede generar controversias, debido a que el reducido número de entrevistados puede llevar a la introducción de sesgos. En la investigación presente optamos por seleccionar un conjunto reducido de entrevistados con la mayor experiencia laboral posible en las áreas de finanzas y contabilidad (núcleo de la titulación).

Gráfico 2. Esquema general de la entrevista



<sup>11</sup> No debe confundirse con las pruebas piloto o pretest, incluso cuando en algunas obras sobre investigación social se utiliza la misma nomenclatura para las entrevistas exploratorias y para las pruebas piloto. En los pretest, se intenta "afinar" un cuestionario ya construido, utilizando el instrumento en grupos de prueba. Con la entrevista exploratoria, paso previo, se busca información más genérica para construirlo.

En cuanto a la entrevista en sí, la **presentación** juega un papel crucial en la forma en que el entrevistado percibe al entrevistador y al estudio. Realizamos un primer contacto telefónico con los entrevistados en el que se les pidió su colaboración y se fijó una cita. Durante esta presentación debe identificarse la entidad patrocinadora, e indicarse el tema general, la razón por la que se deseamos entrevistarnos precisamente con él y la importancia de su participación en el estudio.

El **propósito de la entrevista** debe ser explicado de forma que pueda aplicarse a todas las cuestiones que se van a preguntar. Puede ser necesario prever explicaciones adicionales, para resaltar la relevancia de cada una de las preguntas respecto al propósito general. Nosotros indicamos a los entrevistados que se trataba de una entrevista de carácter exploratorio, enfatizando que sus opiniones son tanto más útiles para nosotros cuanto más sinceras.

La entrevista semi estructurada parte de un **guión** que contiene las principales cuestiones a tratar. Este guión, que marca unos mínimos, no está cerrado, las respuestas de cada entrevistado pueden llevar a incluir cuestiones adicionales, incluso, a modificar el guión para la siguiente entrevista. El guión utilizado en la entrevista se encuentra en el anexo 2. Como material de apoyo, el entrevistador contaba con unos cuadros comparativos que esquematizan las estructuras del grado en FICO y del de ADE.

Las entrevistas se grabaron y su **transcripción** se realizó por el mismo equipo entrevistador. Esta opción es la más recomendable ya que permite introducir comentarios sobre aspectos no recogidos en la grabación, pero recordados por el investigador (como gesticulación, percepciones sobre la seguridad de las respuestas, etc). Igualmente, la transcripción puede contribuir a que el investigador identifique errores en la entrevista que puedan ser evitados en las posteriores.

**Gráfico 3. Resumen**

<b>LA ENTREVISTA</b>	
<i>Objetivo</i>	Obtener datos completos sobre la cuestión a investigar según es experimentada por los participantes
<i>Metodología</i>	Preguntas de respuesta abierta expuestas de manera dialogada en entrevistas personales (ver detalle)
<i>Participantes</i>	Profesionales del área con amplia experiencia en puestos de responsabilidad y perfiles profesionales distintos.

### **Entrevistados**

Los 8 entrevistados tienen entre 40 y 60 años de edad. Todos son profesionales que han desarrollado su carrera en la banca, las finanzas, la contabilidad, la auditoría, la consultoría y/o la gerencia. La mayoría de ellos han tenido responsabilidades en procesos de evaluación y/o selección de titulados universitarios. Aunque marginal en su carrera profesional, todos ellos tienen o han tenido fuertes vínculos con la formación reglada y/o no reglada relacionada con los negocios.

## **Resultados de las entrevistas**

Las opiniones de los entrevistados pueden organizarse en torno a los siguientes apartados:

- La formación del profesional en las finanzas y la contabilidad.
- Los puestos y la posición competitiva de los futuros graduados en Finanzas y Contabilidad.
- La organización de las asignaturas del Grado en Finanzas y Contabilidad.

### **La formación del profesional en las finanzas y la contabilidad**

La entrevista se inició solicitando a los entrevistados que opinaran si, para un graduado universitario que fuese a desarrollar su actividad en el mundo de los negocios sería mejor contar con un título generalista (en su caso, con una posterior especialización, en postgrado o como un itinerario optativo en los dos últimos años), o con un grado específico. Las respuestas destacaron los siguientes aspectos:

Aspectos positivos de una formación específica

- La formación específica normalmente permite un acceso más rápido al mercado laboral.
- Los títulos específicos otorgan un mayor control a departamentos universitarios concretos, que tienen un mayor conocimiento y contacto con las profesiones relacionadas con el grado. Por el contrario, una formación generalista puede acabar no formando en nada o formando en aspectos totalmente irrelevantes para el desarrollo profesional. La inclusión en un grado de conocimientos básicos, generales o instrumentales debe justificarse convenientemente.
- En los títulos específicos, la relevancia de los contenidos (competencias) puede evaluarse y justificarse. En los generalistas, la utilidad de los contenidos concretos para un perfil profesional poco especificado es difícil de evaluar, lo que facilita que en el diseño de grados generalistas puedan beneficiarse inapropiadamente los departamentos universitarios con mayor poder o habilidad en la negociación.
- El acceso al mundo de los negocios, salvo casos excepcionales, suele producirse en los escalafones inferiores de la empresa, en la que dominan los especialistas. Sólo los que muestran un buen desempeño realizando actividades concretas ascienden, y tienen la oportunidad de demostrar su valía como generalistas.
- La formación específica tiene una clara ventaja sobre la generalista: las personas con una acentuada vocación profesional no suelen estudiar algo que no sepa que le va a ser útil en el futuro.

Aspectos positivos de una formación generalista:

- Una formación básica (generalista) parece necesaria en cualquier caso.
- Cualquier grado puede proporcionar las habilidades personales necesarias para afrontar retos profesionales posteriores en contextos muy específicos, e incluso alejados del perfil del grado.

- Los contenidos técnicos (específicos) no impartidos en una formación generalista (o en un grado poco relacionado con la actividad profesional que se desarrolla) pueden obtenerse posteriormente, cursando estudios reglados (postgrados) o no reglados (dentro de la empresa) o independientemente.
- En áreas económicas periféricas no se demandan muchos especialistas. En estas áreas puede ser ventajoso tener una formación generalista. Sobre todo en las empresas que proporcionan sistemas de apoyo en la resolución de las partes más específicas de las tareas.
- En algunas de las empresas financieras más significativas, la mayor parte del personal se dedica a las ventas. Una formación generalista suele ser más que suficiente para el desempeño eficaz en estos puestos.

### **Los puestos y la posición competitiva de los futuros graduados en Finanzas y Contabilidad**

Un segundo bloque de preguntas está encaminado a conocer los perfiles profesionales más relacionados con el Grado de Finanzas y Contabilidad, la concurrencia en estos perfiles con otros titulados universitarios y las ventajas (o desventajas competitivas de un graduado en finanzas y contabilidad). Las opiniones de los entrevistados coincidieron en los siguientes aspectos:

- Las finanzas, la contabilidad y los tributos han sido los campos típicos en los que han desarrollado, con ventaja competitiva, la profesión de los titulados universitarios del campo de la economía de la empresa.
- Otras áreas de gestión han sido típicamente ocupadas por ingenieros, licenciados en derecho, psicólogos u otros especialistas (licenciados en informática, químicos...).
- Típicamente, los gerentes titulados en ciencias económicas y empresariales han desarrollado su carrera previa en funciones muy relacionadas con las finanzas y la contabilidad.
- El aumento de la regulación contable y financiera supondrá la necesidad de contar con conocimientos más sofisticados (específicos) en estas áreas.
- En las fases iniciales de su carrera profesional, los graduados en finanzas y contabilidad contarán con importantes ventajas competitivas, respecto a los futuros graduados en administración y dirección de empresas, una vez que el nuevo grado en administración ha optado por reducir significativamente la formación contable del título. Esta ventaja inicial puede ser determinante en el acceso a la empresa.
- Es de esperar que los futuros graduados en administración y dirección de empresas sufran una dura competencia en el futuro, al contar con escasa ventaja competitiva respecto al resto de titulados universitarios. Previsiblemente, muchos graduados en administración y dirección de empresas cursarán en el futuro postgrados relacionados con la contabilidad y las finanzas. Como ocurre en otros países, quizá el camino inverso sea más razonable (graduados en finanzas y contabilidad que, tras varios años de experiencia profesional, cursan un MBA).

## La organización de las asignaturas del Grado en Finanzas y Contabilidad

La tercera parte de la entrevista consistió en mostrar a los entrevistados la estructura del Grado en Finanzas y Contabilidad. Para ello, se diseñó un gráfico que contenía las asignaturas obligatorias y optativas, ordenadas por semestre y tipo (contables, financieras, instrumentales y “otras”). Este gráfico se les explicaba en el momento en que se les presentaba, concediéndole al entrevistado unos minutos para que se familiarizase con él. Los entrevistadores se ofrecían a resolver cualquier duda. Posteriormente se les pedía su opinión sobre si faltaba o sobraba algo, o si algo obligatorio debía ser optativo o viceversa.

La opinión general, en todos los casos, fue que la estructura general parecía adecuada. Una parte significativa de los encuestados apuntó que una opinión más formada requeriría más conocimiento sobre el contenido de algunas asignaturas.

Las asignaturas que recibieron comentarios concretos fueron las siguientes:

- Matemáticas. La mayoría de los entrevistados consideró las matemáticas no financieras innecesarias. Algunos las justificaron, debido al bajo nivel de acceso de los estudiantes. En todo caso subyace siempre una preocupación por la orientación y utilidad de las asignaturas instrumentales.
- Matemáticas financieras. Su carga actual (6 créditos) parece insuficiente. La posición además es inadecuada, ya que proporciona conocimientos que son necesarios para materias que se imparten antes. Debería situarse en el primer semestre, a más tardar, en el segundo. En esto hay unanimidad.
- Estadística I y II. No se ve necesaria la existencia de dos asignaturas de estadística. Es suficiente algo de estadística descriptiva, probabilidad, modelos y test. La estadística descriptiva debería impartirse antes. Las asignaturas instrumentales deben proporcionar las herramientas necesarias para desarrollar las asignaturas del núcleo de la titulación.
- Microeconomía y macroeconomía. Quizá fuese suficiente con 6 créditos para ambas.
- Informática de gestión. La informática de gestión no debe centrarse tanto en hojas de cálculo o procesadores de textos, sino en sistemas integrados de gestión (ERP). Para varios entrevistados, los ERP eran la realidad informática (y contable) de la empresa.

*“del Grado en Finanzas y Contabilidad no puede salir nadie que no sepa, como mínimo, utilizar el contaplus como herramienta de contabilidad, no para picar asientos, sino para diseñar el plan de cuentas, los asientos predeterminados, informes especiales, etc. y realmente, si todos usan el SAP, pues debe darse, que los alumnos lo conozcan, sepan que hay múltiples módulos y las posibilidades del software”*

- Mercados financieros derivados. Mejor debería plantearse como optativa, por proporcionar conocimientos demasiado especializados.

- Valoración de empresas. Puede considerarse exagerado dedicar 6 créditos a esta asignatura.
- Consolidación. Si se trata de consolidación contable podría ser una optativa. Puede ser más relevante la consolidación fiscal que la contable.

*“creo más necesario incidir en temas fiscales de grupos. Hay muchos grupos de empresas que no consolidan contablemente, es decir, no presentan cuentas consolidadas, pero sí consolidan fiscalmente. De hecho yo dirijo un grupo de empresas y me ocurre eso. No consolido contablemente, pero sí fiscalmente.”*

- Derecho Tributario y Derecho Mercantil. Ambos son esenciales para este grado. Deberían impartirse, al menos, al nivel de Derecho. Debe aumentarse su carga docente.
- Contabilidad Fiscal. Debe ser obligatoria o, al menos, recomendarse encarecidamente.

*“Nuestra salida profesional, en una buena parte es asesor contable fiscal. Nuestra ventaja competitiva es que sabemos contabilidad, la del abogado que sabe más derecho. Si sabemos tanto fiscal y mercantil como los de derecho ese campo es nuestro, porque ellos de contabilidad no tienen ni idea.”*

*“por término medio, nosotros usamos más el derecho mercantil que el licenciado medio de derecho”*

- Responsabilidad social y ética empresarial. No se percibe como asignatura obligatoria, por ser de interés únicamente para empresas muy grandes.
- Prácticas y plan de empresa. Debería ser obligatorio una de las dos, no permitiéndose que se sustituya por asignaturas optativas.

Algunos entrevistados opinaron que, en algunos aspectos (inclusión injustificada de algunas instrumentales o materias muy especializadas) los contenidos eran excesivos. Sólo se señaló una ausencia. Algunos entrevistados consideraron que podría ser oportuno incluir una asignatura de derecho que impartiese en conceptos básicos de civil, laboral y administrativo. Sobre el derecho administrativo, alguno de los entrevistados resaltaba la necesidad de que los directivos y asesores de empresas conozcan las normas de contratación de las administraciones públicas:

*“A este respecto es preciso decir que la administración pública es también cliente de las empresas, luego buena parte de los conocimientos de administrativo (p.e. ley de contratos) pueden ser clave para una persona que trabaja en una empresa. Como empresa, puedes perder muchos concursos con administraciones públicas por desconocer la norma. Es una ventaja que muchas empresas valoran, porque te permite saber como funciona la administración por dentro. Conozco muchos casos de empresas que se han quedado con pedidos colgados y han perdido mucho dinero por no saber cómo funcionan las administraciones públicas y cómo pueden contratar. Es un mundo muy diferente al de las empresas.”*

## Bibliografía de la parte 1

- Accounting Education Change Commission- AECC (1990). *Position statement number one: Objectives of education for accountants*. Disponible en <http://aaahq.org/aecc/PositionsandIssues/pos1.htm>
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA (2005). *Libro Blanco Título de Grado en Economía y en Empresa*. Disponible en [http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco\\_economia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_economia_def.pdf)
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación-ANECA (2007). *Reflex. El profesional flexible en la sociedad del conocimiento*. Disponible en: [http://www.aneca.es/media/158162/informeejecutivoaneca\\_jornadasreflexv20.pdf](http://www.aneca.es/media/158162/informeejecutivoaneca_jornadasreflexv20.pdf)
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA); Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) y Axencia para o calidades do Sistema Universitario de Galicia (ACSUC), 2007. *Programa AUDIT: Directrices, definición y documentación de sistemas de garantía interna de calidad de la formación universitaria*. Versión 1, del 21 de junio de 2007. Disponible en: [http://www.aneca.es/active/docs/audit\\_doc02\\_directrices\\_070621.pdf](http://www.aneca.es/active/docs/audit_doc02_directrices_070621.pdf)
- Álvarez Méndez, J. M. (1986). Investigación cualitativa / investigación cuantitativa: ¿una falsa disyuntiva?. En Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ed. Morata.
- Álvarez, V.; Romero, S. (2007). Formación basada en Competencias para los Profesionales de la Orientación. *Educación XXI*, vol. 10, pp.15-37.
- American Accounting Association-AAA. Committee on the Future Structure, Content, and Scope of Accounting Education (1986). *Future accounting education: Preparing for the expanding profession*. Documento conocido como "Informe Bedford". Disponible en <http://aaahq.org/AECC/future/cover.htm>
- Arquero, J. L.; Donoso, J.A. (2005). Inicios de las enseñanzas oficiales de comercio en España. Creación de la Escuela de Comercio de Cádiz (1799-1804): Selección de los primeros profesores, métodos de enseñanza y programas, con especial referencia a los de Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 15, pp. 183-214.
- Arquero, J.L.; Donoso, J.A.; Jiménez, S.M.; González, J.M. (2009). Análisis exploratorio del perfil demandado para Administración y Dirección de Empresas: Implicaciones para el área contable". *Revista de Contabilidad*, vol.12, 1, pp. 43-66.
- Arthur Andersen & Co; Ernst & Whinney; Arthur Young; Peat Marwick Main & Co.; Coopers & Lybrand; Price Waterhouse; Deloitte Haskins & Sells y Touche Ross (1989). *Perspectives on education: capabilities for success in the accounting profession*. Informe conocido como "The Big 8 White Paper". Disponible en: <http://aaahq.org/AECC/big8/cover.htm>
- ASQC (1987). *Guide for reducing quality costs*. Wisconsin. ASQC quality press.
- Banco de España y Comisión Nacional del Mercado de Valores (2008) "Plan de Educación Financiera 2008-2012". Disponible en: [http://www.bankofspain.net/webbde/es/secciones/prensa/EdU\\_Financiera\\_final.pdf](http://www.bankofspain.net/webbde/es/secciones/prensa/EdU_Financiera_final.pdf)
- Bingham, W. Van Dyke y Moore, B.V. (1973). *Cómo entrevistar*. Ed. Rialp.
- Blanchet, A. (1982). Epistémologie critique de l'entretien d'enquête de style non directif. Ses éventuelles distortions dans le champ des sciences humaines, *Bulletin de Psychologie*, 358, 187-195.



