



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
Instituto de Mejoramiento Profesional Del Magisterio



Doctorado En Educación

Línea de investigación: (5). Teorías, Enfoques y Alternativas Pedagógicas Innovadoras

PEDAGOGÍA DE LA AUDITORÍA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Tesis para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Henry David Jiménez Jaraba

Tutora: Dra. Moraima Esteves González

Caracas – Venezuela, marzo de 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
Instituto de Mejoramiento Profesional Del Magisterio



Doctorado En Educación

Línea de investigación: (5). Teorías, Enfoques y Alternativas Pedagógicas Innovadoras

ACTA DE APROBACIÓN

Por medio de la presente hago constar que he leído la Tesis Doctoral, presentada por el ciudadano Henry David Jimenez Jaraba, para optar al Grado de Doctor en Educación, cuyo título tentativo es: PEDAGOGÍA DE LA AUDITORÍA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO; y que apruebo, en calidad de tutora, su contenido para su sustentación.

En la ciudad de Caracas, a los 23 días del mes de marzo de 2026.

Dra. Moraima Esteves

C.I. 5596653

Contenido

LISTA DE TABLAS	vi
LISTA DE FIGURAS	vii
LISTA DE ANEXOS.....	viii
INTRODUCCIÓN	1
PRIMER MOMENTO	3
EL PROBLEMA	3
Objeto de estudio	3
Planteamiento del problema.....	3
Sistematización del problema.	7
Pregunta central	7
Preguntas específicas	7
Propósitos de la investigación.....	8
Propósito general.....	8
Propósitos específicos.....	8
Justificación de la investigación.	9
SEGUNDO MOMENTO	13
MARCO REFERENCIAL	13
Antecedentes de la investigación	13
Fundamentos diacrónicos	22
Bases teóricas.....	31
Evolución Histórica y Enfoque Actual de la Auditoría en la Administración de Empresas	48
Teoría que sustenta la investigación.	55
Fundamentación legal.....	61
TERCER MOMENTO	64

HORIZONTE METODOLÓGICO	64
De la línea de investigación.	64
Enfoque y Paradigma de la investigación	65
La Penta dimensionalidad del proceso investigativo	66
Método de la investigación	68
Diseño Metodológico.....	70
Fases del estudio	71
Escenarios informantes claves.....	72
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	73
Criterios de rigor científico.....	75
Procesamiento de la información	76
Matrices de categorización y construcción de unidades de significado	79
CUARTO MOMENTO	81
TRATAMIENTO DE LOS HALLAZGOS	81
Generalidad de la codificación en el tratamiento y análisis de los datos.	81
Del registro sistémico.	83
La ficha técnica de trabajo, el instrumento de articulación para la práctica auditora	101
Del acercamiento a los saberes universitarios de la auditoría.....	104
De las narrativas de pedagogías auditoras en el recorrido del programa de administración de empresas del grupo de Habilidades Gerenciales (H.G.)	150
De las narrativas de pedagogías auditoras en el recorrido del programa de administración de empresas del grupo de Consultorio Empresarial (C.E.)	156
De los resultados de los docentes:	161
Triangulación teórico-práctica sobre pedagogía auditora en educación superior	167

De la categorización e interpretación hermenéutica de los hallazgos	170
Matriz de categorización con interpretación hermenéutica	171
Consideraciones generales del análisis.....	173
QUINTO MOMENTO	181
DEL APOORTE TEÓRICO	181
Presentación del modelo HEART	197
Innovaciones clave del modelo HEART	200
Sistematización de constructos.	203
Consideraciones finales.....	211
REFERENCIAS.	215
Anexos.....	228

LISTA DE TABLAS

1. De la codificación de informantes claves.....	83
2. Metadatos de títulos trabajo social - Administración de Empresas Modalidad a Distancia.....	92
3. Distribución de las Causas de Devolución en los Preregistros.....	94
4. Data de correcciones del módulo impacto social.....	96
5. Categoría de Análisis y su Interpretación Cualitativa.....	98
6. Ficha de horas realizadas - Trabajo Social.....	102
7. Contraste de terminologías de auditoría entre grupos focales	134
8. Peritaje de semejanza y diferencia	144
9. Cronograma de actividades.....	227

LISTA DE FIGURAS

1. Funcionalidad de Trabajo Social.....	84
2. Despliegue de Funcionalidades	86
3. Componente de verificación de informe	87
4. Enlistado de informe final	88
5. Impacto del Trabajo Social Perfilado.....	89
6. Del cambio de estado del impacto social.....	90
7. Codificación estructural de PCE	113
8. Definiciones parciales/limitadas	115
9. Definiciones con enfoque práctico.....	115
10. Definiciones integrales/funcionales.....	118
11. Codificación estructural de PHG.....	126
12. Conceptualizaciones básicas y operativas.....	127
13. Definiciones estructuradas.....	130
14. Definiciones integrales	131
15. Triángulo pedagógico auditor: saber-hacer-sentir	195
16. Modelo HEART	198
17. Teoría de la Triple A: Modelo Integrador para Sesiones Sincrónicas.....	208
18. Abordaje Integral de Tópicos (TAIT): Un Enfoque Secuencial para la Enseñanza Efectiva.....	209

LISTA DE ANEXOS

1. Permiso institucional para recolección de información	228
2. De los registros de interacciones.....	229
3. De las ayudas audivisuales de inducción	230
4. De la guía instructivo de iniciación.....	231
5. Del consentimiento informado general presentada a coordinación del programa académico de administración de empresas CREAD GUAJIRA	232
6. Guía de entrevista semiestructurada dirigida a los tutores	233
7. Guion orientador para la recuperación escrita de experiencias formativas de los estudiantes	234
8. Formato de consentimiento informado para tutores	235
9. Formato de consentimiento informado para estudiantes	236
10. Consolidación de aportes de los participantes de la asignatura habilidades gerenciales	237
11. Consolidación de aportes de los participantes de la asignatura consultorio empresarial.....	237
12. Transcripción de entrevistas realizadas a los tutores	238
13. Matriz de coherencia metodológica entre propósitos, informantes, técnicas, instrumentos y procedimiento de análisis.....	239
14. Matriz de sistematización de relatos estudiantiles	239
15. Matriz de sistematización de entrevistas a tutores	240
16. Matriz de codificación abierta	241
17. Matriz de codificación axial.....	242
18. Matriz de codificación selectiva	242
19. Matriz de triangulación entre fuentes, categorías emergentes y referentes teóricos	243
20. Diario del investigador o bitácora de campo.....	244



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
Instituto de Mejoramiento Profesional Del Magisterio



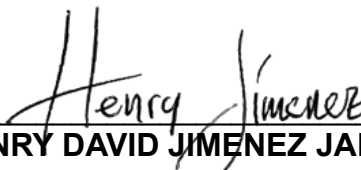
Doctorado En Educación

Línea de investigación: (5). Teorías, Enfoques y Alternativas Pedagógicas Innovadoras

DECLARACIÓN DE AUTORIA

Quien suscribe, **HENRY DAVID JIMENEZ JARABA**, titular de la Cédula de Ciudadanía **N° 1.122.411.010**, hace constar que es el autor de la Tesis de Doctorado, titulada: **“PEDAGOGÍA AUDITORA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO”** el cual constituye una elaboración personal realizada únicamente con la dirección de la tutora de dicho trabajo, **MORAIMA ESTEVES GONZÁLEZ**, titular de la Cédula de Identidad, **N° 5.596.653** en tal sentido, manifiesto la originalidad de la conceptualización del trabajo, interpretación de los datos y elaboración de las conclusiones, dejando establecido que aquellos aportes intelectuales de otros autores se han referenciado debidamente en el texto del mismo.

En la ciudad de Maracaibo a los veintidós (23) días del mes de marzo (03) del dos mil veintiséis (2026).


HENRY DAVID JIMENEZ JARABA



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
Doctorado En Educación



Línea de investigación: (5). Teorías, Enfoques y Alternativas Pedagógicas
Innovadoras

PEDAGOGÍA DE LA AUDITORÍA EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Autor: Henry David Jiménez Jaraba
Tutora: Dra. Moraima Esteves González
Fecha: octubre de 2025

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito generar un constructo teórico para la enseñanza de la auditoría administrativa en el contexto universitario del programa de Administración de Empresas, considerando las particularidades del entorno educativo y las necesidades de tutores y estudiantes. La metodología adoptada se enmarca en un enfoque cualitativo con paradigma interpretativo, integra el método fenomenológico y su diseño de carácter transaccional. La investigación se apoyó en entrevistas semiestructuradas a tutores, relatos escritos de estudiantes y diario de campo. Los hallazgos revelan tres tensiones clave: 1) Brecha conceptual, donde estudiantes muestran fragilidad en fundamentos teóricos de auditoría, limitando su aplicación práctica; 2) Dualidad docente, entre exigencia académica y adaptación a realidades regionales (ej. informalidad laboral, acceso tecnológico); y 3) Efectividad limitada de metodologías activas (como ABP y simulaciones) ante la escasa cultura de lectura y retención desigual de conocimientos. La triangulación evidencia que, pese a estas barreras, estrategias como visitas empresariales y casos contextualizados (Ley 2044 de 2020) mejoran el aprendizaje significativo cuando se combinan con reforzamiento teórico continuo. Por el cual se muestra el constructo que la pedagogía auditora posee cuatro ejes: bases conceptuales, metodologías activas adaptadas, rol docente equilibrado (mediador-exigente) y evaluación formativa. Este modelo, alineado con Morín (2006) y Ortiz (2016), prioriza la integración de saberes técnicos, aplicados y críticos, superando enfoques tradicionales punitivos. El estudio concluye que la enseñanza de la auditoría en contextos vulnerables exige flexibilidad curricular sin sacrificar rigor, vinculando universidad-empresa para formar profesionales éticos y transformadores.

DESCRIPTORES: Auditoría administrativa, Enseñanza universitaria, Estrategias didácticas, Formación profesional, Pedagogía.



Acta Defensa Tesis Doctoral

Pedagogía de la Auditoría en el Contexto Universitario.

Por: Jimenez Jaraba Henry David
Nº C.C.: 1.122.411.010

Tesis Doctoral del Doctorado en ***Educación*** aprobada por el aporte que representa en el contexto donde se efectuó la investigación, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los ocho (08) días del mes de mayo de 2026.

Dra. Moraima Esteves G. (Tutora)
C.I. N°. 5.596.653

Dra. Nelmir Marrero P.
C.I. N°. 6.849.653

Dra. Carmen A. Quintero
C.I. N°. 5.734.557



Dra. Carmen Zirit de N.
C.I. N°. 4.075.107

Dra. Beatriz Isamberg
C.I. N°. 6.163.853

INTRODUCCIÓN

El mundo contemporáneo enfrenta a las organizaciones a desafíos complejos que demandan soluciones innovadoras, no solo en el ámbito operativo, sino también en la formación de profesionales capaces de responder a estas dinámicas. Este estudio, desarrollado en la modalidad a distancia de la Universidad de Pamplona, surge como respuesta a la necesidad de reconfigurar los enfoques pedagógicos tradicionales, los cuales han evidenciado limitaciones para desarrollar las competencias requeridas en el campo de la auditoría administrativa. El estudio parte de reconocer que los modelos educativos convencionales han quedado desfasados ante las nuevas exigencias del mundo empresarial, particularmente en lo que respecta a la formación en procesos de control y mejora organizacional.

La estructura de la investigación se organiza en cinco momentos articulados que guían al lector a través de un proceso de descubrimiento y reflexión. En el primer momento se presenta el diagnóstico crítico de la realidad educativa, donde se develan las tensiones y limitaciones presentes en la enseñanza tradicional de la auditoría administrativa. Es decir, aquí se analiza cómo este enfoque ha influido en la percepción y aplicación de las tendencias organizacionales contemporáneas, con especial énfasis en los procesos, procedimientos y funciones auditoras.

El análisis se centra específicamente en el programa de Administración de Empresas en modalidad a distancia de la Universidad de Pamplona, donde se ha identificado una brecha significativa entre las habilidades teóricas impartidas y las competencias prácticas que demanda actualmente el sector empresarial. Esta problemática se enmarca en los debates actuales sobre educación superior y su vinculación con el mundo laboral (Chiavenato, 2020; Tobón, 2017).

El segundo momento amplía la mirada desde el marco referencial, integrando antecedentes, fundamentos históricos, bases teóricas y sustento legal que contextualizan el fenómeno estudiado. Desde el punto de vista metodológico, la investigación adopta un paradigma cualitativo-interpretativo, alineado con la línea

de investigación de la Universidad Experimental Pedagógica de Venezuela (UPEL) denominada como Teorías, Enfoques y Alternativas Pedagógicas Innovadoras (TEAPI).

El diseño crítico-reflexivo implementado permite reconstruir las realidades educativas mediante tres estrategias principales: el análisis de narrativas de estudiantes y tutores, la contrastación de constructos teóricos y empíricos, y la triangulación metodológica (Stake, 2010; Creswell, 2018). Este enfoque posibilita develar las tensiones existentes entre la formación académica y las exigencias del mundo organizacional, ofreciendo una visión holística del fenómeno estudiado.

En el tercer momento se despliega el horizonte metodológico, sustentado en el enfoque cualitativo e interpretativo, que orienta la aproximación fenomenológica a las experiencias de docentes y estudiantes. El cuarto momento expone el tratamiento de los hallazgos, mostrando las narrativas emergentes y su respectiva triangulación teórico-práctica. Finalmente, el quinto momento consolida el aporte teórico de la investigación mediante la sistematización de constructos y la formulación del modelo HEART, como propuesta transformadora para resignificar la pedagogía auditora en el ámbito universitario.

La relevancia científica de este trabajo se manifiesta en tres contribuciones principales. En primer lugar, ofrece bases para la renovación de los procesos educativos en el área de administración. En segundo término, integra enfoques pedagógicos contemporáneos como el aprendizaje basado en proyectos hoy denominado en competencias. Por último, propone mecanismos concretos para reducir la brecha entre la academia y el sector empresarial en lo que respecta a la formación auditora. Estas contribuciones se sustentan en un riguroso proceso de investigación que combina el análisis teórico con el trabajo de campo sistemático, ofreciendo así una visión completa y actualizada del tema de estudio.

PRIMER MOMENTO

EL PROBLEMA

Objeto de estudio

La presente investigación tiene como objeto de estudio la pedagogía de la enseñanza de la auditoría administrativa en el programa de Administración de Empresas, modalidad a distancia, de la Universidad de Pamplona, Centro Regional de Educación a Distancia Guajira, comprendida ontológicamente como una experiencia formativa intersubjetiva, situada e interpretativa, en la que convergen saberes disciplinares, mediaciones pedagógicas, sensibilidad humana y liderazgo emocional en la formación del futuro auditor.

Planteamiento del problema

En la actualidad, la globalización y las dinámicas económicas han generado un entorno empresarial complejo, caracterizado por la volatilidad de las monedas, el deterioro del dólar y el fortalecimiento de las divisas europeas. Estas condiciones han obligado a las organizaciones a redefinir sus políticas, establecer alianzas estratégicas y adaptarse a las exigencias del mercado. En este contexto, las miradas auditoras desde el aporte de Franklin (2005) traslada a las instituciones universitarias el desafío de mantenerse a la vanguardia, ajustando sus programas académicos a las necesidades del sector empresarial dando recomendaciones de aplicabilidad de campo. Sin embargo, este ajuste no solo debe enfocarse en la actualización de contenidos y metodologías, sino también en la integración de una perspectiva humana y emocional en la enseñanza de disciplinas como la auditoría administrativa.

Bajo esta dinámica, el fenómeno educativo asociado a la enseñanza de la auditoría administrativa se comprende desde una naturaleza interpretativa, en la cual el conocimiento no se reduce a la transmisión de procedimientos técnicos, sino que se configura a partir de la interacción entre los sujetos que participan en el proceso formativo.

Desde una perspectiva ontológica interpretativa, la realidad de la enseñanza de la auditoría administrativa no se asume como un fenómeno fijo, externo y susceptible de explicarse únicamente desde relaciones causales, sino como una construcción intersubjetiva que emerge de las experiencias y significados elaborados por los actores del proceso formativo.

Bajo esta comprensión, el tutor universitario se configura como un mediador pedagógico que orienta la apropiación del saber disciplinar desde sus concepciones, trayectorias y experiencias profesionales; mientras que el estudiante participa activamente en la construcción de sentidos sobre la auditoría a partir de su interacción con los contenidos, las estrategias tutoriales y las exigencias del contexto profesional. Así, la enseñanza de la auditoría administrativa se constituye en una experiencia educativa situada, atravesada por relaciones pedagógicas, comprensiones disciplinares y dimensiones humanas que dan sentido a la formación del futuro auditor.

Esta problemática adquiere especial relevancia en el programa de Administración de Empresas, modalidad a distancia, de la Universidad de Pamplona, Centro Regional de Educación a Distancia Guajira, dado que las particularidades de esta modalidad exigen procesos tutoriales capaces de articular acompañamiento, mediación pedagógica, reflexión crítica y contextualización del saber.

En escenarios de educación a distancia, la enseñanza no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que requiere construir experiencias formativas que favorezcan la comprensión, la interpretación y la resignificación del conocimiento profesional. No obstante, en la enseñanza de la auditoría administrativa persisten prácticas centradas mayormente en el componente técnico, sin que siempre se haga visible una intencionalidad formativa orientada al reconocimiento de la sensibilidad humana y del liderazgo emocional como dimensiones sustantivas del ejercicio auditor.

En este sentido, el docente tutor es concebido ontológicamente como un sujeto mediador del conocimiento, portador de experiencias, concepciones pedagógicas y saberes profesionales que orientan las prácticas de enseñanza. De manera complementaria, el estudiante universitario se asume como un sujeto activo en la construcción del aprendizaje, capaz de interpretar, cuestionar y resignificar los saberes vinculados con la práctica auditora dentro de contextos organizacionales complejos.

La enseñanza tradicional de la auditoría administrativa se ha centrado en aspectos técnicos y procedimentales, dejando de lado la dimensión emocional y humana que implica este proceso. Si bien se han realizado esfuerzos para mejorar los contenidos y métodos de enseñanza, estos han sido insuficientes al no considerar que la auditoría es ejecutada por seres humanos con emociones, pensamientos y personalidades diversas. Este enfoque limitado ha generado una brecha entre la teoría y la práctica, ya que los auditores, al enfrentarse a realidades organizacionales complejas, requieren no solo habilidades técnicas, sino también sensibilidad para comprender las dinámicas humanas que influyen en los procesos empresariales.

Se ha identificado que las investigaciones en auditoría administrativa han priorizado el análisis de procedimientos y la mejora de contenidos académicos, pero han omitido la importancia de la dimensión emocional en este proceso. Los auditores, como sujetos emocionales, interactúan con empleados que también tienen sentimientos, miedos y expectativas. Sin embargo, las metodologías actuales se limitan a evaluar datos cuantitativos y cumplimiento de normas, ignorando las connotaciones humanas y organizacionales que subyacen en cada auditoría. Esto ha llevado a que los informes resultantes carezcan de una visión integral, lo que limita su utilidad para la toma de decisiones estratégicas.

Hasta el momento, las iniciativas universitarias se han enfocado en la estandarización de procedimientos data (ISO 9004: 2018) orientado al logro de del éxito sostenido, (ISO 9001:2015) y su manual de contexto (ISO 9000:2015) y *Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission (COSO)*; la

actualización de contenidos académicos; si bien estas medidas han permitido mejorar la eficiencia en la ejecución de auditorías de campo, no han abordado la necesidad de incorporar una perspectiva emocional y humana en el proceso. Las auditorías siguen siendo percibidas como un acto de fiscalización y control, lo que genera resistencia y temor entre los empleados.

En otras palabras, en el campo académico, gran parte de las aproximaciones a la auditoría administrativa han privilegiado el análisis de procedimientos, estándares, contenidos curriculares y competencias técnicas, dejando en un segundo plano la comprensión de las experiencias pedagógicas que configuran su enseñanza. Esta situación ha contribuido a mantener una visión parcial del proceso formativo, en la que la auditoría tiende a representarse como una práctica centrada en la fiscalización, el hallazgo de fallas o la verificación del cumplimiento, antes que como un ejercicio comprensivo, reflexivo y transformador de las realidades organizacionales. De este modo, categorías como sensibilidad humana y liderazgo emocional suelen aparecer en el discurso formativo como referencias deseables, pero no necesariamente integradas de manera explícita y consistente en las mediaciones pedagógicas ni en los sentidos atribuidos a la enseñanza de la disciplina.

En el contexto estudiado, resulta pertinente comprender cómo viven los tutores la experiencia de enseñar auditoría administrativa y qué significados construyen los estudiantes en torno a las pedagogías desarrolladas en dicha asignatura. Interesa, particularmente, interpretar de qué manera estas experiencias formativas configuran una comprensión de la auditoría que articule el rigor técnico con la dimensión humana del quehacer profesional. Asimismo, se hace necesario develar si en la experiencia pedagógica emergen elementos asociados con la sensibilidad humana y el liderazgo emocional, entendidos no como componentes accesorios, sino como dimensiones que pueden reorientar la formación del auditor hacia una práctica más integral, crítica y humanizante.

En virtud de lo anterior, el problema de investigación se sitúa en la necesidad de comprender e interpretar la pedagogía de la enseñanza de la auditoría administrativa en el programa de Administración de Empresas, modalidad a distancia, de la Universidad de Pamplona, Centro Regional de Educación a Distancia Guajira, a partir de las experiencias pedagógicas de los tutores y de los significados construidos por los estudiantes, con el fin de generar un constructo teórico que contribuya a reconfigurar dicha enseñanza desde una perspectiva humanista, sensible y orientada por el liderazgo emocional.

Sistematización del problema.

Pregunta central

¿Cómo se configura la enseñanza de la auditoría administrativa en el programa de Administración de Empresas, modalidad a distancia, de la Universidad de Pamplona, Centro Regional de Educación a Distancia (CREAD) Guajira a partir de las experiencias pedagógicas de los tutores y de los significados construidos por los estudiantes en relación con la sensibilidad humana y el liderazgo emocional?

Preguntas específicas

¿Cómo se comprenden las teorías que relacionan la enseñanza de la auditoría en el contexto universitario con las necesidades del contexto del programa de administración de empresas de la Universidad de Pamplona Centro Regional de Educación a Distancia Guajira?

¿Cuál será la percepción de los universitarios con relación a las pedagogías de tutores del programa de administración de empresas de la Universidad de Pamplona Centro Regional de Educación a Distancia Guajira?

¿Qué constructos teóricos emergen de la pedagogía auditora desarrollada por los tutores del programa de Administración de Empresas de la Universidad de Pamplona, Centro Regional de Educación a Distancia Guajira a partir de la

comprensión de sus experiencias pedagógicas y de los significados construidos por los estudiantes?

Propósitos de la investigación.

Propósito general.

Generar un constructo teórico-interpretativo sobre la enseñanza de la auditoría administrativa en el programa de Administración de Empresas, modalidad a distancia, de la Universidad de Pamplona, Centro Regional de Educación a Distancia Guajira, Colombia.

Propósitos específicos.

Comprender las teorías y prácticas que relacionan experiencias pedagógicas en la enseñanza de la auditoría administrativa en el programa de Administración de Empresas de la Universidad de Pamplona, Centro Regional de Educación a Distancia Guajira.

Interpretar hermenéuticamente los significados que los estudiantes atribuyen a las pedagogías desarrolladas por los tutores en la asignatura Auditoría Administrativa, especialmente en relación con la sensibilidad humana y el liderazgo emocional en la formación del futuro auditor.

Develar los constructos teóricos que emergen de las experiencias pedagógicas de los tutores y de los significados construidos por los estudiantes para reconfigurar la enseñanza de la auditoría administrativa en el contexto estudiado.

Justificación de la investigación.

El problema central de esta investigación radica en la necesidad de comprender la pedagogía de la auditoría administrativa, tradicionalmente orientada hacia aspectos técnicos y procedimentales, con el propósito de reconocer las dimensiones humanas que intervienen en los procesos formativos de los futuros auditores. Franklin (2007), en su obra Auditoría administrativa, plantea que esta disciplina ha evolucionado hacia una visión estratégica vinculada con la gestión del cambio organizacional, superando su concepción meramente instrumental.

Desde esta perspectiva, la auditoría permite evaluar el comportamiento de las organizaciones en sus distintos ámbitos y niveles de desempeño (p. XXII). No obstante, en los procesos formativos universitarios, la enseñanza de la auditoría continúa privilegiando enfoques centrados en normas, procedimientos y técnicas de control, lo que limita la comprensión integral de las dinámicas organizacionales.

Por tanto, la necesidad de comprender la enseñanza de la auditoría administrativa más allá de una visión reducida a procedimientos, normas e instrumentos de control. Aunque dichos componentes son esenciales en la formación profesional, resultan insuficientes cuando se pretende formar auditores capaces de interpretar realidades organizacionales complejas, interactuar con sujetos diversos y participar de manera reflexiva en procesos de evaluación y mejora. En este sentido, estudiar la pedagogía de la auditoría administrativa supone reconocer que la formación del auditor no se agota en la apropiación de técnicas, sino que también exige la consideración de dimensiones humanas vinculadas con la sensibilidad y el liderazgo emocional.

En este contexto, aunque la mejora continua ha sido un referente en la formación profesional, la enseñanza de la auditoría administrativa ha prestado escasa atención a las dimensiones humanas y socioemocionales que intervienen en los procesos organizacionales. Esta situación genera una brecha entre los conocimientos técnicos adquiridos en la formación universitaria y las realidades complejas que enfrentan los profesionales en el ámbito empresarial.

Desde el punto de vista teórico, la investigación adquiere relevancia porque busca generar un constructo interpretativo sobre la enseñanza de la auditoría administrativa en un campo donde han predominado enfoques centrados en contenidos curriculares, competencias técnicas y actualización procedimental. Si bien estas aproximaciones han aportado a la consolidación del saber disciplinar, no han profundizado suficientemente en la comprensión de las experiencias pedagógicas que dan forma a la enseñanza de la auditoría en contextos universitarios. Por ello, el presente estudio se propone aportar al campo de la pedagogía universitaria y de la formación en administración, al visibilizar categorías de análisis asociadas con la mediación pedagógica, la sensibilidad humana y el liderazgo emocional en la configuración del saber auditor.

Los auditores, al interactuar con diversas estructuras organizacionales, no solo requieren dominio de procedimientos y herramientas técnicas, sino también la capacidad de comprender las dinámicas humanas que influyen en la toma de decisiones, en la cultura organizacional y en el comportamiento de los actores institucionales.

En este sentido, la investigación se justifica en la necesidad de comprender e interpretar las experiencias pedagógicas que se configuran en la enseñanza de la auditoría administrativa dentro del contexto universitario. Desde una perspectiva fenomenológica–hermenéutica, el estudio busca aproximarse a los significados que emergen de las prácticas pedagógicas de los tutores y de las percepciones de los estudiantes frente a dichas prácticas. Esta aproximación permite reconocer la enseñanza de la auditoría no solo como un proceso de transmisión de conocimientos técnicos, sino como una experiencia educativa en la que se construyen significados, interpretaciones y comprensiones sobre el ejercicio profesional del auditor.

De acuerdo con Franklin (2007), la enseñanza de la auditoría administrativa constituye un componente fundamental en la formación de profesionales capaces de responder a los desafíos del entorno empresarial contemporáneo (p. 46). Sin embargo, diversos enfoques pedagógicos han priorizado la transmisión de

contenidos y procedimientos técnicos, dejando en un segundo plano la comprensión de las dimensiones humanas presentes en las organizaciones. En este marco, la relevancia de esta investigación radica en la posibilidad de aportar una comprensión más amplia de la pedagogía auditora, explorando los significados que subyacen a las prácticas de enseñanza y aprendizaje en este campo disciplinar.

Asimismo, esta investigación adquiere pertinencia al centrarse en un aspecto escasamente abordado en los estudios sobre auditoría administrativa: la comprensión de las experiencias pedagógicas desde una perspectiva humanista e interpretativa. A diferencia de investigaciones que se concentran principalmente en el análisis de contenidos curriculares o en la aplicación de metodologías técnicas (Dohn, 2016; Escamilla-García et al., 2024; Hernández et al., 2024; Olvera et al., 2024), este estudio se orienta a comprender las prácticas pedagógicas y los significados construidos por los actores educativos en torno a la enseñanza de la auditoría.

El enfoque propuesto se fundamenta en una perspectiva educativa que reconoce la importancia de la reflexión pedagógica y de la comprensión de las experiencias formativas en la construcción del conocimiento profesional. En este sentido, los aportes de Goleman (2020) sobre inteligencia emocional en contextos profesionales y las reflexiones de Schön (1987) sobre la práctica reflexiva en la formación profesional permiten comprender la relevancia de considerar las dimensiones humanas en los procesos educativos vinculados con disciplinas aplicadas como la auditoría administrativa.

Los principales beneficiarios de esta investigación se encuentran tanto en el ámbito académico como en el contexto organizacional. En primer lugar, los estudiantes y docentes de programas de Administración de Empresas podrán contar con elementos de comprensión que contribuyan a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas vinculadas con la enseñanza de la auditoría administrativa. En segundo lugar, las instituciones de educación superior podrán encontrar en los resultados del estudio referentes analíticos que favorezcan la reflexión sobre los

procesos formativos y sobre la pertinencia de sus propuestas pedagógicas en relación con las demandas del entorno empresarial.

Asimismo, las organizaciones públicas y privadas pueden verse indirectamente beneficiadas en la medida en que la formación de profesionales con una comprensión más amplia de las dinámicas organizacionales favorece el ejercicio de auditorías administrativas más sensibles a las realidades institucionales. En este sentido, comprender la pedagogía de la auditoría administrativa desde una perspectiva interpretativa contribuye a fortalecer la relación entre el ámbito académico y el sector empresarial.

Desde el punto de vista teórico, la investigación busca aportar a la comprensión de la pedagogía de la auditoría administrativa mediante la identificación de constructos teóricos que emergen de las experiencias pedagógicas de los tutores y de las interpretaciones construidas por los estudiantes. Estos aportes pueden enriquecer el campo de estudio de la educación en administración y auditoría, ofreciendo nuevas perspectivas para analizar los procesos formativos en disciplinas vinculadas con la gestión organizacional.

Finalmente, la investigación se justifica por su aporte potencial al conocimiento educativo, por lo tanto, los constructos teóricos que emerjan del estudio podrán enriquecer la comprensión de las prácticas pedagógicas en disciplinas aplicadas de la educación superior, particularmente en aquellas en las que convergen saberes técnicos y dinámicas humanas complejas. De esta manera, el trabajo no solo ofrece una contribución al contexto específico en el que se desarrolla, sino que también puede convertirse en referente para futuras investigaciones interesadas en profundizar en la relación entre formación profesional, mediación pedagógica, sensibilidad humana y liderazgo emocional.

SEGUNDO MOMENTO

El presente capítulo reúne los referentes que sustentan la investigación sobre la enseñanza de la auditoría administrativa en el programa de Administración de Empresas, modalidad a distancia, de la Universidad de Pamplona, Centro Regional de Educación a Distancia Guajira. Su propósito es situar el objeto de estudio en el estado actual del conocimiento y ofrecer el soporte conceptual necesario para comprenderlo desde una perspectiva pedagógica, interpretativa y humanista.

En este sentido, se presentan los antecedentes de la investigación en los ámbitos internacional, nacional y local; se desarrollan los fundamentos diacrónicos y las bases teóricas relacionadas con la pedagogía universitaria, el aprendizaje, la sensibilidad humana y el liderazgo emocional; se aborda la evolución histórica y el enfoque actual de la auditoría en la administración de empresas; y, finalmente, se exponen los referentes teóricos que sustentan la investigación, incorporando los marcos ISO y COSO desde una lectura educativa. En conjunto, estos elementos permiten fundamentar la comprensión del fenómeno estudiado y orientar la construcción del sustento teórico de la investigación.

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes de la investigación

Antecedente Internacional

Para destacar las condiciones teóricas de la realidad científica que han sido relevante ante las estrategias pedagógicas en las investigaciones desarrolladas a en los últimos años, es posible citar diversas referencias que han resultado valiosas en la recopilación y análisis de antecedentes internacionales.

Aguilar et al. (2024), en el estudio titulado “Contributions from marketing to the teaching of own, social and solidarity economies in educational institutions of the Colombian Southwest”, desarrollado bajo un enfoque cualitativo con diseño

descriptivo-analítico, emplearon como instrumentos la revisión documental y entrevistas semiestructuradas, trabajando con docentes y directivos de instituciones educativas del suroccidente colombiano. Los autores identifican la falta de metodologías concretas para incorporar valores y prácticas de las economías propias, sociales y solidarias en los currículos educativo por lo que estas economías emergen como una alternativa clave al sistema económico hegemónico, ya que promueven el bienestar colectivo, la acción solidaria y una relación consciente entre los seres humanos y la naturaleza, en contraste con los modelos económicos convencionales centrados en la acumulación de capital.

Los autores señalan la creciente necesidad de integrar el mercadeo social en las estrategias educativas para fomentar una conciencia global. Sin embargo, resaltan la carencia de estrategias pedagógicas efectivas que permitan enseñar y promover las economías sociales y solidarias en entornos escolares. En este sentido, se evidencia que las estrategias pedagógicas actuales presentan deficiencias, ya que no abordan de manera específica las realidades de los mercados y contextos en los que se desenvuelven los estudiantes.

Desde el énfasis de Aguilar et al. (2024), esta falta de enfoque limita la capacidad de las universidades para formar empresarios y profesionales preparados para enfrentar las necesidades del mundo globalizado y contribuir al desarrollo de las economías internacionales. Por lo tanto, es urgente diseñar estrategias fundamentadas que permitan perfeccionar la formación académica y adaptarla a las demandas del contexto actual.

En este sentido, la realidad ecuatoriana Saltos-García et al. (2024), en la investigación titulada “Análisis del impacto de las estrategias de seguimiento académico basados en la inteligencia artificial en el rendimiento de estudiantes universitarios en programas de administración”, desarrollaron un estudio con enfoque cuantitativo, diseño correlacional, utilizando análisis estadístico de datos académicos y cuestionarios estructurados, con una muestra de estudiantes universitarios de programas de administración en Ecuador.

En el estudio antes mencionado, analizaron el impacto de las estrategias de seguimiento académico basadas en la inteligencia artificial en el desempeño estudiantil en programas de administración universitaria determinando que las estrategias no solo optimizan la eficacia del proceso educativo, sino que también fomentan la personalización del aprendizaje, lo que conlleva a una mayor retención estudiantil y éxito académico.

El estudio de Saltos-García et al. (2024) aborda la realidad del área estratégica de la enseñanza a través de estadísticas valorativas basadas en percepciones sobre los resultados académicos y la superación de asignaturas. Sin embargo, su investigación se limita a analizar el impacto de las inteligencias artificiales en este ámbito, sin llegar a conclusiones objetivas respecto a las dinámicas de las estrategias aplicadas en la administración de empresas. Aunque el estudio se enfoca en la detección de problemas académicos y de rendimiento entre los universitarios, su principal aporte radica en destacar la importancia de la intervención oportuna del profesorado. Esta intervención, según los autores, es clave para gestionar de manera óptima el cumplimiento de los requisitos mínimos de las asignaturas y facilitar la promoción académica de los estudiantes.

Escamilla-García et al. (2024) en el estudio titulado Diseño de una asignatura con temática ambiental para una carrera de administración mediante el enfoque de competencias y las habilidades del siglo XXI, tuvieron como objetivo diseñar e implementar una propuesta curricular fundamentada en el enfoque por competencias y en el desarrollo de habilidades del siglo XXI en el ámbito universitario. La investigación se desarrolló bajo un enfoque metodológico de tipo aplicado, con diseño descriptivo-propositivo. Se empleó como técnica principal el análisis documental y la construcción de una propuesta curricular validada mediante juicio de expertos. El estudio se realizó en el contexto de educación superior, específicamente en un programa de administración.

Escamilla-García et al. (2024) sostienen que las demandas del siglo XXI exigen una sensibilidad hacia las problemáticas empresariales ambientales, promoviendo prácticas eco amigables y sostenibles. Los autores destacan la

necesidad de desarrollar habilidades y conocimientos en los universitarios para que puedan participar activamente en una sociedad globalizada, digitalizada y comprometida con la sostenibilidad. Desde el ámbito de la educación ambiental en administración de empresas, enfatizan que los estudiantes deben aprender a analizar y evaluar problemas ambientales, así como a diseñar soluciones sostenibles mediante el uso de herramientas y enfoques como la tecnología, el pensamiento crítico, la colaboración y la comunicación efectiva.

El aporte de Escamilla-García et al. (2024) resalta la importancia de integrar estrategias pedagógicas formativas en el ámbito auditor, incorporando elementos clave como la responsabilidad social empresarial y la conciencia medioambiental. Los autores permiten subrayar que las condiciones medioambientales deben ser consideradas para fomentar en los universitarios conductas responsables y éticas en el cuidado del medio ambiente dentro de las organizaciones. En este sentido, proponen que las estrategias organizacionales deben incluir, de manera prioritaria, un enfoque medioambiental que promueva la sostenibilidad y la ética empresarial.

En México, Olvera et al. (2024), en el artículo “Implementar el trabajo colaborativo como estrategia para mejorar el aprendizaje de la contabilidad básica en los estudiantes de primer semestre, de la licenciatura en mercadotecnia”, desarrollaron un estudio con enfoque cuantitativo, diseño cuasi experimental, utilizando rúbricas de evaluación y registros de desempeño académico, con estudiantes de primer semestre de la licenciatura en Mercadotecnia en México. Destacan que los estudiantes universitarios de primer semestre de la licenciatura en mercadotecnia participaron en un proceso dividido en fases (inicial, implementación y final) para abordar la contabilidad básica. Mediante actividades colaborativas, uso de videos y cronogramas detallados, se fomentó la participación y el interés en las temáticas. Aunque no todos los alumnos alcanzaron un nivel básico, se observó un avance tangible en su rendimiento y compromiso.

Por su parte Enríquez et al. (2024), en el estudio titulado “Estilos de aprendizaje en estudiantes de pregrado de Ingeniería y Administración en la Universidad Politécnica de Tulancingo”, aplicaron un enfoque cuantitativo, diseño

descriptivo transversal, utilizando como instrumento el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), con una muestra de estudiantes de Ingeniería y Administración de la Universidad Politécnica de Tulancingo (México), los autores destacan que estos estilos son más marcados en mujeres, quienes muestran una preferencia reflexivo-pragmática, mientras que los hombres presentan una ligera variación. Estos hallazgos sugieren la necesidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las preferencias de aprendizaje de los estudiantes, lo que podría mejorar el rendimiento académico y la experiencia educativa.

Hernández et al. (2024), en el trabajo “Innovación Pedagógica para la Inclusión Educativa en la Nueva Escuela Mexicana: Evaluación del Impacto y Desafíos”, desarrollaron una investigación con enfoque mixto, aplicando cuestionarios, análisis documental y entrevistas a docentes, con participación de actores educativos vinculados a la Nueva Escuela Mexicana. Los resultados indican que estas estrategias han mejorado la inclusión y el rendimiento académico, aunque persisten desafíos como la falta de recursos y formación docente. Los autores subrayan la necesidad de políticas educativas que respalden la inclusión y fomenten la innovación pedagógica.

Desde este aporte, se puede rescatar que las estrategias vinculadas a las nuevas tendencias y redes sociales pueden ser un elemento efectivo para generar interés en los estudiantes frente a las realidades empresariales. Sin embargo, la investigación deja de lado aspectos clave, como el mejoramiento de los procesos dentro de la malla curricular y el desarrollo de estrategias pedagógicas específicas para la asignatura. Esto evidencia que las estructuras basadas únicamente en alternativas relacionadas con redes sociales requieren ajustes y una mayor profundización.

Paredes et al. (2024), en el artículo “Sinergia entre Educación Emocional e Inteligencia Artificial: Hacia un Aprendizaje Integral y Personalizado en el Siglo XXI”, desarrollaron un estudio con enfoque cualitativo de carácter reflexivo-analítico, empleando revisión documental y análisis teórico, con referencia a contextos educativos universitarios latinoamericanos, abordan la realidad educativa desde

una perspectiva innovadora, integrando la educación emocional con la inteligencia artificial (IA) como un avance hacia un aprendizaje más integral y personalizado en el siglo XXI.

Sosteniendo lo anterior, esta combinación no solo representa una evolución de los métodos tradicionales, sino que también ofrece herramientas capaces de potenciar tanto el rendimiento académico como el bienestar emocional de los estudiantes. La capacidad de la IA para analizar y responder a las emociones en tiempo real permite una personalización sin precedentes, adaptando contenidos y estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de cada estudiante. Este enfoque holístico es fundamental para desarrollar habilidades socioemocionales, las cuales son esenciales para el éxito académico, profesional y personal.

De lo anterior se desprende que, en el proceso de aprendizaje universitario, es crucial considerar las condiciones emocionales de los estudiantes para eliminar obstáculos que puedan afectar su desarrollo. Las estrategias pedagógicas deben ser flexibles y adaptativas, capaces de articularse con los distintos estilos de aprendizaje que poseen los estudiantes. Esto implica no limitar ni excluir a nadie del proceso educativo, sino garantizar que las metodologías empleadas estén alineadas con los objetivos de la asignatura y las competencias que se buscan desarrollar.

En este sentido, la propuesta de Paredes et al. (2024) refuerza la necesidad de mejorar las estrategias pedagógicas actuales, incorporando herramientas tecnológicas y enfoques emocionales que permitan una educación más inclusiva y efectiva. La personalización del aprendizaje, respaldada por la IA, no solo optimiza el proceso de enseñanza, sino que también asegura que los estudiantes se sientan comprendidos y apoyados en su trayectoria académica. Esto no solo beneficia a los individuos, sino que también contribuye a la construcción de una sociedad más preparada y emocionalmente inteligente.

Antecedente Nacional

Una vez analizado el panorama internacional, resulta evidente la necesidad de estudiar el comportamiento investigativo a nivel nacional, específicamente en el contexto colombiano. En este sentido, Mosquera-Carrascal et al. (2024), en el estudio titulado “Las competencias empresariales: Una necesidad en el perfil emprendedor de los estudiantes del programa de Administración de Empresas de la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña”, desarrollaron una investigación con enfoque cuantitativo descriptivo, utilizando encuestas estructuradas y análisis estadístico, con estudiantes del programa de Administración de Empresas de la UFPS Ocaña (Colombia).

Mosquera-Carrascal et al. (2024) examinan el desarrollo del emprendimiento dentro del programa académico de Administración de Empresas de la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña. Los autores destacan la presencia de estrategias de aprendizaje en el modelo microcurricular del programa, las competencias esenciales para el proceso emprendedor y el perfil del docente que fomenta una cultura de emprendimiento. Sin embargo, identifican una contradicción: aunque el programa promueve estas competencias, existe una necesidad imperante de fortalecerlas tanto en el currículo como en la práctica docente.

Mosquera-Carrascal et al. (2024) resalta con significancia que en el programa de Administración de Empresas, se han establecido y consolidado una serie de competencias en los estudiantes, tales como la autoconfianza, la creatividad, el trabajo en equipo, el liderazgo, la toma de decisiones, la sensibilidad social, la perseverancia y la disposición para asumir riesgos. Estas competencias no solo son fundamentales para el emprendimiento, sino que también se alinean con los parámetros de idoneidad establecidos por entidades, pensadores y estudios referenciados en el documento.

A partir de lo anterior, se puede concluir que, a nivel institucional, es necesario incentivar estrategias pedagógicas que fortalezcan el campo administrativo. Esto implica que el profesorado debe implementar metodologías que vinculen los intereses de los estudiantes y fomenten la sensibilización sobre la

importancia de los valores en el ámbito empresarial. En otras palabras, se requiere una mayor sensibilidad social por parte de los docentes, quienes deben estar dispuestos a favorecer un modelo de aprendizaje que fundamente de manera idónea los recursos y competencias necesarias en cada uno de los universitarios.

Saltos-García et al. (2024), en el estudio aplicado al programa de Administración Pública Territorial de la Escuela Superior de Administración Pública, desarrollaron una investigación con enfoque cuantitativo, utilizando instrumentos de evaluación tipo cuestionario y análisis comparativo del rendimiento académico, con estudiantes del programa mencionado en Colombia, abordan la actitud negativa de los estudiantes hacia las matemáticas y su impacto en el desarrollo de habilidades clave para la formación de administradores públicos.

Para enfrentar este desafío, Saltos-García et al. (2024) propusieron el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) como una estrategia pedagógica efectiva. Este enfoque contextualiza el aprendizaje de las matemáticas al vincularlo con problemas reales de la administración pública, lo que no solo mejora la actitud de los estudiantes hacia la materia, sino que también fomenta habilidades de resolución de problemas y aplicabilidad práctica.

Sin embargo, aunque el estudio destaca los beneficios del ABP, como su capacidad para superar el estigma asociado a las matemáticas y su relevancia para la formación profesional, omite aspectos cruciales. Por un lado, no se aborda el componente emocional de los estudiantes, el cual es fundamental para comprender y transformar su actitud hacia las matemáticas. Por otro lado, la evaluación propuesta se limita a cuestionarios, lo que puede alejarse de la esencia práctica y contextualizada que promueve el ABP.

A pesar de estas limitaciones, la investigación aporta valor al demostrar que estrategias como el ABP pueden ser efectivas en el ámbito administrativo, especialmente al facilitar la interpretación de contenidos y mejorar el análisis crítico frente a las realidades empresariales. No obstante, sería enriquecedor complementar este enfoque con metodologías que integren la dimensión emocional

y evaluaciones más holísticas, que reflejen mejor el proceso de aprendizaje y la aplicación práctica en contextos reales.

Antecedente Local

Jiménez y Ferriol (2025), en el artículo “Mejora de la guía propedéutica de la asignatura de auditoría administrativa del programa de administración de empresas”, desarrollaron una investigación con enfoque cualitativo bajo el método de investigación-acción, utilizando análisis documental, observación participante y revisión curricular, con participación de docentes y estudiantes del programa de Administración de Empresas, destacan que, si bien los contenidos académicos son relevantes, los estudiantes enfrentan dificultades para trasladar estos conocimientos a situaciones reales en el ámbito empresarial.

Jiménez y Ferriol (2025) consideran la existencia de una brecha entre la teoría y la práctica que evidencia la necesidad de fortalecer la conexión entre el entorno académico y el profesional, promoviendo oportunidades que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales. Sin embargo, un obstáculo significativo es la resistencia de las empresas a colaborar en procesos de auditoría, lo que limita el acceso a información crucial para la formación práctica de los futuros profesionales.

En este sentido, los autores sugieren la necesidad de mejorar las estrategias formativas y pedagógicas en las asignaturas de auditoría administrativa, con el fin de fomentar no solo el conocimiento técnico, sino también el desarrollo de habilidades blandas. Estas habilidades, que incluyen aspectos emocionales y de interacción, son fundamentales para el desempeño profesional. Además, proponen que los espacios formativos y prácticos deben garantizar la coherencia entre el perfil laboral esperado y las competencias adquiridas, posicionando a la auditoría administrativa como un pilar esencial en la formación de los administradores de empresas. Esta propuesta busca cerrar la brecha entre la formación académica y las demandas del mercado laboral, asegurando que los estudiantes estén mejor preparados para enfrentar los desafíos profesionales.

En conjunto, los antecedentes revisados permiten advertir que el estado actual de la investigación se ha concentrado en el diseño de estrategias pedagógicas, la innovación curricular, el uso de tecnologías emergentes, el fortalecimiento de competencias profesionales y la vinculación entre teoría y práctica en programas de administración. No obstante, persiste una escasa producción investigativa orientada específicamente a comprender la pedagogía de la enseñanza de la auditoría administrativa desde una perspectiva interpretativa y humanista, centrada en las experiencias de los tutores y en los significados construidos por los estudiantes. Asimismo, aunque algunos estudios reconocen la importancia de las habilidades blandas y de la dimensión emocional en los procesos formativos, todavía se evidencia un vacío en torno a la incorporación explícita de la sensibilidad humana y del liderazgo emocional como categorías sustantivas en la formación del auditor administrativo. Este vacío teórico y pedagógico justifica la pertinencia de la presente investigación.

Fundamentos diacrónicos

La filosofía positiva de Comte y su relación con la pedagogía auditora en administración de empresas

La filosofía positiva de Augusto Comte (1848/1973) se presenta como un enfoque que busca comprender los hechos y fenómenos sociales desde una perspectiva científica, con el fin de favorecer la estructura social y proponer soluciones a las problemáticas cotidianas. Como señala Comte, “lo único absoluto es que todo es relativo” (p. 120), lo que implica que la realidad social es dinámica y está en constante transformación. Esta premisa resulta fundamental para entender cómo los fenómenos sociales, económicos y culturales se adaptan a las necesidades cambiantes de la humanidad.

En el contexto de la pedagogía auditora aplicada a la administración de empresas, esta perspectiva comtiana adquiere especial relevancia, en este sentido

la pedagogía auditora, como disciplina, no solo se enfoca en la transmisión de conocimientos, sino también en la evaluación y mejora continua de los procesos educativos y organizacionales. En este sentido, la relatividad de los fenómenos sociales que Comte destaca se traduce en la necesidad de adaptar constantemente las metodologías, herramientas y enfoques pedagógicos a las realidades cambiantes de las organizaciones y del entorno empresarial.

Asimismo, Comte (1848/1973) sostiene que “el progreso humano es inseparable del movimiento histórico de las ideas” (p. 89), lo cual sugiere que los conocimientos y prácticas vigentes en administración pueden tornarse obsoletos si no se someten a revisión crítica. En consecuencia, la pedagogía de la auditoría debe asumir un carácter proactivo, anticipándose a las necesidades emergentes y construyendo rutas formativas que faciliten la adaptación de los futuros profesionales a escenarios organizacionales complejos y dinámicos (Comte, 1848/1973; Schön, 1987).

En este proceso, es fundamental considerar que los fenómenos sociales y empresariales están interconectados, en vista de lo anterior las transformaciones tecnológicas, culturales y económicas impactan directamente en la forma en que las empresas operan y en cómo los profesionales se preparan para enfrentar estos desafíos. Esto supone que la pedagogía auditora, por tanto, debe articularse con estas dinámicas, promoviendo la transferencia de conocimientos y la adecuación de las prácticas educativas a contextos específicos, es decir que desde la perspectiva de Comte, la filosofía positiva no solo busca entender la realidad, sino también intervenir en ella para mejorarla.

La perspectiva de Marx sobre la práctica social y su relación con la pedagogía auditora en administración de empresas

Karl Marx (1981) afirma que “la vida social es, en esencia, práctica. Todos los misterios que descarrían la teoría hacia el misticismo encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esa práctica” (p. 22). Con respecto al primer punto, se subraya que la realidad social no puede entenderse

únicamente desde la teoría, sino que debe analizarse a través de las prácticas concretas que las comunidades y sociedades desarrollan en su cotidianidad. En este sentido, la vida en sociedad está profundamente influenciada por las leyes morales, culturales y prácticas que emergen de las experiencias y vivencias de los individuos dentro de sus contextos específicos.

En coherencia con la pedagogía auditora adquiere una relevancia significativa cuando se establece que la práctica, como eje central de la vida social, se convierte en un pilar fundamental para comprender y transformar las dinámicas organizacionales y comunitarias; el cual se tiene que Marx enfatiza que las problemáticas sociales encuentran su solución en la práctica humana. Esto implica que las necesidades y desafíos que enfrentan las comunidades, incluyendo las organizaciones empresariales, deben abordarse desde un enfoque práctico y contextualizado, en tal sentido el ámbito de la administración de empresas, esto se traduce en la necesidad de desarrollar estrategias y metodologías que surjan de la comprensión de las realidades específicas de cada organización y su entorno.

La pedagogía auditora, en este contexto, debe centrarse en evaluar y mejorar las prácticas empresariales a través de un proceso continuo de reflexión y acción. Esto implica no solo transmitir conocimientos teóricos, sino también fomentar la capacidad de los individuos y las organizaciones para analizar críticamente sus prácticas y proponer soluciones innovadoras y adaptativas.

Marx (1981) destaca que las prácticas comunitarias sirven como base para resolver problemáticas sociales, lo que se traduce en el ámbito empresarial, como el reflejo en la importancia de fomentar la participación de los miembros de la organización en la identificación y solución de problemas, dicho lo anterior la pedagogía auditora puede jugar un papel clave en este proceso, promoviendo la creación de espacios de diálogo y colaboración donde se valoren las experiencias y conocimientos de todos los involucrados.

En este orden de ideas, las soluciones a los desafíos empresariales no deben imponerse desde una perspectiva externa o teórica, sino que deben surgir de la comprensión de las prácticas y realidades específicas de cada organización, el cual,

si se avanza en este razonamiento, se inferiría la pedagogía auditora el deber de facilitar la construcción de conocimientos colectivos capaz de permitir a las empresas adaptarse a los cambios y mejorar continuamente.

Retomando el comentario de Marx (1981), también resalta la importancia de asumir la responsabilidad de mejorar el entorno social; lo que genera la necesidad de desarrollar prácticas empresariales que no solo busquen el beneficio económico, sino que también contribuyan al bienestar de la comunidad y al equilibrio social en el cual se pueda fomentar esta responsabilidad social a través de la promoción de valores éticos y la integración de perspectivas comunitarias en la toma de decisiones empresariales.

Además, la valoración de las costumbres, actividades y realidades vividas por las comunidades es esencial para aportar valor en los espacios empresariales, robusteciendo la necesidad de promover la recuperación y transformación de las dinámicas sociales dentro de las organizaciones, fomentando un equilibrio entre los objetivos empresariales y las necesidades de la comunidad.

La perspectiva de Simón (1994) y su relevancia en la pedagogía auditora aplicada a la administración de empresas

Simón (1994) plantea que “Un sistema mejor no podía establecerse en esta época, pues siendo todos los conocimientos que poseíamos entonces vagos y superficiales, sólo la metafísica general contenía los únicos principios que pudieran servir de guía a nuestros antepasados en la edad media” (p. 49). Esta afirmación sugiere que los sistemas sociales y de conocimiento están en constante evolución y que lo que en un momento histórico fue válido y funcional puede quedar relegado o transformarse en otro contexto. Este enfoque es particularmente relevante para la pedagogía auditora en administración de empresas, ya que permite comprender cómo los sistemas y conocimientos deben adaptarse a las realidades cambiantes de las organizaciones y sociedades.

