



Estereotipos contables. Motivaciones y percepciones sobre la contabilidad de los estudiantes universitarios de Administración de Empresas y Finanzas y Contabilidad

José L. Arquero^{a,*} and Carmen Fernández-Polvillo^b

a) Departamento de Contabilidad y Economía Financiera, Universidad de Sevilla

b) Departamento Economía Financiera y Dirección de Operaciones, Universidad de Sevilla

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:
Recibido el 28 de mayo de 2018
Aceptado el 25 de septiembre de 2018
On-line el 31 de diciembre de 2018

Códigos JEL:

A22
I29
M49

Palabras clave:

Percepciones
Carrera en contabilidad
Decisiones sobre carrera profesiones
Motivación
Teoría de la autodeterminación

RESUMEN

El papel del profesional de la contabilidad ha evolucionado incorporando un amplio abanico de tareas que requieren de los futuros profesionales (al menos a un cierto nivel) mucho más que conocimientos técnicos. Paralelamente a este incremento de los requisitos se percibe la existencia de problemas en cuanto a las características de los alumnos que optan por una carrera en contabilidad.

Algunos autores han sugerido que en el origen de esta divergencia requisitos profesionales –características del alumnado está una concepción errónea, por parte de los estudiantes, de cuáles son las tareas de un contable y las capacidades necesarias para ello. Así, es posible que se perciba por los alumnos una imagen estereotipada de la profesión y la clase de trabajo que realiza: aburrido, definido, preciso y orientado al cumplimiento de normas. Esta imagen parece basarse y reforzarse por la ofrecida en distintos medios (p.e. las películas o series).

En esta línea, el presente trabajo tiene como objetivos estudiar (I) la percepción que tienen los estudiantes de contabilidad sobre la profesión contable al comenzar sus estudios universitarios y (II) las motivaciones subyacentes y su posible relación con la imagen. La muestra se compone de estudiantes de los dos grados con más peso en esta materia (ADE y FICO) de la Universidad de Sevilla.

Los resultados indican que no hay una visión claramente estereotipada, ni diferencias destacables por grado. Se confirma que la principal fuente de motivación en nuestros alumnos es la externa. La relevancia de determinadas facetas y sus implicaciones para el área se discuten.

©2018 ASEPUC. Published by EDITUM - Universidad de Murcia. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Accounting stereotypes. Business and accounting student's motivations and perceptions of accounting

ABSTRACT

The role of today's accountant has evolved including now a set of tasks that require from the future professionals (at least to reach higher level positions) much more skills than merely technical knowledge. At the same time the professional requirements are growing, there is a perception of lack of quality of entry level students.

Some authors suggested that the origin of this divergence (professional requirements – students characteristics) is the students' misconception about the real tasks an accountant must perform and the skills required for that. Therefore it is likely that some students have a stereotyped image of accounting: boring, precise, oriented to standards. This image appears to be due to, and reinforced by, the stereotype that appears in media (v.g. films or TV series).

In this line, this paper aims to study (I) the perception about accounting of entry level accounting students, (II) the underlying motives, and the relationships between these motives and the perceptions. The sample is composed of first year students at the two relevant degrees in accounting (Finance & Accounting and Business Administration) at the Universidad de Sevilla.

The results suggest that the students do not present an acute stereotyped view of the area, but external motivation is still the strongest source of motivation. The relevance of certain student's views on accounting and their academic implications are discussed.

©2018 ASEPUC. Publicado por EDITUM - Universidad de Murcia. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

JEL classification:

A22
I29
M49

Keywords:

Student's perceptions
Careers in accounting
Career decisions
Motivation (psychology)
Self-determination theory

* Corresponding author.
E-mail address: arquero@us.es (J.L. Arquero).

Introduction

El papel del profesional de la contabilidad ha evolucionado a lo largo de las últimas décadas (v.g. Schmutte, 1998; Hassall, Joyce, Arquero, & González, 2010) incorporando un amplio abanico de tareas que requieren de los que quieren acceder a la profesión (al menos a un cierto nivel) algo más que conocimientos técnicos. Así, desde la publicación del Informe Bedford (American Accounting Association, 1986) o el *Position Statement* nº1 de la Accounting Education Change Commission (1991) hasta la última versión del documento *Skills Requirements*, del *Common Content Project* (2017) que aglutina a las principales instituciones europeas de contabilidad y auditoría, pasando por los diferentes documentos emitidos por la *International Federation of Accountants* (v.g. IFAC, 1996; 2017) se repite la idea de que las denominadas capacidades no técnicas (o *soft skills*), son consideradas, junto a una serie de valores y actitudes incluyendo la ética, absolutamente imprescindibles para que un profesional de la contabilidad pueda hacer un uso eficiente de los conocimientos técnicos. Aunque los distintos documentos usan clasificaciones ligeramente diferentes, la norma internacional de educación nº3 del IFAC (2017) clasifica estas capacidades profesionales en intelectuales, interpersonales y de comunicación, personales y organizativas.

Las opiniones de estas instituciones contables han sido ampliamente respaldadas por la literatura existente, cuyos resultados son inequívocos en cuanto a la relevancia que los profesionales atribuyen a estas capacidades y la importancia decisiva que se les da en los procesos de selección iniciales (v.g. Arquero, Donoso, Hassall, & Joyce, 2001; Hassall, Joyce, Arquero, & Donoso, 2005; Lim, Lee, Yap, & Ling, 2016), su papel decisivo en la evolución de la carrera profesional (v.g. Ahadiat & Martin, 2015; Bhamornsiri & Guinn, 1991), o la que les dan antiguos alumnos una vez tienen experiencia profesional (v.g. Arquero, Donoso, Jiménez, & González, 2009; Yu, Churik, & Chang, 2013).

Sin embargo, pese al amplio consenso entre instituciones contables e investigación y a los múltiples intentos de integrar el desarrollo de estas capacidades en el currículum contable se continúa percibiendo la misma falta de adecuación en cuanto al nivel de desarrollo de capacidades no técnicas que motivó en su día la redacción del Informe Bedford, llevando a autores como Albrecht y Sack (2000) a afirmar que la brecha entre lo que los contables hacen y lo que se enseña, no sólo no ha desaparecido, sino que ha aumentado. Esta discrepancia entre el perfil profesional que se demanda y el perfil de formación que se ofrece es el denominado *expectation-performance gap* (Webb & Chaffer, 2016) o *skills expectation gap* (Hassall, Arquero, Joyce, & González, 2013). Desafortunadamente, la literatura reciente sigue confirmando la existencia de esta brecha (v.g. Chaffer & Webb, 2017; Howcroft, 2017; Jackling & De Lange, 2009; Jones, 2014; Lim et al., 2016; Wells, Gerbic, Kranenburg, & Bygrave, 2009). En el caso español, la necesidad de incorporar estas capacidades ha sido recogida en el Libro blanco sobre los grados de empresa y economía (ANECA, 2005) y la brecha ha sido estudiada, a nivel más general de Administración de Empresas, por Montoro, Mora y Ortiz (2012) y más específicamente para contabilidad en los trabajos de Arquero (2000) y Arquero et al. (2009). Éstos últimos confirman la enorme importancia otorgada por los profesionales de la contabilidad a las capacidades no técnicas y la percepción de fallas formativas en algunas de las de atención prioritaria (v.g. comunicación oral y escrita, y resolución de problemas) que contrasta con la menor importancia otorgada por los estudiantes a las mismas

(Arquero & Donoso, 2002).

Bui y Porter (2010) realizan una revisión de la literatura para explicar la persistencia de este *gap*, cuyas posibles causas clasifican en: (I) existencia de distintos puntos de vista y prioridades entre profesionales y académicos, (II) uso de métodos de enseñanza inefectivos o inadecuados, (III) limitaciones institucionales (incluyendo sistemas de recompensa, recursos, etc.) y (IV), la más relevante para este estudio: relativas a los estudiantes y sus percepciones sobre la profesión, los programas de formación y las aptitudes y características personales necesarias.

La literatura, no sólo en nuestro país, indica que los alumnos de contabilidad minusvaloran significativamente la relevancia de las capacidades no técnicas o sobrevaloran sus competencias (v.g. Arquero & Donoso, 2002; Yu et al., 2013), sino que además presentan características que dificultan el desarrollo de estas capacidades en las aulas. Como ejemplos: mayores niveles de aprensión comunicativa, que suele estar asociada a un menor desempeño en capacidades de comunicación y a problemas para integrarse en equipos de trabajo (v.g. Arquero, González, Hassall, & Joyce, 2013; Daly, Caughlin, & Stafford, 1997; Marshall & Varnon, 2009; O'Mara, Allen, Long, & Judd, 1996; Simons, Higgins, & Lowe, 1995); niveles altos de intolerancia a la ambigüedad (Arquero & Tejero, 2009), que dificultan el desarrollo de las capacidades de resolución de problemas, especialmente si incorporan decisiones complejas en condiciones de incertidumbre (Banning, 2003) o enfoques de aprendizaje que limitan el aprendizaje profundo de los contenidos (v.g. Arquero, Fernández-Polvillo, Hassall, & Joyce, 2015; Booth, Lockett, & Mladenovic, 1999).