- Blanchet, A.; Ghiglione, R.; Massonat, J. y Trognon, A. (1989). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Ed. Narcea.
- Bunk, G.P.(1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, vol. 1, pp. 8-14.
- Consejo General de Colegios de Economistas (2008). *Los economistas ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis desde la experiencia y determinación de necesidades futuras*. Disponible en: [http://multimedia2.coev.com/pdfs/estudio\\_oe.pdf](http://multimedia2.coev.com/pdfs/estudio_oe.pdf).
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ed. Morata.
- Directiva 2004/39/CE del Parlamento Europeo y del Consejo (2004), de 21 de abril, relativa a los mercados de instrumentos financieros, por la que se modifican las Directivas 85/611/CEE y 93/6/CEE del Consejo y la Directiva 2000/12/CE del Parlamento Europeo y del Consejo y se deroga la Directiva 93/22/CEE del Consejo.
- Directiva 2006/73/CE de la Comisión (2006), de 10 de agosto por la que se aplica la Directiva 2004/39/CE del Parlamento Europeo y del Consejo en lo relativo a los requisitos organizativos y las condiciones de funcionamiento de las empresas de inversión, y términos definidos a efectos de dicha Directiva.
- Eriksen, S.D. (1995). TQM and the transformation of higher education. *Quality assurance in education*. 3, 1, 14-29.
- European Association for Quality Assurance- ENQA (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Disponible en [http://www.aneca.es/present/docs/enqa\\_criteriosydirectrices\\_261005.pdf](http://www.aneca.es/present/docs/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf)
- Freeman, R. (1994). Quality assurance in secondary education. *Quality assurance in education*. 2, 1, 21-25.
- Friedmann, G. (1970). *El hombre y la técnica*. Ed Ariel.
- Fuentes Ruíz, Pilar de. (1995). *La obtención de la calidad total en el día a día: una evidencia empírica*. Paper presentado en el III Workshop en contabilidad de gestión Raimond Konopka.
- García, M.A.; Vico, A.; de Fuentes, C.; Pucheta, M.C. (2004). *La formación universitaria en Administración y Dirección de Empresas. Análisis de su adaptación al mercado de trabajo y propuesta de plan de estudios*. Ed. AECA. Estudios Empíricos. Madrid.
- Garvin, D.A. (1988). *Managing quality: the strategic and competitive edge*. New York McMillan.
- Ghiglione, R. y Matalon, B. (1989). *Las encuestas sociológicas: teorías y prácticas*. México, Ed. Trillas.
- Gitlow, H.S. y Gitlow, S.J. (1989). *Cómo mejorar la calidad y la productividad con el método Deming*. Ed. Norma. Bogotá.
- González, J.; Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe*. Informe final. Proyecto Piloto-Fase 1 (ANECA).
- Gorden, R.L. (1980). *Interviewing : strategy, techniques and tactics*. Dorsey Press, Homewood, Ill.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation, en Cole, P. y Morgan, J.L. (Eds). *Syntax and semantic*. Academic Press, 3, 41-58.
- Harvey, L. y Green, D. (1994) *Employer Satisfaction. Quality in Higher Education Project*. Birmingham, University of Central England.

- Informe Infoempleo (2008). Editado por Infoempleo (Madrid).
- Ingram, R.W. y Frazier, C.R. (1980). *Developing communication skills for the accounting profession*. Sarasota. American Accounting Association.
- International Federation of Accountants-IFAC (2009). *Handbook of international education pronouncements. Edición 2009*, disponible en <http://www.ifac.org>
- Javeau, C. (1982). L'enquête par questionnaire. Manuel à l'usage du praticien. 3<sup>a</sup> Ed. Université de Bruxelles.
- Juran, J.M. (1951). *Quality control handbook*. McGraw Hill. New York.
- Marín Hernández Salvador; Antón Renart, Marcos y Palacios Manzano, Mercedes (2008). "El Espacio Europeo de Educación Superior: estudio empírico sobre los nuevos títulos de grado y la profesión de economista" *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, Vol. XXXVII, n.º 139, julio-septiembre 2008, pp. 541-587
- Michael Page International (2009). *Estudios de remuneraciones: Finanzas*. Disponible en [http://www.michaelpage.es/productsApp\\_es/comunicacion/estudios/estudioremuneracionfinanzas.pdf](http://www.michaelpage.es/productsApp_es/comunicacion/estudios/estudioremuneracionfinanzas.pdf)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), 2003. *La Integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco* (Madrid). Disponible en: <http://www.ub.edu/comint/pdi/docs/docmarcmeecd.pdf>
- Moser, C. y Kalton, G. (1971). *Survey Methods in Social Investigation*, London: Heineman.
- Nachmias, D. y Nachmias, C. (1976). *Research methods in the social sciences*, London: Edward Arnold.
- Orden ECO/734/2004, de 11 de marzo, *sobre los departamentos y servicios de atención al cliente y el defensor del cliente de las entidades financieras*.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Londres: Sage Publications.
- Proyecto Tuning. *Summary of outcomes. Business*. Disponible en: [http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/Template\\_Business.pdf](http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/Template_Business.pdf)
- Quality Assurance Agency for Higher Education- QAA (2009): *Subject benchmark statements: Accounting (2007)*. En <http://www.qaa.ac.uk/>. [consultado el 6 de mayo de 2009]
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, *por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*.
- Real Decreto 1421/1990, de 26 de octubre, *por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél*. Disponible en: [http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases\\_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1990/27874](http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1990/27874).
- Real Decreto 217/2008, de 15 de febrero, *sobre el régimen jurídico de las empresas de servicios de inversión y de las demás entidades que prestan servicios de inversión y por el que se modifica parcialmente el Reglamento de la Ley 35/2003, de 4 de noviembre, de Instituciones de Inversión Colectiva, aprobado por el Real Decreto 1309/2005, de 4 de noviembre*.

- Reglamento (CE) No 1287/2006 de la Comisión de 10 de agosto de 2006 *por el que se aplica la Directiva 2004/39/CE del Parlamento Europeo y del Consejo en lo relativo a las obligaciones de las empresas de inversión de llevar un registro, la información sobre las operaciones, la transparencia del mercado, la admisión a negociación de instrumentos financieros, y términos definidos a efectos de dicha Directiva.*
- Roethlisberger, F.J. y Dickson, O. (1966). *Management and the worker*. Cambridge: Harvard University Press.
- Secretaría de Estado de Universidades (2008) Resolución, de 24 de septiembre, por la que se publica el acuerdo de Consejo de Ministros de 29 de agosto de 2008, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (BOE 26 de septiembre).
- Servicio de Orientación y Planificación Profesional- SOPP de la Universidad Carlos III de Madrid. XII (2008). *Estudio de Inserción Profesional de los Titulados de la Universidad Carlos III de Madrid*. Disponible en: <http://www.uc3m.es/portal/page/portal/sopp>
- Sjoberg, G. y Nett, R. (1980). *Metodología de la investigación social*. Ed. Trillas.
- Spencer, L.M. y otros (1992). *Competency assessment methods: History and state of the art*. Ed. Hay/McBer Research Press. Boston.
- The Common Content Project (2006a). *Common content professional accountancy qualifications: Learning outcomes and knowledge*. Disponible en [http://www.commoncontent.com/files/projectdocuments\\_file-6.pdf](http://www.commoncontent.com/files/projectdocuments_file-6.pdf).
- The Common Content Project (2006b). *Common content professional accountancy qualifications: Skills framework*. Disponible en [http://www.commoncontent.com/files/projectdocuments\\_file-5.pdf](http://www.commoncontent.com/files/projectdocuments_file-5.pdf).
- The Common Content Project (2006c). *Common content professional accountancy qualifications: Overview*. Disponible en [http://www.commoncontent.com/files/projectdocuments\\_file-4.pdf](http://www.commoncontent.com/files/projectdocuments_file-4.pdf).
- Universidad de Granada (2009) “Memoria para la verificación del Grado de Finanzas y Contabilidad de la Universidad de Granada” Disponible en [http://secretariageneral.ugr.es/bougr/pages/.../finanzasycontabilidad301009/!](http://secretariageneral.ugr.es/bougr/pages/.../finanzasycontabilidad301009/)
- Universidad de Sevilla, 2009. Reglamento general de actividades docentes. *Boletín Oficial de la Universidad de Sevilla*, nº 2, de 10 de febrero de 2009 (disponible en la [www.us.es](http://www.us.es)).
- Yorke, M. (1992). Quality in higher education: a conceptualization and some observations on the implementation of a sectorial quality system. *Journal of further and higher education*, 16, 1, 90-103.



Anexo 1. Comparación de los Grados en FICO

Anexo 1. Comparación de los Grados en FICO. Descripción general.

			Créditos a cursar					
	1 Oferta	2 A cursar	Básicos y obligatorios	3Prácticas	Trab. fin de grado	4 Optativas	5 % Oblig.	6 Ofert. Opt.
Alcalá de Henares	324	240	168	18	12	42	70%	126
Burgos	300	240	186	18	12	24	78%	84
Camilo José Cela	276	240	168	15	12	45	70%	81
Carlos III	354	240	174	18	12	36	73%	150
CEU Cardenal Herrera	240	240	222	9	9		93%	
Europea de Madrid	264	240	198	12	6	24	83%	48
La Laguna	270	240	180	18	12	30	75%	60
Oviedo	300	240	195	9	6	30	81%	90
Rovira i Virgili	330	240	180	24	6	30	75%	120
Valencia	285	240	187,5	24	6	22,5	78%	67,5
Almería	252	240	222	6	6	6	93%	18
Cádiz	252	240	216	12	6	6	90%	18
Granada	300	240	192	12	6	30	80%	90
Jaén	276	240	204	6	6	24	85%	60
Málaga	294	240	186	12	6	36	78%	90
Olavide	300	240	198	12	12	18	83%	78
Sevilla	300	240	192	12	6	30	80%	90
Datos España (sin Sevilla)								
N	16	16	16	16	16	15	16	15
Máximo	354	240	222	24	12	45	93%	150
Mínimo	240	240	168	6	6	6	70%	18
Media	289	240	192	14	8	27	80%	79
Sevilla	300	240	192	12	6	30	80%	90
Datos Andalucía (sin Sevilla)								
N	6	6	6	6	6	6	6	6
Máximo	300	240	222	12	12	36	93%	90
Mínimo	252	240	186	6	6	6	78%	18
Media	279	240	203	10	7	20	85%	59
Sevilla	300	240	192	12	6	30	80%	90

1 Créditos ofertados totales

2 Créditos a cursar

3 En algunos casos convalidables por otras optativas

4 Optativas a cursar (sin tener en cuenta las optativas que, en su caso, pueden sustituir a las prácticas externas)

5 Básicos y obligatorios/240

6 Créditos optativos ofertados

Nota importante: las medias están calculadas entre los grados que presentan una característica

**Anexo 1. Comparación de los Grados en FICO. Distribución de créditos**

	1 Instrum.	2 Otr. Ec.	3 Perfil. Conta.	4 Perfil fin.	5 Ratio cont / fin	6 peso núcleo	7 Otras	8 Total ob.
Alcalá de Henares	24	48	42	36	1,17	33%	18	168
Burgos	18	54	66	36	1,83	43%	12	186
Camilo José Cela	18	48	42	48	0,88	38%	12	168
Carlos III	30	42	48	36	1,33	35%	18	174
CEU Cardenal Herrera	30	45	57	72	0,79	54%	18	222
Europea de Madrid	12	60	66	30	2,20	40%	30	198
La Laguna	24	36	60	36	1,67	40%	24	180
Oviedo	24	48	75	42	1,79	49%	6	195
Rovira i Virgili	24	54	48	48	1,00	40%	6	180
Valencia	27	36	66	52,5	1,26	49%	6	188
Almería	18	48	84	54	1,56	58%	18	222
Cádiz	30	42	90	45	2,00	56%	9	216
Granada	24	60	60	48	1,25	45%		192
Jaén	24	66	66	36	1,83	43%	12	204
Málaga	24	42	72	42	1,71	48%	6	186
Olavide	30	60	60	42	1,43	43%	6	198
Sevilla	18	54	72	42	1,71	48%	6	192
Datos España (sin Sevilla)								
contar	16	16	16	16	16,00	1600%	15	16
Máximo	30	66	90	72	2,20	58%	30	222
Mínimo	12	36	42	30	0,79	33%	6	168
Media	24	49	63	44	1,48	44%	13	192
Sevilla	18	54	72	42	1,71	48%	6	192
Datos Andalucía (sin Sevilla)								
contar	6	6	6	6	6,00	600%	5	6
Máximo	30	66	90	54	2,00	58%	18	222
Mínimo	18	42	60	36	1,25	43%	6	186
Media	25	53	72	44,5	1,63	49%	10	203
Sevilla	18	54	72	42	1,71	48%	6	192

1 Créditos de materias instrumentales (matemáticas y estadística, excepto matemáticas financieras)

2 Otras materias económicas

3 Asignaturas perfil contable (incluido derecho mercantil, fiscal e informática)

4 Asignaturas perfil financiero (incluida matemáticas financieras)

5 Ctos contables obligatorios / ctos financieros obligatorios

6 (Créditos de perfil contable + perfil financiero) / créditos totales (240)

7 Otras asignaturas. Ver tabla 9

8 Total de créditos básicos y obligatorios

Nota importante: las medias están calculadas entre los grados que presentan una característica

**Anexo 1. Comparación de los Grados en FICO. Otros datos de Finanzas y Contabilidad en materias básicas y obligatorias.**

	1 sem 1ª contab.	2 sem 1ª fin.	3 Ctos 1º y 2º	4 FICO 1º y 2º	5 % FICO 1º y 2º	6 Cont de Gest.	7 % Perfil FICO
Alcalá de Henares	3	3	120	36	30%		46%
Burgos	2	3	120	54	45%	12	53%
Camilo José Cela	1	3	120	48	40%	6	53%
Carlos III	2	3	120	42	35%	12	50%
CEU Cardenal Herrera	3	4	120	27	23%	6	21%
Europea de Madrid	1	3	120	48	40%	6	50%
La Laguna	2	4	120	48	40%	6	50%
Oviedo	2	2	120	60	50%	12	51%
Rovira i Virgili	1	4	120	36	30%	6	38%
Valencia	2	3	120	40,5	34%	9	34%
Almería	2	2	120	54	45%	12	39%
Cádiz	2	1	120	48	40%	18	36%
Granada	2	3	120	40	33%	12	37%
Jaén	1	2	120	48	40%	12	47%
Málaga	1	3	120	60	50%	18	53%
Olavide	2	3	120	48	40%	12	47%
Sevilla	1	2	120	60	50%	12	53%
Datos España (sin Sevilla)							
contar	16	16	16	16	16	15	16
Máximo	3	4	120	60	50%	18	53%
Mínimo	1	1	120	27	23%	6	21%
Media	2	3	120	46	38%	10,6	44%
Sevilla	1	2	120	60	50%	12	53%
Datos Andalucía (sin Sevilla)							
contar	6	6	6	6	6	6	6
Máximo	2	3	120	60	50%	18	53%
Mínimo	1	1	120	40	33%	12	36%
Media	2	2	120	50	41%	14	43%
Sevilla	1	2	120	60	50%	12	53%

1 1ª asignatura contable, excepto mercantil, fiscal e informática (semestre)

2 1ª Asignatura finanzas, excepto matemáticas financieras (semestre)

3 Créditos cursados en los dos primeros años

4 Créditos de contabilidad y finanzas en los dos primeros años

5 Ctos perfil contabilidad y finanzas en los dos primeros años/120

6 Créditos de contabilidad de gestión básicos y obligatorios

7 Proporción créditos de perfil contable y financiero en los dos primeros años

**Anexo 1. Comparación de los Grados en FICO. Descripción de optativas**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Alcalá de Henares	24	18	54	24	6		2,25	3	126
Burgos	6	12	36	24	6	6	1,5	3,5	84
Camilo José Cela	0	27	15	24	15		0,6	1,8	81
Carlos III	24	12	36	54	24		0,7	4,2	150
CEU Cardenal Herrera									0
Europea de Madrid		24		18	6		0	2	48
La Laguna		6	42	12			3,5	2	60
Oviedo	6	6	24	24	30		1	3	90
Rovira i Virgili	6	42	18	30	24	6	0,6	4	120
Valencia	9	31,5	13,5	13,5		4,5	1	3	67,5
Almería		18						3	18
Cádiz				6	12		0	3	18
Granada	6	12	42	24	6	6	1,75	3	90
Jaén	12	24	12	12			1	2,5	60
Málaga	18	12	18	36	6	3	0,5	2,5	90
Olavide	6		30	42		6	0,7	4,3	78
Sevilla	6	12	30	24	18	6	1,25	3	90
Datos España (sin Sevilla)									
contar	11	13	12	14	10	6	14	15	16
Máximo	24	42	54	54	30	6	3,5	4,3	150
Mínimo	0	6	12	6	6	3	0	1,8	0
Media	10,6	18,8	28,4	24,5	13,5	5,3	1,1	3,0	73,8
Sevilla	6	12	30	24	18	6	1,25	3	90
Datos Andalucía (sin Sevilla)									
contar	4	4	4	5	3	3	5	6	6
Máximo	18	24	42	42	12	6	1,8	4,3	90
Mínimo	6	12	12	6	6	3	0	2,5	18
Media	10,5	16,5	25,5	24	8	5	0,8	3,1	59
Sevilla	6	12	30	24	18	6	1,25	3	90

- 1 Instrumentales (créditos)
- 2 Optativas otras materias económicas (créditos)
- 3 Asignaturas de perfil contable (créditos)
- 4 Asignaturas de perfil financiero (créditos)
- 5 Otras (ver tabla 9)
- 6 Contabilidad de gestión (créditos optativos)
- 7 Ctos contables optativos/ctos financieros optativos
- 8 Créditos optativos ofertados/créditos optativos a cursar
- 9 Total créditos optativos