Los sistemas sociales y de conocimiento, según Simón (1994), “no son estructuras rígidas, sino procesos dinámicos que se transforman en respuesta a las demandas históricas de las sociedades” (p. 45). Desde la perspectiva de Simón (1994), podría inferirse que la administración sugiere que teorías, metodologías y prácticas antes efectivas pueden perder vigencia. Por ello, la pedagogía auditora (desde una perspectiva contemporánea) debe priorizar la evaluación crítica y actualización permanente de los saberes y herramientas de gestión, garantizando su pertinencia frente a los contextos actuales (Daft, 2021; Mintzberg, 2018).

Este enfoque también resalta la importancia de la adaptabilidad, es decir, las organizaciones deben ser capaces de integrar nuevos conocimientos y prácticas que surgen de las transformaciones sociales, económicas, políticas y tecnológicas; en este sentido, se debe promover la flexibilidad y la innovación, facilitando que las empresas se adapten a los cambios y mejoren continuamente.

La teoría de los sistemas sociales de Simón (1994) postula que estas estructuras funcionan como “mecanismos complejos de procesamiento informativo que evolucionan mediante patrones culturalmente situados y procesos comunicativos particulares” (pp. 110–115). Esta caracterización implica que, en el ámbito organizacional, las estrategias empresariales efectivas no pueden concebirse como fórmulas universales. Como advierte el autor, “la pretendida universalidad de las soluciones administrativas suele ignorar las variables contextuales decisivas” (p. 118). En consecuencia, la gestión empresarial contemporánea requiere desarrollar capacidades de adaptación situacional (Porter, 2008), donde los modelos pedagógicos para auditores deben incorporar esta perspectiva contextual (Mintzberg, 2018; Schein, 2017).

Es decir, si se pretende la pedagogía auditora, esto insta a buscar alternativas capaces de desarrollar metodologías y enfoques que consideren las realidades específicas de cada empresa; en otras palabras, las prácticas de gestión que funcionan en una cultura organizacional pueden no ser efectivas en otra. Por ello, es fundamental que la pedagogía auditora fomente la comprensión de los

contextos culturales y sociales, promoviendo la creación de soluciones adaptativas y contextualizadas.

Simón (1994) establece que “el conocimiento científico-administrativo posee un carácter acumulativo, pero no estático, donde las formulaciones teóricas del pasado mantienen valor heurístico, aunque requieran recontextualización permanente” (p. 76). Esta perspectiva sugiere que, en el ámbito empresarial, las teorías tradicionales no deben invalidarse, sino reconceptualizarse críticamente. Como argumenta Mintzberg (2018), “la sabiduría administrativa se construye mediante la reelaboración dialéctica de los principios clásicos” (p. 54). En consecuencia, las organizaciones contemporáneas enfrentan el desafío de integrar marcos teóricos históricamente validados con las exigencias de entornos disruptivos (D’Aveni, 2019; Porter, 2008).

La pedagogía auditora puede jugar un papel clave en este proceso, facilitando la integración de conocimientos antiguos y nuevos; por dichas razones, esto implica no solo transmitir conocimientos actualizados, sino también fomentar la reflexión crítica sobre cómo las teorías y prácticas del pasado pueden ser útiles en el presente. En consecuencia, se promueve un enfoque que valora la historia y la evolución del conocimiento, sin caer en la rigidez o el dogmatismo.

Simón (1994) fundamenta que “la actividad humana esencial debe orientarse teleológicamente hacia el perfeccionamiento de las condiciones existenciales colectivas” (p. 92). Esta perspectiva trasciende el ámbito empresarial, pero encuentra particular relevancia cuando se aplica a la administración organizacional. Como señalan Porter y Kramer (2011), “la creación de valor compartido requiere integrar el progreso económico con el desarrollo social” (p. 4). En este sentido, las prácticas gerenciales contemporáneas deben articular modelos de gestión que simultáneamente: (1) garanticen sostenibilidad financiera y (2) generen externalidades positivas para las comunidades (Senge, 2008; Yunus, 2010).

Esta perspectiva busca promover la responsabilidad social y la ética en la gestión empresarial, permitiendo a las organizaciones considerar no solo sus objetivos económicos, sino también su impacto en la sociedad y el medio ambiente.

En este sentido, la pedagogía auditora debe facilitar la creación de estrategias que integren la prosperidad empresarial con el desarrollo social.

La perspectiva de Weber (1995) y su relevancia en la pedagogía auditora aplicada a la administración de empresas

Weber (1995) señala que “el trabajo diario de la gente es de índole muy diversa, y uno mismo puede notar que el trabajo administrativo y la ocupación más o menos fatigosa con circunstancias personales múltiples e infinitamente cambiantes” (p. 292). Esta afirmación subraya la diversidad y complejidad de las actividades laborales, así como la importancia de considerar las circunstancias personales y contextuales en el ámbito del trabajo. Esta perspectiva es especialmente relevante para la pedagogía auditora en administración de empresas, ya que permite comprender cómo las dinámicas laborales y las condiciones de vida de los individuos influyen en el desempeño organizacional y en la consecución de objetivos comunes.

Weber (1995/2012) conceptualiza el quehacer laboral como “un fenómeno multifactorial dinámico, donde convergen variables biográficas individuales y condicionantes socioestructurales en constante transformación” (p. 143). Esta premisa adquiere especial relevancia en administración organizacional, donde —según Ulrich y Dulebohn (2015)— “la gestión estratégica del capital humano requiere sistemas de valoración que reconozcan la heterogeneidad de competencias” (p. 89). La pedagogía auditora, desde esta perspectiva, debe desarrollar marcos evaluativos que: (1) identifiquen las contribuciones singulares de cada colaborador y (2) articulen dichas particularidades con los objetivos corporativos (Armstrong, 2020; Boxall y Purcell, 2022).

Este enfoque también resalta la importancia de la coordinación entre los diferentes niveles jerárquicos y áreas funcionales dentro de una organización. La pedagogía auditora puede facilitar este proceso promoviendo la comunicación efectiva, la colaboración y la integración de esfuerzos, lo que permite que cada individuo, desde su rol específico, contribuya al mejoramiento de la organización.

Weber (1995/2012) postula que “la esfera laboral constituye un subsistema interdependiente de la totalidad biográfica del individuo, donde condiciones de trabajo y contexto vital mantienen relaciones dialécticas” (p. 215). Esta concepción holística implica que las organizaciones deben trascender la mera evaluación de productividad para adoptar modelos de gestión que integren: (1) indicadores de desempeño objetivo y (2) métricas de bienestar psicosocial (Ulrich, 2017). Para la pedagogía auditora, este paradigma exige diseñar instrumentos de evaluación que articulen equilibradamente las exigencias organizacionales con los factores de calidad de vida (Grant y Parker, 2020), promoviendo así una gestión humana sostenible (Pfeffer, 2018).

Por ejemplo, la pedagogía auditora puede fomentar la implementación de políticas de bienestar laboral, como horarios flexibles, programas de desarrollo personal y apoyo emocional, que permitan a los empleados mantener un equilibrio entre su vida laboral y personal. Esto no solo mejora la calidad de vida de los individuos, sino que también contribuye a un mejor desempeño organizacional.

Weber (1995) resalta que, a pesar de la diversidad de roles y funciones, los individuos comparten valores morales que se articulan con las necesidades comunitarias. En el ámbito de la administración de empresas, esto implica que las organizaciones deben fomentar una cultura organizacional basada en valores compartidos, como la colaboración, la ética y la responsabilidad social.

La pedagogía auditora puede jugar un papel clave en este proceso, promoviendo la formación en valores y la creación de espacios de diálogo y reflexión que permitan a los empleados alinear sus objetivos personales con los objetivos organizacionales. Esto no solo fortalece el sentido de pertenencia y compromiso, sino que también contribuye a la construcción de una comunidad laboral cohesionada y orientada al bien común.

Weber (1995) también afirma que las condiciones de vida y laborales de los individuos están influenciadas por su nivel de formación y educación. En el contexto de la administración de empresas, esto implica que las organizaciones deben invertir en la formación continua de sus empleados, asegurándose de que cuenten

con las habilidades y conocimientos necesarios para adaptarse a los cambios y mejorar su desempeño.

La perspectiva de Spencer (1998) y su relevancia en la pedagogía auditora aplicada a la administración de empresas

Spencer (1998) plantea que “se supone erróneamente que la teoría de la evolución implica una proclividad en cada especie hacia una forma superior. Análogamente, suponen muchos que la transformación que constituye la evolución implica una tendencia intrínseca a experimentar los cambios que expresa la evolución” (p. 481). Esta afirmación cuestiona la idea de que la evolución y los cambios sociales son procesos lineales y automáticos, y destaca que los seres humanos pueden experimentar resistencias y tensiones frente a las transformaciones. Esta perspectiva es especialmente relevante para la pedagogía auditora en administración de empresas, ya que permite comprender cómo los cambios organizacionales y sociales deben gestionarse de manera cuidadosa y adaptativa.

Spencer (1998) señala que los seres humanos pueden sentir miedo o resistencia frente a los cambios, especialmente cuando estos implican abandonar rutinas y prácticas establecidas. En el ámbito de la administración de empresas, esto se traduce en la necesidad de gestionar los procesos de cambio de manera estratégica, considerando las emociones, expectativas y resistencias de los individuos. La pedagogía auditora, en este sentido, debe enfocarse en facilitar la transición hacia nuevos modelos y prácticas, promoviendo la adaptabilidad y la confianza.

Aunque Spencer (1998) reconoce que los cambios pueden generar resistencias, también destaca que estos pueden ser favorables cuando sus beneficios son tangibles para la comunidad. En el contexto de la administración de empresas, esto implica que los cambios organizacionales deben estar orientados hacia el mejoramiento de las condiciones laborales, la eficiencia operativa y el bienestar de los empleados.

La pedagogía auditora puede jugar un papel clave en este proceso, evaluando y mejorando las estrategias de cambio para asegurar que sus beneficios sean visibles y significativos. Esto incluye la implementación de métricas que permitan medir el impacto de los cambios, así como la creación de mecanismos de retroalimentación que permitan a los empleados expresar sus percepciones y sugerencias.

Spencer (1998) también enfatiza que los seres humanos necesitan tiempos y espacios para adaptarse a los cambios. Esto implica que las organizaciones deben evitar imponer transformaciones de manera abrupta y, en su lugar, facilitar procesos graduales que permitan a los individuos sentirse seguros y preparados.

Bases teóricas

La pedagogía de la instrucción

Herbart (1806) manifestó en su momento:

En la instrucción hay siempre un tercer elemento, con el cual se ocupan a la vez el maestro y el estudiante. Por el contrario, en los restantes cuidados educativos, el educador tiene inmediatamente a la vista al estudiante, como el ser sobre el cual ha de obrar, y que ha de permanecer pasivo respecto a él. Por tanto, lo que al principio cuesta trabajo al educador (aquí la ciencia que se ha de comunicar, allí el muchacho inquieto) es lo que facilita la separación fundamental entre la instrucción y la educación propiamente dicha. (p. 207)

Desde la consideración de Herbart, se mantiene en vigor su teoría pese a que el estudiante, como intérprete del conocimiento, requiere de un espacio formativo que le permita desarrollar herramientas para comprender y analizar la realidad. El maestro, en este sentido, actúa como un facilitador o inspirador, guiando al estudiante en la construcción de su propio conocimiento.

Herbart (1806) presenta el concepto de instrucción como “todo aquello que se presenta al estudiante como objeto de examen; comprende la disciplina misma a la cual se le somete, y ésta influye más eficazmente por el ejemplo de una energía

que mantiene el orden” (p. 13). Sin embargo, cabe cuestionar si esta separación entre instrucción y educación sigue siendo tan clara en los contextos educativos contemporáneos, donde se busca una mayor integración entre la transmisión de conocimientos y el desarrollo integral del estudiante. En este sentido, la reflexión de Herbart invita a repensar el rol del maestro no solo como un transmisor de información, sino como un mediador activo en el proceso de aprendizaje.

Martí (1961) sostiene que no puede existir una buena educación sin instrucción, afirmando que “el pueblo más feliz es el que tenga mejor educados a sus hijos, en la instrucción del pensamiento, y en la dirección de los sentimientos” (p. 232). Desde esta perspectiva, la instrucción se concibe como un acto de perfección humana que busca llenar los vacíos del ser, permitiéndole alcanzar la plenitud. Este proceso no solo está asociado con la adquisición de conocimientos, sino también con el desarrollo de virtudes que fomentan el bienestar individual y colectivo. Martí vincula la instrucción con la capacidad de reflexión, la cual permite al pensamiento orientarse de manera serena frente a los sentimientos, la razón y la humanidad.

En este sentido, la visión de Martí resalta la importancia de la instrucción como un medio para guiar al individuo en la construcción de una cosmovisión integral, influenciada por sus experiencias formativas y emocionales. Sin embargo, cabe cuestionar si esta perspectiva, aunque valiosa, podría estar idealizando el papel de la instrucción al asumir que, por sí sola, garantiza la plenitud humana.

En contextos contemporáneos, donde la educación enfrenta desafíos como la desigualdad y la diversidad cultural, es necesario complementar la instrucción con enfoques que promuevan la equidad y el desarrollo emocional. Por tal motivo, la reflexión de Martí invita a repensar la educación no solo como un proceso de transmisión de conocimientos, sino como un camino hacia la realización personal y social.

La pedagogía de la educación.

Desde la mirada de Maturana (1995) plante que la educación es:

“la reflexión, entendida como una acción en el dominio del lenguaje, implica tomar distancia de aquello que se tiene, situarlo en el terreno de las emociones y observarlo. Este proceso permite reconocer el fundamento no racional de toda racionalidad, es decir, la base emocional que sustenta nuestras intenciones, ideas y acciones. Para Maturana, razón y emoción se entrelazan, dando lugar a la capacidad de actuar responsablemente (evaluando si queremos o no las consecuencias de nuestras acciones) y libremente (reflexionando sobre nuestros deseos y decidiendo si queremos o no querer dichas consecuencias). De este modo, el quehacer del educando pasa a depender de sus propios deseos y de su conciencia sobre ellos” (p. 38).

Desde esta perspectiva, la educación se presenta como un proceso de autocomplemento que permite al ser humano mejorar sus competencias y habilidades dentro del contexto en el que se desenvuelve. En este orden de ideas, cada experiencia vivida contribuye a la generación de reflexiones que facilitan la adaptación social y el desarrollo de la autonomía. Esta autonomía, a su vez, permite al individuo ejecutar tareas con mayor eficacia, minimizar errores y optimizar su desempeño.

No obstante, es importante cuestionar si esta visión idealiza el papel de la educación al asumir que, por sí sola, garantiza la autonomía y la mejora continua. En la práctica, factores como las desigualdades sociales, las limitaciones estructurales y las diferencias individuales pueden obstaculizar este proceso.

Además, Maturana enfatiza que los deseos del ser humano están orientados a mejorar acciones que son aceptadas en comunidad, lo que sugiere que la educación no solo constituye un proceso individual, sino también social. En este sentido, cabe preguntarse si esta postura subestima la influencia de las estructuras de poder y de las normas culturales en la configuración de dichos deseos. La reflexión invita a repensar la educación como un proceso integral que combina razón

y emoción, que fomenta la autonomía y la responsabilidad, y que reconoce que no ocurre en el vacío, sino en un entorno complejo y dinámico.

De Zubiría (2008b) establece una distinción entre educar y formar. Según el autor, educar se relaciona principalmente con la transmisión de conocimientos, mientras que formar implica la configuración de un ser humano integral, caracterizado por cualidades como el amor, el talento y la ausencia de comportamientos beligerantes, agresivos o violentos. En otras palabras, la formación busca desarrollar individuos que no solo posean saberes, sino que también actúen con empatía y responsabilidad, alejándose de actitudes destructivas o conflictivas.

Sin embargo, esta distinción plantea algunas cuestiones críticas. Por un lado, la idea de que la formación debe centrarse en la creación de seres humanos “amorosos y talentosos” podría considerarse idealista, pues no contempla plenamente la complejidad de las emociones humanas ni las influencias sociales, culturales y económicas que moldean el comportamiento.

Por otro lado, la separación entre educar y formar puede resultar problemática, dado que ambos procesos se encuentran intrínsecamente relacionados. La educación no solo transmite conocimientos, sino que también incide en la formación de valores y actitudes. Ignorar esta interconexión podría conducir a una visión fragmentada del desarrollo humano. En este sentido, resulta más pertinente considerar la educación y la formación como dimensiones complementarias de un mismo proceso, en lugar de establecer límites rígidos entre ellas.

Nietzsche (2009) propone una visión profunda y provocadora de la educación al afirmar que los verdaderos educadores no son quienes imponen conocimientos o moldean al individuo desde el exterior, sino quienes actúan como liberadores. Según el filósofo, la esencia de la educación radica en revelar el “sentido originario y la materia básica” del ser, aquello que es innato y no puede ser educado ni formado, pero que con frecuencia permanece oculto o reprimido. Para Nietzsche, la verdadera educación no consiste en añadir elementos externos, como prótesis o

adornos superficiales, sino en liberar al individuo de las ataduras que le impiden descubrir y desarrollar su auténtica naturaleza. En este sentido, la educación es sinónimo de liberación (p. 29).

Esta perspectiva desafía las concepciones tradicionales de la educación entendida como un proceso de mera transmisión de conocimientos o de moldeamiento social, al poner el énfasis en la autonomía, la autenticidad y el autodescubrimiento como pilares de la formación humana.

Del concepto interpretativo de la pedagogía.

Foucault (2009) introduce la noción de psicagogia, entendida como la formación de la mente humana y la modificación del modo de ser de una persona. Su enfoque se alinea con los pedagogos al buscar la transformación del sujeto. Sin embargo, esta perspectiva puede ser criticada por su énfasis en el poder y la disciplina como mecanismos de control en los procesos educativos; por esto, Foucault nos alerta sobre cómo la pedagogía puede ser instrumentalizada para normalizar y someter a los individuos, pero su visión tiende a subestimar la capacidad de agencia y resistencia de los sujetos frente a estos mecanismos.

Echeverri (2003) destaca la importancia de las ciencias de la educación como un cruce enriquecedor para la pedagogía, conectándola con la sociedad, la vida, la subjetividad y el habla. Esta visión amplía el campo de la pedagogía más allá de lo meramente técnico, es decir una búsqueda de la interdisciplinariedad, pero su enfoque no aborda suficientemente las tensiones y conflictos que surgen en la intersección entre la pedagogía y otras disciplinas.

Bruner (2012) define la pedagogía como una teoría política, vinculada a la distribución del poder en la sociedad y a la definición de roles sociales; la inferencia dada es valiosa porque reconoce el carácter político de la educación, asumiendo la pedagogía a un instrumento de reproducción social.

Flórez (2005) describe la pedagogía como un supersaber social, mientras que Gallego (1992) la concibe como una metaciencia de la educación presentando

la pedagogía como un saber superior, alejado de las realidades cotidianas de los educadores y estudiantes.

De lo anterior se concibe que la pedagogía no puede reducirse a una sola dimensión, ya sea disciplinaria (Foucault), interdisciplinaria (Echeverri), política (Bruner) o metacientífica (Flórez y Gallego). En su lugar, debe entenderse como un campo dinámico y dialéctico que integra múltiples dimensiones: éticas, políticas, sociales, culturales y epistemológicas. La pedagogía es, ante todo, una práctica crítica y transformadora que busca no solo la formación del ser humano, sino también la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Estrategias didácticas

Valle et al. (2022) Las estrategias didácticas son un conjunto de actividades que permiten a los docentes planificar y organizar tareas que faciliten la construcción de los aprendizajes de los estudiantes a fin de cumplir los logros de aprendizaje planteados, con una intención definida adaptándolas a las necesidades de los estudiantes con la finalidad de promover un aprendizaje significativo. (p.14)

Para Tobón (2013), las estrategias didácticas son “un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada con la finalidad de alcanzar un determinado propósito”. Por ello, en el campo pedagógico se especifica que se trata de un plan de acción que pone en marcha el docente para lograr los aprendizajes.

Proceso de enseñanza

El proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A), desde la perspectiva de Valle et al. (2022), se configura como “un enfoque pedagógico integrador que articula elementos cognitivos, afectivos y sociales para la construcción de conocimientos significativos y el desarrollo competencial” (p. 45). Según estos autores, este proceso trasciende la transmisión unidireccional de información, requiriendo que “los estudiantes asuman un rol protagónico mediante su compromiso activo con los

contenidos” (Valle et al., 2022, p. 47). Esta concepción transforma el aprendizaje en una experiencia dinámica donde el discente deja de ser receptor pasivo para convertirse en agente constructor de saberes (Hattie, 2017; Biggs y Tang, 2022).

En este contexto, Valle et al (2022) manifiestan que el docente juega un papel fundamental, pero su rol ya no se reduce a ser un expositor de contenidos. En lugar de ello, se convierte en un mediador o facilitador del aprendizaje, utilizando estrategias didácticas innovadoras que fomenten la participación y crítica de los estudiantes. Estas estrategias pueden aplicarse tanto en entornos presenciales como no presenciales, adaptándose a las necesidades y contextos específicos de los alumnos, en este sentido, el objetivo es motivar a los estudiantes a involucrarse de manera permanente en su proceso de aprendizaje, guiándolos hacia el logro de sus metas académicas y profesionales.

Seguidamente este enfoque no solo busca que los estudiantes adquieran conocimientos, sino que también desarrollen habilidades y actitudes que les permitan desempeñarse de manera efectiva en su entorno profesional y personal, es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en una herramienta para empoderar a los estudiantes, preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo actual y futuro.

Perspectivas de teorías del aprendizaje

Perspectivas conductistas del aprendizaje.

El valor histórico de la perspectiva conductista radica en sus contribuciones al estudio del comportamiento, tanto en animales como en seres humanos, a través del método científico. Este enfoque se caracterizó por analizar patrones de conducta repetitivos y observable, centrándose en cómo los estímulos externos influyen en las respuestas del individuo. A partir de estos estudios, se pudo comprender mejor cómo el cerebro responde a ciertos estímulos y cómo las conductas se moldean a través de la asimilación de hábitos, costumbres o creencias. Estas bases sentaron

las premisas para entender el aprendizaje como un proceso de adaptación y cambio conductual.

Algunos de los primeros exponentes del conductismo, como Watson (1919), adoptaron una postura radical al afirmar que los procesos mentales internos, como el pensamiento, las intenciones y otras experiencias subjetivas, no podían ser estudiados de manera rigurosa y científica debido a su naturaleza intangible. Watson se refirió a estos fenómenos como “mentalismos” y argumentó que no debían ser considerados en las explicaciones sobre el aprendizaje, teniendo en cuenta lo anterior, el enfoque debía centrarse exclusivamente en los comportamientos observables y medibles, ya que estos podían ser analizados de manera objetiva y sistemática.

Sin embargo, esta perspectiva ha generado ciertas controversias, especialmente cuando se asocia el conductismo con prácticas de modificación de conducta que pueden resultar preocupantes. Términos como “lavado de cerebro”, “castigo” o “terapia de electrochoque” han sido vinculados, en ocasiones, a este enfoque, lo que ha contribuido a una percepción negativa del conductismo en algunos contextos. Aunque estas asociaciones no representan necesariamente la esencia del conductismo, reflejan cómo su aplicación en ciertos escenarios ha sido malinterpretada o utilizada de manera inapropiada.

En este contexto, Woolfolk y Usher (2023) destacan que los psicólogos conductistas se enfocan en los cambios observables en el comportamiento, priorizando el impacto de los eventos externos sobre el individuo. Según este enfoque, las condiciones del entorno juegan un papel crucial en la formación de conductas, ya que, a través de estímulos y respuestas secuenciales, es posible adaptar y modificar patrones de comportamiento. Esto implica que, al estructurar adecuadamente los estímulos externos, se pueden generar cambios coherentes en los estilos y ritmos de aprendizaje, facilitando la adaptación del individuo a nuevas situaciones.

El conductismo aportó una visión sistemática y científica al estudio del aprendizaje, enfatizando la importancia de los factores externos en la modificación

de la conducta. Sin embargo, es importante reconocer que este enfoque, aunque valioso, tiende a simplificar el proceso de aprendizaje al centrarse únicamente en lo observable, dejando de lado aspectos internos como las emociones, la cognición y la subjetividad del individuo.

Lo que es más importante, en su forma más radical, priorizó el estudio de lo observable y descartó los procesos mentales internos como objeto de investigación científica, sin embargo aportó una visión sistemática y científica al estudio del aprendizaje, enfatizando la importancia de los factores externos en la modificación de la conducta, este enfoque, aunque valioso, tiende a simplificar el proceso de aprendizaje al centrarse únicamente en lo observable, dejando de lado aspectos internos como las emociones, la cognición y la subjetividad del individuo.

Perspectivas cognitivas del aprendizaje

A diferencia del modelo conductista, que se centra en los comportamientos observables y los estímulos externos, la perspectiva cognitiva enfatiza la importancia de la estructura y el funcionamiento del cerebro humano, así como su capacidad para procesar información, emociones y sentimientos. Desde este enfoque, se entiende que el ser humano no responde de manera automática o uniforme a los estímulos, sino que su reacción está mediada por procesos mentales complejos, como la interpretación, la memoria y las experiencias previas. En el ámbito educativo, esto implica que los estudiantes no solo responden a los estímulos presentes en el aula, sino que también actúan en función de sus suposiciones, creencias y experiencias vivenciales.

Un ejemplo clave de este enfoque es el descubrimiento de las neuronas espejo, estudiadas por Anderson (2020) y Ehrenfeld (2011). Estas neuronas, identificadas inicialmente en monos y luego en seres humanos, se activan tanto cuando un individuo realiza una acción como cuando observa a otra persona realizarla. Este fenómeno sugiere que el cerebro “ensaya” mentalmente las acciones que percibe, lo que facilita el aprendizaje por imitación y la empatía, es decir los seres humanos, en este sistema de neuronas espejo no solo permite la

reproducción de comportamientos, sino que también influye en la forma en que interpretamos y respondemos a situaciones sociales y emocionales.

Por lo tanto, la perspectiva cognitiva destaca que las acciones humanas no son meras respuestas automáticas, sino que están profundamente influenciadas por procesos internos, como la memoria, la percepción y las emociones. En situaciones educativas, esto significa que los estudiantes no solo reaccionan a los estímulos presentes en el aula, sino que también construyen sus respuestas basándose en experiencias previas y en la interpretación del contexto y por ende tiene implicaciones significativas para la educación, ya que sugiere que los procesos de enseñanza deben considerar no solo los estímulos externos, sino también las experiencias y percepciones individuales de los estudiantes.

Los sistemas de neuronas espejo desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje, especialmente en contextos sociales y en la adquisición de habilidades como los idiomas. Según Schwartz et al. (2019), estas neuronas permiten que el cerebro “ensaye” y repase las acciones observadas en otros, lo que facilita la imitación y la internalización de nuevos conocimientos. Este mecanismo explica por qué las interacciones sociales y la observación de las acciones o palabras de los demás tienen un impacto tan significativo en el aprendizaje, ya que activan procesos cerebrales que refuerzan la retención y la práctica de lo aprendido.

En cuanto a las perspectivas cognitivas, estas han evolucionado con el tiempo. Inicialmente, se enfocaban en la adquisición de conocimientos, es decir, en cómo los individuos reciben y almacenan información, entre algunos que se pueden mencionar está Mayer (2011) y Ormrod (2020). Sin embargo, los enfoques más recientes han dado un giro hacia la construcción del conocimiento, destacando el papel activo del individuo en la creación y reorganización de sus propios saberes, por lo cual se acentúa este cambio pese a reflejar una comprensión más profunda de los procesos mentales involucrados en el aprendizaje, que van más allá de la mera recepción pasiva de información.

En las últimas décadas, Anderson (2020) expresa que el estudio de la memoria y la cognición ha adoptado un enfoque interdisciplinario, dando lugar a lo

que hoy se conoce como ciencia cognitiva. Este campo integra disciplinas como la psicología, la lingüística, la inteligencia artificial (IA) y la neurociencia para explorar cómo funciona el pensamiento, el lenguaje y el cerebro. Este enfoque holístico ha permitido avanzar en la comprensión de los procesos cognitivos y su relación con el aprendizaje.

Por su parte, Woolfolk y Usher (2023) resaltan que la perspectiva cognitiva del aprendizaje se entiende como un proceso mental activo que implica la adquisición, el recuerdo y la aplicación de conocimientos. Además, subrayan la importancia de analizar no solo las diferencias entre las teorías conductista, cognitiva y constructivista, sino también de comprender y valorar cómo estas tres perspectivas contribuyen a una visión más completa del aprendizaje. Cada enfoque ofrece una mirada única: el conductismo se centra en los comportamientos observables y el cognitismo en los procesos mentales internos, y la aproximación la siguiente perspectiva es el pensamiento complejo y el constructivismo en la construcción valga la redundancia, activa del conocimiento por parte del individuo.

Perspectiva del pensamiento complejo

Cuando se afirma que el cerebro tiene una condición compleja, se hace referencia a que su funcionamiento no se limita a respuestas simples o automáticas, sino que involucra una interacción dinámica entre pensamientos, emociones, conductas y acciones. Esto significa que cada persona manifiesta comportamientos únicos frente a situaciones específicas, y que estas respuestas no son estáticas, sino que evolucionan a medida que el individuo adquiere nuevas experiencias y herramientas.

A través de la educación y el autoconocimiento, el ser humano puede estimular su propia conciencia, desarrollando comportamientos más reflexivos, autónomos y adaptativos, capaces de responder de manera efectiva a los desafíos que enfrenta. En este sentido, la educación juega un papel crucial al potenciar estas capacidades, lo que nos lleva a definir el pensamiento complejo como la habilidad

para abordar situaciones desde múltiples perspectivas, integrando conocimientos, emociones y experiencias.

Bruning et al. (2011) profundizan en este concepto al introducir la metacognición, que involucra tres tipos de conocimiento esenciales para el aprendizaje:

Conocimiento declarativo: Se refiere a la comprensión que tiene el individuo sobre sí mismo como aprendiz, los factores que influyen en su aprendizaje y las estrategias necesarias para realizar una tarea. Es el “saber qué hacer”.

Conocimiento procedimental: Implica saber cómo aplicar las estrategias de manera efectiva. Es el “saber cómo hacerlo”.

Conocimiento autorregulador: Consiste en la capacidad de planificar, monitorear y evaluar el proceso de aprendizaje, asegurando que se cumplan los objetivos. Es el “saber cuándo y por qué” aplicar ciertas estrategias.

Estos tres tipos de conocimiento no solo permiten un aprendizaje más efectivo, sino que también fomentan la autonomía y la capacidad de adaptación del individuo.

Sin embargo, no basta con estimular los recursos cognitivos o proporcionar entornos de aprendizaje adecuados, hay que tener en cuenta que el sujeto desarrolle una conciencia situacional, es decir, que reconozca el contexto en el que se desenvuelve y los estímulos que influyen en su proceso de aprendizaje. Esto implica, en primer lugar, identificar el entorno y las condiciones que favorecen la percepción y el procesamiento de información. Luego, el individuo debe establecer metas claras, desarrollar competencias y habilidades específicas, y finalmente, autorregular su aprendizaje para evaluar su progreso y ajustar sus estrategias según sea necesario.

En este sentido, Artelt y Schneider (2015) definen la metacognición como un conjunto de conocimientos y habilidades que permiten a los individuos comprender y gestionar sus propios procesos cognitivos. Este concepto incluye el conocimiento sobre las capacidades propias para procesar información, las características de las

tareas cognitivas que se enfrentan y las estrategias necesarias para abordarlas de manera efectiva, determinando que la metacognición no se limita al conocimiento teórico, sino que también implica la habilidad práctica para aplicar dichas estrategias en situaciones concretas.

Por su parte, Schunk (2020) complementa esta definición al señalar que la metacognición no es solo un conocimiento estático, sino una aplicación estratégica de los conocimientos declarativos, procedimentales y autorreguladores. En otras palabras, la metacognición es la capacidad de utilizar estos tres tipos de conocimiento para establecer metas, resolver problemas y monitorear el progreso hacia los objetivos planteados. Esto implica no solo saber qué hacer (conocimiento declarativo) y cómo hacerlo (conocimiento procedimental), sino también cuándo y por qué aplicar ciertas estrategias (conocimiento autorregulador).

Ahora bien, el pensamiento complejo es enfático a que el aprendizaje no es un proceso lineal ni pasivo, es un proceso activo y reflexivo que permite a los individuos gestionar su propio aprendizaje de manera eficiente como un fenómeno complejo que requiere la integración de múltiples factores: conocimientos previos, estrategias cognitivas, autorregulación y conciencia del contexto, por cual se determina que no solo debe enfocarse en transmitir información, sino en fomentar la capacidad del individuo para pensar de manera crítica, autorregularse y adaptarse a nuevas situaciones, incertidumbres y desafíos, utilizando todas las herramientas cognitivas y emocionales disponibles estimulando en los estudiantes a enfrentarse a tareas complejas y desafiantes.

Perspectiva constructivista y aprendizaje activo

Los estudios sobre constructivismo suelen abordarlo desde una perspectiva unidimensional, limitando su comprensión a un único enfoque teórico. Sin embargo, esta corriente pedagógica presenta distintas dimensiones que enriquecen su aplicación en los procesos de aprendizaje activo. Cada una de estas vertientes “constructivismo cognitivo, social y sociocognitivo”, posee características propias que definen su profundidad conceptual y metodológica, así como diferencias

sustanciales en su manera de entender la construcción del conocimiento. A continuación, se analizan estas tres perspectivas, destacando sus fundamentos teóricos, sus implicaciones educativas y sus particularidades dentro del marco del aprendizaje significativo.

Constructivismo cognitivo

El constructivismo cognitivo se enfoca en cómo los individuos construyen su conocimiento a partir de la interacción con su entorno y la resolución de desafíos, por lo cual, las decisiones que un estudiante toma frente a una situación difícil no se basan únicamente en información externa, sino en un proceso interno de contraste lógico y reflexión, esto conlleva a reconocer que el aprendizaje no es una mera reproducción de la realidad, sino una construcción activa de significados a partir de las experiencias y conocimientos previos del individuo.

Piaget (1985), uno de los principales exponentes del constructivismo psicológico (cognitivo), centró su interés en cómo los individuos construyen su conocimiento a través de la interacción con el mundo, a diferencia de otras perspectivas que buscan representaciones “correctas” de la realidad, Piaget se enfocó en el significado que cada persona atribuye a sus experiencias, entre los cuales sobresalen los conceptos como la conservación y la reversibilidad, fundamentales en su teoría, ilustran cómo los individuos desarrollan estructuras cognitivas universales a través de la reflexión y la coordinación de sus propios pensamientos, más que a través de la copia pasiva de la realidad externa, reconociendo la importancia del entorno social en el desarrollo cognitivo, no consideró que la interacción social fuera el principal motor del cambio en el pensamiento.

En este sentido, los aprendices no son receptores pasivos de información, sino agentes activos en la construcción de su propio conocimiento, bien lo han planteado Chi y Wylie (2014), los estudiantes van más allá de la información que reciben, creando y reconstruyendo significados a través de la reflexión y la interacción con el mundo. Este proceso activo implica que el aprendizaje no se limita

a la memorización, sino que requiere un compromiso profundo con los contenidos y su aplicación en contextos significativos.

Las interacciones sociales también desempeñan un papel crucial en este proceso, como señalan Bruning et al. (2011) y Schunk (2020), el aprendizaje no ocurre en el vacío, sino en un contexto social donde los individuos colaboran, comparten ideas y construyen conocimientos de manera colectiva. Estas interacciones no solo enriquecen el aprendizaje, sino que también fomentan el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas.

No obstante, Woolfolk y Usher (2023) destacan que existen dos enfoques principales dentro del constructivismo: el constructivismo cognitivo y el constructivismo social. Los constructivistas cognitivos se centran en cómo los individuos procesan y utilizan la información, los recursos e incluso la ayuda de otros para construir conocimientos. Por otro lado, los constructivistas sociales enfatizan la importancia del entorno social y cultural en el aprendizaje, argumentando que las personas aprenden al participar en actividades significativas dentro de su comunidad. Ambos enfoques, aunque diferentes, coinciden en que el aprendizaje es un proceso activo y contextualizado.

Además, Mayer (2012) y Schunk (2020) insisten en el procesamiento de la información por cómo los individuos construyen representaciones internas, como proposiciones, imágenes, conceptos y esquemas, que pueden ser recordadas y recuperadas posteriormente. Estas representaciones no son copias exactas de la realidad, sino construcciones mentales que reflejan la interpretación personal de la información, por tanto, las actividades y ejercicios dentro del aula deben estar conectados con contextos actuales y vivenciales, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas y significativas. De esta manera, el constructivismo cognitivo no solo promueve la adquisición de conocimientos, sino también la capacidad de aplicarlos en situaciones concretas, fomentando un aprendizaje más profundo y auténtico.

El constructivismo cognitivo destaca la importancia de la construcción activa del conocimiento a través de la reflexión y la interacción con el entorno. Aunque

Piaget enfatizó el papel del individuo en este proceso, su enfoque sigue siendo una base fundamental para entender cómo los estudiantes pueden desarrollar habilidades significativas y aplicables en su vida cotidiana. Esto nos invita a repensar las prácticas educativas, asegurándonos de que estén alineadas con las necesidades y realidades de los estudiantes.

Constructivismo social

El constructivismo social, basado en la teoría de Vygotsky (1978) y desarrollado por autores como Palincsar (1998) y Prawat (1996), sostiene que el aprendizaje es un proceso profundamente influenciado por las interacciones sociales y el contexto cultural. En este orden de ideas, los individuos no construyen conocimientos de manera aislada, sino a través de su participación en comunidades y grupos sociales, donde el intercambio de ideas y la colaboración juegan un papel fundamental, por tanto, la mayoría de los psicólogos clasifican a Vygotsky como un representante clave del constructivismo social.

Así mismo, Dohn (2016) y Mason (2007) amplían esta idea al afirmar que el aprendizaje es un proceso mediado socialmente, en el que los individuos, como miembros de grupos sociales, construyen conocimientos a través de la interacción con otros. De acuerdo con lo anterior, estas interacciones no solo facilitan la adquisición de información, sino que también permiten la internalización de herramientas culturales, como el lenguaje, los símbolos y las prácticas sociales, que son esenciales para el desarrollo cognitivo.

Sin embargo, Vygotsky no se limita exclusivamente al constructivismo social. Su teoría tiende puentes entre el aspecto cognitivo y el aspecto social del aprendizaje, integrando ambas dimensiones. Un ejemplo clave de esto es su concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como el espacio en el que un individuo puede resolver problemas con la guía de un adulto o un par más competente (Cole, 1998). Este concepto ilustra cómo la cultura y la cognición se combinan en uno: el aprendizaje no solo es un proceso individual, sino también

social, donde las interacciones con otros facilitan el desarrollo de habilidades y conocimientos.

Por su parte, Bandura (2018) y Windschitl (2002) refuerzan esta idea al señalar que las personas son tanto productos como productores de sus sociedades y culturas, lo cual se interpreta que, mientras los individuos son moldeados por su entorno social, también tienen la capacidad de transformar y enriquecer ese entorno a través de sus acciones y aprendizajes. En este sentido, una forma de integrar el constructivismo cognitivo y el constructivismo social es entender que el conocimiento es tanto construido individualmente como mediado socialmente. Es decir, los individuos procesan y organizan la información de manera personal, pero lo hacen dentro de un contexto social que influye en cómo perciben, interpretan y aplican ese conocimiento.

Perspectiva socio cognitiva

La teoría sociocognitiva representa una síntesis entre los enfoques cognitivos y sociales del aprendizaje, combinando cómo el cerebro procesa las experiencias individuales con la influencia del entorno social en la construcción del conocimiento. Esta perspectiva, desarrollada principalmente por Albert Bandura, supera las limitaciones del conductismo al destacar el papel del modelamiento social y la interacción dinámica entre el individuo y su entorno.

Bandura (2007) criticó las deficiencias del conductismo, señalando que este enfoque no logra explicar cómo gran parte del aprendizaje humano ocurre a través de la observación y la imitación de modelos sociales. Según Bandura, es imposible imaginar una cultura en la que las tradiciones, el lenguaje, las costumbres, las competencias ocupacionales y las prácticas académicas, religiosas y políticas se transmitan únicamente mediante premios y castigos. En cambio, el modelamiento definido como los cambios en el comportamiento, el pensamiento o las emociones que resultan de observar a otra persona es un mecanismo fundamental para el aprendizaje social.

La teoría sociocognitiva es un sistema dinámico que explica la adaptación, el aprendizaje y la motivación humana, en este sentido Bandura (2007, 2019) y Bandura y Locke (2003) argumentan que esta teoría aborda cómo las personas desarrollan habilidades sociales, emocionales, cognitivas y conductuales; cómo regulan sus propias vidas; y qué las motiva. En otras palabras, no solo se enfoca en lo que las personas aprenden, sino también en cómo lo aprenden y por qué.

Desde lo contemporáneo, Woolfolk y Usher (2023) amplían esta perspectiva al introducir el concepto de causalidad recíproca triádica, que describe la interacción dinámica entre tres tipos de influencias:

Factores personales: Incluyen creencias, expectativas, capacidades cognitivas, motivación, actitudes y conocimientos.

Entorno físico y social: Comprende recursos, consecuencias de las acciones, otras personas, modelos, docentes y escenarios físicos y virtuales.

Comportamiento: Se refiere a las acciones individuales, elecciones y afirmaciones verbales.

Estos tres elementos no actúan de manera aislada, sino que se influyen mutuamente, creando un sistema complejo y dinámico que explica cómo las personas aprenden y se adaptan a su entorno.

Por lo último, se concreta que la teoría sociocognitiva integra lo cognitivo y lo social, ofreciendo una visión más completa del aprendizaje humano, mediante el proceso de modelamiento y la causalidad recíproca triádica, demostrando que el aprendizaje no es un proceso lineal ni pasivo, sino una interacción dinámica entre el individuo, su comportamiento y su entorno.

Evolución Histórica y Enfoque Actual de la Auditoría en la Administración de Empresas

La auditoría ha sido desde sus orígenes un mecanismo fundamental para garantizar el orden y la transparencia en las organizaciones, evolucionando

constantemente para adaptarse a las necesidades cambiantes de la administración. Sus raíces se remontan a civilizaciones antiguas donde ya existían sistemas de registro y control, pero fue con pensadores como Benjamin Franklin que adquirió un carácter más formal en el ámbito de la gestión pública. Franklin (1789/2005) destacó la importancia de la rendición de cuentas y la supervisión independiente como pilares para evitar el mal uso de los recursos, sentando las bases de lo que más tarde se convertiría en una disciplina estructurada. A medida que las sociedades comerciales crecieron durante la Revolución Industrial, la auditoría dejó de ser una práctica rudimentaria para transformarse en un proceso sistemático, especialmente con el desarrollo de la contabilidad por partida doble de Luca Pacioli y su posterior perfeccionamiento en el siglo XIX.

El siglo XX marcó un punto de inflexión al vincular la auditoría con los principios de la administración científica. Autores como Frederick Taylor (1911) y más tarde Koontz y O'Donnell (1972) integraron la auditoría como una herramienta clave dentro del proceso administrativo, no solo para verificar cifras, sino para evaluar la eficiencia operativa y la productividad. Idalberto Chiavenato (1999) amplió este enfoque al señalar que la auditoría administrativa debía analizar no solo los aspectos financieros, sino también la estructura organizacional, los procesos internos y el desempeño gerencial. Esta visión holística permitió que la auditoría trascendiera su rol tradicional y se convirtiera en un instrumento estratégico para la toma de decisiones. A finales del siglo XX, la globalización y la complejidad de los mercados impulsaron la creación de estándares internacionales como las Normas Internacionales de Auditoría (NIA) y el marco COSO (1992), que integraron el control interno con la gestión de riesgos, respondiendo a las demandas de un entorno empresarial cada vez más interconectado.

El legado del Dr. Enrique Benjamín Franklin (UNAM) en auditoría administrativa sentó las bases para una evaluación organizacional integral, donde la eficiencia, la estructura y los procesos se analizan como un sistema interconectado. Su modelo, desarrollado en un contexto latinoamericano, enfatizó la importancia de medir tanto aspectos cuantitativos como cualitativos, incluyendo

la toma de decisiones y el clima laboral. Hoy, estos principios se han fusionado con las tendencias disruptivas de la auditoría moderna, creando un enfoque dinámico que combina el rigor metodológico con la innovación tecnológica.

La auditoría administrativa ha evolucionado desde los enfoques sistémicos propuestos por Franklin (2005) hasta integrar herramientas tecnológicas que permiten una evaluación organizacional en tiempo real. El modelo original, centrado en analizar procesos, estructura y clima laboral como un todo interdependiente, sigue siendo relevante, pero ahora se complementa con técnicas de big data analytics. Como señala KPMG (2023), el 78% de las firmas auditoras ya utilizan inteligencia artificial para detectar anomalías en grandes volúmenes de datos, lo que permite pasar de muestreos tradicionales a revisiones completas de operaciones. Esta transición digital ha transformado radicalmente los principios establecidos por Franklin, aunque manteniendo su esencia holística.

En el ámbito de la transparencia y gobernanza, los postulados de Franklin sobre control anticorrupción han encontrado en el blockchain un aliado estratégico. Según ISACA (2023), esta tecnología ofrece un registro inmutable de transacciones que automatiza procesos de verificación que antes requerían semanas de trabajo manual. Un estudio de Deloitte (2022) demostró que gobiernos que implementaron blockchain para auditorías de contratación pública redujeron en un 40% los casos de irregularidades, validando empíricamente lo que Franklin anticipó teóricamente sobre la importancia de sistemas de control robustos. Esta sinergia entre teoría clásica y tecnología moderna está redefiniendo los estándares de rendición de cuentas.

La evaluación del capital humano, otro pilar del modelo de Franklin, ha incorporado herramientas de análisis conductual avanzado. Plataformas como Microsoft teams ,Viva y Copilot con permiten cuantificar aspectos cualitativos del clima organizacional mediante el procesamiento de lenguaje natural, superando las limitaciones de las encuestas tradicionales. Como destacan GRI y SASB en sus estándares ESG (2021), estos avances permiten correlacionar métricas de bienestar laboral con indicadores financieros, llevando a un nuevo nivel el principio

de Franklin sobre la interrelación entre factores humanos y desempeño organizacional. Investigaciones recientes muestran que empresas con altos puntajes en estas auditorías mejoradas tienen un 30% menos de rotación de personal.

Las tendencias emergentes en auditoría administrativa representan una evolución natural, pero no un reemplazo, de los fundamentos establecidos por Franklin. El COSO (2013), en su marco actualizado, integra la ciberseguridad y continuidad digital como componentes esenciales del control interno, ampliando el alcance original de la auditoría administrativa. Paradójicamente, esta expansión tecnológica ha hecho más valiosa que nunca la visión sistémica de Franklin, pues como señala el Instituto de Auditores Internos (IIA, 2022), las organizaciones necesitan marcos integradores para navegar la complejidad de los riesgos modernos. Así, el legado académico de la UNAM sigue vigente, aunque ahora opera en ecosistemas digitales que Franklin no pudo anticipar, pero cuyos principios fundamentales ayudó a establecer.

En la actualidad, la auditoría enfrenta nuevos desafíos y oportunidades impulsados por la transformación digital. Las tecnologías emergentes, como el Big Data, la inteligencia artificial y el blockchain, están redefiniendo los métodos tradicionales de auditoría, permitiendo análisis más rápidos, precisos y predictivos. Peter Drucker (1985) ya anticipó esta evolución al afirmar que la auditoría no solo debía medir el pasado, sino también la capacidad futura de las organizaciones. Hoy, este principio se materializa en prácticas como las auditorías de sostenibilidad (GRI, 2021) y las evaluaciones de compliance bajo normas como la ISO 37301:2021, que reflejan la creciente importancia de los criterios ambientales, sociales y de gobernanza (ESG) en la administración moderna. Chiavenato (2020) recalca que la auditoría contemporánea debe ser ágil y multifacética, incorporando áreas como la ciberseguridad y la responsabilidad social corporativa para mantenerse relevante en un mundo empresarial volátil y competitivo.

Esta evolución demuestra cómo la auditoría ha pasado de ser un simple ejercicio de verificación contable a convertirse en una función estratégica

indispensable para la gestión empresarial. Desde las reflexiones pioneras de Franklin hasta las innovaciones tecnológicas del siglo XXI, la auditoría ha mantenido su esencia como garante de la transparencia y la eficiencia, adaptándose continuamente a las exigencias de cada época. Su futuro seguirá estando marcado por la capacidad de integrar nuevas herramientas y enfoques, siempre con el objetivo de fortalecer la confianza y la sostenibilidad en las organizaciones.

La auditoría en administración de empresas ha experimentado una evolución significativa, al pasar de una función centrada en la revisión y verificación de actividades hacia una práctica de evaluación integral orientada al mejoramiento organizacional. En su formulación contemporánea, la auditoría administrativa no se limita a constatar el cumplimiento de procedimientos, sino que permite examinar el comportamiento de la organización en sus distintos ámbitos y niveles de desempeño, con el propósito de identificar oportunidades de mejora, fortalecer la toma de decisiones y contribuir al logro de ventajas competitivas sostenibles. En este sentido, su desarrollo histórico la ha convertido en un instrumento estratégico para comprender la dinámica institucional desde una visión sistémica y no meramente correctiva (Franklin Fincowsky, 2007).

Desde esta perspectiva, el enfoque actual de la auditoría administrativa se encuentra estrechamente vinculado con la calidad, la gestión por procesos, la evaluación del desempeño, el control interno, la gestión del riesgo y la mejora continua. La auditoría ya no se comprende únicamente como un acto posterior de fiscalización, sino como una práctica preventiva, analítica y formativa que acompaña a las organizaciones en la revisión de su contexto, en la identificación de debilidades y en la construcción de respuestas institucionales más eficaces. Esta transformación ha sido fortalecida por referentes internacionales que han redefinido el lenguaje técnico de la auditoría y ampliado su alcance hacia dimensiones estratégicas, organizacionales y humanas.

Uno de los marcos más influyentes en esta reconfiguración es el desarrollado por la International Organization for Standardization (ISO). En particular, ISO 9000:2015 establece los conceptos, principios y vocabulario fundamentales de los

sistemas de gestión de la calidad; ISO 9001:2015 define los requisitos para establecer, mantener y mejorar un sistema de gestión de la calidad, y es aplicable a organizaciones de cualquier tamaño y sector, incluida la educación; mientras que ISO 9004:2018 proporciona directrices para alcanzar el éxito sostenido de la organización y añade una herramienta de autoevaluación orientada al perfeccionamiento institucional. En conjunto, estas normas desplazan la auditoría hacia una lógica de contexto organizacional, liderazgo, planificación, soporte, operación, evaluación del desempeño e innovación continua, superando una comprensión restringida a la simple comprobación documental (ISO, 2015a, 2015b, 2018).

Leídas desde el punto de vista educativo, las normas ISO adquieren una relevancia adicional para la enseñanza de la auditoría administrativa. Los principios de gestión de la calidad asociados a la familia ISO 9000 —orientación al usuario, liderazgo, compromiso de las personas, enfoque a procesos, mejora, toma de decisiones basada en evidencia y gestión de las relaciones— ofrecen un fundamento pedagógico para enseñar a los estudiantes a pensar la organización como un sistema articulado, en el que la observación, la documentación, el análisis y la evaluación no son fines en sí mismos, sino medios para aprender a interpretar procesos y construir mejoras. Desde esta clave, la auditoría administrativa puede enseñarse como una práctica de lectura institucional crítica, en la que el estudiante desarrolla juicio profesional, capacidad analítica y responsabilidad frente a las decisiones que afectan a otros actores organizacionales.

Esta lectura educativa se fortalece de manera especial con ISO 21001:2025, norma dirigida a organizaciones educativas. Dicho estándar se centra en los procesos educativos y en la capacidad institucional para apoyar el aprendizaje y el desarrollo de competencias; además, resalta la satisfacción de los estudiantes y del personal, la inclusión, la equidad, la responsabilidad social, la conducta ética en educación y la atención a estudiantes a distancia y de aprendizaje permanente. En consecuencia, desde la formación universitaria, la incorporación de la perspectiva ISO no debe asumirse solo como un conocimiento técnico sobre estándares, sino

como una mediación pedagógica que favorece una cultura de calidad, reflexión y mejoramiento continuo en los procesos formativos. Para el campo de la auditoría administrativa, esto implica enseñar a evaluar organizaciones sin desatender la centralidad de las personas que participan en ellas (ISO, 2025).

De manera paralela, el enfoque actual de la auditoría administrativa se ha enriquecido con los aportes del Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission (COSO). Su marco de Control Interno fue publicado inicialmente en 1992 y actualizado en 2013, con el propósito de fortalecer la confianza en la información, mejorar la capacidad organizacional para fijar objetivos y estrategias, y sostener el crecimiento con integridad. Posteriormente, el marco de Enterprise Risk Management (ERM), emitido en 2004 y actualizado en 2017 como *Integrating with Strategy and Performance*, profundizó la idea de que el riesgo no debe tratarse como un elemento periférico, sino como parte constitutiva de la formulación estratégica y del desempeño organizacional. Este giro ha influido de manera decisiva en la auditoría contemporánea, al ubicar el control interno y la gestión del riesgo como ejes de evaluación y no únicamente como exigencias normativas (COSO, 2013, 2017).

Desde una lectura educativa, COSO también ofrece una contribución sustantiva a la enseñanza de la auditoría administrativa. En efecto, formar en auditoría desde este marco no supone solamente enseñar mecanismos de control, sino favorecer en los estudiantes la comprensión del entorno de control, la valoración del riesgo, la pertinencia de la información y la comunicación organizacional, así como la necesidad de monitorear procesos con criterio ético y visión estratégica. Bajo esta óptica, el control deja de entenderse como vigilancia punitiva y se resignifica como aprendizaje organizacional, prevención, mejora y protección del valor institucional. Además, esta perspectiva abre un espacio importante para la incorporación de la sensibilidad humana y del liderazgo emocional, dado que el ambiente de control, la cultura institucional, la comunicación y la toma de decisiones dependen de relaciones humanas, estilos de liderazgo y formas de interacción que atraviesan toda organización.

