

La inducción como «danza generativa: lineamientos teóricos y metodológicos para el diseño de un programa de inducción de personal docente y no docente en las Instituciones de Educación Superior

Angélica María López Velásquez¹
Bibiana Marcela Gómez Granada²
Robinson Garcés Marín³
Universidad de Antioquia

Resumen

La inducción de los nuevos empleados en las organizaciones es un proceso clave para el desempeño de los recién llegados, en especial, en las Instituciones de Educación Superior (IES), en razón a su naturaleza gestora y difusora del conocimiento. Fuentes tradicionales la conciben como un proceso unidireccional, es decir, en el cual el nuevo empleado recibe información de la organización, pero esta no captura la experiencia de aquel. Con el presente artículo se trata de proponer lineamientos metodológicos para estructurar un programa de inducción dirigido a instituciones de educación superior que, en coherencia con su naturaleza formadora, lo entiendan como una danza generativa; esto es, en la que ambas partes aportan y aprenden. Para ello se hace una revisión de fuentes y se referencian concepciones y prácticas de otras universidades y otros tipos de organización. El diseño modular de la inducción constituye una de las principales propuestas para hacer más relevante y coherente este proceso.

Palabras claves: instituciones de educación superior, inducción universitaria, profesores universitarios.

-
1. Magíster en Gerencia del Talento Humano, Universidad de Manizales; Especialista en Psicología Organizacional, Universidad de Antioquia; Administradora de Empresas, Universidad de Antioquia. Profesora de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: angelica.lopez@udea.edu.co
 2. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales; Psicóloga, Universidad de Antioquia; Profesora de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: bibiana.gomez@udea.edu.co
 3. Magíster en Economía, Universidad de Antioquia; Administrador de Empresas, Universidad de Antioquia; profesor de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: robinson.garces@udea.edu.co

Orientation as a generative dance: theoretical and methodological guidelines for an orientation program aimed at teaching and non-teaching staff in higher education institutions

Abstract

The orientation of new staff in an organization is a key process for the performance of new arrivals, especially in higher education institutions, in their role as managers and transmitters of knowledge. The most traditional sources think of this as a one-way process, or one in which the new employee receives information from the organization, but the latter does not take into account the experience of the former. The present article seeks to suggest methodological guidelines for planning an orientation program in higher education institutions, understood as a generative dance—a process in which both parties contribute and learn. For this purpose, the article reviews sources and cites conceptions and practices from other universities and other types of organization. The main suggestion to make this a more relevant and coherent process is using modules in the design of orientations..

Key words: higher education institutions, university orientation, university professors.

Introducción

El tema de la inducción a los nuevos empleados ha sido de interés, tanto investigativo como práctico, en virtud del impacto sobre el desempeño de las organizaciones, la satisfacción y el compromiso de los empleados. No en vano, autores como Rumbos (2009), Ortúzar, Flores, Milesi, Müller y Ayala (2011) señalan que realizar inducción a los nuevos empleados influye en una mayor identificación con sus compañeros, su puesto de trabajo y la cultura organizacional, lo que incide en su desempeño futuro.

Dada su naturaleza, la inducción ha sido objeto de estudio de diferentes disciplinas, lo que ha dado lugar a múltiples definiciones. En términos generales, se describe como una etapa del proceso de socialización (Dessler, 2001), por medio de la cual el nuevo empleado adquiere el conocimiento social y las destrezas necesarias para asumir el rol que le corresponde en la organización (Van Maanen y Schein, 1979; Furnham, 2001); de esta manera, deja de ser un agente externo para convertirse en uno interno (Feldman, 1976).

Al revisar la literatura es evidente que existen dos grandes corrientes en relación con la concepción y el alcance de este proceso: una adaptativa y otra generativa. A propósito, para autores como Dessler (2001), Rumbos (2009) y Robbins y Coulter (2005), quienes

se inscriben en la primera corriente, el propósito de la inducción es infundir en el nuevo empleado las normas y valores de la organización con el fin de que se acople a la cultura organizacional. Sin embargo, esta concepción —según la cual la inducción se da en una sola vía— no es compatible con la razón de ser de las Instituciones de Educación Superior (en adelante, IES). En estas, la gestión del conocimiento sustenta el desarrollo de sus funciones misionales y, en ese sentido, la vinculación de nuevos empleados, docentes o no docentes, puede ser una oportunidad para que no solo sean ellos quienes aprendan de la organización, sino también para que esta se beneficie de sus experiencias previas (Sprogøe y Rohde, 2009). En esta dirección, Grediaga (2000) considera que la inducción como adaptación no es conveniente en el caso de los profesores, pues tratar de homogenizar su conducta puede inhibir la creatividad, la producción del nuevo conocimiento y, por ende, la innovación, lo cual no sería deseable para las IES, cuyos profesores soportan los procesos de investigación, docencia y extensión, de cara a los retos que impone la sociedad actual.

