



DERRIBANDO ESTEREOTIPOS DE LOS/AS FUTUROS/AS PROFESIONALES DESDE LA UNIVERSIDAD

OVERCOMING STEREOTYPES OF FUTURE PROFESSIONALS AT UNIVERSITY

Begoña Navallas Labat¹

Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de CC Económicas. Departamento de Contabilidad.
Madrid, España

María del Mar Camacho Miñano

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de CC Económicas. Departamento de
Administración Financiera y Contabilidad. Madrid, España

Cristina del Campo Campos

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de CC Económicas. Departamento Economía
Financiera y Actuarial y Estadística. Madrid, España

RESUMEN

Los medios de comunicación de masas califican algunas profesiones como aburridas, divertidas o brillantes. Del “efecto CSI” al “efecto Masterchef”, las redes también influyen en transmitir la imagen de algunos colectivos profesionales, orientando las decisiones de muchos estudiantes sobre su carrera profesional y afectando a su empleabilidad. Este trabajo tiene un doble objetivo: 1) analizar los estereotipos que el estudiantado universitario tiene sobre una profesión en particular y 2) cómo se puede mejorar desde la universidad la imagen estereotipada de esa profesión. Mediante una muestra de 179 estudiantes, se ha realizado una encuesta antes y después de una actividad extracurricular en la que se ha invitado al estudiantado a experimentar una jornada laboral en un equipo de auditoría con la intención de acercar el trabajo diario de los auditores a los estudiantes, utilizando para ello un cuestionario de 48 estereotipos. Los resultados obtenidos muestran que el contacto con la realidad profesional reduce los estereotipos negativos, tanto de la profesión como

¹ *Correspondencia:* Begoña Navallas Labat. Correo-e: b.navallas@uam.es

de los profesionales, corroborando la efectividad de las medidas de acercamiento, comunicación y transparencia en la lucha contra estereotipos negativos. Las conclusiones de este estudio son especialmente relevantes para una profesión de interés público, cuya aceptación social descansa en su reputación y legitimidad.

Palabras clave: orientación profesional, estereotipos, estudiantado universitario, empleabilidad.

ABSTRACT

Popular media label some professions as dull, enjoyable or brilliant. From the “CSI effect” to the “Masterchef effect”, social media influence the transmission of the image of certain professional groups, guiding many students’ career decisions and affecting their employability. The aims of this paper are twofold: 1) to analyze the stereotypes that undergraduates have about a profession, and 2) how the stereotypical image of a profession can be improved while studying at university. Using a sample of 179 students, a survey was carried out before and after an extracurricular activity in which students were invited to experience a real working day as part of an audit team, that was intended to bring the auditors’ daily work closer to the students, using a questionnaire of 48 stereotypes. The obtained results show a clear reduction in negative stereotypes due to real contact with professionals, both for the profession and for professionals’ perceptions. This work shows how contact with the profession improves students’ perception, corroborating the effectiveness of different measures in overcoming stereotypes. The conclusions of this study are particularly relevant for auditing as a public interest profession, whose social acceptance rests on its reputation and legitimacy.

Key Words: career guidance, stereotypes, vocational guidance, university students, employability.

Cómo citar este artículo:

Navallas Labat, B., Camacho Miñano, M.M. y Del Campo Campos, C. (2022). Derribando estereotipos de los/as futuros/as profesionales desde la universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(3), 124-143. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.3.2022.36464>

Introducción

Recientemente la universidad se ha ido transformando debido a multitud de sucesos, tales como su internacionalización o la digitalización de las aulas en tiempo récord por la pandemia del coronavirus. Es evidente que la universidad no puede quedarse al margen de la evolución de la sociedad y que esta interrelación es bidireccional (García-Peñalvo, 2020). De hecho, la sociedad también impacta en la empleabilidad de los estudiantes, en el desarrollo de los planes formativos de las universidades e incluso en las decisiones de los y las estudiantes a la hora de elegir las carreras “de moda”, las que tienen “más futuro” o las que están “mal vistas”. Los medios de

comunicación etiquetan las carreras universitarias y, por ende, las profesiones. Esa etiqueta es lo que se conoce técnicamente como estereotipo y fue utilizada por primera vez por Walter Lippman en 1922 para describir “el proceso en el que individuos utilizan la simplificación para la generalización y la organización de la percepción” (Albu et al. 2011, p. 732). La imagen pública de una profesión se comunica a través de dichos estereotipos.

Los estereotipos pueden ser eficientes y sirven como un medio rápido para obtener información (Martínez-Sánchez y Benito-Ambrona, 2020), y en las profesiones son esenciales porque pueden determinar el futuro de una profesión, al ser un condicionante en el proceso de selección de aquellos que quieren formar parte de ella (Arquero y Tejedor, 2009; Pastor-Alonso, 2010). Un ejemplo del impacto que un estereotipo tiene en la evolución de una profesión puede ser el del auditor (Navallas et al., 2017a; Arquero y Fernández-Polvillo, 2019). La profesión auditora aporta un alto grado de fiabilidad a la información financiera que publican las empresas, para dar estabilidad a los mercados, de manera que se considera una función de interés público. Según la Ley 22/2015, de 20 de julio, de Auditoría de Cuentas, la auditoría sirve para que la sociedad en general confíe “en la actuación del auditor de cuentas, por cuanto que su correcta y adecuada ejecución constituyen factores que coadyuvan al correcto funcionamiento de los mercados al incrementar la integridad y la eficacia de los estados financieros en cuanto vehículos de transmisión de información”. Por lo tanto, los informes que emiten los auditores aportan fiabilidad a la información recogida en las cuentas anuales de las empresas, cuyo objetivo es reflejar la imagen fiel de la situación financiera de la entidad. En otras palabras, la calidad de la función auditora proporciona una mayor credibilidad a la información contable (Gul et al., 2009).

Sin embargo, en el caso particular de la auditoría, y en especial desde el año 2001, muchas noticias de prensa han cuestionado el papel de los auditores de cuentas debido a multitud de escándalos y fraudes contables en los que se han visto implicados de una u otra forma. El caso Enron Corporation en Estados Unidos, Gowex en España o más recientemente el caso Pescanova, Bankia, Día o Abengoa, han llevado a los auditores a las primeras páginas de los periódicos generalistas, más allá de la prensa económica especializada. El último escándalo a gran escala que ha cuestionado el papel del auditor ha sido el caso Wirecard, gigante tecnológico alemán que se declaró insolvente tras haber supuestamente falsificado sus cuentas, revisadas previamente por una empresa auditora. Todos estos ejemplos y muchos otros ponen bajo sospecha la figura del auditor y resaltan el estereotipo del auditor en un contexto de baja profesionalidad y falta de ética (Camacho-Miñano et al, 2016). De hecho, algunos autores consideran a los auditores como los culpables de la crisis económica del año 2008 (Sikka, 2009; Holm y Zaman, 2012).

De todo lo anteriormente expuesto, surge nuestra primera pregunta de investigación (PI1): ¿Cuáles son las dimensiones de los estereotipos que tiene el estudiantado universitario de Administración y Dirección de Empresas sobre una de sus salidas profesionales como puede ser la de auditoría?

A pesar de que cualquier estereotipo presenta rasgos positivos y rasgos negativos, en el caso particular del ámbito de la contabilidad y de la auditoría las características negativas están muy presentes en la sociedad (Richardson, 2015), debido a la crisis económica iniciada en el año 2008. Richardson (2015) concluye que los rasgos positivos y negativos afectan tanto a la percepción de la persona que ejerce la profesión (*es una persona aburrida*) como la imagen que se tiene de la profesión (*es un trabajo aburrido*), y se tiende a confundir la imagen de los profesionales y la profesión, donde predominan los rasgos negativos frente a los positivos. Otros autores en la misma línea aportan evidencia sobre la percepción de los profesionales del ámbito de la contabilidad² como personas grises y poco creativas (Picard et al., 2014). Esos estereotipos se perpetúan en el tiempo al estar presentes en el cine (Dimnik y Felton, 2006), en la literatura y en la cultura popular (Carnegie y Napier, 2010; Evans y Fraser, 2012; Miley y Read, 2012). Dicho estereotipo parece que sigue

² Se puede definir la contabilidad, de una manera sencilla, como el lenguaje de la empresa, que es útil para que todos los terceros interesados en la evolución de dicha entidad puedan tomar decisiones coherentes con sus intereses. Ante la incapacidad de una empresa de “expresarse”, de comunicar lo que le pasa, ya que es un ente inerte, la contabilidad debería suplir esas carencias, siempre y cuando refleje la imagen fiel, la realidad de su situación financiera y económica.

estando vivo en la actualidad, y resulta cuanto menos preocupante que, a pesar de los grandes cambios experimentados por la profesión auditora en los últimos años, tales como la revolución de la tecnología “big data” y la incorporación de la mujer al mercado laboral, la percepción del auditor continúa siendo similar al siglo pasado (Richardson et al., 2015; Wells, 2017; Navallas et al., 2017a).