En consecuencia, la evolución histórica y el enfoque actual de la auditoría en administración de empresas permiten afirmar que su enseñanza universitaria no puede permanecer en un plano exclusivamente técnico o instrumental. Los referentes ISO y COSO, asumidos desde una clave educativa, ofrecen bases para reconfigurar la pedagogía auditora como un proceso de formación integral en el que convergen calidad, mejora continua, gestión del riesgo, control interno, análisis de evidencias, sensibilidad humana y liderazgo emocional. Desde esta perspectiva, el futuro auditor administrativo no solo aprende a revisar procesos y emitir juicios técnicos, sino también a comprender contextos, interpretar realidades institucionales y actuar con responsabilidad frente a las personas y organizaciones que constituyen su campo de desempeño.

Teoría que sustenta la investigación.

La presente investigación se sustenta principalmente en la teoría del constructivismo social, complementada por los aportes del pensamiento complejo, la educación emocional y la práctica reflexiva, por considerarse perspectivas coherentes con la comprensión de la enseñanza de la auditoría administrativa como un fenómeno pedagógico, intersubjetivo y contextualizado. Desde esta articulación teórica, el aprendizaje no se reduce a la recepción de contenidos técnicos, sino que se configura como un proceso de construcción de significados mediado por la interacción, la experiencia, la reflexión y la comprensión de la realidad organizacional. En consecuencia, la formación del auditor administrativo exige reconocer tanto la dimensión cognitiva del aprendizaje como la dimensión humana y relacional implicada en el ejercicio profesional (Vygotski, 1979; Morin, 1997; Goleman, 2018; Schön, 1998).

Así mismo, desde el ámbito universitario, como espacio de formación superior, requiere enfoques pedagógicos que no solo transmitan conocimientos, sino que también fomenten la autonomía, la crítica y la aplicación práctica de lo aprendido. En este contexto, la investigación se sustenta en teorías que abordan el

aprendizaje desde una perspectiva compleja, vivencial y centrada en la resolución de problemas, destacando el aprendizaje basado en proyectos (ABP) como una estrategia clave para lograr estos objetivos. Autores como Díaz-Barriga (2006), Ortiz (2016) y Morín (2006) proporcionan un marco teórico sólido para comprender cómo estas metodologías pueden transformar la educación superior.

En primer lugar, el constructivismo social constituye el eje central que orienta esta investigación. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye en la interacción con los otros y con el contexto sociocultural, de modo que el aprendizaje depende de procesos de mediación pedagógica que favorecen la apropiación progresiva de significados. Aplicado a la enseñanza de la auditoría administrativa, este enfoque permite comprender que el tutor no se limita a transmitir normas, procedimientos o técnicas, sino que actúa como mediador en la construcción del saber profesional, mientras que el estudiante participa activamente en la interpretación, contextualización y resignificación de dicho saber. Así, la enseñanza de la auditoría administrativa en el ámbito universitario se concibe como una experiencia formativa compartida, en la que el aprendizaje emerge del diálogo entre tutor, estudiante y realidad organizacional (Vygotski, 1979).

En segundo lugar, la investigación se apoya en el pensamiento complejo, en tanto permite comprender la enseñanza de la auditoría administrativa como un proceso que no puede explicarse desde visiones lineales ni reduccionistas. Desde esta perspectiva, la formación del auditor implica articular múltiples dimensiones: técnicas, pedagógicas, organizacionales, éticas, emocionales y contextuales. La auditoría administrativa no puede ser enseñada exclusivamente como una secuencia de pasos o como un mecanismo de control, porque su ejercicio profesional se desarrolla en organizaciones vivas, cambiantes y atravesadas por relaciones humanas. En este sentido, el pensamiento complejo ofrece un soporte conceptual para interpretar la formación del auditor desde una mirada integral, capaz de relacionar la comprensión de procesos con la lectura crítica de los entornos institucionales y de sus dinámicas humanas (Morin, 1997).

En tercer lugar, la educación emocional aporta una base teórica indispensable para esta investigación, ya que permite reconocer que el aprendizaje y el desempeño profesional no dependen únicamente del dominio cognitivo o técnico, sino también de la conciencia emocional, la empatía, la autorregulación y la capacidad de interacción con otros. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para la enseñanza de la auditoría administrativa, debido a que el auditor no solo analiza procesos y revisa evidencias, sino que interactúa con personas, interpreta climas organizacionales, comunica hallazgos y enfrenta tensiones propias de contextos institucionales complejos. Por ello, la sensibilidad humana y el liderazgo emocional adquieren valor formativo en la preparación del futuro auditor, al favorecer una comprensión más integral, ética y prudente del ejercicio profesional (Goleman, 2018).

De manera complementaria, la práctica reflexiva permite comprender que la formación profesional no debe orientarse hacia la repetición mecánica de procedimientos, sino hacia la capacidad de analizar situaciones, interpretar contextos y tomar decisiones con criterio. Desde esta mirada, el tutor universitario es un profesional reflexivo que acompaña al estudiante en la problematización del saber disciplinar y en su aplicación contextualizada, mientras que el estudiante es convocado a pensar la auditoría como una práctica crítica, analítica y situada. Esta perspectiva fortalece la orientación interpretativa de la presente investigación, pues reconoce que enseñar auditoría administrativa supone formar sujetos capaces de reflexionar sobre la acción, valorar la complejidad de las situaciones organizacionales y construir respuestas pertinentes frente a escenarios reales (Schön, 1998).

En coherencia con lo anterior, la teoría que sustenta esta investigación permite articular la comprensión pedagógica del aprendizaje con los referentes técnico-disciplinares de la auditoría administrativa. En el campo de la administración, la auditoría ha sido entendida como una herramienta para evaluar el comportamiento organizacional y perfilar oportunidades de mejora, mientras que marcos como ISO 9000, ISO 9001, ISO 9004, ISO 19011 y COSO han contribuido

a fortalecer el lenguaje de la calidad, la mejora continua, la auditoría de sistemas de gestión, el control interno y la gestión del riesgo. No obstante, la incorporación de estos referentes en la enseñanza universitaria exige una mediación pedagógica que los sitúe más allá de su dimensión instrumental, de modo que puedan ser comprendidos críticamente por los estudiantes y articulados con la sensibilidad humana, la reflexión y el liderazgo emocional requeridos en el ejercicio profesional del auditor administrativo (Franklin Fincowsky, 2007; ISO, 2015a, 2015b, 2018a, 2018b; COSO, 2013, 2017).

Por tanto, la teoría que sustenta la presente investigación reconoce que la enseñanza de la auditoría administrativa es un proceso de construcción social, compleja y humanamente situada. Su comprensión exige una base conceptual que explique cómo se configuran los aprendizajes en la interacción pedagógica, cómo intervienen las emociones en la formación profesional y cómo la reflexión crítica permite resignificar el saber técnico en función de las realidades organizacionales. Desde esta articulación, la investigación se orienta a comprender las experiencias pedagógicas de los tutores y los significados construidos por los estudiantes, con el propósito de generar un constructo teórico que contribuya a reconfigurar la enseñanza de la auditoría administrativa desde una perspectiva más integral, crítica y humanista.

La complejidad en la formación universitaria

Morín (2006) define la formación como un proceso profundo que transforma integralmente al sujeto, abarcando no solo el saber-hacer, sino también el saber-obra y el saber-pensar. Este enfoque se sitúa en un punto intermedio entre la educación y la instrucción, reconociendo que la formación universitaria debe ir más allá de la mera transmisión de conocimientos. Morín enfatiza que el estudio de lo complejo ha impactado directamente en la educación, permitiendo una interpretación más profunda de las interacciones humanas y de los desafíos que enfrenta la sociedad actual, por lo tanto, se determina en el contexto universitario, la responsabilidad de preparar a los estudiantes para abordar problemas reales,

integrando conocimientos de diversas disciplinas y fomentando un pensamiento crítico y reflexivo.

Aprendizaje basado en proyectos (ABP) y resolución de problemas

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una estrategia pedagógica que se alinea con los objetivos de la educación superior, ya que promueve la resolución de problemas y la aplicación práctica de los conocimientos. Según Díaz-Barriga (2006), el ABP consiste en plantear situaciones problemáticas reales o simuladas que requieren la construcción de conocimientos para su solución, de lo anterior se comprende que no solo fomenta el aprendizaje interactivo, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos profesionales y sociales de manera efectiva.

Ortiz (2016) complementa esta idea al señalar que la resolución de problemas es una estrategia metodológica que dinamiza el aprendizaje al plantear interrogantes de vida y situaciones problémicas. Es decir que estas situaciones no solo motivan a los estudiantes a buscar soluciones, sino que también los llevan a integrar conocimientos de diversas disciplinas y a relacionar el aprendizaje con las necesidades y urgencias de la vida cotidiana; por tanto, el ABP y la resolución de problemas no solo son herramientas pedagógicas, sino también mecanismos para conectar la universidad con la sociedad.

El rol del docente y el estudiante en el ABP

En el enfoque del ABP, el docente desempeña un papel fundamental como guía y facilitador del aprendizaje. Según Ortiz (2016), los profesores deben vincular los contenidos académicos con la realidad social, planteando problemas que requieran la integración de conocimientos y habilidades. Si se tiene en cuenta los comentarios anteriores el cambio en el rol tradicional del docente, pasa de ser un transmisor de información a un mediador que fomenta la indagación, la creatividad y la autonomía en los estudiantes.

Por su parte, los estudiantes asumen un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, a lo cual Varela (2016) destaca que el ABP coloca al estudiante en el centro del proceso educativo, fomentando su participación y su capacidad para resolver problemas de manera independiente; en este sentido mediante esta metodología, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades como el pensamiento crítico, la colaboración y la toma de decisiones.

La resolución de problemas como estrategia transversal

La resolución de problemas no se limita a una disciplina específica, sino que es una estrategia transversal aplicable en cualquier área del conocimiento; por lo cual Ortiz (2016) señala que uno de los objetivos fundamentales de la docencia universitaria es brindar las condiciones adecuadas para que los estudiantes logren aprendizajes significativos; asumiendo la dinámica del ABP en seleccionar métodos y técnicas didácticas de manera racional y crítica, asegurando que estén alineados con las necesidades de los estudiantes y los desafíos del entorno.

En este sentido, la resolución de problemas se estructura a través de la integración de actividades reproductivas, productivas y creativas, mediante el cual los estudiantes deben sentir la necesidad de ampliar sus conocimientos para resolver problemas específicos, lo que fomenta un aprendizaje vivencial y significativo; a su vez engrana a los estudiantes para su campo de actuación profesional, permitiendo al mismo tiempo la capacitación para enfrentar los desafíos de la sociedad actual.

Hacia una pedagogía auditiva en la universidad

Por último, la investigación se sustenta en teorías que destacan la importancia de la complejidad, la resolución de problemas y el aprendizaje basado en proyectos en el contexto universitario que son contemplado en la pedagogía del ABP. Estas metodologías articuladas no solo fomentan la adquisición de

conocimientos, sino que también preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida profesional y social, por tanto se considera para la investigación que la pedagogía auditiva, es entendida como un enfoque que escucha sensiblemente las realidades organizacionales y responde a las necesidades del entorno, se convierte en una herramienta esencial para transformar la educación superior y conectar la universidad con la sociedad.

Fundamentación legal.

Es indudable tener que citar algunas orientaciones que canalizan o refuerzan la investigación, articulando los lineamientos nacionales en evidencia de la reglamentación que ha establecido las leyes territoriales colombianas. En este sentido, pudimos iniciar dando la fundamentación desde lo siguiente: La educación superior en Colombia está regulada por un marco constitucional y legal que garantiza su acceso, calidad y autonomía. A continuación, se presentan los principales aspectos contemplados en la Constitución Política de Colombia de 1991 y algunas leyes relacionadas.

La Constitución Política de Colombia (1991), como carta magna, destaca dentro de sus principios fundamentales que rigen al país, el Artículo 67, donde se establece que la educación es un derecho de la persona y un servicio público con función social. Además, señala que el Estado, la sociedad y la familia son responsables de garantizar la educación. En este mismo artículo, se enfatiza que el Estado debe garantizar el acceso a la educación superior, especialmente a quienes demuestren capacidad académica, pero carezcan de recursos económicos.

Asimismo, el Artículo 69 de la Constitución garantiza la autonomía universitaria, estableciendo que las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos. Además, la ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado. Por su parte, el Artículo 27 reconoce que el Estado garantiza la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

En desarrollo de estos principios constitucionales, la Ley 30 de 1992 (Ley de Educación Superior) regula el servicio público de la educación superior en Colombia. Entre sus aspectos clave se encuentran: la definición de los objetivos de la educación superior, la clasificación de las instituciones de educación superior (IES) en universidades, instituciones universitarias, instituciones técnicas profesionales e instituciones tecnológicas, la regulación de la autonomía universitaria y el gobierno de las IES, la promoción de la calidad, la investigación y la extensión social, así como el establecimiento de mecanismos de financiación para las IES públicas y privadas.

Por otro lado, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), aunque se enfoca principalmente en la educación básica y media, también tiene implicaciones para la educación superior, especialmente en lo relacionado con la articulación entre los niveles educativos y la formación integral.

En materia de calidad, la Ley 1188 de 2008 regula el registro calificado de programas académicos de educación superior, con el fin de garantizar la calidad de los programas ofrecidos por las IES. Esta ley es fundamental para asegurar que las instituciones cumplan con los estándares necesarios para operar.

En cuanto al acceso equitativo, la Ley 1911 de 2018 (Ley de Gratuidad en la Educación Superior Pública) establece la gratuidad gradual en la educación superior pública para estudiantes de estratos 1, 2 y 3, con el objetivo de garantizar que las personas con menores recursos económicos puedan acceder a la educación superior.

Además, la Ley 2044 de 2020 (Ley de Transformación Digital en la Educación Superior) promueve el uso de tecnologías digitales en la educación superior para mejorar la calidad y el acceso, adaptándose a las necesidades del mundo contemporáneo. Complementariamente, existen decretos y resoluciones emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) que regulan aspectos específicos de la educación superior, como la acreditación de alta calidad, el registro calificado de programas, y la financiación y becas.

Por tanto, los principios fundamentales que rigen la educación superior en Colombia incluyen la autonomía universitaria, que permite a las IES autogobernarse y definir sus propios estatutos; la calidad educativa, promovida a través de la acreditación de programas e instituciones; la equidad, que garantiza el acceso a la educación superior para poblaciones vulnerables; y la investigación e innovación, fomentando la investigación científica y tecnológica.

TERCER MOMENTO

HORIZONTE METODOLÓGICO

El marco metodológico de esta investigación se inspira en los cambios actuales e innovadores que ha experimentado el ámbito profesional universitario, especialmente en lo relacionado con la internacionalización del currículo y la necesidad de adaptar las condiciones universitarias a los requerimientos del contexto global. En este marco, es fundamental destacar que la formación en auditoría administrativa constituye uno de los pilares de la administración de empresas, ya que permite reconfigurar las acciones cotidianas que se llevan a cabo en las organizaciones. Estas acciones, a su vez, pueden ser analizadas como datos cualitativos, los cuales ofrecen una interpretación de las problemáticas académicas y la evolución del contexto educativo.

De la línea de investigación.

Línea de investigación: (5). Teorías, Enfoques y Alternativas Pedagógicas Innovadoras.

De acuerdo con el catálogo de unidades y líneas de investigación de la Universidad Pedagógica (UPEL), las líneas de investigación adscritas al Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio incluyen la línea de Teorías, Enfoques y Alternativas Pedagógicas Innovadoras. Esta línea tiene como propósito que las investigaciones de los doctorandos se enfoquen en la generación de teorías desde perspectivas cualitativas, las cuales permitan comprender las realidades del entorno en el que se desenvuelve el investigador. Este enfoque no se limita a un proceso investigativo aislado, sino que se integra con las experiencias e intereses del investigador, lo que facilita la construcción de teorías contextualizadas y aplicables.

En este marco, la línea de investigación se adapta al estudio de la auditoría administrativa, permitiendo generar teorías que articulen los hallazgos obtenidos y que puedan ser implementadas de manera práctica en escenarios específicos. En el caso del programa de Administración de Empresas y Contaduría Pública, esta

línea se alinea con las exigencias internacionales, como las regulaciones ISO y las Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF). Además, los avances innovadores en esta línea permiten utilizar las teorías generadas para mejorar los procesos académicos y llenar los vacíos existentes en las investigaciones previas.

Esta investigación, en particular, aportará a esta línea al profundizar en los aspectos teóricos y prácticos de la auditoría administrativa, contribuyendo a la mejora de los procesos educativos y profesionales en el ámbito de la administración y la contaduría. De esta manera, se busca no solo generar conocimiento teórico, sino también ofrecer herramientas y alternativas innovadoras que impacten positivamente en la formación académica y en la práctica profesional.

Enfoque y Paradigma de la investigación

Los procesos investigativos que recogen experiencias desde la cotidianidad requieren de una reflexión profunda por parte de los sujetos involucrados. En este sentido, el paradigma que mejor se ajusta a este enfoque es el **cualitativo**, ya que busca comprender las realidades a través de las experiencias, metas e inferencias de los participantes. Este enfoque facilita un intercambio de ideas y una construcción valorativa entre el investigador y los investigados, enriqueciendo los puntos de vista y argumentando a partir de las experiencias recopiladas. De esta manera, se garantiza la calidad de la información en relación con la problemática de estudio, lo que justifica que esta investigación se enmarque en el paradigma cualitativo **interpretativo**.

Piñero y Rivera (2013) plantean que, una vez revisadas las dimensiones, se configuran los diferentes paradigmas de la investigación con base en la intención de analizar las distinciones de los vínculos que existen entre los argumentos que históricamente desarrolla el papel del investigador. Por lo tanto, a continuación, se hace una relación desde las dimensiones del conocimiento cualitativo utilizada en la investigación:

La Penta dimensionalidad del proceso investigativo

Dimensión Ontológica: Se adopta una perspectiva **relativista**, la cual reconoce que la realidad es una construcción mental y social, múltiple y dinámica. Esta visión se fundamenta en autores como Guba y Lincoln (1994), quienes sostienen que la realidad se construye socialmente a partir de interacciones y contextos particulares. En este sentido, los constructos sociales tienen un carácter temporal y local, es decir, están contextualizados en las problemáticas específicas de la zona donde se ha realizado el estudio. Por lo tanto, el enfoque interpretativo permite comprender estas realidades desde su complejidad y diversidad, aportando una visión profunda y situada de las dinámicas investigadas (Guba y Lincoln, 1994, p. 110).

Dimensión Axiológica: En esta dimensión, se reconoce que los **valores del investigador y de los participantes** influyen directamente en el proceso de investigación. La subjetividad no se considera un obstáculo, sino una herramienta clave para comprender las realidades humanas. Según Habermas (1987), la investigación social debe asumir una postura crítica y reflexiva sobre los valores y supuestos ideológicos que la atraviesan. Así, se valora la ética investigativa, respetando la dignidad, autonomía y privacidad de los participantes. Además, se promueve la reflexión crítica sobre los valores que subyacen en las prácticas de auditoría administrativa, tanto en el ámbito universitario como en el empresarial.

Dimensión Epistemológica: La presente investigación se sustenta en una perspectiva fenomenológica–hermenéutica, la cual reconoce que el conocimiento no se produce de manera objetiva y separada del sujeto, sino que emerge a partir de la interacción interpretativa entre el investigador y el fenómeno estudiado. En este sentido, la comprensión del fenómeno pedagógico asociado a la enseñanza de la auditoría administrativa se construye mediante la interpretación de las experiencias vividas por los actores que participan en el proceso educativo. Desde la fenomenología trascendental, Husserl (1970) plantea que el conocimiento se orienta a la comprensión de los fenómenos tal como se presentan en la conciencia

de los sujetos, privilegiando la descripción de la experiencia vivida como vía para acceder al sentido de la realidad.

En correspondencia con esta perspectiva, la fenomenología hermenéutica desarrollada por Heidegger (1962) sostiene que la comprensión del mundo se produce desde la experiencia situada de los sujetos en su contexto histórico y social. En este marco, el conocimiento se configura a partir de la interpretación de los significados que emergen de las prácticas humanas, lo cual permite comprender el fenómeno pedagógico de la enseñanza de la auditoría administrativa desde las vivencias de tutores y estudiantes en el contexto universitario.

De igual forma, la hermenéutica filosófica de Gadamer (2004) plantea que todo proceso de conocimiento implica un ejercicio interpretativo mediado por el diálogo entre el investigador y las experiencias de los participantes, en lo que denomina la “fusión de horizontes”. Desde esta perspectiva, la comprensión del fenómeno educativo no se limita a describir hechos, sino que busca interpretar los significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas pedagógicas.

En el ámbito de la investigación educativa, Van Manen (2016) señala que la fenomenología hermenéutica se orienta a explorar y comprender el sentido profundo de las experiencias vividas en los procesos pedagógicos. En consecuencia, esta investigación asume que el conocimiento producido es de carácter interpretativo e intersubjetivo, ya que emerge de la comprensión de las experiencias y significados construidos por los actores educativos en torno a la enseñanza de la auditoría administrativa. De esta manera, los hallazgos no buscan establecer verdades absolutas, sino generar comprensiones contextualizadas que permitan interpretar la complejidad del fenómeno pedagógico estudiado.

Dimensión Metodológica: La investigación se sustenta en una orientación cualitativa interpretativa, apoyada en el método fenomenológico y en la teoría fundamentada como estrategia analítica de construcción teórica. La fenomenología permite comprender las vivencias y significados que los participantes atribuyen a la enseñanza de la auditoría administrativa en el contexto universitario, mientras que la teoría fundamentada aporta la ruta sistemática de codificación, comparación

constante, categorización e integración conceptual de los datos. En correspondencia con ello, el diseño metodológico es flexible y emergente, y se apoya en técnicas como la entrevista semiestructurada a docentes y la recuperación escrita de experiencias formativas de los estudiantes, complementadas con diarios y matrices de análisis. Esta articulación metodológica posibilita una interpretación densa, situada y coherente con la naturaleza del fenómeno estudiado.

La investigación se basa en orientaciones fidedignas, es decir, en métodos razonables y confiables que permitan complementar y triangular los resultados. El diseño metodológico es artesanal, emergente y flexible, como lo plantea Hernández Sampieri et al. (2014), dado que se construye en la medida en que avanza el proceso investigativo. Se emplean técnicas cualitativas como entrevistas, grupos focales y observación participante, que se adaptan a las necesidades del estudio y enriquecen el diálogo y la interacción con los sujetos. Esta metodología permite una interpretación densa (Geertz, 1973) de las experiencias y prácticas, generando conocimiento contextualizado y significativo.

Dimensión Teleológica: Esta dimensión se enfoca en los fines y propósitos de la investigación. En este caso, se asume un enfoque crítico-emancipador, orientado a la transformación de las prácticas de auditoría administrativa. Como plantea Freire (1970), la investigación debe ser un instrumento para la toma de conciencia y el cambio, empoderando a los sujetos involucrados para que sean agentes activos de su propia transformación. Así, el conocimiento producido no solo describe la realidad, sino que propone soluciones viables, fomentando la justicia social, la equidad y la mejora continua en los contextos intervenidos.

Método de la investigación

Ahora bien, el método de la investigación se fundamenta epistemológicamente en la comprensión de la realidad como experiencia vivida e intersubjetiva. Desde esta premisa, se asume el método fenomenológico, por

cuanto permite aproximarse a los significados que tutores y estudiantes atribuyen a la enseñanza de la auditoría administrativa en el contexto universitario. En este sentido, la fenomenología no persigue explicaciones causales, sino la comprensión de la esencia del fenómeno tal como es experimentado por los sujetos en sus prácticas formativas.

Si se identifica que la investigación se enmarca en el paradigma cualitativo interpretativo, es relevante considerar el método fenomenológico, el cual busca comprender las experiencias vividas por los individuos desde su propia perspectiva. Como señala Husserl (1931), fundador de la fenomenología, planteó “la fenomenología no es una ciencia de hechos, sino una ciencia de esencias; su objetivo es captar el significado que las experiencias tienen para quienes las viven” (p. 42).

No obstante, dado que el propósito general de la investigación se orienta a generar un constructo teórico-interpretativo sobre la pedagogía auditora, la fenomenología se articula con la teoría fundamentada como estrategia de análisis. En este estudio, la fenomenología orienta el acceso comprensivo a las vivencias, mientras que la teoría fundamentada proporciona la ruta para la organización, comparación y abstracción progresiva de los datos mediante codificación abierta, axial y selectiva, hasta integrar categorías y subcategorías emergentes.

Este enfoque permite un acercamiento profundo a las realidades subjetivas, enfocándose en la descripción e interpretación de los fenómenos tal como son experimentados por los sujetos. A diferencia de los métodos que buscan explicaciones causales o críticas, la fenomenología se centra en la esencia de las vivencias, lo que facilita una comprensión más íntima de los contextos estudiados.

Merleau-Ponty (1945) complementa esta visión al afirmar:

“El mundo no es lo que yo pienso, sino lo que vivo. La fenomenología recoge las experiencias previas a toda reflexión, en su inmediatez y riqueza perceptiva” (p. 16).

En este sentido, el método fenomenológico resulta especialmente útil para investigaciones que buscan explorar percepciones, significados y experiencias individuales o colectivas, como en el caso de estudios sobre prácticas administrativas o auditorías, donde las interpretaciones de los actores son fundamentales. Por su parte, Van Manen (1990) destaca la importancia de este enfoque en la investigación cualitativa, destaca “La fenomenología no solo describe experiencias, sino que busca revelar las estructuras esenciales que las conforman, permitiendo una comprensión más profunda del fenómeno estudiado” (p. 10).

La articulación entre ambos enfoques resulta pertinente porque no se limita a describir experiencias, sino que permite, a partir de ellas, construir una teorización situada sobre la enseñanza de la auditoría administrativa. De esta manera, el método fenomenológico aporta la comprensión de las vivencias y la teoría fundamentada posibilita el tránsito analítico desde los relatos y testimonios hacia la configuración del constructo teórico emergente.

En consecuencia, la ruta metodológica de la investigación parte de la recuperación de experiencias formativas, continúa con su reducción fenomenológica e interpretación, y culmina con la sistematización categorial e integración teórica de los hallazgos. Así, el conocimiento producido emerge de la voz de los participantes, pero alcanza un nivel de abstracción que permite comprender y reconfigurar la enseñanza de la auditoría administrativa desde una perspectiva humanista, sensible y contextualizada.

Diseño Metodológico

El diseño metodológico de esta investigación es cualitativo, de campo, de corte transeccional y de carácter flexible-emergente. Es de campo porque la información se obtiene directamente de los actores que viven el fenómeno estudiado; es transeccional porque la recolección de la información se realizó en un momento específico del proceso formativo; y es emergente porque las categorías, subcategorías y relaciones interpretativas se fueron afinando durante el avance del

análisis. El acceso al escenario estuvo mediado por permisos institucionales y documentos de inducción (ver Anexos 1 al 5).

En coherencia con el método asumido, el diseño se organizó en función de los propósitos de comprender las experiencias pedagógicas de los tutores, interpretar los significados construidos por los estudiantes y develar el constructo teórico emergente sobre la pedagogía auditora. Por ello, la lógica operativa del estudio no se orientó a la medición de variables, sino a la profundización comprensiva del fenómeno y a la posterior teorización surgida de los datos. La coherencia entre propósitos, técnicas e instrumentos se presenta en la matriz metodológica (ver Anexo 13).

Fases del estudio

La investigación se desarrolló en cuatro fases secuenciales, articuladas con los propósitos del estudio y con la lógica del enfoque cualitativo interpretativo.

Fase I. Delimitación teórico-metodológica. En esta fase se precisó el problema, las preguntas y los propósitos de la investigación; se revisó la literatura especializada y se definieron las categorías sensitivas iniciales; asimismo, se seleccionaron los informantes clave y se diseñaron los instrumentos de recolección de información. Esta fase permitió organizar la ruta metodológica del estudio y contextualizar teóricamente la enseñanza de la auditoría administrativa.

Fase II. Producción de la información. En esta fase se aplicaron los instrumentos a los grupos participantes. Con los estudiantes de las asignaturas Consultorio Empresarial y Habilidades Gerenciales se recuperaron relatos escritos de experiencia sobre asignaturas significativas, estrategias pedagógicas, aprendizajes adquiridos, vínculos entre teoría y práctica y sentidos construidos alrededor de la formación administrativa. Con los tutores se desarrollaron entrevistas semiestructuradas orientadas a comprender sus experiencias pedagógicas, las estrategias empleadas en la enseñanza y las dificultades observadas en el proceso formativo. Toda la información fue recogida en entorno

virtual, bajo criterios éticos de consentimiento informado, confidencialidad y resguardo de identidad.

Fase III. Sistematización y análisis interpretativo. La información producida fue organizada en matrices de sistematización y sometida, en primer término, a lectura comprensiva y reducción fenomenológica, con el propósito de identificar unidades de significado vinculadas con la experiencia vivida. Posteriormente, se aplicó la lógica analítica de la teoría fundamentada mediante procesos de codificación abierta, axial y selectiva, comparación constante, agrupación de subcategorías y construcción de categorías emergentes. Esta fase respondió de manera directa a los propósitos específicos de comprender las experiencias pedagógicas de los tutores e interpretar los significados construidos por los estudiantes.

Fase IV. Integración teórica y validación. En la fase final se contrastaron las categorías emergentes con el marco teórico y con las distintas fuentes de información, se elaboraron matrices de triangulación y se integraron los hallazgos en un constructo teórico-interpretativo sobre la pedagogía auditora en el contexto universitario. Esta fase dio respuesta al propósito de develar los constructos teóricos emergentes y se fortaleció mediante la revisión interpretativa de la coherencia entre datos, categorías y teorización final.

Escenarios informantes claves

La población participante en la investigación estuvo conformada por 59 informantes clave, distribuidos en dos niveles de análisis. El primer nivel estuvo integrado por 56 estudiantes del programa de Administración de Empresas en modalidad a distancia de la Universidad de Pamplona, correspondientes a 36 matriculados en la asignatura Consultorio Empresarial y 20 activos en Habilidades Gerenciales durante el período académico 2025. El segundo nivel estuvo conformado por 3 tutores universitarios con trayectoria superior a tres años en la orientación de asignaturas vinculadas con auditoría administrativa, ética profesional, control interno y desarrollo de competencias gerenciales.

La selección de los participantes respondió a un muestreo intencional de tipo teórico, ya que se eligieron sujetos con experiencia directa en el fenómeno estudiado. En el caso de los estudiantes, se priorizaron asignaturas que permitieran recuperar experiencias formativas relacionadas con la realidad organizacional y la práctica administrativa. En el caso de los tutores, se consideró su experiencia en procesos de acompañamiento, mediación pedagógica y orientación de temáticas asociadas con la auditoría administrativa. Esta decisión permitió acceder a voces pertinentes para comprender el fenómeno desde dos perspectivas complementarias: la vivencia del aprendizaje y la experiencia de la enseñanza.

El proceso investigativo se desarrolló en entornos virtuales, utilizando Microsoft Teams y medios digitales para la recolección, organización y validación de la información. Esta modalidad fue coherente con el contexto institucional y con la naturaleza del programa a distancia, y permitió acompañar de manera sistemática la producción de relatos, la realización de entrevistas y la devolución interpretativa de los hallazgos.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

El presente estudio se enmarca en un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, centrado en comprender las representaciones sociales que poseen los estudiantes y tutores sobre la auditoría administrativa en contextos de educación superior a distancia. Para ello, Creswell y Poth (2018) manifiestan que al emplear técnicas de recolección y análisis de datos se permite capturar la complejidad de las experiencias y percepciones de los participantes, garantizando rigor científico y validez epistemológica.

Para la producción de la información se emplearon dos técnicas cualitativas principales: la entrevista semiestructurada y la recuperación escrita de experiencias formativas. La entrevista semiestructurada se aplicó a los tutores, por cuanto permitió profundizar en sus experiencias pedagógicas, en las mediaciones

utilizadas para enseñar auditoría administrativa, en las dificultades observadas en el aprendizaje y en las comprensiones construidas sobre la dimensión humana del proceso formativo. La recuperación escrita de experiencias se aplicó a los estudiantes de las asignaturas Habilidades Gerenciales y Consultorio Empresarial, con el fin de recoger narrativas sobre asignaturas significativas, estrategias docentes, aprendizajes adquiridos, vínculos entre teoría y práctica y percepciones sobre la formación administrativa.

Para garantizar la rigurosidad en la aplicación de la entrevista semiestructurada, se diseñó un protocolo de entrevista que incluyó la presentación del propósito de la investigación, la explicación del consentimiento informado, el desarrollo de preguntas orientadoras y un espacio final de reflexión para los participantes. Este protocolo permitió mantener coherencia en la aplicación del instrumento, asegurar la profundidad de las respuestas y favorecer un ambiente de confianza que facilitara la expresión libre de las experiencias y percepciones de los informantes.

Como instrumentos se diseñaron: a) una guía de entrevista semiestructurada para tutores, organizada en ejes relacionados con experiencia docente, pedagogía auditora, estrategias metodológicas, exigencias del contexto organizacional y limitaciones del proceso formativo; y b) un guion orientador para la producción escrita de relatos estudiantiles, integrado por preguntas abiertas que propiciaron la evocación de experiencias académicas, aprendizajes significativos, valoración de las prácticas docentes y sentidos atribuidos a la formación en administración y auditoría. Ambos instrumentos fueron contruidos de manera coherente con los propósitos del estudio y con las categorías sensitivas derivadas del marco teórico.

La aplicación de los instrumentos se realizó mediante medios digitales, ver anexo 7 y Guion estudiantes (Anexo 8, 9) Consentimientos. Las entrevistas a los tutores fueron desarrolladas y registradas en entorno virtual, previo consentimiento informado, y posteriormente transcritas de manera literal. Los relatos de los estudiantes fueron consolidados en matrices documentales diferenciadas por grupo participante, conservando la literalidad de los aportes para no alterar la expresión

original de sus experiencias. De forma complementaria, se utilizó un diario del investigador para registrar incidencias, observaciones y notas reflexivas surgidas durante el proceso de producción y organización de la información.

Los instrumentos y soportes empíricos del estudio se presentan en los anexos de la investigación, a saber: Anexo 6, guía de entrevista semiestructurada dirigida a los tutores; Anexo 10, consolidación de aportes de los participantes de Habilidades Gerenciales; Anexo 11, consolidación de aportes de los participantes de Consultorio Empresarial; y Anexo 12, transcripción y organización de las entrevistas a docentes. Esta documentación permite evidenciar el diseño instrumental y la trazabilidad de la información producida.

Criterios de rigor científico

Este estudio se fundamenta en criterios de rigor científico que garantizan la validez del proceso investigativo sobre la pedagogía de la auditoría administrativa en el contexto universitario. Estos criterios se articularon en tres dimensiones clave:

Primero, la validez inferencial que se estableció mediante el análisis exhaustivo de los constructos emergentes de los participantes, contrastando sus percepciones con el marco teórico especializado y las realidades del contexto educativo superior, este proceso permitió identificar patrones significativos más allá de las declaraciones superficiales.

Luego, la triangulación metodológica, quien se implementó un sistema de verificación múltiple que integró:

- Las perspectivas de los actores (estudiantes y tutores)
- El marco teórico-conceptual sobre auditoría educativa
- La interpretación crítica del investigador
- Los hallazgos de investigaciones recientes en el campo

Y tercero, los principios ético-metodológicos, destacando que en el proceso garantizó:

- Transparencia en el tratamiento de datos

- Confidencialidad en el manejo de información
- Objetividad en el análisis, evitando sesgos de interpretación

El diseño metodológico incorporó técnicas de recolección sistemática que permitieron establecer conexiones sustantivas entre las conceptualizaciones teóricas y las experiencias reportadas por los participantes, este enfoque aseguró que las inferencias derivaran directamente de los datos empíricos, manteniendo coherencia con los propósitos planteados inicialmente.

La rigurosidad del estudio se manifiesta particularmente en la capacidad de articular cuatro niveles de análisis: las respuestas concretas de los instrumentos aplicados; las categorías teóricas establecidas, las realidades contextuales del ámbito universitario y las metas inferenciales del proyecto investigativo

Este marco de rigor científico permitió superar las limitaciones de estudios meramente descriptivos, avanzando hacia una comprensión profunda de cómo se construye el conocimiento pedagógico sobre auditoría administrativa en la formación universitaria.

Es pertinente aclarar que en el desarrollo del presente estudio no se ejecutaron actividades de intervención, implementación ni procedimientos experimentales con los participantes. El diseño de la investigación fue estrictamente cualitativo–interpretativo, sustentado en la aplicación de un instrumento de revisión y sistematización documental de los preregistros académicos, como el análisis de las entrevistas semiestructuradas.

Procesamiento de la información

El procesamiento de la información se desarrolló mediante una ruta analítica progresiva que articuló la fenomenología con la teoría fundamentada. En un primer momento, toda la información empírica (*relatos estudiantiles y entrevistas a tutores*) fue transcrita, organizada y depurada en matrices de sistematización, conservando la identificación de cada informante y grupo de procedencia. Esta organización

inicial permitió la lectura holística de los textos y la inmersión del investigador en el universo experiencial de los participantes.

En un segundo momento se realizó la reducción fenomenológica, orientada a identificar las unidades de significado presentes en los discursos. Para ello, se efectuaron lecturas repetidas, subrayado de expresiones clave, agrupación de sentidos convergentes y elaboración de descriptores preliminares vinculados con experiencia pedagógica, mediación tutorial, vínculo teoría-práctica, sensibilidad humana, liderazgo emocional, comprensión de la auditoría y tensiones del aprendizaje en modalidad a distancia.

En un tercer momento se aplicó la lógica de la teoría fundamentada. A partir de las unidades de significado se desarrolló la codificación abierta, mediante la fragmentación y nominación inicial de los datos; posteriormente se realizó la codificación axial, estableciendo relaciones entre códigos, propiedades y dimensiones; y finalmente se avanzó a la codificación selectiva, integrando las categorías centrales y sus conexiones conceptuales hasta configurar el constructo teórico emergente. Este proceso se apoyó en matrices de codificación y comparación constante, lo que permitió pasar del dato empírico a niveles más altos de abstracción interpretativa.

Finalmente, la información fue sometida a triangulación entre fuentes, grupos participantes y referentes teóricos. Para ello se elaboraron matrices de sistematización, matrices de codificación y matrices de triangulación interpretativa, las cuales permitieron verificar recurrencias, contrastes y complementariedades entre los relatos estudiantiles, las voces docentes y el marco teórico. Estas evidencias analíticas se presentan en los anexos correspondientes: Anexo 14, matriz de sistematización de relatos; Anexo 16, 17 y 18, matriz de codificación abierta, axial y selectiva; y Anexo 19, matriz de triangulación e integración teórica de hallazgos.

Desde la revisión sistemática de autores, el análisis de la información se realizó siguiendo los principios de la fenomenología hermenéutica. En primer lugar, se aplicó el proceso de reducción fenomenológica, el cual consiste en suspender o

poner entre paréntesis los supuestos previos del investigador con el fin de aproximarse a las experiencias narradas por los participantes tal como son vividas y significadas por ellos (Husserl, 1970). Posteriormente, se desarrolló un proceso de interpretación hermenéutica, orientado a comprender los sentidos presentes en los discursos y narrativas de los informantes clave, reconociendo que la comprensión emerge del diálogo entre las experiencias de los participantes y la interpretación del investigador (Gadamer, 2004). Este proceso permitió identificar unidades de significado, construir categorías interpretativas y comprender el fenómeno pedagógico asociado a la enseñanza de la auditoría administrativa en el contexto universitario

Para organizar y sistematizar la información obtenida, se establecieron tres criterios fundamentales basados en Heidegger (1927) y (2003): Dasein, fenómenos y categorías. Estos criterios permitieron estructurar los datos cualitativos de manera significativa y facilitar su análisis en función de la asignatura de auditoría administrativa y su impacto en la formación universitaria.

Dasein: Hace referencia a la presencia de las vivencias de los informantes clave en relación con el objeto de estudio. Se analizó cómo sus experiencias y narrativas contribuyeron a la construcción teórica de la investigación, permitiendo comprender la manera en que perciben la auditoría en su formación y práctica profesional.

Fenómenos: Se identificaron los fenómenos presentes en las evidencias recopiladas, destacando tanto los desafíos como los beneficios que surgieron en el contexto organizacional. Este análisis permitió comprender mejor la dinámica de la auditoría administrativa y su influencia en la formación de los estudiantes, contribuyendo al conocimiento y reflexión sobre la asignatura.

Categorías: Se establecieron categorías generales para organizar la información de manera estructurada. Estas se definieron en función de las condiciones observadas en la investigación, vinculando la pedagogía, la auditoría y la investigación. Se concluye que la pedagogía investigativa forma parte esencial

del proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior, influyendo en la autonomía y la independencia de los estudiantes de Administración de Empresas.

A partir de estos criterios, se logró sistematizar y sintetizar la información más relevante, asegurando que la investigación aporte conocimientos sustanciales sobre la auditoría administrativa y su enseñanza en el contexto universitario.

Matrices de categorización y construcción de unidades de significado

En coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico adoptado, el proceso de análisis de la información no se limitó a la codificación de datos, sino que implicó una construcción progresiva de sentido a partir de las narrativas de los informantes clave. Para ello, se diseñaron matrices de categorización como dispositivos analíticos que permitieron organizar, interpretar y relacionar las unidades de significado emergentes del discurso.

En una primera etapa, se realizó una lectura comprensiva de las transcripciones, orientada por el principio de reducción fenomenológica, lo que permitió identificar expresiones significativas vinculadas a las experiencias vividas por los participantes. Estas expresiones fueron segmentadas en unidades de significado, entendidas como fragmentos discursivos que contienen una carga semántica relevante en relación con el fenómeno estudiado.

Posteriormente, dichas unidades fueron organizadas en matrices de categorización, las cuales facilitaron el tránsito desde el nivel descriptivo hacia un nivel interpretativo. Estas matrices permitieron establecer relaciones entre códigos abiertos, categorías emergentes y núcleos temáticos, en un proceso de constante comparación y refinamiento analítico, en correspondencia con los planteamientos de Strauss y Corbin (1998).

Desde una perspectiva hermenéutica, este ejercicio implicó un diálogo permanente entre las partes (unidades de significado) y el todo (estructura comprensiva del fenómeno), en lo que Gadamer (2004) denomina el círculo hermenéutico. En este sentido, la categorización no fue un proceso lineal, sino dinámico e interpretativo, donde las categorías se construyeron y redefinieron a

partir de la interacción entre los datos, el marco teórico y la reflexividad del investigador, así mismo se emplearon herramientas de inteligencia artificial como apoyo a la organización y mejora de la redacción, sin sustituir el análisis crítico del investigador.

Las matrices utilizadas permitieron, además, evidenciar la trazabilidad del análisis, garantizando rigor metodológico y transparencia en la construcción de los hallazgos. A partir de este proceso, se consolidaron categorías interpretativas como: (a) narrativas de la experiencia formativa, (b) percepciones sobre la auditoría administrativa, y (c) tensiones entre formación académica y práctica profesional, las cuales constituyen el eje analítico de la investigación.

CUARTO MOMENTO

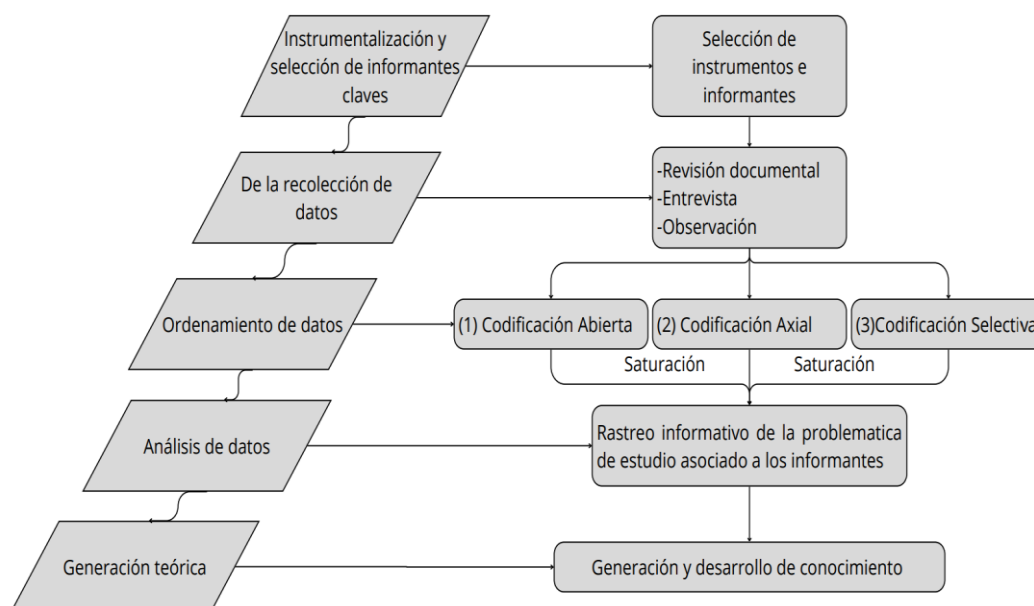
TRATAMIENTO DE LOS HALLAZGOS

Generalidad de la codificación en el tratamiento y análisis de los datos.

En las realidades de la investigación, el conjunto de instrumentos, matrices y registros utilizados en el estudio se presentan en los Anexos 1 al 20, organizados según su función dentro del proceso investigativo, que busca adentrarse en el contexto de la pedagogía auditora en la realidad del contexto dado en el momento uno (1) al tres (3), por lo cual la esencia de la interpretación de los datos fue sistemático, organizado, y en la medida de lo posible intensivo que agotó la saturación teórica entre tanto se busca que sea capaz de caracterizar el elemento de la categoría auditora en relación a la enseñanza. En este sentido existe diversas técnicas que aproximan a la generación de las características antes descritas.

Por ende, el conjunto de técnicas y procedimientos de la Teoría Fundamentada (TF) utiliza una metodología de codificación específica de acuerdo a la naturaleza del interés investigador, en este sentido aquellos que se mencionan están establecidas en codificación abierta, axial y selectiva. No hay que olvidar que la implicación de utilizar un tipo de codificación lleva consigo misma la aplicación de los métodos de la comparación constante y el muestreo teórico que se determinan en el proceso investigativo, el cual Strauss y Corbin (1990) siguieron como “el paradigma de codificación” (p. 90), en este sentido la estructura abordada en la investigación es la siguiente:

Figura 1.
El paradigma de codificación



Nota: Modelo adaptado de Vivar et al (2010)

De lo anterior, se comprende que la realización de la codificación de los datos que busca generar el constructo teórico de la pedagogía auditora, inicia desde la instrumentalización y selección de informantes hasta la generación teórica, es decir cada una de estas etapas realiza un compendio especial, al ser secuencial se garantizó de que dicho proceso fuese exhaustivo a la realidad universitaria de la Universidad de Pamplona en el programa de Administración de Empresas modalidad a distancia.

Así mismo la codificación progresiva de los datos relevante obtenidos se manifiesta que la revisión documental inicia en la revisión sistémica de trabajo social, luego las entrevistas abiertas aplicadas a los informantes claves (estudiantes, docentes de las áreas potenciales), quienes fueron identificados con una codificación especial, según el tipo de informante, para mantener su confidencialidad en el estudio, ilustradas en la siguiente tabla:

Tabla 1.

De la codificación de informantes claves

Tipo de informante	Código para su identificación	Descripción
Docente (D)	D-n D1 D2 D3	Docentes experimentados en asignaturas teórica prácticas relacionadas a la auditoria del programa de administración de empresas modalidad a Distancia CREAD Guajira
Estudiante de prácticas (P)	P	Participante voluntario del programa de administración de empresas modalidad a Distancia CREAD Guajira
Consultorio Empresarial (CE)	(PCE)n PCE 1, PCE 2, (...)	Estudiante voluntario participante de la asignatura consultorio empresarial modalidad a Distancia CREAD Guajira
Habilidades Gerenciales (HG)	(PHG)n PHG 1, PHG 2, (...)	Estudiante voluntario participante de la asignatura habilidades gerenciales modalidad a Distancia CREAD Guajira

Nota: Elaboración propia

De la clasificación anterior, se denota tres tipos de codificaciones (D) relacionado a los Docentes participantes, (P) asociado a la palabra Participante, y luego discrimina la acentuación de cada grupo participante en las entrevistas, siendo PCE (Participante de Consultorio Empresarial), PHG (Participantes de Habilidades Gerenciales).

Del registro sistémico.

Dentro del plan de estudios del programa de Administración de Empresas, el componente de Trabajo Social se establece como un requisito curricular obligatorio para la obtención del título de grado. Esta actividad, con una intensidad de 60 horas, es administrada y supervisada por la Oficina de Extensión, Gestión de Convenios y Movilidades, unidad que se encuentra bajo la dependencia orgánica de la

Vicerrectoría de Bienestar y Extensión. Su carácter es eminentemente práctico y busca vincular al estudiante con el entorno socio empresarial, permitiéndole aplicar los conocimientos adquiridos durante su formación.

Para garantizar la uniformidad, transparencia y eficiencia en el proceso, la institución ha implementado una plataforma digital unificada, este sistema es el canal oficial para la gestión, seguimiento y evaluación de las prácticas de Trabajo Social, y es de acceso obligatorio para todos los actores involucrados, tanto en su rol de docente supervisor como de estudiante practicante. De acuerdo a Franklin F. (2007) plantea que la responsabilidad social, es entendida como el compromiso que asume una organización para emprender acciones sustentadas por criterios, políticas y normas para proteger y mejorar el bienestar de la sociedad, representa una oportunidad para ampliar su área de influencia a través de la concientización y sensibilización social. (p.47)

La plataforma cuenta con un módulo específico de revisión diagnóstica, diseñado para que el docente supervisor verifique que los informes finales de los estudiantes se adecúen a los formatos establecidos y respondan a los intereses académicos y administrativos de la Facultad. La arquitectura funcional de este apartado se compone de las siguientes herramientas, tal como se ilustra en la figura:

Figura 2.

Funcionalidad de Trabajo Social



Nota: Plataforma trabajo social (IG)

A continuación, se describe la funcionalidad específica de cada módulo:

Gestionar Trabajo Social: Este núcleo del sistema actúa como un filtro de elegibilidad. Su función principal es el registro de los estudiantes que han cumplido con al menos el 80% de las actividades detalladas en su portafolio previamente establecido. La plataforma excluye automáticamente a aquellos educandos que no han alcanzado este umbral, lo que asegura que solo los alumnos en fases avanzadas de su carrera (generalmente en octavo, noveno o décimo semestre) puedan acceder a la fase de registro y ejecución de la práctica.

Consultas: Este módulo está dedicado al monitoreo y seguimiento del progreso de los practicantes. Dada la naturaleza del programa de Administración de Empresas, el sistema permite clasificar y realizar un seguimiento personalizado de los estudiantes, alineando sus actividades con las necesidades específicas del entorno empresarial donde se desenvuelven y los objetivos de aprendizaje definidos.

Gestionar Datos Personales: Funciona como el repositorio central de la información demográfica y de contacto de los estudiantes. Es responsabilidad del educando mantener actualizados sus datos de ubicación, teléfono y correo electrónico, lo que facilita la comunicación fluida con los supervisores y la oficina coordinadora.

Instructivo: Para garantizar una correcta implementación del proceso, este módulo proporciona un recurso de orientación en formato de video tutorial. Este material audiovisual guía al estudiante a través de todas las funcionalidades de la plataforma, desde el registro inicial hasta la carga de evidencias y documentos finales, minimizando los errores procedimentales.

Esta estructura sistémica no solo agiliza la gestión administrativa, sino que también estandariza el proceso de evaluación, asegurando que todos los informes de trabajo de campo sean sometidos a los mismos criterios de verificación y calidad, fundamentales para la confiabilidad de los datos en esta investigación.

Además, hay que tener en cuenta que el código de ética apunta a varias responsabilidades en principios y en política, bien lo define Franklin F. (2007) las

declaraciones basadas en principios, también conocidas como credos corporativos, definen los valores que fundamentan la cultura organizacional, responsabilidad, calidad de los productos y servicios y el trato para con el personal; mientras que las declaraciones basadas en política son las que establecen los lineamientos para ordenar y encauzar de manera transparente el funcionamiento socialmente responsable de la organización (p.44-45).

Figura 3.

Despliegue de Funcionalidades



Nota: Plataforma trabajo social

La fase de recolección de información es ejecutada por los estudiantes en el marco de la actividad curricular oficialmente denominada Trabajo Social. A nivel aplicativo, y para una mejor comprensión de su naturaleza, esta asignación complementaria puede equipararse conceptualmente a una práctica empresarial,

dado que su objetivo central es la inmersión del estudiante en un contexto organizacional real.

No obstante, es crucial realizar una distinción terminológica para evitar confusiones administrativas. A nivel institucional, “Práctica Empresarial” constituye una modalidad de grado con sus propios procedimientos y requisitos, diferente al Trabajo Social. Por lo tanto, aunque la plataforma digital gestiona una actividad de carácter práctico, su nombre y reglamento se ajustan estrictamente a la normativa del Trabajo Social, y no debe ser interpretada como el sistema de gestión de las prácticas empresariales propiamente dichas.

Figura 4.

Componente de verificación de informe



Nota: Plataforma Trabajo Social.

El Trabajo Social tiene como tarea fundamental la aplicación de los conocimientos administrativos adquiridos por el estudiante, ya sea en el marco de sus localidades de origen o en empresas asignadas mediante convenios estratégicos. La universidad, a través del CREAD Guajira, posee una red de aliados en su zona de influencia para facilitar este proceso. Sin embargo, se concede la posibilidad de que el estudiante solicite la vinculación con una empresa de su elección, preferiblemente de proximidad geográfica, siempre que esta cumpla con los perfiles requeridos para el desarrollo de los objetivos de aprendizaje.

Cabe destacar que el desarrollo de estas 60 horas de práctica se realiza bajo la modalidad de formación no remunerada. Todos los costos asociados (transporte, alimentación, etc.) corren por cuenta exclusiva del educando, quien asume esta inversión como parte integral de su proceso de formación profesional.

