

**APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE LOS PROGRAMAS DE INDUCCIÓN  
DOCENTE Y SUS PROCESOS DE EVALUACIÓN INTERNA EN EL CONTEXTO  
MUNDIAL.**

**THEORETICAL APPROACH ON TEACHER INDUCTION PROGRAMS AND  
THEIR INTERNAL EVALUATION PROCESSES IN THE GLOBAL CONTEXT.**

Alexandra Altagracia Aquino Vargas<sup>1</sup>  
<https://orcid.org/0000-0002-7048-1319>

**Resumen**

El presente artículo deja de manifiesto la importancia que tienen los procesos de inducción en distintas partes del mundo como elemento de evaluaciones internas, también es asimilado por necesidades imperantes de formar inductivamente a los maestros, para que ellos puedan conocer en términos pragmáticos, el sistema al que se enfrentan a nivel funcional y operacional, es un documento donde se reflexiona conceptualmente la realidad educativa en distintas latitudes del pensamiento pedagógico, teniendo como principal propósito que el lector pueda comprender la importancia y vigencia que tiene la inducción para las generaciones de relevo o personal docente que pueda trasladarse desde un marco institucional distinto al que ingresa para aportar a la evolución de la enseñanza.

**Palabras Clave:** programas, inducción, contexto mundial, evaluación.

**Abstract**

This article fails to state the importance of induction processes in different parts of the world as an element of internal evaluations, it is also assimilated by prevailing needs to inductively train teachers, so that they can know in pragmatic terms, the system to which It is faced at a functional and operational level, it is a document where the educational reality is conceptually reflected in different latitudes of pedagogical thought, with the main purpose that the reader can understand the importance and validity of induction for generations of relief or personal teacher who can move from an institutional framework other than the one he enters to contribute to the evolution of teaching.

**Keywords:** programs, induction, global context, evaluation.

---

<sup>1</sup> Alexandra Altagracia Aquino Vargas<sup>1</sup>. Estudiante de la Universidad Abierta para Adultos. Doctorado en Ciencias de la Educación. Correo. [alexandraaquino25@hotmail.com](mailto:alexandraaquino25@hotmail.com)

## **Introducción**

La inducción puede tener a nivel global múltiples miradas conceptuales y aplicativas, entre las que destacan capacitaciones primarias, procesos de inducción y reinducción, adoctrinamiento pedagógico, curso propedéutico. 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 «[...] adoctrinar 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 Sprogoe 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).

## **Perspectivas Conceptuales de la Inducción en el Contexto Global**

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 ya que tiene conocimiento general y específico de la dinámica educativa (Rumbos, 2009; la inducción en una primera instancia se circunscribe en una entrevista personal,

profesional de gestión humana, 11 de abril de 2013). Propicia un efecto positivo, tanto en el desempeño como en los procesos de integración de una manera acelerada (Barquero, 2005; Robbins y Coulter, 2005) plantean que la inducción se cimienta en la generación de cultura y aprendizaje del docente dentro del establecimiento educativo (Ortúzar et. al, 2011). Así mismo reduce la probabilidad de que el nuevo empleado presente renuncia repentina por la falta de un conocimiento que lo ayude a desenvolverse socio-laboralmente con una comunicación que sea constante y por supuesto asertiva (Robbins y Coulter, 2005; Espinosa y Tigse, 2012). Mejora la calidad y experiencias durante el período inicial de ejercicio docente (Ávalos, 2012).

En este orden de ideas es importante precisar que los procesos inductivos en el contexto mundial independiente de su contexto, contribuye a la construcción del autoconcepto del profesor, por lo tanto, al desarrollo de su identidad profesional y reduce la ansiedad, reduciendo paulatinamente la inseguridad y la falta de confianza que presenta el docente novel (Orozco Orozco, 1999; Medina, Jarauta y Urquizu, 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 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 para todos los casos de la adaptabilidad del ser al sistema educativo en aras que sea un profesor inspirado que contribuye al mejoramiento y evolución de la educación.

Centro América constantemente está revisando el perfil docente en aras de crear las inducciones necesarias para fortalecer el sistema educativo, planteándose en Nicaragua, la necesidad de una redefinición constante del perfil docente y su abordaje desde la formación, requiriendo el desarrollo de enfoques de indagación más comprensivos y ligados al quehacer docente, que permitan reflexionar sobre la práctica y construir conocimiento práctico que sea trasladado a la formación de la vida cotidiana del maestro en cuanto a trabajo de campo se refiere.

Algo que parece tan sencillo, aún constituye uno de los principales retos del desarrollo profesional d son las competencias docentes en profesores salvadoreños de educación básica, el cual siendo abordado desde un enfoque cuantitativo se plantea qué competencias debe poseer un buen docente. Asimismo, el caso

nicaragüense también ofrece una panorámica sobre cómo es la formación inicial y examina su impacto sobre el desarrollo de estas competencias docentes deseables, en ejercicio, inscritos en un proyecto sobre desarrollo profesional docente para la mejora de la práctica.