En el origen de las divergencias entre requisitos reales y percepciones de los alumnos puede estar una concepción errónea, por parte de los estudiantes¹, de cuáles son las tareas de un contable y las capacidades necesarias para ello (Bui & Porter, 2010). Así, al menos para algunos alumnos, existe una imagen mental del "contable típico" y la clase de trabajo que realiza: aburrido, definido, preciso y orientado al cumplimiento de normas (Byrne & Willis, 2005). Esta imagen se basa y se refuerza por los perfiles que se muestran en distintos medios, como los anuncios (Baldvinsdottir, Burns, Nørreklit, & Scapens, 2009), películas (Beard, 1994) o chistes (Bougen, 1994), que difieren sustancialmente de las capacidades que necesita un profesional de nivel en el siglo XXI. El problema con los estereotipos asociados a la profesión es que puede desalentar a estudiantes brillantes y creativos de estudiar una carrera relacionada con el área (Cory, 1992) o de entrar en la profesión (Saemann & Crooker, 1999) y, al contrario, puede llevar a otros alumnos a elegir la contabilidad porque se percibe como un trabajo rutinario, técnico, sin ambigüedades y en el que no se requieren capacidades comunicativas o de trabajo en grupo (Arquero, Fernández-Polvillo, Hassall, & Joyce, 2017).

Este trabajo contribuye a la línea de investigación en estereotipos en contabilidad en cuanto que las contribuciones fuera del ámbito anglosajón (Albu, Albu, Gîrbină, & Sandu, 2011) son muy escasas y prácticamente inexistentes en España. Como ejemplo, el trabajo de Camacho, Del Campo y Navallas (2016) se centra en la imagen del auditor respecto a la perspectiva ética, distinta y complementaria al enfoque que tomamos.

Así, el presente trabajo tiene como principal objetivo estudiar la percepción que tienen los estudiantes que entran

¹Sin, Reid y Jones (2012) encuentran grandes variaciones en cuanto al conocimiento por los estudiantes de los aspectos funcionales y humanos del trabajo en contabilidad, oscilando entre una visión puramente rutinaria y técnica a una visión que comprende los aspectos complejos del trabajo de un profesional actual, incluidos los éticos.

en las dos carreras con más relevancia para contabilidad (Finanzas y Contabilidad y Administración de Empresas; FICO - ADE) sobre la profesión contable y las tareas propias de estos trabajos y las motivaciones que les llevaron a entrar en la universidad. Los datos se obtuvieron de alumnos de la Universidad de Sevilla. En la medida en que interesan las preconcepciones, sin que la experiencia de formación universitaria haya podido modificarlas, los datos se han obtenido presencialmente de alumnos al comienzo de su andadura universitaria (primer curso, primeras semanas del cuatrimestre) usando cuestionarios autoadministrados.

El resto del trabajo se estructura de la siguiente forma. El segundo apartado realiza una revisión bibliográfica sobre las percepciones de los estudiantes y la imagen de la contabilidad como área y presenta la teoría de la autodeterminación, como forma de analizar las motivaciones de los estudiantes. Posteriormente se presenta la metodología empleada en el estudio, los resultados obtenidos y una sección de discusión e implicaciones de los resultados.

Revisión de la literatura y cuestiones de investigación

La imagen de la contabilidad y las concepciones de los estudiantes.

Una de las fuentes de información que los estudiantes tienen en cuenta a la hora de decidir sobre su futuro profesional son sus propias percepciones y preconcepciones sobre las cualidades atribuidas a los miembros de una profesión (Cory, 1992); por tanto, los individuos escogen sus carreras basándose, al menos en parte, en representaciones sociales estereotipadas de cada profesión. Desafortunadamente, como indica esta autora, la imagen estereotipada del contable en la sociedad es bastante pobre y simplista. En este sentido Dimnik y Felton (2006) indican que durante años los contables han soportado una imagen que se percibe socialmente como poco atractiva, sosa, lo que puede explicar el por qué la contabilidad sigue siendo tan poco popular, especialmente entre los alumnos más brillantes que optan por carreras del área de empresa (Sugahara & Boland, 2006), motivo de preocupación tanto para el mundo académico, como para las asociaciones profesionales.

A esta imagen contribuyen, y no poco, las representaciones de los profesionales de la contabilidad que tradicionalmente han aparecido en los medios, principalmente los de mayor audiencia: películas, series de televisión, programas de humor, que, como indican Davison y Warren (2009), es muy gráfica y prototípica del “*beancounter*”: hombre, solitario, en traje gris, encorvado sobre sus libros y facturas.

En este sentido, uno de los ejemplos más claros de este estereotipo aparece en el sketch “*The Vocational Guidance Counsellor*” de los Monty Python. En esta historia², el consejero vocacional le indica a Anchovy, que según las pruebas y las entrevistas, su trabajo ideal es el de contable y le describe los resultados de las pruebas e informes de personalidad: “*sus informes, aquí, indican que es usted una persona extremadamente sosa, sin imaginación, tímida, sin iniciativa, sin carácter, fácilmente dominable, sin sentido del humor y compañero tedioso, irrimediabilmente apagado y desagradable... Y mientras que eso sería un problema considerable en cualquier profesión, en contabilidad es un punto a su favor*” a lo que Anchovy responde que ya lleva trabajando de contable 20 años y que quiere un nuevo trabajo, algo nuevo, “*que le haga vivir*”.

²Guión completo disponible en inglés en: <http://www.montypython.net/scripts/vocation.php>

A la luz de la imagen tan prototípica transmitida por los medios, varios trabajos se han enfocado en analizar el perfil atribuido a los contables en la ficción. Cory (1992) estudia un amplio espectro de medios (novelas, historias cortas, películas, series, etc.) llegando a la conclusión de que, aunque la imagen transmitida no siempre es tan excesivamente negativa, dista mucho de ser positiva, sobre todo en comparación con los personajes de ficción de otras profesiones. Beard (1994) analiza una serie de películas destacando que, en general, los contables aparecen siempre separados de la dirección y la gestión, más bien descritos como un “*diente indiferenciado de un engranaje en la rueda del progreso, diente que puede ser reemplazado por otro por diente anónimo, o mejor aún por tecnología*” (p. 305). Sin duda, la imagen de Jack Lemmon en su puesto de trabajo en “*El apartamento*”, película dirigida por Billy Wilder en 1960, es la pura esencia de esa descripción: un trabajador entre cientos, en una enorme oficina sin separaciones, en la que decenas de puestos de trabajo idénticos se alinean en cuadrícula. Beard, no obstante, advierte de una cierta evolución positiva y en su análisis identifica tres roles principales: (I) un papel secundario con tintes cómicos diseñado para manifestar los estereotipos relacionados con la profesión, (II) intermediarios necesarios para introducir o aclarar aspectos técnicos necesarios en la trama y (III) personalidades más complejas cuya identidad como contables apoya características del personaje: disfuncional, en transición o, el algunas películas más recientes, más equilibrado y cercano a la realidad. Dimnik y Felton (2006), usando una metodología más elaborada encuentran cinco estereotipos: el soñador, el “*hormiga*”³, el excéntrico, el héroe y el villano, concluyendo que, aunque notan un cambio en la imagen, más cercana a las complejidades del profesional y una mayor diversidad de género y étnica, algunos estereotipos, principalmente relacionados con la identificación entre contabilidad y teneduría de libros, persisten a lo largo del tiempo.

El problema asociado a esta persistencia es que se puede convertir en una profecía autocumplida. En este sentido, Cory (1992) advierte que la existencia de estos estereotipos atrae al área a estudiantes cuyas características (poco comunicativos, tendentes al trabajo solitario e introvertidos, obsesionados con los números y la exactitud, etc.) perpetúan la imagen del contable y, por otro lado, disuade a los estudiantes que sí presentan las capacidades y actitudes requeridas por la profesión (capacidades de comunicación, trabajo en grupo, resolución de problemas complejos, creatividad), tanto más relevantes a medida que se ocupan puestos de mayor rango (Bhamornsiri & Guinn, 1991).

Motivación y auto-determinación

Arquero et al. (2015) resaltan como los educadores y psicólogos han mostrado a lo largo del tiempo un gran interés en evaluar la motivación de los alumnos y su influencia en los resultados de aprendizaje (Cockley, 2000) dada la relación de la motivación con aspectos como la curiosidad, la persistencia o el rendimiento (Deci & Ryan, 1985).

Una de las perspectivas teóricas que pueden ofrecer una mejor comprensión de la motivación de los estudiantes es la teoría de la auto-determinación, desarrollada por Deci y Ryan (1980; 1985) y que conceptualiza la motivación como orientada intrínseca o extrínsecamente, en un continuo que va desde la falta de motivación, la motivación externa hasta la motivación interna.

³Hemos traducido *plodder*, por “*hormiga*”, ya que es un término que hace referencia a un trabajador lento pero laborioso.