**Anexo 1. Comparación de los Grados en FICO. La informática en el grado de Finanzas y Contabilidad**

	Existe	Nombre	Tipo	Ctos.
Alcalá de Henares	si	Informática empresarial	Optativa	6
Burgos	si	Informática aplicada a la empresa	Obligatoria	6
Camilo José Cela	si	Sistemas de información	Optativa	3
Carlos III		Informática de gestión; Desarrollo de aplicaciones informáticas para la empresa;	Optativa	18
CEU Cardenal Herrera	si	Aplicaciones informáticas para las finanzas; Informática	Obligatoria	9
Europea de Madrid	no			
La Laguna	si	Sistemas de información aplicados a la empresa	Obligatoria	6
Oviedo		Aplicaciones informáticas para la gestión de empresas Sistemas informáticos para la gestión de empresas	Mitad y mitad	12
Rovira i Virgili	no			
Valencia	si	Informática empresarial	Optativa	4,5
Almería	no			
Cádiz	no			
Granada	si	Informática de gestión	Optativa	6
Jaén		Sistemas informáticos aplicados al análisis financiero Herramientas informáticas en finanzas empresariales	Mitad y mitad	12
Málaga	no			
Olavide	si	Sistemas de información	Obligatoria	6
Sevilla	si	Sistemas de información para las finanzas y la contabilidad	Obligatoria	6
Datos España (sin Sevilla)				
contar				11
Máximo				18
Mínimo				3
Media				8,05
Sevilla				6
Datos Andalucía (sin Sevilla)				
contar				3
Máximo				12
Mínimo				6
Media				8
Sevilla				6

**Anexo 1. Comparación de los Grados en FICO. Proyección profesional.**

	1 Práct.	2 TFG	3 C. Emp.	4 J. Emp.	5 Form TFG.	6 Total	7 Práct. Conv
Alcalá de Henares	12	12				24	si
Burgos	18	12	6			36	si
Camilo José Cela	15	12				27	no
Carlos III	18	12				30	si
CEU Cardenal Herrera	9	9				18	no
Europea de Madrid	12	6				18	no
La Laguna	18	10				28	no
Oviedo	9	6	6			21	no
Rovira i Virgili	24	6				30	no
Valencia	24	6				30	no
Almería	6	6	6	6		24	si
Cádiz	12	6	6			24	si
Granada	12	6				18	si
Jaén	6		6			12	si
Málaga	12	6	6			24	si
Olavide	12	12			6	30	no
Sevilla	12	6	6	6		30	si
Datos España (sin Sevilla)							
contar	16	15	6	1	1	16	
Máximo	24	12	6	6	6	36	
Mínimo	6	6	6	6	6	12	
Media	13,7	8,5	6,0	6,0	6,0	24,6	
Sevilla	12	6	6	6	0	30	
Datos Andalucía (sin Sevilla)							
contar	6	5	4	1	1	6	
Máximo	12	12	6	6	6	30	
Mínimo	6	6	6	6	6	12	
Media	10	7,2	6	6	6	22	
Sevilla	12	6	6	6	0	30	

- 1 Prácticas externas en empresas
- 2 Trabajo fin de grado
- 3 Creación de empresas
- 4 Juego de empresa
- 5 Habilidades para realizar el trabajo de grado
- 6 Total
- 7 ¿Prácticas convalidables por optativas?

**Anexo 1. Comparación de los Grados en FICO. Materias relacionadas con los perfiles profesionales del Grado**

	1 Perf. Cont.	2 Conta.	3 Dcho Merc.	4 Fiscal	5 Inform.	6 % Cont. Oblig.	7 % Fin. Oblig.	8 Rel cont / fin
Alcalá de Henares	42	24	6	12		10%	15%	0,7
Burgos	66	45	6	9	6	19%	15%	1,3
Camilo José Cela	42	24	6	12		10%	20%	0,5
Carlos III	48	42	6			18%	15%	1,2
CEU Cardenal Herrera	57	30	6	12	9	13%	30%	0,4
Europea de Madrid	66	36	12	18		15%	13%	1,2
La Laguna	60	42	6	6	6	18%	15%	1,2
Oviedo	75	54	6	9	6	23%	18%	1,3
Rovira i Virgili	48	36	6	6		15%	20%	0,8
Valencia	66	48	6	12		20%	22%	0,9
Almería	84	72	6	6		30%	23%	1,3
Cádiz	90	60	12	18		25%	19%	1,3
Granada	60	48	6	6		20%	20%	1,0
Jaén	66	48		12	6	20%	15%	1,3
Málaga	72	60	6	6		25%	18%	1,4
Olavide	60	48	6	6	6	20%	18%	1,1
Sevilla	72	54	6	6	6	23%	18%	1,3
Datos España (sin Sevilla)								
contar	16	16	14	15	6	16	16	16
Máximo	90	72	12	18	9	30%	30%	1,43
Mínimo	42	24	6	6	6	10%	13%	0,42
Media	62,6	44,8	6,9	10	6,5	19%	18%	1,06
Sevilla	72	54	6	6	6	23%	18%	1,29
Datos Andalucía (sin Sevilla)								
contar	6	6	4	6	2	6	6	6,00
Máximo	90	72	12	18	6	30%	23%	1,43
Mínimo	60	48	6	6	6	20%	15%	1,00
Media	72	56	7,5	9	6	23%	19%	1,26
Sevilla	72	54	6	6	6	23%	18%	1,29

1 Total asignaturas de perfil profesional contable

2 Asignaturas de contabilidad

3 Asignaturas de mercantil

4 Asignaturas de fiscal

5 Asignaturas de informática

6 Ctos en asignaturas de contabilidad obligatorias / ctos obligatorios totales (240)

7 Ctos perfil financiero (incluidas matemáticas financieras) / ctos obligatorios (240)

8 Ctos en asignaturas de contabilidad obligatorias / ctos financieros obligatorios (incluida matemáticas financieras)

**Anexo 1. Comparación de los Grados en FICO. Idiomas.**

	Restricciones ANECA		Idiomas	4 Ctos	5 Asignatura	6 Tipo
	1	2				
Alcalá de Henares	14%	21%	si	6	Inglés aplicado a las finanzas	Oblig.
Burgos	24%	19%	si	12	Inglés/Francés empresarial	Oblig.
Camilo José Cela	14%	29%	si	3	Inglés de negocios	Opt.
Carlos III	24%	21%	si	6	Inglés	Oblig.*
CEU Cardenal Herrera	14%	32%	no			
Europea de Madrid	18%	15%	si	6	Inglés	Oblig.
La Laguna	23%	20%	si	6	Inglés empresarial	Oblig.
Oviedo	28%	22%	si	12	Inglés empresarial I y II	Opt.
Rovira i Virgili	20%	27%	no			
Valencia	26%	28%	no			
Almería	32%	24%	no			
Cádiz	28%	21%	si	3	Lengua extranjera aplicada	Oblig.
Granada	25%	25%	no			
Jaén	24%	18%	no			
Málaga	32%	23%	no			
Olavide	24%	21%	no			
Sevilla	28%	22%	si	6	Inglés para las finanzas y la contabilidad	Opt.
Datos España (sin Sevilla)						
contar	16	16		8		
Máximo	32%	32%		12		
Mínimo	14%	15%		3		
Media	23%	23%		6,8		
Sevilla	28%	22%		6		
Datos Andalucía (sin Sevilla)						
contar	6	6		1		
Máximo	32%	25%		3		
Mínimo	24%	18%		3		
Media	28%	22%		3		
Sevilla	28%	22%		6		

- 1 Créditos contables obligatorios/créditos asignaturas obligatorias
- 2 Créditos finanzas obligatorios/créditos asignaturas obligatorias
- 3 ¿Hay?
- 4 Créditos
- 5 Nombre
- 6 Características especiales
- \* No presencial

**Anexo 1. Comparación de los Grados en FICO. La contabilidad de gestión.**

	1	2	3	4	5
Alcalá de Henares			0		
Burgos	12	6	18	27%	7%
Camilo José Cela	6		6	25%	
Carlos III	12		12	29%	
CEU Cardenal Herrera	6		6	20%	
Europea de Madrid	6		6	17%	
La Laguna	6		6	14%	
Oviedo	12		12	22%	
Rovira i Virgili	6	6	12	17%	5%
Valencia	9	4,5	13,5	19%	7%
Almería	12		12	17%	
Cádiz	18		18	30%	
Granada	12	6	18	25%	7%
Jaén	12		12	25%	
Málaga	18	3	21	30%	3%
Olavide	12	6	18	25%	8%
Sevilla	12	6	18	22%	7%
Datos España (sin Sevilla)					
contar	15	6	16	15	6
Máximo	18	6	21	30%	8%
Mínimo	6	3	0	14%	3%
Media	10,6	5,3	11,9	23%	6%
Sevilla	12	6	18	22%	7%
Datos Andalucía (sin Sevilla)					
contar	6	3	6	6	3
Máximo	18	6	21	30%	8%
Mínimo	12	3	12	17%	3%
Media	14	5	16,5	25%	6%
Sevilla	12	6	18	22%	7%

- 1 Créditos de contabilidad de gestión básicos y obligatorios
- 2 Contabilidad de gestión (créditos optativos)
- 3 Total
- 4 Créditos de contabilidad de gestión obligatorios/créditos de contabilidad obligatorios
- 5 Créditos de contabilidad de gestión optativos/créditos optativos ofertado



## **Anexo 2. Guión de las entrevistas**

Se comienza la entrevista recordando al entrevistado el objeto de la entrevista, la institución que ha solicitado el trabajo, la confidencialidad de su identidad y la importancia de su participación.

### **Posición estratégica del GFICO**

Nos gustaría comenzar hablando sobre la forma general y el sentido del Grado en Finanzas y Contabilidad.

En general, hay dos posiciones básicas respecto al grado de generalidad/especialización de los títulos universitarios (grados), así:

- Unos opinan que una buena formación básica y generalista proporciona mayor flexibilidad a una carrera profesional que, necesariamente, será cambiante. Para ellos, siempre hay tiempo para especializarse tras el grado.
- Otros argumentan que, dada la sofisticación creciente de los entornos profesionales actuales, sólo puede alcanzarse una formación adecuada en 4 años especializando los grados. Ello no significa eliminar contenidos básicos o instrumentales, pero sí reducirlos a aquellos necesarios para permitir el desarrollo profesional en entornos concretos.

En el entorno empresarial, hasta ahora hemos contado en España con títulos generalistas (LADE, DCE) ¿cree que está justificada la aparición de títulos especializados (Marketing, GFICO)? En su opinión, ¿hubiera sido quizá más razonable crear un itinerario optativo de Finanzas y Contabilidad dentro de LADE o la DCE en los últimos años del título o un postgrado especializado en Finanzas y Contabilidad?

La necesidad de un GFICO se ha apoyado casi siempre en la demanda del mercado laboral. En concreto, se han empleado fundamentalmente dos argumentos: a) la creciente complejidad de las normas contables y la sofisticación de los productos y mercados financieros (necesidad de especialización), y b) el tamaño de la demanda de titulados en Finanzas y Contabilidad en las sociedades desarrolladas (posibilidad de explotar un nicho) ¿Cree que el mercado laboral estaba bien servido con la Licenciatura en Administración y Dirección de Empresas y la Diplomatura en Ciencias Empresariales? ¿Cree que el GFICO será bien recibido por el mercado laboral?

En muchas profesiones, los futuros GFICO's deberán competir probablemente con otros titulados ¿Cree usted que un GFICO estará en ventaja o desventaja, respecto a otros titulados universitarios? ¿Y en concreto, respecto a los LADE's?

Coincidiendo con la aparición del GFICO, los nuevos grados en Administración y Dirección de Empresas han reducido sus contenidos contables, centrándose en los más propios de organización, recursos humanos, marketing y estrategia ¿Qué impacto puede tener este cambio de estrategia para los futuros GFICO's?

## Competencias técnicas de los GFICOS

En general, las universidades declaran que su objetivo no es formar profesionales competentes en tareas concretas, sino formar a personas que sean capaces de convertirse a sí mismas en profesionales. Por ejemplo, el objetivo del GFICO es conseguir un egresado tipo que, mediante su experiencia laboral y la especialización posterior, se convierta en un profesional capacitado para desarrollar una profesión concreta en el área financiera-contable. El graduado tipo deseado es, por tanto, un novato que pueda eficazmente convertirse en un profesional en una profesión concreta. A continuación se le pide su opinión sobre el plan de estudios de GFICO para construir a este graduado tipo. Para ello, le suministramos esta tabla (se entrega el cuadro del GFICO).

En esta tabla se clasifican las asignaturas en obligatorias y optativas. En el cuadro superior están ordenadas por semestre y área (contabilidad, finanzas, instrumentales y otras). Todas las asignaturas son de 6 créditos. Debajo del cuadro están las optativas.

(Se espera unos minutos)

¿Cree que, en general, el plan de estudios es adecuado?

¿Sobra algo?

¿Falta algo?

¿Cambiaría algo de sitio (temporalización)?

¿Cambiaría alguna materia de obligatoria a optativa o viceversa?

Semestres	Materias obligatorias			
	Contabilidad (54 créditos)	Finanzas (36 créditos)	Instrumentales (24 créditos)	Otras (78 créditos)
1	Fundamentos de Contabilidad		Matemáticas	Economía Economía de la Empresa Dirección de Operaciones
2	Contabilidad de Costes	Introducción a las Finanzas		Historia Económica Microeconomía Derecho Mercantil
3	Contabilidad Financiera I	Sistemas y Mercados Financieros		Macroeconomía Régimen Fiscal Dirección y Organización
4	Contabilidad Financiera II para la Gestión		Matemáticas Financieras Estadística I	Marketing
5	Consolidación	Planificación Financiera de la Empresa Mercados Financieros Derivados	Estadística II	Sistemas de Información para las Finanzas y la Contabilidad
6	Análisis de Estados Financieros I Introducción a la Auditoría	Finanzas de la Empresa a c/p Valoración de Empresas		Responsabilidad Social y Ética Empresarial
7	Análisis Financiero II			Creación de Empresas
8	Proyecto Fin de Grado (6 créditos) y Practicas o Plan de Empresa o dos optativas adicionales (12 créditos)			

### Materias optativas. Semestres 7 y 8 (a elegir 5 de las 15). Es decir, 30 créditos.

Contabilidad	Finanzas	Instrumentales	Otras
1 Contabilidad Fiscal	1 Gestión Bancaria	1 Elementos actuariales y probabilísticos en la valoración del riesgo	1 Técnicas y métodos de racionalización adva.
2 Auditoría Financiera	2 Finanzas Internacionales		2 Simulación empresarial
3 Control de Gestión	3 Marketing Financiero		3 Gestión de recursos hum. y habilidades directivas
4 Gestión de Costes Laborales	4 Derecho del Mercado Financiero		4 Pymes y Gestión de Calidad
	5 Fiscalidad de Productos Financieros		5 Inglés para las Finanzas y la Contabilidad



## **Parte II**

### **Características de los estudiantes de FICO**



## Introducción a la parte II

Pese a la juventud del área de trabajo en formación en Contabilidad en España, éste área tiene una tradición ya asentada en el ámbito anglosajón. En concreto, en los Estados Unidos, es un área con una enorme proyección investigadora que tiene su punto de despegue en la publicación, en los años 80 del siglo XX, de una serie de posicionamientos por parte de las principales asociaciones Americanas (American Accounting Association -AAA- y American Institute of Certified Public Accountants -AICPA-). Estos posicionamientos surgen como respuesta a la percepción de un descenso en la calidad de los egresados en Contabilidad y demandan un cambio y reorientación profunda de la forma en la que se enseña la materia, así como una reflexión seria sobre el tipo de estudiantes que se atrae hacia el área.

Este debate, que da lugar a la aparición de la Accounting Education Change Commission -AECC-, continúa en la primera década del siglo XXI y mantiene, con el apoyo de los resultados de la investigación, que los estudiantes que están escogiendo programas en Contabilidad descienden en número y calidad, en comparación con los que optan por otras carreras del área (Albretch y Sack, 2000).

Esta experiencia, aunque resultante de un largo proceso que en nuestro contexto está en sus comienzos, nos lleva a plantear la segunda parte del proyecto. En esta segunda parte analizamos un conjunto de características relevantes para los estudiantes de FICO, realizando un estudio en términos comparativos con estudiantes de carreras cercanas. Estas comparaciones pueden ser de gran utilidad para diseñar acciones de información, formación y selección de alumnos.



## MOTIVACIÓN Y TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN: LA ESCALA EME

### Fundamentos teóricos

Como Núñez-Alonso et al. (2005) indican, la motivación ha sido uno de los conceptos más importantes en el contexto educativo. De hecho, muchas investigaciones han demostrado que la motivación está relacionada con diversos aspectos, como la persistencia, el aprendizaje y el nivel de ejecución (Rodríguez et al., 2001; De la Torre y Godoy, 2002; Castillo, Balaguer y Duda, 2003).

Una de las líneas más interesantes de trabajo cobra importancia a partir de los artículos de Deci y Ryan (1985 y 1991) en los que se sugiere una perspectiva multidimensional de la motivación que permite una mejor comprensión de la misma. Estos autores indican que el comportamiento puede estar *amotivado*, motivado intrínsecamente o motivado extrínsecamente; situándose estas dimensiones en un continuo que va desde la autodeterminación hasta la falta de control.