Por lo expuesto, el objetivo con el presente artículo es presentar los resultados de un estudio de corte cualitativo realizado a través del análisis documental y referenciación de universidades y otro tipo de organizaciones, que ofrece elementos para el diseño de un programa de inducción de personal docente y no do-

4. De documentos suministrados por las organizaciones estudiadas, así como de normativa nacional aplicable al proceso de inducción; por ejemplo, el Decreto 1567 de 1998.

cente en IES que recoja las experiencias previas de los nuevos empleados y les posibilite aprender de ellas, como propuesta alternativa al enfoque dominante, el adaptativo, tanto en la literatura como en la práctica.

Metodología

Este estudio se realizó bajo el enfoque cualitativo y en él participaron trabajadores encargados de la coordinación o ejecución de los procesos de inducción de organizaciones públicas y privadas de la ciudad de Medellín —incluidas universidades— elegidos de manera intencional, para lo cual se consideraron criterios de representatividad cualitativa, es decir, «conocimiento, experiencia, significado del lugar o del momento, grado, motivación para participar en el estudio, oportunidad y condiciones de desarrollo de la investigación» (Galeano, 2004: p.34).

Las fuentes utilizadas para generar la información fueron: la revisión documental⁴ y la entrevista semiestructurada; esta última con base en una guía de preguntas diferenciales, lo que dependió de si se trataba de IES o de otro tipo de organización.

En la etapa de análisis, se evaluaron las prácticas que actualmente realizan las IES, a la luz de lo hallazgos de la teoría y la referenciación con otras organizaciones. De este ejercicio de triangulación emergieron las siguientes categorías en relación con la inducción: *definición, alcances, objetivos, beneficios, tipos y modalidades, estructura, equipo responsable, contenidos, públicos y evaluación del proceso*.

A continuación, se presenta un esquema de los hallazgos que constituye la ruta de exposición de los mismos:

Tabla 1. Categorías asociadas a la inducción. Elaboración propia

1.	Conceptualización sobre la inducción	<ul style="list-style-type: none"> • Definición • Alcances • Objetivo y beneficios • Tipologías
2.	Planificación de la inducción	<ul style="list-style-type: none"> • Estructura • Equipo responsable • Públicos • Evaluación

Conceptualización sobre la inducción

Definición

Una revisión de las fuentes sobre el tema permite establecer que sobre el concepto de inducción existen ciertos planteamientos de amplia aceptación; por ejemplo, para Dessler (2001) esta es una etapa del proceso de socialización por medio de la cual el nuevo empleado adquiere el conocimiento social y las destrezas necesarias para asumir el rol que le corresponde en la organización (Van Maanen y Schein, 1979; Furnham, 2001) y deja de ser un agente externo para convertirse en uno interno (Feldman, 1976).

Por su parte, Vonk (1996; citado por Castro, Gil y Pina, 2004), y Mayor (2009) refiere, para el caso de los profesores universitarios, que la inducción es la transición desde ser profesor en formación hasta convertirse en un profesional autónomo; por lo tanto, hace parte de su proceso de desarrollo. Por esto, la inducción es tan importante para los nuevos profesores, como para los experimentados (Bozu, 2009).

Valga decir que durante la inducción, el profesor principiante adquiere tanto conocimiento profesional como equilibrio personal; no obstante, en esta transición se presentan tensiones y aprendizajes que surgen del choque con las nuevas realidades (Negrillo e Iranzo, 2009; Tierney, 2013).

Precisamente, tales tensiones dieron lugar a la investigación de Zahrlly y Tosi (2013), quienes exploraron el efecto de la inducción en el ajuste de los profesores a la organización y encontraron que el buen ajuste está determinado por las experiencias de trabajo previas, las experiencias tempranas en la organización y las diferencias de personalidad de este público.