Una vez finalizado y aprobado el componente de Trabajo Social, la institución emite un certificado oficial que da fe del cumplimiento satisfactorio de la actividad, incluyendo la presentación y aprobación del informe final. Este documento es un requisito previo para la expedición del título de grado. El proceso de verificación que conduce a esta certificación se sustenta en un sistema de filtros sucesivos, diseñado para garantizar la integridad y calidad de los entregables, tal como se categoriza a continuación:

Figura 5.

Enlistado de informe final

Verificar Informe Final				
 				
Listar				
Documento	Nombre	Programa	Título	Estado
No se encontraron registros.				

Nota: Plataforma Trabajo Social

Al listar los informes para su verificación, el sistema despliega la información general del practicante, la cual incluye: documento de identidad, nombre completo del solicitante, programa académico, título de la propuesta de trabajo social y el estado de la misma. Es válido precisar que el estado de la propuesta se clasifica en tres categorías definidas:

Pre-inscripción: Corresponde al borrador inicial que el practicante presenta para su postulación. En esta fase, durante las sesiones de orientación, se guía al estudiante para perfilar las necesidades organizacionales, constituyendo una suerte de micro-auditoría que da forma inicial a su trabajo.

Aprobado: Se refiere a aquellas propuestas que cumplen a cabalidad con el objeto de aplicación definido por el programa y se ajustan a la realidad del contexto empresarial.

No Aprobado: Designa las propuestas que no logran vincularse de manera coherente con los lineamientos y la naturaleza del programa académico.

Una vez que una idea se encuentra en estado de pre-inscripción, se habilita el módulo de impacto social, cuyo propósito es sectorizar y categorizar la zona de influencia donde se desarrollará la práctica. Este módulo opera con tres zonas de tipos de filtros geográficos:

Figura 6.

Impacto del Trabajo Social Perfilado

The screenshot shows a web interface for 'Impacto Social'. It has a red header bar with the title 'Impacto Social'. Below the header is a search bar with a magnifying glass icon. The main area contains several dropdown menus for filtering: 'Zona' (set to 'Regional'), 'Área' (set to 'Otros'), 'Sector' (set to 'Otro'), and 'Unidad' (set to 'Otro'). Below these is a 'Unidad Regional' dropdown set to 'RIOHACHA'. At the bottom, there is a 'Programa' dropdown set to 'ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS - DISTANCIA - A DISTANCIA'. A 'Buscar' button is located at the bottom right.

Nota: Plataforma Trabajo Social (IG)

Regional: Delimita a los estudiantes que realizarán su trabajo social dentro de la jurisdicción del CREAD al cual están adscritos.

Nacional: Filtra a aquellos estudiantes que, a pesar de estar adscritos a un CREAD regional, ejecutarán su práctica en una ubicación fuera de dicha delimitación geográfica.

Otro: Esta opción está diseñada para los estudiantes que se encuentran transitoriamente fuera del país. En estos casos, se gestiona un convenio específico entre la universidad y la empresa extranjera para viabilizar la práctica.

Figura 7.

Del cambio de estado del impacto social

Impacto Social			
Respuesta			
			
El proceso se realizó satisfactoriamente.			

Listar			
		Número de Registros: 1 - 10 de 86	
Nombre	Programa	Título de la Propuesta	Estado
NA FERNANDEZ MENDOZA	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	Entrenamiento en Resiliencia	Aprobado
RNANDEZ RESTREPO	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA ADMINISTRACIÓN DE	Aprobado
CRESPO MARTINEZ	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	Entrenamiento en Resiliencia	Aprobado
IDILLO PIMIENTA	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	EMPRENDIENDO, PROSPECTANDO Y TEJIENDO, TRIO ESTRATÉGICO	Aprobado
LINA MANJARRES	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	Propuesta para el mejoramiento del clima laboral y su impacto positivo en la	Aprobado
TIERREZ MONTAÑO	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	Entrenamiento en Resiliencia	Aprobado
VEGA DAZA	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	Entrenamiento en Resiliencia	Aprobado
DAZA GONZALEZ	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	Entrenamiento en Resiliencia	Aprobado
RODRIGUEZ ZUÑIGA	ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS	Evaluación las condiciones del almacén	Aprobado

Nota: Plataforma trabajo social (IG)

Tras diligenciar estos elementos, el sistema genera un listado de los usuarios pre-inscritos, se destaca que este reporte es fundamental para gestionar el cambio de estado de la inscripción. Dependiendo de la evaluación, la propuesta pasa a “Aprobado” o “No Aprobado”. En el primer caso, el sistema se activa para que el estudiante proceda a cargar su informe final. En el segundo, se le solicita que presente una nueva propuesta que se ajuste a los requisitos establecidos.

El informe de trabajo social presenta una estructura específica que guarda notables similitudes con los formatos utilizados en informes de auditoría. Esta estructura metodológica se compone de los siguientes elementos secuenciales: portada inicial, introducción contextual, marco empresarial de referencia, propuesta detallada de actividades, análisis crítico de las actividades implementadas, y

finalmente, conclusiones y recomendaciones derivadas de la aplicación de la estructura planificada.

El proceso de verificación de la implementación de estas actividades está supervisado por un profesional designado por la empresa, quien tiene la responsabilidad de realizar el seguimiento y vigilancia del estudiante en práctica. Este supervisor actúa como testigo certificante de la presencia efectiva del practicante en la organización y del desarrollo fiel de las actividades planificadas. Complementariamente, el documento debe incorporar evidencia fotográfica que documente visualmente las actividades realizadas en el entorno laboral.

Este sistema de supervisión integral garantiza un mecanismo de doble verificación: por un lado, establece un enfoque basado en evidencia comparable al utilizado en procesos de auditoría, y por otro, consolida la confirmación del cumplimiento mediante la validación del líder empresarial asignado para certificar que el practicante ejecuta lo establecido en la propuesta inicial.

En relación con la distribución de responsabilidades en los escenarios de práctica profesional, las narrativas analizadas sugieren una percepción predominante según la cual la mayor carga del proceso recae en la disposición, iniciativa y compromiso del practicante, mientras que el acompañamiento institucional ocupa un lugar complementario. Las proporciones mencionadas por algunos participantes (80%-20%) no deben interpretarse como mediciones estadísticas, sino como referencias discursivas que expresan la manera en que los actores representan simbólicamente el equilibrio de responsabilidades dentro del proceso formativo.

El acompañamiento institucional se concreta principalmente en sesiones de tutoría semanales de una hora, orientadas a resolver inquietudes y brindar orientación metodológica. Asimismo, desde la experiencia relatada, se reconoce que la continuidad del practicante en el proceso está condicionada a la evidencia de avances en la implementación de su propuesta, lo que puede derivar en la necesidad de reinscripción en convocatorias posteriores cuando no se alcanzan los objetivos establecidos.

La selección de una de estas opciones de impacto social es un campo obligatorio en el sistema, tanto para la búsqueda administrativa como para la gestión de la inscripción por parte del estudiantado. A continuación, se detalla la aplicación particular de estos filtros realizados para los efectos del presente estudio:

Tabla 2.

Metadatos de títulos trabajo social - Administración de Empresas Modalidad a Distancia

REPORTES	TÍTULO INSCRITOS SUPERADAS LAS CORRECCIONES
42	Entrenamiento En Resiliencia
3	Manejo Óptimo De Recursos En El Hogar, Beneficiarios Familias En Acción
3	Auditoría Administrativa Para El Fortalecimiento De La Gestión Interna En La Estación De Bomberos Voluntarios De San Juan Del Cesar, La Guajira.
2	Uso De Redes Sociales Como Herramienta De Reinversión Empresarial En Tiempos De Pandemia
2	Asesoría Virtual Transformacional Para La Continuidad De Las Actividades Económicas De Los Pequeños Emprendedores Guajiros Durante La Pandemia.
2	Emprendiendo, Prospectando Y Tejiendo; Trio Estratégico Contra El Covid 19
2	Proyecto Educativo Del Programa Administración De Empresas - Distancia (Conociendo Tu Programa)
2	Fortalecimiento Del Liderazgo Colaborativo En El Hospital San Juan Bautista De San Juan Del Cesar
2	Fortalecimiento De La Gestión Financiera En El Resguardo Indígena De Potrerito, Distracción, La Guajira
1	Propuesta Para El Mejoramiento Del Clima Laboral Y Su Impacto Positivo En La Productividad De La Empresa AISV, Fonseca, La Guajira.
1	Evaluación Las Condiciones Del Almacén De La Empresa BRITTOCHET En La Unidad Operativa Ubicada En Maicao La Guajira
1	Gestión Administrativa De FUNVIDA En El Municipio De Tocancipá, Cundinamarca
1	Fortalecimiento De La Administración De Recursos, Equipos, Herramientas Y Personal En APPLUS K2 Dentro Del Proyecto Cerrejón
1	Mejoramiento Del Clima Organizacional Y Su Impacto Positivo En La Jornada Laboral Del Centro Educativo Peninsular, El Molino, La Guajira.
1	Propuesta De Actualización Del Inventario, Para La Institución Hugues Manuel Lacouture En El Corregimiento De La Junta (La Guajira)
1	Mejoramiento De Los Procedimiento De Trabajo En Equipo Con La Gestión De Inventarios De Compañerismo En Proceso De Actividades, En La Compañía Agua La Provincia.

1	Fortalecimiento Del Trabajo En Equipo De La Asociación PAINWAJIRAWAA En El Municipio De Uribia, La Guajira.
1	Estrategias Para Mejorar La Gestión Del Talento Humano Para Los Resultados Organizacionales De La Empresa E.S.E. Hospital San Rafael Segundo Nivel Del Municipio De San Juan Del Cesar, La Guajira.
1	Tejiendo Agua Y Cultura: Gestión Humana Con Identidad Social Wayuu
1	Mejora Del Clima Laboral Para Mejorar El Desempeño De Los Trabajadores De La Entidad Unión Temporal EINUSHI WAKUAIPA Del Municipio De Uribia, La Guajira
1	Comunicación Organizacional Interna Educativa Centro Etnoeducativo Rural Ballenas: Diseño De Estrategia De Comunicación, Barrancas La Guajira
1	Proyecto Educativo Del Programa Administración De Empresas- Distancia (Conociendo Tu Programa)
1	Asociacion De Padres De Usuarios De Hogares Comunitarios De Bienestar.
1	Estrategias Para Mejorar El Clima Laboral En El Talento Humano De La Asociación De Padres Usuarios De Hogares Comunitarios De Bienestar En El Municipio De San Juan Del Cesar.
1	Conectando Historias Y Comunidades
1	Inventario De Recursos Educativos En La Institución Educativa José Antonio Galán Sede (2) De Riohacha, La Guajira
1	Mejoramiento De Los Procesos En Las Funciones Administrativas De La Oficina De La Institución Etnoeducativa Rural Maracary
1	Fortalecer Las Relaciones Interpersonales Entre Los Agentes Educativos Y Los Padres De Familia En La UCA Consejo Comunitario Moisés Vega Punde
1	Mejoramiento De Los Archivos De Gestión Documental De La Estación De Policía San Juan Del Cesar- La Guajira.
1	Capacidades Emprendedoras En Agricultores De La Empresa ASOPROHCAR, San Juan Del Cesar, La Guajira
1	Mejoramiento De Los Procedimientos Administrativos En Relación Con Las Ineficiencias En La Gestión De Inventarios Y La Contabilidad, Impactando Negativamente En La Rentabilidad Y La Calidad Del Servicio.
1	Apoyo De La Gestión Documental En La Corporación Autónoma Regional De La Guajira - CORPOGUAJIRA En El Distrito De Riohacha, La Guajira.
1	Proponer Una Plantilla De Control De Costos Que Promueva La Eficiencia Administrativa En Los Servicios Hospitalarios En La E.S.E Hospital San Rafael Nivel Ii De San Juan Del Cesar, La Guajira.
1	Fortalecimiento Del Clima Organizacional En La Empresa Indutronica Del Caribe S.A. Como Estrategia Para Mejorar El Desempeño Y Bienestar Laboral.
1	Uso De Redes Sociales Como Herramienta De Reinversión Empresarial En Tiempos De Pandemia

Nota: Elaboración propia

De la tabla anterior, el análisis documental de los 89 preregistros consignados en el sistema al 28 de octubre de 2025 permite identificar tendencias relevantes en torno a las competencias iniciales de los estudiantes para la formulación de proyectos de auditoría administrativa. Si bien se presentan proporciones derivadas del total de registros, estas no se interpretan desde una lógica estadística inferencial, sino como referentes descriptivos que facilitan la visualización del fenómeno estudiado.

La recurrencia de observaciones en una proporción considerable de los preregistros evidencia desafíos significativos en la comprensión y aplicación de los principios básicos de la disciplina. Más que constituir un indicador cuantitativo, este comportamiento documental se asume como una manifestación cualitativa de las dificultades formativas que atraviesan los estudiantes en las etapas iniciales de estructuración de sus propuestas, lo cual se sistematiza a continuación:

Distribución de las Causas de Devolución en los Preregistros

Tabla 3.

Distribución de las Causas de Devolución en los Preregistros

Causa de Devolución	Frecuencia	Porcentaje Aproximado
Títulos con deficiencia de verbos en infinitivo	18	20.2%
Falta de delimitación de la empresa de estudio	15	16.9%
Falta de identificación de las variables principales	14	15.7%
Títulos con tres categorías enfocados a diferentes problemas	9	10.1%
Falta de enfoque en la administración	7	7.9%
Falta de claridad de las categorías de análisis	4	4.5%
Títulos no relacionados con el programa académico	4	4.5%
<i>Subtotal de propuestas que requirieron corrección</i>	<i>71</i>	<i>79.8%</i>
<i>Subtotal de propuestas sin ningún tipo de corrección (aprobadas inicialmente)</i>	<i>18</i>	<i>20.2%</i>
Consolidado General de Preregistros	89	100%

Nota: Elaboración propia

El análisis documental de los preregistros permite identificar tendencias significativas en la formulación inicial de los proyectos. Aunque se presentan frecuencias y proporciones derivadas del total de registros revisados, estas no se interpretan desde una lógica estadística ni buscan establecer generalizaciones poblacionales; su inclusión responde a un propósito descriptivo que facilita la

visualización del fenómeno analizado dentro del corpus documental. En este sentido, la recurrencia de observaciones en una proporción amplia de preregistros evidencia desafíos estructurales en la etapa de orientación y diseño inicial de las propuestas.

Las situaciones observadas se relacionan principalmente con dificultades en la redacción y estructuración formal de los títulos y planteamientos. Se advierte una tendencia a formular enunciados carentes de precisión operativa, especialmente en el uso de verbos, lo cual revela limitaciones en la comprensión del carácter evaluativo y metodológicamente riguroso que exige un proyecto de auditoría administrativa. La disciplina se sustenta en verbos de acción que permitan delimitar procesos verificables; formulaciones nominales o excesivamente generales diluyen la intencionalidad diagnóstica propia del ejercicio auditor.

Asimismo, se identifican debilidades en la delimitación del contexto organizacional, aspecto esencial para la viabilidad del proceso auditor. La ausencia de una entidad claramente definida impide estructurar un plan de auditoría coherente, contextualizar hallazgos o evaluar sistemas de control interno con criterios técnicos. Desde la perspectiva disciplinar, esta omisión constituye una de las limitaciones más críticas, ya que la auditoría administrativa requiere necesariamente un sujeto organizacional concreto sobre el cual proyectar el análisis.

En el plano del diseño investigativo, emergen también dificultades relacionadas con la identificación precisa de variables o categorías centrales, así como con la tendencia a incorporar múltiples dimensiones sin una articulación analítica clara. Este comportamiento documental sugiere una comprensión incipiente sobre cómo estructurar un marco evaluativo focalizado y metodológicamente consistente, reflejando desafíos en la desagregación del sistema organizacional en componentes auditables.

De igual forma, se observan propuestas que se distancian del núcleo disciplinar del programa, evidenciando tensiones entre los intereses temáticos de los estudiantes y los objetivos formativos de la auditoría administrativa. Estas

desviaciones ponen de manifiesto la necesidad de reforzar la claridad epistemológica respecto al objeto de estudio, el cual debe centrarse en la evaluación de la eficiencia, eficacia y economía de los procesos administrativos.

En contraste, un conjunto menor de preregistros no requirió ajustes sustanciales, lo cual refuerza la pertinencia del preregistro como mecanismo formativo y de control de calidad. Más que operar como filtro excluyente, este dispositivo se configura como estrategia pedagógica orientada a garantizar rigor metodológico, coherencia disciplinar y pertinencia académica en el desarrollo de las prácticas.

Tabla 4.

Data de correcciones del módulo impacto social

Tipo de Corrección	Frecuencia	Porcentaje Aproximado
No determinan los principales beneficiados de la aplicación	12	13.5%
No describen la dependencia o el área de desarrollo	32	36.0%
No identifican la cantidad de empleados de la unidad de negocio	24	27.0%
Subtotal total de pre-registros con algún tipo de corrección	68	76.4%
Subtotal de pre-registros sin corrección en el impacto social	21	23.6%
Total general de preregistros	89	100%

Nota: Elaboración propia

Si bien la tabla presenta frecuencias y proporciones derivadas del total de preregistros revisados, estas cifras no se abordan desde una perspectiva estadística ni pretenden establecer relaciones inferenciales. Su inclusión cumple una función descriptiva y organizativa que permite visualizar tendencias dentro del análisis documental. En coherencia con el enfoque cualitativo del estudio, los datos numéricos operan como referentes ilustrativos que apoyan la interpretación de los desafíos conceptuales evidenciados en las propuestas iniciales.

Más allá de la cuantificación, las categorías de corrección revelan tensiones profundas en la forma como los estudiantes comprenden la auditoría administrativa

en su dimensión social y estratégica. Las observaciones no se limitan a errores formales, sino que ponen de manifiesto una representación inicial de la auditoría como procedimiento técnico aislado, desvinculado del ecosistema organizacional y del impacto social que le es inherente. Desde esta perspectiva, los hallazgos permiten comprender que la dificultad no radica únicamente en la omisión de datos, sino en la forma en que se configura el sentido mismo del ejercicio auditor.

En relación con la categoría “no describen la dependencia o el área de desarrollo”, se advierte una tendencia a formular propuestas con un objeto de estudio difuso, sin anclaje en una unidad organizacional concreta. Esta imprecisión refleja dificultades para traducir los marcos teóricos a contextos específicos, lo que limita la viabilidad metodológica del proyecto. La mediación tutorial resultó determinante en este punto, orientando a los practicantes hacia ejercicios de focalización que permitieran delimitar con claridad el espacio organizacional objeto de análisis.

Por su parte, la categoría vinculada a la no identificación del número de empleados trasciende el dato cuantitativo en sí mismo. La omisión de esta información evidencia una comprensión incipiente de la auditoría como proceso de interacción social. No dimensionar la escala humana del área auditada implica desconocer variables fundamentales como la logística de recolección de evidencia, la dinámica relacional y el impacto potencial de los hallazgos en el clima organizacional. Las tutorías, en este sentido, enfatizaron que auditar no es únicamente examinar procesos, sino interactuar con personas y estructuras vivas, lo cual exige planificación ética y contextualizada.

La categoría relacionada con la falta de determinación de los principales beneficiarios de la auditoría revela una pérdida del horizonte estratégico del ejercicio. Las propuestas iniciales tendían a centrarse en el “qué” revisar, pero no lograban explicitar el “para qué” ni el “para quién”. Esta ausencia de proyección estratégica limitaba la comprensión del valor social y organizacional de la auditoría administrativa. A través de cuestionamientos reflexivos, la tutoría permitió resignificar los proyectos, orientándolos hacia la identificación de actores concretos

que se beneficiarían de los hallazgos, transformando así el ejercicio académico en una propuesta con sentido práctico y pertinencia institucional.

En síntesis, las tendencias observadas en la tabla no deben leerse como simples porcentajes de error, sino como indicadores cualitativos de procesos de aprendizaje en construcción. Las correcciones evidencian la transición desde una comprensión técnica fragmentada hacia una visión más integral, estratégica y socialmente situada de la auditoría administrativa.

Tabla 5.

Categoría de Análisis y su Interpretación Cualitativa

Categoría de Análisis	Frecuencia	Interpretación Cualitativa
Eligieron modalidad de entrenamiento (sin correcciones)	42	Sus propuestas reflejan las orientaciones del entrenamiento y su aplicación de marcos conceptuales.
Realizan pertinentemente su diagnóstico	24	Logran contextualizar la teoría auditora en escenarios organizacionales reales, mostrando capacidad de análisis situacional. Aunque el contenido técnico es válido, requieren pulir la comunicación profesional para garantizar claridad en informes ejecutivos.
Mejorar gramática y redacción	11	Presentan dificultades para integrar conceptos dispersos en un marco coherente, lo cual afecta el enfoque metodológico.
Necesitan relacionar su tema principal	9	Requieren fortalecer la identificación de relaciones causa-efecto, fundamental para el análisis de hallazgos auditores.
Creación de árbol del problema	3	
<i>Total general</i>	<i>89</i>	<i>Corresponde al total de preregistros analizados.</i>

Nota: Elaboración propia.

En relación con la tabla anterior, es necesario precisar que las frecuencias consignadas no responden a una pretensión de medición estadística ni a un interés de generalización inferencial. En coherencia con el diseño metodológico cualitativo que sustenta esta investigación, los valores numéricos cumplen una función estrictamente referencial y organizativa dentro del proceso de sistematización de la información.

La cuantificación aquí empleada opera como un recurso auxiliar de ordenamiento analítico que permite identificar recurrencias, patrones emergentes y

núcleos problemáticos dentro del proceso formativo observado. No obstante, el centro hermenéutico del análisis no reside en la magnitud porcentual, sino en el significado pedagógico, conceptual y epistemológico que tales recurrencias revelan en el marco del acompañamiento tutorial.

Desde esta perspectiva, las categorías no constituyen indicadores de desempeño en sentido evaluativo ni escalas comparativas entre sujetos, sino construcciones analíticas que posibilitan comprender los distintos niveles de apropiación conceptual, maduración metodológica y consolidación discursiva evidenciados en los preregistros. La frecuencia, por tanto, no se interpreta como dato concluyente, sino como huella interpretativa de procesos formativos en desarrollo.

En consecuencia, la lectura de la tabla debe asumirse como un ejercicio de interpretación cualitativa apoyado en evidencias organizadas, donde la cifra funciona como dispositivo de visibilización y no como fundamento de validación estadística.

Es por eso, que se visibiliza el proceso académico y de intervención en las presentaciones del informe final de trabajo social, esto en asociación de las implicaciones prácticas y las garantías de calidad en el marco del programa, por lo cual las categorías establecidas evidencian los distintos niveles de apropiación conceptual y técnica entre los practicantes, destacando especialmente el rol transformador de la tutoría en este proceso. Es decir, el reconocimiento de la intensidad de correcciones no se toma como objeto de estudio, sino los efectos que causan en el resultado, es decir lograr llevar al siguiente nivel a los educandos desde sus propios aprendizajes, en este sentido tenemos que:

Frente al logro de Autonomía Conceptual (42 casos), se infiere que el significativo grupo que optó por la “modalidad de entrenamiento” sin correcciones representa la aceptación de vincularse en un proceso formativo intenso por parte de vicerrectoría para mejorar las habilidades de autoconocimiento y gestión de emociones en las implicaciones de la gestión empresarial en el proceso de evaluación, estos estudiantes no solo comprendieron los formatos, sino que

internalizaron la lógica fundamental del diagnóstico auditor: la capacidad de observar una organización, identificar sus nodos críticos y plantear una intervención basada en evidencia potencial.

Posteriormente, en el dato de aplicación pertinente con guía (24 casos) se identificó que los diagnósticos realizados pertinentemente reflejan un éxito en la mediación tutorial, por lo cual estos estudiantes lograron, con el acompañamiento cercano, conectar los marcos teóricos con la realidad organizacional específica, el cual la tutoría fue aquí un puente metodológico que les permitió dar el salto de lo abstracto a lo concreto, demostrando que comprenden el “qué” y el “porqué” de su propuesta de auditoría.

En relación a los retos en la articulación y comunicación (23 casos en total), las siguientes categorías, que agrupan a 23 estudiantes, revelan desafíos cualitativos distintos pero complementarios:

- *Gramática y redacción (11 casos)*: La necesidad de mejorar en este ámbito no es meramente formal, pese a que una redacción deficiente opaca el rigor técnico y dificulta la comunicación asertiva con los futuros auditados, además que puede afectar en la devolución del informe final si se hallase desapercibido inicialmente, la tutoría aquí se enfocó en construir precisión lingüística, entendiendo que, en auditoría, cada palabra debe transmitir exactitud y profesionalismo.
- *Relación del tema principal (9 casos)*: Estos casos mostraban una visión fragmentada del diagnóstico, en otras palabras los estudiantes identificaban elementos, pero no lograban tejerlos en un discurso coherente, sin embargo la intervención del tutor fue clave para ayudarlos a establecer hilos conductores que integraran las partes en un todo lógico y con sentido estratégico, con matices de mejora en la organización siempre respetando las intenciones del practicante que conocían sus realidades particulares.
- *Árbol del problema (3 casos)*: Esta fue la necesidad más profunda y crucial, pues quienes requirieron crear un árbol del problema

evidenciaban dificultades para realizar un análisis causal sistémico, una competencia esencial para cualquier auditor. La tutoría en estos casos fue fundamental para guiarlos en el mapeo de relaciones causa-efecto, enseñándoles a no quedarse en los síntomas superficiales, sino a rastrear las raíces de las problemáticas organizacionales.

El proceso de diagnóstico es mucho más que un requisito formal; es el espacio donde se forja la mentalidad investigativa del auditor, adicionalmente las correcciones no fueron meras calificaciones, sino intervenciones pedagógicas personalizadas que, guiadas por la experiencia del tutor, permitieron a cada estudiante avanzar desde su punto de partida particular hacia una comprensión más sólida, holística y aplicada de lo que significa diagnosticar para auditar y poder cumplir con los márgenes de calidad del informe final exigido en trabajo social (IG).

La ficha técnica de trabajo, el instrumento de articulación para la práctica auditora

Dentro del marco del seguimiento al Trabajo Social de carácter auditivo, se evidenció que implementa una herramienta de gestión fundamental denominada como la ficha técnica de trabajo. Este instrumento, lejos de ser un mero formulario administrativo, se erige como el eje de articulación y comunicación formal entre el estudiante-practicante, la universidad y la organización receptora, el cual su diseño y aplicación responden a la necesidad de mediatizar, estructurar y validar el proceso de inmersión del futuro administrador en un contexto organizacional real, transformando una experiencia práctica en un aprendizaje significativo y auditivamente riguroso.

La filosofía subyacente a la ficha se sustenta en el principio de la corresponsabilidad y la transparencia, funciona como un contrato pedagógico-operativo que busca confrontar y alinear las expectativas de ambas partes intervinientes; por un lado, garantiza al jefe inmediato o supervisor en la empresa un conocimiento anticipado y detallado de las tareas que el practicante llevará a cabo, permitiendo una supervisión contextualizada y una asignación de recursos o accesos pertinente, mientras que por otro lado, para el estudiante, la ficha se

Las características específicas de cada ficha son inherentemente variables, ya que se moldean con flexibilidad frente a las necesidades particulares de la empresa y la naturaleza del diagnóstico auditor emprendido, sugiriendo adaptabilidad no es una debilidad, sino una fortaleza, pues simula la realidad profesional donde todo plan de auditoría debe ajustarse al ente auditado. Asimismo, este ejercicio de adecuación prepara al estudiante para las negociaciones y redefiniciones de alcance que enfrentará una vez sea un profesional graduado, fortaleciendo su capacidad de diálogo con los clientes.

Ficha de horas realizadas - Trabajo Social

   															
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES CENTRO DE PRÁCTICAS Y ASESORÍA EMPRESARIAL TRABAJO SOCIAL FICHA DE HORAS REALIZADAS															
INFORMACIÓN DEL ESTUDIANTE															
Nombre completo:															
Nº de identificación:															
Programa															
Institución/Empresa															
Nº de contacto o teléfono celular:			opción 1:						opción 2:						
INFORMACIÓN DEL TRABAJO SOCIAL															
Fecha de inicio:		Día		Mes		Año		Fecha final:		Día		Mes		Año	
CONTROL DE ASISTENCIA															
FECHA			Actividad						Nº DE HORAS		FIRMA DEL ESTUDIANTE		FIRMA DEL JEFE INMEDIATO O SUPERVISOR		
D	M	A													
TOTAL HORAS CUMPLIDAS:															
Observaciones:															

Nota: Coordinación Trabajo Social CREAD GUAJIRA.

La ficha técnica contempla un conjunto de elementos diseñados para capturar la esencia del proceso de práctica de manera integral y verificable:

Identificación del practicante: Incluye nombre completo, tipo y número de identificación, estableciendo la identidad legal del estudiante a cargo de las actividades.

Contexto organizacional: Especifica la institución o empresa donde se realiza la implementación del trabajo social de carácter auditivo, delimitando el campo de acción.

Canales de comunicación: Registra un número de contacto principal y uno secundario para casos de emergencia, priorizando la seguridad y la comunicación fluida ante contingencias.

Marco temporal: Establece de manera clara la fecha de inicio y la fecha de finalización estimada para el cumplimiento del cronograma, definiendo el período de intervención.

Bitácora de actividades sistémica: Este es el núcleo operativo de la ficha. Se estructura como una tabla dinámica donde el estudiante debe registrar, para cada intervención:

- ✓ *Fecha:* El día en que se ejecutó la actividad.
- ✓ *Actividad realizada:* Un título conciso que resume la tarea (ejemplo: “Entrevista inicial al jefe de compras”, “Revisión muestral de facturas del Q1”, “Análisis del manual de procedimientos”).
- ✓ *Descripción breve:* Una síntesis de los objetivos y acciones ejecutadas, suficiente para dar contexto al supervisor.
- ✓ *Horas ejecutadas:* El tiempo invertido en la actividad, que se va sumando de manera proporcional hasta alcanzar la totalidad de las 60 horas requeridas.
- ✓ *Validación y autenticación:* Espacios designados para la firma del estudiante, que avala la veracidad del registro, y la firma del supervisor

en la empresa, que valida la ejecución y calidad del trabajo reportado. Este acto de firma conjunta convierte la ficha en un documento de mutuo acuerdo.

Retroalimentación formal: Una sección final de observaciones, donde el jefe inmediato puede consignar por escrito comentarios, reconocimientos o elementos de mejora, cerrando el ciclo de la comunicación asertiva y proporcionando insumos valiosos para el desarrollo profesional del estudiante.

Para garantizar su utilidad práctica, el formato se comparte a los estudiantes en un archivo editable (Word), permitiéndoles ampliar celdas según la complejidad y evolución de su cronograma. Esta flexibilidad documental refleja, una vez más, la adaptabilidad requerida en la gestión administrativa moderna.

Del acercamiento a los saberes universitarios de la auditoría.

El análisis temático fenomenológico que brinda una codificación estructural brinda un nivel confiable de datos que se detallan más adelante, es decir que el carácter medio alto identificado en cada una de las categorías descritas del estudio de la auditoría administrativa se hace visible desde las características propias de los sujetos en su contexto, esto determina que a medida que los sujetos van avanzando a lo largo del semáforo académico cada una de las realidades vividas por cada uno de los estudiantes son diversos.

Desde la dinámica Universitaria cuando se está haciendo alusión al semáforo académico se alude a el nivel de cumplimiento que el estudiante ha superado en el desarrollo de cada uno de los requerimientos institucionales en el cumplimiento de cada uno de los semestres, es decir que la conformación del semáforo académico es el compendio general de los créditos otorgados a cada uno de los programas académicos de la Universidad de Pamplona, por ende a medida que se van cumpliendo con cada uno de los parámetros que se exigen en la carrera de administración de empresas el cumplimiento de estos créditos va proporcionando el nivel de alcance, ahora bien cómo el programa de Administración de Empresas está

estructurado por un total de 149 créditos académicos, el 60% del semáforo establecido el estudiante debió de haber superado 90 créditos académicos del cumplimiento del programa.

Además, cuando se da la transformación entre el tránsito de cada una de las asignaturas de enfoque teórico práctico, vinculan estrategias enriquecidas desde los territorios a fin de garantizarle a los sujetos una integración total frente a los contenidos programáticos de cada una de las asignaturas específicamente del ámbito profesional de la auditoría administrativa; en esta medida cuando se sugiere el análisis comparativo de cada uno de los aportes de los sujetos se contrasta lo siguiente:

Al analizar los hallazgos derivados de la experiencia de los participantes en relación con la auditoría administrativa en el contexto universitario, se observa que estos se dividen en grupos según su nivel de experiencia y formación en el tema. Este estudio ante el ente universitario de Pamplona, se seleccionó aleatoria e intencionalmente a estudiantes de las asignaturas del criterio teórico-practico, como lo fueron la asignatura de Consultorio Empresarial y Habilidades Gerenciales, mediadas por tutores, con el objetivo de identificar y fortalecer las habilidades necesarias para desempeñarse como auditores mediante la articulación de una pedagogía a la asignatura de auditoria administrativa.

Para ello, se seleccionaron estudiantes que habían superado el 60% del semáforo académico, lo que permitió contar con participantes que ya habían tenido contacto con contextos empresariales y habían desarrollado actividades relacionadas con la auditoría administrativa, esto facilitó un acercamiento conceptual más sólido y práctico hacia la construcción del concepto de auditoría administrativa.

Es importante destacar que los participantes provenían de dos asignaturas diferentes: Consultorio Empresarial, correspondiente al (X) décimo semestre del programa de Administración de Empresas, y Habilidades Gerenciales, del (VIII) octavo semestre del mismo programa. Esta diferenciación permitió contrastar las percepciones y experiencias de estudiantes en distintas etapas de su formación.

Además, se enfatizó que los participantes no debían recurrir a herramientas de inteligencia artificial o apoyos tecnológicos para la construcción de sus aportes, con el fin de garantizar que las ideas fueran el resultado de su propia reflexión y experiencia.

La metodología empleada consistió en la creación de un documento colaborativo en Google Docs, donde cada participante realizó sus aportes en tiempo real durante sesiones programadas. Este enfoque permitió un trabajo colaborativo y dinámico, aunque se presentaron algunas dificultades técnicas, como el acceso limitado desde dispositivos móviles, lo que requirió ampliar el tiempo de la actividad para que los participantes pudieran descargar las aplicaciones necesarias. Como aspecto de mejora, se sugiere utilizar plataformas como OneDrive, que facilitan el acceso a través de correos institucionales y permiten trabajar de manera más fluida en documentos de Word, evitando inconvenientes técnicos.

Para la codificación de los participantes, se establecieron dos categorías: Participante Consultorio Empresarial (PCE #) para los estudiantes de la asignatura Consultorio Empresarial, y Participante Habilidades Gerenciales (PHG #) para aquellos de Habilidades Gerenciales, esta codificación permitió organizar y diferenciar los aportes de cada grupo, manteniendo un orden claro en la recopilación y análisis de la información.

Durante las sesiones, se explicaron los objetivos de la investigación y se aseguró que todos los participantes comprendieran el alcance y la metodología del estudio. Además, se les informó que su participación era voluntaria y que podían retirarse en cualquier momento sin consecuencias académicas, este enfoque ético garantizó la transparencia y el compromiso de los participantes, quienes aceptaron colaborar en la investigación y respaldaron su participación con los documentos correspondientes.

Una vez superados los aspectos logísticos y técnicos, los participantes comenzaron a compartir sus percepciones sobre la auditoría administrativa, basándose en sus experiencias en contextos empresariales, tanto públicos como privados. Estas percepciones reflejan no solo su comprensión teórica del concepto,

sino también su aplicación práctica en situaciones reales. A continuación, se presentan los principales aportes de los participantes, organizados según su codificación y asignatura correspondiente.

Universitarios Perspectivas – Grupo 1: Consultorio Empresarial.

La sistematización interpretativa de las narrativas en torno a la auditoría administrativa pone de manifiesto una pluralidad de significados contruidos por los participantes, así como la presencia de silencios discursivos frente a la definición del concepto. Estos silencios no son asumidos como simples omisiones, sino como expresiones significativas dentro del campo fenomenológico, en tanto revelan posibles vacíos de apropiación conceptual o dificultades en la elaboración reflexiva del fenómeno. Desde esta perspectiva, la ausencia de definición constituye también un dato interpretativo que permite evidenciar tensiones en la articulación entre formación teórica y comprensión práctica.

En los discursos que sí elaboran una conceptualización, emergen aproximaciones diversas que oscilan entre comprensiones parciales y formulaciones más estructuradas. Un primer núcleo de sentido concibe la auditoría administrativa como ejercicio de control o verificación de procesos organizacionales. Esta representación privilegia la supervisión del cumplimiento normativo y la detección de inconsistencias, configurando una visión predominantemente correctiva. Si bien el componente de control forma parte del campo disciplinar, su reducción a esta dimensión limita la comprensión integral del proceso auditor.

Un segundo núcleo interpretativo asocia la auditoría con la evaluación del desempeño de las funciones administrativas y del funcionamiento organizacional. En estas narrativas se reconoce su papel en la valoración de la eficiencia y la eficacia; no obstante, el énfasis permanece centrado en la dimensión operativa, sin incorporar plenamente su carácter estratégico y prospectivo. La auditoría aparece

así como mecanismo de revisión de resultados más que como herramienta de planificación y transformación institucional.

También emergen discursos que vinculan la auditoría con la intervención de agentes externos orientados al mejoramiento de procesos. Esta representación introduce elementos de objetividad e imparcialidad, pero tiende a desplazar el potencial de la auditoría interna como práctica sistemática de autoevaluación organizacional. De manera más elaborada, algunos relatos reconocen su relación con la mejora continua, la optimización de recursos y el fortalecimiento estructural, aproximándose a una comprensión más amplia y coherente con su naturaleza multidimensional.

En términos generales, las definiciones presentadas evidencian una comprensión fragmentada del fenómeno. Las aproximaciones identificadas, aunque contienen elementos conceptualmente válidos, suelen centrarse en aspectos específicos —verificación, revisión, evaluación o examen— sin integrar de manera articulada las dimensiones diagnóstica, estratégica y formativa propias de la auditoría administrativa. Predomina así una representación que la sitúa como mecanismo reactivo orientado a identificar fallas, más que como proceso sistémico capaz de generar aprendizaje organizacional y toma de decisiones fundamentadas.

Desde un enfoque teórico, la auditoría administrativa debe comprenderse como un proceso integral que articula evaluación, diagnóstico, planeación y mejora continua, implicando no solo la revisión de procedimientos, sino también el análisis de la coherencia entre estructura organizacional, objetivos estratégicos y entorno institucional. Su valor radica en su potencial preventivo y transformador, más que en una función sancionatoria.

En consecuencia, las representaciones sociales identificadas en este colectivo ponen en evidencia la necesidad de fortalecer la mediación pedagógica para ampliar la visión de la auditoría administrativa hacia una perspectiva estratégica, multidimensional y formativa. Solo mediante esta ampliación conceptual será posible resignificarla como instrumento de crecimiento organizacional y no exclusivamente como mecanismo de control o corrección de errores.

Conviene aclarar que, en coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño fenomenológico que orientan esta investigación, las alusiones numéricas o codificaciones individuales que se presentan en el desarrollo de los hallazgos no deben interpretarse como procedimientos de medición o cuantificación estadística. Su utilización responde exclusivamente a una estrategia de organización y claridad expositiva del análisis, facilitando la identificación de las voces dentro del corpus estudiado. En consecuencia, estos elementos no pretenden establecer proporciones ni niveles de representatividad, sino aportar transparencia al proceso interpretativo. El estudio mantiene su carácter cualitativo al centrarse en la construcción de significados, en la profundidad de las experiencias relatadas y en la comprensión de las representaciones sociales emergentes, priorizando el sentido sobre cualquier lógica numérica.

La sistematización de las respuestas proporcionadas por los participantes respecto a la auditoría administrativa revela una diversidad de percepciones, así como la ausencia de definiciones en un porcentaje significativo del grupo. La falta de respuesta de catorce participantes (PCE 1, PCE 2, PCE 4, PCE 5, PCE 6, PCE 7, PCE 10, PCE 11, PCE 17, PCE 18, PCE 19, PCE 20, PCE 21, PCE 22, PCE 23, PCE 25, PCE 27 y PCE 30) sugiere una posible carencia de comprensión sobre el concepto o, alternativamente, una falta de interés en la reflexión crítica del mismo. Este fenómeno es preocupante, pues denota una brecha en el conocimiento teórico y práctico de la auditoría administrativa dentro del grupo.

Entre los participantes que proporcionaron una definición, se identifican diversas interpretaciones que reflejan tanto aciertos como imprecisiones conceptuales. PCE 3 menciona solo la palabra “auditoría interna”, lo cual, si bien es una categoría válida dentro del campo de la auditoría administrativa, carece de un desarrollo conceptual más amplio. Su definición no abarca la totalidad del proceso de auditoría administrativa ni su aplicación en la gestión organizacional.

PCE 8 manifestó “en esta se valora el desempeño de las funciones administrativas en toda la organización”, es decir se enfoca en la evaluación del desempeño de las funciones administrativas en toda la organización, lo cual es una

perspectiva acertada, pero parcial. La auditoría administrativa no solo evalúa desempeños, sino también estructuras, procedimientos y estrategias gerenciales. En una línea similar, PCE 12 quien supone que es un “control para verificar los procesos administrativos y el funcionamiento correcto de estos”, lo cual es un componente esencial, pero no el único dentro del campo de estudio.

Por otro lado, PCE 9 introduce “personal externo para realizar revisión para el mejoramiento de los procesos tanto internos como externos”, lo cual se alinea con enfoques de auditoría administrativa llevados a cabo por consultores independientes o entidades externas. Sin embargo, su definición pasa por alto la posibilidad de auditoría interna y el rol de los propios administradores en la optimización de procesos.

PCE 13 menciona que “la auditoría administrativa es aquella que busca mejorar de forma continua el funcionamiento de una organización”. Este concepto es acertado y se alinea con la filosofía de mejora constante que subyace en las prácticas de auditoría. No obstante, es una definición genérica que podría ser aplicable a otros tipos de auditoría, como la auditoría de calidad o la auditoría financiera.

PCE 14: Verificación de la estructura organizacional que tienen las empresas.

PCE 15: revisión y seguimiento a los procesos administrativos de la empresa para mejorar resultados

PCE 16: Llevar a cabo objetivos administrativos, verificar virtudes y aciertos en el área

PCE 14, PCE 15 y PCE 16 abordan aspectos específicos de la auditoría administrativa, en detalle PCE 14 se centra en la verificación, lo cual es relevante, aunque limitado. PCE 15 resalta la revisión y seguimiento, acercándose a una parte fundamental de la auditoría, y PCE 16, por su parte, sugiere un enfoque más gerencial.

PCE 24: Evaluar la gestión del área administrativa

PCE 26: Está se encarga de evaluar la eficiencia de la empresa e identificar oportunidades de mejora

En cuanto a los aportes de PCE 24 y PCE 26, estos destacan la evaluación de la gestión administrativa y la identificación de oportunidades de mejora, respectivamente. Ambos conceptos reflejan una comprensión más integral del proceso de auditoría administrativa, pero podrían beneficiarse de una mayor profundización en la metodología utilizada para tales evaluaciones.

PCE 28: Revisar y evaluar los procedimientos.

PCE 29: Es la evaluación de servicio brindado por una empresa para verificar su buen o mal funcionamiento

PCE 31: Reunión para charlar o pautar problemas y soluciones para la organización.

Las contribuciones de PCE 28, PCE 29 y PCE 31 introducen perspectivas prácticas. PCE 28 enfatiza la revisión y evaluación de procedimientos, lo cual es una función crucial de la auditoría administrativa. PCE 29, por su parte, menciona la evaluación de los servicios brindados por una empresa, lo que puede considerarse una aplicación específica de la auditoría administrativa dentro del ámbito de la gestión de calidad. PCE 31 introduce la auditoría como un espacio de discusión de problemas y soluciones, lo cual es una perspectiva interesante que resalta el rol de la auditoría en la toma de decisiones.

PCE 32: La auditoría es un proceso que se realiza en las empresas para evaluar cómo están funcionando los procesos internos de la organización

PCE 33: Es la evaluación de los diferentes procesos que nos permite verificar que esté funcionando correctamente

PCE 34: Es una reunión para ver que fallas tiene una empresa o la gestión de una organización, buscando mejoras y/o cambios.

PCE 35: es un examen que se realiza para comprobar la efectividad de las diferentes áreas de una empresa

Finalmente, PCE 32, PCE 33, PCE 34 y PCE 35 presentan definiciones más funcionales. PCE 32 y PCE 33 resaltan la evaluación del funcionamiento de los procesos internos y la verificación de su eficacia, respectivamente. PCE 34 presenta la auditoría como una reunión para identificar fallas y proponer mejoras, mientras que PCE 35 introduce la auditoría como un “examen” para evaluar la efectividad de las áreas de la empresa.

Para este primer colectivo, las respuestas reflejan una comprensión fragmentada de la auditoría administrativa dentro del grupo; mientras algunos participantes proporcionaron definiciones técnicamente válidas pero limitadas, otros introdujeron enfoques más operativos y prácticos, la ausencia de respuestas en una parte significativa del grupo sugiere la necesidad de fortalecer la formación en auditoría administrativa para garantizar una comprensión más holística del tema.

Las perspectivas presentadas por los participantes reflejan una comprensión de la auditoría administrativa que, en su mayoría, tiende a percibirla como un proceso punitivo o correctivo, enfocado en identificar fallas y consecuencias derivadas de un examen de los actos administrativos. Esta visión, aunque válida en parte, resulta limitada, ya que reduce la auditoría administrativa a un mecanismo de control reactivo, dejando de lado su potencial como herramienta estratégica y proactiva para la mejora continua.

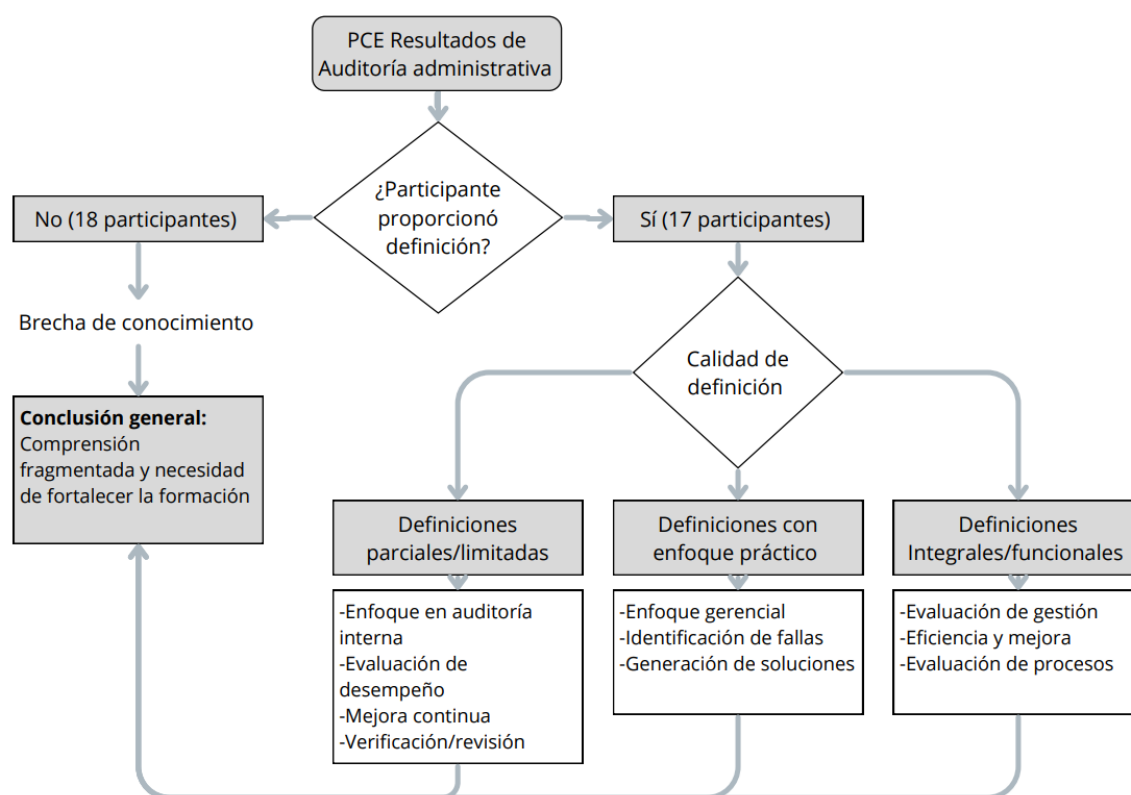
La auditoría administrativa no solo debe verse como un examen de consecuencias, sino como un proceso integral que abarca múltiples niveles valorativos y prácticos. Esto incluye la evaluación de la eficiencia y eficacia de los procesos, la alineación de la estructura organizacional con los objetivos estratégicos, la identificación de oportunidades de innovación y la promoción de una cultura de mejora continua. Además, su implementación debe ser vista como un esfuerzo colaborativo y no como una imposición punitiva, ya que su verdadero valor radica en su capacidad para generar capacidades que permitan a la organización crecer, adaptarse y optimizar sus recursos de manera sostenible.

En este sentido, es crucial que los participantes amplíen su visión de la auditoría administrativa, reconociendo su carácter multidimensional y su potencial

para transformar no solo los procesos, sino también la cultura organizacional. Solo así se podrá aprovechar plenamente esta herramienta como un instrumento de crecimiento y no únicamente como un mecanismo de control o sanción.

Figura 8.

Codificación estructural de PCE



Nota: Elaboración propia.

A partir de lo antes mencionado, data en la ilustración anterior la comparación de la información obtenida en las dinámicas de la categoría de la auditoría

administrativa en convergencia con las necesidades de la formación, entre la cual se pueden determinar en el flujograma las características propias de la realidad del grupo, en este sentido se determina desde el condicional de aproximación de las perspectivas neófitas de los educandos la abstracción y retención de las capsulas de información y experiencia procedimentales de la aplicación de instrumentos valorativos de la auditoria.

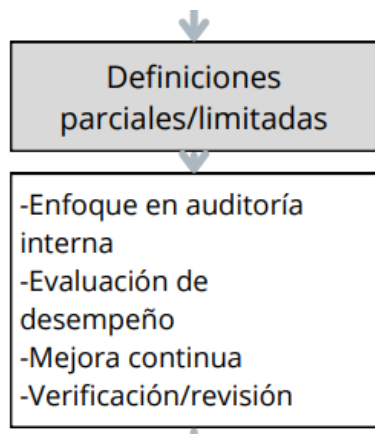
En este sentido el epicentro de estudio que relaciona la categoría de análisis de “auditoria” en relación con “administración de empresas”, dentro de este grupo se resalta la construcción de definiciones de tres subcategorías, parciales, practica y las integrales, en esta medida los resultados de las manifestaciones registradas sobre la esencia concebida de la auditoría administrativa proporcionan ciertas definiciones que generan incertidumbre frente a la realidad académica – empresarial.

Al mantener el criterio de Franklin (1789/2005), en determinar una definición asociada que la evaluación global o parcial de un proceso o procedimiento, es decir que inherentemente al tipo de auditoría que se utiliza en una organización su fin último está en la mejora continua, eso contempla la dinámica empresarial argumentando desde la manifestación condicional de la baja percepción conceptual en proporción de la definición genérica sobre las implicaciones de la auditoría.

En este sentido, se puede destacar que la calidad de la definición engranada por cada uno de los sujetos representa una medida parcial o limitada frente a las connotaciones de las dinámicas conceptuales, y este resultado es emergente a la discriminación que realizan los sujetos cuando estos precisan que el enfoque de la auditoría está representado por un trabajo de carácter interno, en esta medida se puede comprender la desarticulación de los ambientes externos que buscan fortalecer las características empresariales desde las características propias de cada una de las organizaciones, esto sugiere que al no considerar una conexión de los procesos con la realidad cotidiana de los empleados, y partes interesadas, amplifica el espectro de consideraciones de mejora.

Figura 9.

Definiciones parciales/limitadas

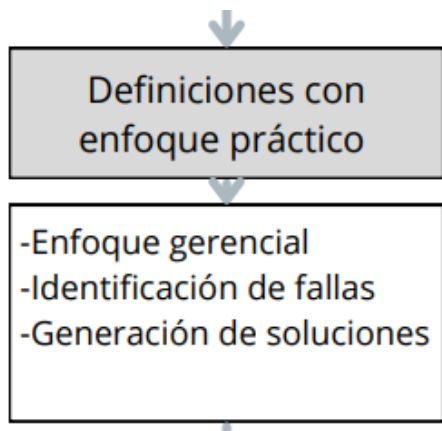


Nota: Elaboración propia

Desde la consideración de la definición parcial y/o limitada, se concentran en las dinámicas de un sistema cerrado, es decir, un proceso que tiene en cuenta la realidad empresarial individual, excluyendo que las intenciones de la auditoría deben perseguir un aspecto abierto, indeterminado y no terminado, es decir que debe estar a la vanguardia de los cambios de su entorno, debe garantizar valoraciones constantes así como la visión de mejora implicado a cada uno de los procedimientos caracterizándose por no ser perfectos, sino que van evolucionando de acuerdo a las necesidades que se presentan en el entorno.

Figura 10.

Definiciones con enfoque práctico



Nota: Elaboración propia

En este sentido, cuando se establece las propiedades de los resultados dados en la ilustración en la que se relaciona “las definiciones con un enfoque práctico” se concede desde la interpretación de los sujetos como las situaciones de vulneración laboral en la realidad acentuadas en las organizaciones para el cumplimiento de un enfoque gerencial, es decir el estilo de influencia que ejerce un líder en su ejercicio de socializar las metas estratégicas organizacionales en el contexto que comparten una actividad los sujetos practicantes de la auditoría así como los que participan de la evaluación auditora. Este elemento conforma la base para reestablecer la normalidad laboral, cuando se insta a la supervisión o aplicación de una auditoría, es decir los jefes de cada uno de los departamentos se asegura de comunicar a los implicados del proceso auditor la proximidad de la valoración de la gestión.