Vallerand, Blais, Brière y Petellier (1989) y Vallerand et al. (1992), plantean tres tipos de motivación intrínseca (o interna, MI), de las que la más relevante en nuestro contexto es la MI *al aprendizaje (to know)* que lleva a realizar una actividad por la satisfacción experimentada mientras se aprende, explora o se intenta comprender algo nuevo. Por el contrario, la motivación extrínseca (o externa, ME) lleva a realizar una tarea para obtener un resultado separable de dicha tarea (Ryan & Deci, 2000), lo que lleva a considerar que buena parte de las cosas que se hacen después de la infancia no están motivadas intrínsecamente, sino que se realizan debido a responsabilidades o presiones sociales. De nuevo, Vallerand et al. (1992) proponen tres niveles crecientes de ME, de los que el más claramente definido y relevante en nuestro contexto es la *regulación externa*⁴. Este es el tipo de ME más representativo, mejor descrito y más tratado en la literatura (Arquero et al., 2015) y se refiere a la realización de una actividad para satisfacer una demanda externa, básicamente conseguir una recompensa (por ejemplo un trabajo bien remunerado) o evitar un castigo.

Los resultados de la literatura, analizados por Reeve (2002) y Guay, Ratelle y Chanal (2008) resaltan que, en general, hay relaciones positivas entre la motivación intrínseca y el éxito académico, la profundidad del aprendizaje, la menor probabilidad de abandono y el éxito de estrategias de enseñanza más autónomas. Sin embargo, la literatura centrada en nuestra área resalta que en los alumnos de las carreras clave en contabilidad suelen estar motivados por cuestiones extrínsecas, más que por cuestiones intrínsecas al ser titulaciones menos vocacionales (v.g. Arquero, Byrne, Flood, & González, 2009; Arquero et al., 2015; Byrne & Flood, 2005; Byrne et al., 2012).

Cuestiones de investigación

Basándonos en lo anterior nos planteamos las siguientes preguntas de investigación

RQ1: ¿Tienen los alumnos que eligen carreras relacionadas con la contabilidad una preconcepción estereotipada del trabajo de un contable?

Dado que hay factores que pueden influir en la imagen, esta pregunta se complementa con la siguiente:

RQ2: ¿Hay diferencias en la imagen en función de variables demográficas o la elección de carrera?

Cory (1992) resalta que las preconcepciones sobre la carrera pueden influir en la selección, de ahí que consideremos que el orden de elección de carrera y la carrera elegida (entre las dos más vinculadas al área) son variables que pueden

⁴Siguiendo a Núñez, Albo y Navarro (2005) y a Vallerand et al. (1992), la MI *hacia el logro* se define como la motivación por acometer una actividad derivada del placer y satisfacción que se experimentan cuando se intenta superar o alcanzar un nuevo nivel; un reto. La MI *hacia las experiencias estimulantes* tiene lugar cuando alguien se involucra en una actividad para divertirse o experimentar sensaciones estimulantes y positivas derivadas de la propia dedicación a la actividad, por lo que parece tener una orientación más lúdica. Respecto los otros dos tipos de motivaciones extrínsecas se consideran más autorreguladas que la ME *regulación externa*. Así, la ME *introyectada* presupone una internalización de las causas de su acción, pero el resultado sigue siendo externo. Un ejemplo sería: *estudio en la universidad porque quiero demostrarme que soy capaz de tener éxito en mis estudios*. La ME *identificada* es el tipo de ME más autodeterminada ya que el individuo valora su conducta y cree que es importante, pero la conducta sigue siendo un instrumento para conseguir algo; como ejemplo: *Voy a la universidad porque posiblemente me permitirá entrar en el mercado laboral dentro del campo que a mí me gusta*.

estar relacionadas con diferencias en las percepciones de imagen. Geiger y Ogilby (2000) y Marriott y Marriott (2003) indican que la experiencia en la universidad puede influir en la opinión y actitudes de los alumnos sobre la profesión; por ello, también comprobamos si hay diferencias entre alumnos sin experiencia respecto a aquellos que ya han cursado las materias anteriormente (repetidores). Worthington y Higgs (2003) encuentran relaciones significativas relacionadas con el sexo. Por tanto, las variables que se han considerado son: sexo, si son repetidores, carrera elegida (ADE-FICO) y si han elegido en primera opción⁵.

Las siguientes cuestiones se centran en la motivación:

RQ3: ¿Qué tipo de motivación predomina en los estudiantes que entran en las carreras relacionadas con la contabilidad?

RQ4: ¿Hay diferencias en la motivación en función de la carrera elegida o variables demográficas?

Los trabajos de Arquero, Byrne, Flood y González (2009) y Byrne y Flood (2005) encuentran diferencias en las motivaciones debido al sexo, por lo que esta es una de las variables a comprobar. Por las mismas razones anteriormente expuestas anteriormente se han considerado relevantes la carrera elegida (ADE-FICO) y si era primera opción.

La última pregunta se centra en la vinculación entre imagen y motivación. No hay referentes teóricos que sustenten una posible relación. Sin embargo, la presencia en la misma población de un tipo de motivadores y de unas preconcepciones permite considerar la posible relación.

RQ5: ¿Hay asociación ente el tipo de motivación y la imagen que se tiene del área?

Metodología

Instrumentos

El cuestionario utilizado para obtener las opiniones de los estudiantes sobre la imagen del área fue desarrollado por Saemann y Crooker (1999) y posteriormente utilizado por Worthington y Higgs (2003) y Byrne y Willis (2005). Consiste en una serie de pares de adjetivos que representan vistas opuestas (diferencial semántico) acerca de la contabilidad y el trabajo de un contable. Saemann y Crooker obtienen cuatro medidas sobre la imagen de la contabilidad: interés en la profesión, precisión, trabajo solitario, estructura (*interest in profession, precise, solitary-oriented, structure*). La adaptación del instrumento se ha realizado mediante el método de traducción directa (*direct forward-translation; * Hambleton & Kanjee, 1995) y se ha usado para este trabajo la adscripción ítems-escalas propuesta por Saemann y Crooker, aunque como consecuencia del análisis de consistencia interna, en tres (interés, precisión y estructura) se eliminó un ítem, obteniendo una mejora de fiabilidad. En la figura 1 se muestran los ítems que conforman las escalas utilizadas y dos de los ítems que Saemann y Crooker no asignaron a escala alguna, pero que consideramos muy relevantes.

La escala de respuesta para cada uno de estos ítems es de 5 puntos, en función de la fuerza de la opinión hacia un extremo u otro del par de adjetivos, siendo 3 una posición equidistante. Así, por ejemplo, una respuesta de 5 en el primer par

⁵El problema del orden de elección de la carrera está especialmente vinculado al grado de FICO, que a su vez es el más relacionado con el área. Como se indica en la memoria de renovación de la acreditación (Universidad de Sevilla, 2015), en el periodo considerado por el informe cerca de la mitad de los alumnos no habían elegido FICO como primera opción, frente un porcentaje ínfimo en el caso de ADE.

Figura 1

Imagen de la contabilidad: adscripción ítems - escala

Interés (Interest)	{	Interesante - Aburrida (R) Excitante - Fastidiosa (R) Fascinante - Monótona (R)
Precisión (Precise)	{	Variedad - Repetición Originalidad - Conformidad Espontáneo - Planeado Superficial - Minuciosa Superficial - Detallista Imprecisa - Precisa Novedad - Metódica Verbal - Numérica
Trabajo solitario (Solitary-oriented)	{	Solitaria - Interactiva con otros (R) Extrovertida - Introversa Orientado a las personas - Cálculo de números
Estructura (Structure)	{	Soluciones creativas - Cortar y Pegar Nuevas ideas - Reglas establecidas Flexible - Estructurada Innovación - Conformidad Abstracta - Concreta Imaginación - Lógica Impredecible - Rutinaria Puntos de vista alternativos - Estándares uniformes Cambio - Fijo Adaptable - Inflexible
No asignados	{	Ambigüedad - certeza Práctica - teórica

Nota: Los ítems cuya puntuación se invierte en el cálculo de la escala aparecen identificados con (R)

(Interesante - Aburrida) implicaría que la opinión es que la contabilidad es claramente aburrida, mientras que 2, significaría que se considera más interesante que aburrida. Para poder comparar las puntuaciones, dado que cada escala consta de un número distinto de ítems, la puntuación total se divide entre ese número de ítems.

El instrumento para medir la motivación es la adaptación española (Núñez-Alonso et al., 2005) de la *Academic Motivation Scale* (Vallerand et al., 1992), ya utilizada previamente en estudiantes universitarios de contabilidad en España por Arquero et al. (2015). De esta escala se han empleado los ítems correspondientes a las subescalas ME regulación externa y MI al conocimiento (ver anexo). La escala de respuesta es de 7 puntos, desde 1 (la afirmación no se corresponde en absoluto con el motivo por el que estudio en la universidad) a 7 (se corresponde totalmente), siendo 4 una correspondencia moderada. Dado que ambas escalas constan de 4 ítems, la puntuación es la suma de los ítems, con un rango teórico de 7 a 28.