Los hallazgos expuestos son significativos porque, primero, justifican la necesidad de diferenciar la inducción que se hace a profesores, de aquella aplicada a otro tipo de empleados; segundo, indican que en el proceso de inducción inciden variables relacionadas con el individuo, las cuales no pueden ser controladas por la organización, pero claramente pueden aprovecharse para crear valor.

Alcances

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta pertinente analizar qué exponen las fuentes acerca del alcance de la inducción, en relación con el contrato psicológico entre el empleado y la organización. Los estudios realizados se pueden clasificar en dos vertientes; la primera de ellas se denomina adaptativa, porque según los autores que se identifican con ella, la inducción se realiza con el propósito de que el nuevo empleado se acople a la cultura organizacional; es decir, este proceso es unidireccional: de la organización al empleado. La segunda, llámese generativa, no solo busca la adaptación del nuevo empleado, sino que trasciende hacia la identificación de las experiencias previas del recién llegado, con el fin de obtener un aprovechamiento de las mismas en favor, tanto del empleado como de la organización.

Entre los autores del alcance adaptativo, se encuentra Dessler (2001), para quien la inducción es el proceso de imbuir en los empleados las actitudes, normas, valores y patrones de conducta que son esperados por la organización. Esta forma de concebir la inducción pudo verificarse en todas las organizaciones

consideradas en la referenciación, con excepción de la empresa privada.

Para el caso de los profesores, Grediaga (2000) plantea que concebir la socialización como un proceso de amoldamiento no es conveniente, pues tratar de homogenizar la conducta puede inhibir la creatividad, la producción del nuevo conocimiento y, por ende, la innovación, lo cual no sería deseable dados los retos actuales de las IES, cuyos profesores soportan los procesos de investigación, docencia y extensión. Por ello, en lugar de «[...] inculcar a quienes se inician en la cultura y la vida académica, habría que pensar en cómo observar y describir las creencias y símbolos disciplinarios y organizacionales, para poder analizar cómo éstos influyen en los individuos y en la modificación de sus contextos de interacción» (Tierney, 1996: p.128). De esta manera se abre paso a la propuesta de la inducción, como un proceso generativo. Autores como Sprogøe y Rohde (2009) lo conciben como una «danza generativa» entre la organización y el nuevo empleado. Esto significa que ambos pueden beneficiarse: las experiencias previas del recién llegado contribuyen al desarrollo organizacional a la vez que él aprende de esta nueva cultura.

El abordaje generativo rompe la condición estática y tradicional del proceso de inducción, pues en la «danza generativa» se da un reconocimiento mutuo entre la organización y el empleado. Este reconocimiento no solo se fundamenta en la cultura que la organización espera que el empleado adquiera, sino, desde una perspectiva posmoderna, propone una visión de cultura que involucra también los sueños y las esperanzas de lo que la cultura organizacional podría ser, en el entendido de que esta se re-crea constantemente (Tierney, 2013).

Con el propósito de diferenciar el alcance adaptativo del generativo, a partir de la revisión de la literatura se extrajeron enunciados asociados a cada uno de ellos (tabla 2):

Tabla 2. Expresiones asociados al alcance adaptativo y al generativo. Elaboración propia.

Alcance adaptativo	Alcance generativo
Transferencia unidireccional (de la organización al empleado)	Relación bidireccional (de la organización al empleado y viceversa)
Amoldar	Transitar, acoger
Adaptar	
Presentar	
Introducir	
Incitar	
Persuadir	
Ajustar	
Acoplar	
Imbuir	
Conocimiento de la organización por parte del recién llegado	Aprendizaje colectivo (organización y recién llegado interactúan para conocerse)
Momento sincrónico (es puntual, no conectado con otros momentos de la formación)	Proceso diacrónico (es continuo, conectado con otros momentos de la formación)
Aprendizaje individual (inhibe la posibilidad de transformar)	Aprendizaje colectivo (posibilita la transformación y la innovación)

Objetivo y beneficios

Igual que sucede con el alcance, en las fuentes consultadas se presentan diferencias en relación con el objetivo que se atribuye a la inducción, aunque pareciera haber consenso cuando se aluden los beneficios de este proceso. En este orden de ideas, autores como Barquero (2005), Rodríguez (2005) y Colmenares (2008) consideran que la inducción busca la adaptación del empleado a su cargo, a sus compañeros y a la organización, con la seguridad y confianza que demanda, y en un tiempo no muy prolongado, lo que, indefectiblemente, favorece el logro de los objetivos y metas institucionales. Esto de un lado. De otro, y desde una perspectiva generativa, el objetivo es contribuir al aprendizaje y al mejoramiento de las prácticas de la organización, mejoramiento que consiente el desarrollo de la misma (Sprogøe y Rohde, 2009).