Vallerand et al. (1992) indican que la motivación intrínseca (MI, en adelante) hace referencia al hecho de realizar una actividad por sí misma, es decir, por la satisfacción y el placer derivados de la participación. Estos autores ponen como ejemplo el hecho de que un estudiante puede asistir a clase porque encuentra interesante y satisfactorio aprender más de determinadas materias.

Como indican Núñez-Alonso et al. (2005), la MI es entendida como un signo de competencia y autodeterminación, considerándose un constructo global en el que pueden diferenciarse tres tipos (Vallerand et al., 1992):

- MI hacia el conocimiento.
- MI hacia el logro.
- MI hacia las experiencias estimulantes.

La MI hacia el conocimiento se ha relacionado con conceptos como curiosidad o motivación para aprender y hace referencia a la motivación para realizar una actividad basada en el placer que se experimenta mientras se aprende, se explora o se intenta comprender algo nuevo. Afirmaciones como *“mis estudios me permiten continuar aprendiendo un montón de cosas que me interesan”* o *“para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas”* están relacionadas con esta motivación.

La MI hacia el logro se relaciona con la satisfacción que se experimenta al superar o alcanzar un nuevo nivel. El reto o la búsqueda de la mejora por sí misma son cuestiones relacionadas con esta motivación. Afirmaciones como *“me motiva la satisfacción que siento cuando logro realizar actividades académicas difíciles”* o *“la Universidad me*

*permite sentir la satisfacción personal en la búsqueda de la perfección dentro de mis estudios*”, son reflejo de esta motivación.

El último aspecto de la MI, hacia las experiencias estimulantes, se relaciona con la motivación de alguien que se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia dedicación a la actividad. Expresiones como *“Por los intensos momentos que vivo cuando comunico mis propias ideas a los demás”* o *“Porque me gusta «meterme de lleno» cuando leo diferentes temas interesantes”*, describen este tipo de motivación.

La consecución de un fin distinto a la propia actividad, normalmente una recompensa, es la clave que define la motivación extrínseca (ME). Como indican Vallerand et al., (1992), la conducta tiene significado porque está dirigida a un fin, y no por sí misma.

Siguiendo a Núñez-Alonso et al. (2005), la ME también se define como un constructo multidimensional, donde se distinguen tres tipos de motivación que pueden ordenarse según el nivel de autodeterminación:

- ME regulación externa.
- ME introyección.
- ME identificación.

La regulación externa es el tipo que mejor representa el concepto de ME. El factor motivante es evitar castigos o buscar recompensas. En el caso de la formación universitaria, la búsqueda de un trabajo bien pagado, o de un mejor nivel de vida, son los mejores ejemplos de regulación externa.

En la introyección, el individuo comienza a internalizar las razones de su acción, no obstante la conducta está regulada por exigencias o demandas que pueden derivar de coerción o presión para llevar a cabo algo. Este hecho puede influir decisivamente en la conducta del individuo, por lo que no está todavía autodeterminada (Núñez-Alonso et al., 2005). Expresiones del tipo *“Aprobar en la Universidad me hace sentirme importante”* o *“Quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios”* son ejemplos de esta motivación.

La identificación es el tipo de ME más autodeterminada, ya que el individuo valora su conducta y cree que es importante; el compromiso ante una actividad es percibido como una elección del propio individuo, aunque se sigue considerando ME porque la conducta es un instrumento para conseguir algo. En el caso de la formación universitaria, expresiones del tipo *“Porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me guste”* o *“Porque me ayudará a elegir mejor mi orientación profesional”*, están relacionadas con la identificación.

La última dimensión que postula la teoría de la autodeterminación es la *amotivación*, o desmotivación. No hay explicación actual para la conducta del individuo, que ha perdido toda motivación, de carácter externo o interno. En el caso de los estudios universitarios, frases como *“En su momento, tuve buenas razones para ir a la Universidad; pero, ahora me pregunto si debería continuar en ella”* o *“Sinceramente no lo sé; verdaderamente, tengo la impresión de perder el tiempo en la Universidad”*

definen esta dimensión, que se sitúa en el nivel más bajo de autonomía en el continuo de los distintos tipos de motivación (Núñez-Alonso et al., 2005).

Vallerand et al. (1989) desarrollaron y validaron en francés la *Échelle de Motivation en Éducation* (EME) respondiendo a la estructura comentada anteriormente. La escala resultante está formada por 28 ítems distribuidos en siete subescalas de cuatro ítems cada una que evalúan los tres tipos de MI, los tres tipos de ME y la *amotivación*. Los resultados de validación de la versión francesa mostraron niveles satisfactorios de consistencia interna (media en el alfa de Cronbach de .80) y unos altos índices de estabilidad temporal (media de .75 en la correlación test-retest, después de un período de un mes). Posteriormente, Vallerand et al. (1992 y 1993) desarrollaron y validaron la versión inglesa (denominada Academic Motivation Scale, AMS), obteniendo resultados similares en cuanto a validez.

Recientemente, Núñez-Alonso et al. (2005) validaron la versión española de esta escala y obtuvieron niveles satisfactorios de consistencia interna (alfa de Cronbach entre .67 y .84) y estabilidad temporal (correlación test-retest entre .69 y .87 tras un período de siete semanas). Por último, los resultados del análisis factorial confirmaron la estructura de siete factores de la EME-E.

## **Estudio empírico**

### *Instrumento empleado*

El instrumento empleado en este apartado tiene como núcleo la versión española de la escala EME adaptada por Núñez-Alonso et al. (2005), que consta de 28 ítems a responder en una escala tipo Likert con 7 alternativas, en función del grado de acuerdo, desde 1: en total desacuerdo, a 7: en total acuerdo, donde 4 se define como una correspondencia moderada con la afirmación.

La redacción de los ítems de este cuestionario se sometió a una revisión para comprobar su adecuación (*face validity*) a la muestra de estudiantes de universidad. De esta revisión, realizada por expertos en investigación social mediante cuestionarios, surgieron mínimas modificaciones de redacción.

Adicionalmente a ese núcleo, se incluyeron 7 ítems de autoeficacia y una serie de datos demográficos y académicos. La autoeficacia percibida trata de las creencias de las personas sobre sus propias capacidades para conseguir determinadas metas y desarrollar determinadas acciones (Bandura, 1997).

Como indica Bandura (2006), no existen medidas de autoeficacia generales del tipo “*cuestionario para todo*”. Un cuestionario de autoeficacia de corte generalista tiene, para este autor, poco valor explicativo, ya que la autoeficacia se define en términos de dominios o tareas específicas. Los ítems de autoeficacia incluidos en el cuestionario se centran en la confianza para afrontar los requisitos académicos del curso, contestándose en una escala muy familiar para evaluar: de 0 a 10.

### Participantes

Se obtuvieron un total de 231 cuestionarios, todos ellos estudiantes de primer curso de la Universidad de Sevilla. La distribución por carreras es la siguiente: 85 matriculados en el nuevo grado de FICO, 53 en ADE y 95 en Economía.

La relación entre hombres y mujeres es similar, oscilando entre un 40/60 para Economía y un 55/45 para ADE (tabla 1. Test Chi cuadrado no significativo)

**Tabla 1: Distribución de la muestra por sexo y grado**

		Sexo		Total
		1 hombre	2 mujer	
1 FICO	N	41	43	84
	% dentro de grado	48,8%	51,2%	100,0%
2 ADE	N	29	24	53
	% dentro de grado	54,7%	45,3%	100,0%
3 ECO	N	38	56	94
	% dentro de grado	40,4%	59,6%	100,0%
Total	N	108	123	231
	% total	46,8%	53,2%	100,0%

El porcentaje de alumnos de nueva matrícula oscila entre el 66% correspondiente a FICO y el 86% de Economía. Las diferencias son estadísticamente significativas (Tabla 2. test Chi cuadrado,  $p < 1\%$ ).

**Tabla 2: Distribución de la muestra por nueva matrícula y grado**

		Repites*		Total
		0 no	1 sí	
1 FICO	N	56	29	85
	% dentro de grado	65,9%	34,1%	100,0%
2 ADE	N	38	14	52
	% dentro de grado	73,1%	26,9%	100,0%
3 ECO	N	81	13	94
	% dentro de grado	86,2%	13,8%	100,0%
Total	N	175	56	231
	% total	75,8%	24,2%	100,0%

\* En su caso son alumnos adaptados de otras carreras.

Sobre el rendimiento académico previo, la nota de acceso presenta diferencias notables entre los estudiantes matriculados en las distintas carreras

**Tabla 3: Nota de acceso por grado**

	Media	Desv. Est.	Err. Est.	Mínimo	Máximo
1 FICO	5,8364	,55974	,06551	5,00	7,78
2 ADE	6,5781	,84280	,11688	5,01	9,00
3 ECO	6,7555	,99733	,10287	5,04	9,00
Total	6,4070	,92863	,06275	5,00	9,00

Como puede observarse en la tabla 3, la nota media de acceso es visiblemente inferior en los alumnos de FICO participantes en este estudio que en sus compañeros. Esta diferencia es estadísticamente significativa (ANOVA test,  $p < 1\%$ ). La realización de



contrastes *post-hoc* confirma que las diferencias se producen entre los alumnos de ADE y ECO, que tienen notas medias similares, con los alumnos de FICO (Dunnett T3 test,  $p < 1\%$ ).

Este dato, que apunta al problema señalado anteriormente, la elección de la carrera por alumnos de nivel académico más bajo, merece ser estudiado con mayor profundidad. Por ello, sólo para los estudiantes de FICO, comprobamos si era la nota de acceso de los alumnos adaptados, o la de los de nuevo ingreso, la que bajaba la media.

**Tabla 4: Nota de acceso nueva matrícula vs. Adaptados (FICO)**

	Media	Desv. Est.	Err. Est.
0 adaptado	5,9941	,55378	,10657
1 nuevo ingreso	5,7439	,54812	,08082

Los resultados de este análisis (tabla 4) indican que, aunque la diferencia no es muy grande (t-test  $p = 6,5\%$ ) los alumnos de nuevo ingreso son los que tienen una media de notas más baja.

Este dato debe interpretarse a la luz de otros dos porcentajes, que hemos obtenido para la muestra de alumnos de FICO: el porcentaje de alumnos que escogieron el grado como primera opción (49%, primera opción vs. 51% opción secundaria) y el de los que aprobó la selectividad en junio (36% junio, 64% septiembre).

## Resultados

### - Autoeficacia percibida

En términos generales, los estudiantes demuestran una confianza bastante alta para conseguir afrontar los requerimientos académicos del curso y afrontar el esfuerzo que ello conlleva (tabla 5). Curiosamente, la confianza es más alta en los alumnos de FICO, aunque no significativo en términos estadísticos. En el mismo sentido, manifiestan una confianza bastante alta en sus capacidades para gestionar adecuadamente el tiempo.

**Tabla 5: Autoeficacia académica por grado**

		Media	Desv. Est.	Err. Est.	Sig
auto_1. Afrontar con éxito los requerimientos académicos del curso	1 FICO	7,11	1,52	0,17	n.s.
	2 ADE	6,55	1,54	0,21	
	3 ECO	6,74	1,76	0,18	
	Total	6,83	1,63	0,11	
auto_2. Realizar un esfuerzo suficiente para cumplir los requerimientos del curso	1 FICO	7,02	1,91	0,21	n.s.
	2 ADE	6,74	1,63	0,22	
	3 ECO	6,81	1,79	0,18	
	Total	6,87	1,80	0,12	
auto_3. Gestionar el tiempo para cumplir los requisitos del curso	1 FICO	6,66	1,80	0,20	n.s.
	2 ADE	6,27	1,65	0,23	
	3 ECO	6,27	1,52	0,16	
	Total	6,41	1,66	0,11	

En cuanto a la autoeficacia definida en términos de rendimiento académico (tabla 6), sí aparecen diferencias significativas entre las distintas titulaciones. En términos generales, los estudiantes de FICO manifiestan una mayor confianza en ser capaces de

aprobar los exámenes al primer intento, cuestión en la que se muestran notablemente confiados, así como para poder obtener notas altas.

**Tabla 6: Autoeficacia resultados académicos por grado**

		Media	Desv. Est.	Err. Est.	Sig
auto_4. Aprobar los exámenes y otras pruebas al primer intento	1 FICO	6,90	1,65	0,18	.003
	2 ADE	6,06	1,93	0,26	
	3 ECO	6,07	1,79	0,18	
	Total	6,37	1,81	0,12	
auto_5. Obtener una nota media de sobresaliente	1 FICO	4,59	2,64	0,29	.000
	2 ADE	2,68	2,05	0,28	
	3 ECO	2,45	2,08	0,21	
	Total	3,28	2,49	0,16	
auto_6. Obtener una nota media de notable, o más	1 FICO	5,49	2,46	0,27	.002
	2 ADE	4,38	1,97	0,27	
	3 ECO	4,42	2,27	0,23	
	Total	4,80	2,33	0,15	
auto_7. Obtener una nota media de, al menos, aprobado	1 FICO	7,40	2,12	0,23	n.s.
	2 ADE	7,42	1,62	0,22	
	3 ECO	7,73	1,61	0,16	
	Total	7,54	1,81	0,12	

Es de destacar la alta confianza (7.5) que poseen en su capacidad de obtener una media de al menos aprobado. Esta confianza, posteriormente, no parece traducirse en rendimiento real, al menos, si continúa la tendencia normal de índice de presentados y calificaciones en estas asignaturas.

Dado que el nivel de autoeficacia percibida es sensible a la experiencia, es posible que quienes ya han tenido una mayor experiencia universitaria (aquellos que repiten curso / son adaptados de otra carrera) tengan una percepción distinta de sus propias capacidades. Igualmente, la percepción de las propias capacidades suele ser diferente entre hombre y mujeres. De ahí que completemos estos resultados con un análisis que incluya, como variables explicativas, que el alumno sea de nuevo acceso vs adaptado-repetidor y el sexo.

**Tabla 7: Significatividad de las diferencias, test ANOVA**

	grado	sexo	nuevo ingreso	modelo
auto_1. Afrontar con éxito los requerimientos académicos del curso	n.s.	n.s.	0,073	n.s.
auto_2. Realizar un esfuerzo suficiente para cumplir los requerimientos del curso	n.s.	0,005	n.s.	0,025
auto_3. Gestionar el tiempo para cumplir los requisitos del curso	n.s.	0,013	n.s.	0,036
auto_4. Aprobar los exámenes y otras pruebas al primer intento	0,004	n.s.	n.s.	0,021
auto_5. Obtener una nota media de sobresaliente	0,000	0,032	n.s.	0,000
auto_6. Obtener una nota media de notable, o más	0,001	n.s.	n.s.	0,004
auto_7. Obtener una nota media de, al menos, aprobado	n.s.	0,022	n.s.	n.s.

Como indica la tabla 7, sólo en una de las cuestiones, afrontar los requerimientos académicos del curso, se aprecian diferencias significativas debido a la experiencia previa con el sistema de evaluación en la universidad (6,9, para los alumnos de nuevo ingreso versus 6,5, para los repetidores,  $p < 10\%$ ).

Comparando por sexos, las mujeres parecen más confiadas en su capacidad para obtener notas más altas y realizar el esfuerzo suficiente que le permita superar el curso. Únicamente en el nivel más bajo, obtener una nota de aprobado, los hombres perciben un nivel de autoeficacia mayor.

**Tabla 8: Autoeficacia por sexo**

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Est.</i>	<i>Err. Est.</i>
auto_2	1 hombre	108	6,56	1,944	,187
	2 mujer	123	7,18	1,568	,141
auto_3	1 hombre	108	6,17	1,672	,161
	2 mujer	122	6,66	1,604	,145
auto_5	1 hombre	108	2,97	2,401	,231
	2 mujer	123	3,50	2,500	,225
auto_7	1 hombre	108	7,84	1,804	,174
	2 mujer	122	7,32	1,663	,151

### *- Motivación*

El núcleo del cuestionario lo constituye la escala EME, que permite obtener tres grandes bloques de medidas acerca de la motivación: motivación externa (ME), motivación interna (MI) y *amotivación*. Tanto para la ME, como para la MI, se estudian sus tres aspectos que expusimos en el fundamento teórico. Los análisis de consistencia interna obtenidos con la muestra indican niveles aceptables para todos los constructos (tabla 9).

**Tabla 9: Fiabilidad de las sub-escalas**

<i>Escala</i>	<i>Coef. <math>\alpha</math></i>
MI al conocimiento	0,793
MI al logro	0,809
MI a las exp. estimulantes	0,857
ME regulación externa	0,665
ME regulación introyectada	0,764
ME regulación identificada	0,734
Amotivación	0,769

Comparando los resultados obtenidos por grado (tabla 10), la prueba de diferencia de medias indica que existen diferencias significativas en dos de las tres escalas de motivación interna (al conocimiento y al logro). En ambos casos son los alumnos de FICO los que presentan un menor nivel de MI. En la motivación regulada por las experiencias estimulantes, se encuentran en una posición intermedia, aunque, en este caso, las diferencias no son significativas.

