

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INDUCCIÓN DE LOS PERIODOS
COMPRENDIDOS ENTRE EL SEGUNDO SEMESTRE DE 1999 Y EL PRIMER
SEMESTRE DEL 2002 DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

Autoras

Juliana Alcid Leal

Zulma Gómez Salgado

Asesor

Julio Abel Niño

Universidad de La Sabana

Facultad de Psicología

Chía, Mayo del 2002

Chía, Mayo del 2002

Señores

COMITÉ DE TRABAJO DE GRADO

Facultad de Psicología

Universidad de la Sabana

E. S. M.

Respetados Señores

Cordialmente me permito presentar a ustedes la Tesis titulada "**Evaluación del Programa de Inducción de los periodos comprendidos entre el segundo semestre de 1999 y el primer semestre del 2002, de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana**", elaborada por las alumnas Juliana Alcid y Zulma Gómez la cual he asesorado y cuenta con mi aprobación para su entrega.

Atentamente,

JULIO ABEL NIÑO.

Chía, Mayo del 2002.

SEÑORES

COMITÉ DE TRABAJO DE GRADO

Facultad de Psicología

Universidad de La Sabana

E. S. M.

Presentamos a ustedes la Tesis titulada **“Evaluación del Programa de Inducción de los periodos comprendidos entre el segundo semestre de 1999 y el primer semestre del 2002, de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana”**, la cual fue asesorada por el Doctor Julio Abel Niño y cuenta con su respectiva aprobación.

Atentamente,

JULIANA ALCID.

ZULMA GÓMEZ

Tabla de Contenido

Tabla de Contenido, 1
Indice de Anexos, 2
Abstract, 3
Introducción, 3
Justificación, 6
Marco Conceptual, 7
Planteamiento del Problema, 50
Objetivos
Objetivo General, 50
Objetivos Específicos, 50
Método
Diseño, 51
Tipo de Estudio, 53
Población y Muestra, 53
Instrumento, 53
Resultados, 55
Discusión, 98
Sugerencias, 104
Conclusiones, 113
Bibliografía, 116

Indice de Anexos

Anexo A: Matrices

Anexo B: Instrumento de escalamiento tipo Likert, para medir la percepción de los estudiantes acerca del Programa de Inducción.

**EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INDUCCIÓN DE LOS PERIODOS
COMPRENDIDOS ENTRE EL SEGUNDO SEMESTRE DE 1999 Y EL PRIMER
SEMESTRE DEL 2002, DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA**

Juliana Alcid Leal, Zulma Gómez Salgado

Abstract

El objetivo de la presente investigación fue evaluar el Programa de Inducción de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana a partir de la percepción de los estudiantes. Para este estudio se tomó una muestra de 108 estudiantes del primer semestre al sexto, los cuales participaron en el proceso de inducción. Para la medición de la percepción de los estudiantes sobre el programa de inducción, se aplicó una encuesta tipo Likert la cual se dividió en cinco factores: contextualización, objetivos, metodología, contenido y resultados. La evaluación de los resultados se llevó a cabo a través de un análisis descriptivo y un análisis psicométrico donde se halló la confiabilidad mediante el método de la división de la prueba en dos, pares e impares y la correlación mediante la fórmula de Pearson, comparándola con la fórmula Spearman Brown, hallándose un $r = 0.83$ donde se encontró un coeficiente de homogeneidad alto. A partir de lo anterior, se deduce que los estudiantes perciben el Programa de Inducción como pertinente y adecuado para el ingreso e iniciación a la vida universitaria, además se puede decir que no existen realmente debilidades debido a que el promedio de los porcentajes se ubicó entre el 60% y el 80%.

El estudiante al ingresar a la universidad, se encuentra ante una serie de factores y situaciones desconocidas que lo hacen sentirse desubicado. Tales factores son: desconocimiento del medio universitario, enfrentarse ante un

grupo diferente de compañeros, el estudio de asignaturas nuevas, así como más libertad en el manejo del tiempo.

Estas situaciones le exigen contar con capacidades y habilidades para resolver problemas en forma lógica para razonar sistemáticamente, utilizar procedimientos y estrategias para realizar trabajos en grupo sin perder su individualidad, y en general factores que son primordiales para alcanzar un alto rendimiento académico.

Por tal razón, las universidades, han visto en la necesidad de preparar al estudiante para integrar al medio universitario y promover su desarrollo académico, con el fin de formar profesionales competentes dentro de la sociedad.

Dentro del contexto universitario actual existen diversas actividades dirigidas a que el estudiante se desarrolle personal, social, académica, afectiva e intelectualmente, etc., como también que se adapte positivamente a la vida universitaria, generando así un sentido de pertenencia por su universidad y una motivación dirigida a desarrollar un arraigo a la carrera elegida y la consecución de los objetivos trazados.

Las universidades diseñan programas, proyectos e intervenciones en general, con el fin de lograr dichos propósitos. Un ejemplo de estos es el programa de inducción el cual se considera muy importante, pues influye en el ajuste del alumno a la universidad y del grado de éste ajuste, depende en gran medida su desempeño en general.

Complementando la anterior idea, y de acuerdo con González (1993), no es posible asegurar que las personas se desempeñen en forma adecuada,

solamente con un apropiado proceso de selección; es el entrenamiento de orientación o inducción, el que busca que el nuevo personal realice correctamente sus labores, contribuyendo además en la adaptación inicial del individuo a la institución y a su nueva actividad.

Aumenta, además, los conocimientos de estos en aspectos como la filosofía de la institución, crea las actitudes que llevan a la adquisición de hábitos para obrar con seguridad y desempeñarse con calidad, generar confianza y orgullo por la institución.

Como se ha dicho, después de realizar el proceso de selección, las instituciones buscan integrar a las personas a su contexto, habituándolas y condicionándolas mediante actividades de iniciación y aculturación social a las prácticas y la filosofía predominantes en la organización; es así como dice Chiavenato (1999), simultáneamente se desarrollan nuevos hábitos y comportamientos adaptados en el recién llegado. De esta manera la organización recibe a los nuevos seleccionados y los integra a su cultura, su contexto y su sistema para que puedan comportarse de manera adecuada a las expectativas de la institución.

Para cumplir con los fines anteriores, es de gran interés mantener en constante actualización el programa de inducción, por medio de evaluaciones periódicas que den cuenta de modificaciones susceptibles a realizar.

Por último, el tema que se pretende desarrollar en esta investigación lleva por título "Evaluación del programa de inducción de los periodos comprendidos entre el segundo semestre de 1999 y el primer semestre del 2002, de la

Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana”, el cual tiene como propósito evaluar dicho programa a partir de la percepción de los estudiantes.

Justificación

Este estudio busca contribuir al mejoramiento del programa de inducción que se ha venido realizando en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana, tomando como referencia el programa del segundo período de 1.999, hasta el primer periodo del 2002.

Esta investigación surge del interés manifestado por la Dirección de Estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana dada la importancia que tiene el proceso de inducción como primer contacto del estudiante con la vida universitaria.

Se pretende realizar un aporte pragmático que contenga un elemento psicológico el cual contribuya al proceso de autoevaluación que se está llevando a cabo en la actualidad en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana, convirtiéndose este estudio en un aporte al conocimiento de los diferentes procesos relacionados con los estudiantes de dicha facultad.

Los resultados de este estudio serán relevantes en la medida en que se entienda, de acuerdo con Aguilar (1997) citado por Cajamarca (2000), que no es suficiente para asegurar que las personas tengan un adecuado desempeño una correcta selección, sino también que el entrenamiento de orientación o inducción es igualmente indispensable, ya que busca que el nuevo grupo de personas realice correctamente sus labores, logrando además ayudar a las

personas en la adaptación inicial a la institución y a su buen desempeño, aumentando los conocimientos en aspectos como: normas, valores, principios y reglamento de la institución etc., creando así un sentido de seguridad, confianza, orgullo y pertenencia por la institución como también un gusto e interés por la realización de las labores requeridas.

Para la realización de este estudio será necesario conocer el proceso de inducción, lo cual implicará evaluar las inducciones pasadas. Una vez evaluadas se podrán identificar sus fortalezas y debilidades que en definitiva será la principal implicación práctica de este estudio y aportar así a la evolución de dicho proceso por medio de la percepción de los estudiantes implicados.