Tratamiento

Los datos se han tratado usando el paquete estadístico SPSS. Para comprobar si existe relación entre las variables explicativas (dicotómicas) se han obtenido tablas de contingencia calculando el χ^2 . Para comprobar las diferencias en imagen o motivación asociadas a variables explicativas se han utilizado pruebas de diferencias de medias (t-test o análisis múltiple de varianzas, MANOVA). En el caso de que existiese asociación significativa entre variables explicativas se ha optado por la prueba multivariante (MANOVA) para evitar el efecto cruzado; en el caso de que no, se ha optado por la prueba univariante más fácil de interpretar (t-test, en su caso comprobando la igualdad de varianzas con la prueba de Levene).

Las asociaciones entre medidas e imagen y motivación se han comprobado usando un análisis e correlaciones, optando

por el de Pearson.

Para la comprobación de la consistencia interna de las escalas se ha optado por calcular el alpha de Cronbach.

Administración y muestras

El cuestionario se administró presencialmente por un miembro del equipo de investigación en horario de clase. Siguiendo las recomendaciones de Podsakoff, MacKenzie, Lee, & Podsakoff (2003), la minimización de la *common method variance* se abordó mediante el diseño de la investigación. Así, a través del mismo cuestionario y del miembro del equipo a cargo, se informó brevemente de los objetivos de la investigación, en términos de información y variables a obtener, sin sugerir la existencia de vínculos entre ellas. Los alumnos fueron informados de que sus respuestas serían tratadas de forma agregada, confidencial y con el único propósito de la investigación. Igualmente, se les insistió en la importancia de dar respuestas sinceras, de la inexistencia de respuestas correctas o incorrectas y de que, en ningún caso, su participación tendría efecto alguno en sus notas, o conllevaría alguna recompensa.

Dado que se pretenden medir las preconcepciones y motivaciones que tienen los alumnos al ingresar en la universidad, la administración se realizó en las primeras clases del primer cuatrimestre a grupos de primero, evitando así el cambio en opiniones debido a la experiencia universitaria y contando con el máximo número de alumnos, antes de que se produzcan abandonos. Los grupos a los que se administró la encuesta se eligieron aleatoriamente entre los disponibles de primero (curso 2015-16) de cada uno de los grados con mayor presencia de asignaturas de contabilidad (ADE y FICO) en la Universidad de Sevilla; obteniendo 110 y 83 respuestas respectivamente.

La distribución de la muestra (tabla 1) indica que, por sexos, el porcentaje de hombres en la muestra de ADE es superior (61%-39%) en comparación con FICO, que muestra una distribución casi paritaria (49%-51%).

También encontramos diferencias sustanciales respecto al interés que tenían los alumnos en matricularse en cada grado. Más del 96% de los que estudian ADE lo hacen como primera opción, sin embargo, este porcentaje cae hasta sólo un 56% en el caso de FICO (χ^2 , sig. < 1).

Igualmente hay diferencias notables en cuanto al porcentaje de repetidores, claramente superior en el caso de FICO, más del 30%, frente a ADE, escasamente un 10% (χ^2 , sig. < 1).

Resultados

Imagen de la contabilidad

La tabla 2 presenta los resultados para las medidas de imagen de la muestra. Excepto una de ellas (*solitario*) las escalas muestran valores aceptables de consistencia interna (alpha de Cronbach) con esta muestra, superando el valor de corte usado habitualmente (0,7). Este resultado es similar con el obtenido por Saemann y Crooker (1999) que reportaron también valores de fiabilidad para este constructo por debajo de las otras escalas y del valor de corte (0,65). Es preciso tener en cuenta que las escalas muy cortas, si bien permiten disminuir los sesgos de respuesta, suelen llevar asociados valores de fiabilidad menores (Hinkin, 1995).

A nivel de muestra completa, los valores más altos se encuentran para precisión (3,62 sobre 5) y estructura (3,31 sobre 5). En general, los alumnos no consideran la contabilidad

Tabla 1
Distribución de la muestra por grado, sexo, 1ª opción de matrícula y repetidor

			Sexo		Opción de matrícula		Repetidor		Total
			Hombre	Mujer	otra	1ª opción	No	Sí	
Grado	1º FICO	Recuento	40	42	36	46	57	25	82
		%	48,8%	51,2%	43,9%	56,1%	69,5%	30,5%	100,0%
	1º ADE	Recuento	67	43	4	104	98	10	110
		%	60,9%	39,1%	3,7%	96,3%	90,7%	9,3%	100,0%

Test Chi², una cola: grado x sexo, sig. = 0,063; grado x opción, sig. = 0,000; grado x repetidor, sig. = 0,000

como una actividad especialmente solitaria, pero tampoco como una en el que el trabajo en grupo sea clave (la media se queda exactamente en el punto neutro: 3). Tampoco la consideran especialmente interesante (3,12 sobre 5); pero al menos no la consideran aburrida, tediosa o monótona (lo que implicaría valores por debajo de 3).

Es notable la relación negativa entre el grado de interés en la materia y la visión de la misma como precisa (-0,315) y estructurada (-0,369), por lo que se percibe una materia más atractiva cuanto menos estereotipada es su visión. La correlación negativa más alta se da entre la visión de la contabilidad como interesante y su consideración de trabajo solitario (-0,406). También es resaltable la fuerte asociación entre la visión del área como estructurada y solitaria (0,514).

Tabla 2
Descriptivos de las medidas de imagen para la muestra y correlaciones

Panel A: Análisis de correlaciones (Pearson)					
		Interés	Precisión	Solitario	Estructura
Interés	Coefic.	n.a.	-0,315	-0,406	-0,369
	Sig. (2-tailed)		0,000	0,000	0,000
Precisión	Coefic.			0,390	0,503
	Sig. (2-tailed)			0,000	0,000
Solitario	Coefic.				0,514
	Sig. (2-tailed)				0,000
Panel B: Descriptivos y fiabilidad					
	Media	3,12*	3,62**	3,00	3,31**
	Desv. Típ.	0,77	0,57	0,77	0,56
	Alpha	0,725	0,701	0,524	0,730
	Nº Items	3	8	3	10

T-test frente al valor neutro (3). Diferencia significativa al 5% (*), 1% (**)

Dada la diferente distribución por sexos de las submuestras según el grado, hemos optado por considerar ambas variables a la vez, usando para comprobar la diferencia de medias un análisis múltiple de varianzas (MANOVA).

La tabla 3 presenta los resultados de este análisis de las escalas segmentando por grado y sexo.

Estos resultados nos sugieren que a nivel de grado no hay diferencias significativas (tomando como nivel de corte el 5%) en la imagen que los alumnos tienen de la contabilidad.

Por el contrario, si existen diferencias en casi todas las escalas debido al sexo. Así, las alumnas indican un interés significativamente mayor en el área (3,35 vs 2,94, sig. 1), la perciben menos precisa (3,52 vs 3,72; sig. 5%) y estructurada (3,20 vs 3,41; sig. 1%) y un trabajo menos solitario (2,95 vs 3,03; aunque esta diferencia no es significativa).

En el panel C de la tabla 3 se presentan los datos del estudio de Saemann y Crooker (1999), quienes segmentaron su muestra de estudiantes del área según la intención de especializarse en contabilidad, comparando aquellos que manifestaron que nunca seguirían una especialización en contabilidad con aquellos que iban a hacerlo (*never vs always accounting*). Sus datos sólo muestran asociaciones relevantes para la escala interés en la profesión. Sin embargo, los datos de nuestra muestra, son iguales para ambas titulaciones en esta escala y se sitúan en un punto intermedio entre los reportados por Saemann y Crooker para cada grupo, ligeramente por encima

del punto neutro (incluso los de FICO). En el resto de las escalas no muestran valores más acusados, ni sustancialmente distintos de los del trabajo original.

Es cierto que en FICO, carrera que debería representar a aquellos alumnos con un alto interés en seguir una carrera en el área de contabilidad, hay un alto porcentaje de estudiantes que no la eligieron como primera opción (en muchos casos, ADE era esa primera opción), lo que puede afectar a los resultados, ya que podría esperarse de estos alumnos una visión diferente de la disciplina. Los resultados obtenidos (tabla 4), indican que los alumnos que eligieron FICO como primera opción califican la contabilidad como área más interesante (3,19 vs 3,03; n.s.) y describen el trabajo como menos solitario (3,00 vs 3,21; n.s.), aunque ninguna de las diferencias llega a ser significativa.

Sin embargo, si aparecen diferencias significativas en el caso de comparar los repetidores con los alumnos de nuevo ingreso. Los repetidores tienen una visión del área significativamente más precisa (3,78 vs 3,46; sig. 5%) y estructurada (3,52 vs 3,31; sig. 5%); también menos interesante y más solitaria (aunque estas diferencias no son significativas). Sería interesante saber si esta diferencia se debe al efecto del primer curso de contabilidad, o era previa y se asocia entonces al fracaso académico.