**Tabla 10: Puntuaciones MI por grado. Descriptivos y ANOVA**

		N	Media	Desv. Est.	Err. Est.	Min.	Max.	Sig.
MI conocim.	1 FICO	81	18,7284	4,68512	,52057	4,00	28,00	0.008
	2 ADE	52	19,5577	4,00692	,55566	11,00	28,00	
	3 ECO	94	20,8298	4,54284	,46856	8,00	28,00	
	Total	227	19,7885	4,55539	,30235	4,00	28,00	
MI logro	1 FICO	84	18,0952	5,11228	,55780	4,00	28,00	0.001
	2 ADE	51	19,5490	4,02648	,56382	10,00	27,00	
	3 ECO	94	20,7021	4,55039	,46934	5,00	28,00	
	Total	229	19,4891	4,77898	,31580	4,00	28,00	
MI estimul.	1 FICO	83	13,5663	5,37654	,59015	4,00	28,00	n.s.
	2 ADE	51	13,0392	4,29400	,60128	5,00	21,00	
	3 ECO	90	14,2111	5,49258	,57897	4,00	25,00	
	Total	224	13,7054	5,19769	,34728	4,00	28,00	

La prueba post hoc (T3 de Dunnett) revela que, en ambos casos, las diferencias significativas se presentan entre los grupos con puntuaciones más alejadas (FICO y ECO).

En cuanto a las escalas vinculadas a la regulación (tabla 11), no se observan diferencias estadísticamente significativas más que la escala más regulada: *ME regulación identificada*, en la que, de nuevo, los estudiantes de FICO presentan una media significativamente más baja al compararlos con cualquiera de los otros dos grupos (post hoc test, T3 de Dunnett).

**Tabla 11: Puntuaciones ME por grado. Descriptivos y ANOVA**

		N	Mean	Std. Dev	Std. Error	Min.	Max.	Sig.
ME externa	1 FICO	81	22,9383	3,69576	,41064	12,00	28,00	n.s.
	2 ADE	53	23,2453	4,33193	,59504	7,00	28,00	
	3 ECO	95	23,6947	4,09482	,42012	8,00	28,00	
	Total	229	23,3231	4,01209	,26513	7,00	28,00	
ME introy.	1 FICO	80	18,9750	4,75468	,53159	4,00	28,00	n.s.
	2 ADE	53	19,2830	5,25276	,72152	4,00	28,00	
	3 ECO	94	19,5638	5,12334	,52843	5,00	28,00	
	Total	227	19,2907	5,01185	,33265	4,00	28,00	
ME identif.	1 FICO	82	22,0000	3,92523	,43347	7,00	28,00	0.001
	2 ADE	52	23,6731	3,26431	,45268	13,00	28,00	
	3 ECO	94	23,9468	3,21411	,33151	15,00	28,00	
	Total	228	23,1842	3,59531	,23811	7,00	28,00	

Con respecto a la *amotivación*, son los estudiantes de FICO los que presentan un nivel más alto en comparación con sus compañeros de ADE o ECO.

**Tabla 11: Puntuaciones amotivación por grado. Descriptivos y ANOVA**

		N	Mean	Std. Dev	Std. Error	Min.	Max.	Sig.
amotivación	1 FICO	83	7,3494	4,45419	,48891	4,00	22,00	0.005
	2 ADE	50	5,8800	2,85457	,40370	4,00	19,00	
	3 ECO	94	5,7340	2,54920	,26293	4,00	15,00	
	Total	227	6,3568	3,49468	,23195	4,00	22,00	

### *Comentarios finales*

En términos generales, los estudiantes que han accedido al primer curso del Grado en FICO poseen un rendimiento académico previo más bajo que el que presentan los estudiantes de ADE y Economía, como ponen de manifiesto su menor nota de acceso a los estudios universitarios y el alto porcentaje de alumnos que aprobaron la prueba de selectividad en septiembre (el 64%). A esto se une el hecho de que un alto porcentaje de alumnos (un 51%) mostraron previamente un menor interés en el Grado de FICO que en otras carreras, al haber elegido aquél como su segunda opción (o posteriores). En este sentido, el menor rendimiento académico previo e interés en el Grado son factores que pueden influir significativamente de forma negativa en el posterior desarrollo de sus estudios universitarios.

Lo anterior se ve agravado además por el menor nivel que presentan los estudiantes del Grado de FICO tanto en relación a su MI al conocimiento y al logro, como a su ME de regulación identificada. Esto significa que los estudiantes del Grado en FICO, en comparación con los de ADE y Economía, presentan una motivación más baja para aprender, así como una menor motivación para mejorar y superar un nuevo nivel de estudios. Asimismo, conceden menos importancia a su conducta para conseguir algo, de lo que puede depender su entrada en el mercado laboral o su propia orientación profesional.

Considerando el objetivo de desarrollar un Grado en Finanzas y Contabilidad de calidad en la Universidad de Sevilla, de los resultados mencionados pueden desprenderse varias implicaciones. En primer lugar, el establecimiento de una nota de acceso superior a la actual podría contribuir a la incorporación de alumnos con un mayor rendimiento académico previo, reduciendo asimismo el porcentaje de aquellos alumnos que no muestran un interés inicial en el Grado o que, simplemente, no tienen una elección clara de los estudios a realizar.

En segundo lugar, dado que el curso 2009/2010 es el primer año de implantación del Grado en FICO, sería conveniente una definición clara y una difusión más amplia entre los estudiantes preuniversitarios de los objetivos y contenido del Grado, así como de las capacidades, habilidades y competencias profesionales que aporta. Esta difusión contribuiría a aclarar a los estudiantes sus expectativas en el Grado en FICO, permitiendo atraer a alumnos interesados en el Grado y que muestran una mayor motivación para el desarrollo de estos estudios. En el caso de que sigan matriculándose en el Grado en FICO estudiantes con menor interés y motivación, el éxito de los estudios dependería en mayor medida de la capacidad de motivación que pudiera ejercer el profesorado.

Dado también que los estudiantes de FICO presentan una mayor autoconfianza en aprobar sus exámenes y obtener calificaciones altas, en comparación con los estudiantes de ADE y Economía, constituiría también un reto para el profesorado saber canalizar esa autoconfianza de sus estudiantes en un rendimiento académico efectivamente mayor, intentando evitar la subestimación por parte de los estudiantes de los esfuerzos necesarios para superar los estudios, como tradicionalmente ocurría, por ejemplo, en la anterior licenciatura de ADE.



## ENFOQUES DE APRENDIZAJE

### Fundamentos teóricos

El aprendizaje de los estudiantes en la Universidad ha demandado recientemente una mayor atención de los investigadores de docencia, debido principalmente tanto al elevado fracaso académico y abandono de los estudios, como a la implantación de reformas educativas que se proponen como objetivo una universidad de calidad, entre las que destaca el Espacio Europeo de Educación Superior (García, 2005).

A este respecto, los enfoques de aprendizaje de los estudiantes (*Students' Approach to Learning*, SAL), que configuran un marco teórico derivado del trabajo pionero de Marton y Säljö (1976), describen la naturaleza de la relación entre el estudiante, los contenidos a aprender y la tarea de aprendizaje (Biggs, 2001; Duff, 2004).

Inicialmente, el marco teórico de los enfoques de aprendizaje fue desarrollado a partir de una investigación de corte cualitativo y fenomenológica, pudiéndose distinguir en la actualidad diferentes líneas de investigación que han dado lugar a varias escuelas (Hall *et al.*, 2004): el grupo de Lancaster (Entwistle y Wilson, 1970; Entwistle *et al.*, 1974), el grupo australiano (Biggs, 1978 y 1987), el grupo sueco (Marton y Säljö, 1976) y el grupo de Richmond (Pask, 1976). Algunas de estos grupos de investigadores han adoptado metodologías cuantitativas, dando como resultado inventarios e instrumentos que han sido frecuentemente usados en educación superior.

Concretamente, cabe distinguir tres enfoques de aprendizaje de los estudiantes (Biggs, 2001): superficial (*surface approach*), profundo (*deep approach*) y de logro (*achieving approach*). Los estudiantes que adoptan un enfoque superficial adquieren los conocimientos necesarios para aprobar la materia, confían en la memorización y no tratan de conectar los conceptos "aprendidos" con conocimientos previos o buscar las implicaciones. Así pues, poseen una concepción reproductiva del aprendizaje (Lucas, 2001). Hall *et al.* (2004) indican que el *enfoque superficial* está orientado a motivaciones externas y fuertemente influenciado por los sistemas de evaluación, generando un grado de compromiso muy bajo con el material a aprender. Según Hassall y Joyce (2001), las características básicas de este enfoque son:

- Satisfacción por repetir, simplemente, partes de la materia.
- Aceptación pasiva de las ideas y la información.
- El deseo de aprender una determinada materia viene dado por los requerimientos del sistema de evaluación.
- No existe planificación o estrategia de aprendizaje.
- Hay una memorización rutinaria de hechos y procedimientos.
- Hay fallos para reconocer los principios directores y patrones fundamentales.

Por su parte, el *enfoque profundo* se produce cuando el estudiante intenta dar sentido a los nuevos contenidos, enlazándolos dentro de un marco de referencia de ideas y conceptos. El alumno conceptualiza aprendizaje como comprensión. El enfoque profundo de aprendizaje tiene un énfasis interno en el que la realidad se hace visible e inteligible. Como características distintivas de este enfoque, se pueden señalar las siguientes (Hassall y Joyce, 2001):

- Deseo personal de comprender la materia.
- Interacción fuerte y crítica con los contenidos.
- Relación de la materia con experiencias y conocimientos anteriores.
- Integración de ideas usando principios de organización.
- Relación de evidencia con conclusiones.
- Examen de la lógica de las conclusiones.

Finalmente, los alumnos que adoptan un *enfoque de logro* tienen por objetivo manifestar la propia competencia con respecto a sus compañeros, intentando obtener las máximas calificaciones en las materias. Bajo este enfoque, los alumnos utilizan como estrategia la optimización del coste-eficacia tanto del tiempo como del esfuerzo, considerando relevante la autodisciplina, el orden, la sistematización, la planificación y la distribución del tiempo.

Cabe destacar que los enfoques superficial y profundo no son opciones mutuamente excluyentes. Por el contrario, Volet y Chalmers (1992) y Entwistle y Entwistle (1991) sugieren la existencia de un continuo, pudiéndose identificar un movimiento hacia el extremo "superficial" de este continuo a medida que los exámenes se acercan.

Los factores que determinan el enfoque de aprendizaje concreto adoptado por los alumnos se relacionan fundamentalmente con las características personales de los estudiantes (tales como género y edad), su experiencia educativa previa y su percepción del contexto de aprendizaje (Biggs *et al.*, 2001). Respecto al contexto de aprendizaje, en particular, Ramsden (1992) identifica tres áreas clave: los contenidos (programas), la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación, siendo este último el más influyente según la evidencia empírica recogida por el citado autor. Estas tres áreas se interrelacionan por tanto para conformar el contexto de aprendizaje que, combinado con las características personales del estudiante y su experiencia educativa previa, llevan a la adopción de un enfoque de aprendizaje. En este sentido, como manifiestan Entwistle y Entwistle (1991), aunque el estudiante puede tener una predisposición general hacia un enfoque particular, es la forma en la que el individuo interactúa con el contexto en el que el aprendizaje tiene lugar, la que contribuye a determinar el enfoque por el que opta en cada momento.

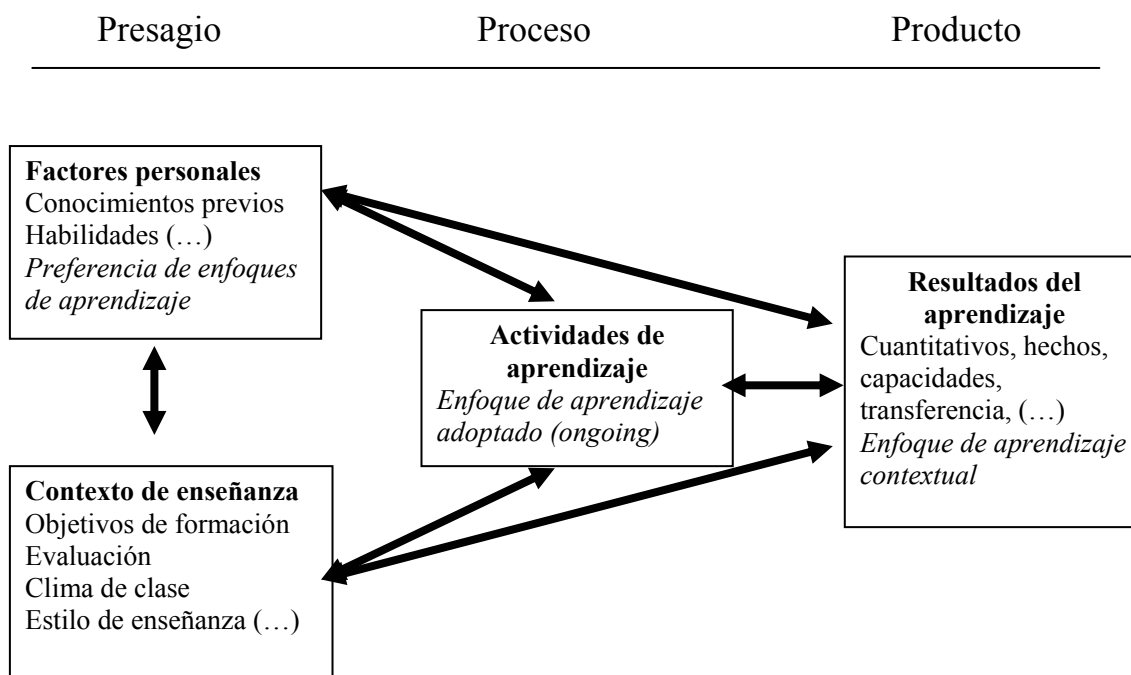
Es importante también reconocer que el enfoque particular que un estudiante adopta en una situación dada estará determinado por la percepción que el estudiante tenga de una serie de factores. Así pues, debemos enfatizar que es la percepción del estudiante lo que es crucial, la cual puede ser muy diferente de la que tiene la institución que "supervisa" el proceso de aprendizaje.

Considerando la influencia continua entre los factores del contexto de aprendizaje, las características personales de los estudiantes y el enfoque adoptado en una situación



concreta, Biggs *et al.* (2001) diseñaron el modelo 3P de enseñanza y aprendizaje (ver Figura 1).

**Figura 1. El modelo de aprendizaje y enseñanza 3P**



Fuente: Biggs *et al.* (2001)

Para analizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes, se han desarrollado varios instrumentos. El inventario de enfoques de aprendizaje (*Approaches to Studying Inventory*, ASI) diseñado por Entwistle *et al.* (1979), es uno de los más ampliamente usados en educación superior (Duff, 2004), habiéndose desarrollado durante los 90 varias versiones del mismo (v.g. Entwistle y Entwistle, 1991; Tait y Entwistle, 1995). La última versión del ASI es el *Approaches and Study Skills Inventory for Students* (ASSIST, 1997; Tait *et al.*, 1998). Este cuestionario de 52 items mide tres dimensiones o escalas principales: profundo, estratégico e instrumental (apático superficial). El enfoque estratégico (Entwistle y Ramsden, 1983) hace referencia al objetivo por parte de los estudiantes de obtener notas altas, usando el enfoque que consideren en cada caso más conveniente (profundo o superficial). Así, los estudiantes que siguen un enfoque estratégico trabajan eficazmente y con regularidad, organizan el tiempo y el esfuerzo para obtener los efectos máximos y verifican el progreso para asegurar el logro de los objetivos (Byrne *et al.*, 2002).

Otro instrumento empleado ampliamente por los investigadores para el estudio de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes es el *Study Processes Questionnaire* (SPQ), desarrollado por Biggs (1985). Al igual que el ASI, el cuestionario SPQ ha sido objeto de versiones posteriores (v.g. Biggs, 1987; Biggs *et al.*, 2001; Fox *et al.*, 2001). En la Tabla 1, en particular, se recoge una descripción resumida de los constructos del SPQ adaptada de los trabajos de Biggs *et al.* (2001) y Fox *et al.* (2001).

**Tabla 1. Constructos básicos del SPQ**

<b>Enfoque</b>	<b>Motivación</b>	<b>Proceso (estrategia)</b>
<i>Superficial</i>	Miedo al fracaso Deseo de terminar su curso de estudio	Objetivos muy limitados Aprendizaje memorístico de hechos e ideas Se centra en cada tarea de forma aislada Poco interés en el contenido
<i>Profundo</i>	Interés intrínseco en el tema Relación vocacional Conocimiento personal	Maximiza el significado Relaciona las ideas con las evidencias Integración del material a través de los diferentes cursos Identifica los principios generales
<i>De logro</i>	Conseguir notas altas Competir con otros para alcanzar el éxito	Uso eficaz de espacio y el tiempo Usa cualquier técnica para conseguir las notas más altas Nivel del conocimiento incompleto y variable

Fuente: Adaptado de Biggs et al. (2001) y Fox et al. (2001).

## Estudio empírico

### *Instrumento empleado*

Como indicamos anteriormente, el marco teórico de enfoques de aprendizaje ha dado lugar al desarrollo de múltiples instrumentos de medida, encuadrados en dos líneas básicas: SPQ y ASI.

En este trabajo nos hemos decantado por el cuestionario *Approaches and Study Skills Inventory for Students* (ASSIST del Centre for Research on Learning and Instruction, Univ. de Edimburgo), que fue elaborado en 1996 por los profesores Entwistle y Tait como una mejora y actualización de los cuestionarios ASI y R-ASI (Entwistle y Ramsden, 1983; Entwistle y Tait, 1995). El núcleo de este instrumento es el apartado B –*Approaches to studying*– (Tait et al., 1998) que proporciona un perfil de los enfoques y estrategias de aprendizaje de los estudiantes a través de un auto-informe.