A partir de lo anterior también se conocerá el impacto que ha ejercido el programa de inducción en los estudiantes, la evolución y los procesos de dicho programa, además, uno de los fines del desarrollo de este estudio será el de realizar sugerencias y recomendaciones para la realización de futuras inducciones.

Marco Conceptual

Evaluación de Programas

El objetivo principal de este estudio es la evaluación del programa de inducción, por lo tanto creemos necesario que los principales términos a clarificar son: qué es evaluación? y qué es un programa?

Evaluación

Al acercarse a la definición de evaluación se pretende realizar un recorrido histórico en el que se sintetice la evolución de este término; por lo tanto se iniciará con aquellos conceptos menos estructurados los cuales se referían a:

La evaluación como un proceso permanente de medir, juzgar, decidir y actuar; que consistía en emitir juicios de valores sobre un hecho particular o general para lo cual no se requería conocer técnicas de evaluación, sino tener conocimientos de experiencia sobre el objeto evaluado. Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior [ICFES], 1983.

Así mismo Cerda (2000), define la evaluación como la acción de juzgar o emitir juicios sobre cierta información recogida directa o indirectamente de la realidad evaluada, atribuir o negar cualidades al objeto evaluado o, simplemente, medir la eficacia de un método o los resultados de una actividad.

Fernández-Ballesteros (1985) también suele referirse a la evaluación de características de las personas y a la evaluación de objetos o programas. Por otra parte, Scriven (1976) citado por Fernández-Ballesteros (1996), aporta una

de las más sencillas definiciones de evaluación: supone la estimación del mérito de un objeto.

A partir de lo anterior consideramos que los primeros intentos de evaluación pretendían realizar procesos en los cuales se midiera, juzgara, valorara a un objeto con la intención última de cuantificarlo en términos de sus resultados empíricos.

Como ya lo hemos dicho anteriormente, la evaluación es un proceso que se aplica a diversos ámbitos; en este caso nos referimos a la evaluación aplicada a la educación.

De acuerdo con Santillana (1984) referente a la educación, la evaluación es considerada como una actividad sistemática y necesaria dentro del proceso educativo y como un subsistema dentro del sistema de enseñanza / aprendizaje. No cabe duda que la evaluación en el campo de la educación es un fenómeno sorprendente; pues es el lugar donde se evalúa con más frecuencia y se cambia con menos rapidez.

Posteriormente el educador norteamericano Tyler (1950) citado por Day (1983) comenzó a desarrollar un nuevo concepto de evaluación, definiéndola como el proceso de determinar en qué medida los objetivos educativos son logrados por el programa curricular. Los problemas que se derivan de la evaluación, como actividad final, llevaron a los tecnólogos educativos a desarrollar conceptos más profundos.

Cerda (2000) afirma que durante muchos años las teorías de Tyler (1950) a la postre uno de los padres de la evaluación educativa, se constituyeron en la

única alternativa de la evaluación y sólo a partir de los años sesenta se inició un proceso de renovación cuando se entró a reconceptualizar el término.

Observamos que hoy la evaluación se percibe como un proceso global: en primer lugar, en relación con el proceso evaluativo, donde su único referente no sólo es el resultado sino también es importante el proceso. Sin embargo, en la actualidad estos dos tipos de evaluaciones no son excluyentes entre sí. En segundo lugar, en relación con el objeto evaluado, en este caso el alumno, el cual no sólo éste es evaluado sino aún la propia comunidad educativa, encontrándose en ella también la familia.

La evaluación educativa es más que un medio que sirve para juzgar, medir, sistematizar o investigar el proceso educativo; también la evaluación es diagnóstico, selección, jerarquización, comprobación, comparación, comunicación, formación, orientación y motivación. (Cerde, 2000).

Programa

Teniendo claro el concepto de evaluación se procederá con la definición del concepto de programa. Hemos observado que el término al que nos referimos, comúnmente se denomina programa, sin embargo es posible encontrarlo con otros títulos tales como: políticas, proyectos, intervenciones, los cuales también son frecuentemente utilizados.

Un programa es un conjunto especificado de acciones humanas y recursos materiales diseñados e implantados organizadamente en una determinada realidad social, el programa muchas veces es definido como un proyecto ordenado de actividades, con lo cual se entra a confundirlo con este. Pero en la práctica un programa es un conjunto de proyectos con metas y objetivos de un

plan que deberá cumplirse en un tiempo y un ámbito determinado, con el propósito de resolver algún problema que atañe a un conjunto de personas. (Cerdea, 2000 y Fernández-Ballesteros, 1996).

Por otra parte, Fink (1993) citado por Fernández-Ballesteros (1996) señala que un programa o intervención puede ser considerado como los sistemáticos esfuerzos realizados para lograr objetivos preplanificados con el fin de mejorar la salud, el conocimiento, las actitudes y la práctica. En esta breve definición encontramos las dos características esenciales de un programa: ser sistemático y haber adquirido esta condición a través de una rigurosa planificación.

Además de las definiciones anteriores, el término programa puede ser aplicado a varios contextos, pero el que nos concierne en este estudio es en el ámbito educativo en el cual es definido por Lemus (1975) como una serie de experiencias relacionadas con la vida del alumno y destinadas a estimular y orientar su desenvolvimiento; en el cual se debe tener en cuenta el conjunto de principios y objetivos de la educación nacional, para que sobre la base de ellos se proceda a elaborar los objetivos específicos del centro educativo tomando en cuenta las necesidades e intereses de los alumnos y el estado de educación local y nacional.

Consideramos que en el momento de realizar la evaluación del programa de inducción debemos tener en cuenta las anteriores definiciones, ya que el programa que se pretende evaluar debe ser coherente a las características anteriormente señaladas, más específicamente a la definición que se refiere Lemus, debido a que el programa en cuestión fue aplicado dentro del contexto educativo.

Evaluación de Programas

Ya definidos los términos evaluación y programa, se continuará hablando de la evaluación de programas.

Según la organización Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, que por mucho tiempo dirigió Stufflebeam, responsable a nivel nacional de evaluar los programas y las instituciones educativas norteamericanas, la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o mérito de un objeto; para este organismo el objeto de la evaluación puede ser indistintamente un programa, un proyecto o un material. (Cerde, 2000).

“Evaluar un programa, una persona o una actividad es: emitir un juicio de valor fundamentado en información recogida sistemática y científicamente, y con el objetivo último de utilizar este juicio o información para actuar sobre el programa, la persona o la actividad”. (Cerde, 2000, p.19).

Tyler (1950) y Cronbach (1981) citados por Fernández-Ballesteros (1996) definen a la evaluación de programas como un proceso de determinar en que medida los objetivos de un programa se han alcanzado; es la provisión de información para la toma de decisiones sobre una intervención.

Tras el análisis de estas definiciones Fernández-Ballesteros (1996) concluye diciendo que la evaluación de programas es la sistemática investigación por medio de métodos científicos, sobre los efectos, resultados y objetivos de un programa teniendo como fin último tomar decisiones sobre él.

En otras palabras, podemos afirmar que la evaluación permitirá decir si el objeto en este caso el programa de inducción, debe seguir siendo implantado, eliminado o debe procederse a realizar ciertas modificaciones.

Tipos de Evaluación de Programas

Son innumerables las funciones de la evaluación, que no se justifica que se hable de diferentes tipos de evaluación ya que existe un solo proceso evaluador unitario y coherente, capaz de actuar sobre un sistema de diferentes formas y en distintos grados. Según Cook y Reichardt, todos los tipos de evaluación que usualmente se mencionan en el medio educativo no son otra cosa que funciones diferenciadas de un mismo proceso. (Cerdeña, 2000)

Sin embargo, Fernández-Ballesteros (1996) señala que los distintos autores relevantes en el campo, ponen de relieve la existencia de diferentes tipos de evaluación (Levine, 1975; Scriven, 1976; Stufflebeam y Shinnfield, 1987). Entre todas las tipologías revisadas, tres parecen ser las más importantes, las cuales han sido elaboradas a partir de *cuándo* se realiza la evaluación, *para qué* se realiza y desde *dónde* se efectúa.