Como consecuencia de la situación, los estereotipos negativos de la profesión auditora afectan la empleabilidad de los estudiantes por cuanto han provocado que estudiantes que poseen capacidades y habilidades necesarias para incorporarse a la profesión, puedan sentirse poco atraídos y no la consideren como una primera opción de sus carreras profesionales. Este hecho condiciona el principal activo de las firmas auditoras, que es su capital humano. Por este motivo, en los últimos años se han incrementado los esfuerzos de la profesión en mejorar la imagen y atraer talento (Navallas et al., 2017a, 2017b) con el objetivo de contrarrestar los efectos negativos de dichos estereotipos sobre los estudiantes (Albrecht y Sack, 2000) que no eligen auditoría como una opción interesante de carrera profesional, convirtiéndose esta percepción negativa en una profecía autocumplida (Friedman y Line, 2001).

Del análisis de la literatura previa sobre el tema se concluyó que es necesario un mayor contacto del estudiante con la profesión y una mayor presencia de los auditores en la universidad, como la mejor y más efectiva forma de luchar contra los estereotipos negativos (Cory, 1992; Wells y Fieger 2006; Wells, 2017). En línea con Coate et al. (2003), se señala que el compromiso de los estudiantes aumenta con su participación en actividades extracurriculares en la etapa universitaria (Díaz-Iso et al., 2020). Este hecho se basa en la teoría del contacto (Friedman y Lyne, 1997; Fedoryshyn y Tyson, 2003), que sostiene que se produce un mejor conocimiento de aquello que se vive en primera persona.

Teniendo en cuenta lo previamente mencionado, surge una segunda pregunta de investigación (PI2): ¿Cuáles son las percepciones dominantes de los estereotipos de los auditores entre los estudiantes que participaron en una actividad extracurricular de acercamiento a la profesión? ¿Hay diferencias antes y después de dicha actividad? ¿Se mejora el estereotipo previo al contacto con la profesión?

Otra cuestión relevante en la actualidad es el sesgo de género en las profesiones relacionadas con el mundo de los negocios. Hay multitud de estudios que justifican que existen diferencias entre géneros en auditoría ya que se sugiere que las auditoras son más adversas al riesgo que los hombres, tienen menos confianza en sí mismas (Lee et al. 2019), son más propensas a emitir opiniones de empresa en funcionamiento (Hardies et al. 2016) y pueden tener un efecto restrictivo sobre la manipulación de los resultados que mejora la calidad de la auditoría (Ittonen et al. 2013). Aunque los resultados no son concluyentes ya que otros estudios señalan que manipulan igual la información contable (Sun et al. 2011) y desarrollan una calidad de auditoría similar a los hombres (Yang et al. 2018).

Se señalan varios macrofactores que explican la desigualdad de género en el empleo como son los estereotipos existentes en una cultura fundamentalmente patriarcal, la sobrecarga de responsabilidad doméstica y de cuidado de las mujeres, la falta de autoridad y prestigio de las mujeres en la dirección, la cultura sexista de los negocios y la ausencia de políticas de empleo con perspectiva de género, entre otros (Sebastián et al., 2005). Estos sesgos de género se muestran evidentes entre nuestros universitarios (Olivares y Olivares, 2013; Rodríguez-Esteban y García, 2022) y se requiere de actuaciones concretas en los procesos de orientación profesional para que no se perpetúe la discriminación de género.

En el ámbito de la auditoría, recientemente, utilizando una muestra del Reino Unido, Abdelfattah et al. (2021) estudian el número total de cuestiones críticas de auditoría reveladas en los informes de auditores, denominadas por su término en inglés Key Audit Matters (KAMs), encontrando que las socias auditoras son más propensas a revelar más KAMs y de forma más detallada que sus homólogos masculinos. Se hace por tanto necesario una tercera pregunta de investigación (PI3): ¿Existen diferencias en los estereotipos entre hombres y mujeres que quieren ser auditores?

En consecuencia, el objetivo de este trabajo es triple. Por un lado, se trata de analizar los estereotipos que los estudiantes universitarios del área de Administración y Dirección de Empresas tienen sobre la profesión de auditoría, una de las salidas más relevantes para estos estudiantes, pero también una de las más denostadas por los medios de comunicación debido a los escándalos empresariales recientes. Por otro lado, en función de cómo se puede cambiar la imagen estereotipada de una profesión, estudiaremos empíricamente si la realización de la actividad extracurricular propuesta realmente cumple el objetivo de mejorar los estereotipos del alumnado. Por último, queremos conocer si existen sesgos de género entre los universitarios en el ámbito de los estereotipos de una profesión.

Nuestras expectativas son que un mal estereotipo inicial sobre la profesión auditora por parte de los estudiantes universitarios existe, fundamentalmente debido a las percepciones del papel que han jugado en la crisis de ciertas empresas. Sin embargo, creemos que la actividad extracurricular “Auditor por un día” podría mejorar las percepciones de los estudiantes, al conocer el día a día del trabajo de los auditores. También esperamos distinto comportamiento en cuestión de género, por cuanto la percepción de las mujeres suele diferir de la experimentada por los hombres, no sólo por el techo de cristal común a otras profesiones (Broadbent y Kirkham, 2008), sino también por el posible efecto de la maternidad en su carrera profesional (Dambrin y Lambert, 2008). La principal contribución de nuestro estudio se refiere a la obtención de evidencia empírica sobre la efectividad de las medidas de contacto con los profesionales indicada por Cory (1992), Coate et al. (2003) y más recientemente Wells (2017).

Método

La actividad “Auditor por un día” se desarrolla en el ámbito de la Comunidad de Madrid desde el año 2007, dentro del Proyecto Auditoría-Universidad de la Agrupación Madrid del Instituto de Censores Jurados de Cuentas de España (ICJCE), principal corporación profesional de auditores en España. El objetivo del proyecto ha sido, desde sus comienzos, acercar la profesión de la auditoría a los estudiantes universitarios e incluye otras muchas actividades desde un concurso de relatos a un premio al mejor Trabajo de Fin de Grado o un “Audit escape-room”, entre otros.

En la jornada de “Auditor por un día”, estudiantes de grado se incorporan como un miembro más del equipo en cada una de las firmas de auditoría que colaboran (Audalia Nexia, Auren, Baker Tilly, BDO, Bové Montero, Crowe, Deloitte, EY, Grant Thornton, KPMG, Mazars, PwC, RSM Spain) durante una jornada. Los/as estudiantes hacen de “sombra” de un profesional auditor en una actividad que se convoca el mismo día, con una agenda similar para todas las firmas participantes. Cada año, los organizadores de la actividad contactan con el profesorado universitario del área de contabilidad que se encargan de seleccionar a los estudiantes. Una vez seleccionados por expediente académico o interés por la asignatura, se les pide una carta de motivación y sus datos se incorporan a la base de datos de la actividad.

Previamente a la jornada, se invita a los estudiantes participantes a una sesión de bienvenida en la sede de la Agrupación, que sirve para aclarar dudas, pasarles la encuesta previa de percepción y asignarles a la firma correspondiente. Al día siguiente todos ellos son citados, con la misma agenda y horario, en las oficinas de la firma asignada. Al terminar la jornada y, antes de dejar la oficina de la firma, se les pasa la encuesta posterior de percepción de la profesión.