En resumen, centrándonos en las respuestas a las cuestiones de investigación que nos planteábamos, los resultados indican que los alumnos de contabilidad, considerados a nivel general (ADE+FICO) no tienen una imagen asociada a estereotipos muy marcada (RQ1), ya que, aunque tres de las cuatro medidas tienen valores medios significativamente distintos del punto neutro, se mantienen cercanos a dicho valor (3). La diferencia más alta se encuentra en precisión (media 3,62 en un máximo de 5). Si definimos alumnos de contabilidad como aquellos que parecen optar por el área como carrera, estos serían los que eligen FICO en primera opción. Los valores de estos alumnos no son muy diferentes de los de la muestra general (tabla 2 y tabla 4); así dan un valor de interés ligeramente superior (3,19 vs 3,12) al igual que para estructura (3,38 vs 3,31) y ligeramente más bajo para precisión (3,57 vs 3,62) y exactamente el mismo para trabajo solitario (3,00), por lo que tampoco para estos alumnos (teóricamente más enfocados al área) parece que exista una imagen marcadamente estereotipada. La RQ2 se centraba en las diferencias en la imagen asociadas a una serie de variables. No parece que la elección de carrera marque grandes diferencias de imagen percibida entre alumnos (tanto desde una perspectiva de carrera cursada, como de orden de elección de grado). Sin embargo, sí hay diferencias en todas las escalas debidas al sexo, con independencia del grado. En general, las alumnas tienen una visión del área más alejada del estereotipo que sus compañeros.

Saemann y Crooker (1999) no asignan todos los ítems del cuestionario a escalas (figura 1), debido fundamentalmente a problemas de carga cruzada. Sin embargo, hay dos pares de cuestiones, relacionadas con preconcepciones, que son muy relevantes en nuestro entorno, por lo que optamos por man-

Tabla 3

Descriptivos por grado y sexo, resultados del MANOVA y datos del estudio original

Panel A: Escalas de imagen por grado y sexo									
		Interés		Precisión		Solitario		Estructura	
	n	Media	Dev. Típ	Media	Dev. Típ	Media	Dev. Típ	Media	Dev. Típ
FICO	83	3,12	0,64	3,56	0,57	3,10	0,66	3,38	0,52
hombre	40	2,93	0,64	3,67	0,55	3,14	0,63	3,45	0,54
mujer	42	3,31	0,60	3,46	0,56	3,06	0,69	3,33	0,50
ADE	110	3,12	0,85	3,67	0,56	2,92	0,85	3,27	0,59
hombre	67	2,95	0,83	3,74	0,58	2,97	0,74	3,39	0,51
mujer	43	3,39	0,82	3,57	0,55	2,85	0,99	3,07	0,65
hombre	107	2,94	0,76	3,72	0,56	3,03	0,71	3,41	0,52
mujer	85	3,35	0,72	3,52	0,56	2,95	0,86	3,20	0,59
Panel B: resultados del análisis múltiple de varianza (MANOVA)									
		F	Sig de F	F	Sig de F	F	Sig de F	F	Sig de F
Grado		0,17	n.s.	1,01	n.s.	2,78	0,097	3,39	0,067
Sexo		14,2	0,000	5,39	0,021	0,91	n.s.	8,04	0,005
Panel C: Resultados de Saemann & Crooker (1999) – sólo medias									
<i>Always account.</i>		3,60		3,50		2,84		3,36	
<i>Never account.</i>		2,87		3,57		3,10		3,42	

Tabla 4

Distribución de la muestra por grado y repetidor

		1ª opción				Repetidor			
		N	Media	Dev. Típ.	t-test sig.	N	Media	Dev. Típ.	t-test sig.
Interés	No	36	3,03	0,68	n.s.	57	3,19	0,68	n.s.
	Sí	46	3,19	0,62		25	2,99	0,55	
Precisión	No	36	3,55	0,55	n.s.	57	3,46	0,60	0,019
	Sí	46	3,57	0,59		25	3,78	0,45	
Solitario	No	36	3,21	0,64	n.s.	57	3,08	0,67	n.s.
	Sí	46	3,00	0,66		25	3,17	0,60	
Estructura	No	36	3,37	0,53	n.s.	57	3,31	0,57	†0,046
	Sí	46	3,38	0,53		25	3,52	0,37	

Se ha comprobado previamente la inexistencia de asociación entre 1ª opción y repetidor (Prueba Chi² no significativa)† No se asumen varianzas iguales, Levene test sig.: 0,029

Tabla 5

Análisis de items no incluidos en escalas

		N	Media	Dev. Típ.	t-test sig.
Ambigüedad - certeza	FICO	83	3,80	1,04	0,005
	ADE	110	4,19	0,89	
Práctica - teórica	FICO	83	2,51	1,11	0,010
	ADE	110	2,12	0,95	

tenerlas y consideramos oportuno analizarlas.

Los estudiantes de contabilidad, e incluso los profesionales del área, parecen tener una baja tolerancia a la ambigüedad, lo que es un problema a la hora de enfrentarse a casos, problemas o contenidos más complejos, entre otras muchas consecuencias (una revisión de los efectos pueden verse en Arquero et al., 2017 y Arquero & Tejero, 2009). En esa línea, y coherentemente con resultados obtenidos por la investigación previa, los estudiantes de ambos grados no perciben la contabilidad como una materia o un trabajo en el que se den situaciones ambiguas, sino muy cercana a la idea de certeza (tabla 5), nada más lejos de la realidad. Curiosamente, los alumnos de ADE tienen una visión significativamente más acusada en este sentido (4,19 vs 3,8; sig. < 1).

La percepción de la contabilidad como una materia más práctica que teórica tiene varias implicaciones. Como aspec-

to positivo supone percibir la disciplina como aplicada, útil y directamente relacionada con las tareas de un futuro puesto de trabajo (Arquero & Donoso, 2002), como aspecto negativo, dificulta la enseñanza de los conceptos y teorías de la materia, que pueden no ser percibidos como útiles, pese a ser imprescindibles. De nuevo, son los alumnos de ADE, y no los de FICO, los que tienen una visión más acusada en el sentido de práctica frente a teórica (2,12 vs 2,51, sig. < 1). La evolución, en cuanto a complejidad e introducción de juicios, de especial relevancia en las nuevas normas contables, también choca con la visión de una materia estructurada, concreta y poco ambigua.

Análisis de motivaciones

La tabla 6 presenta los valores a nivel de muestra completa para las dos escalas de motivación, las correlaciones con las otras escalas obtenidas en este estudio y los valores de consistencia interna, que son aceptables. Coherentemente con los resultados de la literatura, los alumnos atraídos por ambos grados presentan niveles significativamente más altos de motivación externa que de motivación “vocacional”, motivación intrínseca al conocimiento (22,7 vs 19,97; sig. < 1).

Tabla 6

Descriptivos y fiabilidad de escalas de motivación / correlaciones entre escalas usadas

Panel A: Análisis de correlaciones (Pearson)						
		ME r. externa	Interés	Precisión	Solitario	Estructura
MI al conocim.	Coefic.	0,054	0,330	-0,126	-0,168	-0,195
	Sig. (2-tailed)	n.s.	0,000	0,080	0,020	0,007
ME reg. externa	Coefic.		-0,063	0,100	0,070	0,100
	Sig. (2-tailed)		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Panel B: Escalas de motivación, descriptivos y prueba de fiabilidad						
	N	Media	Dev. Típ.	nº items	alpha	
MI al conocimiento	193	19,97†	4,57	4	0,868	
ME reg. externa	193	22,70†	3,91	4	0,723	

Notas: Rango teórico de las escalas de motivación: 7-28. † valores medios significativamente distintos, paired t-test sig.: 0,000

El análisis de correlaciones, sin embargo, no muestra, tal y como propone la teoría, que ambas motivaciones sean op-

ciones excluyentes. Esta exclusión supondría una correlación negativa entre ambas medidas. Sin embargo, al menos para esta muestra, el coeficiente de correlación es prácticamente cero y no significativo. Esto sugiere que las dos fuentes de motivación son independientes para nuestros alumnos y que la recompensas de corte externo tienen bastante más peso, y de manera más homogénea por su menor dispersión, que el componente vocacional.

Respecto a las diferencias que pueda haber en las motivaciones, en función del grado elegido y el sexo, la tabla 7 muestra los resultados del análisis de varianzas (MANOVA).

Los resultados indican que ambas variables explican diferencias en el caso de la motivación externa. Los alumnos de FICO muestran valores más altos de ME que los de ADE (23,82 vs 21,86; sig. < 1) y los hombres presentan valores más altos, en comparación con sus compañeras (24,5 vs 23,19 en FICO; 22,24 vs 21,3 en ADE; sig. = 5 %).

Tabla 7
Motivación. Descriptivos por grado y sexo, resultados del MANOVA

Panel A: Escalas de motivación por grado y sexo					
	<i>MI al conocimiento</i>			<i>ME reg. externa</i>	
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típ.</i>	<i>Media</i>	<i>Desv. Típ.</i>
FICO	83	19,63	5,09	23,82	3,33
hombre	40	19,58	5,35	24,50	2,98
mujer	42	19,64	4,97	23,19	3,57
ADE	110	20,23	4,13	21,86	4,12
hombre	67	19,81	4,19	22,24	3,57
mujer	43	20,88	4,00	21,30	4,85
Panel B: resultados del análisis múltiple de varianza (MANOVA)					
	<i>F</i>	<i>Sig. de F</i>	<i>F</i>	<i>Sig. de F</i>	
Grado	1,06	n.s.	14,24	0,000	
Sexo	0,86	n.s.	3,89	0,050	

Sin embargo, eso no significa que la situación respecto a la motivación intrínseca sea la contraria. En realidad, los resultados indican que no hay diferencias significativas en la motivación al conocimiento en función de ninguna de estas variables.