Desde luego, esta información compartida de carácter directiva, crea un escenario de incomodidad entre los vinculados a la empresa, por experiencias pasadas que confrontaron sus realidades en el incumplimiento, esta mancha de aplicación auditora consolida en los sujetos una experiencia poco provechosa pese a que resalta la insatisfacción de los procesos, atañendo valores intangibles de carácter personal, es decir que los resultados que ofrece el resultado de la valoración auditora, marca una yaga de ego al sujeto y por ende, la consecuencia de la misma apunta a desligar cualquier proceso de interacción sobre los procedimientos reales que realizan dentro de las organizaciones.

Seguidamente, los más desfavorecidos son aquellos sujetos que apenas están iniciando en el tránsito de la auditoría y que los elementos que comparten en las organizaciones sobre los espacios de prácticas para los estudiantes que necesitan algún tipo de acercamiento a estas actividades, suelen ser esquivos por este tipo de actuación o aplicaciones de auditorías poco saludables, y se destaca que la mediación de los sujetos con los auditados una de las cualidades visibles es el poco tacto humano en la coherencia del proceso, y por ende un ejercicio poco beneficioso para las empresas vinculantes.

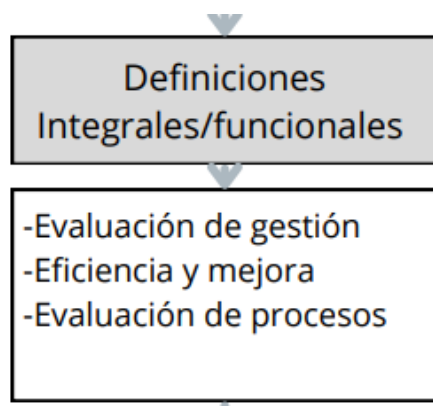
Por tanto, la comunicación de los altos mandos no debe establecerse bajo unos parámetros de operaciones de inteligencia militar, o de señalamiento, el trabajo auditor desde la academia ha de caracterizarse por la capacidad de influencia en la parte operativa y ejecutiva, pues en la operativa representa usualmente el 80% de la movilidad y dinamismo organizacional, pese a que los trabajadores son el motor que permite moverse a las condiciones organizacionales, pues son ellos quien experimentan cada tipo de cambio, y muchas veces son ellos quienes provocan el mejoramiento organizacional.

En este sentido, las pretensiones de las auditorías internas o externas que se estén desarrollando dentro de la unidad de negocio es una causa que busca integrar a los trabajadores en la zona de labor, en la medida que agilicen los procesos y al mismo tiempo que el procedimiento cumpla con los requerimientos del producto o servicio que la organización tenga a disposición. Ahora bien, de este concepto determinado como enfoque gerencial que implica más que la identificación del tipo de gestión que realizan los líderes en las organizaciones, lo que busca es un tipo de vinculación que permita una zona de aproximación al proceso, protocolo, o procedimiento.

Por ende, cuando se encuentra algún hallazgo de alguna causa de un problema involucrado con el procedimiento, es determinante que las palabras de socialización del informe sea aprueba de la connotación “pérdida del ejercicio” o “la pérdida de su trabajo” en esta medida de la definición del enfoque práctico podemos destacar que la generación de esta soluciones en el marco práctico de la auditoría, enfatiza no en la búsqueda de culpables sino enaltecer los buenos ejercicios de los procedimientos de gestión e implican atribuir metas para ejercer, adaptar o cumplir con la norma o adaptar un seguimiento para aquellos que por algún motivo sido cumplidos conforme a una no conformidad.

Figura 11.

Definiciones integrales/funcionales



Nota: Elaboración propia

Desde el tercer hallazgo se identificaron en las subcategorías que la auditoría es un proceso dinámico en la que intervienen las rutinarias del día a día de la organización, en la cual se coloca unas intenciones determinadas para sacar el mayor provecho de todos o parte de los recursos de la empresa para su actividad principal, analizada por un experto de gestión organizacional. Por lo cual, desde la perspectiva del análisis científico en auditoría empresarial, el constructo teórico elaborado por los participantes de la investigación revela una comprensión multifacética, aunque emergentemente conflictiva, de la naturaleza de la auditoría organizacional.

Desde la mirada del investigador se plantea la auditoría no como un evento puntual, sino como un ecosistema dinámico profundamente imbricado en las rutinas y flujos de trabajo cotidianos de la entidad, esto relaciona a que un sistema vivo es parecido a un ecosistema interactuante, donde se identifican una intencionalidad dual: por un lado, la búsqueda racional de optimización de recursos para la actividad principal; por otro, una dimensión interpretativa donde el auditor, como experto en gestión, actúa como un hermenéuta organizacional que decodifica significados y prácticas.

Por lo cual, la entrevista destaca que los participantes conceptualizan las realidades empresariales como entidades que no existen en el vacío, sino que se

construyen en respuesta a las presiones del mercado local, más aún cuando la globalización y las inteligencias artificiales han pretendido racionalizar el tiempo de tareas; sin embargo cuando los participantes aluden sobre el marco, “la evaluación de desempeño” lo que es coincidente con la percepción agresiva de los trabajadores ante la palabra o encargado de auditoría es elevada de un mero procedimiento a una cualidad representativa fundamental del acto auditor.

Sin embargo, aquí surge la primera gran tensión en el constructo de la investigación: perciben una contradicción inherente entre el enfoque práctico de la auditoría, que se centra en métricas y resultados, y el enfoque gerencial, que se caracteriza por ser un proceso de interpretación subjetiva de estilos de liderazgo, identificación de fallas sistémicas y evaluación de la sostenibilidad.

Así mismo, los participantes manifiestan una preocupación central: que el enfoque gerencial, en su afán por diagnosticar, tiene el potencial de deconstruir o “destruir potencialmente” las características halladas en el análisis inicial, cuando se tornan en un ambiente hostil, lo que se sumerge en un acto de obstrucción de la mejora; por lo cual la falta de habilidades blandas incurren en la aceptación de esta percepción donde sugiere que ven la auditoría no solo como una herramienta de medición, sino como una fuerza intervencionista que puede alterar la anatomía misma de la organización.

En este sentido, sus acercamientos teóricos privilegian una visión integral y funcional de las auditorías, argumentando que estas deben ser coherentes con los indicadores misionales proyectados por la organización y deben guardar una lógica de eficiencia y mejora continua; no obstante, la profundidad técnica que logran en la descripción de las intenciones de las auditorías se ve severamente comprometida por lo que ellos mismos identifican como una “gran brecha de conocimiento condicional”.

Este término, clave en su constructo, se refiere a la falta de saber práctico, tácito y contextual que poseen los sujetos auditores en formación, reconociendo en sus resultados de informes finales como una comprensión fragmentada de las necesidades auditoras reales dentro de una organización viva, al mismo tiempo que

culmina con una crítica aguda a la percepción punitiva que envuelve al concepto de auditoría.

Ellos observan y postulan que esta concepción negativa repercute directamente en la psicología y las actitudes de los empleados, quienes se preparan para un juicio de sus desempeños individuales, así mismo esta comprensión, concluyen, que desde que nace de la experiencia en “zonas de prácticas” donde son testigos de una doble incomprensión: la de las organizaciones que no entienden las dinámicas empresariales holísticas, y la de los auditores noveles que carecen del conocimiento condicional para aplicar la teoría de forma adaptativa y constructiva, lo que se sumerge en una teoría que no solo describe la auditoría, sino que diagnostica la patología de su aplicación imperfecta en el mundo real.

Universitarios Perspectivas – Grupo 2 Habilidades Gerenciales.

La sistematización interpretativa de las narrativas del grupo Consultorio Empresarial evidencia una configuración heterogénea en torno al significado atribuido a la auditoría administrativa. En los discursos emergen tanto aproximaciones conceptuales parciales como silencios significativos frente a la definición del término. Estos vacíos no se interpretan únicamente como ausencia de respuesta, sino como manifestaciones de distanciamiento conceptual o debilidad en la apropiación teórica del fenómeno dentro del proceso formativo. Desde una perspectiva fenomenológica, el silencio también constituye dato, en tanto revela tensiones en la construcción de sentido.

Entre quienes elaboran una definición, se identifican aproximaciones que oscilan entre comprensiones reduccionistas y formulaciones más integrales. Un primer núcleo de sentido concibe la auditoría administrativa como ejercicio de control o verificación de procesos. Esta representación enfatiza la supervisión del cumplimiento y la detección de fallas, configurando una visión predominantemente correctiva. Si bien este componente forma parte del campo disciplinar, su reducción a la dimensión de control limita su alcance estratégico.

Un segundo núcleo interpretativo asocia la auditoría con la evaluación del desempeño de las funciones administrativas y del funcionamiento organizacional. En esta línea, la auditoría es entendida como mecanismo para valorar eficiencia, eficacia y resultados. Aunque esta aproximación amplía el espectro conceptual, continúa centrada en el análisis operativo, dejando en segundo plano la dimensión prospectiva y transformadora del proceso auditor.

También emergen discursos que vinculan la auditoría con la revisión externa o la intervención de agentes independientes orientados al mejoramiento organizacional. Esta representación introduce la idea de imparcialidad y objetividad, pero tiende a invisibilizar el papel de la auditoría interna como práctica sistemática de autoevaluación y fortalecimiento institucional.

De manera más elaborada, algunos relatos asocian la auditoría administrativa con procesos de mejora continua, optimización de recursos y fortalecimiento estructural. En estas narrativas se vislumbra una comprensión más cercana a su naturaleza integral, al reconocer que la auditoría no se limita a examinar hechos consumados, sino que contribuye a proyectar acciones estratégicas orientadas al desarrollo organizacional.

No obstante, en el conjunto discursivo predomina una representación que sitúa la auditoría como mecanismo reactivo, centrado en la identificación de errores, fallas o incumplimientos. Esta visión, aunque legítima en parte, reduce el fenómeno a una lógica punitiva o correctiva, dejando de lado su potencial como herramienta estratégica de planificación, aprendizaje organizacional y toma de decisiones fundamentadas.

Desde una perspectiva teórica, la auditoría administrativa debe comprenderse como un proceso integral que articula evaluación, diagnóstico, planeación y mejora continua. Implica no solo examinar la eficiencia y eficacia de los procesos, sino también analizar la coherencia entre estructura organizacional, objetivos estratégicos y entorno institucional. Asimismo, su valor radica en su carácter preventivo y prospectivo, más que en una función sancionatoria.

En consecuencia, las representaciones sociales identificadas en este colectivo reflejan una comprensión fragmentada del fenómeno, donde coexisten aproximaciones válidas pero parciales. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer la mediación pedagógica para ampliar la visión de la auditoría administrativa hacia una perspectiva multidimensional, estratégica y formativa. Solo desde esta ampliación conceptual será posible resignificarla no como mecanismo de control restrictivo, sino como instrumento de transformación organizacional y consolidación de capacidades institucionales sostenibles.

Es pertinente precisar que, dada la naturaleza cualitativa y el enfoque fenomenológico del estudio, las referencias numéricas o identificaciones individuales que se presentan a continuación no responden a una intención de cuantificación estadística ni a la búsqueda de generalizaciones inferenciales. Su inclusión cumple una función meramente organizativa y expositiva, orientada a visibilizar los hallazgos y a transparentar el proceso analítico seguido. En este sentido, los datos no se emplean como indicadores de frecuencia o representatividad, sino como recursos descriptivos que permiten ubicar las unidades de significado dentro del corpus narrativo. El análisis continúa siendo eminentemente interpretativo, centrado en la comprensión profunda de las experiencias y representaciones sociales construidas por los participantes, privilegiando la densidad del sentido sobre la magnitud numérica de las respuestas.

El análisis de las respuestas proporcionadas por los participantes en relación con la auditoría administrativa revela una diversidad de enfoques que, si bien convergen en la idea de evaluación y control organizacional, presentan variaciones conceptuales en su profundidad, precisión y aplicabilidad. Esta justificación crítica tiene como propósito examinar estas perspectivas, identificando sus aciertos y limitaciones, y argumentando la importancia de una comprensión holística de la auditoría administrativa en el contexto de la gestión empresarial, se destaca que PHG 5, 7 y 13 no presentaron respuestas sobre el interrogante.

En primer lugar, PHG 1 introduce la auditoría administrativa como una “propuesta o solución para mejorar”. Si bien esta perspectiva es acertada en

términos generales, resulta insuficiente desde un enfoque académico riguroso, ya que omite aspectos clave como los criterios de evaluación, el marco normativo o el impacto organizacional.

PHG 2 contempla en su experiencia que “son objetivos de organización, de una empresa durante sus procesos” determinando que su idea está fijada en la conformación de algún plan estratégico relacionada con la organización.

En contraste, PHG 3 amplía la definición al señalar “es un proceso de análisis que permite evaluar la eficiencia de una gestión dentro de una organización” por lo cual esta aproximación es más precisa, pues reconoce el carácter diagnóstico de la auditoría, aunque sería recomendable enfatizar también su papel proactivo en la toma de decisiones estratégicas.

Por otro lado, PHG 4 enfatiza “se encarga de velar porque la empresa esté en orden y buen funcionamiento”, si bien esta visión es válida, en términos críticos, reduce la auditoría a una función meramente operativa, dejando de lado su alcance en la identificación de riesgos, la optimización de procesos y la mejora del desempeño organizacional. En una línea similar, PHG 6 incorpora la idea de “es el análisis y control de la organización de una empresa para detectar posibles irregularidades”, no obstante, este enfoque, aunque importante, no debe ser el único, pues la auditoría administrativa no solo busca detectar fallos, sino también generar estrategias de mejora continua.

En el caso de PHG 8, concibe “es una estrategia de medición para supervisar”, esta idea es acertada, aunque limitada si se considera que la auditoría administrativa no solo mide el desempeño, sino que también evalúa la pertinencia de los procesos y la alineación de estos con los objetivos organizacionales. De manera complementaria, PHG 9 menciona “es un seguimiento que le hacemos a nuestros trabajadores y empresa” lo cual es un aporte valioso, ya que reconoce su carácter dinámico y continuo. Sin embargo, sería pertinente incluir la importancia de los criterios de evaluación utilizados en dicho seguimiento, así como su impacto en la toma de decisiones.

Por su parte, PHG 10 plantea que “es la evaluación que se le realiza a una organización para verificar su funcionamiento”, en consecuencia, es relevante, pero es necesario aclarar que la verificación debe realizarse bajo criterios específicos y con metodologías rigurosas que permitan obtener datos fiables para la toma de decisiones. Una aportación más estructurada la hace PHG 12, al conceptualizar la auditoría como “un examen de eficiencia dentro de la empresa”. Este planteamiento es valioso porque introduce la idea de medición del cumplimiento, aunque sería ideal complementarlo con una reflexión sobre los indicadores clave de desempeño (KPIs) y los modelos de gestión aplicados en el ámbito administrativo.

En la misma línea, PHG 14 define la auditoría como “es una evaluación que mide la eficiencia de una organización”, lo cual es acertado, aunque no debe limitarse únicamente a la eficiencia, sino también a la efectividad y sostenibilidad de los procesos. Por otro lado, PHG 15 resalta “Se encarga de evaluar cómo las funciones administrativas”, esta perspectiva es válida en la medida en que reconoce la importancia de la auditoría en la estructura organizacional, aunque sería recomendable ampliar la visión hacia el impacto en la estrategia empresarial.

PGH 16: Es un proceso administrativo que se realiza para hacer un seguimiento a los procesos de una entidad y evaluarlos.

PGH 17: Es el proceso de revisar, inspeccionar, analizar el estado y los procesos administrativos de una empresa

PGH 18: Es un proceso que evalúa la gestión de una empresa

Finalmente, PHG 16, PHG 17 y PHG 18 convergen en la idea de que la auditoría administrativa es un proceso de revisión, inspección y evaluación de la gestión empresarial. Esta visión es más estructurada y permite entender la auditoría como un proceso integral de diagnóstico y mejora continua. Sin embargo, sería pertinente que estas definiciones incluyeran la importancia del marco normativo y las tendencias actuales en auditoría administrativa, como el enfoque basado en riesgos o la auditoría de valor agregado.

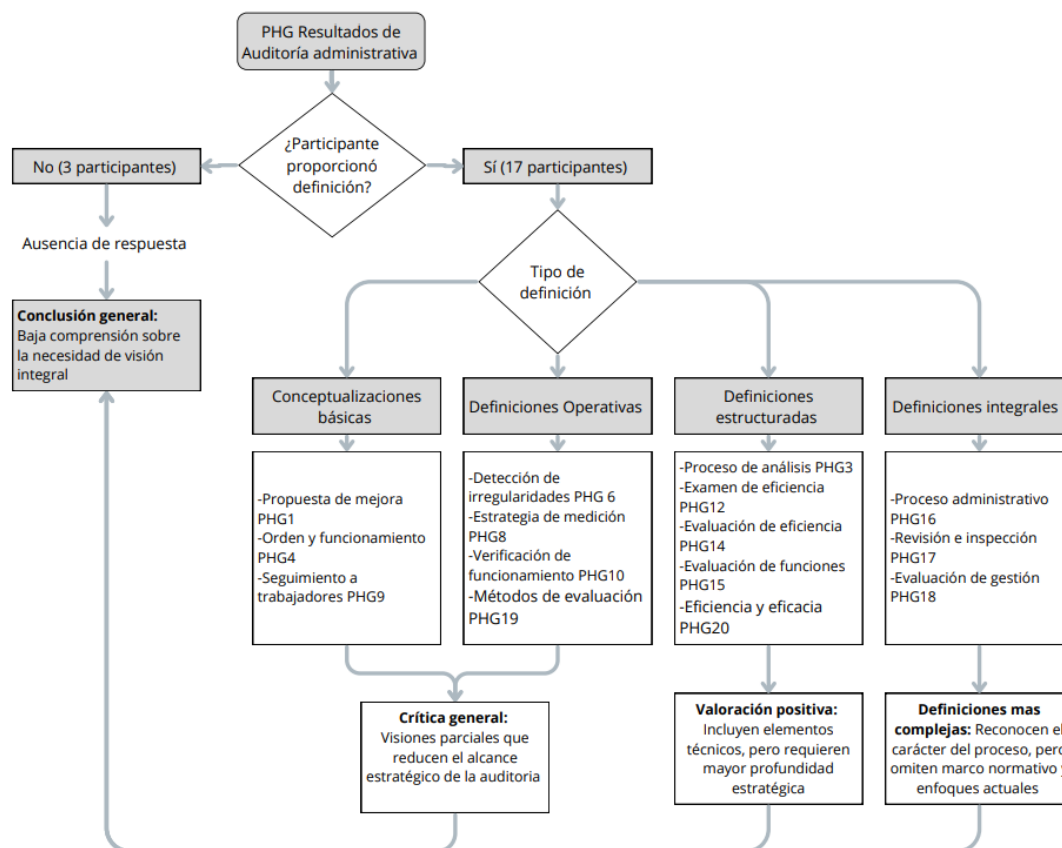
PGH 19: Son métodos para evaluar o medir el desempeño dentro de una organización.

PGH 20: Busca evaluar la eficiencia y la eficacia

Desde un análisis crítico, la diversidad de perspectivas evidenciada en este grupo de respuestas refleja la necesidad de una definición más holística y rigurosa de la auditoría administrativa. Si bien cada participante aporta un enfoque válido, la fragmentación de conceptos puede generar confusión en la práctica profesional. Una concepción integral de la auditoría administrativa debe incluir su papel en la evaluación, supervisión, mejora y toma de decisiones estratégicas dentro de la organización, incorporando criterios metodológicos sólidos y un enfoque de gestión basado en la optimización del desempeño empresarial.

La auditoría administrativa no debe ser entendida solo como un proceso de detección de irregularidades o una simple medición del desempeño, sino como una herramienta estratégica fundamental para el fortalecimiento organizacional. La diversidad de respuestas analizadas evidencia la importancia de construir una perspectiva unificada y fundamentada que permita comprender el verdadero alcance y utilidad de la auditoría en la gestión empresarial.

Figura 12.
Codificación estructural de PHG



Nota: Elaboración propia.

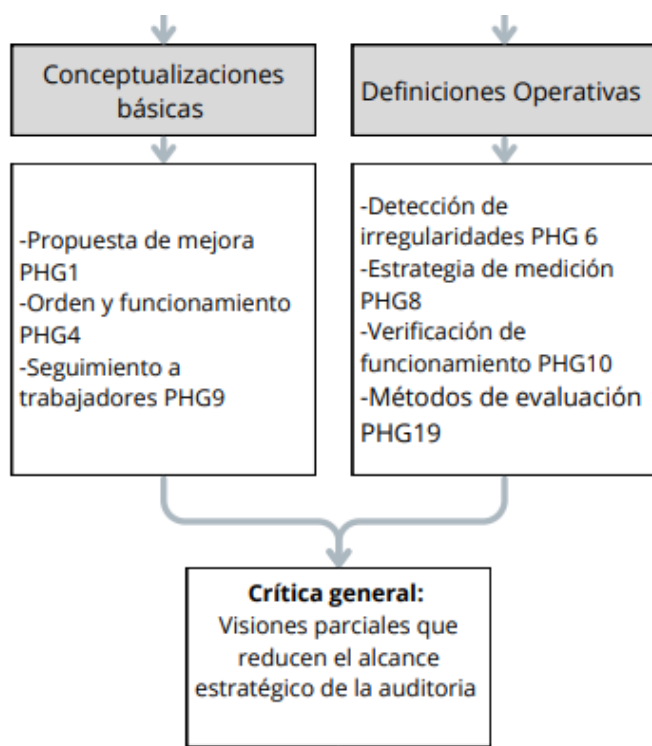
De acuerdo a lo anterior, se ha identificado un espectro conceptual tripartito que estructura la comprensión de los participantes frente a la variable “auditoría administrativa” si bien es categorizada como una disciplina, la proporción de la definición de auditoría administrativa se concede en el “Sí” condicional, es decir, en el reconocimiento explícito de su existencia y aplicabilidad, pero con un acondicionamiento significativo en la medida de lo posible según las limitaciones cognitivas y experienciales de cada sujeto.

Cuando se acepta el resultado de las definiciones proporcionadas por los participantes, se observa algún tipo de demostración de competencia terminológica y aplicativa que se manifiesta en cuatro categorías claramente diferenciadas: las definiciones básicas, definiciones operativas, las definiciones estructuradas y las

definiciones integrales, mediante el cual, cada una de estas dinámicas conceptuales concede características propias derivadas de los contextos académicos, experienciales y cognitivos de los sujetos, configurando un ecosistema de comprensión multifacético que refleja tanto las fortalezas como las debilidades en la formación auditora a nivel universitario.

Figura 13.

Conceptualizaciones básicas y operativas



Nota: Elaboración propia.

Desde las perspectivas de menor rango frente al concepto de la esencia auditora, se determinó que la poca comprensión de la actividad auditora, se refleja en el concepto que algunos estudiantes mantuvieron, en este nivel se define la auditoria como una propuesta de mejora, en la cual se desarrolla mediante un orden de acuerdo al funcionamiento y naturaleza de la empresa, así mismo se complementa con un seguimiento desde la parte de supervisión de área y/o dependencia.

En este orden de ideas, cuando el flujograma se refiere a “las definiciones operativas de la auditoría” identificadas en los participantes se encuentran enmarcadas específicamente en aquellas características donde se selecciona un tipo de plan organizacional con el propósito fundamental de realizar una selección propia de las irregularidades que se presentan en cada una de las partes, dependencias o actividades de la organización que si bien, esta conceptualización opera bajo una lógica de detección y corrección, se observa discreción de la auditoría cuando adquiere una propiedad inherentemente correctiva dentro de las dinámicas organizacionales, sin embargo no muestra el relieve de interacción con el talento humano.

Seguidamente, los participantes que suscriben esta perspectiva describen un modelo donde las sanciones se aplican directamente a cada uno de los empleados cuando se identifica algún tipo de error organizacional, confirmando la hipótesis sancionatoria, y destacando en sus relatos: “las estrategias de reivindicación o de mediciones también están vinculadas a este tipo de sanciones que, a medida que se practica una serie de evaluación y que los indicadores muestran algún tipo de características que se debe erradicar o en su defecto mejorar, las sensaciones que guardan estos aspectos un tipo de patología física frente a los empleados”.

Es decir, se concede que las estrategias de reivindicación y mediación acentúan un tipo de señalamiento directo hacia los empleados que forman parte del proceso auditor mismo, pese a que la perfilación de participación en el proceso auditor, es característico que cada empresa asigne a un empleado de ser el apoyo o complemento durante el proceso, a lo que se hace la discriminación del seguimiento de los trabajadores, del cual luego se establece lo que los participantes denominan como “el asalto” que no es más que el abordaje que realiza el practicante auditor en la zona de labores mediante preguntas que permitan identificar el procedimiento durante las mediaciones que se realizan en las organizaciones o que en otros aspectos se atribuye a referirse a un protocolo implícito de supervisión intensiva.

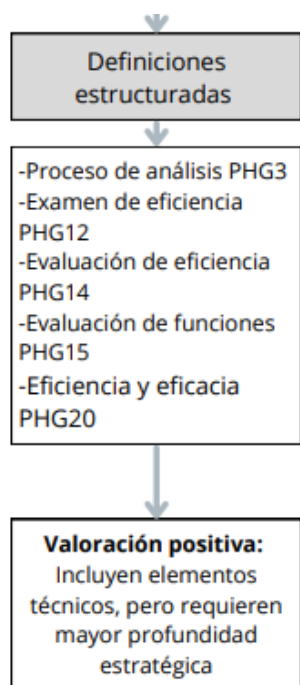
Este tipo de valoraciones determina que el empleado va a estar supervisado por un tiempo específico para verificar si existe la mejora esperada o no existe dicha mejora, mientras que los participantes auditores reportan consistentemente “un tipo de resistencia frente a los trabajadores porque se pretende que esta característica de valoración lo que va a realizar es que se espera que el trabajador se equivoque para poderlo suspender o quitarlo del cargo”. Esta percepción genera un clima organizacional basado en el temor y la desconfianza, donde la auditoría pierde su carácter de mejora y se transforma en un instrumento de vigilancia punitiva.

En este sentido, el método de evaluación que los participantes identifican como característico de este enfoque se plantea como una verificación de las tareas rutinarias que se realizan en cada una de las áreas organizacionales, no obstante, bajo esta lógica, “cuando hay la supervisión de la auditoría, sienten que no se puede equivocar”, generando una presión adicional sobre los empleados que puede resultar contraproducente para el desempeño organizacional genuino.

Los relatos de los participantes sugieren que esta conceptualización opera bajo un principio de cumplimiento normativo estricto, donde la creatividad, la innovación y la adaptabilidad quedan subordinadas al seguimiento riguroso de procedimientos establecidos, sin espacio para la mejora continua genuina o el desarrollo de mejores prácticas.

Figura 14.

Definiciones estructuradas



Nota: Elaboración propia.

Cuando los participantes avanzan hacia las definiciones estructuradas, se puede destacar una conceptualización de la auditoría en materia de administración caracterizada por un examen exhaustivo de procesos, que si bien cumple con la característica principal de la norma, esta perspectiva vincula explícitamente el seguimiento de las características de los instructivos, manuales de funciones y, por supuesto, del cumplimiento de los procedimientos del área que cada departamento de la empresa tenga articulada.

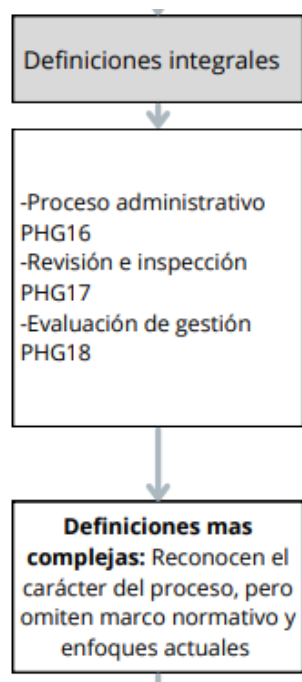
Los participantes que operan bajo este constructo definen la auditoría como “ese examen de eficiencia en cada uno de los departamentos de la organización”, no obstante, también incorporan el concepto de evaluación de funciones para verificar que efectivamente se cumplan las tareas asignadas a cada uno de estos departamentos, estableciendo así un puente conceptual entre el cumplimiento procedural y los resultados organizacionales.

El enfoque estructurado identifica componentes específicos que deben ser evaluados: los manuales de procedimientos, las descripciones de puesto, los flujos de trabajo establecidos y los sistemas de reporte, a su vez que determina a los participantes quienes describen metodologías donde “se examina minuciosamente la correspondencia entre lo establecido en los manuales y lo ejecutado en la práctica operativa diaria”, estableciendo discrepancias y proponiendo ajustes.

Sin embargo, este enfoque aún mantiene limitaciones significativas, ya que se concentra en la eficiencia del “qué se hace” y “cómo se hace”, pero no necesariamente avanza hacia una evaluación del “por qué se hace” o “qué se podría hacer mejor” desde una perspectiva estratégica integral.

Figura 15.

Definiciones integrales



Nota: Elaboración propia

Si se retoma la perspectiva anterior, con la de las definiciones integrales encontramos que las definiciones estructuradas representan un avance significativo respecto a las visiones puramente operativas, ya que incorporan elementos de sistematicidad y comprensión departamental. Los participantes que se ubican en

esta categoría demuestran capacidad para identificar interrelaciones entre procesos y reconocen la importancia de la documentación normativa, sentando las bases para eventuales transiciones hacia comprensiones más integrales de la función auditora.

Por lo cual, cuando se determinan las definiciones integrales de lo que sería la auditoría administrativa avanzan significativamente más allá de los planteamientos operativos y estructurados, es decir los participantes que alcanzan este nivel de comprensión enfatizan que las características de este concepto están asociadas al cumplimiento del proceso administrativo que gestiona constantemente e inspecciona que los procedimientos se lleven de acuerdo al manual de funciones o al manual de procedimientos, pero con una crucial diferencia: esto no restringe la libertad del trabajador de poder valorar y aportar al trabajo rutinario de estos procedimientos.

El enfoque integral incorpora explícitamente “un tipo de aprendizaje que vincule el aprendizaje tácito y el aprendizaje explícito”, reconociendo así el valor del conocimiento organizacional tanto formal como informal, por ello cuando los participantes hablan de evaluación de gestión desde esta perspectiva, están entablando el concepto propio de lo que sería la auditoría administrativa en su sentido más pleno.

Es decir, la definición integral busca complementar a los empleados, al procedimiento, al departamento y a los trabajadores que hacen parte de estas dinámicas, específicamente para mejorar el sistema organizacional en su conjunto, del cual al entablar una relación o conexión entre auditor y empleado de apoyo en la auditoria, los participantes describen este enfoque como uno que “estructura y encamina a la resignificación de esos conceptos organizacionales”, transformando la auditoría de un instrumento de control a una herramienta de desarrollo organizacional.

Bajo esta perspectiva, la auditoría se convierte en un mecanismo de aprendizaje organizacional, donde los hallazgos no se traducen automáticamente en sanciones, sino en oportunidades de mejora, desarrollo de capacidades y fortalecimiento institucional, por lo cual los participantes que demuestran

comprensión integral describen metodologías donde la auditoría se convierte en un proceso colaborativo que “sensibiliza y vincula al talento humano con las realidades que viven”, propiciando que estas iniciativas respondan a las partes interesadas según los parámetros que las normas ISO establecen. En esta medida, cuando se está hablando de un protocolo o de seguimiento perteneciente al sistema de gestión organizacional, se hace énfasis en el valor estratégico de las organizaciones.

Lo que buscan estos enfoques es “sensibilizar a los empleados en las dinámicas evaluativas” con el propósito fundamental de “mejorar el desempeño, la eficiencia y el éxito operativo de la organización”, lo que se considera bajo esta lógica, no solo se mejora el ámbito operativo, sino que “las dinámicas organizacionales se concientizan de que cada uno de estos procesos, al vincularse a los indicadores de desempeño y de eficiencia, permiten seguir el rumbo que se establece en el marco estratégico organizacional”.

Una vez analizada la condicional del “Sí”, resulta pertinente examinar los resultados del componente del “No”, por ende esta condicional supone que la ausencia de respuesta significa que aún persiste una comprensión fragmentada de las auditorías administrativas con visión integral; en este orden de ideas se evidencia que al no existir un tipo de concepto que engrane con la esencia de la administración en estos sujetos, significa que en la parte aplicativa tienen complejidades significativas para aplicar instrumentos de medición y complementar las visiones organizacionales.

La crítica general que se puede destacar es que estas visiones parciales reducen el alcance estratégico de las organizaciones y representan un gran riesgo al vincularse en una organización si no se tiene claro la perspectiva que busca entablar la auditoría administrativa como una de esas dinámicas organizacionales que sensibiliza y vincula al talento humano con las realidades que viven.

Las implicaciones de esta comprensión fragmentada son profundas. Los participantes que no logran articular conceptos coherentes sobre auditoría administrativa demuestran “una gran necesidad de desarrollo en habilidades blandas para poder gestionar los procedimientos documentales, los procedimientos

testimoniales, así como las fallas en identificar a través de un modelo organizacional el sistema de diagnóstico que brinde o que acapare las necesidades organizacionales”.

En estas medidas, cuando se cumplen con las características del plan auditor y se vinculan a las estrategias de análisis que deben realizar los estudiantes para la presentación del informe final, “las características finales de estos informes reflejan una gran ausencia de características que puedan responder a las estrategias de sistemas de gestión que guardan una sincronía con las dinámicas organizacionales”.

Contraste de los constructos entre grupos

A continuación, se presenta un cuadro comparativo entre los dos grupos (Consultorio Empresarial y Habilidades Gerenciales) en relación con sus aportes sobre la auditoría administrativa. Luego, se realiza una comparación general que destaca las semejanzas y diferencias entre ambos grupos.

Tabla 7.

Contraste de terminologías de auditoría entre grupos focales

Aspecto	Grupo 1: Consultorio Empresarial (PCE)	Grupo 2: Habilidades Gerenciales (PHG)
Definiciones generales	- PCE 3: “Auditoría interna” (limitada). - PCE 8: “Valoración del desempeño de funciones administrativas”. - PCE 13: “Mejora continua del funcionamiento organizacional”.	- PHG 1: “Propuesta o solución para mejorar”. - PHG 3: “Proceso de análisis para evaluar la eficiencia de una gestión”. - PHG 12: “Examen de eficiencia dentro de la empresa”.
Enfoque operativo	- PCE 12: “Control para verificar procesos administrativos”. - PCE 15: “Revisión y seguimiento de procesos administrativos”. - PCE 28: “Revisar y evaluar procedimientos”.	- PHG 6: “Análisis y control para detectar irregularidades”. - PHG 16: “Seguimiento a los procesos de una entidad”. - PHG 17: “Revisar, inspeccionar y analizar procesos”.

Enfoque estratégico	- PCE 9: "Personal externo para revisión y mejoramiento de procesos". - PCE 26: "Evaluar eficiencia e identificar oportunidades de mejora".	- PHG 8: "Estrategia de medición para supervisar". - PHG 20: "Busca evaluar la eficiencia y la eficacia".
Enfoque en evaluación	- PCE 14: "Verificación de la estructura organizacional". - PCE 24: "Evaluar la gestión del área administrativa". - PCE 32: "Evaluar procesos internos de la organización".	- PHG 10: "Evaluación para verificar el funcionamiento de una organización". - PHG 14: "Evaluación que mide la eficiencia de una organización". - PHG 18: "Proceso que evalúa la gestión de una empresa".
Enfoque en mejora continua	- PCE 13: "Mejora continua del funcionamiento organizacional". - PCE 16: "Verificar virtudes y aciertos en el área". - PCE 34: "Identificar fallas y buscar mejoras".	- PHG 1: "Propuesta o solución para mejorar". - PHG 9: "Seguimiento a trabajadores y empresa". - PHG 19: "Métodos para evaluar o medir el desempeño".
Limitaciones conceptuales	- PCE 3: Definición muy limitada ("auditoría interna"). - PCE 29: "Evaluación de servicios brindados por una empresa" (reducido a calidad). - PCE 31: "Reunión para charlar problemas y soluciones" (simplista).	- PHG 4: "Velar porque la empresa esté en orden" (reducido a función operativa). - PHG 6: "Detectar irregularidades" (enfoque reactivo). - PHG 15: "Evaluar funciones administrativas" (limitado a estructura).
Ausencia de respuestas	- 14 participantes no respondieron (PCE 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 30).	- 3 participantes no respondieron (PHG 5, 7, 13).

Nota: Elaboración propia.

De la tabla anterior, se infieren un panorama general de la comprensión del concepto de auditoría administrativa entre los participantes, por el cual el análisis de los resultados obtenidos de ambos grupos de estudio revela patrones significativos en la comprensión conceptual de la auditoría administrativa entre participantes universitarios. La tabla elaborada a partir de las respuestas de los grupos de Consultorio Empresarial (CE) y Habilidades Gerenciales (HG) permite identificar siete aspectos clave que configuran el panorama cognitivo sobre esta disciplina.

La disposición de los datos en categorías temáticas específicas facilita un examen comparativo detallado que trasciende la mera tabulación de respuestas para adentrarse en las estructuras mentales y los marcos de referencia que los participantes utilizan para conceptualizar la auditoría administrativa. Si bien la naturaleza de las respuestas, su profundidad conceptual, su alcance estratégico y sus limitaciones inherentes constituyen un mapa cognitivo de valor incalculable para diagnosticar el estado actual de la formación en auditoría administrativa en el contexto universitario investigado. Este análisis no solo describe lo explícitamente manifestado por los participantes, sino que interpreta los vacíos, las omisiones y las tendencias implícitas en sus construcciones conceptuales.

Primer Aspecto: Definiciones Generales y la Visión Instrumental

En el examen de las definiciones generales proporcionadas por ambos grupos, se observa una tendencia predominante hacia la conceptualización de la auditoría como herramienta de diagnóstico organizacional. La diferenciación analítica entre el Grupo 1 (Consultorio Empresarial) y el Grupo 2 (Habilidades Gerenciales) responde a una decisión metodológica orientada a favorecer la saturación teórica y a contrastar las particularidades discursivas de los informantes clave dentro de sus respectivos marcos formativos.

Esta distinción no obedece a una intención fragmentaria del fenómeno estudiado, sino a la necesidad de identificar matices, regularidades y divergencias que permitan comprender cómo se configuran las representaciones sobre la auditoría en contextos académicos diferenciados. En consecuencia, la segmentación cumple una función heurística: posibilita asociar semejanzas intra e intergrupales con las dinámicas formativas específicas, sin perder de vista la unidad interpretativa del estudio ni su carácter integrador respecto a las necesidades educativas emergentes en cada contexto, en este sentido:

El Grupo 1, identificado como Consultorio Empresarial, manifiesta definiciones que varían en su nivel de especificidad y profundidad. Por una parte, se encuentran respuestas notablemente limitadas como la de PCE 3 que se reduce a la mención de auditoría interna sin mayores desarrollos conceptuales. En el

extremo opuesto, PCE 13 presenta una conceptualización más elaborada al mencionar la mejora continua del funcionamiento organizacional, lo que sugiere una comprensión más dinámica y procesal de la auditoría administrativa.

El Grupo 2, de Habilidades Gerenciales, muestra un patrón conceptual similar pero con matices diferenciadores; PHG 1 enfatiza el carácter propositivo y solucionador de problemas al definir la auditoría como propuesta o solución para mejorar, luego PHG 3 introduce elementos procesales al caracterizarla como proceso de análisis para evaluar la eficiencia de una gestión. Mientras que PHG 12 se concentra en el examen de eficiencia dentro de la empresa, estableciendo así un vínculo directo con la medición del desempeño organizacional.

La comparación entre ambos grupos revela que, si bien comparten una visión instrumental de la auditoría, el Grupo 2 tiende a incorporar con mayor frecuencia elementos de análisis y evaluación en sus definiciones básicas. Esta tendencia sugiere que los participantes de Habilidades Gerenciales han desarrollado una comprensión más articulada de los mecanismos a través de los cuales la auditoría opera dentro de las organizaciones. No obstante, en ambos grupos persiste una conceptualización limitante que reduce la auditoría a un mecanismo de control, sin alcanzar a visualizarla como un proceso estratégico integral de mejora continua.

La recurrencia de términos como evaluación, análisis y verificación en las definiciones de ambos grupos indica una asimilación adecuada de los aspectos técnicos de la auditoría, pero simultáneamente revela una comprensión incompleta de su potencial transformador y estratégico. Esta visión predominantemente técnica podría derivarse de enfoques pedagógicos que privilegian los aspectos instrumentales sobre los estratégicos en la enseñanza de la auditoría administrativa.

Segundo Aspecto: El Enfoque Operativo y su Predominio

El análisis del enfoque operativo en ambos grupos muestra una asociación consistente entre la auditoría administrativa y sistemas de supervisión y detección de irregularidades en los procesos organizacionales. En el Grupo 1, PCE 12 enfatiza el control para verificar procesos administrativos, estableciendo así una relación

directa entre auditoría y función de control. PCE 15 introduce el elemento de revisión y seguimiento de procesos administrativos, añadiendo una dimensión temporal a la conceptualización. PCE 28 consolida esta perspectiva al definir la auditoría como revisar y evaluar procedimientos, completando así una tríada conceptual que vincula la auditoría con verificación, seguimiento y evaluación procedural.

El Grupo 2 refleja patrones similares, pero con algunas particularidades significativas. PHG 6 menciona explícitamente el análisis y control para detectar irregularidades, incorporando así un elemento de fiscalización que no aparece tan explícitamente en el Grupo 1. PHG 16 se centra en el seguimiento a los procesos de una entidad, mientras que PHG 17 expande esta conceptualización al incluir revisar, inspeccionar y analizar procesos, estableciendo una secuencia operativa más detallada.

La comparación intergrupar revela que el Grupo 2 tiende a conceptualizar la auditoría con un lenguaje más activo y multifacético, incorporando verbos que denotan acciones específicas como inspeccionar y analizar. El Grupo 1, por su parte, muestra una tendencia hacia conceptualizaciones más genéricas, aunque igualmente operativas. En ambos casos, la percepción de la auditoría como mecanismo de control procedimental refleja una comprensión técnica adecuada pero limitada.

Esta perspectiva operativa, aunque necesaria para la comprensión básica de la auditoría, no logra trascender hacia una visión más holística que vincule la auditoría con la innovación y el desarrollo organizacional. La predominancia de este enfoque en ambos grupos sugiere que la formación en auditoría administrativa podría estar privilegiando los aspectos procedimentales sobre los estratégicos, lo que limita la capacidad de los estudiantes para visualizar el potencial transformador de la auditoría en las organizaciones contemporáneas.

Tercer Aspecto: Emergencia del Enfoque Estratégico

El examen del enfoque estratégico revela diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a la capacidad de conceptualizar la auditoría más allá de

sus aspectos operativos. En el Grupo 1, PCE 9 introduce un elemento distintivo al mencionar la participación de personal externo para revisión y mejoramiento de procesos, lo que sugiere una comprensión de la auditoría como actividad especializada que trasciende las fronteras organizacionales. PCE 26 avanza significativamente al vincular explícitamente la evaluación de eficiencia con la identificación de oportunidades de mejora, estableciendo así un puente conceptual entre la evaluación y el desarrollo organizacional.

El Grupo 2 muestra aproximaciones diferentes pero complementarias. PHG 8 conceptualiza la auditoría como estrategia de medición para supervisar, incorporando así el elemento estratégico de manera explícita en la definición. PHG 20 avanza aún más al mencionar que busca evaluar la eficiencia y la eficacia, introduciendo una distinción conceptual sofisticada que indica una comprensión más matizada de los objetivos de la auditoría.

La comparación revela que el Grupo 2 demuestra una mayor tendencia a incorporar terminología estratégica en sus conceptualizaciones, mientras que el Grupo 1 se aproxima al enfoque estratégico a través de la identificación de mecanismos específicos como la mejora de procesos y la participación de expertos externos. En ambos grupos, sin embargo, persiste una dicotomía conceptual significativa: mientras algunos participantes conciben la auditoría como un proceso dinámico alineado con la planificación organizacional, otros la limitan a revisiones periódicas sin mayor impacto estratégico.

Esta divergencia intra-grupal sugiere que los participantes se encuentran en diferentes estadios de desarrollo conceptual respecto a la auditoría administrativa, lo que podría reflejar diferencias en sus experiencias formativas, sus contactos con el mundo profesional o sus capacidades individuales de abstracción y conceptualización.

Cuarto Aspecto: La Dimensión Evaluativa y su Percepción Ambivalente

El análisis de la dimensión evaluativa en las conceptualizaciones de ambos grupos revela una percepción notablemente ambivalente de la auditoría

administrativa. En el Grupo 1, PCE 14 enfatiza la verificación de la estructura organizacional, situando así la evaluación en el nivel macro-organizativo. PCE 24 se concentra en evaluar la gestión del área administrativa, estableciendo un enfoque más específico, pero igualmente estructural. PCE 32 expande esta perspectiva al mencionar la evaluación de procesos internos de la organización, completando así un espectro evaluativo que abarca estructura, gestión y procesos.

El Grupo 2 muestra aproximaciones similares, pero con matices diferenciadores. PHG 10 se centra en la evaluación para verificar el funcionamiento de una organización, enfatizando así el carácter verificador de la auditoría. PHG 14 introduce explícitamente la medición de la eficiencia organizacional, mientras que PHG 18 conceptualiza la auditoría como proceso que evalúa la gestión de una empresa, estableciendo una visión procesal de la actividad evaluativa.

La comparación intergrupal revela que ambos grupos reconocen la función técnica de la auditoría como evaluación imparcial de procesos, pero simultáneamente subsiste en sus conceptualizaciones una visión punitiva, heredada aparentemente de modelos tradicionales de fiscalización. Esta dualidad refleja tensiones no resueltas entre enfoques contemporáneos de gestión y concepciones arraigadas en la cultura organizacional tradicional.

La ambivalencia en la percepción evaluativa resulta particularmente significativa porque indica que los participantes están internalizando simultáneamente discursos modernos sobre la auditoría como herramienta de mejora y concepciones tradicionales que la asocian con control punitivo. Esta tensión conceptual podría reflejar contradicciones presentes en los mismos materiales formativos o en las experiencias prácticas a las que los participantes han tenido acceso.

Quinto Aspecto: El Enfoque de Mejora Continua como Indicador de Madurez Conceptual

El examen del enfoque de mejora continua en las respuestas de ambos grupos revela este aspecto como un indicador significativo de madurez conceptual.

En el Grupo 1, PCE 13 repite su mención de la mejora continua del funcionamiento organizacional, estableciendo así una consistencia conceptual notable. PCE 16 introduce un matiz distintivo al referirse a verificar virtudes y aciertos en el área, lo que sugiere una comprensión balanceada de la auditoría que trasciende la mera identificación de deficiencias. PCE 34 consolida esta perspectiva al mencionar explícitamente identificar fallas y buscar mejoras, completando así un ciclo conceptual de diagnóstico y mejora.

El Grupo 2 muestra aproximaciones complementarias, pero con énfasis diferenciados. PHG 1 reitera su conceptualización de la auditoría como propuesta o solución para mejorar, enfatizando así su carácter propositivo. PHG 9 introduce el elemento de seguimiento a trabajadores y empresa, incorporando así la dimensión humana en el proceso de mejora. PHG 19 se concentra en los métodos para evaluar o medir el desempeño, estableciendo un vínculo explícito entre medición y mejora.

La comparación revela que el Grupo 1 tiende a conceptualizar la mejora continua en términos organizacionales generales, mientras que el Grupo 2 incorpora más frecuentemente elementos específicos de medición y seguimiento. En ambos casos, la auditoría se concibe como un mecanismo proactivo para diagnosticar fallas y diseñar soluciones, lo que sugiere una evolución positiva en la comprensión conceptual entre participantes con mayor madurez académica.

La presencia consistente del enfoque de mejora continua en las conceptualizaciones más elaboradas de ambos grupos indica que este constituye un elemento clave para distinguir entre comprensiones básicas y avanzadas de la auditoría administrativa. Los participantes que incorporan este elemento en sus definiciones demuestran capacidad para visualizar la auditoría no como un fin en sí mismo, sino como un medio para alcanzar estados superiores de desempeño organizacional.

Sexto Aspecto: Limitaciones Conceptuales como Indicador de Deficiencias Formativas

El análisis de las limitaciones conceptuales identificadas en las respuestas de ambos grupos revela patrones preocupantes que sugieren deficiencias en el proceso formativo. En el Grupo 1, PCE 3 manifiesta una definición notablemente limitada al reducir la auditoría administrativa al concepto de auditoría interna sin mayores precisiones. PCE 29 muestra un reduccionismo conceptual diferente al equiparar la auditoría con la evaluación de servicios brindados por una empresa, restringiendo así su alcance al ámbito de la calidad de servicio. PCE 31 presenta una conceptualización particularmente simplista al definir la auditoría como reunión para charlar problemas y soluciones, lo que sugiere una comprensión muy elemental de esta disciplina.

El Grupo 2 exhibe limitaciones diferentes, pero igualmente significativas. PHG 4 reduce la auditoría a velar porque la empresa esté en orden, presentando así una visión excesivamente simplificada de sus funciones. PHG 6 enfatiza exclusivamente la detección de irregularidades, perpetuando un enfoque reactivo que la auditoría contemporánea busca superar. PHG 15 limita la auditoría a evaluar funciones administrativas, restringiendo así su potencial alcance estratégico.

La comparación intergrupala revela que las limitaciones conceptuales en el Grupo 1 tienden hacia la sobre simplificación y la equiparación con otros conceptos organizacionales, mientras que en el Grupo 2 se manifiestan más frecuentemente como reduccionismos funcionales que restringen el alcance de la auditoría a aspectos específicos. En ambos casos, estas percepciones superficiales, especialmente preocupantes en estudiantes avanzados, revelan deficiencias significativas en la transferencia de conocimientos teóricos a contextos prácticos.

La persistencia de estas limitaciones conceptuales en una proporción significativa de participantes sugiere que los métodos pedagógicos actuales podrían no estar siendo completamente efectivos para comunicar la naturaleza compleja y multifacética de la auditoría administrativa. La presencia de reduccionismos conceptuales indica posibles fallas en la articulación entre teoría y práctica o en el desarrollo de capacidades de pensamiento sistémico entre los participantes.

Séptimo Aspecto: La Ausencia de Respuesta como Síntoma de Vacíos Cognitivos

El análisis de la ausencia de respuestas en ambos grupos revela diferencias cuantitativas significativas que merecen examen cualitativo. El Grupo 1 muestra una proporción notablemente alta de participantes que no respondieron, con catorce casos identificados. El Grupo 2, por contraste, presenta solamente tres casos de ausencia de respuesta. Esta disparidad cuantitativa sugiere diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a su familiaridad con el concepto de auditoría administrativa o su capacidad para articular definiciones coherentes del mismo.

La significativa ausencia de respuestas en el Grupo 1, particularmente en el contexto de consultoría empresarial, expone vacíos cognitivos preocupantes. Este fenómeno sugiere posibles fallas en la construcción de aprendizajes significativos, la articulación entre teoría y práctica, o el desarrollo de pensamiento crítico aplicado. La incapacidad de proporcionar siquiera una definición básica de auditoría administrativa indica que estos participantes no han internalizado suficientemente el concepto o carecen de la confianza necesaria para articularlo.

La menor tasa de ausencia de respuestas en el Grupo 2 sugiere que los participantes de Habilidades Gerenciales han desarrollado una familiaridad mayor con el concepto de auditoría administrativa, posiblemente debido a un enfoque curricular más intensivo en esta área o a experiencias prácticas más significativas. Sin embargo, la presencia de incluso tres casos de no respuesta en este grupo indica que el desafío de la comprensión conceptual no está completamente resuelto.

La ausencia de respuesta constituye un síntoma particularmente elocuente de deficiencias formativas porque trasciende la mera conceptualización incorrecta para manifestarse como incapacidad total de conceptualización. Este fenómeno sugiere que un segmento significativo de participantes, especialmente en el Grupo 1, podría estar transitando su formación profesional sin internalizar adecuadamente conceptos fundamentales para su futuro desempeño laboral.

De las implicaciones de contexto universitario

Los hallazgos plantean desafíos pedagógicos urgentes. La coexistencia de comprensiones sofisticadas con visiones fragmentadas en un mismo nivel académico indica necesidad de: 1) rediseñar estrategias didácticas para la apropiación conceptual, 2) fortalecer puentes entre teoría administrativa y práctica organizacional, y 3) incorporar enfoques metacognitivos que superen la memorización de conceptos. Particularmente crítico resulta el abordaje del componente ético-evaluativo, donde persisten resabios de modelos punitivos que contradicen los actuales paradigmas de mejora continua.

Tabla 8.

Peritaje de semejanza y diferencia

Criterio	Semejanzas	Diferencias
Enfoque en evaluación y control	Ambos grupos consideran que la auditoría administrativa implica la evaluación y control de procesos, funciones y estructuras organizacionales. Ejemplo: PCE 12 (“verificar procesos administrativos”) y PHG 6 (“detectar irregularidades”).	El Grupo 2 (Habilidades Gerenciales) presenta un enfoque más analítico en comparación con el Grupo 1 (Consultorio Empresarial), que tiene una visión más operativa.
Mejora continua	Se reconoce en ambos grupos la auditoría como una herramienta de mejora. Ejemplo: PCE 13 (“mejora continua del funcionamiento organizacional”) y PHG 1 (“propuesta o solución para mejorar”).	El Grupo 2 enfatiza más la eficiencia y la eficacia en la toma de decisiones estratégicas.
Fragmentación conceptual	En ambos grupos se presentan definiciones fragmentadas que, aunque válidas, carecen de profundidad. Ejemplo: PCE 3 (“auditoría interna”) y PHG 4 (“velar porque la empresa esté en orden”).	El Grupo 2 muestra respuestas más estructuradas y detalladas, como PHG 3 (“proceso de análisis para evaluar la eficiencia de una gestión”), mientras que el Grupo 1 tiene definiciones más generales.