El instrumento consta de 52 ítems (a responder en una escala tipo Likert desde 1: en total desacuerdo, hasta 5: completamente de acuerdo, siendo 3: no decidido) permitiendo obtener información sobre los tres enfoques básicos: profundo, superficial y estratégico. Cada una de estas escalas se subdivide en sub-escalas (tabla 2), cuya interpretación y uso debe adaptarse, y puede variar, en función de las muestras (Entwistle, 1997).

**Tabla 2. Escalas y sub-escalas del ASSIST**

<i>Escala</i>	<i>Subescalas</i>
Profundo (Deep)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Búsqueda de significado (Seeking meaning)</li> <li>• Relación de ideas (Relating ideas)</li> <li>• Uso de la evidencia (Use of evidence)</li> <li>• Interés en las ideas (Interest in ideas) *</li> </ul>
Estratégico (Strategic)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización del estudio (Organised studying)</li> <li>• Gestión del tiempo (Time management)</li> <li>• Atención a los requerimientos de la evaluación (Alertness to assessment demands)</li> <li>• Búsqueda del logro (Achieving) *</li> <li>• Control de la efectividad (Monitoring effectiveness) *</li> </ul>
Superficial apático (Surface apathetic)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausencia de metas (Lack of purpose)</li> <li>• Memorización inconexa (Unrelated memorising)</li> <li>• Enfoque en los requisitos mínimos (Syllabus-boundness)</li> <li>• Miedo al fracaso (Fear of failure) *</li> </ul>

\* Se definen como escalas asociadas

### *Participantes*

Para esta parte del estudio se han obtenido 246 cuestionarios, correspondientes a FICO (115), ADE (89) y ECO (42). La relación entre hombres y mujeres (tabla 3) está bastante igualada, oscilando entre el 50/50 de la muestra de FICO y el 58/42 de la de Economía. Estas diferencias no llegan a ser significativas en términos estadísticos.

**Tabla 3: Distribución de la muestra por sexo y grado**

			<i>FICO</i>	<i>ADE</i>	<i>ECO</i>	<i>total</i>
sexo	hombres	Recuento	57	40	15	112
		% de grado	50,4%	47,1%	41,7%	47,9%
	mujeres	Recuento	56	45	21	122
		% de grado	49,6%	52,9%	58,3%	52,1%
Total		Recuento	113	85	36	234

Prueba Chi cuadrado no significativa

Respecto a la sub-muestra de alumnos de FICO, tiene una nota media de acceso de 6 (los valores extremos oscilan entre 5 y 9,10), habiendo aprobado un 72% en la convocatoria de junio. Un 80% son alumnos de nuevo ingreso y un 68% escogieron FICO como primera opción.

### *Resultados*

Los resultados sobre consistencia interna del cuestionario son satisfactorios. La escala de enfoque profundo presenta un valor del alfa de Cronbach de 0,777 (n: 240, 16 ítems), la de enfoque estratégico 0,804 (n: 242, 20 ítems) y la de enfoque superficial 0,694 (n: 242, 16 ítems). Aunque aceptable, la escala de enfoque superficial presenta en nuestro estudio niveles más bajos que las otras en términos de fiabilidad. Este resultado es

consistente con los de la investigación publicada (Richardson, 2000; Zeegers, 2002) que indican sistemáticamente niveles de fiabilidad más bajos para el enfoque superficial.

En términos de escalas, los resultados del análisis de varianzas no indican diferencias significativas en los enfoques profundo y superficial de los estudiantes según la carrera. Sin embargo, si existe una diferencia muy acusada en cuanto al enfoque estratégico (tabla 4).

**Tabla 4. Puntuación y prueba ANOVA en las escalas ASSIST por grado**

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típ.</i>	<i>Error típico</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>	<i>Sig.</i>
Profundo	FICO	115	58,0087	7,49795	,69919	40	75	n.s.
	ADE	86	55,9651	8,85099	,95443	32	74	
	ECO	39	57,1538	7,67271	1,22862	40	70	
	Total	240	57,1375	8,05589	,52001	32	75	
Estratégico	FICO	115	74,6870	9,55902	,89138	54	97	0.005
	ADE	85	69,9882	10,34120	1,12166	42	89	
	ECO	42	72,5000	9,95906	1,53672	49	93	
	Total	242	72,6570	10,09222	,64875	42	97	
Superficial	FICO	115	50,5043	7,78818	,72625	33	69	n.s.
	ADE	86	49,3372	7,51565	,81043	24	65	
	ECO	41	48,8049	8,78129	1,37141	26	67	
	Total	242	49,8017	7,86728	,50573	24	69	

Los estudiantes de FICO muestran una media en enfoque estratégico significativamente más alta, sobre todo en comparación con los estudiantes de ADE, motivada por diferencias en casi todas las sub-escalas (tabla 5).

**Tabla 5: Puntuación y prueba ANOVA en las sub-escalas de enfoque estratégico por grado**

<i>Enfoque estratégico</i>	<i>FICO</i>	<i>ADE</i>	<i>ECO</i>	<i>Total</i>	<i>Sig*</i>
Organización del estudio	13,70	12,66	13,33	13,26	0,045
Gestión del tiempo	14,29	12,76	13,48	13,60	0,008
Atención a los requerimientos de la evaluación	16,20	14,90	15,95	15,69	0,001
Búsqueda del logro	14,70	14,56	14,45	14,61	n.s.
Control de la efectividad	15,80	15,03	15,29	15,44	n.s.
Total escala	74,69	69,99	72,50	72,66	0,005

Para el enfoque profundo, aunque a nivel de escala no hay diferencias significativas, existen diferencias en dos de las sub-escalas (tabla 6): búsqueda de significado y relación de ideas, en las que los alumnos de FICO puntúan más alto que sus compañeros de otras carreras (especialmente ADE).

**Tabla 6: Puntuación y prueba ANOVA en las sub-escalas de enfoque profundo por grado**

<i>Enfoque profundo</i>	<i>FICO</i>	<i>ADE</i>	<i>ECO</i>	<i>Total</i>	<i>Sig*</i>
Búsqueda de significado	15,07	14,27	15,24	14,81	0,055
Relación de ideas	14,10	13,70	13,05	13,78	0,087
Uso de la evidencia	15,33	14,99	15,49	15,23	n.s.
Interés en las ideas	13,50	12,99	13,33	13,29	n.s.
Total escala	58,01	55,97	57,15	57,14	n.s.

Enfocándonos en los estudiantes de FICO, el análisis de las diferencias por sexo indica cuestiones muy interesantes (tabla 7). Las mujeres puntúan en enfoque estratégico mucho más alto que los hombres.

**Tabla 7: Puntuación y t-test en las escalas por sexo (FICO)**

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Sig.</i>
Enf. profundo	Hombre	57	57,8246	7,49553	,99281	n.s.
	Mujer	56	58,0536	7,62393	1,01879	
Enf. estratégico	Hombre	57	71,5614	8,37517	1,10932	0,001
	Mujer	56	77,4821	9,75703	1,30384	
Enf. superficial	Hombre	57	49,2632	8,18432	1,08404	n.s.
	Mujer	56	51,1429	6,65904	,88985	

Analizando esta diferencia a nivel de sub-escalas, se comprueba que en todas las sub-escalas relacionadas con el enfoque estratégico las mujeres presentan niveles más altos. Estas diferencias son estadísticamente significativas en la organización del estudio, la gestión del tiempo, la atención de los requerimientos de la evaluación y la búsqueda del logro (tabla 8).

**Tabla 8: Puntuación y t-test en las sub-escalas de enfoque estratégico por sexo**

		<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Sig.</i>
Organización del estudio	Hombre	12,8070	2,62841	,34814	0.002
	Mujer	14,4286	2,92237	,39052	
Gestión del tiempo	Hombre	13,3684	3,24935	,43039	0.003
	Mujer	15,1786	3,06361	,40939	
Atención a los requerimientos de la evaluación	Hombre	15,6491	2,13384	,28263	0.023
	Mujer	16,6250	2,36307	,31578	
Búsqueda del logro	Hombre	14,1404	2,37125	,31408	0.014
	Mujer	15,2500	2,32965	,31131	
Control de la efectividad	Hombre	15,5965	2,39687	,31747	n.s.
	Mujer	16,0000	2,44949	,32733	

Analizando las posibles diferencias entre alumnos de nuevo ingreso y alumnos adaptados, los resultados indican que, de nuevo, es el enfoque estratégico en el que aparecen diferencias significativas (tabla 9).

**Tabla 9: Puntuación en las escalas y t-test, alumnos de nuevo ingreso vs. adaptados**

		<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Sig*</i>
Profundo	Adaptado	56,2273	6,41376	1,36742	n.s.
	Nuevo ingreso	58,9419	7,48073	,80667	
Estratégico	Adaptado	70,1364	9,83335	2,09648	0.011
	Nuevo ingreso	75,9186	9,28657	1,00140	
Superficial	Adaptado	50,2727	8,45820	1,80329	n.s.
	Nuevo ingreso	50,0581	7,37461	,79522	

Los alumnos de nuevo ingreso puntúan significativamente más alto en el enfoque estratégico (76 frente a 70 puntos). Analizando, a nivel de sub-escala, el origen de esta diferencia (tabla 10), puede observarse que existen diferencias significativas en la práctica totalidad de las sub-escalas.

**Tabla 10: Puntuación y t-test, sub-escalas de enfoque estratégico, nuevo ingreso vs. adaptados**

		Media	Desv. típ.	Error típ.	Sig*
Organización del estudio	Adaptado	12,6364	3,37421	,71938	0.082
	Nuevo ingreso	13,8605	2,79143	,30101	
Gestión del tiempo	Adaptado	13,1364	3,12129	,66546	0.032
	Nuevo ingreso	14,8023	3,22789	,34807	
Atención a los requerimientos de la evaluación	Adaptado	15,7273	1,93174	,41185	n.s.
	Nuevo ingreso	16,3023	2,43538	,26261	
Búsqueda del logro	Adaptado	13,6364	2,32062	,49476	0.030
	Nuevo ingreso	14,8837	2,38830	,25754	
Control de la efectividad	Adaptado	15,0000	2,52605	,53856	0.056
	Nuevo ingreso	16,0698	2,25853	,24354	

Para los otros enfoques, aunque a nivel de escala no hay diferencias, a nivel de sub-escala sí aparece una diferencia reseñable. Los estudiantes adaptados de otra licenciatura presentan una puntuación más alta en ausencia de metas (enfoque superficial) que sus compañeros de nuevo ingreso (tabla 11).

**Tabla 11: Puntuación y t-test en la sub-escala ausencia de metas (enfoque superficial), alumnos de nuevo ingreso vs. adaptados**

		Media	Desv. típ.	Error típ.	Sig*
Ausencia de metas	Adaptado	10,5909	3,26101	,69525	0.037
	Nuevo ingreso	9,0814	2,92742	,31567	

Dado que no hay datos de rendimiento académico disponibles relacionados con el grado, el estudio de las posibles asociaciones entre enfoques y datos de rendimiento tiene que centrarse en medidas previas, como la nota de acceso o la convocatoria en la que se aprueba selectividad.

El análisis de correlaciones indica que, a nivel de escala, no hay diferencias en rendimiento asociadas a los enfoques. Sin embargo, analizando a nivel de sub-escala, aparecen relaciones interesantes. Existen relaciones positivas y significativas entre el rendimiento académico y la Organización del estudio ( $r: 0.21, p < 5\%$ ) y la Gestión del tiempo ( $r: 0.24, p < 5\%$ ).

### Comentarios

Los resultados anteriores ponen de manifiesto que los estudiantes del Grado en FICO, en comparación con los de ADE, presentan una mayor orientación hacia el enfoque de aprendizaje estratégico, lo que indica que su objetivo de referencia es la obtención de buenas calificaciones, organizando su tiempo y esfuerzo a tal fin. A este respecto, cabe destacar que las mujeres han registrado una mayor predisposición para ello.

A efectos de lograr un Grado en FICO de calidad, sería conveniente que los estudiantes presentasen una mayor orientación al enfoque profundo de aprendizaje que al superficial, ya que ello conllevaría, entre otras cosas, un mayor deseo de comprender la materia y una mayor interacción con los contenidos, lo que podría redundar en una mejor formación intelectual y profesional de los egresados. A tales efectos, el diseño de los programas de estudio por parte del profesorado debería tener en cuenta este aspecto,

lo que podría tener su reflejo en el contenido de las asignaturas, el diseño de las actividades a realizar por los alumnos y el propio sistema de evaluación.

Por otra parte, los alumnos adaptados han presentado una menor puntuación en el enfoque estratégico en comparación con los alumnos de nuevo ingreso, siendo más preocupante el hecho de que hayan registrado una mayor ausencia de metas. La adaptación de los estudiantes a una nueva titulación ya refleja, en la mayoría de los casos, un fracaso previo en sus estudios universitarios, que puede tener su continuidad en la nueva titulación si no tienen una meta clara de referencia. A este respecto, podría contemplarse la posibilidad de que los estudiantes pudieran acudir a tutorías no sólo para solventar sus dudas sobre el contenido de la materia, sino también para ser asesorados o aconsejados sobre otros aspectos de los que dependa su enfoque de aprendizaje, tales como la planificación del estudio, la organización de su tiempo y esfuerzo o el seguimiento de sus logros en relación a su objetivo.





## **APRENSIÓN COMUNICATIVA**

### **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 de Finanzas y Contabilidad (AAA, 1986; Arthur Andersen & Co. et al., 1989; AECC, 1990; AICPA, 1992 y 1999; IFAC, 1994, 1996 y 2001; 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.

Los resultados de numerosos trabajos de campo son coherentes con las opiniones anteriormente expresadas. Incluso antes de la emisión de estos posicionamientos, la importancia de estas capacidades, y las deficiencias de formación en las mismas, fueron el tema central de trabajos de investigación. Uno de los pioneros fue el realizado por Ingram y Frazier (1980) por encargo de la AAA. Este trabajo recoge la opinión de académicos y profesionales respecto a la importancia de determinados aspectos relacionados con la comunicación para un contable, así como el nivel que observan en los estudiantes y empleados bajo su supervisión en esos tópicos. Sus resultados indican la tremenda importancia de las capacidades de comunicación para un profesional, reconocida por ambos grupos, y las carencias formativas en algunos aspectos que, además, son destacados por su importancia. Igualmente, se resalta que las deficiencias comunicativas son una causa frecuente, y de las más importantes, para no contratar a un candidato.

Los resultados del estudio realizado por Clarke (1990), sobre una muestra de 500 contables profesionales en Irlanda, indican que las capacidades de comunicación orales y escritas se consideran las dos más importantes de entre 70 tópicos relativos a conocimientos y capacidades, importancia que, además, se prevé aumentará en el futuro, tanto en el área de gestión como financiera. Bhamornsiri y Guinn (1991) encuestaron a 494 nuevos socios en firmas de contabilidad y consultoría estadounidenses para determinar la importancia de determinados bloques de capacidades en la contratación y promoción del personal en esas firmas. Sus resultados sugieren que las destrezas comunicativas son un tópico esencial en las consideraciones para ascensos, adquiriendo más importancia a medida que el puesto es de mayor

responsabilidad. Novin y Pearson (1989) y Novin, Pearson y Senge (1990) recogieron la opinión de contables certificados, en su mayoría en pequeñas firmas, y *controllers*, respectivamente, sobre la importancia de determinadas capacidades y sobre los puntos débiles y fuertes de los recién licenciados. Los resultados de ambos trabajos indican que las capacidades de comunicación no sólo son muy importantes, sino que son uno de los principales puntos débiles de formación. Posteriormente, Novin y Tucker (1993) encontraron que los CPAs puntuaron las capacidades de comunicación en el primer lugar entre 66 objetivos educativos, idéntica importancia que la otorgada a estas capacidades por los profesionales del CIMA británico (Hassall et al., 1999). No sólo los profesionales, más del 90% de los 490 docentes encuestados por May, Windal y Sylvestre (1995), se muestran de acuerdo con la necesidad de dar mayor énfasis, dentro del currículum contable, a las capacidades de comunicación. El reciente trabajo de Albrecht y Sack (2000), indica una coincidencia en la alta valoración que otorgan profesionales y docentes a estas capacidades (comunicación escrita y oral), que aparecen en segundo y tercer lugar de importancia, respectivamente, sobre un total de 22, quedando sólo por detrás de la capacidad de razonamiento crítico.

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

En un trabajo posterior, Arquero et al. (2009) se plantean como objetivo identificar las necesidades de formación percibidas por los egresados de Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Sevilla, profundizando en los contenidos y capacidades necesarios para desarrollar las tareas propias de un profesional en el área de Contabilidad. Los resultados indican que las capacidades de comunicación oral y escrita aparecen como las que presentan una mayor necesidad de intervención educativa.

Como puede observarse en el mapa 1, el nivel que tienen los egresados en ambas capacidades es, en opinión de los profesionales del área, muy bajo, resaltando, asimismo, la enorme importancia de las capacidades de comunicación oral.