Cada año, una media de 50 estudiantes de universidades públicas y privadas participan en esta actividad, estudiantes a los que se les hace un seguimiento posterior para conocer su orientación profesional. Se trata, por tanto, de una actividad extracurricular, organizada con el fin de dar a los estudiantes la posibilidad de orientar sus decisiones futuras de empleo y mejorar su empleabilidad, sin la presión de las calificaciones que tiene cualquier actividad curricular. Los alumnos generalmente están muy satisfechos con estas actividades ya que aprenden de la vida real, aumentando su motivación hacia el aprendizaje (Grandzol y Wynn, 2011).

Muestra

La encuesta se distribuyó al mismo grupo de estudiantes en dos momentos concretos. El grupo estaba formado por estudiantes universitarios de Grado matriculados/as en una asignatura de contabilidad en diferentes universidades de la región de Madrid, que se inscribieron en la actividad extracurricular "Auditor por un día" en los años 2017, 2018 y 2019. Para participar, tienen que escribir un correo electrónico al profesor encargado, motivando por qué quieren participar en esta actividad extracurricular. El profesor de cada universidad, en función de la carta y los resultados académicos de los alumnos en la asignatura, decide a quién se le da la oportunidad de participar en la actividad extracurricular.

A todos los participantes se les invitó a rellenar en papel un cuestionario (ver siguiente sección) antes y después de la realización de la actividad, de tal manera que se pudiese estudiar la evolución de su percepción sobre los auditores.

Los datos sociodemográficos recogidos (fecha de nacimiento, sexo, universidad de procedencia, titulación, y curso) permitieron el emparejamiento de las respuestas de ambas encuestas sin comprometer la confidencialidad ni el anonimato de los participantes.

La muestra completa de estudiantes fue de 179 en los mencionados tres años de la actividad; en concreto 59 en el año 2017, 59 el año 2018 y 61 el año 2019. Sin embargo, hubo 35 alumnos que, participando en la actividad en alguno de los años, no completaron ninguno de los dos cuestionarios. De aquellos alumnos que sí entregaron ambos cuestionarios, había 18 que estaban incompletos. Por tanto, los cuestionarios emparejados completos antes y después de la actividad corresponden a 126 estudiantes.

Para medir la validez en la aplicación de un instrumento, los investigadores y profesionales debemos mostrar pruebas de la fiabilidad y validez apropiadas. Existen muchos tipos diferentes de medidas de fiabilidad, pero el Alfa de Cronbach, que mide la fiabilidad de la consistencia interna, es quizás la más utilizada. En el caso de las respuestas del cuestionario antes de la actividad el valor para el Alfa de Cronbach es 0,79, mientras que para las respuestas después de la actividad el valor es 0,65. En el caso del previo a la actividad el valor es aceptable, y el posterior se acerca a los valores aceptables de alfa, que van de 0,70 a 0,95 (Hair, 2008). Sin embargo, esos valores no afectan a los resultados finales porque el cuestionario utilizado no es sumativo. Aun así, se realizó la correlación ítem-total (resultados no tabulados debido a la restricción de espacio), cuyos valores no indicaban la mejora de la fiabilidad del instrumento con la eliminación de ningún ítem, ni para el previo ni para el posterior a la actividad.

Instrumento y técnica utilizada

En nuestro estudio, para la recogida de la información, utilizamos el cuestionario creado por Richardson (2015), en el que vincula elementos de una entidad profesional (contable) con

elementos de la entidad de la profesión (contabilidad). Lo hemos adaptado al área más concreta de la auditoría. Estas percepciones incluidas por Richardson et al. (2015) han sido recopiladas de la literatura existente, y ponen de manifiesto las percepciones más frecuentes detectadas en los medios, literatura o cultura popular. El cuestionario está formado por 48 ítems que representan otras tantas características, positivas o negativas, atribuidas a los contables y la contabilidad en general, y en nuestro caso, adaptado a los auditores y la auditoría en particular. El cuestionario incluye los siguientes ítems:

- 1 Los auditores son guardianes del interés público
- 2 Los auditores son aburridos
- 3 Los auditores son perfeccionistas
- 4 La auditoría consiste en aplicar reglas
- 5 La auditoría requiere experiencia en contabilidad, fiscalidad y otras materias
- 6 El interés propio de los auditores los hace menos sensibles a los intereses de los demás
- 7 Los auditores son soñadores
- 8 La auditoría es compleja y diversa
- 9 Los auditores se sienten incómodos en los entornos sociales
- 10 La auditoría es procedimiento
- 11 La auditoría es rutina
- 12 La auditoría es un desafío intelectual
- 13 Los auditores son introvertidos
- 14 Los auditores son una broma
- 15 La auditoría es repetitiva
- 16 Auditoría es lo mismo que contabilidad
- 17 No se puede confiar en los auditores
- 18 Los auditores operan por encima de la ley
- 19 Los auditores no sucumben a presiones que comprometerían su integridad
- 20 La auditoría desempeña un papel importante en la sociedad
- 21 Los auditores son patéticos
- 22 Los auditores actúan según sus principios éticos y profesionales
- 23 Los auditores protegen contra las prácticas poco éticas y fraudulentas
- 24 Los auditores crean y operan bajo una cuestionable imagen de honestidad
- 25 Los auditores carecen de espontaneidad
- 26 Los auditores están dispuestos a participar en el fraude corporativo
- 27 Los auditores son tímidos
- 28 Los auditores son objeto de humor
- 29 Los auditores actúan cuando la dirección trata de saltarse las reglas
- 30 Los auditores están socialmente aislados
- 31 Los auditores son débiles y sosos
- 32 Los auditores son físicamente ineptos
- 33 La auditoría es aburrida
- 34 La auditoría comunica problemas complejos a una variedad de usuarios
- 35 Los auditores son deshonestos
- 36 La auditoría se utiliza en la toma de decisiones importantes
- 37 Los auditores sacrificarían a un cliente o un trabajo para defender principios éticos y profesionales
- 38 Se puede confiar en los auditores para proteger los intereses de otros antes que ellos mismos
- 39 Los auditores tienen un pobre sentido de la moda
- 40 Los auditores no son éticos
- 41 Los auditores manipulan las incertidumbres en la auditoría en su propio interés
- 42 La auditoría proporciona apoyo en la toma de decisiones a los gerentes
- 43 La práctica de la auditoría requiere competencia ética
- 44 Los auditores prestan atención a los detalles
- 45 La auditoría es dar vueltas a los números

46 Los auditores son descuidados

47 La auditoría no es interesante

48 Se puede confiar en los auditores para denunciar los errores que se descubren

Todos los ítems tienen una construcción tipo Likert, con once opciones de respuesta entre -5 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo), donde 0 representa la neutralidad. Además, se incorporaron al cuestionario cinco ítems de respuesta abierta de carácter sociodemográfico que son la fecha de nacimiento, el sexo, la universidad de procedencia, la titulación, y el curso.

Los participantes fueron informados que los datos recogidos eran anónimos y confidenciales, de conformidad con lo establecido en la legislación vigente en materia de protección de datos de carácter personal. Así mismo se les informó de la voluntariedad de su participación, y de que, en cualquier momento, podían renunciar a continuar.

Procedimiento

El contraste no paramétrico de Wilcoxon se utiliza para comparar dos grupos, y comprobar si son significativamente diferentes entre sí cuando no se cumple el supuesto de normalidad, como sucede en el caso de respuestas de cuestionarios tipo Likert. Además, en nuestro caso, los dos grupos no son independientes ya que los mismos estudiantes respondieron a la misma encuesta antes y después de la actividad. Por lo tanto, utilizamos el contraste de Wilcoxon para muestras emparejadas. Todos los cálculos han sido realizados utilizando el programa estadístico R versión 3.6.3 (R Core Team, 2021), y el paquete *psych* (Revelle, 2020).