A continuación Fernández-Ballesteros (1996) realiza una clasificación de los tipos de evaluación más representativos:

Evaluación formativa y sumativa. Una clásica tipología muy utilizada en la evaluación educativa es la establecida por Scriven (1976) citado por Fernández-Ballesteros (1996). Este autor diferencia la evaluación formativa de la evaluación sumativa. La primera, también se conoce como evaluación de seguimiento o de proceso, la cual se realiza *durante* la aplicación del programa y tiene como fin esencial la mejora y perfeccionamiento del programa. La segunda, también se conoce como evaluación de resultados o de impacto, se aplica una vez *finalizado* el programa. Los objetivos de estos tipos de evaluación, no necesariamente difieren unos de otros, ya que se dirigen tanto a

la mejora del programa como a su contabilidad y justificación.

Fernández-Ballesteros (1996) concluye que esta tipología se refiere al menor o mayor grado de elaboración del programa. Así, un programa que está siendo elaborado o construido, deberá presentar una primera fase de evaluación formativa en la que minuciosa y rigurosamente se evaluarán sus elementos constituyentes. Por el contrario, todo programa ya formado y bien elaborado debe ser necesariamente evaluado en función de sus resultados finales.

Integrado a lo anterior Cerda (2000) señala que la evaluación sumativa se centra en el análisis y valorización de los resultados, es decir, cuando el producto está completamente acabado. Se parte del supuesto de que este producto o resultado resume todas las instancias y contenidos del proceso evaluatorio.

Además afirma que la evaluación formativa busca retroalimentar la información de un proceso, y que debe ser percibida desde la dimensión unitaria y continúa de un proceso, o sea del todo, y no sólo de sus partes. Proporciona información a través de todo el proceso con el propósito de sugerir ajustes y cambios en el proceso que se adelanta.

Evaluación proactiva y evaluación retroactiva. Esta tipología establecida por Stufflebeam y Shinkfield (1987) coincidente en términos generales, con la establecida por Levine, (1975) citados por Fernández-Ballesteros (1996), entre evaluación de asistencia vs de ejecución; se refiere a una diferenciación en los propósitos o funciones de la evaluación; es decir, si éstos tienen como objetivo asistir a la toma de decisiones sobre el programa (evaluación proactiva), o

pretenden, la contabilidad de este (evaluación retroactiva).

En nuestra opinión, ambos tipos de evaluación no se contraponen sino que se complementan ya que sirviendo a distintos propósitos dan cuenta de una misma realidad.

Evaluación desde adentro vs evaluación desde afuera. Se ha discutido ampliamente, sobre si la evaluación debe ser realizada desde la propia institución, por parte de las mismas personas que han llevado a cabo el programa o debe ser realizada por instituciones o agencias ajenas al mismo (Levine, 1975 citado por Cerda 2000). La evaluación desde adentro y desde afuera son simplemente dos formas distintas de realizar la evaluación y no son incompatibles entre sí.

En resumen, los distintos tipos de evaluación de programas han sido organizados en función de una serie de criterios que (referidos a cuando, para qué o quien evalúa), lo más necesario es resaltar que los distintos tipos de evaluación apuntados no son excluyentes entre sí, sino que, más bien, se complementan e incluso implican recomendaciones de utilización.

Al reflexionar sobre los tipos de evaluación podríamos decir, que la evaluación de proceso o formativa debe ser llevada a cabo desde dentro con el objetivo esencial de mejorar el programa, cuando éste se está construyendo. Por su parte, la evaluación sumativa, de resultados o de impacto debe ser llevada a cabo desde fuera del programa, también con el fin de que éste se optimice.

La clasificación anterior sintetiza los diversos tipos de la evaluación de programas, sin embargo al hablar de evaluación de programas es

imprescindible nombrar aquellos tipos de evaluación de programas diseñado por Tyler (1942) y Stufflebeam (1987), grandes representantes del desarrollo de la evaluación de programas.

Según Fernández-Ballesteros (1996) el modelo de evaluación de programas de Tyler pretende determinar en que medida se han logrado los objetivos pretendidos, se denomina Modelo de Evaluación de Programas de Consecución de Objetivos o Metas.

Por otra parte el modelo de evaluación de programas de Stufflebeam (1987) citado por Fernández-Ballesteros (1996), enfatiza la provisión de información útil para controlar de forma adecuada el programa, racionalizando todas las tomas de decisión; se denomina Modelos de Toma o Facilitación de Decisiones, más comúnmente conocido como CIPP (Contexto-Input-Proceso-Producto).

Al identificar la diversidad de tipos de evaluación de programas y al relacionarlo con esta investigación, creemos que la evaluación sumativa es la que nos concierne para alcanzar el objetivo último de nuestro estudio, ya que el programa que pretendemos evaluar ya ha sido realizado.

Evaluación de Programas en Educación

La evaluación de programas, al igual que la evaluación educativa, ha tenido varios momentos a lo largo del tiempo, y ha sido modificada debido a las intervenciones e investigaciones de diferentes autores.

La evaluación de programas puede ser aplicada a los ámbitos sociales, educativos y de salud; para este estudio nos compete dirigirnos a la evaluación de programas en educación.

Forns y Gómez (1996) realizan un recuento histórico de la evaluación de programas educativos en el que se resume:

La evaluación de programas educativos cuenta con destacados autores como lo son: Guba (1978) Popham (1980) Worthen y Sanders (1987) entre otros, quienes remontan el origen de la evaluación de programas educativos y sociales hacia la mitad del siglo XIX, con el inicio de la corriente positivista y empírica condujo al inicio de las técnicas de evaluación psicológicas con el fin de objetivar la medida de las características de la conducta humana.

Como se mencionó anteriormente es hasta los años treinta cuando se habla realmente de evaluación educativa y se inicia su desarrollo como tal, teniendo como pionero indiscutible a Tyler (1942).

Pero la evaluación de programas, como conjunto organizado de acciones evaluativas que conducen a la formulación de un juicio de valor acerca de un programa y a la toma de decisión acerca de los cambios necesarios en el mismo, a fin de incrementar su eficacia, no se produce hasta pasado el primer tercio de siglo; en Europa, y de modo concreto en España el interés por la evaluación de programas fue mucho más tardío, y hasta los años 80 no surgen núcleos de expertos en este tema, destacándose representantes como: Anguera, 1989; Bartolomé, 1988,1990; Fernandez-Ballesteros, 1987, 1992 a, 1992 y Municio, 1992.

Es obvio que anteriormente se habían realizado evaluaciones de acciones educativas, (exámenes de alumnos, exámenes de la calidad del profesorado, valoración general del sistema educativo, críticas a las estructuras educativas vigentes o “libros blancos”, propuestas de cambios de planes educativos, etc.)

como intenciones de buscar una mayor eficiencia educativa, estas acciones educativas, pueden considerarse como los inicios de la evaluación de programas educativos (Forns y Gómez, 1996).

Concluimos diciendo que el concepto de evaluación de programas educativos proviene del desglosamiento de sus términos y que la evolución de estos ha desembocado en su definición y aplicación en la actualidad, convirtiéndose en un instrumento indispensable para la evaluación de diversas áreas y aspectos en el campo educativo.

Haciendo referencia a este estudio en particular, la evaluación de programas educativos, provee toda la información teórico-práctica para desarrollar esta investigación y lograr el objetivo principal: el de evaluar el programa de inducción.

Programa de Inducción

En seguida, se desarrollarán algunas definiciones, funciones, objetivos y diversas características de los programas de inducción, tema que sugiere una comprensión precisa y que al igual que los demás temas contribuye a contextualizar teóricamente esta investigación.

Cajamarca (2000) afirma que cuando el individuo ingresa a una organización trae consigo una historia con un legado de formación construida en cada una de las esferas sociales en las que ha vivido. Este proceso de formación previo lo dota de una serie de potencialidades afectivas, cognitivas y sociales las cuales deben encontrar las vías de su continuo desarrollo.

Considerando lo anterior, Trujillo (1981) señala que se ha visto la necesidad de preparar al estudiante para integrarse al medio universitario, lograr su desarrollo, académico, ayudarle a resolver problemas que intervengan en su desempeño estudiantil, etc.