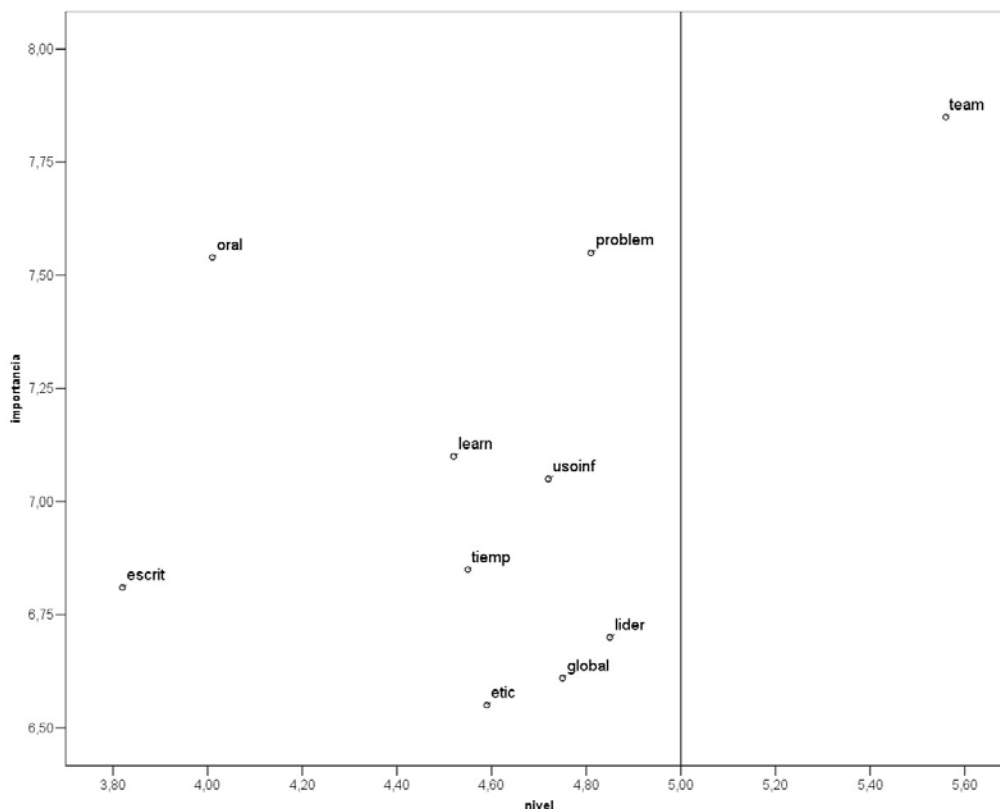


Ilustración 1. Importancia y nivel de capacidades no técnicas. Fuente: Arquero et al. (2009)

Como consecuencia de esta percepción, puede observarse que, en el diseño actual de los Grados de FICO, un importante número de programas incluyen el desarrollo de las capacidades de comunicación como un objetivo educativo, integrando actividades que inciden en el perfeccionamiento de estas destrezas (presentación y defensa en clase de estudio de casos, actividades y proyectos; aportar opiniones; participar 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, cuando no contraproducente.

### **Aprensión comunicativa: concepto**

La aprensión comunicativa (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 (Allen y Bourhis, 1992 y 1996; Spitzberg y Cupach, 1984) son menos capaces de comunicarse eficientemente y hay evidencias de un nivel significativo de correlación negativa entre AC y rendimiento cognitivo.

Aunque la AC no puede confundirse con un indicador de mayor o menor grado de competencia comunicativa (Boorum, Goolsby y Ramsey, 1998), sí es cierto que un nivel bajo de AC es condición necesaria para alcanzar la competencia comunicativa, aunque no sea suficiente. Así, las personas con niveles altos de AC tienen problemas para presentar sus opiniones, para participar en discusiones o para ser miembros de un equipo de trabajo; quizás porque tienden, en esas situaciones, a enfocarse más en sus

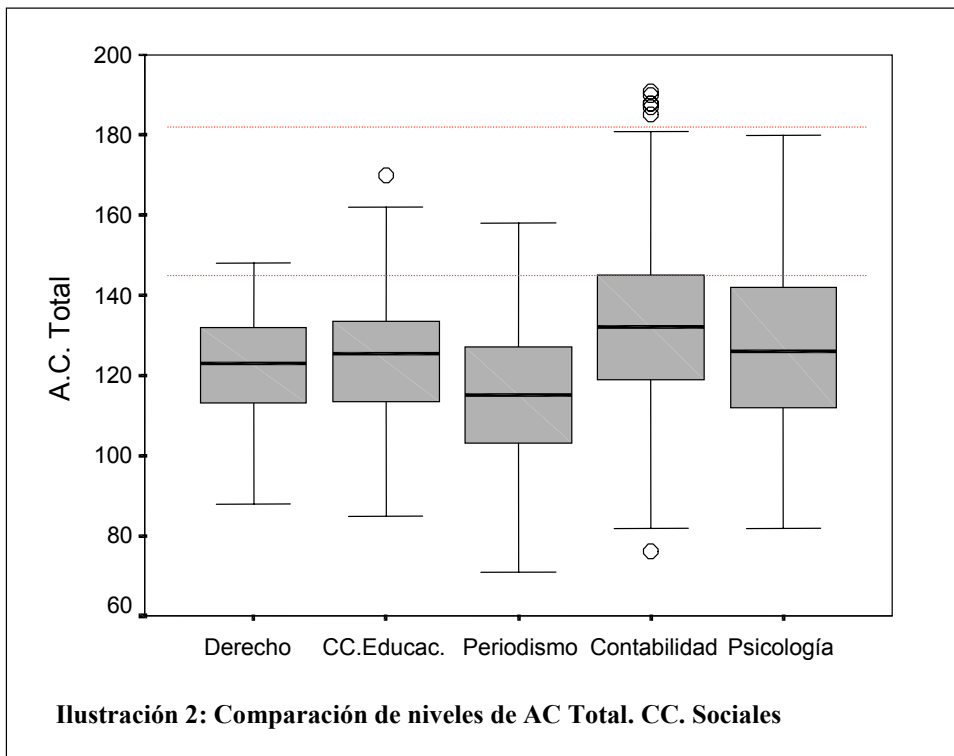
dificultades y su miedo a la comunicación que en el tema, argumento o información a comunicar. Para estos sujetos, las formas usuales de entrenamiento en capacidades de comunicación son inefectivas e inadecuadas. De este modo, poner a uno de estos sujetos a presentar un trabajo delante de un grupo de personas sin un adecuado periodo de formación es la forma más rápida de empeorar su problema de aprensión. En el trabajo de Fordham y Gabbin (1996), se pone de manifiesto que, para los estudiantes con niveles de AC por encima del normal, las actividades "usuales" no tienen efecto y que es necesario prestar atención a la reducción de la aprensión, a la vez que al desarrollo de las capacidades de comunicación.

De esta forma, el nivel de AC de los estudiantes es un aspecto a tener en cuenta en las intervenciones educativas que incluyan como objetivo el desarrollo de las capacidades de comunicación. En este sentido, no basta con saber si el **nivel** total es alto, sino que es necesario prestar atención al **perfil** (qué puntuaciones concretas en los constructos elementales forman el nivel total) ya que, en muchas ocasiones, se utilizan procedimientos y métodos didácticos que han sido desarrollados y funcionan con un perfil determinado de aprensión comunicativa, pero pueden no ser efectivos cuando los componentes de mayor peso en el perfil son distintos.

### **Aprensión comunicativa y estudiantes de Contabilidad**

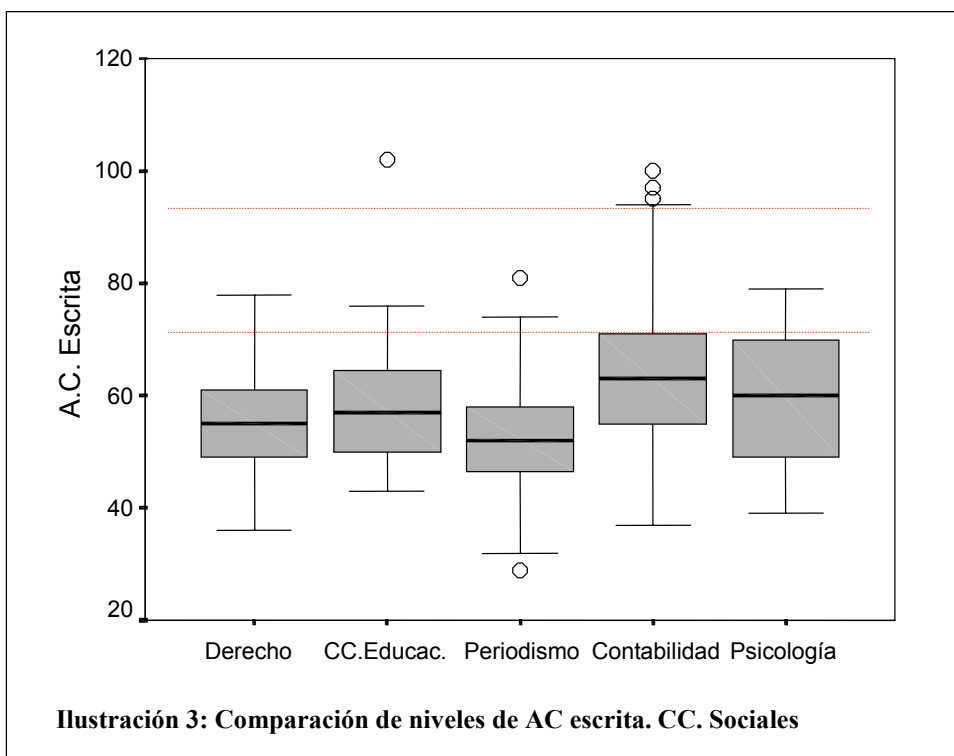
La enorme importancia que tienen las capacidades de comunicación en el área financiero-contable debería conllevar que los programas de formación atrajesen a estudiantes con las características necesarias para desarrollar adecuadamente estas competencias. Sin embargo, los resultados de la investigación ponen de manifiesto que, en primer lugar, el nivel de competencia 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 aprehensión de comunicación de forma independiente, así como en adición a las habilidades de comunicación.

En el contexto europeo, los estudios realizados por Arquero, Donoso, Hassall y Joyce (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 estudios precedentes: los estudiantes de Contabilidad presentan niveles más altos de AC que los estudiantes de otras carreras de ciencias sociales (ilustración 2).

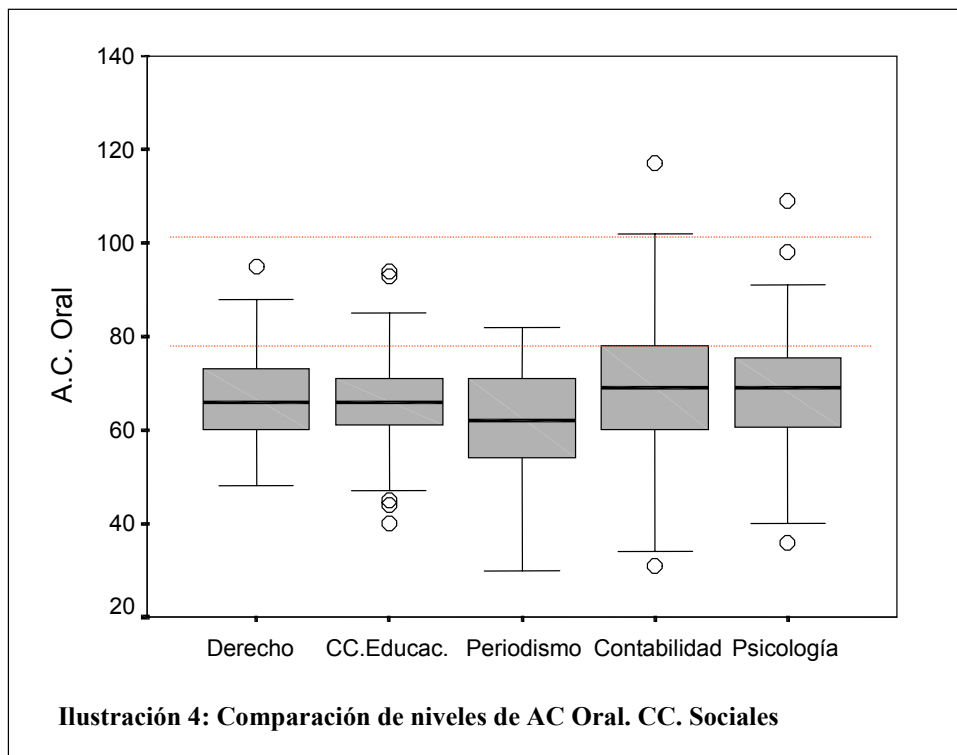


Fuente: Arquero et al. (2003)

Esta diferencia es significativa tanto en el nivel de aprensión comunicativa total, como en sus componentes principales, AC escrita (ilustración 3) y AC oral (ilustración 4).



Fuente: Arquero et al. (2003)



Fuente: Arquero et al. (2003)

Estos resultados son indicativos de que el área no está atrayendo a los estudiantes adecuados. 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.

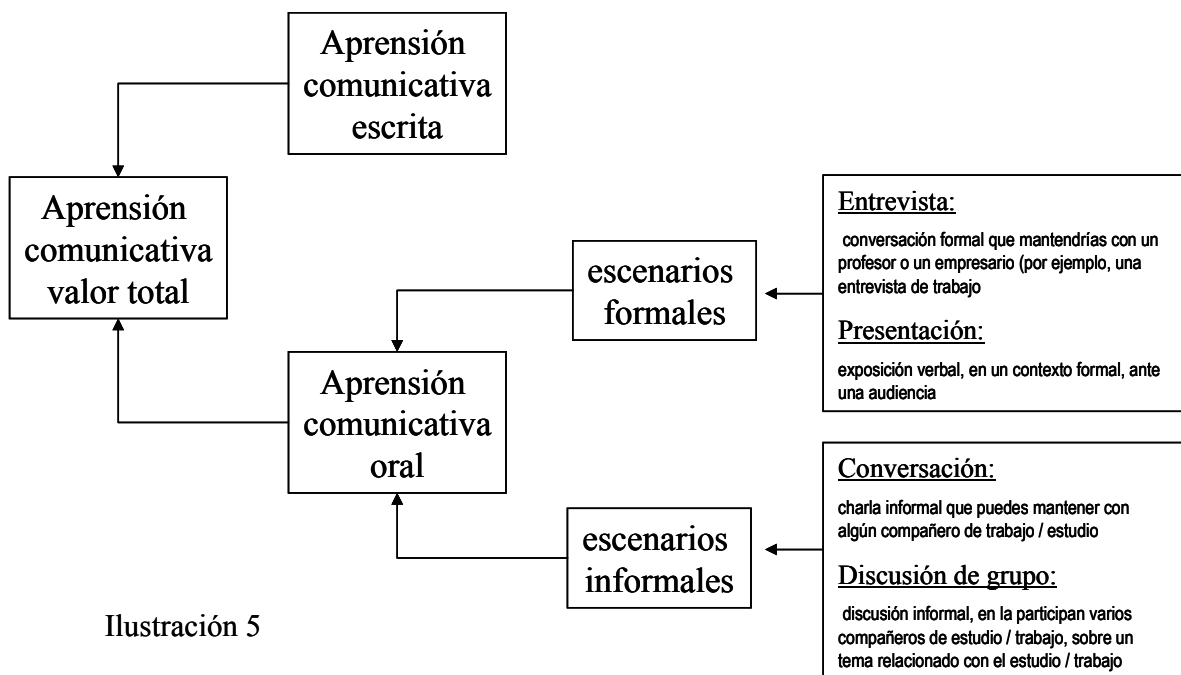
Estas conclusiones se obtuvieron con estudiantes de LADE, que en el momento de realizar la investigación constituían el mejor universo de trabajo disponible para evaluar las características de los futuros profesionales de Contabilidad. Sin embargo, la aparición de los nuevos grados en ADE y FICO, permite 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.

## Estudio empírico

### *Instrumento empleado*

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

El instrumento se compone de dos secciones principales. La primera se diseña para recoger datos personales que consideramos de relevancia. La segunda sección integra las cuestiones concretas sobre comunicación y consta de 30 ítems a responder en una escala de Likert de 5 puntos. Esta sección se divide en cuestiones sobre comunicación escrita (que integra los 6 ítems con mayor puntuación factorial de los 24 que integran el Cuestionario WAT de Daly y Miller) y cuestiones sobre comunicación oral (PRCA de McCroskey, 24 ítems). En cuanto a la comunicación 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 contruidos de tal modo que se conozcan todos sus componentes y se evite la posibilidad de confusión (Goode y Hatt, 1988, 59-62), el cuestionario incluye una definición sencilla de los principales conceptos tratados. En la ilustración 5 se presentan los constructos elementales contenidos en el cuestionario y cómo se integran en constructos agregados.



Cada sub-escala 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.

*Participantes*

Para esta parte de la investigación se obtuvieron 176 cuestionarios, correspondiendo 84 a estudiantes de FICO y 92 de ADE. La distribución de la muestra por sexo y grado puede observarse en la tabla 1.

**Tabla 1. Distribución sexo por grado**

			1 FICO	2 ADE	total
sexo	1 hombre	Recuento	49	46	95
		% de grado	59,0%	50,0%	54,3%
	2 mujer	Recuento	34	46	80
		% de grado	41,0%	50,0%	45,7%
Total		Recuento	83	92	175

Diferencia de distribución por sexo no significativa (Chi cuadrado)

La edad de los estudiantes oscila entre 17 y 30 años, con una media de 19 años. Respecto a si habían escogido el grado como primera opción, los resultados son muy diferentes, en función del grado al que pertenece el grupo de encuestados (tabla 2).