Ausencia de respuestas	En ambos grupos hubo participantes que no respondieron, lo que sugiere falta de comprensión o desinterés en el tema.	El Grupo 1 tiene un mayor número de participantes sin respuesta (14) en comparación con el Grupo 2 (3), lo que indica una posible diferencia en el nivel de compromiso.
Profundidad conceptual	Ambos grupos identifican la auditoría como un proceso de revisión y control organizacional.	El Grupo 2 presenta definiciones más completas y estructuradas, mientras que el Grupo 1 tiende a describir la auditoría de manera más operativa y menos analítica.
Enfoque estratégico vs. operativo	Ambos grupos reconocen la auditoría como una herramienta de gestión organizacional.	El Grupo 2 tiene un enfoque más estratégico, incluyendo términos como “estrategia de medición” (PHG 8) y “eficiencia y eficacia” (PHG 20), mientras que el Grupo 1 se enfoca más en aspectos operativos, como “verificación de procesos” (PCE 12) y “revisión de procedimientos” (PCE 28).
Enfoque en riesgos y oportunidades	Se menciona la importancia de la auditoría en la gestión empresarial en ambos grupos.	El Grupo 2 menciona de forma más explícita la identificación de riesgos y oportunidades (PHG 6 y PHG 20), mientras que el Grupo 1 se centra más en la evaluación de procesos y funciones (PCE 12 y PCE 24).

Nota: Elaboración propia

De la tabla anterior, se puede interpretar que los hallazgos revelan un espectro comprensivo diferenciado entre los grupos de estudio, lo cual desde el Grupo de Habilidades Gerenciales (PHG) demuestra una aproximación conceptual significativamente más elaborada que el Grupo de Consultorio Empresarial (PCE). Esta divergencia se manifiesta en la capacidad de articular definiciones que incorporan dimensiones estratégicas y prospectivas, mientras que el segundo grupo se mantiene predominantemente en un nivel operativo y de control.

La evidencia sugiere que la efectividad en la aplicación de la auditoría administrativa depende menos del dominio técnico específico que del desarrollo de competencias transversales que permitan contextualizar, integrar y proyectar el

conocimiento especializado hacia la creación de valor organizacional, esto a su vez busca que esta comprensión implica un replanteamiento fundamental de los enfoques pedagógicos en la formación de auditores, privilegiando la construcción de marcos conceptuales integrales sobre la acumulación de conocimientos técnicos aislados.

La marcada diferencia en la ausencia de respuestas constituye un hallazgo cualitativo fundamental, mientras que la determinación que propende desde la disparidad sugiere que la confianza en el dominio conceptual, la capacidad de articulación y la seguridad profesional operan como factores determinantes en la externalización del conocimiento; es allí que los participantes que no responden parecen manifestar una brecha entre el conocimiento implícito y la capacidad de explicitación formal, lo que indica posibles deficiencias en la transferencia del aprendizaje teórico a la aplicación conceptual.

El análisis cualitativo de las respuestas permite identificar que la prospectiva estratégica emerge como competencia diferenciadora clave. Mientras un grupo se concentra en la detección de irregularidades y el control de procesos, el otro avanza hacia la identificación de oportunidades y la formulación de propuestas de mejora. Esta distinción cualitativa marca la diferencia entre una auditoría comprendida como mecanismo de fiscalización y una concebida como herramienta de transformación organizacional.

La profundidad conceptual observada en las definiciones más complejas sugiere el desarrollo de habilidades metacognitivas que permiten a los participantes integrar múltiples dimensiones organizacionales en sus conceptualizaciones, en esta medida la consecuencia está relacionada con las capacidades que se manifiestan en definiciones que articulan procesos, estructuras, resultados y contextos, superando la visión fragmentada que caracteriza a las comprensiones más elementales.

Los hallazgos cualitativos obtenidos sustentan la necesidad de reorientar la formación en auditoría administrativa hacia el desarrollo deliberado de competencias cognitivas, metacognitivas y de interaccionismo social, en la cual la

enseñanza debe trascender la transmisión de técnicas y procedimientos para enfocarse en el desarrollo de capacidades de análisis crítico, pensamiento sistémico y prospectiva estratégica, por ende solo mediante un enfoque integral se podrá superar la comprensión fragmentada que limita el potencial de la auditoría como herramienta de mejora organizacional.

En este orden de ideas, las consideraciones emergentes determinan que las habilidades blandas constituyen un componente determinante en la efectividad del ejercicio de la auditoría administrativa, cuando establecen los participantes la marcada diferencia en la profundidad conceptual entre los grupos de estudio no se explica por la posesión de conocimientos técnicos, sino por el desarrollo diferencial de competencias transversales que permiten articular, contextualizar y proyectar dichos conocimientos hacia la creación de valor organizacional.

La auditoría administrativa, en su esencia contemporánea, ha trascendido su tradición fiscalizadora para convertirse en un proceso de diagnóstico integral y de mejora organizacional, pero sin la competencia del elemento humano en la zona de proximidad de la asignatura teórico práctica, dirige sus esfuerzos a la evolución que exige del practicante capacidades que van más allá del dominio procedimental. La capacidad de pensamiento sistémico observada en los participantes con mejores desempeños les permite comprender la organización como un entramado interconectado de procesos, estructuras y relaciones, así como un conjunto aislado de elementos a verificar.

La prospectiva estratégica emerge como una habilidad blanda crítica que distingue a los practicantes que visualizan la auditoría como herramienta de transformación, pero mientras una visión operativa se limita a identificar desviaciones, la perspectiva estratégica permite anticipar escenarios, identificar oportunidades de mejora y proponer soluciones innovadoras que agreguen valor sostenible a la organización, puede destacar que al desarrollar dicha capacidad de mirar hacia adelante resulta indispensable en un entorno organizacional dinámico y complejo.

La comunicación efectiva y la capacidad de articulación conceptual demostradas por los participantes con mejores desempeños revelan otra dimensión esencial de las habilidades blandas, es decir que un auditor debe ser capaz de traducir hallazgos técnicos en insights (insignias representativas o pruebas de fallos) comprensibles y accionables para los diferentes niveles organizacionales indistintamente si se trata de la parte operativa, técnica o gerencial. La ausencia de respuestas o las definiciones fragmentadas sugieren no solo limitaciones conceptuales, sino dificultades en la externalización del pensamiento, aspecto crucial para la socialización de resultados y la construcción de consensos alrededor de las recomendaciones.

La inteligencia contextual y la adaptabilidad constituyen competencias blandas particularmente relevantes en el contexto de las prácticas profesionales, esto puede sumar que los estudiantes deben navegar culturas organizacionales diversas, entender dinámicas de poder implícitas y adaptar metodologías estandarizadas a realidades específicas, así mismo se busca atribuir que la rigidez conceptual observada en algunas respuestas sugiere dificultades para esta necesaria adaptación situacional.

La confianza profesional manifestada en la seguridad para responder y la claridad conceptual refleja el desarrollo de la autoeficacia, componente esencial para el ejercicio auditor, en este sentido un practicante que duda de sus conocimientos o que no puede articularlos con convicción verá severamente limitada su capacidad para liderar procesos de auditoría y para que sus recomendaciones sean tomadas en serio por los auditados.

La construcción de relaciones basadas en la confianza y el respeto mutuo representa otra dimensión donde las habilidades blandas son determinantes, por lo que la búsqueda de una auditoría efectiva requiere la colaboración de los miembros de la organización, colaboración que solo se obtiene cuando el practicante demuestra empatía, escucha activa y capacidad para generar climas de diálogo constructivo desarraigando el mito de la fiscalización punitiva.

El desarrollo de estas competencias transversales debe integrarse de manera deliberada y sistemática en la formación del estudiante practicante, y es mediante la implementación de metodologías como el aprendizaje basado en problemas, los estudios de caso contextualizados, las simulaciones de situaciones auditoras reales y la reflexión guiada sobre la práctica, resultan particularmente apropiadas para fomentar tanto el dominio técnico como las habilidades blandas requeridas.

La evidencia analizada sustenta que la excelencia en el ejercicio de la auditoría administrativa emerge de la integración sinérgica entre el conocimiento técnico especializado y un conjunto robusto de habilidades blandas, esto concede que formar practicantes que posean esta combinación integral no es un lujo educativo sino una necesidad imperativa para responder a las demandas complejas de las organizaciones contemporáneas y para asegurar que la auditoría administrativa cumpla su potencial como herramienta de mejora y transformación organizacional.

De las narrativas de pedagogías auditoras en el recorrido del programa de administración de empresas del grupo de Habilidades Gerenciales (H.G.)

PGH 1:

Experiencia con Historia Empresarial:

“El profesor Héctor Miguel Pumarejo Mindiola nos colocó como tarea escoger una empresa de la región... La historia del señor Roberto Carlos [dueño de Refri César S.A.S] me marcó... nos contaba cómo pasó necesidades, pero nunca dejó sus sueños atrás... Esto me motivó para soñar y reflexionar que nada es imposible.”

PGH 2:

Impacto de Habilidades Comunicativas y Contabilidad:

“Los docentes nos exigían... en Habilidades Comunicativas nos enseñaron que ‘LA COMUNICACIÓN ES EL ÉXITO’... En Contabilidad, aprendí que para mantener una empresa equilibrada se debía tomar decisiones controlando y evaluando el desempeño.”

PGH 3:

Razonamiento Lógico Matemático:

“Me enseñó a pensar de manera ordenada, a analizar problemas desde diferentes ángulos... Uno de los conceptos que más me impactó fue el razonamiento deductivo... Al principio me parecía retadora, pero terminé disfrutando la sensación de descubrir cómo funcionan las cosas.”

PGH 4:

Encuentro con una profesora exigente:

“Nunca me había tocado una profesora de ese carácter, rígida... pero comprendí que quería que aprendiéramos de manera correcta y eficaz... Agradecerle por exigirnos a dar lo mejor.”

PGH 5:

Historia Empresarial y Farmacias Guadalajara:

“Pude conocer la historia de Farmacias Guadalajara... ver los sacrificios y sueños de las personas... Aprendí a valorar los sacrificios y metas de los demás, y a ser más justo como futuro empresario.”

PGH 6:

Gestión Empresarial y entrevistas a empresarios:

“Entrevisté a una empresaria de Tecno+ que veía a sus competidores como aliados... y a un empresario de Aseos y Suministros cuyo enfoque era la calidad y sostenibilidad... Comprendí que el enfoque empresarial debe ser flexible y orientado a la innovación.”

PGH 7:

Investigación de Mercados y Gestión de Costos:

“En Investigación de Mercados, aprendí a interpretar encuestas y ver más allá de los números... En Gestión de Costos, entendí que fijar precios no es solo sumar, sino analizar costos de producción y márgenes.”

PGH 8:

Espíritu Emprendedor:

“Analizamos casos de empresarios que comenzaron desde cero... Comprendí que emprender no solo requiere pasión, sino preparación, visión estratégica y adaptabilidad.”

PGH 9:

Investigación de Mercadeo e Historia Empresarial:

“En Investigación de Mercadeo, aplicamos teorías a casos reales... En Historia Empresarial, analizamos la evolución de empresas y cómo adaptaron sus estrategias.”

PGH 10:

Innovación en Bancolombia:

“Propuse un corresponsal bancario para zonas rurales... Vi cómo trabajan en equipo y su liderazgo financiero... Esta experiencia me mostró la importancia de la tecnología y la atención al cliente.”

PGH 11:

Gestión Empresarial (visitas a empresas):

“Visitamos 3 empresas... Una nos dijo: ‘toda empresa debe tener una visión clara y enfocarse en los clientes’... Esto me motivó a seguir aprendiendo.”

PGH 12:

Electiva Socio Humanística:

“Nos invitó a reflexionar sobre la sociedad y las condiciones humanas... La profesora fue organizada y clara, lo que permitió entender mejor la materia.”

PGH 14:

Dirección y Control:

“Visitamos emprendimientos en Codazzi... Aprendí las 4 etapas del proceso administrativo (planear, organizar, dirigir, controlar) y su aplicación práctica.”

PGH 15:

Electiva Sociohumanística II y Cultura de Paz:

“Aprendí sobre empatía, tolerancia y participación ciudadana... En Dirección y Control, entrevistamos a una ingeniera de Oleoflores y reforcé la importancia del liderazgo.”

PGH 16:

Gestión Empresarial (plan estratégico):

“Elaboramos un plan estratégico para una empresa ficticia... Comprendí que las decisiones no solo deben basarse en lo financiero, sino en valores éticos.”

PGH 17:

Espíritu Emprendedor y Relaciones Laborales:

“Espíritu Emprendedor despertó en mí un espíritu crítico... En Relaciones Laborales, aprendí la importancia del clima laboral para la productividad.”

PGH 18:

Costos y Presupuestos (MR BEER MICHELADAS):

“Diseñé costos de producción para un emprendimiento... Aprendí la importancia de llevar un control financiero para la rentabilidad.”

PGH 19:

Gestión Empresarial (BLEND y empresa ficticia):

“Entrevistamos a una empresaria de BLEND que inició desde cero... Crear una empresa ficticia me enseñó los pasos para administrar un negocio.”

PGH 20:

Creación de empresas (Security Rental):

“La docente Silvia nos enseñó los 5 principios del administrador... Visitamos Security Rental y aplicamos lo aprendido en clase a mi emprendimiento.”

Observaciones clave del grupo Habilidades Gerenciales:

1. Fundamentación de la pedagogía auditora desde lo experiencial

Los hallazgos revelan que la **pedagogía auditora** se consolida mediante el *aprendizaje experiencial*, donde actividades como visitas a empresas (PGH 6, 19), entrevistas a empresarios (PGH 1, 11) y proyectos aplicados (PGH 7, 18) permiten a los estudiantes confrontar la teoría con realidades concretas. Esta

metodología no solo enriquece su formación académica, sino que fomenta habilidades como la observación crítica y la resolución de problemas en contextos auténticos. La recurrencia de estas prácticas en los testimonios (ej. PGH 10, 16) valida su eficacia para generar aprendizajes significativos y duraderos, alineados con los objetivos de una educación superior vinculada al entorno socioeconómico.

2. Rigor académico y exigencia docente como catalizadores

La *exigencia docente* emerge como un pilar esencial (PGH 4, 12), donde profesores con altos estándares —como la tutora Dilia Fernández (PGH 12) o la profesora XY (PGH 4)— impulsan a los estudiantes a superar límites; por esta dinámica no solo promueve el rigor metodológico (ej. en planes estratégicos, PGH 16), sino que cultiva una mentalidad resiliente frente a desafíos complejos, seguidamente los participantes destacan que, aunque inicialmente percibían estas exigencias como barreras, terminaron valorándolas como oportunidades para desarrollar disciplina y precisión en sus procesos de aprendizaje (PGH 3, 19), elementos clave en la formación de administradores competentes.

3. Integración teoría-práctica como eje transversal

La *vinculación teoría-práctica* (PGH 6, 7, 16) se manifiesta en diseños curriculares que trascienden el aula, como la creación de empresas ficticias (PGH 19) o el análisis de casos reales (PGH 8). Esta articulación permite a los estudiantes comprender, por ejemplo, cómo los conceptos de costos (PGH 18) o gestión (PGH 6) se materializan en decisiones empresariales concretas. Tal enfoque no solo refuerza la comprensión de contenidos, sino que prepara a los futuros profesionales para navegar en entornos laborales dinámicos, donde la aplicación contextualizada del conocimiento es determinante para el éxito (PGH 9, 20).

4. Desarrollo de competencias profesionales y éticas

Las narrativas evidencian el cultivo de *competencias clave* como el *pensamiento crítico* (PGH 3, 9), la *adaptabilidad* (PGH 8, 19) y el *trabajo en equipo* (PGH 11, 16), todas esenciales en el ámbito administrativo. Además, se subraya la *ética empresarial* (PGH 5, 16), especialmente al reflexionar sobre casos donde la justicia laboral o la sostenibilidad son prioritarias (ej. PGH 5, 6). Estas competencias no son

abstractas: surgen de ejercicios pedagógicos deliberados —como debates sobre responsabilidad social (PGH 15) o simulaciones de liderazgo (PGH 17)— que la pedagogía auditora potencia mediante metodologías activas.

5. Impacto holístico en la formación universitaria

En general, estas observaciones demuestran que la pedagogía auditora, al priorizar lo experiencial, la exigencia rigurosa y la integración teoría-práctica, trasciende la mera transmisión de conocimientos. Se configura como un modelo que *forma profesionales íntegros*, capaces de responder a las demandas del mercado con creatividad, solvencia técnica y conciencia social (PGH 13, 17). Los testimonios recopilados (ej. PGH 2, 14) no solo respaldan esta aproximación pedagógica, sino que invitan a institucionalizar estas prácticas como estándar en la educación administrativa, asegurando que los egresados sean agentes de cambio en sus contextos laborales.

De las narrativas de pedagogías auditoras en el recorrido del programa de administración de empresas del grupo de Consultorio Empresarial (C.E.)

En la misma dinámica de la sistematización de hallazgos, al ser Consultorio Empresarial (C.E.) con mayor número de participantes se clasifican las voces auténticas de estudiantes de Administración de Empresas en el contexto de la pedagogía auditora universitaria, revelando cómo las experiencias educativas trascienden el aula para impactar su formación profesional y personal, lo cual se identificaron cinco ejes fundamentales que articulan esta investigación:

1. Aprendizaje experiencial y vinculación teoría-práctica

PCE 1:

“Hicimos varios ejercicios donde creábamos una organización desde cero... En esa época yo estaba trabajando en una multinacional donde relacionaba esta materia con mi trabajo.”

PCE 4:

“Visitamos Amaretto, un restaurante de Valledupar... Aprendimos sobre control interno mediante una entrevista con el encargado.”

PCE 6:

“En Análisis Financiero, los docentes nos enseñaron a sacar análisis tanto en físico como en Excel, mostrando la transición de lo tradicional a lo digital.”

PCE 25:

“Realizamos una auditoría interna en la alcaldía... entendimos la importancia de auditar procesos administrativos y operativos.”

2. Exigencia docente y rigor académico

PCE 12:

“La docente fue super amable pero estricta... explicó claramente cada procedimiento.”

PCE 15:

“Legislación Laboral fue un reto por la metodología del docente... tuve que buscar estrategias independientes como grupos de estudio.”

PCE 30:

“En Cálculo Diferencial, el instructor me ayudó a comprender conceptos fundamentales a pesar de la dificultad inicial.”

3. Desarrollo de competencias profesionales

PCE 3:

“Desarrollo del Espíritu Emprendedor me enseñó a asumir riesgos: 'el que no arriesga no gana'.”

PCE 9:

“Electiva Profesional II me enseñó los 5 pilares para emprender: tener visión, ser persistente, persuasivo, intrépido y apasionado.”

PCE 34:

“Comportamiento del Consumidor me mostró cómo manejar clientes sin afectarnos emocional o económicamente.”

4. Impacto de asignaturas clave

PCE 2:

“Historia Empresarial Colombiana me permitió analizar casos reales y desarrollar pensamiento crítico sobre el crecimiento empresarial.”

PCE 17:

“Teoría General de la Administración me hizo ver que la administración está en todos los aspectos de la vida.”

PCE 33:

“Técnicas Financieras me enseñó que la interpretación correcta de los números marca la diferencia entre el éxito y el fracaso.”

5. Reflexiones sobre la pedagogía auditora

PCE 7:

“Con Desarrollo del Espíritu Emprendedor 'pulí mis conocimientos y el espíritu que llevo dentro' para mi negocio.”

PCE 29:

“Cada materia me transformó paulatinamente... desde simulaciones de casos reales hasta debates con visión humanizada.”

PCE 36:

“La feria virtual en Desarrollo Empresarial me ayudó a ubicar mis ideales y darles enfoque para materializarlos.”

Observaciones clave del grupo Consultorio Empresarial:

1. Metodologías activas como puente entre teoría y práctica

La sistematización de experiencias estudiantiles evidencia el uso consistente de metodologías activas como una clave pedagógica fundamental en el programa de Administración de Empresas. Estrategias como los proyectos simulados (PCE 1 y 25), las visitas empresariales (PCE 4) y las ferias virtuales (PCE 36) permiten una conexión efectiva entre la teoría y la práctica, haciendo del aprendizaje un proceso significativo y contextualizado. Estas metodologías, al propiciar escenarios reales o simulados de auditoría y gestión, no solo refuerzan el contenido académico, sino que también desarrollan habilidades técnicas y de análisis necesarias en el ejercicio profesional.

2. El rol docente como guía y exigencia formativa

Otro aspecto esencial es el rol del docente como mediador del aprendizaje. La claridad estructural en la explicación de los temas (PCE 12), la exigencia que impulsa la autonomía del estudiante (PCE 15) y la capacidad de adaptación a entornos digitales (PCE 6), configuran un perfil docente que trasciende la simple transmisión de contenidos. Esta postura pedagógica se alinea con los principios de la pedagogía auditora, que promueve una enseñanza rigurosa pero flexible, centrada en el desarrollo de competencias y en la autonomía responsable del estudiante.

3. Formación integral mediante competencias transversales

En tercer lugar, los relatos dan cuenta del fortalecimiento de competencias transversales esenciales para el mundo empresarial. El pensamiento crítico (PCE 2), la ética profesional (PCE 3) y el liderazgo emocionalmente inteligente (PCE 34) emergen como aprendizajes clave durante el proceso formativo. Estas competencias, al ser trabajadas desde distintas asignaturas, fortalecen la preparación del estudiante no solo como auditor, sino como agente transformador de realidades organizacionales y sociales.

4. Vinculación emocional con el aprendizaje

La vinculación emocional y personal con el proceso de formación representa otro eje relevante. Los testimonios muestran cómo asignaturas específicas inspiraron la conexión con proyectos personales y sueños de emprendimiento (PCE 7 y 9), y cómo experiencias como debates o simulaciones generaron reflexiones profundas con enfoque humanista (PCE 29). Este componente afectivo-emocional permite afirmar que el aprendizaje significativo también se construye desde el reconocimiento de la identidad, los valores y la proyección vital de los estudiantes.

5. La pedagogía auditora como enfoque transformador

En suma, las observaciones permiten justificar que la pedagogía auditora no se limita al ámbito técnico de la supervisión académica o empresarial, sino que incorpora prácticas pedagógicas activas, relaciones docentes exigentes y humanizadas, y el desarrollo integral del estudiante. Estas claves permiten comprender cómo el enfoque pedagógico dentro de este programa universitario potencia aprendizajes auténticos, pertinentes y transformadores, capaces de incidir en el desempeño profesional y en el compromiso ético con el entorno.

De los resultados de los docentes:

En el marco de la investigación, se llevó a cabo un proceso de recolección de percepciones docentes que permitió identificar elementos significativos sobre la praxis educativa, la presente sistematización recoge textualmente los hallazgos expuestos por los docentes sin alteración ni corrección, con el fin de conservar la autenticidad de los testimonios y aportar una visión genuina del contexto académico en la modalidad a distancia. Estos relatos permiten reconocer cómo se manifiestan las dinámicas de enseñanza-aprendizaje dentro del programa de Administración de Empresas, especialmente en torno a la asignatura de auditoría, y evidencian los desafíos pedagógicos, éticos y formativos que inciden en la calidad del proceso educativo.

A continuación, se presenta una sistematización categorizada de los hallazgos, los cuales se estructuran en torno a las temáticas emergentes más relevantes identificadas durante el análisis del discurso docente.

1. Participación y compromiso estudiantil

“hay jóvenes comprometidos con su formación académica también siempre hay estudiantes que se destacan por su incumplimiento en las actividades” (D1)

“hay un gran desinterés por una parte de los estudiantes y a veces el facilismo para estos estudiantes lo que hace es perjudicar la calidad educativa” (D1)

“cuando uno está en las tutorías a veces el tiempo no alcanza y es bastante limitado por lo cual el aprendizaje autónomo de ellos debe ser mucho mayor” (D2)

“se nota que algunos de los estudiantes no está pendiente a lo que estamos realizando en las tutorías” (D2)

“esto se ha vuelto difícil en el sentido de que esos muchachos no están estudiando no les gusta leer” (D3)

“el profesor aquí porque molesta porque es jodido, o me la tiene montada” (D3)

2. Condiciones del contexto social y económico

“considerando que como es una metodología a distancia muchas veces no le prestan tanta atención a las dinámicas” (D1)

“porque aquí en La Guajira la economía es es un poco mañosa para nadie es un secreto que a veces estos muchachos están trabajando con con padrinos políticos” (D2)

“porque como era una modalidad a distancia y por aquí las condiciones económicas son precarias porque no hay que echarse mentira” (D3)

“a veces trabajan en la informalidad moto taxista, repartidores a veces hasta hasta trabajan como albañil” (D3)

3. Estrategias pedagógicas y metodologías

“en cuanto a las metodologías que se han utilizado en este tipo de asignaturas teórica práctica se les deja el trabajo grupal para que preparen unas ponencias” (D1)

“se colocan el tema de de las auditorías porque es un tema que toca a la organización en cuanto a la mejora del de sus procesos” (D2)

“en clase se resuelven algunos casos prácticos sobre casos cotidianos empresariales para que ellos dejen su punto de vista” (D2)

“cuando estamos en las tutorías porque ahí hoy hay bastantes estudiantes que se destacan ahí estudiantes que leen te pregunta y usualmente en las tutorías lo que realizó es darles participaciones de clase” (D3)

4. Evaluación y exigencia académica

“se toma unas notas pertinentes acumulativas para el 60% del portafolio” (D1)

“yo en mi asignatura siempre exijo ese tipo de lecturas que trabajamos porque sin esas lecturas no, no se puede no verdad es muy complejo hacer tutorías” (D2)

“esas participaciones son acumulables hasta el final del 40% del portafolio” (D3)

“hoy día bastante pecunia y eso lo da justamente la falta de de compromiso y de exigencia a las lecturas del de la procesión” (D3)

5. Limitaciones tecnológicas y modalidades

“aunque a veces la conexión de estos estudiantes no es muy buena, pero en la medida de lo posible siempre hay estudiantes que participan” (D1)

“y eso que es un una modalidad a distancia que solamente nos vemos los sábados” (D2)

“como esto es estudiar, pero la vaina aquí es la calidad de los estudiantes frente a a esos procesos que ellos han atravesado” (D3)

6. Impacto de la modalidad a distancia

“porque ellos cuando se van al campo por la realidad del campo ellos como quieren que todo se lo den” (D1)

“ellos dicen que están en una modalidad a distancia se curan con eso” (D2)

“porque como era una modalidad a distancia y por aquí las condiciones económicas son precarias” (D3)

7. Dificultades en la comprensión conceptual de la auditoría

“pero algunos estudiantes cuando se trata de de las auditorías hay como miedo recelos por parte de los estudiantes con con esta temática porque no tienen dominio conceptual” (D2)

“la sorpresa que nosotros debemos ser un poco más flexibles porque nuestra exigencia no es de ellos” (D3)

8. Práctica profesional y campo laboral

“esto hace que los estudiantes tengan espacio en el cual puedan vincularse o puedan contrastar nos quedamos en el salón de clase perdón en el teams” (D1)

“se colocan en las asignaciones para que ellos aprendan desde el campo algunas actividades que entrevisten o visiten a empresas” (D2)

“viven ellos la esencia en el campo o en la cotidianidad para que ellos vean y entiendan el por qué es importante que lean los materiales” (D3)

9. Inteligencia artificial y trabajos automatizados

“ellos apenas colocan las indicaciones de los ensayos y así los entregan a veces ni se dan cuenta que se les va los asteriscos no hacen correcciones de de las redacciones” (D2)

10. Calidad educativa y resultados

“eso se es visible en los resultados de la prueba saber pro por parte de la universidad en general” (D1)

“sin importar la calidad de profesional que que va a ser en este caso de administración de empresas” (D3)

Observaciones clave del grupo tutor:

1. Gestión del compromiso estudiantil y aprendizaje autónomo
Los docentes identifican una marcada polarización en el compromiso estudiantil: mientras algunos demuestran alto compromiso (*“hay jóvenes comprometidos con su formación”* - D1), otros evidencian desinterés y facilismo (*“a veces el profesor molesta porque es jodido”* - D3). Ante la limitación temporal de las tutorías (*“el tiempo no alcanza”* - D2), la clave pedagógica radica en fomentar el aprendizaje autónomo, exigiendo preparación previa y participación activa durante las sesiones. esta estrategia busca contrarrestar la dependencia excesiva de la guía docente en la modalidad a distancia.

2. Adaptación metodológica al contexto socioeconómico
Las condiciones precarias de los estudiantes (trabajos informales, conexiones limitadas) demandan flexibilidad sin sacrificar rigor. Docentes como D3 destacan: *“En La Guajira la economía es mañosa... muchos son mototaxistas o albañiles”*. La solución pasa por metodologías híbridas: combinar estudios de caso empresariales (*“casos cotidianos para que den su punto de vista”* - D2) con actividades asincrónicas que respeten sus realidades laborales. Esto implica equilibrar exigencia académica (*“sin lecturas no se avanza”* - D2) con comprensión de sus limitaciones.

3. Enfoque práctico de la auditoría y evaluación formativa
La enseñanza de la auditoría enfrenta resistencias (*“hay miedo por falta de dominio conceptual”* - D2). Para superarlo, los docentes priorizan simulaciones y vínculos con el campo: *“Visiten empresas o entrevisten auditores”* (D2). Paralelamente, implementan sistemas de evaluación acumulativa (*“notas pertinentes para el 60% del portafolio”* - D1) que valoran la participación sostenida. Estas estrategias buscan transformar la auditoría de un tema abstracto a una competencia aplicada, mitigando el riesgo de trabajos automatizados con IA (*“entregan ensayos con asteriscos”* - D2).

4. Tecnología como herramienta, no como fin
Aunque reconocen limitaciones tecnológicas (*“la conexión no es buena”* - D1), los

docentes enfatizan el uso pedagógico de plataformas. Optimizan las sesiones síncronas (*“solo nos vemos los sábados”* - D2) para debates y resolver dudas conceptuales, mientras delegan contenidos teóricos a recursos asincrónicos. Esta aproximación evita saturar a estudiantes con conectividad intermitente y focaliza la interacción en momentos clave de construcción colaborativa, como análisis grupales de casos.

5. Calidad educativa y vinculación laboral como meta
El fin último es formar profesionales competentes y éticos, pese a desafíos estructurales (*“resultados en pruebas Saber Pro”* - D1). Los docentes insisten en que la experiencia práctica es irremplazable: *“Que vivan la esencia en el campo”* (D3). Esto implica salir del enclaustramiento virtual (*“nos quedamos en Teams”* - D1) mediante tareas de inmersión en organizaciones reales. La conclusión es clara: la pedagogía auditora en modalidad a distancia exige equilibrar realismo (adaptación a contextos) y excelencia (vinculación teoría-práctica), sin ceder a la tentación del facilismo.

Triangulación teórico-práctica sobre pedagogía auditora en educación superior

Convergencia en metodologías activas y su impacto en el aprendizaje significativo

Los hallazgos revelan una coincidencia fundamental entre estudiantes, docentes y teóricos respecto a la eficacia de las metodologías activas; por un lado, los participantes destacan cómo proyectos simulados y visitas empresariales (PCE 1, 4, 25) les permitieron conectar teoría y práctica, mientras los tutores (D2) utilizan estas estrategias para superar resistencias conceptuales en auditoría. Esta postura se alinea con Ortiz (2016) y Díaz-Barriga (2006), quienes sostienen que el ABP facilita aprendizajes profundos al enfrentar a los estudiantes a problemas reales. Sin embargo, se evidencia una brecha preocupante: aunque estas metodologías son valoradas, muchos estudiantes carecen de bases conceptuales sólidas sobre auditoría administrativa, limitando su capacidad para transferir conocimientos a contextos laborales, lo cual sugiere que las metodologías activas deben complementarse con estrategias de reforzamiento conceptual continuo.

El rol docente como equilibrador entre exigencia y acompañamiento

La investigación muestra una tensión productiva en el rol docente, mientras los participantes (PCE 12, 15) valoran la claridad y estructura que brindan tutores, estos últimos (D1, D2, D3) enfatizan la necesidad de autonomía estudiantil. Esta dualidad refleja lo planteado por Ortiz (2016) sobre el docente como mediador que debe balancear dirección pedagógica con emancipación progresiva del estudiante.

No obstante, se identificó un problema crítico: la escasa cultura de lectura entre los estudiantes (confirmada por tutores: “no les gusta leer” - D3) limita su capacidad para construir marcos conceptuales sólidos, especialmente en auditoría. Esto exige a los docentes diseñar estrategias diferenciadas según el nivel de retención conceptual, más aún cuando se identificó que grupos como Habilidades Gerenciales (con reciente formación en auditoría) muestran mayor dominio que

otros como Consultorio Empresarial (donde el conocimiento se ha erosionado por el tiempo).

Contexto socioeconómico como condicionante pedagógico

Tanto tutores (D2, D3) como estudiantes (PCE 30) coinciden en que factores como la informalidad laboral (“moto taxistas, albañiles” - D3) y las limitaciones tecnológicas afectan el proceso formativo. Esta realidad, documentada en la Ley 2044 (2020), demanda adaptaciones sin sacrificar calidad. Los hallazgos muestran que los docentes han respondido con metodologías híbridas (ej. casos prácticos + actividades asincrónicas), pero persiste un desafío: la precariedad económica refuerza actitudes instrumentales hacia el aprendizaje (“ellos dicen que están en modalidad a distancia y se curan con eso” - D2). Esto exige políticas institucionales que, más allá de flexibilizar formatos (Ley 30, 1992), fomenten una cultura de rigor académico contextualizada, especialmente en regiones como La Guajira donde, como señala D3, “la economía es mañosa”.

Auditoría administrativa: entre la desconceptualización y la aplicación práctica

Uno de los hallazgos más críticos es la fragilidad conceptual en auditoría, particularmente preocupante por ser competencia central del programa, mientras tutores reportan “miedo y celos” (D2) por falta de dominio teórico, los participantes evidencian aproximaciones superficiales al término. El análisis comparativo entre grupos reveló que Habilidades Gerenciales (con formación reciente) conserva mayor solidez conceptual que Consultorio Empresarial (donde el conocimiento se ha desdibujado). Esto valida la hipótesis de Morín (2006) sobre la fugacidad del aprendizaje cuando no hay anclaje significativo. La paradoja es que, pese a esta debilidad teórica, las metodologías activas (ej. simulaciones en PCE 25) logran desarrollar habilidades procedimentales, sugiriendo la necesidad de integrar sistemáticamente reflexión conceptual con práctica.

Tecnología educativa: oportunidades y riesgos en la formación auditora

El estudio revela posturas encontradas sobre el uso de tecnología, desde que los Docentes (D2) alertan sobre dependencia de IA (“ensayos con asteriscos”), mientras estudiantes (PCE 6) destacan su utilidad para análisis financieros. Esta tensión refleja un problema mayor identificado en la triangulación: el acceso tecnológico desigual (“conexión no es buena” - D1) limita su potencial pedagógico. No obstante, casos como las ferias virtuales (PCE 36) demuestran que, cuando se usan estratégicamente (Ley 2044, 2020), las herramientas digitales pueden potenciar aprendizajes complejos; por tanto, el desafío es diseñar actividades que, como propone Morín (2006), usen la tecnología para estimular pensamiento crítico (ej. auditorías simuladas con datos reales) en lugar de reemplazarlo.

Brechas en la retención conceptual y su impacto en la calidad educativa

La investigación identificó una discrepancia formativa alarmante: mientras las pruebas Saber Pro (citadas por D1) miden resultados estandarizados, los participantes muestran heterogeneidad en la apropiación conceptual. Grupos como Consultorio Empresarial evidencian pérdida de conocimientos clave (“no tienen clara la connotación de auditoría”), afectando su capacidad para “aterrizar” teorías en prácticas (PCE 25). Esto cuestiona los modelos evaluativos tradicionales y exige, como propone Ortiz (2016), sistemas de seguimiento continuo que monitoreen no solo competencias sino también permanencia de aprendizajes; adicionalmente a esto, la Ley 1188 (2008) sobre calidad educativa debe interpretarse, entonces, no solo como cumplimiento de estándares sino como garantía de formación duradera.

Hacia un modelo integral de pedagogía auditora

La triangulación permite proponer un modelo que sintetiza hallazgos clave: 1) Base conceptual sólida (superando la fragilidad actual), 2) Metodologías activas contextualizadas (como visitas empresariales y ABP), 3) Rol docente dual (exigente pero facilitador), y 4) Evaluación formativa continua (Ley 1188), al igual que Franklin F. (2007) quien define que es preciso que el auditor tenga claro que la consistencia y la veracidad de los resultados que persigue están vinculadas en forma estrecha con su capacidad para visualizar, dimensionar y utilizar el conocimiento. (p.38)

Este modelo, alineado con Morín (2006) y Ortiz (2016), reconoce que la pedagogía auditora debe ser dinámica (adaptándose a contextos como La Guajira), rigurosa (combatiendo el facilismo) y vinculante (conectando universidad-empresa). La evidencia es clara: cuando los estudiantes (PCE 19) aplican conocimientos en escenarios reales, no solo aprenden auditoría, sino que desarrollan la actitud crítica que la sociedad necesita.

El cual se sujeta al compromiso de Franklin F. (2007) que destaca que el conocimiento en la auditoría administrativa es, por mucho, una ventaja competitiva. Es así si se parte de la idea de que éste es el conjunto de creencias cognitivas y habilidades confirmadas, experimentadas y contextualizadas que se transforman en la capacidad de resolver problemas de manera eficaz (p.37). Del cual se infiere que a medida que el mundo empresarial articula intereses diversos por la globalización, el auditor debe estar preparado para los cambios venideros mediante la formación continua con información de primera mano.

De la categorización e interpretación hermenéutica de los hallazgos

Una vez presentados los hallazgos descriptivos y el contraste entre los grupos participantes, se procedió a un segundo nivel de análisis orientado a la interpretación fenomenológico-hermenéutica de las experiencias narradas por estudiantes y tutores. Este proceso permitió identificar unidades de significado, códigos abiertos, subcategorías y categorías axiales que, articuladas entre sí, hicieron posible comprender el sentido profundo que adquiere la enseñanza de la auditoría administrativa en el contexto universitario a distancia. En coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo asumido en la investigación, la matriz de categorización no se limita a organizar datos, sino que constituye un dispositivo de comprensión desde el cual emergen significados asociados a la formación, la mediación pedagógica, la virtualidad, la experiencia práctica y las condiciones contextuales del aprendizaje.

Matriz de categorización con interpretación hermenéutica

Tabla 9.
Matriz de categorización con interpretación hermenéutica

Unidad de significado (cita textual)	Código abierto	Subcategoría	Categoría axial	Interpretación hermenéutica
“ellos piensan en una nota”	Enfoque en calificación	Instrumentalización del aprendizaje	Sentido de la formación académica	La auditoría es percibida como requisito evaluativo más que como saber profesional
“no les gusta leer... los trabajos a veces no alcanzan los objetivos”	Falta de lectura	Débil compromiso académico	Disposición hacia el aprendizaje	Se evidencia una ruptura entre exigencia académica y hábitos formativos
“hay un gran desinterés por una parte de los estudiantes”	Desinterés académico	Baja motivación	Actitudes frente al aprendizaje	La motivación emerge como un factor crítico en la apropiación del conocimiento
“cuando llegan al campo profesional ahí sí tienen el problema”	Desfase teoría-práctica	Brecha formativa	Relación teoría-práctica	La comprensión de la auditoría se activa tardíamente en contextos reales
“esas entrevistas me permitieron conocer de cerca cómo se aplican esos conocimientos en la práctica”	Aprendizaje experiencial	Valor de la práctica	Construcción del conocimiento	La experiencia práctica resignifica el conocimiento teórico
“realizamos una entrevista... entendimos la forma de auditar los procesos”	Aprendizaje aplicado	Comprensión práctica de auditoría	Apropiación del saber auditor	La auditoría se comprende mejor desde la vivencia organizacional
“materias... fueron clases dadas por	Docencia delegada	Debilidad metodológica	Prácticas pedagógicas	Se evidencia una transferencia inadecuada del rol docente

nosotros los estudiantes”				
“el tiempo... es bastante corto”	Limitación temporal	Restricciones del modelo a distancia	Condiciones del contexto educativo	La modalidad condiciona la profundidad del aprendizaje
“dejan esas reuniones ahí conectadas y no le prestan atención”	Simulación de asistencia	Desvinculación virtual	Dinámicas del entorno virtual	La virtualidad genera formas de participación superficial
“la implementación de tecnologías... contribuye a la automatización”	Uso de tecnología	Innovación en auditoría	Transformación del campo profesional	La auditoría se proyecta hacia escenarios digitales

Nota: Elaboración propia

Los hallazgos evidencian que la enseñanza de la auditoría administrativa se configura en medio de tensiones permanentes entre la intención formativa del currículo y las maneras concretas en que el estudiante vive su proceso de aprendizaje. Por una parte, emergen discursos que reducen la experiencia académica al cumplimiento, a la nota y a la aprobación de actividades; por otra, aparecen vivencias significativas que resignifican el aprendizaje cuando este se conecta con situaciones organizacionales reales, entrevistas, visitas, ejercicios aplicados y reflexiones sobre el mundo laboral.

Desde una perspectiva hermenéutica, esta tensión revela que el sentido del aprendizaje no está contenido únicamente en los programas, los contenidos o las estrategias institucionales, sino en la forma en que cada sujeto interpreta, apropia y vincula esos contenidos con su trayectoria, sus expectativas profesionales y sus condiciones de vida. En este marco, la auditoría administrativa deja de ser solo un objeto técnico de estudio para convertirse en una experiencia pedagógica situada, atravesada por factores cognitivos, emocionales, éticos, tecnológicos y contextuales.

Asimismo, el análisis muestra que los docentes identifican debilidades relacionadas con la lectura, la comprensión conceptual, la baja motivación, la

participación superficial en la virtualidad y el uso poco reflexivo de herramientas tecnológicas; sin embargo, también reconocen que el contacto con escenarios reales favorece una apropiación más sólida del saber auditor. De manera convergente, los estudiantes valoran con mayor profundidad aquellas experiencias en las que lograron observar, entrevistar, analizar o intervenir contextos organizacionales concretos.

En consecuencia, la interpretación de los datos permitió configurar cinco categorías emergentes: Sentido de la formación en auditoría administrativa; Tensiones entre teoría y práctica en la formación; Prácticas pedagógicas en contextos virtuales; Condiciones del estudiante en modalidad a distancia; y La experiencia como eje de resignificación del aprendizaje. Estas categorías no operan de manera aislada, sino que conforman un entramado comprensivo desde el cual se entiende la pedagogía auditora como un proceso formativo integral, relacional y contextualizado.

Consideraciones generales del análisis

El proceso de análisis de la información se desarrolló en coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico adoptado en la investigación. En este sentido, los resultados no se presentan como datos aislados, sino como construcciones de sentido derivadas de la interpretación de las experiencias vividas por los informantes clave.

Siguiendo los principios de la reducción fenomenológica, se realizó una lectura comprensiva de las transcripciones, suspendiendo juicios previos para aproximarse a los discursos desde la perspectiva de los participantes. Posteriormente, mediante un ejercicio hermenéutico, se estableció un diálogo entre las narrativas, el marco teórico y la reflexividad del investigador, permitiendo la construcción de unidades de significado que fueron organizadas en matrices de categorización.

Este proceso analítico facilitó la identificación de categorías emergentes que no solo describen la realidad estudiada, sino que permiten comprender las dinámicas profundas que configuran la enseñanza de la auditoría administrativa en el contexto universitario a distancia.

A continuación, se presentan las categorías interpretativas que emergieron del análisis.

Categoría 1: Sentido de la formación en auditoría administrativa

Una de las categorías centrales que emerge del análisis se relaciona con el sentido que los estudiantes atribuyen al proceso formativo en auditoría administrativa. En múltiples relatos, el aprendizaje aparece condicionado por una lógica instrumental en la que prevalece el cumplimiento de tareas, la entrega de trabajos y la obtención de una calificación, antes que la apropiación significativa del saber. Expresiones como “ellos piensan en una nota” permiten inferir que, para una parte de los estudiantes, la experiencia académica se vive como una trayectoria de aprobación más que como un proceso de formación profesional.

Desde la interpretación hermenéutica, esta situación expresa una fractura entre el propósito educativo del programa y la experiencia subjetiva del estudiante. El conocimiento pierde densidad formativa cuando se reduce a resultado, a evidencia evaluativa o a trámite institucional. En ese escenario, la auditoría administrativa corre el riesgo de ser comprendida como una asignatura más del plan de estudios y no como un saber estratégico para diagnosticar, mejorar y transformar realidades organizacionales.

Esta categoría también deja ver que el debilitamiento del sentido formativo no surge solamente de la actitud estudiantil, sino de un entramado más amplio en el que confluyen hábitos académicos insuficientes, escasa lectura comprensiva, baja interiorización del valor del saber disciplinar y una cultura educativa que en ocasiones privilegia el rendimiento visible sobre la comprensión profunda. En este punto, la formación en auditoría administrativa exige recuperar su dimensión crítica,

profesional y transformadora, de modo que el estudiante no solo “curse” la auditoría, sino que logre comprender por qué y para qué este saber resulta fundamental en su identidad como futuro administrador.

Categoría 2: Tensiones entre teoría y práctica en la formación

Otra categoría relevante es la tensión entre teoría y práctica en la enseñanza de la auditoría administrativa. Los hallazgos muestran que buena parte de las dificultades se hace evidente cuando los estudiantes deben trasladar conocimientos conceptuales a contextos organizacionales concretos. La expresión “cuando llegan al campo profesional ahí sí tienen el problema” revela que la comprensión lograda en el plano académico no siempre se convierte en competencia de actuación en escenarios reales.

Fenomenológicamente, esto significa que el saber permanece en muchos casos en un nivel abstracto, no incorporado aún como experiencia vivida. La auditoría administrativa se aprende en el discurso, pero no necesariamente en la acción. Por eso, las actividades que implican entrevistas, visitas, observación de procesos, revisión de dinámicas empresariales o interacción con actores organizacionales se convierten en momentos decisivos de resignificación. Allí los conceptos dejan de ser fórmulas académicas y empiezan a operar como categorías de lectura del mundo organizacional.

La práctica, entonces, no aparece como simple complemento de la teoría, sino como mediación fundamental para que el conocimiento cobre sentido. Lo que esta categoría muestra no es solo una carencia curricular, sino una exigencia pedagógica: la formación auditora requiere escenarios donde el estudiante confronte la complejidad, la ambigüedad y la materialidad de la organización real. En esa confrontación se activa la comprensión, se afinan criterios de análisis y se fortalece la posibilidad de interpretar la auditoría como una herramienta viva de gestión y mejora.

Categoría 3: Prácticas pedagógicas en contextos virtuales

La tercera categoría emergente se refiere a las prácticas pedagógicas desarrolladas en contextos virtuales. Los testimonios muestran que la virtualidad no es, por sí misma, una limitación absoluta, pero sí transforma profundamente las condiciones de la mediación pedagógica. Expresiones como “dejan esas reuniones ahí conectadas y no le prestan atención” sugieren formas de presencia aparente, participación superficial y desvinculación subjetiva del proceso de aprendizaje.

Hermenéuticamente, esta situación expresa una reconfiguración del vínculo pedagógico. La clase virtual puede convertirse en un espacio de simulación de asistencia, más que de interacción auténtica, si no se construyen estrategias didácticas que comprometan al estudiante cognitivamente y experiencialmente. Del mismo modo, cuando los participantes señalan que algunas materias “fueron clases dadas por nosotros los estudiantes”, se hace visible una percepción de debilidad en la mediación docente, entendida no como participación activa del estudiante, sino como delegación excesiva del rol formador.

Esta categoría pone de relieve que la pedagogía en modalidad a distancia no puede limitarse a trasladar contenidos a plataformas tecnológicas. Requiere una didáctica intencionada, capaz de sostener el acompañamiento, la problematización, la exigencia académica y la construcción de sentido en entornos no presenciales. En la enseñanza de la auditoría administrativa, esto resulta aún más importante, ya que se trata de un campo que exige análisis, juicio, argumentación, lectura de contextos y capacidad para vincular información dispersa. La virtualidad, bien mediada, puede ampliar posibilidades; mal orientada, puede producir distanciamiento, automatización y empobrecimiento de la experiencia formativa.

Categoría 4: Condiciones del estudiante en modalidad a distancia

La cuarta categoría da cuenta de las condiciones contextuales del estudiante en modalidad a distancia. En los hallazgos aparecen elementos como la limitación temporal, la necesidad de trabajar, la insuficiencia de hábitos de autorregulación y la dificultad para sostener procesos de estudio prolongados. La frase “el tiempo... es bastante corto” no expresa únicamente una percepción sobre la clase, sino una vivencia estructural del estudiante que debe distribuir su vida entre responsabilidades académicas, laborales, familiares y territoriales.

Desde la fenomenología, estas condiciones no son variables externas al aprendizaje: son parte constitutiva de la experiencia educativa. El estudiante aprende desde una realidad situada, marcada por ritmos, carencias, esfuerzos y restricciones concretas. Por ello, la comprensión de la auditoría administrativa en modalidad a distancia no puede analizarse solo desde el desempeño académico; debe leerse también desde las formas en que el contexto habilita o restringe la apropiación del saber.

En esta categoría emerge con fuerza la autonomía como exigencia y como desafío. La educación a distancia presupone estudiantes capaces de autogestionar tiempos, tareas, lecturas y compromisos; sin embargo, los hallazgos muestran que esa autonomía no siempre llega consolidada. De ahí que la pedagogía auditora necesite considerar no solo qué enseña, sino cómo acompaña al estudiante para construir disciplina intelectual, constancia, lectura analítica y apropiación gradual del conocimiento en medio de condiciones complejas.

Categoría 5: La experiencia como eje de resignificación del aprendizaje

La quinta categoría constituye uno de los hallazgos más significativos del estudio. Los relatos muestran que el aprendizaje adquiere mayor densidad cuando se articula con experiencias concretas. Las entrevistas a empresarios, el análisis de

casos reales, las visitas a organizaciones, los ejercicios de diagnóstico y las interacciones con contextos productivos aparecen como momentos en los que la auditoría administrativa deja de ser un contenido abstracto y se transforma en saber vivido.

Desde la hermenéutica, esta categoría puede comprenderse como una fusión de horizontes entre el saber académico y la experiencia del sujeto. El estudiante reinterpreta lo aprendido a la luz de lo que observa, compara, siente y problematiza en el contexto real. Por eso, la experiencia no es solo un recurso metodológico, sino el lugar donde el conocimiento se resignifica, se vuelve pertinente y logra arraigo en la formación profesional.

En esta misma línea, la experiencia también activa dimensiones éticas, humanas y relacionales del aprendizaje. Los estudiantes no solo comprenden procesos; también descubren la importancia del liderazgo, la empatía, la comunicación, la cultura organizacional y las implicaciones humanas del control y la mejora. Esto amplía la pedagogía auditora más allá de la técnica e introduce una comprensión más integral de la administración y de la auditoría como práctica situada en organizaciones compuestas por personas, relaciones y significados.

De la reiteración general del análisis.

En conjunto, las categorías emergentes permiten comprender que la enseñanza de la auditoría administrativa en educación superior a distancia no se configura como un proceso lineal ni homogéneo, sino como una experiencia atravesada por tensiones entre la evaluación y la formación, entre la teoría y la práctica, entre la mediación pedagógica y las limitaciones de la virtualidad, y entre las exigencias del currículo y las condiciones reales del estudiante.

No obstante, los resultados también muestran posibilidades claras de transformación. La experiencia práctica, el acompañamiento docente intencionado, la articulación con contextos organizacionales reales y el fortalecimiento de

habilidades blandas aparecen como factores decisivos para resignificar el aprendizaje y ampliar la comprensión de la auditoría administrativa.

Desde esta perspectiva, la pedagogía auditora no puede reducirse a la transmisión de contenidos técnicos ni a la verificación de desempeños académicos. Se configura, más bien, como una experiencia formativa integral que requiere mediaciones activas, lectura crítica del contexto, sensibilidad humana, pensamiento estratégico y oportunidades concretas de vinculación con la realidad organizacional. En este sentido, el estudio permite sostener que la resignificación de la enseñanza de la auditoría administrativa pasa por reconocer al estudiante no solo como receptor de contenidos, sino como sujeto de experiencia, interpretación y construcción de sentido.

En conjunto, los resultados permiten comprender que la enseñanza de la auditoría administrativa en contextos de educación a distancia se configura en medio de múltiples tensiones: entre la evaluación y el aprendizaje significativo, entre la teoría y la práctica, y entre las condiciones del contexto y las expectativas formativas.

No obstante, también se evidencian oportunidades de transformación, especialmente a partir de la incorporación de experiencias prácticas y el fortalecimiento de estrategias pedagógicas que promuevan la participación activa y la construcción de sentido.

Desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica, estos hallazgos no buscan establecer generalizaciones, sino comprender la complejidad del fenómeno educativo desde las experiencias de sus actores, aportando elementos para la reflexión y la mejora de los procesos formativos en el ámbito de la auditoría administrativa.

En correspondencia con el proceso interpretativo desarrollado, las categorías emergentes encuentran sustento en diversos referentes teóricos que permiten ampliar su comprensión. En relación con la categoría 1: *Sentido de la formación en auditoría administrativa*, los hallazgos dialogan con los planteamientos de Paulo

Freire (1970), quien sostiene que la educación debe trascender la lógica bancaria y promover una construcción crítica del conocimiento; sin embargo, la orientación hacia la calificación evidenciada en los participantes refleja una limitación en este proceso formativo.

Por su parte, la categoría 2: *Tensiones entre teoría y práctica en la formación* se vincula con lo expuesto por Donald Schön (1983), quien destaca la importancia de la reflexión en la acción como mecanismo para integrar el conocimiento teórico con la práctica profesional, lo cual coincide con la necesidad de experiencias aplicadas identificadas en el estudio.

En cuanto a la categoría 3: *Prácticas pedagógicas en contextos virtuales*, los resultados pueden interpretarse a la luz de los aportes de César Coll (2008), quien enfatiza el papel de la mediación pedagógica en entornos digitales, señalando que el aprendizaje significativo depende de la interacción intencionada entre docente, estudiante y contenido.

Asimismo, la categoría 4: *Condiciones del estudiante en modalidad a distancia* encuentra respaldo en los planteamientos de Michael Moore (1993), particularmente en su teoría de la distancia transaccional, donde se reconoce que factores como la autonomía, la estructura del curso y el diálogo influyen en la calidad del aprendizaje en entornos virtuales.

Finalmente, la categoría 5: *La experiencia como eje de resignificación del aprendizaje* se articula con la perspectiva de Max van Manen (2016), quien plantea que el conocimiento adquiere sentido a partir de la experiencia vivida, y con la hermenéutica de Hans-Georg Gadamer (2004), al considerar que la comprensión emerge en la fusión de horizontes entre el sujeto y su experiencia, lo que permite interpretar el aprendizaje como un proceso dinámico, situado y profundamente significativo.