En el programa de inducción de acuerdo con Gaviria (1988) influye la etapa de vida en que se encuentran los estudiantes, sus motivaciones, actitudes, conocimientos que les facilitan inicialmente su adaptación a la vida universitaria como un nuevo contexto; también la inducción puede prevenir dificultades posteriores para los estudiantes y la institución misma, las cuales podrían desencadenar en último caso la deserción estudiantil. Esto conlleva a la necesidad de desarrollar un programa para el proceso formativo inmediato que debe ser congruente con los principios, filosofía, requerimientos institucionales y específicos de la carrera.

Gaviria (1988) recomienda en el programa de inducción: explorar las necesidades de los alumnos para responder a estas expectativas y lograr una adecuada adaptación. Por consiguiente, el ingreso a la universidad y su continuidad dependen de una adecuada adaptación inicial del estudiante, no sólo en el medio universitario sino a nivel individual y social; teniendo en cuenta las diferencias individuales, etapa de desarrollo y su procedencia, aspectos que facilitan su adaptación al medio, como también la motivación inicial con que llega, continuando así su proceso de formación que lo llevará en un futuro a ser miembro más activo de la sociedad en la que vive.

Por otra parte Rodríguez (1997) sugiere la realización de una inducción a los individuos que ingresan a una organización o institución, apoyándose en que la

organización es la encargada de impartir la información necesaria a los individuos que se vinculan ya que se encuentran ante situaciones desconocidas, además mediante la inducción, la institución debe facilitar el proceso de adaptación del individuo a este nuevo contexto y comunicarle de manera comprensiva los valores, principios, normas, y patrones de comportamiento, con la intención de que éste las asimile y asuma como suyas.

Estos programas de inducción también son llamados programas de integración como lo señala Chiavenato (1999), definiéndolo como el entrenamiento intensivo inicial dirigido a los nuevos miembros de la organización para familiarizarlos con el lenguaje habitual de la organización, los usos y las costumbres internas, la estructura de la organización, los principales productos o servicios, la misión de la organización y los objetivos organizacionales, etc. Son programas que duran entre uno y cinco días, dependiendo de la intensidad de la integración que la organización pretende lograr.

Estimamos que de las anteriores reflexiones surge el interés por trabajar en el progreso de un programa de inducción que facilite el desarrollo del estudiante como actor social dentro de una institución educativa, con el fin de que el estudiante desempeñe mejor su labor estudiantil y logre satisfacer no sólo las necesidades particulares sino de la propia institución educativa.

Educación

Como ya se ha mencionado anteriormente la institución educativa busca inculcar al estudiante valores, principios, normas, las cuales están determinadas por las instituciones que se encargan de regular la educación en nuestro país;

es así como la universidad se encarga de transmitir los estamentos provenientes de dichas instituciones.

Así pues, los programas, proyectos, etc., que se desarrollan en las universidades deben guiarse a partir de los objetivos, intereses, ideales, etc., de la educación superior. Por consiguiente los programas de inducción para cada facultad son diseñados en estos términos; como también guiados por la filosofía, principios, valores de cada universidad en particular.

Con el fin de desarrollar las anteriores ideas, se expondrán conceptos relacionados con la educación, más específicamente aquellos temas concernientes a esta investigación.

La educación es “la cooperación que la familia y los demás, especialmente los educadores, dan a cada persona para que llegue a ser lo que debe ser, según un ideal o arquetipo implícito en todo proceso educativo”. (Arizmendi 1992, p.7).

La educación es un proceso que permite al hombre su propia construcción y la de la sociedad a través de los valores y el conocimiento. Al hombre puede entenderse como un ser capaz de ser más, antes que ser un ser capaz de tener más. En ese ser más, la persona piensa críticamente, decide, actúa y transforma el mundo. (Chikering 1992 citado por Barba 1996).

Paralelamente, Jhonson (1987) citado por Myers (1996) afirma que la educación debe ser funcional, es decir, que debe darse en función de las necesidades del individuo en el momento que la toma y que debe tener en cuenta las decisiones concretas del mismo, como también que este ser social posee su propia experiencia, por lo cual el educador debe generar en él una

reflexión crítica procurando que el sujeto asimile y haga propias las experiencias educativas.

En el ambiente educativo, al desarrollarse los programas se debe tener en cuenta que el estudiante tiene su propia individualidad y experiencia propia debido a que proviene de un contexto diferente y que al aceptar y adaptar su vida a la filosofía del nuevo ámbito educativo, realiza un proceso de participación activa; lo que nos lleva a hacer la reflexión de que en un proceso educativo, y para el logro de los objetivos preestablecidos de un programa, más específicamente de un programa de inducción, todas las personas que participan directa o indirectamente en él son actores representativos de él.

Educación Superior

El adulto que ingresa a una institución de educación superior se ve enfrentado a aceptar e interiorizar las normas, principios, valores específicos de la institución en particular y a participar activamente del desarrollo continuo del proceso educativo.

De acuerdo con el ICFES (1995), la educación superior surge, tanto a nivel de sistema como a nivel institucional, las políticas educativas sobre el papel de la educación superior, sus principales tendencias y los retos que ha enfrentado en los últimos años. La aplicación de dichos principios responsabiliza a los principales actores de la educación superior a nivel nacional e institucional y a todos aquellos que tienen algún grado de influencia sobre la cooperación académica.

Es, por lo escrito anteriormente, considerable resaltar algunos puntos que señala la UNESCO los cuales tienden al fortalecimiento de la educación superior, entre ellos están:

1. Apartando diferencias regionales se destacan tres tendencias principales comunes a los sistemas e instituciones de educación superior: expansión cualitativa, diversificación de los programas y restricciones financieras.
2. Democratización, globalización, regionalización, polarización, marginalización y fragmentación los cuales deben perseguir un desarrollo humano sustentable en el que el crecimiento económico está al servicio del desarrollo social y garantice la sustentabilidad ambiental.
3. La institución debe guiarse por tres consignas: pertinencia, calidad e internacionalización.
4. Para el buen funcionamiento y gestión de la educación superior se debe tener buenas relaciones con el Estado y la sociedad.
5. La calidad de la educación superior depende en gran medida de la aptitud y la motivación de los que egresan de la educación secundaria.
6. La calidad de la infraestructura física y académica, es de gran importancia para sus funciones de enseñanza, investigación y prestación de servicios.
7. La educación de calidad es clave para la búsqueda de soluciones que mejoren la calidad de la educación superior. Deberán prestar atención a los principios de libertad de cátedra y autonomía institucional.
8. La internacionalización de la educación superior es el reflejo del carácter universal del aprendizaje y la investigación. Se ve forzada por los procesos actuales de integración política y económica.

Consideramos que es necesario que la institución de educación superior tenga en cuenta los puntos anteriores con el fin de que la educación vaya evolucionando de acuerdo a las tendencias mundiales y así lograr una mejor calidad en el servicio que presta.

Desde los más remotos orígenes, la educación del hombre ha sido un proceso consciente o inconsciente de los mayores para ayudar a los jóvenes en el perfeccionamiento de su naturaleza; a partir esto se entiende que el fin de la Universidad es la perfección humana y por lo tanto noética, ética y espiritual de quienes la integran y que los medios para lograrlo son la investigación, la docencia y la extensión de sus servicios para comunidad (Arizmendi, 1992).

Universidad de La Sabana

Arizmendi (1992) afirma que en esta institución, se posibilita el desarrollo de la personalidad a través de la formación integral personalizada de todos los sujetos de la comunidad universitaria, animándolos a realizar su trabajo con perfección, rectitud y solidaridad para que sean profesionales competentes que se desempeñen con responsabilidad y creatividad, contribuyendo a orientar a la sociedad un ambiente cada vez más justo y armónico.

Con el fin de continuar con la contextualización de este estudio se traen a colación la filosofía y estamentos por los cuales se rige esta institución de educación superior, como también sus principios, fines, servicios, etc., dirigiéndonos por último hacia la Facultad de Psicología de dicha universidad.

La Universidad de La Sabana tiene como misión “transmitir y descubrir el conocimiento en el más alto grado de excelencia, a través de la investigación, mediante una síntesis interdisciplinaria de los saberes humanísticos, científicos y tecnológicos inspirada en el sentido cristiano del hombre y de la vida”.