**Tabla 2. Grado actual como primera opción por grado**

			1 FICO	2 ADE	Total
1 <sup>a</sup> opción	0 no	Recuento	37	8	45
		% de grado	44,6%	8,7%	25,7%
	1 sí	Recuento	46	84	130
		% de grado	55,4%	91,3%	74,3%
Total		Recuento	83	92	175

Diferencia significativa (p<1% Chi cuadrado)

El porcentaje de estudiantes que cursan FICO como segunda opción (o posterior) es significativamente más elevado que en el grupo de ADE, al igual que el porcentaje de estudiantes que aprobaron selectividad en la convocatoria de septiembre (tabla 3).

**Tabla 3. Convocatoria en la que aprueba selectividad por grado**

			1 FICO	2 ADE	Total
Conv.	0 septiembre	Recuento	41	1	42
		% de grado	59,4%	1,2%	27,5%
	1 junio	Recuento	28	83	111
		% de grado	40,6%	98,8%	72,5%
Total		Recuento	69	84	153

Diferencia significativa (p<1% Chi cuadrado)

En términos de nota de acceso (tabla 4), también existen diferencias muy significativas. Los estudiantes del grado de FICO tienen una nota de acceso inferior.

**Tabla 4. Nota de acceso por grado y t-test**

		N	Media	Desv. típ.	Error típ.	Sig
nota_acceso	1 FICO	73	5,91	,801	,094	0.000
	2 ADE	87	6,77	,859	,092	



## Resultados

Los resultados de consistencia interna indican valores aceptables de fiabilidad, medida mediante el Alfa de Cronbach (tabla 5).

**Tabla 5: Descriptivos y fiabilidad**

	Estadísticos de la escala			Estadísticos de fiabilidad		
	Media	Varianza	Desv. típ	N de ítems	Alfa	
AC escrita	16,24	16,77	4,09	6	0,702	
Grupo	14,85	22,50	4,74	6	0,831	
Conversación	12,76	18,37	4,29	6	0,779	
Entrevistas	16,86	22,48	4,74	6	0,842	
Presentaciones	19,45	22,57	4,75	6	0,753	

En términos generales, todos los valores medios se encuentran por debajo del punto de indiferencia (18), con la excepción de la aprensión comunicativa formal en presentaciones, que se sitúa en 19,45.

El patrón de correlaciones entre constructos obtenido en este estudio es similar al obtenido en trabajos anteriores, mostrando una correlación positiva y estadísticamente significativa entre las escalas de AC (tabla 6).

**Tabla 6. Correlaciones entre escalas y nota de acceso (Pearson)**

		Entrev.	Present.	Grupo	Convers.	Nota acceso
AC escrita	Coef.	,454(**)	,365(**)	,420(**)	,344(**)	-,170(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,032
	N	176	176	176	176	160
Entrevistas	Coef.		,624(**)	,575(**)	,588(**)	,047
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,558
	N		176	176	176	160
Presentaciones	Coef.			,473(**)	,412(**)	,077
	Sig. (bilateral)			,000	,000	,331
	N			176	176	160
Grupo	Coef.				,606(**)	-,074
	Sig. (bilateral)				,000	,353
	N				176	160
Conversación	Coef.					,035
	Sig. (bilateral)					,657
	N					160

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En cuanto a la relación entre rendimiento académico y nivel de AC, sólo se encuentra una relación negativa significativa entre el nivel AC escrita y la nota de acceso (única medida de rendimiento académico disponible).

Comparando por titulaciones, puede observarse que no existen diferencias apreciables en ninguna de las escalas (tabla 7), por lo que ambas están atrayendo estudiantes con perfiles similares de AC.

**Tabla 7. Descriptivos y t-test por grado**

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Sig.</i>
AC escrita	1 FICO	84	16,4762	3,91622	,42729	n.s.
	2 ADE	92	16,0326	4,26190	,44433	
Entrevistas	1 FICO	84	17,0952	4,35923	,47563	n.s.
	2 ADE	92	16,6522	5,08053	,52968	
presentaciones	1 FICO	84	19,1190	4,36416	,47617	n.s.
	2 ADE	92	19,7609	5,08255	,52989	
grupo	1 FICO	84	15,2143	4,40173	,48027	n.s.
	2 ADE	92	14,5109	5,03503	,52494	
conversación	1 FICO	84	12,7262	4,37779	,47766	n.s.
	2 ADE	92	12,7935	4,22327	,44031	
CA formal	1 FICO	84	36,2143	7,92749	,86496	n.s.
	2 ADE	92	36,4130	9,13050	,95192	
CA informal	1 FICO	84	27,9405	7,89746	,86168	n.s.
	2 ADE	92	27,3043	8,29900	,86523	
CA oral	1 FICO	84	64,1548	13,92536	1,51938	n.s.
	2 ADE	92	63,7174	16,08038	1,67650	
CA total	1 FICO	84	80,6310	16,12734	1,75964	n.s.
	2 ADE	92	79,7500	18,60085	1,93927	

En línea con los resultados obtenidos por Arquero et al. (2003), se encuentran diferencias significativas asociadas al sexo (tabla 8). Así, las mujeres presentan niveles de aprensión significativamente más altos, explicados por la aprensión oral en situaciones formales (entrevistas y presentaciones).

**Tabla 8. Descriptivos y t-test por sexo**

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Sig.</i>
AC escrita	1 hombre	95	16,0105	4,15266	,42605	n.s.
	2 mujer	80	16,5000	4,05656	,45354	
Entrevistas	1 hombre	95	15,6105	4,72498	,48477	0.000
	2 mujer	80	18,2625	4,32755	,48383	
presentaciones	1 hombre	95	18,2000	4,71214	,48346	0.000
	2 mujer	80	20,8625	4,37410	,48904	
grupo	1 hombre	95	14,4421	4,76181	,48855	n.s.
	2 mujer	80	15,2875	4,72589	,52837	
conversación	1 hombre	95	12,4842	4,49790	,46148	n.s.
	2 mujer	80	13,1000	4,04907	,45270	
CA formal	1 hombre	95	33,8105	8,42147	,86402	0.000
	2 mujer	80	39,1250	7,73186	,86445	
CA informal	1 hombre	95	26,9263	8,39737	,86155	n.s.
	2 mujer	80	28,3875	7,74187	,86557	
CA oral	1 hombre	95	60,7368	15,39633	1,57963	0.003
	2 mujer	80	67,5125	13,82439	1,54561	
CA total	1 hombre	95	76,7474	17,69960	1,81594	0.006
	2 mujer	80	84,0125	16,32230	1,82489	

Con el objeto de analizar la evolución de estos perfiles, podemos comparar los datos relativos a los alumnos del nuevo grado de FICO, con los resultados obtenidos por Arquero et al. (2003) para estudiantes de LADE y de otras carreras de ciencias sociales.

Comparando con los niveles obtenidos por otros estudiantes de ciencias sociales, puede comprobarse que son similares, no apareciendo diferencias relevantes (tabla 9). Únicamente cabe apreciar el caso de AC en entrevistas, en las que incluso puntúan significativamente más bajo (tabla 9). Estos resultados mejoran los obtenidos previamente, ya que en Arquero et al. (2003) los estudiantes de Contabilidad presentaban, sistemáticamente, niveles de AC por encima de los de sus compañeros de otras carreras.

**Tabla 9. Descriptivos y t-test, FICO vs otros estudiantes de CC sociales (Arquero et al, 2003)**

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Sig.</i>
AC escrita	FICO	84	16,4762	3,91622	,42729	n.s.
	Otros CC Sociales	36	15,6944	4,00585	,66764	
Entrevistas	FICO	84	17,10	4,359	,476	0.001
	Otros CC Sociales	293	18,89	4,448	,260	
presentaciones	FICO	84	19,12	4,364	,476	n.s.
	Otros CC Sociales	295	18,95	4,334	,252	
grupo	FICO	84	15,21	4,402	,480	n.s.
	Otros CC Sociales	291	14,89	4,022	,236	
conversación	FICO	84	12,73	4,378	,478	n.s.
	Otros CC Sociales	293	12,31	3,675	,215	
CA formal	FICO	84	36,21	7,927	,865	0.093
	Otros CC Sociales	292	37,85	7,803	,457	
CA informal	FICO	84	27,94	7,897	,862	n.s.
	Otros CC Sociales	288	27,17	6,277	,370	
CA oral	FICO	84	64,15	13,925	1,519	n.s.
	Otros CC Sociales	286	64,99	11,931	,705	
CA total	FICO	84	80,6310	16,12734	1,75964	n.s.
	Otros CC Sociales	36	84,1111	16,97860	2,82977	

En la tabla 10, comparamos los valores obtenidos para la muestra de estudiantes de Contabilidad (LADE) del estudio de Arquero et al. (2003), con los resultados obtenidos para los alumnos de FICO. Puede observarse que existen diferencias significativas en el nivel de AC oral, que se explican por las diferencias en los entornos formales. Los nuevos estudiantes de FICO presentan niveles significativamente más bajos de AC que los estudiantes de LADE de cursos anteriores, lo que sugiere una mejora.

**Tabla 10. Descriptivos y t-test, FICO vs estudiantes de LADE (Arquero et al, 2003)**

		<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. típ.</i>	<i>Error típ.</i>	<i>Sig.</i>
AC escrita	FICO	84	16,4762	3,91622	,42729	n.s.
	LADE (2003)	323	16,3529	4,14031	,23037	
Entrevistas	FICO	84	17,10	4,359	,476	0.000
	LADE (2003)	326	20,07	4,556	,252	
presentaciones	FICO	84	19,12	4,364	,476	0.091
	LADE (2003)	326	20,06	4,565	,253	
grupo	FICO	84	15,21	4,402	,480	n.s.
	LADE (2003)	326	15,54	4,336	,240	
conversación	FICO	84	12,73	4,378	,478	n.s.
	LADE (2003)	326	13,20	4,315	,239	
CA formal	FICO	84	36,21	7,927	,865	0.000
	LADE (2003)	326	40,13	8,191	,454	
CA informal	FICO	84	27,94	7,897	,862	n.s.
	LADE (2003)	326	28,74	7,291	,404	
CA oral	FICO	84	64,15	13,925	1,519	0.004
	LADE (2003)	326	68,86	13,273	,735	
CA total	FICO	84	80,6310	16,12734	1,75964	0.020
	LADE (2003)	323	85,1765	15,75442	,87660	

### *Comentarios*

La AC oral y escrita puede afectar negativamente al desempeño potencial tanto académico, como profesional, de los estudiantes, de ahí la necesidad de su análisis. En el caso de los estudiantes del Grado en FICO de la Universidad de Sevilla, cabe destacar algunos aspectos negativos de partida con respecto a otras titulaciones como ADE y Economía, como son la nota de acceso más baja y el mayor porcentaje de alumnos que aprobaron la selectividad en septiembre y que eligieron FICO como segunda opción (o posteriores). No obstante, cabe apreciar que su nivel de AC no se sitúa en niveles altos (por encima de 18, que es considerado el punto de indiferencia). Asimismo, comparando los resultados obtenidos en este estudio con los procedentes de otros trabajos realizados en años anteriores, cabe destacar que el nivel de AC de los estudiantes de Contabilidad ha mejorado (lo que se corresponde con una puntuación inferior de la AC), en comparación tanto con los estudiantes que cursan sus estudios en otras ciencias sociales, como con los que en años anteriores han cursado LADE.

Así pues, el Grado en FICO está atrayendo a estudiantes con una menor AC oral y escrita, lo que se adecúa a lo demandado por los profesionales de la Contabilidad para el desempeño correcto de su profesión. En este sentido, sería interesante que el profesorado tuviese en cuenta la necesidad de que la AC de sus estudiantes no aumentara durante sus estudios universitarios, sino que, por el contrario, se intentara reducirla a través de las estrategias adecuadas para ello, que podrían tener su reflejo en el diseño de las actividades a realizar por los alumnos y su evaluación.

## **Bibliografía de la parte 2**

- 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. (1992). Meta-analysis of the relationship between communication apprehension and cognitive performance, *Communication Education*, 41, (1) 68-76.
- Allen, M. y Bourhis, J. (1996). The relationship of communication apprehension to communication behaviour: A meta-analysis, *Communication Quarterly*, 44, (2), 214-226.
- 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*, I (1), 169-195.
- 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*, 4(7).
- 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*, 6(12), 21-46.
- 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.
- Arquero, J.L. Donoso, J.A. Jiménez, S.M. and 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.
- Arthur Andersen and Co. et al. (1989). *Perspectives on Education: Capabilities for Success in the Accounting Profession*, New York.
- ASSIST (1997). *Approaches and Study Skills Inventory for Students*. Edinburgh, Centre for Research on Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- 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.
- Biggs, J. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F, *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Biggs J., Kember D. y Leung D.Y.P. (2001). The revised two-factor Study Process Questionnaire: R-SPQ-2F, *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 133-149
- Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study process, *British Journal of Educational Psychology*, 48(3), 266-279.

- Biggs, J.B. (1985). The role of metalearning in study processes, *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.
- Biggs, J.B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Boorum, 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. and Allen, M. (1992). Meta-analysis of the relationship between communication apprehension and cognitive performance, *Communication Education*, 41(1), 68-76.
- Byrne, M., Flood, B. y Willis, P. (2002). Approaches to learning of European business students, *Journal of Further and Higher Education*, 21(1), 19-28.
- Clarke, P.J. (1990). *The present and future importance of curriculum topics relevant to accounting practice: A study of Irish perceptions*. Dublin, University College.
- 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.
- Duff, A. (2004). Understanding academic performance and progression of first-year accounting and business economics undergraduates: the role of approaches to learning and prior academic achievement, *Accounting Education. An International Journal*. 13(4), 409-430.
- Entwistle, N. (1997). *Scoring key for the approaches and study skills inventory for students (ASSIST)*. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Entwistle, N.J y Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the students experience and its implications, *Higher Education*, 22(3), 205-227.
- Entwistle, N.J. y Ramsden, P. (1983). *Understanding student learning*. London. Croom Helm.
- Entwistle, N.J. y Wilson, J.D. (1970). Personality, study methods and academic performance, *University Quarterly*, 21, 147-46.
- Entwistle, N.J., Thompson, J.B. y Wilson. J.D. (1974). Motivation and study habits, *Higher Education*, 3(4), 379-96.
- Entwistle, N., Hanley, M. y Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying, *Higher Education*, 8, 365-380.
- Fordham, D.R., y Gabbin, A.L. (1996). Skills versus apprehension: Empirical evidence on oral communication, *Business Communication Quarterly*, 59(3), 88-98.
- Fox, R.A., McManus I.C. y Winder B.C. (2001). The shortened Study Process Questionnaire: An investigation of its structure and longitudinal stability using confirmatory factor analysis, *British Journal of Educational Psychology*, 71(4), 511-530.
- García, A.B. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 3(2), 109-126.
- Goode, W.J. y Hatt, P.K. (1988). Métodos de investigación social. Trillas, México.
- Hall, M., Ramsay, A. y Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students *Accounting Education*, 13(4), 489-505.
- Hassall, T. y Joyce, J. (2001). Approaches to learning of management accounting students. *Education & Training*, 43(3), 145-152.

- Hassall, T; Joyce, J.; Arquero, J.L. and Donoso, J.A. (1999). Vocational skills and capabilities for management accountants: a CIMA employer's perspective. *Management Accounting (UK)*. Vol: diciembre, 52-56.
- 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*. N.Y., IFAC.
- 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.
- IFAC (International Federation of Accountants). Education Committee. (2001). *Competence-Based Approaches to the Preparation and Work of Professional Accountants*. Exposure draft. N.Y., IFAC.
- Ingram, R.W. y Frazier, C.R. (1980). *Developing communication skills for the accounting profession*. AAA. Sarassota.
- Lucas, U. (2001). Deep and surface approaches to learning within introductory accounting: a phenomenographic study, *Accounting Education: An International Journal* 10(2), 161–184.
- Marton, F. y Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning. Outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- 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., (1982). *An introduction to rhetorical communication* (4th Ed). Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- McCroskey, J.C. (1984). The communication apprehension perspective, in Daly, J.A. and McCroskey, J.C. (Eds), *Avoiding Communication*, Beverly Hills, California, Sage Publications.
- 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., 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.
- Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning, *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 128–48.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Richardson, J.T.E. (2000). *Researching student learning* (Chapter 5, pp. 60–85). Buckingham: SRHE and Open University Press.
- 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.
- Tait, H. y Entwistle, N.J. (1995). *Revised Approaches to Studying Inventory 1995*. Edinburgh: Centre for Learning and Instruction, University of Edinburgh.
- Tait, H., Entwistle, N.J. y McCune, V. (1998). ASSIST: a reconceptualisation of the approaches to studying inventory, in: Rust, C. (Ed.) *Improving Student Learning*:

- Improving Students as Learners*. Oxford: The Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- UNCTAD (United Nations Conference On Trade And Development) (1998). *Guideline for a global accounting curriculum and other qualifications requirements*. UNCTAD secretariat. Geneva.
- Volet, S.E. y Chalmers, D. (1992). Investigation of qualitative differences in university students' learning goals based on an unfolding model of stage development, *British Journal of Educational Psychology*, 62, 17-34.
- Zeegers, P. (2002). A Revision of the Biggs' Study Process Questionnaire (R-SPQ) *Higher Education Research & Development*, 21(1), 73-92.