Por su parte, diferentes autores atribuyen los siguientes beneficios al proceso de inducción:

- Proporciona un adecuado clima laboral (Espinosa y Tigse, 2012).
- Permite obtener del inducido una disposición positiva hacia la organización y su trabajo (Rumbos, 2009; entrevista personal, profesional de gestión humana, 11 de abril de 2013).

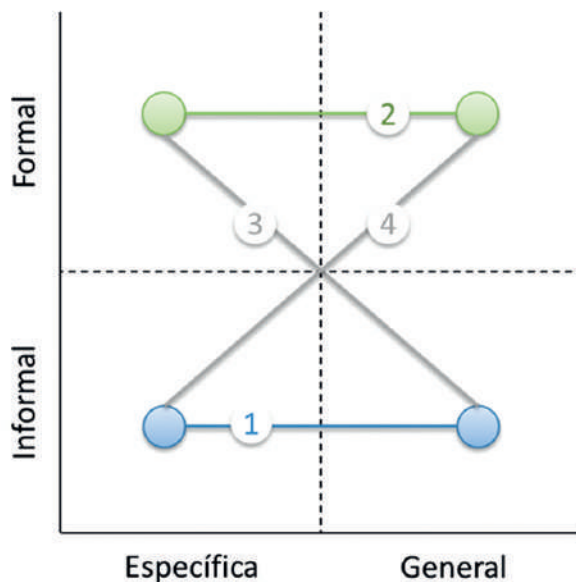
- Propicia un efecto positivo, tanto en el desempeño (Barquero, 2005; Robbins y Coulter, 2005) como en la generación de cultura y aprendizaje del docente dentro del establecimiento educativo (Ortúzar *et. al*, 2011).
- Reduce la probabilidad de que el nuevo empleado presente renuncia repentina (Robbins y Coulter, 2005; Espinosa y Tigse, 2012).
- Mejora la calidad y experiencias durante el período inicial de ejercicio docente (Ávalos, 2012).
- Contribuye a la construcción del autoconcepto del profesor, por lo tanto, al desarrollo de su identidad profesional (Negrillo e Iranzo, 2009) y reduce la ansiedad, la inseguridad y la falta de confianza que presenta el docente novel (Orozco Orozco, 1999; Medina, Jarauta y Urquiza, 2005; Espinosa y Tigse, 2012).
- Aporta al desarrollo del sentido de pertenencia por la universidad; a la par que se accede al conocimiento de los derechos y deberes (Proyecto plan de inducción, Universidad pública 1, 2011).

Finalmente, Barquero (2005) afirma que si la inducción no se lleva a cabo durante los primeros días de vinculación del nuevo empleado, este se sentirá desatendido y habrá dificultades para su adaptación; por lo tanto, continúa, este tiempo es muy valioso. La identidad profesional

es dinámica y evoluciona a lo largo de toda la vida; por eso, los primeros momentos son especialmente relevantes en la socialización profesional. En síntesis, no es conveniente dejar pasar mucho tiempo entre la vinculación de los nuevos empleados y la inducción, pues, además de los costos, es poco oportuno (Negrillo e Iranzo, 2009).

Tipologías de la inducción

Partiendo de la conceptualización que Robbins y Coulter (2005) elaboran acerca del proceso de inducción, proponemos el esquema de la figura 1 para categorizar este proceso.



- | | |
|---|---|
| 1 Inducción general informal y específica informal | 3 Inducción general informal y específica formal |
| 2 Inducción general formal y específica formal | 4 Inducción general formal y específica informal |

Figura 1. Tipologías de la inducción. Elaboración propia.