Arizmendi (1992) señala a la Universidad de La Sabana como una institución formada por profesores y alumnos que trabajan conjuntamente con el fin de alcanzar un alto ideal del saber, de rectitud y de servicio a la comunidad, en un ambiente y libertad responsable, trabajo intelectual, rigor científico, exigencia académica y universalismo, de acuerdo con la concepción cristiana de la persona y de la sociedad.

La Universidad de La Sabana concibe el proceso educativo como la cooperación que la Universidad presta a sus integrantes para que mediante el ejercicio responsable de su libertad y su esfuerzo dirigente, logre el pleno y armónico desarrollo de su personalidad en todas sus dimensiones humanas y con apertura a la verdad suprema, que dignifica y eleva la condición humana. (Arizmedi, 1995).

La actividad formativa, doctrinal y espiritual esta confiada al Opus Dei.

Propósitos.

1. Favorecer la formación integral, profesional, humana y espiritual de sus alumnos. La dirección de las actividades formativas-doctrinales y espirituales está confiada al Opus Dei.
2. Proporcionar una formación de la mejor calidad profesional.
3. Educar en la libertad y responsabilidad personal, con mentalidad de servicios.

4. Fomentar la investigación de la verdad en todos los campos, contribuyendo así a resolver de modo adecuado los distintos problemas de la sociedad.
5. Contribuir con las demás universidades en espíritu de cooperación, al logro de una autentica síntesis de los saberes, coherente con una concepción cristiana de la vida y del mundo.

Fines Específicos de la Universidad.

1. La investigación científica orientada a enriquecer los conocimientos teóricos y hallar soluciones practicas en todos los campos del saber.
2. La preparación de los individuos con una formación adecuada para desempeñar con efectividad aquellas funciones sociales que requieren estudios de educación superior.
3. Contribuir a la elaboración de una síntesis de la cultura , es decir de un esquema jerárquico y unitario que involucra los distintos campos del saber.
4. Promover la educación continuada de personas que hallan recibido educación superior en la universidad o fuera de ella.
5. Contribuir a la extensión y difusión de los beneficios de la cultura al mayor número posible de personas de la sociedad a la que la Universidad sirve, mediante el uso de los medios de comunicación social.
6. Contribuir con sus recursos materiales y con el trabajo de las personas que la forman, a encontrar soluciones humanas y cristianas para los problemas de la sociedad.

Medios. Para el logro de sus objetivos la Universidad utilizará los siguientes medios: La investigación, la presentación de servicios técnicos a terceros, la tutoría o conserjería que ejerce el personal docente en servicio de los alumnos,

el trabajo individual y en equipo de alumnos y profesores, en los distintos campos de la investigación, la lectura, la composición, experimentación en trabajos prácticos, los servicios a la comunidad orientados por la Universidad, la difusión de conocimiento, la realización de eventos culturales; las prácticas de los alumnos e instituciones y organizaciones profesionales, bajo la supervisión de la Universidad y en general de los métodos que según la pedagogía y la metodología de cada ciencia o profesión parezcan aconsejables a juicio de los responsables de los diversos programas de enseñanza, aprendizaje dentro del ideal de lograr que los alumnos en lo posible aprendan haciendo, investigando y descubriendo.

Principios De La Universidad.

1. La Universidad aspira a que las personas que la constituyen adquieran una formación integral: espiritual, intelectual, ética, estética, cívica, social y deportiva.
2. La Universidad se inspira en la concepción cristiana de hombre y de la sociedad y la enseñanza e investigación se orientan de acuerdo con la doctrina de la fe y de la moral católica.
3. La Universidad debe servir al bien común de la sociedad nacional a que pertenece pero con vocación y solidaridad hispanoamericana y universalista.
4. La Universidad garantiza y respeta la libertad de las conciencias y la libre expresión de opiniones que manifiesten un legítimo pluralismo en cuestiones económicas, políticas, ideológicas, salvo el debido respeto a la fe y la moral católica.

5. La Universidad es una comunidad de personas con derechos y deberes debidamente respetados y garantizados por la organización jurídica de la institución.

6. El centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno, no el plan de estudios.

7. El plan de estudios y el programa académico deben ser instrumentos susceptibles de permanente enriquecimiento y actualización de acuerdo con el avance de las ciencias, la evolución de la pedagogía y las necesidades de la sociedad.

8. La ordenación de los diversos programas académicos debe ser lo suficientemente flexible e independiente como para permitir diversas combinaciones y alternativas en el desarrollo de los estudios superiores.

Servicios. La Universidad de la Sabana ofrece a sus alumnos los servicios que facilitan su formación y su labor académica:

1. Biblioteca con más de cincuenta mil volúmenes.
2. Departamento de ayudas didácticas.
3. Talleres de cerámica, pintura y modelado.
4. Centro de servicios Psicológicos.
5. Librería.
6. Cafetería.
7. Centro de computo.
8. Consultorio jurídico.

Características Del Proceso Educativo

1. Formación integral personalizada y de calidad académica.

2. Asesoría académica personal y grupal.
3. Actividades complementarias electivas (ocho deportes, artes, otras ciencias, cursos de humanidades y cultura general).
4. Equilibrio entre teoría y práctica.
5. Practicas profesionales en empresas o en situaciones reales de servicio a la comunidad.
6. Área intensiva de formación social, humanística y ética en todas las carreras.
7. Oportunidades de participación en proyectos de investigación.
8. Grupos menores de cincuenta alumnos.

La Universidad de La Sabana ofrece una serie de programas educativos entre los cuales esta: Facultad de Ciencias de la Salud:

Psicología. Es la ciencia que estudia el comportamiento del hombre en su entorno familiar, social y laboral, teniendo en cuenta sus capacidades y necesidades. Promueve además su desarrollo y crecimiento integral.

La misión de la Facultad de Psicología de La Universidad de La Sabana es: “dirigir la formación integral de los estudiantes, basada en una educación personalizada, en pro de la búsqueda permanente de la verdad”.

La Facultad de ciencias de la salud con su programa de Psicología, pretende formar profesionales capacitados para: investigar, prevenir, evaluar, diagnosticar e intervenir en cada una de las siguientes áreas:

1. Área Educativa: facilita el proceso de enseñanza, aprendizaje, prestando asesoría y orientación a cada uno de los participantes de la comunidad, directivas, padres, docentes, alumnos a través de programas como: análisis

curricular , talleres a padres y profesores, orientación vocacional y profesional, problemas de aprendizaje y conducta escolar. A través de esta área se capacita para desempeñarse en: universidades, colegios, escuelas, jardines infantiles, centros de educación especial y educación no formal.

2. Área Clínica: trabaja por el bienestar de las personas que sufren algún tipo de desadaptación en forma individual o grupal, realizando programas a nivel de psicoterapia, terapia familiar, terapia de grupo, talleres con la comunidad, prevención primaria, secundaria y terciaria; en esta área se capacita para trabajar en clínicas, hospitales generales y psiquiátricos, centros de diagnósticos, centros de rehabilitación física y mental, centros de educación especial y consulta privada.

3. Área Organizacional: su interés se centra en la adecuada administración del recurso humano en el sector empresarial, realizando programas de selección de personal, capacitación y desarrollo, evaluación de personal, clima organizacional, análisis ocupacional, diagnóstico organizacional. En esta área se capacita para trabajar en empresas estatales y privadas, asociaciones profesionales de comerciantes o fabricantes e institutos de investigación y asesoría particular.

CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO EDUCATIVO.

Asesoría académica personal y grupal, equilibrio entre teoría y práctica, niveles escalonados de práctica, participación en trabajos interdisciplinarios, áreas de profundización, oportunidades de participación en procesos de investigación, amplio programa de actividades complementarias; este proceso

es facilitado a través de métodos activos de aprendizaje, laboratorios, ayudas didácticas, biblioteca y hemeroteca, centros de servicios medico-psicológicos.

Vida Universitaria

El primer contacto que los estudiantes tienen con la vida universitaria es durante el periodo de inducción, en el que la principal intención consiste en que el estudiante adquiera información relevante para que logre estrategias o herramientas y así realizar un proceso de adaptación al contexto universitario, tanto a la institución como a su grupo en particular.

El medio educativo debe proporcionar capacidades interpersonales a sus alumnos y enseñarles a vivir en esta sociedad contemporánea. El grupo humano, y especialmente el grupo en el medio educativo, es una espléndida mezcla de estilos individuales, estructuras cognitivas y experiencias emocionales. (Ovejero, 1988).