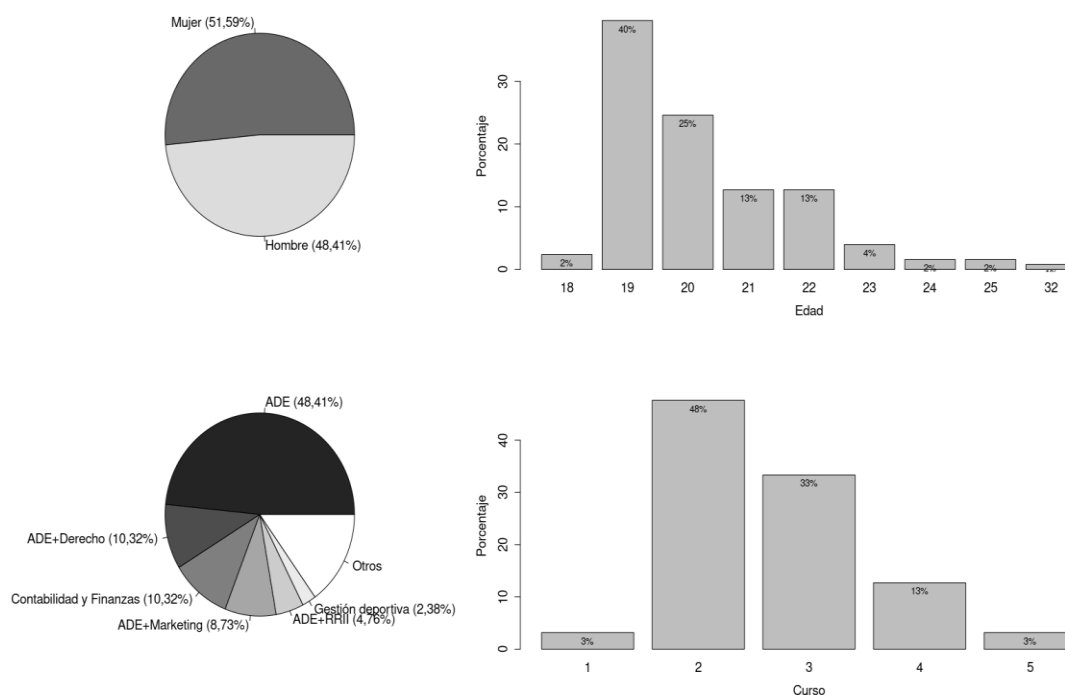
Resultados

El porcentaje de hombres y mujeres que respondieron el cuestionario está muy equilibrado, con el 51,59% de mujeres frente al 48,41% que eran hombres (Ver Figura 1). Respecto a su edad, la gran mayoría se encontraba entre 19 y 22 años (89,68%), con una media de 20,29 años y una mediana de 20 años. La mayor parte de los participantes (80,14%) cursaban el grado de Administración y Dirección de Empresas, bien solo (48,41%) o en doble grado con Derecho (10,32%), Marketing (8,73%), Relaciones Internacionales (4,76%), u otros (7,92%). Finalmente, el 80,95% de los participantes cursaban segundo y tercer curso.

De acuerdo con los resultados obtenidos (véase tabla 1), los alumnos de la muestra tienen poco conocimiento de la profesión: no existe una percepción clara sobre cuál es el papel de la auditoría, basándonos en las respuestas al ítem 16 “auditoría es lo mismo que la contabilidad” que tiene de media -1,033 sobre el rango (-5, +5) y al 34 “la auditoría comunica problemas complejos a una variedad de usuarios” que tiene de media 1,508. Es interesante destacar las respuestas al ítem 11 “la auditoría es rutina” y al 15 “la auditoría es repetitiva”. Ambas están en torno al cero, lo que indica que desconocen en qué consiste el trabajo de los auditores. La imagen no es buena pero tampoco es negativa.

Figura 1

Descriptivos de la muestra



Fuente: Elaboración propia

El estereotipo del auditor incluye rasgos positivos y negativos en los alumnos de nuestra muestra, por lo que no podemos afirmar que exista un estereotipo claro. Este hecho podría deberse a que los alumnos encuestados son de los primeros cursos de la carrera, y están condicionados por haber sido seleccionados por sus profesores para participar en una actividad de auditoría. En líneas generales, indican que los auditores son perfeccionistas, prestan atención a los detalles, son introvertidos, pero se puede confiar en ellos. No perciben que “los auditores no sucumban a presiones que comprometerían su integridad” según los resultados del ítem 19 (media de 0,48). Esto implica que los estudiantes no tienen una opinión clara sobre la ética de la auditoría, en línea con los resultados de Camacho-Miñano et al(2016). Este hecho pone en evidencia los problemas de fraude mencionados en la introducción y la necesaria formación ética y de valores, tanto en la universidad como en las firmas de auditoría. Otro ítem interesante en este tema es el 29 “los auditores actúan cuando la dirección trata de saltarse las reglas”. La respuesta de los alumnos es de 1,080 de media lo que significa que no tienen claro en positivo ni en negativo cómo actúan los auditores cuando la dirección de la empresa intenta incumplir normas o procedimientos. Las medias y medianas de muchos de los ítems que resultan de las respuestas del cuestionario antes de la actividad son peores que las que se obtienen en la respectiva respuesta después de la realización de la actividad, si bien en ambos casos la desviación estándar es superior a 2 (Ver Figura 2). De hecho, se puede concluir que hay diferencias significativas entre las respuestas antes de la actividad y las respuestas después de la actividad para todos los ítems en negrita en la tabla 1 (25 de los 48), puesto que el p-valor es menor que el nivel de significación (alfa = 0,05).

Tabla 1*Comparación entre las respuestas antes y después de la actividad*

| Ítem | Antes | | | Después | | | Contraste de Wilcoxon (Bilateral) | |
|------|---------|--------|----------|---------|--------|----------|-----------------------------------|-------------------------|
| | Mediana | Media | Desv.Est | Mediana | Media | Desv.Est | V | p-valor |
| 1 | 3 | 2.472 | 2.042 | 3 | 2.833 | 2.325 | 1350 | 0.01576 |
| 2 | -2 | -1.500 | 2.640 | -5 | -3.952 | 1.729 | 4771.5 | << 0.00001 |
| 3 | 4 | 3.561 | 1.444 | 4 | 3.288 | 1.777 | 1444 | 0.14850 |
| 4 | 3 | 2.935 | 1.833 | 3 | 2.730 | 2.323 | 1809.5 | 0.47990 |
| 5 | 4 | 4.048 | 1.337 | 4 | 3.556 | 1.982 | 1411 | 0.01177 |
| 6 | 0 | -0.888 | 2.287 | -4 | -2.691 | 2.316 | 3912.5 | << 0.00001 |
| 7 | 0 | 0.548 | 2.318 | 0 | 0.944 | 2.560 | 1464.5 | 0.15160 |
| 8 | 3 | 3.024 | 1.739 | 4 | 3.040 | 1.911 | 1776 | 0.96920 |
| 9 | -3 | -2.683 | 2.455 | -5 | -3.544 | 2.589 | 2199.5 | 0.00004 |
| 10 | 3 | 2.680 | 1.830 | 3 | 2.632 | 2.097 | 1863 | 0.68860 |
| 11 | 1.5 | 0.691 | 2.670 | 1 | -0.167 | 3.237 | 2680 | 0.01991 |
| 12 | 3 | 2.408 | 2.004 | 3 | 2.484 | 2.297 | 1831.5 | 0.47900 |
| 13 | -2 | -1.816 | 2.401 | -4 | -3.254 | 2.241 | 3257.5 | <<0.00001 |
| 14 | -5 | -4.144 | 1.745 | -5 | -4.408 | 1.454 | 476 | 0.12190 |
| 15 | 0 | -0.616 | 2.732 | -2 | -1.230 | 3.122 | 3143 | 0.03306 |
| 16 | -1 | -1.033 | 2.661 | -2 | -2.056 | 2.470 | 2872 | 0.00197 |
| 17 | -4 | -3.728 | 1.989 | -5 | -4.369 | 1.214 | 1443 | 0.00006 |
| 18 | -4 | -3.455 | 2.137 | -4 | -3.463 | 2.166 | 1172.5 | 0.68100 |
| 19 | 0 | 0.488 | 3.141 | 1.5 | 0.831 | 3.547 | 1790 | 0.48420 |
| 20 | 4 | 3.444 | 1.958 | 4 | 3.738 | 2.068 | 1161.5 | 0.05482 |
| 21 | -5 | -4.128 | 2.117 | -5 | -4.232 | 2.114 | 380.5 | 0.45590 |
| 22 | 3 | 2.456 | 2.690 | 3.5 | 2.629 | 2.703 | 1447.5 | 0.64260 |
| 23 | 4 | 3.120 | 2.281 | 4 | 3.016 | 2.845 | 1823 | 0.45870 |
| 24 | 0 | 0.048 | 3.448 | -3 | -0.895 | 4.064 | 2529 | 0.00906 |
| 25 | -3 | -2.421 | 2.381 | -4 | -3.480 | 2.108 | 2931.5 | <<0.00001 |
| 26 | -4 | -3.571 | 1.817 | -5 | -4.210 | 1.845 | 1660.5 | 0.00011 |
| 27 | -4 | -2.714 | 2.244 | -5 | -3.912 | 1.840 | 2756.5 | <<0.00001 |

Fuente: Elaboración propia. En negrita, las diferencias estadísticamente significativas (a nivel de 0,05).