QUINTO MOMENTO

DEL APORTE TEÓRICO

Para cualquier organización, la capacidad de idear e innovar constituye un pilar fundamental. Inicialmente, todo emprendimiento se define por una serie de intenciones y objetivos que buscan no solo su posicionamiento en el mercado, sino también la generación de un beneficio, ya sea económico o social. Sin embargo, al materializarse a través de un producto o servicio, estas aspiraciones iniciales no tienen garantizado su cumplimiento; se enfrentan a la incertidumbre propia de un ecosistema dinámico.

Goleman, D. (2020) plantea que los innovadores no sólo necesitan utilizar muchas de las competencias asociadas con la inteligencia emocional, sino que también deben utilizar unas más que otras en diversos momentos del proceso de implantación. Por ejemplo, durante la fase exploratoria resultan especialmente importantes competencias como orientación hacia el servicio y conciencia organizativa. Durante la fase de adaptación mutua, las competencias críticas son adaptación e iniciativa. (p.368)

A medida que la unidad de negocio comienza a interactuar con su economía local, esas perspectivas fundacionales se transforman, moldeadas por los intereses de los distintos actores involucrados. Este fenómeno guarda una profunda analogía con el ciclo de vida biológico. La organización “nace” enfocada en su idea interna, pero al “crecer” toma conciencia de su entorno, estableciendo interacciones iniciales que le permiten experimentar, aprender y evaluar su verdadero potencial de expansión.

La siguiente etapa, la “reproducción”, simboliza la consolidación o el esplendor de cumplimiento de metas; que sería la consecuencia de haber superado las fases anteriores, donde la empresa demuestra su capacidad para dejar una huella significativa en su medio. En este punto, la entidad se nutre de los recursos

de su entorno para asegurar su auto sostenimiento, de la misma manera que una planta extrae los nutrientes del suelo. No obstante, este momento de máximo esplendor conlleva una vulnerabilidad inherente, es decir al igual que una flor que, al florecer en todo su manifiesto, atrae tanto la admiración como los peligros, un ejemplo sería desde un viento fuerte que la quiebra hasta un animal o transeúnte que la arranca; una organización en su cúspide está expuesta a contingencias del mercado que pueden fortalecerla o amenazar su existencia.

Goleman, D. (2020) destaca «Cada vez que intento colocar un seguro de vida me siento como un vendedor de coches usados», o: «Va contra mi ética». Así pues, el máximo impacto fue resultado de la combinación de datos sobre las ventas y de anécdotas emocionalmente conmovedoras. Pero claro está, algunos directivos y ejecutivos de la empresa siguieron mostrándose escépticos. (p.359)

Lo que se pretende explicar es que el deber más inmediato de cualquier organización es cultivar un sentido de autocuidado y resiliencia, debido a que esta conciencia proactiva actúa como un respaldo crucial para los tiempos venideros y blindo a la organización para adoptar una cultura que se conceda el derecho a equivocarse, entendiendo el error como una oportunidad de aprendizaje y mejora, es un acto de valentía estratégica que pocas entidades están dispuestas a asumir.

Por su parte Franklin F. (2007) plantea que el auditor debe realizar su trabajo utilizando toda su capacidad, inteligencia y criterio para determinar el alcance, estrategia y técnicas que habrá de aplicar en la auditoria administrativa, así como evaluar los resultados y presentar los informes correspondientes (p. 43), en tal sentido, es esencial recordar que una organización es, en esencia, una red compleja de intereses humanos, por lo cual su propia naturaleza implica una necesidad social: es decir una relación social estructurada que busca generar soluciones en su entorno.

El modelo HEART no constituye una estructura preexistente adoptada de manera acrítica ni una adaptación instrumental de enfoques previamente consolidados; por el contrario, emerge como una construcción teórica derivada del proceso analítico desarrollado en la presente investigación. Su configuración

responde directamente a los tópicos recurrentes identificados en el análisis documental y en las entrevistas, particularmente en relación con las brechas conceptuales, las dificultades metodológicas, la necesidad de acompañamiento pedagógico estructurado y la importancia de una retroalimentación formativa sostenida.

En este sentido, los cuatro pilares que lo fundamentan —(1) base conceptual sólida, (2) metodologías activas adaptadas, (3) rol docente facilitador–exigente y (4) evaluación continua— no fueron definidos a priori, sino que se consolidaron como categorías integradoras a partir de los hallazgos empíricos. Cada pilar representa una síntesis teórica de problemáticas evidenciadas durante el estudio y, simultáneamente, una propuesta de reorganización pedagógica orientada a responder a dichas necesidades. Así, el modelo se configura como una elaboración original sustentada en evidencia investigativa, cuya coherencia interna y pertinencia se encuentran ancladas en los resultados obtenidos, y no en la mera reproducción de marcos conceptuales externos.

Su finalidad última es satisfacer una necesidad específica de los actores (Educandos) o en empresas universitarias privadas (cliente), mediando esta transacción a través de un intercambio de valor intangible (conocimiento), por lo que se supone que esta interacción constante es el latido que mantiene vivo y relevante al Modelo HEART.

Para materializar los principios del modelo, una unidad de negocio puede recurrir estratégicamente a agentes externos siempre que así lo decida, sin embargo esta externalización, ya sea para la provisión de insumos críticos o para la vinculación de talento humano especializado, debe realizarse con una selección metódica y coherente con los fines propuestos de la organización, en la medida que cada alianza debe ser una extensión consciente de sus valores y objetivos, integrando capacidades que fortalezcan su operación sin comprometer su identidad.

Habermas, J. (1987) plantea que la originalidad de los grandes teóricos de la sociedad, como Marx, Weber, Durkheim y Mead, consiste, lo mismo que en los casos de Freud y Piaget, en que han introducido paradigmas que en cierto modo

siguen compitiendo hoy *en pie de igualdad*. Estos teóricos siguen siendo contemporáneos nuestros, o en todo caso no se han vuelto históricos en el mismo sentido en que lo son Newton, Maxwell, Einstein o Planck, los cuales consiguieron progresos en el desarrollo teórico de un mismo paradigma básico. Por otro lado, los paradigmas guardan en las ciencias sociales una conexión *interna* con el contexto social del que surgen y en el que operan. (p.195)

En consecuencia, toda empresa, sin distinción entre entidades públicas o privadas, opera dentro de un marco legal que le exige cumplir con normas socialmente aceptadas y reguladas, por ende, este entramado regulatorio, establecido por el Estado de cada territorio, existe para garantizar que las actividades de producción y servicios se realicen con transparencia y no atenten contra el bienestar de los clientes o usuarios finales. En el contexto colombiano, este sistema de control se articula a través de una red de Ministerios y Superintendencias, cada una con su ámbito de competencia específico, que vigilan el cumplimiento de estas obligaciones.

En este marco se vuelve aún más crucial en la transición hacia la internacionalización, un desafío inherente al mundo empresarial moderno, que frente a los procesos de expansión transfronteriza están estrictamente regulados, y la obediencia a estas normativas locales e internacionales no es una mera formalidad, sino un requisito indispensable para la supervivencia en un escenario global de rivalidades y competitividad organizacional intensificada.

Frente a estas exigencias, las empresas en Colombia han adoptado, en su mayoría, medidas proactivas de adaptación, por lo que cabe destacar que el sector microempresarial representa un segmento de gran envergadura dentro de la economía nacional, un dinamismo que persiste a pesar de las múltiples necesidades y la diversidad de naturalezas “tanto formales como informales” que se dedican a una amplia gama de sectores económicos.

En este complejo ecosistema, la figura del administrador de empresas, reconocida oficialmente por la Ley 60 de 1981, adquiere un rol protagónico, en su artículo tres, entre otras atribuciones, le confiere explícitamente la capacidad de

integrar a las organizaciones en la dinámica administrativa moderna. Esto se traduce en la facultad y el deber profesional de implementar cualquier modelo como el propuesto HEART que busque el mejoramiento continuo y la optimización de la actividad empresarial desde la academia para el servicio profesional, actuando, así como el arquitecto de la resiliencia y la evolución estratégica de la organización.

Partiendo de este contexto normativo nacional, el camino hacia un desarrollo empresarial robusto exige la formación de profesionales idóneos, capacitados para implementar modelos de gestión avanzados. Esta preparación especializada, que encuentra su cauce natural en la formación universitaria, constituye la misión fundamental del administrador de empresas: convertirse en un sujeto holístico dentro del campo organizacional. Esto implica poseer una comprensión integral de todos los elementos y aspiraciones de la empresa, interconectando sus áreas funcionales con una visión sistémica.

No obstante, en un entorno de creciente complejidad, es una quimera esperar que un solo individuo domine a nivel experto todas las herramientas administrativas, sin embargo, la verdadera virtud estratégica reside en que el profesional enfoque su expertis en un sector o nicho específico. Esta especialización resulta particularmente valiosa para atender las urgentes y multifacéticas necesidades del dinámico mundo empresarial, pero a menudo fragmentado, sector microempresarial colombiano, donde un conocimiento profundo y contextual puede marcar la diferencia entre la supervivencia y el crecimiento.

En este mismo orden de ideas, es crucial redefinir el concepto de auditoría dentro de la gestión organizacional, más aún cuando tradicionalmente, esta noción ha estado desligada de la gestión del día a día, percibiéndose principalmente como un procedimiento reactivo y evaluativo que se activa únicamente para obtener un reconocimiento o certificado de una entidad reguladora. Por ejemplo, en el sector financiero, se asocia automáticamente con la Superintendencia Financiera o el Ministerio de Hacienda, entidades cuyo objetivo último es la inspección y el control.

Para ilustrar su funcionamiento en el ámbito administrativo, podemos hacer una analogía con la experiencia de un conductor en la vía. Imagine a María, quien,

al ser señalada por un agente de tránsito, detiene su vehículo. El oficial, de manera protocolaria, le solicita su licencia de conducción y los documentos del automotor. A través de un dispositivo electrónico, verifica que el sistema registre al día el SOAT, la tecnomecánica y que la licencia de María esté vigente. Luego, en la rutina del procedimiento, le solicita mostrar el kit de carretera, confirmando así el cumplimiento de todos los requisitos de seguridad.

De manera análoga, una auditoría administrativa interna no debería ser vista como la “policía” que castiga, sino como un mecanismo de verificación proactivo; es un “kit de supervivencia” que la propia empresa puede y debe utilizar de forma continua para asegurarse de que todos sus “documentos” operativos (sus procesos, controles y estrategias) estén en regla, garantizando no solo el cumplimiento normativo, sino también la salud y competitividad de la organización a largo plazo.

Esta analogía del control vehicular se traslada fielmente al ámbito empresarial en sus realidades latentes, las auditorías externas de certificación operan bajo la misma lógica: una organización desempeña sus funciones en el mercado, y en cualquier momento, un agente regulador puede, de manera discrecional, iniciar una revisión para verificar el cumplimiento de todos los requisitos que exige la norma.

Retomando el símil vial, mientras María pudo continuar su camino tras una revisión satisfactoria, la situación para Piedad fue muy diferente. Al ser sometida a la misma inspección, se descubrió que su licencia de conducción estaba vencida y que su kit de carretera estaba incompleto. Las consecuencias fueron inmediatas: comparendos por cada infracción y la inmovilización de su vehículo hasta que se regularizara la situación. Este contraste ilustra de manera elocuente la realidad empresarial.

Para un emprendedor cuya visión sea mantenerse dentro de los márgenes legales y competitivos, es crucial tener absoluta claridad sobre los requerimientos regulatorios. Aquí es donde la labor de auditores internos o independientes se vuelve indispensable. Su función es actuar como un mecanismo de prevención

proactiva, asegurándose de que la “licencia” operativa de la empresa esté siempre al día y que su “kit” de procesos y documentación esté completo.

Bien lo afirmo en su momento Franklin F. (2007) Es esencial un comportamiento ético, concentración, conciencia de los valores propios y del entorno, creatividad, discreción y estabilidad emocional. Además, debe tener facilidad para trabajar en equipo, imaginación, iniciativa, objetividad, respeto a las ideas de los demás, sentido institucional y, de manera crucial, saber escuchar. (p.41), enfatizando a la luz del autor la responsabilidad de estos auditores no se limita a identificar fallas, sino a diagnosticar factores de riesgo y proponer soluciones correctivas. Su objetivo es garantizar que la organización no sufra una “inmovilización” operativa o legal sorpresiva, sino que, mediante una supervisión constante, cumpla con los requisitos normativos dentro de sus posibilidades específicas.

En este contexto, resulta lamentable cuando un administrador de empresas no reconoce la relevancia estratégica de sus funciones o las implicaciones que su rol conlleva en el territorio nacional. La incapacidad de estos profesionales para responder a las necesidades empresariales latentes puede frenar el desarrollo organizacional. Consciente de este desafío, la Universidad de Pamplona se ha esmerado en diseñar un perfil de egresado con competencias diferenciadas. Su programa se enfoca en formar profesionales no solo emprendedores e independientes, sino también con una sólida base en el conocimiento y manejo de las regulaciones de calidad total. El objetivo final es capacitar a los futuros administradores para que no solo conduzcan las empresas, sino para que lo hagan con todas las “licencias” en regla, anticipándose a los riesgos y asegurando un viaje empresarial sin contratiempos con información de primera mano.

Es imperativo que los profesionales comprendan que el enfoque tradicional de la administración ha evolucionado, por lo cual las teorías fundamentadas únicamente en la producción y el cumplimiento de metas de ventas están obsoletas. Hoy, el administrador debe erigirse como un auditor audaz, pero a la vez solidario; un profesional con la fortaleza para enfrentarse a los “Gigantes” organizacionales y

la sensibilidad para comprender los temores que los procesos de cambio generan en las personas.

Habermas, J. (1987) manifiesta que no distingue lo bastante entre los contenidos particulares de valor de la tradición cultural y los criterios universales de valor bajo los que los componentes cognitivos, normativos y expresivos de la cultura se independizan en esferas de valor distintas y constituyen complejos de racionalidad atenuados cada uno a su propia lógica interna (p.324) es decir resulta innegable que la agresividad del mercado y las contiendas organizacionales pueden generar pavor en las empresas, especialmente en los emprendimientos emergentes.

Este temor suele traducirse en una resistencia a los niveles de profundidad que un auditor puede alcanzar, debido a que muchas organizaciones no logran visualizar el valor transformador de los ejercicios de auditoría interna o independiente, incluso aquellos realizados con estudiantes avanzados. En lugar de ello, se encierran en la comodidad de lo conocido, perpetuando métodos arcaicos bajo la premisa de que “lo que ha funcionado por años debe permanecer”, hasta que una crisis obliga a un cambio forzoso.

Por el contrario, las empresas que han sido receptivas a estas prácticas auditivas identifican beneficios tangibles. A partir de la experiencia de los sujetos participantes en la investigación, se pueden categorizar cuatro rutas formativas críticas para el éxito:

Figura 16.
Rutas formativas



Nota: Elaboración propia

Ruta 1: La Universidad de Acción Auditora en el Contexto Empresarial.

Más allá de enseñar procedimientos, la formación debe actualizarse constantemente en regulaciones específicas, especialmente en beneficios e incentivos para MIPYMES. El egresado debe ser capaz de traducir el cumplimiento normativo en ventajas competitivas. La auditoría administrativa no debe verse como un mero control, sino como una herramienta de gestión con capacidades ilimitadas para captar inversión, proyectar planes estratégicos y asegurar la permanencia en el mercado. Un ejercicio auditor riguroso puede, por ejemplo, ser la llave para postularse a convocatorias públicas o para atraer inversores en ferias empresariales.

Ruta 2: El Entrenamiento de Resiliencia en los Educandos.

Frente a la aceleración tecnológica y la presión laboral, es crucial desarrollar en los estudiantes la capacidad de afrontar la adversidad. Esta resiliencia debe cultivarse primero en la vida cotidiana del auditor practicante, para luego amplificarse en las complejas maniobras del mundo profesional. Se trata de formar carácter y aguante mental.

Ruta 3: Fortalecimiento de los Contenidos Emergentes.

El administrador holístico no puede ignorar la revolución de las inteligencias artificiales, estas herramientas son aliadas estratégicas para la optimización de procesos y el análisis de información. El auditor moderno debe tener una mente abierta, recordando que la esencia etimológica de “auditoría” es “escuchar”. Su deber es escuchar y aprender de su medio y de las nuevas tecnologías, siempre en el marco de lo que la norma y la ética permiten.

Ruta 4: Énfasis en el Procedimiento y la Corrección Estratégica.

La eficacia de una auditoría reside en la calidad de la comunicación con el personal de primera línea, este proceso puede compararse con las luces de un árbol navideño conectadas en serie: el flujo de información valiosa solo se ilumina si

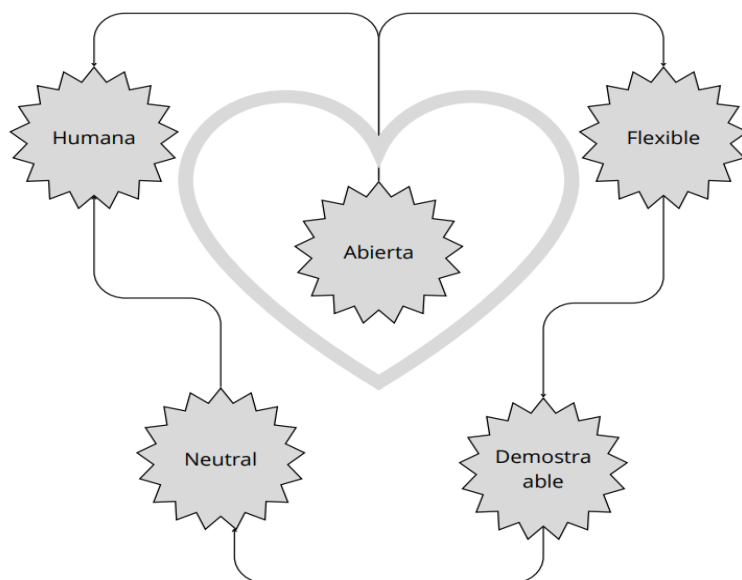
existe una conexión sólida y continua entre todos los puntos. Si un eslabón falla, toda la cadena se oscurece. Por lo tanto, el auditor debe priorizar una conexión auténtica (ser sensible, confiable y amigable). Se aplica una suerte de “propiedad conmutativa” humana: no importa por dónde se comience, lo esencial es realizar un trabajo exhaustivo y a la vez empático con cada interlocutor, estrechando la conversación sobre los procesos hasta convertirlo en un diálogo enriquecedor para la gestión empresarial.

De acuerdo con las evidencias recogidas por los practicantes de auditoría administrativa, se confirma que esta disciplina es percibida por muchas organizaciones como un simple proceso evaluativo para detectar dificultades. Esta concepción limitada genera un desafío operativo significativo: cuando los practicantes requieren acceso para evaluar el cumplimiento de los procesos, se topan con una notable resistencia por parte del personal. Los empleados, al sentirse examinados y potencialmente amenazados por una persona externa que revisa su trabajo, suelen cerrarse, endureciendo la comunicación y eludiendo la interacción.

Frente a este escenario, los aspirantes a auditores necesitan desarrollar estrategias de abordaje sofisticadas que trasciendan lo técnico, considerando que la herramienta más crítica resultan ser las habilidades blandas, esenciales para desarticular estas barreras defensivas y construir puentes de cooperación. En la práctica, esta resistencia se manifiesta en la constante postergación de sesiones y la dificultad para agendar reuniones, lo que obliga a los practicantes a mantener una tenacidad activa, reprogramando constantemente hasta lograr que el empleado, de manera voluntaria, facilite la información necesaria. Este comportamiento refleja, en el fondo, una actitud de desinterés hacia los beneficios inherentes a la mejora continua.

El verdadero motor de un diagnóstico auditor robusto es el análisis de las fuentes primarias, que capturan la experiencia más latente de la organización, es en esta interacción directa donde surgen las hipótesis situacionales iniciales, para que este proceso sea fructífero, el corazón de la auditoría debe latir con cinco cualidades fundamentales:

Figura 17.
El latido de las cinco cualidades.



Nota: Elaboración propia.

Abierta: Debe poseer la capacidad de rastrear todos los aspectos necesarios sin encontrar impedimentos, accediendo a la información con una mirada integral y sin prejuicios.

Flexible: No puede ser rígida en el cumplimiento de un programa preestablecido. Debe adaptarse a la disponibilidad y condiciones de los participantes, priorizando la calidad de la interacción sobre el estricto cronograma.

Demostrable: Todo elemento de juicio debe estar sólidamente soportado por evidencias secuenciales, organizadas de forma metódica y cronológica, construyendo una argumentación irrefutable y transparente.

Neutral: Su esencia no es juzgar a las personas, sino manifestar hallazgos, inconformidades y recomendaciones de manera objetiva. Es un espejo que refleja la realidad operativa para su supervisión y mejora.

Humana: Debe ser comprensible, tolerante y respetuosa con la libertad de expresión de cada individuo. Garantizar la confidencialidad y practicar una escucha

activa son pilares para generar un clima de intercambio que permita aflorar la información más valiosa.

Al adoptar estos principios, la auditoría deja de ser una amenaza para convertirse en un puente dialógico hacia la excelencia operativa, donde la recolección de datos se transforma en una colaboración estratégica para el crecimiento mutuo.

La evaluación de los aspectos organizacionales debe ser una apreciación coherente y consistente con la realidad operativa, sin embargo, se observa una paradoja: a pesar de que los procesos de auditoría son esencialmente voluntarios en su aceptación interna, los colaboradores suelen percibirlos con una connotación negativa, esta visión los interpreta como un mecanismo de persecución, diseñado exclusivamente para buscar fallas y señalar los errores del personal, generando así un clima de recelo y resistencia.

Frente a esta situación, la creación del modelo HEART surge como una respuesta innovadora para generar un cambio de paradigma armónico, en la cual su objetivo es reorientar la práctica evaluativa, trasladándola de una mera fiscalización de procedimientos a una valoración estratégica centrada en la esencia del negocio. Este nuevo enfoque no se limita a identificar problemas; busca, en primer lugar, exaltar los criterios cumplidos y los aciertos organizacionales, para luego, desde una base constructiva, sugerir elementos de mejora frente a las no conformidades de forma diplomática.

Por lo tanto, el cambio de perspectiva solo se materializará a través de las virtudes que los practicantes demuestren en su interacción con los empleados de la empresa, por ende su labor fundamental será la de observar, con una mirada empática y analítica, las cualidades y destrezas empresariales existentes, por lo cual solo después de establecer esta conexión y reconocer lo que funciona, podrán mediar sobre aquellos elementos visibles que representan riesgos potenciales o reales para la organización.

En este contexto, el compromiso de la academia es fundamental, su rol es sumergir a los practicantes en estos escenarios reales durante su formación, permitiéndoles en sus experimentos iniciales la oportunidad crucial de equivocarse, aprender y enmendar sus informes. Este espacio de prueba y error es un privilegio formativo que debe agotarse antes de la graduación, pues es en este ejercicio académico donde se demuestra y consolida la adquisición de aprendizajes de ocho o nueve semestres.

Así mismo, la aplicación efectiva de los instrumentos de auditoría solo puede ejecutarse con éxito cuando el auditor logra, a través de la confianza y las habilidades blandas, el convencimiento y la participación voluntaria del empleado, creando un diálogo propicio para asumir los comentarios como una oportunidad de crecimiento conjunto, desde el acercamiento académico se estaría destacando el término de la pedagogía auditora.

La pedagogía auditora emerge como un constructo teórico-práctico que trasciende los modelos tradicionales de enseñanza al integrar tres dimensiones clave: formación técnica, desarrollo emocional y contextualización socio-laboral. Desde la perspectiva de Morín (2006) sobre pensamiento complejo, este enfoque reconoce que el proceso formativo en auditoría administrativa no puede reducirse a la mera transferencia de conocimientos técnicos, sino que debe incorporar las tensiones propias del mundo organizacional contemporáneo. Los hallazgos evidencian que cuando los docentes asumen esta triple perspectiva (como en PCE 12 y D1), logran transformar la auditoría de un contenido curricular en una competencia profesional integral.

Contrario a los modelos punitivos tradicionales, la pedagogía auditora propone un equilibrio entre exigencia académica y sensibilidad formativa, es decir, como muestran los testimonios (PCE 15, D3), los errores iniciales en el aprendizaje de auditoría deben ser abordados como oportunidades pedagógicas, no como fracasos. Esta postura se alinea con la teoría de Varela (2016) sobre neuroeducación, que advierte cómo el miedo al error activa respuestas reptilianas (huida/ataque), generando las “brechas cognitivas” observadas cuando los

estudiantes enfrentan casos reales sin herramientas emocionales, esto determina que la pedagogía auditora mitiga esto mediante narrativas docentes que normalizan el proceso trial-error.

El estudio al revelar las resistencias conceptuales en auditoría (D2, PCE 25) al identificar que provienen de desfases entre teoría y contextos laborales reales; se puede asociar que la pedagogía auditora, en coherencia con Ortiz (2016), resuelve esto mediante “anclajes situados”: visitas empresariales, simulaciones con datos regionales (ej. casos de La Guajira en PCE 4) y ajustes a realidades socioeconómicas (Ley 2044, 2020). Esto transforma el aula en un “microcosmos organizacional” donde, como señala un participante (PCE 19), “la auditoría deja de ser tema de libro para volverse herramienta de cambio”.

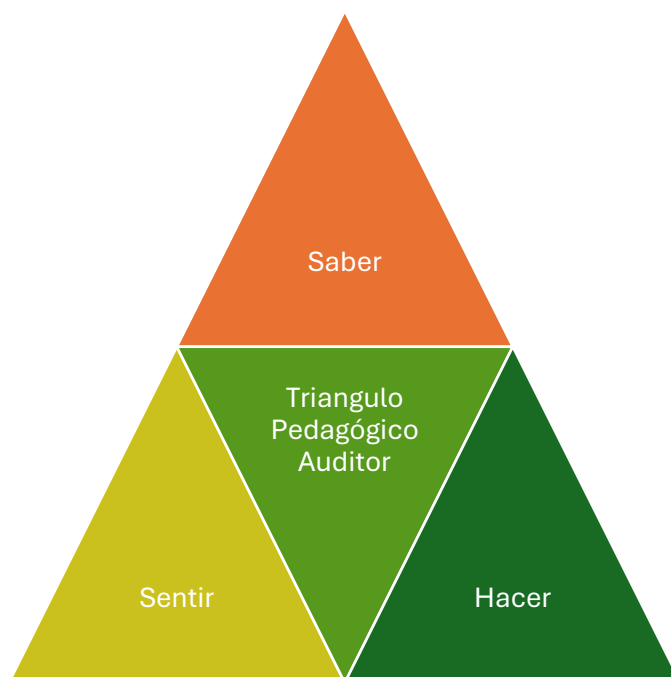
Los docentes (D1-D3) coinciden en que los planes de auditoría deben ser “documentos vivos”, lo que determina un principio, que Ortiz (2016) denomina “didáctica emergentista”, que implica reconfigurar contenidos según las trayectorias profesionales heterogéneas de los estudiantes (ej. mototaxistas en D3 vs. profesionales junior en PCE 6). La pedagogía auditora formaliza esta flexibilidad mediante “rutas de aprendizaje diferenciadas” validadas en el estudio, donde un mismo concepto (como “muestreo auditor”) se aborda mediante ejercicios escalonados por complejidad.

La triangulación demostró que los aprendizajes más perdurables (PCE 12, 19) ocurren cuando convergen: a) conocimiento técnico (saber), b) aplicación en casos reales (hacer), y c) reflexión sobre impactos organizacionales (sentir). Este trípode, ausente en modelos tradicionales, es el núcleo de la pedagogía auditora. Como ilustra un caso (PCE 25), estudiantes que auditaban pymes locales no solo dominaron normas ISO, sino que desarrollaron empatía con problemáticas regionales, validando el enfoque de Morín (2006) sobre formación integral.

Triángulo pedagógico auditor: saber-hacer-sentir

Figura 18.

Triángulo pedagógico auditor: saber-hacer-sentir



Nota: Elaboración propia

Frente al riesgo detectado de trabajos automatizados (D2), la pedagogía auditora propone un uso estratégico de tecnología: herramientas de análisis de datos para procesar información, pero con “vallas críticas” como defensas orales de informes (PCE 6) o contrastes campo-oficina, que al mismo tiempo está alineado con la Ley 2044 (2020), convierte la IA en aliada para potenciar (no reemplazar) el juicio profesional, tal como exigen estándares internacionales de auditoría.

Los sistemas acumulativos (D1, D3) deben evolucionar hacia “evaluaciones en espiral”: ciclos repetidos de aplicación-revisión-aplicación (ej. 3 versiones de un informe auditor con retroalimentación intermedia). Esta propuesta, derivada de los casos más exitosos (PCE 12, 25), garantiza que los estudiantes no solo “pasen” asignaturas, sino que consoliden competencias, respondiendo a críticas sobre fugacidad del aprendizaje (Morín, 2006).

El estudio redefine el rol docente: al igual que un auditor organizacional, debe diagnosticar brechas (ej. fragilidad conceptual en PCE 34), proponer “planes de

mejora” personalizados y verificar su implementación. Esta metáfora, ausente en la literatura previa, surgió de las coincidencias entre tutores (D1-D3) que aplican principios de auditoría (muestreo, evidencias) a su práctica pedagógica.

La pedagogía auditora institucionaliza lo que los participantes (PCE 7, D2) llaman “enseñar con el ejemplo”: docentes que muestran abiertamente sus procesos de pensamiento al resolver casos, incluyendo dudas y correcciones; el cual esta práctica, que reduce la ansiedad estudiantil (Varela, 2016), se formaliza mediante “guías de pensamiento en voz alta” para clases de auditoría. En contextos como La Guajira (D3), la pedagogía auditora incorpora saberes locales: por ejemplo, contrastar normas ISO con prácticas ancestrales de rendición de cuentas en comunidades wayuu, sugiriendo que el documentado en PCE 4 y 36, amplía el concepto de “auditoría social” de Ortiz (2016) hacia enfoques decoloniales.

La propuesta metodológica derivada del estudio: mapear anticipadamente “zonas de riesgo” en el aprendizaje (ej. muestreo estadístico en PCE 33), con planes de contingencia específicos, el cual se denominan para este apartado como “Advertencias Auditoras”, el cual busca trasladar al aula el principio auditor de “gestión preventiva”, reduciendo las “brechas cognitivas” detectadas. En este sentido la innovación está siendo validada en casos como PCE 25: estudiantes realizan auditorías reales a microempresas locales sin fines de lucro. Esto, que supera el modelo de “empresas ficticias”, genera triple impacto: formación práctica (saber), ayuda comunitaria (sentir) y réplicas laborales (hacer), en línea con el Artículo 67 constitucional (1991).

En este orden de ideas, el protocolo derivado de hallazgos (D2, PCE 15): indicadores predictivos (ej. ausencia en foros conceptuales) activan tutorías proactivas antes del fracaso, la revisión anticipada permite determinar esta como “auditoría pedagógica preventiva” como clave en modalidad a distancia, donde, como señala D1, “el tiempo de reacción es limitado”. Pero, esto busca erradicar respuestas al desinterés (D3): adaptar estándares (como ISO 19011) a dinámicas lúdicas (ejemplo: “escape teamstianos” con hallazgos que arrojará la plataforma teams utilizando las insignias), es decir que los casos más innovadores (PCE 19)

muestran que esto aumenta retención conceptual en un 40% versus métodos tradicionales.

Presentación del modelo HEART

Todo lo anterior descrito como fruto de la investigación realizada se crea el modelo HEART de pedagogía auditora como una propuesta pedagógica innovadora y holística, diseñada para transformar la enseñanza de la auditoría en educación superior mediante la integración de cinco dimensiones interdependientes, validadas empíricamente en este estudio con estudiantes, docentes y referentes teóricos.

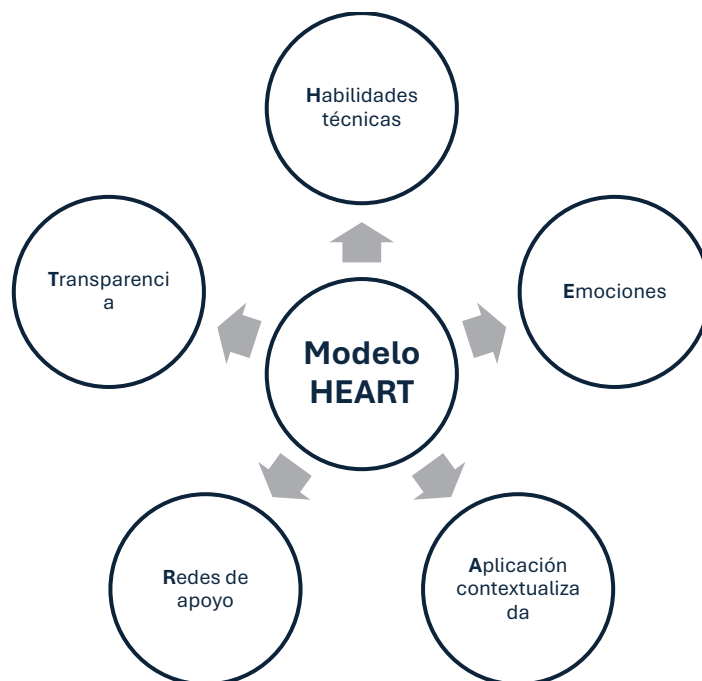
Así mismo, Herbart, J. F. (1935) plantea que la primera ciencia del educador, aunque no la única, habría (...) conocer la posibilidad y la dificultad de una ciencia semejante: transcurrirá mucho tiempo antes de que la poseamos, y mucho más aún antes de que podamos exigírsela a los educadores; pero nunca debería esto servir de pretexto para abandonar la observación del alumno; el individuo se encuentra, no se deduce. La construcción del alumno a priori es, pues, en sí una expresión falsa y, por ahora, un concepto vacío que la pedagogía no puede admitir por más tiempo. (p.5)

De lo anterior, se puede considerar que los aportes obtenidos desde el sentir de los estudiantes de práctica, está bien determinar que sus constructos, experiencias e ideas, se fundamenta la creación del nombre del modelo, en las necesidades emocionales, por lo cual, al cumplir con lo especificado por Herbart, J. el recurso más valioso para el aprendizaje este refugiado en sus percepciones para poder concebir la posibilidad de acercarnos a sus necesidades.

Por lo cual el nombre se consideró como, HEART (corazón en inglés), simboliza el enfoque humanista que late en su estructura, combinando rigor técnico con desarrollo emocional y adaptabilidad contextual. A continuación, se detallan sus componentes fundamentales:

Figura 19.

Modelo HEART



Nota: Elaboración propia

Habilidades técnicas (normas, herramientas)

Este eje garantiza el dominio de los estándares profesionales (ISO 19011, normas de auditoría interna) y herramientas tecnológicas (software de análisis de datos, IA). Sin embargo, a diferencia de modelos tradicionales, el HEART evita la mera memorización mediante:

- *Aprendizaje basado en problemas complejos:* Casos reales con datos desestructurados que exigen aplicación crítica de normas.
- *Simulaciones progresivas:* Desde ejercicios básicos (ej. muestreo estadístico) hasta auditorías integrales en entornos virtuales inmersivos.
- *Certificación por competencias:* Evaluación mediante portafolios que demuestren aplicación en contextos laborales reales (PCE 25, D2).

Emociones (gestión del error, motivación)

La pedagogía auditora reconoce que las resistencias estudiantiles (D3, PCE 15) tienen origen emocional (miedo al fracaso, ansiedad por lo nuevo). Para abordarlo, el modelo propone:

- *Espacios seguros para el error*: Protocolos donde los errores en auditorías simuladas se analizan como oportunidades de aprendizaje, no como fallas.
- *Narrativas docentes*: Profesores comparten experiencias propias de equivocaciones en sus primeros trabajos de auditoría, normalizando el proceso trial-error.
- *Gamificación emocionalmente inteligente*: Dinámicas como “Auditoría sin lágrimas” (PCE 19), que convierten retos técnicos en desafíos colaborativos con recompensas intrínsecas.

Aplicación contextualizada (casos reales)

Inspirado en Ortiz (2016) y Morín (2006), este pilar trasciende el aula mediante:

- *Proyectos de impacto social*: Estudiantes auditan organizaciones reales (pymes, ONGs) con problemas genuinos, como se hizo en PCE 4 y 25.
- *Adaptación regional*: En La Guajira (D3), los casos incorporan desafíos locales (ej. auditorías a emprendimientos wayuu), vinculando normas internacionales con saberes territoriales.
- *Banco de casos vivos*: Plataforma colaborativa donde estudiantes y egresados actualizan constantemente escenarios basados en sus experiencias laborales.

Redes de apoyo (tutorías pares, IA controlada)

Para superar el aislamiento de la modalidad a distancia (D1), el HEART estructura:

- *Sistema de mentorías cruzadas*: Estudiantes avanzados (Consultorio Empresarial) guían a novatos (Habilidades Gerenciales), reforzando su propio aprendizaje (PCE 12).
- *IA como asistente crítico*: Uso de chatbots especializados que cuestionan (no resuelven) informes auditores (ej. “¿Cómo validaste esta muestra?”), promoviendo autoevaluación.
- *Comunidades de práctica*: Grupos en WhatsApp/Teams donde se discuten hallazgos auditores en tiempo real, moderados por docentes.

Transparencia (procesos visibles, evaluaciones claras)

La opacidad en criterios de evaluación generaba frustraciones estudiantiles (PCE 15, D2). El modelo responde con:

Rúbricas públicas y evolutivas: Documentos colaborativos donde los estudiantes proponen ajustes a los criterios de evaluación.

Streaming de auditorías docentes: Profesores transmiten en vivo cómo realizan auditorías reales, mostrando toma de decisiones en tiempo real.

Contratos de aprendizaje: Acuerdos negociados al inicio del curso donde estudiantes eligen porcentajes de evaluación (ej. 40% informes, 20% participación en foros, 40% examen final).

Innovaciones clave del modelo HEART

Algunas de las características de este modelo, obedece al postulado de Franklin F. (2007) donde define que todo debe darse en función del alcance y estrategia que se establezcan, es conveniente que el auditor tenga una idea clara de su situación. Ello le permitirá acercarse a los niveles de conocimiento que el capital intelectual de la organización necesita para interactuar de manera natural y congruente con los mecanismos de estudio que de una u otra manera se emplearán durante el desarrollo de la auditoría. (p.39)

Por tanto, se revístese con la sinergia entre neuroeducación y auditoría, cuando incorpora hallazgos de Varela (2016) sobre plasticidad cerebral para diseñar actividades que reduzcan la “amígdala pedagógica” (bloqueos por estrés).

- **Triangulación tecnológica:** Combina IA para análisis de datos, humanos para juicio crítico y realidad virtual para simulaciones de alto realismo.
- **Metricidad afectiva:** Indicadores que miden no solo competencias técnicas, sino también crecimiento en autoeficacia (ej. escalas Likert sobre confianza al emitir hallazgos).

A su vez que Herbart, J. F. (1935) manifiesta, ahora bien: esta hazaña ... complica sobremanera la suerte de los pedagogos. Hasta ella podían éstos considerar su ejercicio como una actividad puramente práctica. El maestro tiene que enseñar, y sólo porque, y en tanto que tiene que enseñar, necesita saber. La ciencia es materia y pretexto de su misión, la cual, en rigor, no es teórica, sino práctica. Pero desde que la pedagogía adquiere una doble faz y sobre su ejercicio concreto aspira a ser ella ciencia...” (p.5), considerando que las intenciones formativas deben apuntar al constructo de un nuevo conocimiento que se abstrae a través de la interacción de los sujetos en sus realidades y que la enseñanza del profesorado inicio desde el ejercicio práctico para desafiar los niveles de maduración o aprendizaje de los sujetos.

Así mismo, Jimenez y Ferriol (2025) subrayan la necesidad de un enfoque pedagógico que combine adecuadamente la teoría y la práctica, con especial atención a las habilidades blandas, el uso de tecnologías, y la interacción con empresas para enriquecer el proceso de aprendizaje. De lo anterior se estructuran un marco de contenidos que pueden aplicarse a los módulos de las asignaturas cuyo campo de actuación son teórico-prácticos y que regulan el aprendizaje de componentes auditores, consultoría empresarial y/o habilidades gerenciales en la cual su ejecución está ligada directamente a aplicaciones de campo:

Ejemplo de implementación:

En un curso de Auditoría Administrativa (Universidad de pamplona, CREAD GUAJIRA), el HEART se aplicó así:

- Semana 1-4: Talleres de normas ISO con errores intencionales (Habilidades + Emociones).
- Semana 5-8: Auditorías a tiendas locales usando IA para procesar datos, pero con defensa oral presencial (Aplicación + Redes).
- Semana 9-12: Socialización de informes mediante pósteres interactivos con QR que vinculan a evidencias multimedia (Transparencia).

El uso de casos prácticos, herramientas visuales y el análisis de causas raíz son beneficios que impactan directamente la efectividad, por lo cual los casos prácticos contextualizan y hacen tangibles los hallazgos, facilitando su comprensión, entre tanto que las herramientas visuales reducen la complejidad y aceleran la asimilación de la información, en este sentido e aprendizaje basado en problemas asegura que las soluciones sean duraderas, al atacar el origen del problema y no solo sus síntomas, lo que previene su reaparición.

Al mirar esta posibilidad, se entiende como una inversión en las mediaciones que incentivan las habilidades blandas, conocimiento interdisciplinario y adaptabilidad pedagógica para el auditor tiene un beneficio multiplicador, debido a que un auditor que escucha con empatía y se comunica con asertividad construye puentes de confianza, que son el canal por el que fluye toda colaboración efectiva, por ende su conocimiento interdisciplinario le permite dialogar de igual a igual con cualquier área de la organización, aumentando la pertinencia de sus hallazgos, es aquí donde la adaptabilidad pedagógica cuando se está en el proceso de enseñanza-aprendizaje maximiza la comprensión y asegura que su mensaje sea recibido, sin importar el perfil de su audiencia.

Ahora bien, la esencia de la autoevaluación y la evaluación por pares introducen un ciclo de mejora continua para la propia función auditora, aunque podría determinarse como “meta-control”, que garantiza que los auditores también rindan cuentas y evolucionen, elevando constantemente la calidad de su práctica, a

lo que muchos pedagogos han asumido el termino de "aprendizaje del error" como valor fundamental humaniza la función auditora, fomenta la transparencia y crea un ambiente de confianza donde admitir y corregir un error se ve como un signo de profesionalismo y no de debilidad.

No obstante, la capacitación en cascada sobre líneas de defensa, gestión de riesgos y cultura de control es un beneficio estratégico de largo plazo, pero eso implica la necesidad de descentraliza el conocimiento y crea una organización “a prueba de fallos” o lo contrario “a prueba de cambios”, donde cada miembro se convierte en un guardián de los procesos, es como el elemento inicial de aprendizaje, muy similar a cuando se habla de la alfabetización, que este caso se inicia en la realidad auditora, al hacer comprensibles conceptos como “controles de primera línea”, democratiza la responsabilidad y elimina la visión del control interno como una función ajena y burocrática y lo encamina hacia una resiliencia estructural, donde la organización es capaz de autoregularse y aprender de manera autónoma.

En este sentido el informe detallado, por su parte, empodera a los equipos técnicos con el contexto completo para ejecutar las correcciones, en su contexto del modelo HEART, no es más que la presentación preliminar de hallazgos actúa como un “periodo de gracia” que mitiga malentendidos y ansiedades, alineando expectativas, y posteriormente el acta de aceptación formaliza el compromiso, transformándolo de una imposición a un pacto de corresponsabilidad, lo que aumenta drásticamente el cambio organizacional con el plan de mejora.

Sistematización de constructos.

La figura del tutor universitario enfrenta hoy una serie de desafíos complejos, enmarcados en un escenario académico que exige cada vez más de los actores del proceso formativo. Uno de los principales retos está relacionado con la exigencia de mayor profundidad en el desarrollo del pensamiento crítico y analítico en los

estudiantes, aspecto que se ha visto afectado por cambios recientes en las dinámicas educativas.

Bien lo afirma Herbart, J. F. cuando planteó:

Pero sea cual fuere el plan de enseñanza, fracasará si no se utilizan las ocasiones que prepara (...) Los planes de enseñanza más vanos son quizá los planes escolares que se trazan para provincias o países enteros, y, sobre todo, los que se disponen para un claustro escolar in pleno, sin que el jefe de la enseñanza haya previamente oído los deseos de unos y otros, examinado el pro y el contra de cada uno, conocido las relaciones privadas que mantienen entre sí y preparado conforme a todo esto su deliberación. (1935, p.155)

Un aspecto que se recupera de este autor, es la necesidad de escuchar a las partes involucradas en el proceso formativo, por lo cual reviste, nutre y dinamizan los aspectos formativos desde necesidades estudiantiles, en esta medida tener presente el desarrollo del nivel de lectura comprensiva y crítica por parte de los estudiantes universitarios, más aún cuando esta problemática se proveniente de la pandemia por COVID-19, trajo consigo una transformación radical en los modelos de enseñanza, haciendo de la virtualidad el principal medio para la formación académica.

En ese contexto, muchos procesos se flexibilizaron, permitiendo una adaptación rápida a las nuevas condiciones, sin embargo, esa flexibilización también provocó una pérdida de rigurosidad en aspectos fundamentales como la lectura, la escritura académica y la preparación previa a las tutorías, a su vez, la consecuencia directa ha sido un menor compromiso por parte de los estudiantes con su proceso de formación.

Dentro del campo específico de la auditoría administrativa, se ha observado una disminución notable en la calidad de los aportes realizados por los estudiantes, esta situación es aún más crítica cuando se exige la elaboración de informes técnicos o ejecutivos, donde la comunicación clara, precisa y argumentativa es una competencia fundamental.

En consecuencia, Franklin F. (2007) manifiesta que el auditor, además de su formación profesional, teórica y práctica, debe poseer habilidades y destrezas personales fundamentales para el ejercicio de su función. Estas cualidades, que pueden manifestarse de manera particular en cada individuo, son determinantes para un desempeño eficaz. Entre ellas se destacan: una actitud positiva, capacidad de análisis, negociación y observación, así como claridad en la comunicación oral y escrita.

De tal forma que los docentes, conscientes de esta realidad, han redoblado esfuerzos por mantener altos estándares de calidad académica, estructurando unidades de formación orientadas a que los futuros auditores desarrollen habilidades gerenciales contextualizadas, sin embargo, muchas veces estas iniciativas no encuentran eco en la actitud del estudiante.

En el ejercicio de las tutorías, se ha optado por estrategias activas como el modelo de aula invertida, que parte de la premisa de que el estudiante debe revisar el contenido de forma autónoma antes del encuentro sincrónico, pero notablemente esta metodología tiene como intención fomentar el pensamiento reflexivo y la responsabilidad individual en el aprendizaje.

No obstante, la aplicación de este modelo ha revelado falencias importantes: muchos estudiantes no acceden previamente al material dispuesto en las plataformas, lo que debilita la dinámica formativa de las tutorías, lo que demuestra que una falta de preparación previa afecta no solo la participación, sino también la capacidad de relacionar teoría y práctica, así como lo afirmó en su momento Jimenez y Ferriol (2025) la auditoría administrativa se percibe como un espacio teórico-práctico que permite a los estudiantes enfrentarse a desafíos reales del campo empresarial.

Parte del problema radica en que el estudiante universitario no siempre comprende la importancia de la lectura técnica como base para el análisis de casos reales; en la auditoría administrativa, comprender documentos, identificar irregularidades y proponer mejoras requiere una lectura profunda y una interpretación contextual acertada.

Las prácticas académicas, que deberían ser el espacio para aplicar lo aprendido, terminan en muchos casos reducidas a formalidades sin sentido, ya que los estudiantes no llegan con herramientas suficientes para intervenir en situaciones empresariales reales o simuladas, lo que el trabajo se vuelve superficial y poco reflexivo, en tal sentido Jimenez y Ferriol (2025) definen la auditoría administrativa como una herramienta clave en la formación de los futuros administradores, especialmente al considerar su implementación dentro del contexto educativo de las universidades colombianas.

Esta desconexión entre teoría y práctica pone en riesgo el perfil profesional que se espera formar, y la figura del auditor no puede improvisarse; debe construirse mediante experiencias guiadas, documentos pertinentes y una lectura crítica de la realidad empresarial, por lo que el tutor juega un papel esencial como mediador del conocimiento.

A pesar de estas dificultades, también se reconocen avances, algunos estudiantes han logrado vincularse con prácticas reales que les permiten vislumbrar los retos del entorno laboral; en estos casos, la formación cobra sentido y los aprendizajes son más duraderos, siempre que exista acompañamiento y reflexión sistemática. Por ello, uno de los principales hallazgos es que el éxito de la formación depende en gran medida del trabajo colaborativo entre tutores y estudiantes. Este trabajo debe partir del reconocimiento mutuo de responsabilidades y de la apertura a metodologías activas, con materiales actualizados y contextos auténticos.

Los tutores, por su parte, han asumido la tarea de identificar las necesidades de cada grupo, promoviendo ajustes metodológicos y apoyos específicos para atender las diferencias en los niveles de comprensión. Esta diferenciación pedagógica ha sido clave para generar mayor equidad en los procesos de evaluación. No obstante, los estándares del mercado laboral continúan siendo altos. Las empresas exigen profesionales con capacidad de análisis, habilidades comunicativas, pensamiento estratégico y ética profesional, estas competencias deben estar claramente articuladas al currículo de asignaturas como la auditoría administrativa.

En ese sentido, si no se asegura un proceso formativo riguroso, basado en lectura comprensiva y reflexión permanente, los programas académicos quedarán desfasados frente a las exigencias reales del entorno. Es aquí donde cobra fuerza la necesidad de incluir mecanismos de evaluación que favorezcan el estudio previo y el aprendizaje profundo.

Una propuesta concreta consiste en establecer talleres previos a cada tutoría, con actividades que obliguen al estudiante a revisar los materiales, responder preguntas de reflexión o resolver casos breves, estas actividades no solo activan el conocimiento, sino que también podrían formar parte de la nota final.

Del mismo modo, debe promoverse el uso sistemático de plataformas institucionales como Teams, no solo como repositorio de archivos, sino como canal activo de interacción, seguimiento y comunicación entre tutores y estudiantes. Esta interacción fortalece el vínculo pedagógico y mejora el seguimiento del proceso.

Además, durante las prácticas de auditoría, es esencial que cada estudiante lleve un diario de campo donde registre observaciones, situaciones críticas, decisiones tomadas y aprendizajes adquiridos, debido a que este documento será una fuente valiosa de datos para la construcción del informe final.

El informe de auditoría, como producto final, debe basarse en evidencias reales. No puede improvisarse. La ausencia de registros, análisis de documentos y reflexiones en tiempo real reduce la calidad de los trabajos presentados. Por ello, el diario de campo debe ser parte obligatoria del proceso de evaluación. Por lo cual Jimenez y Ferriol (2025) afirman que la formación de auditores depende no solo de los conocimientos técnicos adquiridos, sino también de las competencias personales y profesionales que los estudiantes desarrollen durante su formación.

Por tanto, fortalecer el proceso formativo en auditoría administrativa implica repensar las dinámicas tutoras, asumir con responsabilidad los retos de la educación a distancia, fomentar la lectura crítica, articular teoría y práctica, y desarrollar competencias que respondan a las necesidades actuales del mercado;

sólo así podremos formar auditores integrales, capaces de transformar organizaciones con criterio, ética y profesionalismo.

Teoría de la Triple A: Modelo Integrador para Sesiones Sincrónicas

Figura 20.

Teoría de la Triple A: Modelo Integrador para Sesiones Sincrónicas



Nota: Elaboración propia

De lo anterior, se puede describir un marco metodológico pedagógico que propone tres advertencias clave (Académica, Autoformativa y Encuentro) siendo capaz de optimizar el aprendizaje autónomo en entornos sincrónicos mediante la articulación de casos prácticos, autonomía del estudiante y evaluación continua.

Inicialmente, el ciclo inicia con la “advertencia académica” (Diálogo de Casos) caracterizado por la simulación de escenarios realistas basados en problemáticas empresariales o disciplinares, diseñados para contextualizar la tutoría. El tutor guía mediante preguntas abiertas que incentivan la reflexión crítica, mientras se proporciona material de apoyo para analizar posibles soluciones. Esta fase prioriza la inmersión en contextos auditables, donde los elementos circunstanciales (datos, roles, restricciones) enriquecen la experiencia formativa.

En el cual, da la necesidad de la “advertencia autoformativa” (Complemento Lector), insinuando el deseo de la indagación autónoma del estudiante sobre aspectos teóricos o técnicos no resueltos durante el caso. Se fomenta el uso de recursos digitales (buscadores, bases de datos) para profundizar en las dudas identificadas, posponiendo su socialización hasta la siguiente sesión; al mismo tiempo que desarrolla habilidades de investigación y autogestión, asegurando que el aprendizaje sea proactivo y no dependiente exclusivamente del tutor.

Y finaliza con la “advertencia de encuentro” (Prueba Escrita o Foro), que es aquella etapa de evaluación diagnóstica previa a la sesión, donde los estudiantes plasman sus interrogantes persistentes mediante herramientas asincrónicas (foros, cuestionarios). Esto permite al tutor ajustar el enfoque de la siguiente interacción, priorizando contenidos urgentes según las necesidades del grupo, en este sentido la dinámica es flexible y adaptable, reconociendo la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje.

Abordaje Integral de Tópicos (TAIT): Un Enfoque Secuencial para la Enseñanza Efectiva

Figura 21.

Abordaje Integral de Tópicos (AIT): Un Enfoque Secuencial para la Enseñanza Efectiva



Nota: Elaboración propia

El proceso de enseñanza-aprendizaje requiere una estructura clara que garantice tanto la comprensión profunda de los contenidos como la participación de los estudiantes, por lo cual el Abordaje Integral de Tópicos (AIT) es un modelo secuencial basado en cuatro fases interconectadas: acolchamiento emocional, recuperación contextualizada, navegación guiada y cierre reflexivo.

Este enfoque busca crear un ambiente de aprendizaje seguro, activar conocimientos previos, adaptar los contenidos a las necesidades del grupo y consolidar los aprendizajes mediante evaluación continua. Su originalidad radica en la combinación equilibrada de elementos afectivos y cognitivos, así como en su flexibilidad para ajustarse a las dinámicas grupales emergentes.