Toda conducta y todo aprendizaje tiene lugar siempre en un contexto social y dentro de un grupo. Y como dice Schumuck (1978, p. 232) citado por Ovejero (1988) “los eventos sociales cognitivos, afectivos y conductuales en el aula son fundamentalmente fenómenos sociales.”

Aunque en el contexto social del aula existen los procesos formales (los que se observan fácilmente desde fuera, ya que están determinados por los roles que se ocupan, por las normas, etc.) y los procesos informales (los que están determinados por las simpatías y antipatías de los miembros del grupo, por sus características individuales, su forma de ser, etc.), son estos últimos los más importantes y los más influyentes en la conducta escolar tanto de los individuos como del grupo-clase. (Ovejero, 1988).

Uno de los objetivos del programa de inducción es generar en los estudiantes procesos de socialización con el fin de alcanzar satisfactoriamente las metas académicas, como es el aprendizaje, por lo tanto es necesario que las relaciones informales sean de amistad, pues en el aula es el grupo de compañeros el que con frecuencia acepta o rechaza la conducta de sus miembros. Es de suponerse que en aquellos grupos en los que halla relaciones amistosas alcanzan un mayor éxito en su aprendizaje, mientras que aquellos en los que hay unas relaciones interpersonales tensas fracasan.

Por otra parte, Castro (1971) menciona que la institución educativa se preocupa por ofrecer los estímulos adecuados en el momento oportuno, con el propósito de ayudar y dirigir los desarrollos del educando en las diversas áreas de la personalidad.

Los estímulos educativos respetan ciertos principios:

1. Principio de integridad: la educación debe realizarse sobre todas las áreas de la conducta. La conducta es una, pero se manifiesta en áreas de preeminencia: corporal, social, intelectual. La educación debe posibilitar un desarrollo total y armonioso cultivando el intelecto, la voluntad, el sentimiento y la acción en todas las áreas de la personalidad.
2. Principio de individualidad: reconoce en los educandos la posibilidad de distintas capacidades, aptitudes y aspiraciones. La educación debe ayudar a cada uno para que alcance la plenitud de sus posibilidades respetando su personalidad y facilitando su autodeterminación.
3. Principio de vitalidad: reconoce que la educación debe ayudar a vivir mejor la vida real presente y formar a los educandos para que alcancen la vida deseada.

4. Principio de socialización: reconoce a la educación un fin y una función sociales. Procura el desarrollo pleno de la personalidad y la buena integración del individuo dentro de su grupo. Por medio de la acción educativa individual; procura además el desarrollo y perfeccionamiento de la sociedad. Armoniza lo individual con lo social.

5. Principio de libertad: Reconoce el valor actual y presente de la persona, cualquiera sea su valor social potencial. Por eso desarrolla su individualidad, estimula su creatividad y ayuda a autodeterminarse en un clima de libertad y respeto. La educación orienta pero no impone. Reconoce en la persona la capacidad y el derecho de elegir.

De acuerdo con lo anterior, en todo proceso educativo la institución debe respetar la individualidad, las diferentes áreas de la personalidad, la capacidad de creatividad y desarrollo intelectual del estudiante, estimulando su crecimiento en todos los ámbitos de su ser personal y social.

Es elemental subrayar que el medioambiente, para un estudiante universitario, no sólo está limitado a la simple aula de clase, sino a parámetros de variables que comprenden entre otros, los estratos socio-económicos, geográfico y psíquico del estudiante. Este mismo medioambiente va a determinar como opera la institución. (Torres, 1990).

Dentro del medioambiente educativo existen varios factores que influyen en el estudiante y que intervienen en su rendimiento académico y en su proceso de interacción social con el contexto educativo. En esta investigación nos compete hablar de ciertos factores como lo son: percepción, adaptación y motivación los cuales son de gran importancia durante el proceso de inducción ya que

determinan el grado de desenvolvimiento dentro del ambiente universitario en general.

Percepción

Según Day (1983) la percepción se define como el mantenimiento del contacto, por parte del organismo, con su medioambiente, sus estados internos y su propia postura y movimiento.

La percepción es un proceso mental y cognitivo que nos capacita para interpretar y comprender nuestro entorno. El reconocimiento de objetos es una de las principales funciones de este proceso. (Kreitner, 1997).

De acuerdo con Clifton (1984) la percepción es un proceso mediante el cual los individuos organizan e interpretan sus impresiones de los sentidos, para darle significado a su medio ambiente.

Dado que el principal interés en este estudio es la inducción, se enfatizará la discusión en la percepción social, más que en la de objetos.

La percepción social implica una secuencia de procesamiento de la información de acuerdo con Kreitner (1997) en cuatro etapas:

Etapa 1: Atención selectiva/ comprensión

La atención es el proceso de llegar a ser plenamente consciente de algo o alguien. La atención puede estar enfocada a la información tanto del entorno como de la memoria. Este esta determinado por varios factores:

1. Ser original.
2. Ser llamativo.
3. Ser inusual para su forma de ser.
4. Ser poco común en la clase social a la que pertenece.

5. Ser poco común para la gente en general.
6. Ser extremadamente positivo o negativo.
7. Ser dominante en el campo visual.

Etapa 2: Codificación y simplificación

La información en bruto es interpretada o traducida a representaciones mentales. Para esto, los receptores asignan partes de la información a categorías cognitivas. Las personas, los sucesos y los objetos son interpretados y catalogados comparando sus características con esquemas.

Etapa 3: Almacenamiento y retención

Esta fase implica el almacenamiento de información en la memoria a largo plazo. La memoria a largo plazo está hecha de tres compartimientos, que contienen categorías de información sobre sucesos, material semántico y personas.

Etapa 4: Recuperación y respuesta

La gente recupera la información de la memoria cuando hace juicios y toma decisiones. Los juicios y decisiones últimas son el producto de sacar, interpretar e integrar información categórica almacenada en la memoria a largo plazo.

Refiriéndonos a la percepción social, es inevitable hablar de la interacción, entendiéndolo, de acuerdo con Méndez (1980), como los actos de uno afectan los actos del otro; sus comportamientos y su comunicación van a verse afectados. Esta interacción supone dos aspectos: como inferencia o como estímulo respuesta.

Inferencia

Cada persona posee su propia consciencia y sus propias experiencias. Mis pensamientos y emociones constituyen parte de mi yo. Se entiende que es la otra persona al inferir cómo somos nosotros mismos. La percepción positiva hacia la otra persona está en función de nuestra propia percepción.

Estímulo Respuesta

El otro provocará en mí unos determinados estímulos o respuestas que podrán ser positivas o aversivas. Para que la conducta del otro pase a ser parte de la experiencia de mí mismo, debo de percibirle, lo cual supone una interpretación.

Como vemos la percepción es subjetiva, dependiendo no sólo del propio individuo, sino se encuentra influida, además por los actos de los demás individuos y por diferentes motivos como lo explica Méndez (1980) a continuación:

La persona aprende a estructurar sus percepciones como un subsistema que interactúa en la subcultura de su contexto, las instituciones anexas y la cultura global. La experiencia supone la percepción del otro, percepción en la que existirían una selección de los actos del otro, y una interpretación que será subjetiva a pesar de que el acto seleccionado sea el mismo.

Estas interpretaciones distintas según las personas o persona de un mismo acto, están basadas en un aprendizaje previo, en particular dentro de una familia, pero también de la sociedad global en que nos encontramos, y supone así mismo el contexto en el que está insertado ese acto.

Por lo anterior consideramos, que no todos los individuos van a percibir las mismas cosas de forma idéntica, porque el proceso perceptual es altamente

subjetivo y esta influenciado por muchos factores personales; y también significa, que en diferentes situaciones, lo que cada quien percibe es lo que cada quien cree que es la realidad.