Tabla 2*Comparación entre las respuestas antes y después de la actividad (Continuación)*

| Ítem | Antes | | | Después | | | Contraste de Wilcoxon (Bilateral) | |
|------|---------|--------|----------|---------|--------|----------|-----------------------------------|------------------------|
| | Mediana | Media | Desv.Est | Mediana | Media | Desv.Est | V | p-valor |
| 28 | -5 | -3.405 | 2.370 | -5 | -3.968 | 2.121 | 1384 | 0.00405 |
| 29 | 2 | 1.080 | 3.229 | 3 | 1.381 | 3.507 | 2065.5 | 0.42470 |
| 30 | -4 | -3.448 | 2.089 | -5 | -4.152 | 1.581 | 1578 | <<0.00001 |
| 31 | -5 | -3.696 | 1.956 | -5 | -4.190 | 1.950 | 1380 | 0.00052 |
| 32 | -5 | -4.000 | 1.802 | -5 | -4.310 | 1.661 | 1155 | 0.00742 |
| 33 | -4 | -3.120 | 2.263 | -5 | -3.589 | 2.145 | 1666 | 0.02447 |
| 34 | 2 | 1.508 | 2.616 | 3 | 1.960 | 2.872 | 1651.5 | 0.07901 |
| 35 | -4 | -3.437 | 2.487 | -5 | -3.752 | 2.361 | 1511.5 | 0.01778 |
| 36 | 4 | 3.156 | 2.336 | 4 | 3.097 | 2.709 | 1469.5 | 0.72320 |
| 37 | 2 | 1.312 | 2.880 | 3 | 1.616 | 3.169 | 1650.5 | 0.26390 |
| 38 | 2 | 1.590 | 2.628 | 3 | 2.136 | 2.835 | 1493 | 0.14160 |
| 39 | -4 | -3.176 | 2.314 | -5 | -3.806 | 2.159 | 1555 | 0.00895 |
| 40 | -4 | -3.719 | 2.058 | -5 | -3.913 | 2.312 | 1069.5 | 0.08993 |
| 41 | -4 | -2.904 | 2.532 | -5 | -3.496 | 2.465 | 1749.5 | 0.02753 |
| 42 | 4 | 3.195 | 2.059 | 4 | 3.274 | 2.257 | 1271 | 0.40790 |
| 43 | 4 | 3.048 | 2.059 | 4 | 3.240 | 2.142 | 1115 | 0.25890 |
| 44 | 5 | 3.919 | 1.751 | 5 | 3.912 | 2.083 | 1030.5 | 0.62890 |
| 45 | 0 | 0.105 | 2.845 | 1 | 0.177 | 3.388 | 1977 | 0.91830 |
| 46 | -5 | -3.694 | 2.131 | -5 | -4.272 | 1.433 | 1270.5 | 0.00306 |
| 47 | -4 | 3.234 | 2.281 | -4 | -3.696 | 2.049 | 1475.5 | 0.03301 |
| 48 | 4 | 3.333 | 2.012 | 4 | 3.730 | 2.095 | 785.5 | 0.02611 |

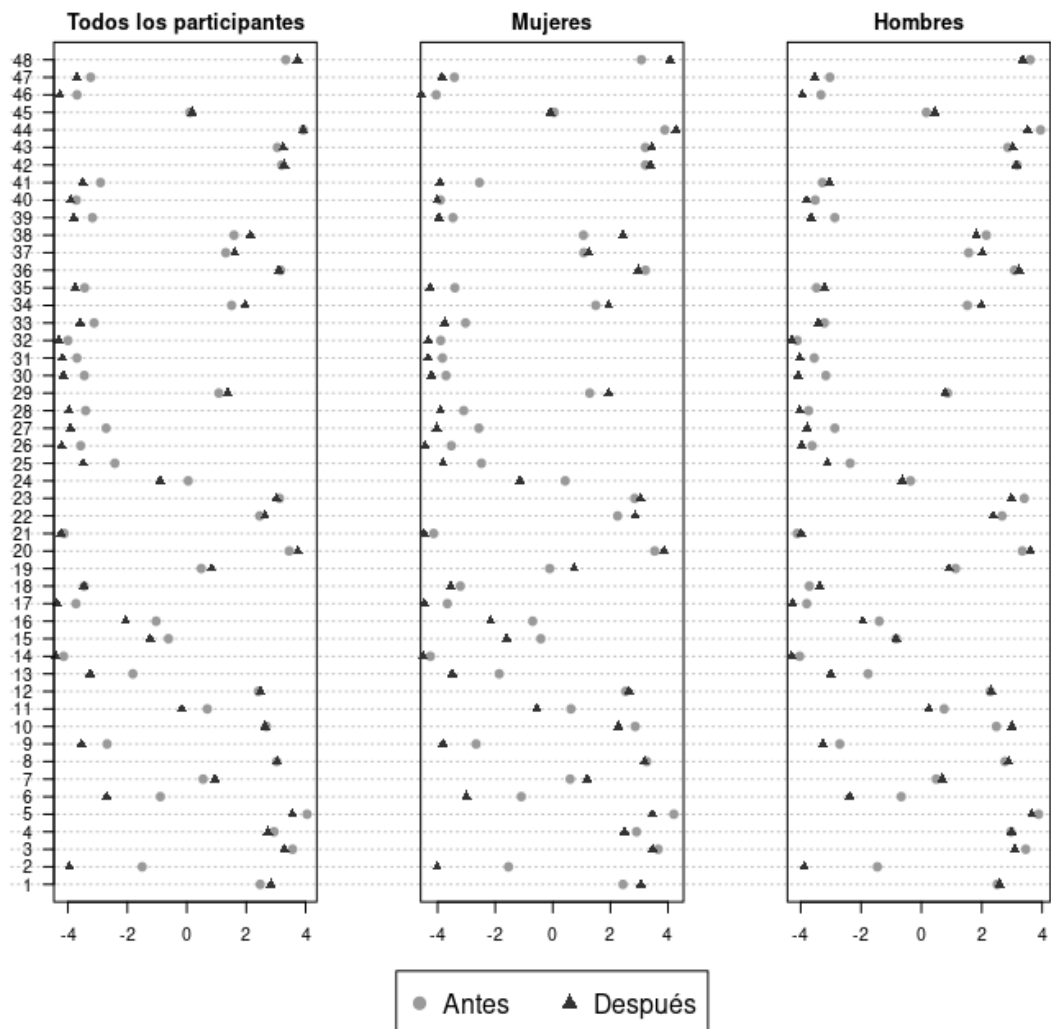
Fuente: Elaboración propia. En negrita, las diferencias estadísticamente significativas (a nivel de 0,05).

En el caso de las diferencias por género antes y después de la actividad (véase Tabla 2 y Figura 2), para las mujeres sólo los ítems 1, 2, 5, 6, 9, 11, 13, 15, 16, 17, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 33, 35, 38, 41, 44 y 48 presentan diferencias significativas. En el caso de los hombres, sólo los ítems 2, 3, 6, 9, 13, 17, 25, 27, 28, 30, 31, 32, 39, y 46 presentan diferencias significativas.