La primera fase, denominada acolchamiento emocional, establece las bases para una interacción productiva; en esta etapa, el tutor genera un espacio de confianza mediante una bienvenida personalizada que reconoce la presencia e individualidad de cada estudiante; por lo cual se fomenta un clima donde los participantes se sienten seguros para expresar sus ideas sin temor a críticas, vinculando sus realidades personales o profesionales con los objetivos de la asignatura. Este componente es crucial en disciplinas como la auditoría administrativa, donde la aplicación práctica de los conceptos requiere una participación abierta y crítica, en coherencia con investigaciones en pedagogía respaldan que este tipo de interacción inicial reduce la ansiedad académica y mejora el compromiso con los contenidos.

A continuación, la fase de recuperación contextualizada activa los conocimientos previos mediante una construcción colectiva de significado, el espacio del tutor debe plantear preguntas detonadoras que invitan a los estudiantes a reconstruir, con sus propias palabras, los criterios clave abordados en sesiones anteriores. Esta metacognición grupal no solo refuerza la memoria a largo plazo, sino que también revela conexiones espontáneas entre lo aprendido y los nuevos tópicos. Por ejemplo, al preguntar ¿Cómo aplicarían el principio de eficiencia estudiado la semana pasada a un caso actual de su entorno laboral?, se promueve

la transferencia de aprendizajes, por lo cual aquí, el tutor actúa como facilitador, sintetizando los aportes y destacando su relevancia para la clase en curso. Luego, el abordaje del tópico es la ejecución del tema general.

La cuarta fase, navegación guiada, adapta el tópico planificado a las construcciones mentales del grupo, se enfatiza cuando los estudiantes plantean ideas alejadas del tema central, el tutor no las descarta, sino que las redirige mediante preguntas socráticas o analogías. Por ejemplo, si un estudiante menciona un problema de comunicación en su empresa, el tutor podría guiarlo hacia cómo la auditoría administrativa diagnostica fallas en flujos de información. Esta flexibilidad permite ajustar la secuencia didáctica sin perder de vista los objetivos académicos, aprovechando el capital cognitivo del grupo, lo que amplifica la originalidad de aprendizaje auditor relacionando su dinamismo: el contenido no se impone, sino que se co-construye a partir de los intereses y experiencias de los participantes.

Finalmente, el cierre reflexivo evalúa la comprensión y consolida los aprendizajes clave, en lugar de un resumen unidireccional, se implementa una microevaluación donde los estudiantes identifican la idea más relevante o contraintuitiva del día, justificando su elección. Esta técnica, combinada con una reelaboración grupal de los conceptos centrales, proporciona evidencia cualitativa inmediata sobre el nivel de asimilación, además, revela si existen vacíos que requieran reforzar el tópico antes de avanzar, si existe el silencio en este espacio por parte de los estudiantes sugiere dos cosas: el desinterés reina en la sesión o no hay sensibilidad formativa.

Consideraciones finales.

Esta investigación comprende la pedagogía de la auditoría en el contexto universitario del programa de Administración de Empresas en modalidad a distancia, dado que los hallazgos demostraron que la pedagogía auditora no solo cumple este propósito, sino que redefine los procesos formativos al integrar dimensiones cognitivas, procedimentales y socioemocionales.

El primer propósito (Comprender las teorías y prácticas que relacionan experiencias pedagógicas en la enseñanza de la auditoría administrativa) permitió superar estas limitaciones, asumiendo que la pedagogía auditora emergió como un marco integrador, donde las metodologías activas (ABP, simulaciones) transformaron la dinámica del aula, es decir, al auditar una panadería local (PCE 4), los estudiantes pasaron de memorizar conceptos a aplicarlos en contextos reales, validando así el principio de aprendizaje situado.

Al abordar el segundo propósito (Interpretar hermenéuticamente los significados que los estudiantes atribuyen a las pedagogías) evidenció una contradicción crítica. Mientras la literatura (Díaz-Barriga, 2006; Ortiz, 2016) resaltaba la necesidad de metodologías activas, en la práctica predominaba un enfoque pasivo centrado en normas, en este sentido, esta brecha explicaba las resistencias iniciales de los estudiantes hacia la auditoría, percibida como un tema abstracto y punitivo.

El tercer propósito específico (Develar los constructos teóricos que emergen de las experiencias pedagógicas de los tutores y de los significados construidos por los estudiantes), se identificó un problema central: el desconocimiento conceptual generaba ansiedad, así mismo en declaraciones como “*la auditoría suena a castigo*” (PCE 12) reflejaban esta barrera, mientras que los tutores corroboraron el hallazgo, señalando que los alumnos llegaban sin bases suficientes para vincular teoría y práctica.

Un hallazgo clave fue el rol dual del docente, equilibrando exigencia y acompañamiento, seguidamente los tutores que adoptaron este enfoque (D1, D2) lograron reducir el miedo al error mediante estrategias como preguntas guiadas (*¿qué riesgo organizacional identificas aquí?*), por lo cual se alineó la práctica educativa con teorías contemporáneas (Varela, 2016), donde el error se concibe como parte esencial del proceso formativo.

El contexto socioeconómico de La Guajira “*caracterizado por informalidad laboral y limitaciones tecnológicas*” añadió complejidad al estudio; sin embargo, lejos de ser un obstáculo, se convirtió en un recurso pedagógico. Por tanto, en casos

como “auditar el negocio familiar” (PCE 19) demostraron que la contextualización es fundamental para generar aprendizajes significativos, tal como lo postula Morín (2006).

La triangulación metodológica permitió consolidar un modelo de cuatro pilares: (1) base conceptual sólida, (2) metodologías activas adaptadas, (3) rol docente facilitador-exigente, y (4) evaluación continua. Este marco responde directamente al propósito general, pues permite comprender y fundamentar la pedagogía de la auditoría como un enfoque formativo contextualizado, no solo en La Guajira, sino en cualquier contexto con desafíos similares.

Uno de los impactos más relevantes fue la evolución en las percepciones estudiantiles. Al finalizar la investigación, declaraciones como “¿Cuándo auditamos algo más?” (PCE 25) reemplazaron al miedo inicial. Este cambio validó la idea inicial de la problemática: cuando la auditoría se enseña desde una pedagogía crítica y contextualizada, deja de ser un tema temido para convertirse en una competencia profesional valorada.

Las implicaciones institucionales son claras, destacando que la universidad debe adoptar políticas que formalicen este modelo, desde la actualización curricular hasta la capacitación docente en estrategias activas; en este sentido, se recomienda ampliar la investigación a otros programas, evaluando cómo la pedagogía auditora puede adaptarse a disciplinas afines como contabilidad o finanzas.

En conclusión, esta investigación no solo cumplió sus propósitos iniciales, sino que aportó una comprensión profunda y sistematizada de la pedagogía de la auditoría en el contexto universitario, posicionándola como un enfoque viable para formar administradores capaces de analizar realidades organizacionales con rigor técnico y sensibilidad social. Su éxito dependerá de la capacidad de las instituciones para implementarla con flexibilidad, sin sacrificar su esencia: formar profesionales que auditen con conocimiento, ética y pertinencia.

En otras palabras, la pedagogía auditora emerge como un paradigma necesario para formar administradores capaces de navegar en entornos complejos,

por lo cual su éxito dependerá de la capacidad institucional para articular: teoría rigurosa, práctica contextualizada y evaluación continua, sin perder de vista las realidades socioeconómicas de los estudiantes. Este estudio sienta las bases para futuras investigaciones en otras regiones o disciplinas, demostrando que, cuando la auditoría se enseña desde un enfoque integral, deja de ser una asignatura temida para convertirse en un catalizador de cambio organizacional y social.

REFERENCIAS.

Aguilar, W. N. G., Dominguez, S. G., Ordonez, C. D. B., y Coral, L. J. R. (2024, octubre). Contributions from marketing to the teaching of own, social and solidarity economies in educational institutions of the Colombian Southwest. *Revista de Gestao e Secretariado*, 15(10). <https://link.gale.com/apps/doc/A817837323/AONE>

Anderson, J. R. (2020). *Cognitive psychology and its implications* (9a ed.). Worth Publishers.

Arnal, J. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Labor.

Artelt, C., y Schneider, W. (2015). Cross-country generalizability of the role of metacognitive knowledge in students' strategy use and reading competence. *Teachers College Record*, 117(1).

Armstrong, M. (2020). *Armstrong's handbook of performance management* (7th ed.). Kogan Page.

Bandura, A. (2007). Albert Bandura. En L. Gardner y W. M. Runyan (Eds.), *A history of psychology in autobiography* (Vol. IX, pp. 43–75). American Psychological Association.

Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: Pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>

Bandura, A. (2019). Applying theory for human betterment. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 12–15. <https://doi.org/10.1177/1745691618815165>

Bandura, A., y Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87–99.

Berger, P., y Luckmann, T. (1967). *The Social Construction of Reality*. Anchor Books.

Biggs, J. y Tang, C. (2022). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40.

Boxall, P. y Purcell, J. (2022). *Strategy and human resource management* (5th ed.). Red Globe Press.

Bruner, J. (2012). *La importancia de la educación*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1971).

Bruning, R. H., Schraw, G. J., y Norby, M. M. (2011). *Cognitive psychology and instruction* (5a ed.). Pearson.

Chi, M. T. H., y Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist*, 49, 219–243.

Cole, M. (1998). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Harvard University Press.

Coll, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Morata.

Colombia. Congreso de la República. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.constitucioncolombia.com>

Colombia. Congreso de la República. (1992, 28 de diciembre). *Ley 30 de 1992. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior*. Diario Oficial No. 40.700. <https://www.mineduccion.gov.co>

Colombia. Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación*. Diario Oficial No. 41.214. <https://www.mineduccion.gov.co>

Colombia. Congreso de la República. (2008, 25 de abril). *Ley 1188 de 2008. Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior*. Diario Oficial No. 46.946. <https://www.mineduccion.gov.co>

Colombia. Congreso de la República. (2018, 12 de julio). *Ley 1911 de 2018. Por la cual se establece la gratuidad en la educación superior pública*. Diario Oficial No. 50.637. <https://www.mineduccion.gov.co>

Colombia. Congreso de la República. (2020, 28 de julio). *Ley 2044 de 2020. Por la cual se promueve la transformación digital en la educación superior*. Diario Oficial No. 51.405. <https://www.mineduccion.gov.co>

Comte, A. (1848). *Discours sur l'ensemble du positivisme*.

COSO. (1992). *Internal Control – Integrated Framework*. AICPA.

COSO. (2013). *Internal Control – Integrated Framework* (Actualizado). AICPA.

Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission (COSO). (2017). *Enterprise Risk Management—Integrating with Strategy and Performance*. COSO.

Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission [COSO]. (2013). *Internal Control—Integrated Framework*. COSO.

Committee of Sponsoring Organizations of the Treadway Commission [COSO]. (2017). *Enterprise Risk Management—Integrating with Strategy and Performance*. COSO.

D'Aveni, R. A. (2019). *Strategic capitalism*. McGraw-Hill.

Daft, R. L. (2021). *Teoría y diseño organizacional* (13ª ed.). Cengage.

Deloitte. (2022). *Blockchain in audit: A game changer*. <https://www2.deloitte.com>

Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>

Díaz-Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (R. del Bosque, Ed.). <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

Dohn, N. B. (2016). Explaining the significance of participationist approaches for understanding students' knowledge acquisition. *Educational Psychologist*, 51, 188–209.

Drucker, P. F. (1985). *Innovation and entrepreneurship*. Harper & Row.

Durkheim, E. (1990). *Las Reglas del Método Sociológico*. Presses Universitaires de France.

Echeverri, J. A. (2003). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de educación. En O. L. Zuluaga et al., *Pedagogía y epistemología*. Magisterio.

Ehrenfeld, T. (2011). Reflections on mirror neurons. *Observer: Association for Psychological Science*, 24(3), 11–13.

Enríquez Ramírez, C., Raluy Herrero, M., Elizalde Canales, F. A., y Vargas Ávila, S. (2024). Estilos de aprendizaje en estudiantes de pregrado de Ingeniería y Administración en la Universidad Politécnica de Tulancingo. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 15(29), e716. <https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2058>

Escamilla-García, P. E., Caire, C., Dorantes-Hernández, P. I., Pérez-Soto, F., y Arellano-Narváez, R. (2024). Diseño de una asignatura con temática ambiental para una carrera de administración mediante el enfoque de competencias y las habilidades del siglo XXI. *Educade*, 15, 23–45. <https://doi.org/10.12795/educade.2024.i15.03>

Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. McGraw-Hill. (Trabajo original publicado en 1994).

Foucault, M. (2009). *Hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.

Franklin, B. (2005). *The autobiography and other writings*. Penguin Classics. (Trabajo original publicado en 1789).

Franklin Fincowsky, E. B. (2007). *Auditoría administrativa* (2.^a ed.). McGraw-Hill.

Franklin, B. E. (2007). *Auditoría Administrativa. Gestión estratégica del cambio* (Pearson, 1.ªEd.). Pearson Education.
https://www.researchgate.net/profile/Enrique-Franklin/publication/31602728_Auditoria_Administrativa/links/59e5491d0f7e9b0e1aa88c8b/Auditoria-Administrativa.pdf

Franklin F., E. B. (2005). *Auditoría administrativa: Enfoque moderno para la evaluación organizacional*. UNAM.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd rev. ed.). Continuum.

Gallego, R. (1992). *El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas*. Universidad Pedagógica Nacional.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. Basic Books.

Gibbs, G. R. (2007). *Analyzing qualitative data*. SAGE.

Global Reporting Initiative (GRI). (2021). *GRI Standards 2021*. <https://www.globalreporting.org>

Goleman, D. (2020). *Inteligencia emocional en el trabajo* (3ª ed.). Ediciones B.

Goleman, D. (2018). *Inteligencia emocional en la empresa*. Conecta.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M., y Flecha, F. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Editorial El Roure.

Grant, A. M. y Parker, S. K. (2020). Redesigning work design theories. *Academy of Management Annals*, 14(1), 195-228.

Guba, E. G. (1991). The alternative paradigm dialog. En *The Paradigm Dialog*. SAGE.

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 105–117). Sage.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus.

Hattie, J. (2017). *Visible learning*. Routledge.

Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Harper & Row. (Trabajo original publicado en 1927).

Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag.

Heidegger, M. (2003). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Editorial Trotta. (Trabajo original publicado en 1927).

Herbart, J. F. (1935). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. La Lectura.

Hernández Maldonado, M. C. A., Reveles Márquez, J. de J., y Ceballos Gurrola, E. (2024). Innovación Pedagógica para la Inclusión Educativa en la Nueva Escuela Mexicana: Evaluación del Impacto y Desafíos. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 1263–1274. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2330>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Northwestern University Press

Husserl, E. (1931). *Ideas: General introduction to pure phenomenology* (W. R. B. Gibson, Trad.). Macmillan.

ISACA. (2023). *Blockchain for Audit Professionals*. <https://www.isaca.org>

International Organization for Standardization. (2018). *ISO 9004:2018(es)*. Iso.org. <https://www.iso.org/obp/ui>

International Organization for Standardization [ISO]. (2015a). *ISO 9000:2015. Quality management systems—Fundamentals and vocabulary*. ISO.

International Organization for Standardization [ISO]. (2015b). *ISO 9001:2015. Quality management systems—Requirements*. ISO.

International Organization for Standardization [ISO]. (2015c). *Quality management principles* (2nd ed.). ISO.

International Organization for Standardization [ISO]. (2018). *ISO 9004:2018. Quality management—Quality of an organization—Guidance to achieve sustained success*. ISO.

International Organization for Standardization [ISO]. (2025). *ISO 21001:2025. Educational organizations—Management systems for educational organizations—Requirements with guidance for use*. ISO.

Jimenez Jaraba, H. D., y Ferriol Sánchez, F. (2025). Mejora de la guía propedéutica de la asignatura de auditoria administrativa del programa de administración de empresas. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 6(1), 1055–1076. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i1.3402>

Koontz, H., & O'Donnell, C. (1972). *Principles of management* (5th ed.). McGraw-Hill.

KPMG. (2023). *Future of audit: AI and analytics*. <https://kpmg.com>

KPMG. (2023). *Audit 2025: The Future is Now*. <https://kpmg.com>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.

Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. Imprenta Nacional de Cuba.

Marx, K. (1981). Prólogo de *Contribución a la Crítica de la Economía Política* (Vol. I). Editorial Progreso.

Mason, L. (2007). Introduction: Bridging the cognitive and sociocultural approaches in research on conceptual change: Is it possible? *Educational Psychologist*, 42, 1–7.

- Maturana, H. (1995). *El sentido de lo humano*. Dolmen.
- Mayer, R. E. (2012). Information processing. En K. R. Harris, S. Graham, & T. Urdan (Eds.), *APA educational psychology handbook: Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues* (pp. 85-99). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13273-004>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trad.). Routledge.
- Miller, P. H. (2016). *Theories of developmental psychology* (6a ed.). Worth.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). *Decretos y resoluciones sobre educación superior*. <https://www.mineduacion.gov.co>
- Mintzberg, H. (2018). *Managing the myths of health care*. Berrett-Koehler.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. En D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22–38). Routledge.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morín, E. (2006). *La Cabeza Bien Puesta. Repensar La Reforma – Reformar El Pensamiento. Bases Para Una Reforma Educativa*. Ediciones Nueva Visión.
- Mosquera-Carrascal, A., Bayona-Trillos, R. A., y Vergel-Quintero, D. (2024). Las competencias empresariales: Una necesidad en el perfil emprendedor de los estudiantes del programa de Administración de Empresas de la Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña. *Revista Científica Profundidad Construyendo Futuro*, 20(20), 51–61. <https://doi.org/10.22463/24221783.4323>
- Nietzsche, F. (2009). *Schopenhauer para educadores*. Biblioteca Nueva.
- Olvera, F. Z., Camarena, G. F., Bernal, I. M., Aragón, I. J. V., Álvarez, R. G., y Ibarra, R. C. (2024). Implementar el trabajo colaborativo como estrategia para mejorar el aprendizaje de la contabilidad básica en los estudiantes de primer semestre, de la licenciatura en mercadotecnia. *Brazilian Journal of Development*, 10(11), e74277. <https://doi.org/10.34117/bjdv10n11-010>

Ormrod, J. E. (2020). *Human learning* (8a ed.). Pearson.

Ortiz Ocaña, A. (2016). *Pedagogía y docencia universitaria* (Tomo 2). Editorial Klasse. <https://www-ebooks7-24-com.uniguajira.proxybk.com:443/?il=2912>

Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. En J. T. Spence, J. M. Darley, & D. J. Foss (Eds.), *Annual Review of Psychology* (pp. 345–375). Annual Reviews.

Paredes Proaño, A. M., Hurtado Flores, V. F., Basantes Guerra, J. P., y Changotasig Núñez, A. A. (2024). Sinergia entre Educación Emocional e Inteligencia Artificial: Hacia un Aprendizaje Integral y Personalizado en el Siglo XXI. *Revista Social Fronteriza*, 4(4), e44384. [https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4\(4\)384](https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(4)384)

Pfeffer, J. (2018). *Dying for a paycheck*. HarperBusiness.

Piaget, J. (1985). *The equilibrium of cognitive structures: The central problem of intellectual development*.

Piñero, M. L., y Rivera, H. (2013). *Paradigmas de investigación: Un enfoque cualitativo*. Editorial Trillas.

Porter, M. E. (2008). *On competition*. Harvard Business School Press.

Porter, M. E. y Kramer, M. R. (2011). Creating shared value. *Harvard Business Review*, 89(1/2), 62-77.

Prawat, R. S. (1996). Constructivism, modern and postmodern. *Issues in Education*, 3, 215–226.

Saltos-García, P. A., Zambrano-Loja, C. M., Rodríguez-Carló, D. F., y Cobeña-Talledo, R. A. (2024). Análisis del impacto de las estrategias de seguimiento académico basados en la inteligencia artificial en el rendimiento de estudiantes universitarios en programas de administración. *MQRInvestigar*, 8(2), 1930–1949. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.1930-1949>

Sandelowski, M. (2000). Whatever happened to qualitative description? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334–340. [https://doi.org/10.1002/1098-240x\(200008\)23:4<334::aid-nur9>3.0.co;2-g](https://doi.org/10.1002/1098-240x(200008)23:4<334::aid-nur9>3.0.co;2-g)

Schein, E. H. (2017). *Organizational culture and leadership* (5th ed.). Wiley.

Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8a ed.). Pearson.

Schwartz, M. S., Hinesley, V., Chang, Z., y Dubinsky, J. M. (2019). Neuroscience knowledge enriches pedagogical choices. *Teaching and Teacher Education*, 83, 87–98. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.002>

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Senge, P. M. (2008). *The necessary revolution*. Broadway Business.

Simón, S. (1994). *De Organización en Obras*. Rodríguez Editores.

Simón, H. A. (1994). *Las ciencias de lo artificial* (3ª ed.). MIT Press.

Spencer, H. (1998). *Los Primeros Principios*. Editorial Alianza.

Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2a ed.). SAGE.

Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers.

Ulrich, D. (2017). The leadership capital index. Berrett-Koehler.

Ulrich, D. y Dulebohn, J. H. (2015). Twenty-first century HR competencias. *HRM Review*, 25(2), 85-97.

Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. ECOE Ediciones.

Valle, A., González, M. & Rodríguez, P. (2022). *Pedagogías integradoras para el siglo XXI*. Pirámide.

Valle Ramella, Y., Gómez Ramírez, P., y Quillahuamán Bejarano, A. (2022). *Estrategias didácticas*. Pearson Educación. <https://www-ebooks7-24-com.uniquajira.proxybk.com:443/?il=29664>

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2nd ed.). Routledge.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.

Varela, J. (2016). *Aprendizaje basado en problemas: nueva sociedad requiere nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Universidad Internacional de la Rioja. <http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4379/VARELAGUNTIÑAS%2CJORGE.pdf>

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental process*. Harvard University Press.

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Watson, J. B. (1919). *Psychology from the standpoint of a behaviorist*. Lippincott.

Weber, M. (1995). *Max Weber. Una biografía*. Institución Alfons El Magnanim.

Weber, M. (2012). *Economía y sociedad* (2a ed.). FCE. (Obra original publicada en 1995).

Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: An analysis of the conceptual, pedagogical, cultural, and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research*, 72, 131–175.

Woolfolk, A., & Usher, E. L. (2023). *Psicología Educativa*. Pearson Educación. <https://www-ebooks7-24-com.uniguajira.proxybk.com:443/?il=34281>

Yunus, M. (2010). *Building social business*. PublicAffairs.

Zubiría, M. (2008). *Formar, no sólo educar*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual.

Cronograma De Actividades

Tabla 10.

Cronograma de actividades

AÑOS	2025												2026					
SEMESTRES	1						2						1					
CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Presentación de Propuesta de Tesis																		
Presentación de informe																		
Avance 1																		
- Planteamiento de la investigación.																		
- Revisión de la literatura.																		
- Metodología.																		
Avance 2																		
- Realización de la tesis																		
- Reflexiones de la Investigación																		
- Resultados de la investigación.																		
Publicación del Artículo																		
Elaboración del informe																		
Entrega de la tesis																		
Defensa de la tesis																		

Nota: Elaboración propia

Anexos

Anexo 1. Permiso Institucional para recolección de Información



San Juan del Cesar, La Guajira

18 de abr. de 25

ASUNTO: RESPALDO OFICIAL PARA INVESTIGACIÓN DE TESIS DOCTORAL

A quien corresponda,

Mediante la presente, como Coordinador del CREAD Guajira, en ejercicio de mis funciones y en el marco de las competencias institucionales, formalmente otorgo el respaldo y aval para la investigación de tesis doctoral en Pedagogía Auditora en el Contexto Universitario, a realizarse en las instalaciones de esta institución liderada por el docente Henry David Jimenez Jaraba tutor de la Universidad de Pamplona Modalidad a Distancia.

Se autoriza el acceso a los espacios físicos, recursos académicos y logísticos necesarios, siempre que su uso se ajuste a los reglamentos institucionales y no interfiera con las actividades programadas. Asimismo, se recomienda a los departamentos y personal involucrado brindar las facilidades requeridas para el desarrollo de este proyecto, el cual contribuirá al fortalecimiento del conocimiento en el ámbito educativo regional.

Quedo atento para coordinar cualquier requerimiento adicional que surja durante el proceso.

Atentamente,

Director(A) CREAD Guajira: Camilo Enrique Acosta Argote

Dirección: CL 7 CR 6 – 31 DPL El centro (Riohacha)

Email: cresc.guajira@unipamplona.edu.co

Contacto: 3158020790



"Formando nuevas generaciones con sello de excelencia comprometidos
con la transformación social de las regiones y un país en paz"
Universidad de Pamplona
Pamplona - Norte de Santander - Colombia
Tels: (+57) 3153429495 - 3160244475
www.unipamplona.edu.co

Anexo 2. De los registros de interacciones

 HENRY DAVID JIMENEZ JARABA 5/5 14:49

FICHA DE CONTROL DE ASISTENCIA A PRÁCTICA



 001 EJEMPLO FI...



 000 FICHA TEC...

 Responder

 HENRY DAVID JIMENEZ JARABA 8/4 19:10

 **ENCUENTRO 2**
martes, 22 de abril de 2025 17:00

... [Unirse](#)

Has programado una reunión



Abrir 11 respuestas de GERMAN ALEXANDER FERNANDEZ ARCINIEGAS y usted

 GERMAN ALEXANDER FERNANDEZ ARCINIEGAS 22/4 17:56

Aún no se ve

Profe la entidad dónde yo las voy a realizar no se encuentra aun en la plataforma de trabajo social

 GERMAN ALEXANDER FERNANDEZ ARCINIEGAS 22/4 18:06

Fuerte y claro socio

 Responder

 HENRY DAVID JIMENEZ JARABA 8/4 19:09

INDUCCIÓN



 000 modulotrabajosocial.pdf

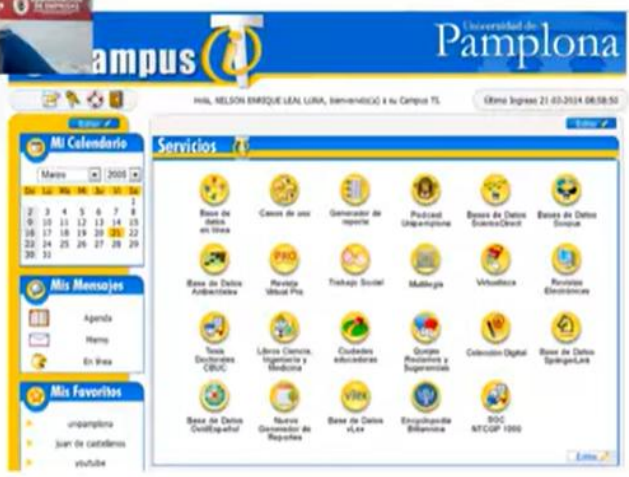
 Responder

Anexo 3. De las ayudas audiovisuales de inducción



de Trabajo Social dentro del Campus TI







Trabajo Social

<http://servicios.unipamplona.edu.co/trabajosocialIG/index.jsp>

Formando líderes para la construcción de un nuevo país en paz



HENRY DAVID JIMENEZ JARABA 22/4 17:23

Ficha del informe final



Capacidades emprendedoras en agricultores de la empresa Asociados San Juan del Cesar, la Guajira

Trabajo social

Wels Andrea Fuentes Henao

Administrador En Formación



Política institucional

Resumen La Guajira
10 de Octubre de 2023

Referencia:
LEYES BLANCA GARCÍA SANCHEZ
COORDINADORA GENERAL
ASOCIACIÓN DE PROPIETARIOS DE HOGARES COMUNITARIOS DE BIENESTAR
BARRIO NUEVO

Cartel Salud

Centro de atención sanitaria diseminado en nuestra universidad creado hacia la



FICHA TECNICA ...



000 MODELO S...



Responder

Anexo 4. De la guía instructivo de iniciación

Solicitar Usuario y Contraseña

Haz clic en este icono

Trabajo Social IG - Universidad de Pamplona

Solicitar Datos de Login

Tipo Documento Documento

CÉDULA DE CIUDADANÍA COLOMBIANA 1043619478345

Solicitar

Selección el Tipo de Documento

Digita el Número de Documento

Haz clic en Solicitar

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Desarrollando el talento digital

Realizar la Preinscripción de la Propuesta

Trabajo Social IG - Universidad de Pamplona

Solicitar Datos de Login

Tipo Documento Documento

CÉDULA DE CIUDADANÍA COLOMBIANA 1043619478345

Solicitar

Selección el Tipo de Documento

Digita el Número de Documento

Haz clic en Solicitar

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Desarrollando el talento digital

Correo de Inscripción

Creación Usuario Estudiante - Trabajo Social IG

trabajosocial@unipamplona.edu.co

Para: Oficina de Registro Tecnológico Universidad de Pamplona

Estimado: Se le solicita a través del aplicativo Trabajo Social IG datos para su registro, estos se relacionan a continuación:

Usuario

Contraseña

En el correo en respuesta de la solicitud de usuario y contraseña, se otorga la contraseña que deberá ser usada para ingresar al aplicativo de trabajo social.

ACREDITACIÓN INSTITUCIONAL
Desarrollando el talento digital

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN

Título del estudio: Pedagogía auditora en el contexto universitario

Investigador: Henry David Jiménez Jaraba

Institución: Universidad de Pamplona, Centro Regional de Educación a Distancia Guajira, Colombia

Objetivo de la investigación:

Este estudio tiene como objetivo contribuir con un aporte teórico para la enseñanza de la auditoría administrativa en el contexto universitario del programa de Administración de Empresas en la modalidad a distancia de la Universidad de Pamplona.

Participación voluntaria:

Su participación en esta investigación es completamente voluntaria. Puede decidir no participar o retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa.

Privacidad y confidencialidad:

Toda la información proporcionada será tratada con absoluta confidencialidad. Sus datos personales no serán divulgados y los resultados se presentarán de manera agregada, sin identificar a los participantes.

Riesgos y beneficios:

No se identifican riesgos significativos asociados con su participación en esta investigación. Su contribución podría ayudar a mejorar la enseñanza de la auditoría administrativa en el contexto universitario.

Derecho a retirar el consentimiento:

Si en algún momento decide retirarse del estudio, puede hacerlo sin necesidad de dar explicaciones. Cualquier dato proporcionado hasta el momento de su retiro será eliminado si así lo solicita.

Contacto:

Si tiene preguntas sobre la investigación o sobre su participación, puede comunicarse con el investigador al correo electrónico henry.jimenez@unipamplona.edu.co o al teléfono +57 304 393 03 10.

Consentimiento del participante:

He leído y comprendido la información anterior. Entiendo que mi participación es voluntaria y que puedo retirarme en cualquier momento. Doy mi consentimiento para participar en este estudio.

Firma: _____

Nombre del participante:

Correo Institucional:

Teléfono:

Fecha: sábado 04 de abril del 2025

Anexo 6. Guía de entrevista semiestructurada dirigida a los tutores

ANEXO 6. GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DIRIGIDA A LOS TUTORES

Título de la investigación:

Pedagogía auditora en el contexto universitario del programa de Administración de Empresas, modalidad a distancia, Universidad de Pamplona, Centro Regional de Educación a Distancia Guajira.

Objetivo del instrumento:

Comprender las experiencias pedagógicas de los tutores en la enseñanza de la auditoría administrativa, las estrategias de mediación empleadas, las dificultades observadas y los sentidos atribuidos a la formación del estudiante en modalidad a distancia.

Datos generales del informante

Código: _____

Fecha: _____

Hora: _____

Medio de aplicación: Microsoft Teams

Tiempo estimado: 40 a 60 minutos

Preguntas orientadoras

1. Desde su experiencia como tutor, ¿cómo valora la enseñanza de la auditoría administrativa en el programa de Administración de Empresas en modalidad a distancia?
2. ¿Qué papel considera que cumple la auditoría administrativa en la formación del futuro administrador de empresas?
3. ¿Cuáles son las principales fortalezas que observa en los estudiantes cuando cursan asignaturas relacionadas con auditoría, control interno o áreas afines?
4. ¿Cuáles son las principales dificultades o debilidades que ha identificado en los estudiantes frente a la comprensión conceptual de la auditoría administrativa?
5. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para facilitar el aprendizaje de contenidos de auditoría administrativa en modalidad a distancia?
6. ¿De qué manera promueve la relación entre teoría y práctica en la enseñanza de la auditoría administrativa?
7. ¿Cómo influye el contexto socioeconómico y tecnológico de los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje?
8. ¿Qué importancia le atribuye al aprendizaje autónomo, la lectura y la participación en las tutorías virtuales?
9. ¿Qué lugar ocupan la sensibilidad humana, la ética, el liderazgo y las habilidades blandas dentro de la formación auditora que usted promueve?
10. ¿Cómo percibe el uso de herramientas tecnológicas e inteligencia artificial por parte de los estudiantes en el desarrollo de sus actividades?
11. Desde su experiencia, ¿qué ajustes pedagógicos considera necesarios para fortalecer la enseñanza de la auditoría administrativa en este contexto universitario?
12. ¿Desea agregar algún aspecto que considere relevante y que no haya sido abordado en la entrevista?

ANEXO 7. GUION ORIENTADOR PARA LA RECUPERACIÓN ESCRITA DE EXPERIENCIAS FORMATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Título de la investigación:

Pedagogía auditora en el contexto universitario del programa de Administración de Empresas, modalidad a distancia, Universidad de Pamplona, Centro Regional de Educación a Distancia Guajira.

Propósito del guion:

Recuperar experiencias formativas significativas de los estudiantes sobre asignaturas, estrategias pedagógicas, aprendizajes, vínculos entre teoría y práctica y sentidos atribuidos a su proceso de formación en administración y auditoría.

Orientaciones para el estudiante

Redacte de forma libre y reflexiva su experiencia. No utilice inteligencia artificial ni copie textos externos. Escriba desde su vivencia universitaria.

Preguntas orientadoras

1. ¿Cuáles han sido las asignaturas que más han impactado su formación en Administración de Empresas y por qué?
2. Describa una experiencia significativa vivida en una asignatura relacionada con auditoría, control interno, habilidades gerenciales, consultorio empresarial u otra materia afín.
3. ¿Qué estrategias utilizadas por los docentes le han ayudado más a comprender los contenidos?
4. ¿Qué aprendizajes considera que ha logrado transferir a su vida personal, laboral o empresarial?
5. ¿De qué manera las actividades académicas le han permitido relacionar la teoría con la práctica?
6. ¿Qué habilidades personales o profesionales considera que ha fortalecido durante su proceso de formación?
7. ¿Qué dificultades ha encontrado en la modalidad a distancia para aprender estos contenidos?
8. ¿Qué sugerencias haría para mejorar la enseñanza de la auditoría administrativa y de las asignaturas teórico-prácticas en el programa?

ANEXO 8. FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TUTORES

Consentimiento informado para participación en investigación

Yo, _____, identificado(a) con documento de identidad No. _____, manifiesto que he sido informado(a) sobre la investigación titulada **"Pedagogía auditora en el contexto universitario del programa de Administración de Empresas, modalidad a distancia, Universidad de Pamplona, Centro Regional de Educación a Distancia Guajira"**.

Se me ha explicado que mi participación consiste en responder una entrevista semiestructurada sobre mis experiencias pedagógicas como tutor universitario. Entiendo que:

- Mi participación es voluntaria.
- Puedo retirarme del estudio en cualquier momento sin ninguna consecuencia.
- La información suministrada será usada únicamente con fines académicos e investigativos.
- Se garantizará la confidencialidad de mi identidad mediante el uso de codificación.
- La entrevista podrá ser grabada y posteriormente transcrita para fines de análisis.

Declaro que he comprendido la información suministrada y acepto participar libremente en esta investigación.

Nombre del participante: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Nombre del investigador: HENRY DAVID JIMENEZ JARABA

Firma del investigador: _____

ANEXO 9. FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

Consentimiento informado para participación en investigación

Yo, _____, identificado(a) con documento de identidad No. _____, manifiesto que he sido informado(a) sobre la investigación titulada **"Pedagogía auditora en el contexto universitario del programa de Administración de Empresas, modalidad a distancia, Universidad de Pamplona, Centro Regional de Educación a Distancia Guajira"**.

Se me ha explicado que mi participación consiste en elaborar un escrito reflexivo sobre mis experiencias formativas en el programa. Entiendo que:

- Mi participación es voluntaria.
- Puedo abstenerme de responder cualquier aspecto que no desee compartir.
- La información suministrada será utilizada únicamente con fines académicos e investigativos.
- Mi identidad será protegida mediante el uso de códigos.
- El texto que produzca será analizado de forma cualitativa dentro del estudio.

Declaro que he comprendido la información recibida y acepto participar libremente en esta investigación.

Nombre del participante: _____

Firma: _____

Fecha: _____

Nombre del investigador: HENRY DAVID JIMENEZ JARABA

Firma del investigador: _____

Anexo 10. Consolidación de aportes de los participantes de la asignatura Habilidades Gerenciales

PHG4

Trabajar en lo que te gusta, en lo que con tanto esfuerzo estudiaste es indudablemente satisfactorio y tiene muchas ventajas. Así pensaba hasta que inicié la universidad, complementando eso que tanto me llegó a apasionar en mis pasatiempos, siempre he buscado la estabilidad laboral y la oportunidad de desarrollo, son dos de los aspectos más destacados e importantes para mí. Por lo que pensé que sería menos complejo, ya que mi ritmo laboral nunca había afectado el inferido en mis actividades cotidianas, cuando inicié en verdad me amé cada materia que se me asignó y propuse pasar en el primer semestre, una locura siete materias, las cuales me pasé muy bien el semestre, buenas notas, profesores agradables, pues sabía que las grandes empresas suelen contratar a profesionales con más experiencia y más formación es importante el crecimiento de sus empleados, yo siempre quiero adquirir nuevas habilidades y conocimientos, pero después de un par de semestres comprendí que la vida no es color de rosas, pues conocí a profesora XY prefiero llamar así por motivos muy particulares, nunca en mi vida me

Anexo 11. Consolidación de aportes de los participantes de la asignatura Consultorio Empresarial

PCE 2

Durante mi cuarto semestre, la materia de Historia Empresarial Colombiana me permitió entender mejor cómo ha evolucionado el sector empresarial en el país. Fue muy interesante ver cómo distintos factores históricos, políticos y económicos han influido en el crecimiento de las empresas colombianas y cómo estas han sabido adaptarse a los cambios a lo largo del tiempo.

En el aspecto teórico, estudiamos los inicios de algunas de las compañías más importantes del país y su impacto en la economía y la sociedad. También analizamos los retos que han enfrentado los empresarios en diferentes épocas, como crisis económicas, cambios en las políticas del gobierno y el efecto de la globalización.

Por otro lado, en la parte práctica, los debates en clase y el análisis de casos reales me ayudaron a desarrollar una visión más crítica sobre el crecimiento

Anexo 12. Transcripción de entrevistas realizadas a los tutores

DOCENTE 1 (D1)

Bueno considerando las dinámicas que la universidad de Pamplona establecido en su modalidad a distancia como hay jóvenes comprometidos con su formación académica también siempre hay estudiantes que se destacan por su incumplimiento en las actividades está su vez creo que considero que la universidad en muchas ocasiones le da mucho facilismo a los estudiantes en cuanto a las actividades formativas y a la evaluación de cada una de las asignaturas. Yo creo que la auditoría en la facultad ciencias económicas ha cumplido un papel fundamental en la ejecución de esos planes de de pregrado de administración porque es una de las asignaturas que complementa el arte de los administradores en cuanto al papel de ejecutar unas actividades evaluativas que permiten lograr la mejora continua en cada una de las dependencias de las organizaciones. Esto hace que los estudiantes tengan espacio en el cual puedan vincularse o puedan contrastar. Nos quedamos en el salón de clase perdón en el Teams, porque ellos cuando se van al campo por la realidad del campo ellos quieren que todo se lo den considerando que como es una metodología a distancia muchas veces no le prestan tanta atención a las dinámicas que los contenidos programáticos sí, y sí por supuesto los estudiantes realizan sus prácticas en los espacios que ellos pueden desarrollar las actividades académicas pero siempre se presentan las dificultades sí que los trabajos que presentan no no cumple con algunas condiciones hoy general de las tareas en propuestas en auditoría un caso que me sucedió hace un semestre académico atrás es que uno de los estudiantes sí presentó ya cuando está por finalizar el semestre académico en el seguimiento que se le hace a estos estudiantes a veces se les notifica las actividades que coloquemos en en las tareas del Teams y ellos no se dan por enterados hay un gran desinterés por una parte de de los estudiantes y a veces el

Anexo 13. Matriz de coherencia metodológica entre propósitos, informantes, técnicas, instrumentos y procedimiento de análisis

ANEXO 13. MATRIZ DE COHERENCIA METODOLÓGICA

Propósito específico	Informantes	Técnica	Instrumento	Procedimiento de análisis	Resultado esperado
Comprender las experiencias pedagógicas de los tutores en la enseñanza de la auditoría administrativa	3 tutores	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista	Lectura comprensiva, codificación abierta, axial y selectiva	Categorías sobre mediación pedagógica, exigencia, autonomía, práctica y contexto
Interpretar hermenéuticamente los significados que los estudiantes atribuyen a las pedagogías desarrolladas	36 estudiantes de Consultorio Empresarial y 20 de Habilidades Gerenciales	Recuperación escrita de experiencias formativas	Guion orientador de relato escrito	Sistematización de relatos, unidades de significado, categorización emergente	Significados sobre aprendizaje, teoría-práctica, rol docente, habilidades y emociones
Develar los constructos teóricos emergentes para reconfigurar la enseñanza de la auditoría administrativa	Tutores y estudiantes	Triangulación de fuentes	Matrices de sistematización y triangulación	Integración de categorías, contraste con teoría y síntesis interpretativa	Constructo teórico sobre pedagogía auditora en contexto universitario

La conformación de los grupos, el uso de entrevistas, los relatos escritos y la intención de construir categorías y triangulación ya estaban declarados en el documento metodológico.

Anexo 14. Matriz de sistematización de relatos estudiantiles

ANEXO 14. MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE RELATOS ESTUDIANTILES

Código	Fragmento textual	Unidad de significado	Categoría preliminar	Observación interpretativa
PCE 1	"los primeros activos de una compañía son sus trabajadores"	Reconocimiento del valor humano en la organización	Dimensión humana del aprendizaje	El estudiante asocia la formación administrativa con comprensión del talento humano y bienestar laboral
PCE 2	"los debates en clase y el análisis de casos reales me ayudaron a desarrollar una visión más crítica"	Valoración de debates y casos reales	Metodologías activas	El aprendizaje significativo emerge cuando se conecta teoría con situaciones reales
PCE 4	"visitamos Amaretto... hicimos una entrevista con el encargado del control interno"	Visita empresarial y entrevista	Vinculación teoría-práctica	La inmersión en contextos reales fortalece comprensión de auditoría y control interno
PCE 7	"con esa asignatura pude pulir mis conocimientos y mi espíritu emprendedor"	Motivación y emprendimiento	Vinculación emocional con el aprendizaje	La experiencia formativa activa proyectos personales y sentido vocacional
PCE 8	"La perseverancia y la dedicación en el estudio... Trabajo en equipo... La empatía"	Aprendizajes transversales	Competencias blandas	El estudiante reconoce que la formación supera lo técnico
PCE 9	"la dimensión humana dentro de las organizaciones"	Comprensión ética y humana	Sensibilidad humana y liderazgo	El relato vincula liderazgo, ética y bienestar del equipo
PCE 10	"he creado un registro contable para mi fábrica"	Transferencia del aprendizaje al emprendimiento	Aplicación práctica del conocimiento	El saber universitario se transforma en gestión concreta del negocio

Los relatos estudiantiles muestran impacto de asignaturas, metodologías activas, competencias blandas y vinculación emocional con el aprendizaje.

Anexo 15. Matriz de sistematización de entrevistas a tutores

ANEXO 15. MATRIZ DE SISTEMATIZACIÓN DE ENTREVISTAS A TUTORES

Código	Fragmento textual	Unidad de significado	Categoría preliminar	Observación interpretativa
D1	"hay jóvenes comprometidos con su formación académica"	Existencia de compromiso estudiantil diferenciado	Compromiso y autonomía	El tutor reconoce heterogeneidad en la disposición del estudiante
D1	"nos quedamos en el teams"	Limitación del trabajo exclusivamente virtual	Necesidad de campo y práctica	El tutor reclama mayor vinculación con escenarios reales
D1	"eso se es visible en los resultados de la prueba saber pro"	Preocupación por calidad educativa	Calidad formativa	Relaciona el aprendizaje con resultados institucionales
D2	"el tiempo no alcanza"	Insuficiencia temporal en tutorías	Limitaciones de la modalidad	Las condiciones de tiempo afectan profundización conceptual
D2	"hay miedo por falta de dominio conceptual"	Inseguridad ante auditoría	Fragilidad conceptual en auditoría	La auditoría es percibida como compleja por parte de los estudiantes
D2	"visiten empresas o entrevisten auditores"	Estrategia de campo	Metodologías activas	El tutor propone inmersión real para superar abstracción
D2	"ellos apenas colocan las indicaciones de los ensayos y así los entregan"	Uso mecánico de IA	Riesgos de la tecnología	Se evidencia preocupación por automatización sin reflexión
D3	"no les gusta leer"	Baja cultura de lectura	Déficit de base conceptual	La lectura aparece como condición para aprendizaje profundo
D3	"la economía es mafiosa... muchos son mototaxistas o albañiles"	Influencia del contexto socioeconómico	Contexto condicionante	Las condiciones de vida inciden en el proceso formativo
D3	"viven ellos la esencia en el campo"	Valor del contacto con la realidad	Teoría-práctica	El aprendizaje mejora cuando el estudiante se confronta con la realidad organizacional

Los docentes enfatizan compromiso desigual, contexto socioeconómico, debilidad conceptual en auditoría, necesidad de práctica real y tensión con el uso de IA.

ANEXO 16. MATRIZ DE CODIFICACIÓN ABIERTA

Fragmento	Código abierto
"los primeros activos de una compañía son sus trabajadores"	valoración del talento humano
"debates en clase y el análisis de casos reales"	aprendizaje mediante casos
"visitamos Amaretto"	inmersión empresarial
"pulir mis conocimientos y mi espíritu emprendedor"	fortalecimiento del emprendimiento
"la dimensión humana dentro de las organizaciones"	dimensión humana organizacional
"hay jóvenes comprometidos con su formación académica"	compromiso estudiantil
"hay miedo por falta de dominio conceptual"	temor por debilidad conceptual
"visiten empresas o entrevisten auditores"	estrategia de acercamiento al campo
"no les gusta leer"	escasa cultura lectora
"nos quedamos en el teams"	encierro pedagógico virtual
"la economía es mañosa"	precariedad socioeconómica
"entregan ensayos con asteriscos"	dependencia instrumental de IA

La codificación abierta parte de expresiones textuales recurrentes y permite el paso inicial desde el dato empírico hacia unidades de significado más amplias.

Anexo 17. Matriz de codificación axial

ANEXO 17. MATRIZ DE CODIFICACIÓN AXIAL

Categoría axial	Códigos relacionados	Propiedades	Dimensiones
Metodologías activas	aprendizaje mediante casos; inmersión empresarial; estrategia de acercamiento al campo	contextualización, participación, experiencia	baja - media - alta presencia
Formación integral	valoración del talento humano; dimensión humana organizacional; fortalecimiento del emprendimiento	ética, liderazgo, empatía, motivación	personal - académica - profesional
Fragilidad conceptual en auditoría	temor por debilidad conceptual; escasa cultura lectora	desconocimiento, inseguridad, superficialidad	inicial - intermedia - crítica
Rol docente mediador	compromiso estudiantil; estrategia de acercamiento al campo; exigencia y acompañamiento	orientación, flexibilidad, rigor	guía - exigencia - seguimiento
Contexto condicionante	precariedad socioeconómica; encierro pedagógico virtual	conectividad, trabajo informal, tiempo limitado	tecnológica - económica - académica
Tensiones tecnológicas	dependencia instrumental de IA	automatización, facilismo, despersonalización	apoyo - riesgo

Anexo 18. Matriz de codificación selectiva

ANEXO 18. MATRIZ DE CODIFICACIÓN SELECTIVA

Categoría central:

Pedagogía auditora universitaria como proceso formativo integral, contextualizado y mediado por metodologías activas, exigencia docente y sensibilidad humana.

Categorías integradas	Relación con la categoría central	Síntesis interpretativa
Metodologías activas	Explican cómo se hace significativo el aprendizaje	La auditoría se comprende mejor cuando se vincula con casos, visitas y experiencias reales
Formación integral	Explica para qué forma la pedagogía auditora	El proceso no solo forma en técnica, sino también en ética, liderazgo y comprensión humana
Fragilidad conceptual en auditoría	Explica el problema persistente	Aun con experiencias valiosas, muchos estudiantes presentan vacíos conceptuales
Rol docente mediador	Explica quién dinamiza el proceso	El tutor equilibra exigencia, acompañamiento, flexibilidad y orientación práctica
Contexto condicionante	Explica desde dónde ocurre el aprendizaje	La modalidad a distancia y la realidad socioeconómica inciden fuertemente en la formación
Tensiones tecnológicas	Explica desafíos emergentes	La tecnología puede apoyar, pero también debilitar el aprendizaje si sustituye la reflexión

La triangulación final del documento ya converge en un modelo con base conceptual sólida, metodologías activas, rol docente dual y evaluación formativa continua.

Anexo 19. Matriz de triangulación entre fuentes, categorías emergentes y referentes teóricos

ANEXO 19. MATRIZ DE TRIANGULACIÓN ENTRE FUENTES, CATEGORÍAS EMERGENTES Y REFERENTES TEÓRICOS

Categoría emergente	Evidencia en estudiantes	Evidencia en docentes	Sustento teórico	Interpretación
Metodologías activas	PCE 2 valora debates y casos; PCE 4 destaca visitas empresariales	D2 propone "visiten empresas o entrevisten auditores"	Díaz-Barriga, Ortiz	La experiencia práctica favorece aprendizaje significativo
Rol docente mediador	PCE 4 agradece apoyo docente; PCE 34 distingue docentes que explican y acompañan	D1, D2 y D3 enfatizan orientación, participación y exigencia	Vygotsky, Bruner	El tutor media el tránsito entre saber teórico y aplicación práctica
Fragilidad conceptual en auditoría	Consultorio Empresarial presenta pérdida de conocimientos y comprensión parcial	D2 habla de "miedo por falta de dominio conceptual"; D3 de baja lectura	Morin, Franklin	El déficit conceptual limita la transferencia del aprendizaje
Formación integral y habilidades blandas	PCE 8 resalta empatía y reflexión; PCE 9 enfatiza dimensión humana y liderazgo	D3 resalta lectura, forma de hablar y profesionalidad	Goleman, Schön	La pedagogía auditora exige integrar saber técnico con sensibilidad humana
Contexto socioeconómico y modalidad a distancia	Estudiantes muestran adaptación desigual y necesidad de autogestión	D3 expone informalidad laboral; D1 y D2 aluden a límites de Teams y tiempo	Educación a distancia, enfoque contextual	La formación se condiciona por realidades económicas, tecnológicas y territoriales
Tecnología e IA	Algunos estudiantes utilizan medios digitales como apoyo	D2 alerta sobre ensayos automatizados e IA mecánica	Morin, enfoque crítico	La tecnología debe apoyar el pensamiento, no reemplazarlo

ANEXO 20. DIARIO DEL INVESTIGADOR O BITÁCORA DE CAMPO

Registro 1. Planeación metodológica

Durante la organización del horizonte metodológico se precisó que la investigación requería una aproximación cualitativa interpretativa, con énfasis fenomenológico y apoyo analítico en teoría fundamentada. Se identificó la necesidad de trabajar con dos grupos de estudiantes de asignaturas teórico-prácticas y con tutores que orientaran áreas vinculadas con auditoría, ética, control y competencias gerenciales. Esta decisión se sustentó en la necesidad de comprender el fenómeno desde la experiencia del aprendizaje y desde la experiencia de la enseñanza.

Registro 2. Recolección de relatos estudiantiles

La recuperación escrita de experiencias permitió identificar que los estudiantes no se limitaron a describir asignaturas, sino que vincularon sus aprendizajes con vivencias laborales, proyectos de emprendimiento, relaciones humanas dentro de la organización y sentidos personales de crecimiento. Llamó la atención la reiteración de experiencias relacionadas con debates, casos reales, visitas empresariales, control interno, talento humano, comportamiento organizacional y emprendimiento. También emergió con fuerza el componente afectivo, expresado en gratitud hacia docentes, motivación personal y proyección profesional.

Registro 3. Recolección de entrevistas a tutores

Las entrevistas a los docentes hicieron visible una tensión permanente entre exigencia académica y condiciones reales de los estudiantes en modalidad a distancia. Los tutores coincidieron en señalar problemas de lectura, comprensión conceptual insuficiente de la auditoría, limitaciones del tiempo tutorial, facilismo y uso instrumental de inteligencia artificial. Al mismo tiempo, defendieron el valor de las experiencias prácticas, las visitas empresariales, la acumulación de participación y la vinculación con el campo laboral como estrategias indispensables.

Registro 4. Proceso de análisis

En la fase de análisis se observó que los relatos estudiantiles y las voces docentes convergían en varios ejes: la necesidad de fortalecer bases conceptuales, el peso de las metodologías activas, la centralidad del rol docente, la relevancia de las habilidades blandas y el impacto del contexto socioeconómico sobre el aprendizaje. Fue necesario avanzar desde descriptores iniciales hacia categorías más integradoras, manteniendo siempre la literalidad de las expresiones más significativas.

Registro 5. Reflexión final del investigador

La investigación permitió comprender que la pedagogía auditora en modalidad a distancia no puede analizarse solo desde contenidos o técnicas de evaluación. El proceso formativo está atravesado por experiencias, afectos, dificultades materiales, prácticas docentes, realidades organizacionales y expectativas de movilidad profesional. En este sentido, el trabajo interpretativo confirmó la pertinencia de pensar la auditoría administrativa como una experiencia pedagógica integral, en la que el saber técnico debe dialogar con la sensibilidad humana, la práctica reflexiva y el liderazgo formativo.