Así mismo y como complemento de lo anterior, Montes (1990) señala que la variación perceptiva surge del hecho de que cada persona es distinta, con personalidad, antecedentes y experiencias diferentes. Por consiguiente son varios los factores que influyen en el desarrollo de las percepciones que intervienen en el desarrollo del individuo:

1. Fisiología: la percepción que una persona tiene del mundo influye en su condición fisiológica.
2. Familia: lo que más influye es la familia, debido a que en la niñez los padres han desarrollado ya modos característicos de ver el mundo, muchas actitudes y valores procedentes de la familia son, en consecuencia, de importancia fundamental.
3. Cultura: la cultura y sociedad en que uno vive ejercen un efecto sobre sus actitudes, sus valores y el modo en que se percibe el mundo.

Además de los anteriores factores que hacen que la percepción sea única para cada individuo, según Montes (1990) existen mecanismos que permiten que los sujetos reduzcan la cantidad de datos con los que han de trabajar para conservarse inmunes y no disminuir su propia estimación. El empleo de mecanismos, llamados conjunto perceptivo, suelen producir una tendencia a comportarse de modos particulares y predecibles.

1. Estereotipo: se refiere a las generaciones utilizadas para clasificar grupos de personas.

2. Efecto halo: este es el proceso que consiste en usar un rasgo particularmente favorable o desfavorable para colorear lo demás que sabemos acerca de una persona.
3. Proyección: se atribuyen los sentimientos propios o características a otra persona.
4. Percepción selectiva: el sujeto de la percepción extrae conclusiones injustificadas de una situación ambigua.
5. Expectación: existe la expectativa a la que alguna vez se ha llamado profecía de autosatisfacción, que es el proceso por el que la persona hace que suceda lo que desea que ocurra.
6. Defensa perceptiva: una vez que se han establecido los modos característicos de ver el mundo, se tiende a la aferración de esas características. Las percepciones son útiles en cuanto ayudan a clasificar y organizar el mundo en modos en que tienen sentido para las personas. Sin embargo, estas percepciones pueden reducir la capacidad del individuo de entender completamente a otra persona en una situación determinada.
7. Percepción laboral: la reacción a un empleo se filtra por medio de la percepción, que es el punto de vista que tiene el individuo del mundo que lo rodea. Las personas que perciben su ambiente en un marco de referencia organizado que construyen con base a sus propias experiencias y sus propios valores. Sus problemas, intereses y pasado, controlan la percepción de cada situación.

Estimamos que estos mecanismos hacen aún más sólido el concepto de subjetividad de la percepción, debido a que las personas tienen la capacidad de

seleccionar aquello que desean percibir o no y agregar o disminuir percepciones, discrepando así estas de la realidad.

Adaptación

Dorsch (1994) señala que la adaptación se define como la relación armónica pero no exenta de tensiones, entre un organismo y su medio ambiente, mediante la cual se puede lograr la satisfacción eficaz de las necesidades. La adaptación es siempre relativa, ya que una armonización total y sin tensiones entre el organismo y su medio no se alcanza prácticamente nunca.

La adaptación percibida desde un nivel social, supone que el individuo debe lograr determinadas habilidades sociales que le permitan ser agradable a gran cantidad de personas, sentir también agrado por ellas, interactuar y trabajar sin fricciones con ellas, por lo tanto una persona adaptada aprende a conocer lo que le rodea y posteriormente doblaga su personalidad y su carácter para armonizar con ello. (Biggie, 1970 citado por Davidoff 1989).

Con el fin de justificar lo anterior, William (1985) asegura que tarde o temprano los individuos se dan cuenta de que forman parte de un sistema social y que las relaciones sociales que prevalecen en una institución son significativas a partir de dos puntos de vista: pueden afectar la productividad y realzar o reducir la satisfacción que obtiene en su desempeño un individuo, por lo tanto, el sujeto modifica su conducta para acoplarse a las costumbres de su grupo.

Por otra parte, la institución trata de inducir a la adaptación del comportamiento del individuo a sus necesidades y objetivos imprimiéndole sus

características con firmeza. Entre tanto, el nuevo miembro tratará de influir en la institución y los directivos para crear una situación de desempeño que le proporcione satisfacción y le permita alcanzar sus objetivos personales. (Chiavenato, 1999).

Casi siempre los programas de integración o inducción constituyen el método principal de adaptación de los nuevos sujetos, a las prácticas normales de la institución. Su propósito se dirige a que el nuevo miembro aprenda e incorpore valores, normas y patrones de comportamiento que la institución considera imprescindibles y pertinentes para su buen desempeño. (Chiavenato, 1999).

Partiendo de la reflexión “A medida que una persona es más capaz de aceptar satisfactoriamente la cultura en que vive, más bien adaptada se encuentra”. (Biggie, 1970 p.138). Consideramos que uno de los principales objetivos de un programa de inducción, pretende la integración del nuevo miembro, buscando así que el sujeto asimile con rapidez e intensidad, la cultura de la institución, y de ahí en adelante se comporte como un miembro comprometido con ésta.

Así vemos que el ingreso y la socialización que constituyen la bienvenida a los nuevos miembros, será importante para la consolidación de una buena relación a largo plazo entre individuo e institución.

Así como el individuo se adapta al nuevo contexto, este contexto también se adapta al individuo, ya que como lo asegura Biggie (1970) la adaptación tiene el significado, no de un acoplamiento pasivo con el medio, sino una lucha para reordenarlo y hacerlo más acorde con los objetivos de la persona interesada. Esta definición se conoce como la posición interactiva, ya que lleva implícita la

idea de una cesión por ambas partes: el ambiente se modifica, pero en este proceso la persona también sufre modificaciones, convirtiéndose esta reorganización en su objetivo primario.

Por lo tanto y a partir de lo anterior se entiende que para que una persona sea eficiente, es necesario que se acople suficientemente al contexto e interiorice la filosofía de la institución como también adapte este contexto a sus propias necesidades.

Motivación

Conjugando las definiciones de Woolfolk (1996) y Arias, (1980) sobre el concepto de motivación, coinciden en afirmar, que ésta se define por lo regular como el estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta asegurando que toda conducta está provocada por algún factor, no puede pensarse que surja de la nada; siempre encontramos un móvil, algún motivo detrás de ella, por lo tanto, motivación es todo aquello de lo que emerge la conducta, es algo semejante a un motor que impulsa al organismo.

La motivación esta constituida por todos aquellos factores capaces de provocar, mantener y dirigir la conducta hacia un objetivo, considerando así factores enteramente biológicos, psicológicos, de tipo social y cultural. (Arias, 1980).

Las anteriores definiciones son de gran importancia para sostener, que en relación con la vida universitaria, es imprescindible que el estudiante en su proceso de adaptación a la institución, encuentre motivaciones que lo impulsen

a trazarse metas y objetivos, con el fin de realizarse académicamente a lo largo de su formación profesional.

El desafío de la motivación en general se inicia con un deseo, el cual crea obstáculos que hay que superar, con el fin de conseguir la satisfacción del deseo. Motivo por el cual, la persona entonces se siente motivada a buscar una solución para vencer dicho obstáculo el cual una vez resuelto satisface el deseo y el ciclo se cierra. (Montes, 1990).

Sin embargo, el desafío de una institución es empatar los objetivos individuales y los del grupo, con los suyos propios y en los casos que sea apropiado, los objetivos de las instituciones con los de los individuos y grupos. (Cowling y James, 1994).

Reflexionando a cerca de lo que afirma Cowling y cols, cuando la institución toma en cuenta los objetivos que el estudiante pretende alcanzar y no solamente pretende que éste asuma los de la propia institución, el estudiante se siente apoyado y valorado, lo cual influirá positivamente en su desarrollo académico.

El alumno integra las metas que pretende alcanzar en un proyecto vital, este aspecto es de gran trascendencia, que si el sistema educativo no lo tiene en cuenta, esta dando la espalda a la realidad y será rechazado. En la medida que el sistema educativo este vinculado a la vida activa, al mundo del trabajo, las reacciones afectivo-motivacionales hacia él serán más positivas. (Garrido, 1996).

Por consiguiente una supervisión de personal que espere gran eficiencia, toma en cuenta la variedad de necesidades del ser humano, al tratar de asegurar altos niveles de motivación y productividad (Cowling y James , 1994).

Cuatro perspectivas de la motivación

“Los teóricos conductuales enfatizan la importancia de los eventos del entorno en particular, las consecuencias positivas y negativas, en la energización de la conducta. Los teóricos cognoscitivos señalan el papel de los pensamientos y creencias. Los teóricos humanistas enfatizan el poder de las necesidades de crecimiento de autonomía. Las teorías del aprendizaje social contemplan tanto el poder de las consecuencias y el papel de los pensamientos y expectativas en la motivación de la acción”. (Woolfolk, 1996 p. 335).