Figura 2

Valores medios antes y después de la actividad

Fuente: Elaboración propia



Se debe hacer notar que las mujeres no presentan diferencias significativas en las respuestas antes y después de la actividad en los ítems 32, 39, 46 y 47, en los cuales sí hay diferencias significativas en el total de la muestra. Estos ítems están relacionados con la imagen física de los auditores (32, 39 y 46) y con el hecho de que la auditoría no es interesante (47). Esto supone que los participantes, sin distinción de género, no le dan importancia a la imagen y que para todos ellos la auditoría ya era importante antes de empezar la actividad. Sin embargo, las mujeres sí presentan diferencias significativas en los ítems 38 y 44, cuyas diferencias no son significativas en el total de la muestra. Esto coincide con el estereotipo de las mujeres y la maternidad, que cuidan de los intereses de otros (su prole) y son más detallistas que los hombres (entre otros, Serrano y Oliveros, 2005).

Tabla 3*Contraste de Wilcoxon (Bilateral) entre las respuestas antes y después de la actividad, por género*

| Ítem | Mujeres | | Hombres | |
|------|---------|------------------------|---------|------------------------|
| | V | p-valor | V | p-valor |
| 1 | 274.5 | 0.01553 | 413 | 0.33520 |
| 2 | 1318.5 | <<0.00001 | 1096.5 | <<0.00001 |
| 3 | 317.5 | 0.73350 | 416.5 | 0.08985 |
| 4 | 474 | 0.24060 | 431.5 | 0.80470 |
| 5 | 409.5 | 0.00623 | 297.5 | 0.52480 |
| 6 | 989.5 | <<0.00001 | 993 | 0.00015 |
| 7 | 305 | 0.1035 | 435.5 | 0.6536 |
| 8 | 529.5 | 0.8953 | 371 | 0.7911 |
| 9 | 576.5 | 0.00067 | 534.5 | 0.01701 |
| 10 | 640 | 0.15700 | 315.5 | 0.05488 |
| 11 | 789.5 | 0.03884 | 570.5 | 0.23950 |
| 12 | 497 | 0.47480 | 428 | 0.77060 |
| 13 | 932.5 | 0.00009 | 715 | 0.00021 |
| 14 | 141 | 0.37840 | 104 | 0.19330 |
| 15 | 943.5 | 0.00847 | 634.5 | 0.82990 |
| 16 | 905 | 0.00354 | 552.5 | 0.20660 |
| 17 | 461.5 | 0.00082 | 282.5 | 0.02121 |
| 18 | 356.5 | 0.49840 | 234 | 0.18160 |
| 19 | 348.5 | 0.13240 | 572 | 0.54060 |
| 20 | 356.5 | 0.22970 | 235 | 0.11790 |
| 21 | 115 | 0.20170 | 81.5 | 0.87790 |
| 22 | 296 | 0.12330 | 423.5 | 0.44430 |
| 23 | 446 | 0.30120 | 481 | 0.92640 |
| 24 | 833 | 0.00135 | 464.5 | 0.66340 |
| 25 | 958 | 0.00003 | 551 | 0.02404 |
| 26 | 536.5 | 0.00026 | 313.5 | 0.09414 |
| 27 | 630 | 0.00002 | 766 | 0.00029 |
| 28 | 376.5 | 0.03569 | 333 | 0.03658 |
| 29 | 476 | 0.17360 | 554 | 0.88650 |
| 30 | 355.5 | 0.01076 | 452 | 0.00003 |

Fuente: Elaboración propia. En negrita, las diferencias estadísticamente significativas (a nivel de 0,05).

Tabla 4

Contraste de Wilcoxon (Bilateral) entre las respuestas antes y después de la actividad, por género (Continuación)

| Ítem | Mujeres | | Hombres | |
|------|---------|----------------|---------|----------------|
| | V | p-valor | V | p-valor |
| 31 | 278.5 | 0.03112 | 434 | 0.00512 |
| 32 | 264 | 0.06946 | 327.5 | 0.04249 |
| 33 | 376.5 | 0.03462 | 462 | 0.31010 |
| 34 | 366 | 0.28500 | 471.5 | 0.15960 |
| 35 | 451 | 0.00187 | 318.5 | 0.72180 |
| 36 | 491.5 | 0.61730 | 269 | 0.31550 |
| 37 | 465.5 | 0.41420 | 375 | 0.47380 |
| 38 | 321 | 0.01641 | 452 | 0.38650 |
| 39 | 362 | 0.14480 | 429 | 0.02410 |
| 40 | 345 | 0.40810 | 205.5 | 0.10890 |
| 41 | 486.5 | 0.00119 | 381.5 | 0.91050 |
| 42 | 297.5 | 0.18620 | 335.5 | 0.97460 |
| 43 | 283 | 0.29960 | 281 | 0.57710 |
| 44 | 180.5 | 0.04238 | 330.5 | 0.21160 |
| 45 | 508 | 0.67600 | 486.5 | 0.55760 |
| 46 | 233.5 | 0.05506 | 427 | 0.02366 |
| 47 | 380.5 | 0.07114 | 366.5 | 0.23370 |
| 48 | 213.5 | 0.00278 | 178.5 | 0.67300 |

Fuente: Elaboración propia. En negrita, las diferencias estadísticamente significativas (a nivel de 0,05).

Análogamente, los hombres no presentan diferencias significativas en los ítems 1, 5, 11, 15, 16, 24, 26, 33, 35, 41, 47 y 48, en los cuales hay diferencias significativas en el total de la muestra. Sin embargo, sí presentan diferencias significativas en el ítem 3, cuyas diferencias no son significativas en el total de la muestra.

Finalmente, en la comparación del cuestionario previo a la actividad por género (resultados no tabulados por la restricción de espacio) sólo se obtienen diferencias significativas entre mujeres y hombres en los ítems 19, 30, 38, 40 y 46. Estos ítems están relacionados con la integridad, la sociabilidad, la confianza, la ética y el cuidado. Se trata de aspectos relativos a la personalidad del auditor. Esto supone que la actividad ha marcado diferencias en la percepción de los alumnos, pero más en aquellos temas relativos a personalidad. En la comparación del cuestionario al finalizar la actividad, sólo se producen diferencias significativas entre mujeres y hombres en los ítems 25, 26, 35, 41, 44, 46 y 48. Comparando ambos cuestionarios, antes y después de la actividad, sólo el ítem 46 se repite como diferencia significativa entre géneros. Los hombres y las mujeres tienen distinta opinión en cuanto a si los auditores son o no descuidados en el trabajo.

Conclusiones y Discusión

El objetivo del presente trabajo es conocer los estereotipos que los futuros profesionales de la auditoría tienen sobre la profesión y sus profesionales, analizando cómo afecta una actividad de contacto con profesionales a dichos estereotipos, para posteriormente poder establecer estrategias de orientación laboral, tanto en la universidad como en las empresas. Tres son las conclusiones más relevantes, que responden a cada una de las preguntas de investigación planteadas. En primer lugar, los alumnos de la muestra no tienen un estereotipo claro ni de la auditoría ni del papel de los auditores. Esto supone que la información que reciben de la carrera no es suficiente para tener clara la profesión y que los docentes tienen un importante reto en la comunicación con sus alumnos sobre qué es la auditoría y cuál es el trabajo de los auditores. La importancia de la percepción de la profesión por parte de los estudiantes es clave en la decisión de orientar su carrera profesional, por cuanto las decisiones vocacionales se basan en la percepción e imagen pública de la profesión y de la capacidad de identificarse con el grupo (Chan, 2016). A raíz de los resultados obtenidos, sería interesante mejorar la orientación laboral de nuestros estudiantes universitarios, ya que mejoraría su empleabilidad (Fachelli y Toboso, 2021), y se trataría de un factor de calidad de la universidad en sí mismo (González y Martín, 2004; Del-Rincón y Bayot, 2008). Más esfuerzo deben realizar las universidades para mejorar sus sistemas de orientación laboral, sobre todo, las universidades públicas, que disponen de menos recursos que las privadas, con la propuesta de promover acciones dirigidas al bienestar de los estudiantes (Ferreira, 2021).