Así, la respuesta a la pregunta RQ3 sería que la motivación que predomina en los alumnos de contabilidad es la regulación externa, siendo significativamente más fuerte en los alumnos de FICO que en los de ADE, sin que se aprecien diferencias en la motivación intrínseca.

Como indicamos anteriormente, el problema de los repetidores y los alumnos que no eligen como primera opción la carrera se concentra en FICO. Por tanto, las relaciones entre motivaciones y esas variables, se estudian sobre esa submuestra.

Los resultados (tabla 8) no arrojan diferencias significativas en cuanto a la motivación al comparar los alumnos de primera opción con aquellos que eligieron inicialmente otra carrera; lo que puede explicarse, al menos en parte, porque la elección prioritaria suele ser ADE, y ya comprobamos que no había diferencias según el grado. Sí aparece una diferencia significativa en la motivación intrínseca en los repetidores (no así la ME). Los repetidores mostraron un nivel más alto de MI al conocimiento que los alumnos de nuevo ingreso (21,44 vs 18,88; sig. < 5 %). De nuevo sería interesante saber si esa diferencia es previa, o consecuencia de su experiencia de aprendizaje.

Así, sobre la pregunta de investigación RQ4, podemos de-

cir que la motivación externa sí presenta diferencias en función del grado elegido, (mayor para FICO, y al sexo (mayor para los hombres), mientras que sólo encontramos una diferencia significativa con los valores de motivación intrínseca, asociada a ser repetidor de la asignatura.

Tabla 8
Motivación. Diferencias por opción y repetidor (sólo FICO)

		<i>1ª opción</i>			<i>t-test sig</i>	<i>Repetidor</i>			<i>t-test sig</i>
		<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Desv.Típ.</i>		<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>Desv.Típ.</i>	
MI al	no	36	18,97	5,39	n.s.	57	18,88	5,34	0,04
conocim.	Sí	46	20,09	4,91		25	21,44	4,15	
ME reg.	no	36	23,86	3,07	n.s.	57	23,54	3,41	n.s.
externa	Sí	46	23,89	3,51		25	24,56	3,10	

En la tabla 6 se incluían las correlaciones de las medidas de motivación, entre sí y con las medidas de imagen (RQ5). El grado de motivación externa no aparece asociado a ninguna de las escalas usadas para medir la imagen (correlaciones no significativas, con coeficientes muy bajos). No así la motivación intrínseca. Una mayor MI parece estar asociada con una imagen menos estereotipada, aunque no son correlaciones fuertes, excepto con el interés en el área, que sí se asocia con más claridad con la MI (coef. 0,33; sig. < 1).

Discusión y conclusiones

Tanto la investigación como los pronunciamientos de asociaciones contables han puesto de manifiesto la necesidad de que los profesionales del área tengan un conjunto de capacidades no técnicas (intelectuales, interpersonales y de comunicación, etc.) necesarias para poder aplicar los conocimientos técnicos. Sin embargo, se detectan fallas en el nivel adquirido en esas capacidades en los que entran en la profesión (*skills expectation gap*), así como la existencia de determinadas características que dificultan la solución a ese problema. Determinados autores han sugerido que puede existir una imagen estereotipada del profesional contable y de las tareas que realiza, alimentada y sostenida por los medios, que no se corresponde con la realidad de las tareas que efectivamente realizan los contables a partir de determinado nivel. El problema de la existencia de estos estereotipos es que pueden convertirse en una profecía autocumplida, atrayendo a alumnos que no poseen las características realmente demandadas y excluyendo a aquellos que sí.

Por otro lado, la literatura resalta el papel de las motivaciones en la consecución de los objetivos académicos y ha demostrado que los estudiantes de nuestra área son sustancialmente menos vocacionales y mucho más atraídos por factores externos que los de otras.

En esa línea los objetivos de este trabajo eran comprobar la existencia de esa imagen estereotipada en los alumnos que entran en los grados con más peso en contabilidad (FICO y ADE), el tipo de motivación que les guía y la relación de estas variables entre sí y con determinados factores.

Nuestros resultados, no confirman la existencia de esa autoselección. Los alumnos que entran en FICO y ADE no tienen una visión estereotipada del trabajo contable, al menos no de forma muy acusada. Es cierto que tienen una cierta percepción de la materia más orientada a la precisión, certeza, lógica, eminentemente numérica y práctica; frente a teórica, verbal, ambigua, etc. Pero, contrariamente a lo que cabría esperar si la visión estereotipada hubiese calado más profundamente, no consideran la contabilidad un trabajo especialmente solitario, ni poco interesante.

Es de notar que prácticamente no hay diferencias significativas entre los alumnos de ADE y los de FICO, y que tampoco existen entre los que eligen FICO como primera opción (posible orientación profesional hacia la contabilidad más marcada) y los que entran siendo una opción secundaria. Esto sugiere que no podemos hablar de un sesgo de autoselección, que potencialmente llevaría a los alumnos con visiones más estereotipadas a elegir preferentemente FICO, al menos comparando estos alumnos con los de la carrera que supone su alternativa más frecuente y se percibe como más generalista (ADE). Sí existen diferencias asociadas al sexo, de forma que, en general, las alumnas tienen una visión menos estereotipada que sus compañeros.

Es preciso resaltar que, aunque la visión no sea muy estereotipada, los alumnos tampoco parecen tener claro que las tareas de contable requieren cada vez más integrarse en grupos multidisciplinarios de trabajo y comunicarse eficientemente con profesionales con otros perfiles, lo que les obliga a ir más allá del mero reporte de números y a ser capaces de explicar eficientemente la implicaciones de esos números (en línea con lo que resaltaban Arquero & Donoso 2002 o Arquero et al., 2001).

Con relevancia en un plano más académico, los alumnos perciben la materia como eminentemente práctica, frente a teórica. Esto, combinado con que la fuente principal de motivación de estos estudiantes es externa (v.g. obtención de un trabajo mejor remunerado después, en línea con los resultados de Byrne et al., 2012, para un conjunto de países europeos) tiene una doble implicación. La primera, positiva, es que la materia se percibe como útil para alcanzar el objetivo, ya que es “práctica”. Sin embargo, la segunda implicación (negativa), es que los contenidos teóricos tienden a no ser considerados relevantes. Esto es obviamente erróneo, ya que la comprensión profunda de determinado núcleo de conocimientos teóricos es imprescindible a lo largo de todas las materias del área y la forma más eficiente de resolver un problema es comprender los conceptos teóricos involucrados y aplicarlos a la resolución; frente al sistema, que por nuestra experiencia usan, que es la repetición y la aplicación de procedimientos mecánicos (inútil a medida que la complejidad de los problemas a resolver aumenta).

Igualmente, la idea de que la contabilidad es una materia cercana a la certeza choca de frente con la realidad, en la que, cada vez más, existen alternativas o distintas posibilidades que requieren de la formación de un juicio profesional en condiciones de ambigüedad (Harding & Ren, 2007).

De ahí que, en línea con diversos autores (v.g. Geiger & Ogilby, 2000; Jackling, 2002; Mladenovic, 2000, o Saemann & Crooker, 1999) resaltemos la relevancia de los primeros cursos de contabilidad, en los que es preciso evitar, o al menos no reforzar, imágenes que luego pueden dificultar el aprendizaje en cursos más altos, en los que los alumnos se encuentran con problemas complejos, poco estructurados y mucho menos precisos de lo que creían y en los que la explicación e interpretación argumentada de los resultados, indicadores etc. es tan importante, o más, que el cálculo numérico.

El efecto positivo en este sentido de prácticas tempranas (v.g. Paisey & Paisey, 2010; Wells et al. 2009) como del *work-based learning* (Falconer & Pettigrew, 2003) o de otras formas de acercar la realidad profesional a los estudiantes (v.g. Arquero y Jiménez Cardoso, 1997) es resaltable.

Conclusiones

Nuestro estudio contribuye a la muy escasa literatura sobre imagen de la contabilidad y preconcepciones, casi inexisten-

te para España, proporcionando evidencia de que los alumnos que entran en las carreras más relacionadas con el área contable no presentan una imagen muy estereotipada de la contabilidad, ni siquiera los que optan como primera opción a FICO. Así, al menos en comparación con la carrera alternativa y más generalista (ADE) no podemos hablar de un sesgo de autoselección generalizado.

No obstante, las preconcepciones de los estudiantes quedan lejos de lo deseable y en algunos aspectos (p.e. minusvaloración de la teoría, concepción de la contabilidad como cierta, frente a ambigua) pueden suponer limitaciones serias, no solo al aprendizaje, sino suponer el fracaso o abandono tardío.

Estos resultados tienen implicaciones importantes. Los contactos iniciales con las materias del área no pueden contribuir a consolidar la visión estereotipada, recomendando que se le otorgue una mayor importancia al núcleo conceptual de las materias y se ponga un cierto énfasis en la existencia de juicios e interpretación en la aplicación de conceptos, métodos y normas, frente a una imagen mecanicista de la contabilidad. Los contactos tempranos con la realidad empresarial, bien usando datos y casos reales o contando con la participación de profesionales del área, han demostrado ser una herramienta útil en este sentido.