En esta figura se observa que la inducción se clasifica de dos maneras: formal o informal, entendiendo por formal la existencia de instructivos, guías o manuales; e informal como el desarrollo espontáneo de este proceso. En segundo lugar, puede ser general o específica, dependiendo de si el nuevo empleado recibe información y formación sobre la filosofía corporativa, en cuyo caso será general; o si se tratan aspectos particulares de la unidad donde el empleado laborará; es decir, información específica. En el caso de los profesores, Mayor (2009) afirma que la inducción específica es aquella que se lleva a cabo en el seno de los departamentos académicos o las Facultades.

Lo anterior da lugar a las cuatro tipologías que se presentan en la figura 1. En la combinación 1, ambas inducciones, la general y la específica, son informales; en la combinación 2, ambas, la general y la específica, son formales; en la combinación 3, la inducción general es informal y la específica formal; por último, en la combinación 4, la general es formal y la específica informal.

Lo dicho es compatible con la propuesta de Dessler (2001), para quien los programas de inducción van desde las introducciones informales y breves, hasta las formales y largas.

Planificación de la inducción

Equipo responsable.

Es lógico suponer que la inducción debe ser liderada por el área de gestión humana. No obstante, en la literatura no se muestra con claridad cuáles son los diferentes actores (con sus roles correspondientes) que intervienen en este proceso. Por esta razón, es necesario que el área responsable especifique fechas, horarios, lugares, personas encargadas de cada parte del proceso, así como los sistemas de evaluación, los materiales requeridos, y los costos del programa (Giraldo y Orozco, 2008). En esta dirección, la organización debe contar con un coordinador que planifique, organice, oriente y evalúe de principio a fin todo el proceso. Se sabe que este rol se apoya en personal de diferentes áreas de la organización, lo que le otorga al equipo un carácter multidisciplinario. Si bien se reconoce que todas las personas que acompañan este proceso cumplen un papel fundamental, la literatura y la referenciación externa resaltan la función de los líderes para garantizar la efectividad de la inducción como fundamental. Al respecto, el Departamento Administrativo de la Función Pública en Colombia (2003) enfatiza que un programa de inducción bien hecho debe ser inmediato, completo, técnico, participativo y con apoyo institucional, entendido este último como el apoyo de jefes y directivos en el suministro de los recursos necesarios para la realización de la inducción.

En cuanto a la inducción de los profesores universitarios, la literatura destaca el papel del «mentor» o «tutor» (Boerr, 2010; Ortúzar *et al.*, 2011). Ese trata de una persona con experiencia dentro la organización a quien se confía el acompañamiento directo y continuo en la inducción al recién llegado, para facilitar los aprendizajes y la integración, tanto en la organización como en el puesto de trabajo. Sobre este aspecto, el Decreto 1567 de 1998 señala que el tutor deberá responder a un perfil humano y pedagógico. Esto significa que debe poseer un conjunto de competencias que lo habiliten para su labor orientadora, tales como: facilidad para comunicarse e interrelacionarse, empatía, sensibilidad y capacidad de identificar necesidades e intereses del recién vinculado, capacidad para compartir conocimientos y experiencias, generosidad para compartir su tiempo, conocimientos sobre la educación de adultos, vocación pedagógica.

Estructura.

Para Ortúzar *et al.* (2011) la inducción se conforma esencialmente de los siguientes componentes: i) objetivos y beneficiarios del programa, ii) aspectos institucionales y de gestión necesarios para implementarlo, iii) actividades a realizar por los distintos actores involucrados, y iv), un plan riguroso y transparente de seguimiento y evaluación de la efectividad del programa. De acuerdo con lo que plantean, es poco efectivo definir una estructura de contenidos rígida y uniforme para el acompañamiento que provee el programa de inducción, por lo que la propuesta de contenidos debe ser flexible para ajustarlos y priorizarlos según las características y necesidades de los recién llegados y la organización.

Contenidos.