Éstos fueron encuestados, sus resultados muestran cierta homogeneidad en las respuestas a favor de responsabilizarse por su desarrollo profesional y el aprendizaje a lo largo de la vida, participando activamente en procesos de autoformación, e inducción para manejar información actualizada sobre los contenidos de los programas de estudio, su profesión y bases sociales de la educación; poseer un equilibrio socioemocional, materializado en conductas adecuadas en distintas situaciones y altos niveles de competencia comunicativa, especialmente en comprensión lectora cuando se expresa en forma oral y escrita al desarrollar el proceso educativo. Respecto a la percepción del profesorado sobre la formación inicial, se encontró cierta convergencia en considerar que la formación inicial de la universidad contribuye a desarrollar las competencias que un buen docente necesita, incluyendo temas transversales y fomentación de una educación integral.

En definitiva, hacer real la configuración de un docente para una sociedad compleja como en la que hoy día vivimos, exige replantear el desarrollo profesional docente a nivel mundial de forma que se haga real la configuración de una nueva cultura de aprendizaje profesional, dando lugar a elementos externos e internos a la profesión que la potencien y fomenten (Imbernón, 2017): destaca nuevos procesos de formación inicial y permanente. El primero más amplio, reflexivo y práctico; el segundo dirigido a la innovación, y promotor de prácticas laborales solidarias y colaborativas. Mayor apoyo a la labor del profesorado, atendiendo al desarrollo personal del profesorado mediante relaciones establecidas a nivel institucional, tales como abrir el centro a la comunidad, crear espacios de formación colaborativa y compartir el liderazgo.

Son imprescindible los modelos de gestión y de organización basados en la democracia, la participación y la responsabilidad compartida, estableciéndose una carrera docente que favorezca una progresión horizontal y una motivación hacia el desarrollo de la innovación, la investigación y el desarrollo profesional.

En el caso de Chile se realizó una revisión y diagnóstico ejecutivo sobre la formación de profesores y a carrera docente. (Nova, 2018). Se indicó que el término formación, en su significación de acuerdo con la Real Academia, se relaciona fundamentalmente con preparación, entrenamiento o instrucción, aunque no todos estos términos puedan catalogarse como sinónimos. González Sanmamed, en su texto Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional (1995), selecciona definiciones que creemos son bastante oportunas para estabilizar una idea de formación. En una de ellas cita a Berbaum quien señala:

“... se hablará de acción de formación a aquella en que el cambio se consigue a través de una intervención a la que se consagra un tiempo determinado, por la cual hay una participación consciente del formado, en la que existe voluntad explícita a la vez del formado y del formador de conseguir un objetivo explicitado” (1982: 193).

Marcelo, por su parte, algunos años más tarde define la formación del profesorado como:

“... el campo de conocimiento, investigación y propuestas teóricas y prácticas, que (...) estudia el proceso mediante los cuales los profesores -en formación o en ejercicio- se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículo y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos” (1994: 30).

Otra definición que hemos seleccionado, que pertenece a Medina Rivilla, apunta que formación es:

“... la preparación y emancipación profesional del docente para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo con los colegas para desarrollar un proyecto educativo común” (1998: 87).

En estas definiciones encontramos un especial énfasis en las metas y fines que se persiguen con la acción formativa, así como la necesidad de una participación activa del sujeto que se está formando. Algunos también destacan la intervención de “agentes” que favorezcan dicha formación. Tenemos la convicción de que la formación

del docente hay que entenderla como la formación para la profesión docente. A este respecto agregamos también que desde la década de los ochenta ha existido una preocupación por investigar acerca de si realmente existe un rasgo profesionalizante en el profesor y cómo se puede canalizar y/o desarrollar esta profesionalidad desde su formación inicial. Así autores como Carrera (1980), Gimeno Sacristán (1982) sólo por nombrar algunos se han preocupado por encauzar sus investigaciones a partir de este matiz. (Nova, 2018).

El concepto de formación tiene una mayor vinculación con planteamientos formales de procesos didácticos que posibilitan la preparación, capacitación o perfeccionamiento del docente para su desarrollo o mejora profesional desde el inicio de su carrera. Estos procesos y acciones se desarrollan principalmente en contextos institucionalizados, a los que de modo genérico nos referimos cuando hablamos del ámbito o campo de la formación, o formativo. Esta afirmación la refrenda Moral al señalar que "... sin entrar en las polémicas sobre cuál es el modelo de formación más adecuado, los desafíos educativos actuales en Chile y en el mundo demuestran la necesidad urgente de programas de formación del profesorado ajustados a la realidad" (2010: 21).