Respecto a la motivación, los resultados obtenidos confirman que estas carreras no son vocacionales, sino que los alumnos optan por ellas por las perspectivas laborales. Sin embargo, la inexistencia de relación negativa entre MI-ME contradice la relación teórica propuesta por la SDT entre motivadores. Como implicaciones, el esfuerzo potencial de los estudiantes hacia determinados contenidos estará muy vinculado a la percepción de utilidad, en el sentido de aplicación práctica posterior. Por tanto la conexión contenidos – utilidad práctica debe ser reforzada en aquellos en los que no sea tan evidente, especialmente contenidos teóricos y en algunas capacidades no técnicas (comunicación, resolución de problemas complejos y no estructurados, aplicación del juicio profesional) para las que los alumnos no otorgan una importancia muy alta, ya que no coincide con su visión de las tareas típicas que se realizan en contabilidad, pero son esenciales tanto desde una perspectiva profesional, como en las asignaturas de cursos más altos.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Aparte de las limitaciones propias de todo estudio basado en cuestionarios autoadministrados, este trabajo se basa en los datos obtenidos en una única universidad. Para comprobar y mejorar la generalización de los mismos sería interesante contar con datos de cobertura más amplia. Más aún sería interesante medir las preconcepciones en un estadio anterior, antes de entrar en la universidad, junto con la elección pre- vista.

Los repetidores muestran una visión del área diferente a los alumnos de nuevo ingreso, así como diferencias en el nivel de MI. Este resultado da pie a plantearse si existe alguna relación entre imagen, motivación y los resultados posteriores (especialmente éxito, rendimiento y abandono) así como si existe una evolución de esas percepciones, en qué sentido y a qué factores puede deberse. En este sentido sería también interesante plantearse el estudio de las preconcepciones sobre la propia carrera (nivel de dificultad, tiempo requerido para superarla, orientación del plan de estudios) y su efecto en los indicadores de resultado.

Respecto a los instrumentos, las escalas de diferencial semántico se proponen como una alternativa que evita la

aquiescencia en la respuesta, propia de las escala tipo Likert (Friborg, Martinussen, & Rosenvinge, 2006). Sin embargo, eso no significa que carezcan de inconvenientes; Ortega (1986) indica que estas escalas no discriminan suficientemente, ni ofrecen garantía de unidimensionalidad. Coincidiendo con Chráska & Chrásková (2016), nuestra experiencia en varios proyectos sugiere que no se entienden tan fácilmente como las de tipo Likert (con las que además suelen tener más contacto), especialmente en el caso de que los extremos no se perciban como opciones excluyentes o antónimas. En este sentido, una extensión de este trabajo sería la elaboración de un nuevo instrumento de medida, que, aunque parta de la base del de Saemann y Crooker (1999), adapte los adjetivos y descripciones a poblaciones españolas, utilice escalas tipo Likert y mejore el problema de baja consistencia interna de la escala *solitario*, que actualmente constituye una limitación.

Conflict of interests

The authors declare no conflict of interests.

Referencias

- Accounting Education Change Commission (1990). *Objectives of Education for Accountants (Position Statement No. 1)*, Accounting Education Change Commission, New York, NY.
- Ahadiat, N., & Martin, R. M. (2015). Attributes, preparations, and skills accounting professionals seek in college graduates for entry-level positions vs. promotion. *Journal of Business and Accounting*, 8(1), 179-189.
- Albrecht, W. S. and Sack, R. J. (2000). *Accounting Education: Charting the Course through a Perilous Future*, Accounting Education Series Vol. 16 (Sarasota, FL: American Accounting Association).
- Albu, N., Albu, C.N., Gîrbină, M. M., & Sandu, M. I. (2011). A framework for the analysis of the stereotypes in Accounting. *International Scholarly and Scientific Research and Innovation*, 5(5), pp. 732-736.
- American Accounting Association. (1986). Committee on the Future Structure, Content, and Scope of Accounting Education (The Bedford Committee). Future accounting education: preparing for the expanding profession. *Issues in Accounting Education*, 1(1), 168-195.
- ANECA (2005). *Libro blanco sobre los estudios de grado en economía y en empresa. Informe definitivo*. Disponible en http://www.aneca.es/media/150292/libroblanco_economia_def.pdf
- Arquero, J. L. (2000). Capacidades no técnicas en el perfil profesional en contabilidad: las opiniones de docentes y profesionales. *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 103, 149-172.
- Arquero, J. L., & Donoso, J. A. (2002). Lo importante son los números, ¿no? Las opiniones de los estudiantes españoles de contabilidad sobre las capacidades no técnicas. *Partida Doble*, 132, 98-105.
- Arquero, J. L., & Jiménez Cardoso, S. M. (1997). Actividades extra-aula y motivación. Tres experiencias en el área de la contabilidad. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (Volumen extra 1997), 67-80.
- Arquero, J. L., & Tejero, C. (2009). Ambiguity Tolerance Levels in Spanish Accounting Students: a Comparative Study. *Revista de Contabilidad- Spanish Accounting Review*, 12 (1), 95-116.
- Arquero, J. L., Byrne, M., Flood, B., & González, J. M. (2009). Motives, expectations, preparedness and academic performance: A study of students of accounting at a Spanish university. *Revista de contabilidad*, 12(2), 279-299.
- Arquero, J. L., Donoso, J.A., Hassall, T. & Joyce, J. (2001). Vocational Skills in the Accounting Professional Profile: the CIMA Employers' Opinion. *Accounting Education: an International Journal*. 10 (3), 299-313.
- Arquero, J. L., Donoso-Anes, J. A., Jiménez-Cardoso, S. M., & González-Gonzalez, J. M. (2009). Análisis exploratorio del perfil demandado para administración y dirección de empresas: implicaciones para el área contable. *Revista de Contabilidad*, 12(2), 181-213.
- Arquero, J. L., Fernández-Polvillo, C., Hassall, T., & Joyce, J. (2015). Vocation, motivation and approaches to learning: a comparative study. *Education + Training*, 57(1), 13-30
- Arquero, J. L., Fernández-Polvillo, C., Hassall, T., & Joyce, J. (2017). Relationships between communication apprehension, ambiguity tolerance and learning styles in accounting students. *Revista de Contabilidad*. 20 (1) 13-24.
- Arquero, J. L., González-González, J. M., Hassall, T., & Joyce, J. (2013). Autoconcepto en capacidades de comunicación y aprensión: un estudio comparativo de los estudiantes en los nuevos grados del área de Ciencias Económicas y Empresariales. *Revista de Contabilidad*, 16(1), 24-31.
- Arquero, J. L., Hassall, T., Joyce, J., & Donoso, J. A. (2007). Accounting students and communication apprehension: a study of Spanish and UK students. *European Accounting Review*, 16(2), 299-322.
- Baldvinsdottir, G., Burns, J., Nørreklit, H., & Scapens, R. W. (2009). The image of accountants: from bean counters to extreme accountants. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 22(6), 858-882.
- Banning, K. C. (2003). The effect of the case method on tolerance for ambiguity. *Journal of Management Education*, 27(5), 556-567.
- Beard, V. (1994). Popular culture and professional identity: accountants in the movies. *Accounting, Organizations and Society*, 19 (3), 303-18.
- Bhamornsiri, S., & 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.
- Booth, P., Luckett, P., & Mladenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: the impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education*, 8(4), 277-300.
- Bougen, P.D. (1994). Joking apart: the serious side to the accountant stereotype. *Accounting, Organizations and Society*, Vol. 19 No. 3, pp. 319-35.
- Bui, B., & Porter, B. (2010). The expectation-performance gap in accounting education: an exploratory study. *Accounting Education: an international journal*, 19(1-2), 23-50.
- Byrne, M., & Flood, B. (2005). A study of accounting students' motives, expectations and preparedness for higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 29(2), 111-124.
- Byrne, M., & Willis, P. (2005). Irish secondary students' perceptions of the work of an accountant and the accounting profession. *Accounting Education: an international journal*, 14(4), 367-381.
- Byrne, M., Flood, B., Hassall, T., Joyce, J., Arquero, J. L., González, J. M., & Tourna-Germanou, E., (2012). Motivations, expectations and preparedness for higher education: A study of accounting students in Ireland, the UK, Spain and Greece. *Accounting Forum*, 36 (2), 134-144.
- Camacho-Miñano, M. M., Del Campo, C., & Navallas Labat, B. (2016). Estereotipos y ética en la profesión auditora. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la*

Sociedad del Conocimiento, 16(1), 142-159.

Chaffer, C., & Webb, J. (2017). An evaluation of competency development in accounting trainees. *Accounting Education*, 26(5-6), 431-458.

Chráska, M., & Chrásková, M. (2016) Semantic Differential and its Risks in the Measurement of Students' Attitudes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217(5), 820-829.

Cockley, K.O. (2000). Examining the validity of the Academic Motivation Scale by comparing scale construction to self-determination theory. *Psychological Reports*, 86, 560-564.