En segundo lugar, nuestro estudio pone de manifiesto la efectividad de actividades extracurriculares en la mejora de la percepción de la profesión y los profesionales, de tal manera que la vivencia personal como parte del equipo constituyen una excelente oportunidad para difundir la realidad de la profesión, tal y como se esperaba de acuerdo con la teoría del contacto (Friedman y Lyne, 1997; Fedoryshyn y Tyson, 2003). Al mejorar la percepción y haber diferencias significativas entre antes y después de la actividad, nuestros resultados están alineados con la reciente revisión bibliográfica del impacto de las actividades extracurriculares en la educación superior (Díaz-Iso et al., 2020), coherentes también con aquellos estudios que apuntan al aprendizaje basado en problemas y a que las prácticas en empresa forman parte de los métodos más influyentes en la trayectoria profesional del estudiante (Coll-Serrano, Pardo-García y Pérez, 2018).

En tercer lugar, existen diferencias estadísticamente significativas por razón de género entre los estereotipos que el alumnado tiene sobre el trabajo de los auditores, en línea con otros estudios como Pérez y Ramos (2014) y Olivares y Olivares (2013). Sin embargo, hay que reseñar que la actividad cambia, sobre todo, aspectos relativos a la persona del auditor (ética, integridad, confianza...) y con diferencias entre hombres y mujeres. Esto implicaría la necesidad de una gran reflexión de la profesión auditora hacia políticas de igualdad de género y de conciliación familiar y laboral. En general, las diferentes percepciones entre el alumnado sobre la labor del auditor y no tanto de la actividad que desarrollan podría ser tenido en cuenta por las asociaciones profesionales con relación a sus políticas de atracción y retención de talento, en línea con lo expuesto por Sebastián et al. (2005). Que haya muchas mujeres directivas en las auditorías como socias también podría facilitar una mejor percepción de las alumnas hacia esta profesión, tal y como sugiere Quintana Lobato (2019) para el caso de las mujeres directivas en las empresas del IBEX. Desde un enfoque de género, los servicios de orientación profesional de las universidades podrían proponerse el desarrollo de documentos o actividades que tiendan a romper esos estereotipos profesionales que impiden que las mujeres se decanten por puestos de trabajo altamente exigentes en tiempo tales como la auditoría. Desde los encargados de recursos humanos de las empresas auditoras

también planteamos la necesidad de políticas de género que incentiven las carreras profesionales de las mujeres, incidiendo en la conciliación familiar o mejora en sus condiciones de trabajo.

La profesión de auditoría se considera de interés público y, por tanto clave, para la estabilidad económica y financiera de los mercados. Este estudio puede contribuir a dar visibilidad al problema de la auditoría y concienciarnos de la importancia de las percepciones de sus futuros profesionales. El sector de la auditoría ha sido consciente de la necesidad de proyectar una imagen más positiva de la profesión con el objeto de atraer talento (Durocher, Bujaki, y Brouard, 2016; Jeacle, 2008), al existir una falta de información sobre el papel del auditor y sus responsabilidades (Camacho-Miñano et al, 2016). Este trabajo, por ello, tiene interesantes implicaciones tanto para las firmas de auditoría como para los responsables de la orientación profesional de las universidades, por cuanto la celebración de actividades extracurriculares permitiría mejorar la motivación de los estudiantes e incrementar su interés por las materias relacionadas con la contabilidad y la auditoría. También se deben desarrollar políticas de orientación laboral en clave de género (Olivares y Olivares, 2013).

Respecto a las limitaciones de este trabajo, cabe destacar la dificultad de organizar y medir una actividad como ésta, lo que limita sustancialmente el tamaño de la muestra. De cara al futuro de la investigación se podrían organizar actividades de menor duración y medir su efectividad mediante una encuesta online que los estudiantes pudieran cumplimentar en el momento a través de sus teléfonos móviles. Quizás se podría incluso ampliar el número de alumnos que pueden realizar la actividad extracurricular propuesta para que el tamaño muestral aumente. También hay un sesgo en la selección de los estudiantes ya que son aquellos que el profesor elige en función de sus resultados académicos y/o buena motivación hacia la contabilidad. En futuros estudios se tendrán en cuenta los estereotipos de partida de una variedad de estudiantes, no sólo de los mejores o más motivados. Por último, la metodología utilizada se basa en encuestas que, en un futuro, podrían enriquecerse con “focus groups” para poder corroborar los resultados obtenidos.

Referencias bibliográficas

- Abdelfattah, T., Elmahgoub, M. y Elamer, A.A. (2021). Female audit partners and extended audit reporting: UK evidence. *Journal of Business Ethics*, 174, 177–197. <https://doi.org/10.1007/s10551-020-04607-0>
- Albrecht, W.S. y Sack, R.J. (2000). *Accounting education: Charting the course through a perilous future*, Accounting Education Series Vol. 16, Sarasota FL, American Accounting Association <http://aaahq.org/portals/0/documents/research/traditional%20publications/aesv16.pdf>
- Albu, N., Albu, C.N., Gîrbină, M.M. y Sandu, M.I. (2011). A framework for the analysis of the stereotypes in accounting. *International Scholarly and Scientific Research and Innovation*, 5(5), 732–736. <http://dx.doi.org/10.12795/EDUCADE.2018.i09.03>
- Arquero, J.L. y Tejero, C. (2009). Niveles de Tolerancia a la Ambigüedad en Estudiantes Españoles de Contabilidad: Un Estudio Comparativo. *Revista de Contabilidad*, 12(1), 95-115. [https://doi.org/10.1016/S1138-4891\(09\)70003-2](https://doi.org/10.1016/S1138-4891(09)70003-2)
- Arquero, J.L. y Fernández-Polvillo, C. (2019). Estereotipos contables. Motivaciones y percepciones sobre la contabilidad de los estudiantes universitarios de Administración de Empresas y

Finanzas y Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 22(1), 88-99. <https://doi.org/10.6018/rc-sar.22.1.354341>

Broadbent J. y Kirkham L. (2008). Glass Ceilings, Glass Cliffs or New Worlds? *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 21(4), 465 - 473. <https://doi.org/10.1108/09513570810872888>

Carnegie, G. y Napier, C. (2010). Traditional Accountants and business professionals: portraying the accounting profession after Enron. *Accounting, Organizations, and Society*, 35(3), 360-376. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2009.09.002>

Chan, S. (2016). Belonging to a workplace: first-year apprentices' perspectives on factors determining engagement and continuation through apprenticeship. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 16(1), 9-27. <https://doi.org/10.1007/s10775-014-9282-2>

Coate, C.J., Mitschow, M.C. y Schinski, M.D. (2003). What students think of CPAs: Is the stereotype alive and well? *CPA Journal*, 73(8), 52-55.

Coll-Serrano, V., Pardo-García, C., y Pérez, P.J. (2018). Métodos de enseñanza-aprendizaje y su efecto en el desarrollo profesional y competencial de los egresados, *Cultura y Educación*, 30(3), 556-583. <https://doi.org/10.1080/11356405.2018.1494773>
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. [https://doi.org/10.1016/0748-5751\(92\)90015-W](https://doi.org/10.1016/0748-5751(92)90015-W)

Dambrin, C. y Lambert, C. (2008). 'Mothering or auditing? The case of two Big Four in France', *Accounting, Auditing y Accountability Journal*, 21(4), 474-506. <https://doi.org/10.1108/0951357081087289>

Del-Rincón, B. y Bayot, A. (2008). Resultados y propuestas de un servicio de orientación universitaria. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(2), 138-148. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.19.num.2.2008.11415>

Díaz-Iso, A., Eizaguirre, A. y García-Olalla, A. (2020). Una revisión sistemática del concepto de actividad extracurricular en Educación Superior. *Educación XX1*, 23(2), 307-335. [10.5944/educXX1.25765](https://doi.org/10.5944/educXX1.25765)

Dimnik, T. y Felton, S. (2006). Accountant stereotypes in movies distributed in North America in the twentieth century. *Accounting, Organizations and Society*, 31(2), 129-155. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2004.10.001>

Durocher, S., Bujaki, M. y Brouard, F. (2016). Attracting Millennials: Legitimacy management and bottom-up socialization processes within accounting firms. *Critical Perspectives on Accounting*, 39, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2016.02.002>

Evans, L. y Fraser, I. (2012). The accountants' social background and stereotype in popular culture. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 25(6), 964-1000. <http://dx.doi.org/10.1108/09513571211250215>