Junto con lo anterior, podemos asegurar que es el punto de entrada a la profesión docente y la forma en que los Estados la organizan juega un rol fundamental en determinar la calidad y cantidad de profesores (OCDE 2010). En la mayoría de los países OCDE la formación inicial docente incluye una mezcla entre contenido teórico (disciplina), técnicas de aprendizaje (conocimiento pedagógico) y experiencia práctica. Algunos países agregan: desarrollo de habilidades de investigación, contenido cognitivo, social y de comportamiento del desarrollo de la infancia

La formación inicial del profesorado proporciona las capacidades y las herramientas para que éste se enfrente a las transformaciones de una sociedad dinámica y cambiante, en Europa la formación del profesorado de educación primaria y secundaria se caracteriza por la diversidad de sus planteamientos, tomando como referencia los países como Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido, analizando diferentes aspectos que permiten obtener un panorama europeo en relación inicial docente. A pesar de la tendencia hacia la internacionalización y la homogenización de la formación inductiva en todos los escaneos de la educación

como un elemento de revisión evaluativa de las instituciones para conocer el cumplimiento, de los objetivos trazados, misión y visión con enfoque exponencial para el mejoramiento de la enseñanza, en la inducción global se observa la confluencia de diferentes enfoques en función a la idiosincrasia evaluativa de las regiones del mundo donde se inserte. (Gámez, 2015).

En la aldea global se han suscitado cambios en el orden social, económico y cultural, constituyendo procesos dinámicos y cambiantes que repercuten significativamente en la vida cotidiana de los profesores y en este sentido es necesario un proceso de adaptación a la escuela (Hernández, 2011). El profesorado, como cimiento sobre el que se asienta gran parte de los sistemas de los diversos países (García y Martín, 2012). Por lo tanto, es fundamental que los profesores en Europa se preparen para este proceso.

En países como Finlandia a los profesores le entregan un gran reconocimiento constante al profesorado, siendo considerados como un eje vertebral en el funcionamiento general de la sociedad, arrojando como resultado la construcción de un prestigio de gran valor y status ante la mirada y valoración de todos los ciudadanos a partir de la concepción de la educación como un área especializada con grandes niveles de complejidad y exigencia.

El panorama antes descrito conlleva a que las generaciones de relevo al tomar decisiones inherentes a la selección de carreras profesionales, para el ingreso universitario, la docencia se haya convertido en una de las posibilidades de estudio con mayor fuerza, esta perspectiva es avalada por el estudio publicado por el diario nacional Helsingin Sanomat en el año 2004, resaltando que los estudiantes de los últimos años de bachillerato la enseñanza era la opción profesional más señalada superando carreras tradicionales como medicina, derecho, psicología, ingeniería o periodismo. (Simola, 2013). Esta perspectiva valorativa que tiene no solamente Finlandia sino la mayoría de los países europeos conlleva a generar inversión monetaria dirigida a infraestructura, locaciones, espacios técnicos y tecnológicos destacando los laboratorios, y a nivel administrativo unos niveles de exigencia bastante elevados para los procesos de ingreso y captación de nuevos docentes, aunado los planes y programas de inducción liderados con la finalidad de ir evaluando

institucionalmente el rendimiento escolar e ir mitigando falencias en la formación docente que repercute directamente en los estudiantes.

### **Conclusiones**

Los programas de inducción en Centro América, Suramérica y Europa tienen como punto de convergencia la necesidad que todos los maestros noveles sean inducidos a adquirir los conocimientos generales, más importantes en el marco del comportamiento administrativo y pedagógico para la celeridad en los marcos de integración efectiva para el desarrollo de todas las competencias docentes, de igual manera las inducciones de estas tres latitudes geográficas del mundo se hace necesario la inducción como un mecanismo de evaluación constante, progresiva o circunstancial a través de una perspectiva bi - funcional como son las pre prueba para diagnosticar y la post prueba para identificar la asimilación de la inducción en las líneas teóricas, conceptual, prácticas y propositivas que se derivan de la experiencia adquirida por parte del maestro en el corto plazo de su proceso de aprendizaje integral y sistémico.

### **Referencias.**

- Barquero C., A. (2005). Administración de Re- cursos 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)
- 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.
- Gámez, T. R. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido. *Revista Española de Educación Comparada*, (25), 129-148.
- García. N Y Martín. M. A. (2012). Algunas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: el caso de España y Finalandia. *Tejuelo*. 13.pp. 70-87.

- Grediaga Kuri, R. (2000). Profesión académica, disciplinas y organizaciones: procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados académicos de México- México DF. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
- Hernández, L. (2011). Experiencias de formación e innovación en educación infantil, primaria y secundaria, en JJ Maquilon. (Coord). La formación del profesorado en el siglo XXI. Propuesta ante los cambios económicos, sociales y culturales.pp 1-19 (Murcia- Universidad de Murcia).
- Imbernón, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Graó: Barcelona.
- Nova, A. P. (2018). Formación de profesores y carrera docente en Chile: programas formativos en regiones. *Revista Líder*, 20(32), 164-176.
- Orozco Orozco, O. B. (septiembre de 1999). ¿Cómo formar docentes universitarios? *Revista Escuela de Administración de Negocios* (38), pp.116- 126.
- Robbins, S. P., & Coulter, m. (2010). *Administración* (10a ed.). México, D.F.: Pearson Educación
- Simola. H. (2013). El milagro finlandés de Pisa: Observaciones históricas, sociológicas sobre la enseñanza y la enseñanza y la formación del profesorado. *Profesorado. Revista de curriculum y formación en el profesorado*. 17. 2. Pp. 153-169.
- Sprogof, 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.