Giraldo y Orozco (2008) definen la inducción a partir de sus contenidos. Según ellos, es una herramienta que permite al nuevo colaborador integrarse a la empresa, conocer su política, misión, visión, historia, proyección organizacional, así como sus instalaciones, su puesto de trabajo y sus compañeros de labor. Plantear los contenidos de una inducción no es algo que se pueda parametrizar fácilmente, puesto que existen múltiples recomendaciones teóricas, así como prácticas organizacionales; por ejemplo, tanto en las inducciones formales como en las informales a los nuevos empleados se les hace un recorrido por las instalaciones y se les entrega un manual u otros materiales impresos en los que aparecen indicados, entre otros asuntos, el horario de trabajo, los criterios de evaluación de desempeño, las situaciones administrativas, la organización y funcionamiento de la compañía, así como las medidas y reglamentos de seguridad (Dessler, 2001). Por su parte, Espinosa y Tigse (2012) anotan que entre la información básica que incluye un programa de inducción, se incorporan aspectos relacionados con nómina, obtención de credenciales de identificación, horarios de trabajo y datos de los compañeros con quienes trabajará el nuevo empleado.

En relación al talento humano universitario, Orozco (2001) recomienda que dentro del programa de inducción se incluyan aspectos acerca de la organización: su historia, políticas, trayectoria, ubicación, recursos disponibles, servicios que ofrece, distribución de espacios físicos, entre otros; y en cuanto a los funcionarios y la administración: horarios de trabajo, funciones, control de asistencia, para citar algunos.

Finalmente, en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje, sugiere entender la docencia, la investigación y la acción social como áreas fundamentales a partir de reglamentos, políticas y normas que establezca la universidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, a manera de propuesta y con el fin de aprovechar las economías de escala, evitar la duplicidad en los procesos, optimizar los recursos y flexibilizar el proceso de inducción —además de lograr la identificación y valoración del conocimiento y la experiencia del recién llegado para avanzar hacia una «danza generativa»—, se sugiere como resultado de esta investigación, desarrollar la

inducción en las IES por medio de módulos, dependiendo de sus necesidades y de los insumos que agregue al proceso. Esto posibilita ofrecer un programa de inducción para cada tipo de público, de manera más eficiente.

Se propone, entonces, configurar una canasta de módulos pertinentes, atendiendo la recomendación de Ortúzar *et al.* (2011) de flexibilizar el proceso, y a las recurrencias encontradas en las experiencias de la empresa pública, la empresa privada, la universidad privada y una de universidades públicas tomadas como referentes. A manera de ejemplo, pueden plantearse los siguientes módulos:

Módulo 1	Información institucional
Módulo 2	Reconocimiento de imaginarios sobre la organización ⁵
Módulo 3	Historia de la universidad
Módulo 4	Reconocimiento de las instalaciones
Módulo 5	Visión estratégica y valores institucionales
Módulo 6	Gestión del talento humano: servicios y situaciones administrativas
Módulo 7	Bienestar universitario: oferta cultural y recreativa
Módulo 8	Salud y seguridad ocupacional: accidentes de trabajo, salud en el trabajo
Módulo 9	Control interno
Módulo 10	Trámites generales: modalidades de contratación
Módulo 11	El deber ser de la Universidad ⁶
Módulo 12	Relación del proyecto personal con el proyecto de universidad ⁷

Públicos.

La inducción debe estar dirigida a todos los recién llegados a una organización. Para ello, se recomienda tener claridad sobre la normativa, tanto nacional como institucional, en aras de identificar quiénes pueden participar en este proceso y cuáles son sus características. Esto dará claridades acerca de la pertinencia, eficiencia y calidad de los contenidos. Una vez identificadas las restricciones normativas, conviene clasificar los públicos que pueden participar en la inducción, en función del tipo de vinculación que tendrán con la organización. A manera de ejemplo, en una IES pueden tenerse los siguientes:

- Consejo Superior Universitario.
- Directivos (vicerrector, director, asistente dirección, líder proceso misional, líder proceso administrativo).
- Profesionales y profesores de tiempo completo.
- Técnicos.
- Asistenciales.
- Practicantes.
- Contratistas y profesores de cátedra (tiempo parcial).
- Personal por *outsourcing*.

5. Identificación y sistematización, mediante alguna técnica cualitativa, de los imaginarios de los recién llegados sobre la institución de educación superior a la cual llegan.

6. Vinculado al módulo de reconocimiento de imaginarios, con este módulo se pretende que el recién llegado también aporte a la construcción de lo que es la universidad, para que no se quede únicamente con la visión «oficial», y su proceso de inducción sea una «danza generativa».

7. Capturar información sobre cómo los recién llegados consideran que sus esfuerzos individuales contribuirán con la consecución de metas, tanto personales como de la universidad.