Common Content Project. (2017). *Skills Framework (2017 updated version)*. Disponible en www.commoncontent.com

Cory, S.N. (1992), Quality and quantity of accounting students and the stereotypical accountant: is there a relationship?, *Journal of Accounting Education*, 10 (1), 1-24.

Daly, J. A., Caughlin, J. P., & Stafford, L. (1997). Correlates and consequences of socialcommunicative anxiety. In J. A. Daly, J. C. McCroskey, J. Ayres, T. Hopf, & D. M. Ayres (Eds.), *Avoiding communication: Shyness, reticence and communication apprehension* (pp. 21-71). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Davison, J., & Warren, S. (2009). Imag

in

ing accounting and accountability. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, 22(6), 845-857.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior, *Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.

Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum Press.

Dimnik, T., & Felton, S. (2006). Accountant stereotypes in movies distributed in North America in the twentieth century. *Accounting, Organizations and Society*, 31(2), 129-155.

Falconer, S., & Pettigrew, M. (2003). Developing added value skills within an academic programme through work-based learning. *International Journal of Manpower*, 24(1), 48-59.

Friborg, O., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). Likert-based vs. semantic differential-based scorings of positive psychological constructs: A psychometric comparison of two versions of a scale measuring resilience. *Personality and Individual Differences*, 40(5), 873-884.

Geiger, M. and Ogilby, S. (2000) The first course in accounting: students' perceptions and their effect on the decision to major in accounting, *Journal of Accounting Education*, 18(2), pp. 63-78.

Guay, F., Ratelle, C. F. & Chanal, J. (2008), Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education, *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49 (3), 233-240.

Hambleton, R.K., & Kanjee, A. (1995). Increasing the validity of cross-cultural assessments: Use of improved methods for test adaptations. *European Journal of Psychological Assessment*, 13, 147-157.

Harding, N., & Ren, M. (2007). The importance in accounting of ambiguity tolerance at the national level: Evidence from Australia and China. *Asian Review of Accounting*, 15(1), 6-24.

Hassall, T., Arquero, J. L., Joyce, J., & Gonzalez, J. M. (2013). Communication apprehension and communication self-efficacy in accounting students. *Asian Review of Accounting*, 21(2), 160-175.

Hassall, T., Joyce, J., Arquero, J. L. & Donoso, J.A. (2005). Priorities for the development of vocational skills in mana-

gement accountants: a European perspective. *Accounting Forum*, 29 (4), 379-94.

Hassall, T., Joyce, J., Arquero, J. L. & González, J. M. (2010). The vocational skill priorities of Malaysian and UK students, *Asian Review of Accounting*, 18(1), 20-29.

Hinkin, T. R. (1995). A review of scale development practices in the study of organizations. *Journal of management*, 21(5), 967-988.

Howcroft, D. (2017). Graduates' vocational skills for the management accountancy profession: exploring the accounting education expectation-performance gap. *Accounting Education*, 26(5-6), 459-481.

International Federation of Accountants (1996). *Prequalification Education, Assessment of professional competence and experience requirements of professional accountants (International Education Guideline No. 9)*. N.Y.: IFAC.

International Federation of Accountants (2017). *Handbook of International Education Pronouncements 2015 Edition*. N.Y.: IFAC.

Jackling, B. (2002). Are negative perceptions of the accounting profession perpetuated by the introductory accounting course?—An Australian study. *Asian Review of Accounting*, 10(2), 62-80.

Jackling, B., & De Lange, P. (2009). Do accounting graduates' skills meet the expectations of employers? A matter of convergence or divergence. *Accounting Education: An International Journal*, 18(4-5), 369-385.

Jones, R. (2014). Bridging the gap: Engaging in scholarship with accountancy employers to enhance understanding of skills development and employability. *Accounting Education*, 23(6), 527-541.

Lim, Y. M., Lee, T. H., Yap, C. S., & Ling, C. C. (2016). Employability skills, personal qualities, and early employment problems of entry-level auditors: Perspectives from employers, lecturers, auditors, and students. *Journal of Education for Business*, 91(4), 185-192. DOI: 10.1080/08832323.2016.1153998

Marriott, P. R. U., & Marriott, N. (2003). Are we turning them on? A longitudinal study of undergraduate accounting students' attitudes towards accounting as a profession. *Accounting education*, 12(2), 113-133.

Marshall, L. L., & Varnon, A. W. (2009). Writing apprehension among accounting seniors. *The Accounting Educators' Journal*, 19, 45-65.

Mladenovic, R. (2000). An investigation into ways of challenging introductory accounting students' negative perceptions of accounting. *Accounting Education: An International Journal*, 9(2), 135-155.

Montoro Sánchez, M. A., Mora Valentín, E. M., & Ortiz de Urbina Criado M. A. (2012). Análisis de las competencias adquiridas en los estudios de Dirección de Empresas y su grado de aplicación en las prácticas en empresas. *Revista Complutense de educación*, 23(1), 241-263.

Núñez Alonso, J.L., Martín-Albo Lucas, J. & Navarro Izquierdo, J.G. (2005), [Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation](#), *Psicothema*, 17 (2), 344-349.

O'Mara, J., Allen, J. L., Long, K. M., & Judd, B. (1996). Communication apprehension, nonverbal immediacy, and negative expectations for learning. *Communication Research Reports*, 13(1), 109-128.

Ortega Ruiz, P. (1986). La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales. *Anales de pedagogía*, 4, 187-201.

Paisey, C., & Paisey, N. J. (2010). Developing skills via work

placements in accounting: Student and employer views. *Accounting Forum*, 34 (2), 89-108.

Podsakoff, M.P., MacKenzie, S.B., Lee, J., & Podsakoff, N.P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88 (5), 879-903.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings, in E.L. Deci y R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, (pp. 2-183) Rochester: The University of Rochester Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.

Saemann, G. P., & Crooker, K. J. (1999). Student perceptions of the profession and its effect on decisions to major in accounting. *Journal of Accounting Education*, 17(1), 1-22.

Schmutte, J. (1998) Student and public accounting recruitment attitudes toward the desirability of student characteristics: a longitudinal study. *Journal of Accounting Education*, 16(3/4), pp. 429-461.

Simons, K, Higgins, M. & 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.

Sin, S., Reid, A., & Jones, A. (2012). An exploration of students' conceptions of accounting work. *Accounting Education*, 21(4), 323-340.

Sugahara, S., & Boland, G. (2006). Perceptions of the certified public accountants by accounting and non-accounting tertiary students in Japan. *Asian Review of Accounting*, 14(1/2), 149-167.

Universidad de Sevilla (2015). *Informe final para la renovación de la acreditación del Graduado o Graduada en Finanzas y Contabilidad por la Universidad de Sevilla*. Disponible en: http://webapps.us.es/fichape/Doc/AUTOSEG/IF/2014/_161/_infinaldeva.pdf

Vallerand, R.J., Blais, M.R., Brière, N.M. & Pelletier, L.G. (1989), Construction et validation de l'Échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21, 323-349.

Vallerand, R.J., Pelletier, L-G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C. & Vallieres, E.F (1992), The Academic Motivation Scale: A Measure of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education; *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1007.

Webb, J., & Chaffer, C. (2016). The expectation performance gap in accounting education: A review of generic skills development in UK accounting degrees. *Accounting Education*, 25(4), 349-367.

Wells, P; Gerbic, P; Kranenburg, I. & Bygrave, J. (2009). Professional Skills and Capabilities of Accounting Graduates: The New Zealand Expectation Gap? *Accounting Education: An International Journal*, 18 (4-5), 403-420

Worthington, A. C. & Higgs, H. (2003) Factors explaining the choice of a finance major: the role of students' characteristics, personality and perceptions of the profession. *Accounting Education: an international journal*, 12(3), pp. 261-281.

Yu, S. C., Churyk, N. T., & Chang, A. (2013). Are students ready for their future accounting careers? Insights from observed perception gaps among employers, interns, and alumni. *Global Perspectives on Accounting Education*, 10, 1-15. DOI: 10.1.1.307.3167

Anexo

Items usados del cuestionario Academic Motivation Scale, cuestión inicial y escala de respuesta

¿POR QUÉ ESTÁS EN LA UNIVERSIDAD? Lee cada frase e indica en qué medida responde a las razones por las que estás estudiando en la Universidad.

Item	Escala de pertenencia
1 Porque sólo con el Bachillerato/Módulo no podría encontrar un empleo bien pagado.	ME reg. Externa
2 Porque para mí es un placer y una satisfacción aprender cosas nuevas.	MI al conocimiento
3 Para poder conseguir en el futuro un trabajo de más prestigio.	ME reg. Externa
4 Por el placer de descubrir cosas nuevas desconocidas para mí.	MI al conocimiento
5 Porque en el futuro quiero tener una «buena vida».	ME reg. Externa
6 Por el placer de saber más sobre las asignaturas que me atraen.	MI al conocimiento
7 Para tener un sueldo mejor en el futuro.	ME reg. Externa
8 Porque mis estudios me permiten continuar aprendiendo muchas cosas que me interesan.	MI al conocimiento

Se utiliza una escala Likert de 7 puntos, de 1 (no se corresponde en absoluto) a 7 (se corresponde totalmente), siendo 4 una correspondencia moderada.