Fachelli, S. y Toboso, E.F. (2021). El valor de las prácticas laborales universitarias. *Estudios sobre Educación*, 40, 127-149. <http://www.unav.edu/publicaciones/revistas/index.php/estudios-sobre-educacion>

Fedoryshyn, M.W. y Tyson, T.N. (2003). The impact of practitioner presentations on student attitudes about accounting. *Journal of Education for Business*, 78(5), 273-284. <https://doi.org/10.1080/08832320309598614>

Ferreira Villa, C. (2021). El sistema de orientación universitaria en Finlandia: Identificación de buenas prácticas aplicables al contexto español. *REOP-Revista española de orientación y psicopedagogía*, 32(1), 7-27. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.1.2021.30737>

- Friedman, A.L. y Lyne, S.R. (2001). The beancounter stereotype: towards a general model of stereotype generation. *Critical Perspectives on Accounting*, 12(4), 423-451. <https://doi.org/10.1006/cpac.2000.0451>
- García-Peñalvo, F.J. (2020). La sociedad del conocimiento y sus implicaciones en la formación universitaria docente. En G. Toledo Lara (Ed.), *Políticas, Universidad e Innovación: Retos y perspectivas* (pp. 133-155). Bosch.
- González López, I. y Martín Izard, J.F. (2004). La orientación profesional en la universidad, un factor de calidad según los alumnos. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15(2), 299-315. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.15.num.2.2004.11635>
- Grandzol, C. y Wynn, P. (2011). Retention, motivation and enjoyment: an exploratory evaluation of the effectiveness of hands-on learning. *Journal of the Academy of Business Education*, 12, 137-155.
- Gul, F.A., Fung, S.Y.K. y Jaggi, B. (2009). Earnings quality: Some evidence on the role of auditor tenure and auditors' industry expertise. *Journal of Accounting and Economics*, 47(3), 265-287. <https://doi.org/10.1016/j.jacceco.2009.03.001>
- Hair, J. (2008). *Análisis multivariante de datos*. Bookman
- Hardies, K., Breesch, D. y Branson, J. (2016). Do (fe)male auditors impair audit quality? Evidence from going-concern opinions. *European Accounting Review*, 25(1), 7-34. <https://doi.org/10.1080/09638180.2014.921445>
- Holm, C. y Zaman, M. (2012). Regulating audit quality: restoring trust and legitimacy. *Accounting Forum*, 36(1), 51-61. <https://doi.org/10.1016/j.acfor.2011.11.004>
- Ittonen, K., Vähämaa, E. y Vähämaa, S.(2013). Female auditors and accruals quality. *Accounting Horizons*, 27(2), 205-228. <https://doi.org/10.2308/acch-50400>
- Jeacle, I. (2008). Beyond the boring grey: the construction of the colorful accountant. *Critical Perspectives on Accounting*, 19(8), 1296-1320. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2007.02.008>
- Lee, H.S., Nagy, A.L. y Zimmerman, A.B. (2019). Audit partner assignments and audit quality in the United States. *The Accounting Review*, 94(2), 297-323. <https://doi.org/10.2308/accr-52218>
- Martínez-Sánchez, A. y Benito-Ambrona, T. (2020). Perspectivas sobre África y los inmigrantes africanos: evaluación en una muestra de estudiantes de magisterio. *Cultura y Educación*, 32(4), 649-673. DOI: [10.1080/11356405.2020.1819124](https://doi.org/10.1080/11356405.2020.1819124)
- Miley, F.M. y Read, A.F. (2012). Jokes in popular culture: The characterisation of the accountant. *Accounting, Auditing, and Accountability Journal*, 25(4), 703-718. <https://doi.org/10.1108/09513571211225105>
- Navallas, B., del Campo, C., y Camacho-Miñano, M.M. (2017a). Exploring auditors' stereotypes: the perspective of undergraduate students. *Spanish Accounting Review*, 20(1), 25-35. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rcsar.2015.11.001>
- Navallas, B., del Campo, C. y Camacho-Miñano, M.M. (2017b). Luchando contra los estereotipos: la experiencia de ser "Auditor por un día". *Revista Auditores*, <https://www.icjce.es/luchando-contra-estereotipos>
- Níkleva, D.G. y Rico-Martín, A.M. (2017). Attitudes and cultural stereotypes of future teachers towards immigrant students in Spain. [Actitudes y estereotipos culturales de los futuros maestros hacia el alumnado inmigrante en España]. *Educación XX1*, 20(1), 57-73. DOI: [10.5944/edu-cXX1.17491](https://doi.org/10.5944/edu-cXX1.17491)

- Olivares García, M.A. y Olivares-García, C. (2013) Impacto de los estereotipos de género en la construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(1), 121-131. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33771>
- Pastor-Alonso, M.A. (2010). Quiero ser periodista: tras la motivación de la profesión periodística. *Comunicar*, 34, 191-200. <https://doi.org/10.3916/C34-2010-03-19>
- Pérez Carbonell, M. A., y Ramos Santana, G. (2015). Preferencias de los y las estudiantes universitarias sobre el empleo desde una perspectiva de género. *Revista Complutense de Educación*, 2015, 26(3), 721-739. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44804
- Picard, C.F., Durocher, S. y Gendron, Y. (2014). From meticulous professionals to superheroes of the business world: A historical portrait of a cultural change in the field of accountancy. *Accounting, Auditing and Accountability Journal*, 27(1), 73-118. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00993019>
- Quintana Lobato, A. (2019). *Evolución de la participación de la mujer en los altos puestos directivos. Estudios de caso de empresas del IBEX-35*. Trabajo Fin de Grado. Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/16110>
- R Core Team (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Revelle, W. (2020) *Psych: Procedures for Personality and Psychological Research*, Northwestern University, Evanston, Illinois, USA, R package version 2.0.12, <https://CRAN.r-project.org/package=psych>
- Richardson, P. (2015). *An investigation into accounting stereotypes*. [Doctoral Thesis], RMIT University.
- Richardson, P., Dellaportas, S., Perera, L. y Richardson, B. (2015). Towards a conceptual framework on the categorization of stereotypical perceptions of Accounting. *Journal of Accounting Literature*, 35, 28-46. <https://doi.org/10.1016/j.acclit.2015.09.002>
- Rodríguez-Esteban, A. y García, A.P. (2022). Diferencias según el género en los intereses académico-profesionales ¿persisten los estereotipos? *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(1), 148-166. <http://dx.doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.1.2022.33771>
- Sebastián, A., Sánchez, M.F., Sutil, M.I., Boronat, J., Cadierno, D. y Solano, L.O. (2005). *La presencia de estereotipos de género en el sistema educativo como determinante del desarrollo personal y profesional*. Dykinson.
- Serrano, A. y Oliveros, C.E. (2005). "Alguien que cuide de mí" Para una lectura crítica sobre los discursos de igualdad de género. Documento de Investigación nº 11. Universidad del Rosario. <https://cutt.ly/WHV6JUq>
- Sikka, P. (2009). Financial crisis and the silence of the auditors. *Accounting, Organizations and Society*, 34(6-7), 868-873. <https://doi.org/10.1016/j.aos.2009.01.004>
- Sun, J., Liu, G. y Lan, G. (2011). Does female directorship on independent audit committees constrain earnings management? *Journal of Business Ethics*, 99(3), 369–382. <https://doi.org/10.1007/s10551-010-0657-0>
- Wells, P.K. (2017). How does contact with Accountants influence perceptions of accounting? *Accounting Education*, 28(2), 127-148. <https://doi.org/10.1080/09639284.2017.1381033>

- Wells, P.K. y Fieger, P. (2006). High school teachers' perceptions of accounting: An international study. *Australian Journal of Accounting Education*, 12 (1), 29-51.
<https://openrepository.aut.ac.nz/handle/10292/1096>
- Yang, S., Liu, Y. y Mai, Q. (2018). Is the quality of female auditors really better? Evidence based on the Chinese A-share market. *China Journal of Accounting Research*, 11(4), 325–350.
<https://doi.org/10.1016/j.cjar.2018.07.004>

Fecha de entrada: 20 de enero de 2022

Fecha de revisión: 22 de mayo de 2022

Fecha de aceptación: 10 de julio de 2022