Identificados los temas y definidos los tipos de públicos, se puede elaborar una matriz en la cual se ubique, en las columnas, los módulos, y, en las filas,

los diferentes tipos de público, lo que permite visualizar y planificar qué módulos se ofrece y a qué grupos (tabla 3).

Tabla 3. Ejemplo de planeación de módulos por públicos. Elaboración propia

Público	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15
Consejo Superior					X				X			X			
Directivos		X			X			X			X			X	
Profesionales y profesores de tiempo completo	X			X		X		X			X		X		
Técnicos	X			X		X			X		X		X		
Asistenciales	X			X		X			X		X		X		
Practicantes			X						X						
Contratistas y profesores de tiempo parcial		X							X						
Personal por outsourcing			X						X						

Evaluación.

La evaluación es la fase en la que se aprecia y valora el conjunto de la acción del programa de inducción, teniendo en cuenta el antes, durante y después de su ejecución, para extraer conclusiones y retroalimentar el mismo proceso. Esta temporalidad define distintos tipos de evaluación que, a grandes rasgos, pueden ser denominados previa, simultánea, final y posterior. En la evaluación previa (*ex ante*) se retoman los resultados de la última ejecución del programa de inducción (último grupo), con el fin de tomar decisiones en relación con la nueva ejecución. Por ello, cada apertura de un grupo de inducción implica una evaluación previa. La evaluación simultánea se refiere al seguimiento. Al respecto, Tierney (2013) afirma que pocas investigaciones plantean que la socialización en las IES pueda darse como un choque con la realidad o que los rituales de transición puedan ser abruptos. Según esto, el proceso debe revisarse continuamente, teniendo en consideración que el foco de atención prioritaria de la etapa de seguimiento consiste en la supervisión del desempeño de actividades, recursos y costos, así como la interrelación entre estas categorías. Ello se concreta básicamente en las evaluaciones de satisfacción luego de cada actividad; las reflexiones que genere la observación participante y no participante del equipo coordinador durante el desarrollo de cada actividad; la evaluación de cierre que recoge las percepciones generales de los participantes frente al programa.

La evaluación final se realiza una vez concluida la ejecución con cada grupo de inducción. El equipo coordinador está encargado de evaluar la pertinencia, es decir, la congruencia de los logros del programa de inducción con sus objetivos y metas; la eficiencia, entendida como el uso óptimo de los recursos disponibles para lograr los objetivos deseados; y la eficacia, la cual se refiere al grado en que se logran los objetivos del programa.

La evaluación posterior (*ex post*) se centra en la medición del impacto del programa, en virtud de lo cual se sugiere realizarla cada dos años, para revisar, incluso, la viabilidad del mismo programa en relación con factores como: políticas institucionales de apoyo al programa, tecnología adecuada, aspectos socio-culturales, capacidad institucional para gestionar el programa y factores económicos y financieros para sostenerlo.

Para enriquecer cada una de las formas de evaluación planteadas, llama la atención una de las hipótesis de los autores Zahrly y Tosi (2013) según la cual «el ajuste temprano al rol de trabajador [...] está en función de las experiencias de trabajo previas, las experiencias organizacionales tempranas y las diferencias de personalidad» (p. 60); de ahí que la evaluación de la vivencia de la inducción no deba centrarse exclusivamente en medir el nivel de satisfacción de los participantes —que por supuesto es muy útil, porque permite hacer mejoras en los módulos, a la vez que

favorece la intervención de los facilitadores— ni en la evaluación de contenidos, la cual aplica más para otros procesos formativos, como el de capacitación. Lo anterior, porque, particularmente, el objetivo de la inducción es más comprensivo y de acercamiento a la institución. De claridad meridiana la importancia de incluir en la evaluación final una actividad que propenda por capturar el conocimiento que trae el nuevo empleado, recoger sus experiencias previas e imaginarios frente a la institución, para asegurarse de que la inducción sea un proceso generativo.

Referencias bibliográficas

- ÁVALOS, B. (2012). Hacia la configuración de políticas de inducción para profesores principiantes. III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia. Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile, pp.1-17.
- BARQUERO C., A. (2005). *Administración de Recursos Humanos* (Vol. 1, primera parte) . San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.
- BOERR R., I. (2010). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago de Chile: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE).
- BOZU, Z. (2009). El profesorado universitario novel y su proceso de inducción profesional. *Magis - Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(2), pp.317-328.
- Castro, D., Gil, L., y Pina, B. (2004). Formación inicial del profesorado en la UPF. Principios pedagógicos y formas organizativas. *Educación*, (33), pp.97-111.
- COLMENARES, L. (2008). Proceso de inducción del personal docente en el Decanato de Administración y Contaduría de la UCLA. *Compendium*, (20), pp.5-22.
- Departamento Administrativo de la Función Pública (2003). *Formación y capacitación del servidor público: guías para su formulación*. Bogotá
- DESSLER, G. (2001). *Administración de personal*. México, D.F.: Pearson Educación.
- ESPINOSA L., R. E., & TIGSE TAPIA, S. D. (2012). *Manual de reclutamiento, selección e inducción por competencias para el personal administrativo de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Quito* (Tesis para optar al título de Psicología). Quito: Universidad Politécnica Salesiana..
- FELDMAN, D. C. (1976). A Contingency Theory of Socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21(3), pp.433-452.
- FURNHAM, A. (2001). *Psicología Organizacional: El comportamiento del individuo en las organizaciones*. México, D.F.: Universidad Iberoamericana.
- GALEANO, E. (2004). *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- GIRALDO ORREGO, L., & OROZCO AMAYA, L. A. (2008). Selección de personal por competencias e inducción del personal administrativo para la Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Trabajo presentado para optar al título de Magíster en Administración del Desarrollo Humano y Organizacional, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira.
- GREDIAGA KURI, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- MAYOR, R. C. (2009). Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio: ¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), pp.61-77.
- MEDINA MOYA, J. L., JARAUTA BORRASCA, B., & URQUIZU SÁNCHEZ, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, (23), pp.205-238.
- NEGRILLO, C., & IRANZO, P. (2009). Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: hacia la reflexión de la inducción y el soporte emocional. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), pp.157-182.
- OROZCO DELGADO, V. H. (2001). Reflexiones teórico-metodológicas para desarrollar el proceso de in-

ducción como apoyo a la gestión del recurso humano universitario. *Revista Educación*, 25(1), pp.27-33.

OROZCO OROZCO, O. B. (Septiembre de 1999). ¿Cómo formar docentes universitarios? *Revista Escuela de Administración de Negocios*(38), pp.116-126.

ORTÚZAR, S., FLORES, C., MILESI, C., MÜLLER, M., & AYALA, P. (2011). Diseño de un programa de inducción en Chile para profesores en sus primeros años de ejercicio docente. En *Concurso Políticas Públicas. Propuestas para Chile* (pp.267-306). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

PROFESIONAL DE FORMACIÓN, C1, entrevista personal, abril 11, 2013.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. (5 de agosto de 1998). Decreto 1567. *Por el cual se crean (sic) el sistema nacional de capacitación y el sistema de estímulos para los empleados del Estado*. Bogotá D. C. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=1246>

ROBBINS, S. P., & COULTER, M. (2010). *Administración* (10a ed.). México, D.F.: Pearson Educación.

RODRÍGUEZ V., J. (2007). *Administración moderna de personal* (7a ed.). México, D.F.: Thompson Editores.

RUMBOS, M. (2009). Propuesta de un modelo de inducción pedagógica para los profesores de la UNE-LLEZ-Barinas. *Laurus*, 15(29), pp.254-272.

SPROGØE, J., & ROHDE, N. (2009). Practicing induction: a generative dance between newcomers and organizations. *Learning Inquiry*, 3(1), pp.47-66.

TIERNEY, W. G. (enero-febrero, 1997). Organizational Socialization in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 68(1), pp.1-16.

UNIVERSIDAD PÚBLICA 1. (2011). *Proyecto Plan de Inducción*. Medellín.

VAN MAANEN, J., & SCHEIN, E. (1979). Toward a Theory of Organizational Socialization. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.8533&rep=rep1&type=pdf>

ZAHRLY, J., & TOSI, H. (1989). The Differential Effect of Organizational Induction Process on Early Work Role Adjustment. *Journal of Organizational Behavior*, 10(1), pp.59-74.



Artículo recibido: 24 octubre de 2016. Aprobado: 10 de diciembre de 2016