Teorías de la motivación

Según lo plantean Arias (1980) y Woolfolk (1996) las teorías de la motivación más representativas y predominantes durante los últimos años han sido: la teoría de la jerarquía de las necesidades de Maslow, la teoría de la motivación de logro de McClelland y la teoría dual de Herzberg.

Teoría de Maslow (1945). Postula que el hombre posee una escala de necesidades:

1. Fisiológicas: son aquellas indispensables para la conservación de la vida.
2. De seguridad: el hombre debe estar cubierto de contingencias futuras.
3. Sociales: para la supervivencia el hombre necesita aliarse dentro de una comunidad.

4. De estima: es indispensable que el hombre se sienta estimado dentro del contexto de relaciones interpersonales que se instauran dentro de la comunidad.

5. De autorrealización: el hombre requiere comunicarse con sus congéneres, verterse hacia el exterior, expresar sus conocimientos y sus ideas, así mismo, requiere trascender, desea dejar huella en su paso por este mundo.

Maslow sugirió que las personas están motivadas por una jerarquía de necesidades, empiezan con los requerimientos psicológicos básicos y avanzan hacia la necesidad de realización personal. Se deben satisfacer las necesidades de nivel inferior antes que las necesidades de nivel superior puedan influir sobre la motivación.

Teoría de Herzberg (1965). La teoría dual dice que los factores intrínsecos o pertenecientes al desempeño tales como la responsabilidad e iniciativa, cuando están presentes, motivan favorablemente al personal, es decir, causan satisfacción, pero en su ausencia no causan insatisfacción. En contraste se llega a la insatisfacción cuando los factores extrínsecos al desempeño, como simpatía con los compañeros, limpieza, etc., están ausentes. La teoría dice que las carencias experimentadas por la persona en el medio (físico o social) de trabajo, le causan insatisfacción; pero contar con todas las comodidades y el clima emocional adecuado no le causan satisfacción.

Herzberg dice que es erróneo pensar que la satisfacción tiene como contrapartida la insatisfacción. Apunta que, por lo contrario, satisfacción e insatisfacción deben medirse en escalas diferentes, por esta razón se le denomina también teoría dual.

Teoría de McClelland (1962). Las personas esta motivadas primordialmente por tres factores: uno de realización de logros, otro de afiliación y otro de poder.

Las personas motivadas por el primer factor, desean lograr cosas, se plantean metas que persiguen con el fin de realizar algo, con la mira de alcanzarlas. Los motivados por la afiliación están interesados más en establecer contactos personales cálidos. La persona motivada por la realización desea lograr sus metas, aunque ello implique no ser aceptado plenamente por un grupo. Las personas motivadas por el poder tratan de influir en los demás.

Tal teoría se basa principalmente en que la cultura influye sobre el ser humano, incrementando en este su deseo de superarse o realizarse; según él, las condiciones geográficas y de recursos naturales son factores secundarios para el desarrollo de un país; lo importante es la motivación de logro que los individuos posean.

Tipos de motivación

Como lo afirman varios autores, y entre ellos Woolfolk (1996) y Garrido (1996), la motivación que se deriva de factores como el interés se denomina *motivación intrínseca*. La motivación intrínseca es la tendencia natural de procurar los intereses personales y ejercer las capacidades y al hacerlo busca conquistar desafíos. La actividad no es recompensante por si misma. Por el contrario cuando se hace algo para obtener una calificación o recompensa, evitar castigos, complacer al profesor o por alguna otra razón que tiene poco que ver con la tarea en si, se experimenta *motivación extrínseca*.

La diferencia esencial entre los dos tipos de motivación es la razón del estudiante para actuar, es decir, si la acción es interna o externa; adentro o afuera de la persona.

De las diversas formas de motivación, en el ámbito de la psicología educativa, fundamentalmente se recurre a la motivación intrínseca y extrínseca, sin embargo Garrido (1996) añade a las dos anteriores la motivación cognitivo-social y de rendimiento.

La *motivación cognitivo-social y de rendimiento* se produce en las relaciones e interacciones del alumno con el medio educativo, diversos motivos que no ejercen su efecto de una forma innata, pueden ser adquiridos y funcionar como determinantes importantes de la conducta académica, entre esos motivos aprehendidos se encuentra el motivo de logro, o motivo de rendimiento, que puede encuadrarse en los modelos de expectación-valencia.

Adicionalmente, Carrasco (1993) señala que existe además una *motivación trascendente*, porque no sólo es una motivación para el presente, sino que se enfatiza en cómo el día de mañana el individuo será más útil a la sociedad.

La motivación trascendente se mueve por la necesidad de dar o darse, de realizar el servicio para alguien que lo requiere. El factor que distingue esa motivación, es la acción que busca satisfacer necesidades de personas diferentes a aquellos que realizan el acto.

Suponemos que en todo acto humano normalmente entran en juego simultáneamente las cuatro motivaciones, pero con intensidades diferentes, cuando una persona decide llevar a cabo una acción, generalmente le impulsa a hacerlo una motivación total, suma de las motivaciones antes citadas.

Más específicamente, en el ámbito educativo, Garrido (1996) asegura que la enseñanza puede crear motivación intrínseca al estimular la curiosidad de los estudiantes y hacerlos sentir más competentes conforme aprenden. Ya que son la curiosidad y el interés, dos conceptos explicativos diferentes que inciden sobre la conducta de una forma parecida.

Berlyne (1960) citado por Garrido (1996) conceptualiza la curiosidad como una respuesta, pero le concede estatus motivacional al atribuirle características productoras de estímulos. El interés es considerado como una moción o como un estado motivacional.

Opinamos que despertar la curiosidad en los estudiantes, conlleva al desarrollo de una motivación intrínseca, la cual debe ser la más importante en el proceso educativo, debido a que es mediante esta cuando el estudiante siente una real y más duradera atracción por el aprendizaje.

Las motivaciones más comunes de las personas, según Carrasco (1996) son:

1. Tener una carrera.
2. Conseguir dinero.
3. Tener una posición económica desahogada.
4. Formar una familia.
5. Llegar a tener poder.
6. Dominar un arte.
7. Practicar un deporte.

Pero no son más que metas intermedias para un objetivo común a todos: ser feliz.

Motivación para aprender

Los educadores se deben preocupar por desarrollar una clase particular de motivación en sus estudiantes. Brophy (1988) citado por Woolfolk (1996) describe la motivación del estudiante para aprender como: la tendencia de un estudiante a encontrar actividades académicas significativas y valiosas y a tratar de derivar de éstas los beneficios académicos que pretenden.

Los educadores deben tener tres objetivos fundamentales: El primero es lograr que los estudiantes participen de manera activa en el trabajo de la clase; en otras palabras, que creen un estado de motivación para aprender. El segundo, el objetivo a más largo plazo es desarrollar en los alumnos la cualidad de estar motivados para aprender de modo que sean capaces de educarse a sí mismos a lo largo de su vida. (Brophy, 1988 citado por Woolfolk, 1996).

Observamos que los educadores juegan un papel muy importante en la motivación de los estudiantes ya que por medio de ellos fácilmente los estudiantes pueden sentirse animados a aprender o perder definitivamente el interés.

Continuando con la motivación educativa, Garrido (1986) citado por Garrido (1996) afirma que es un proceso ecológico que determina la realización de actividades y tareas educativas, que contribuye a que el alumno participe en ellas de forma activa y persistente y que posibilita el aprendizaje y el desarrollo de la competencia.

La educación es acción, la adquisición de conocimientos, el desarrollo destreza y la competencia, que son el objeto de la instrucción, son formas de actividad. La actividad educativa requiere un componente objetivo, interactivo, y

un componente afectivo-motivacional el cual es más dinámico. Se debe actuar adecuadamente para suscitarlo, potenciarlo y encausarlo. (Garrido, 1986 citado por Garrido 1996).

Entendemos, entonces, que la motivación es influenciada por varios factores simultáneamente, como son los estudiantes, los docentes, directivos, el contexto educativo en general; y estos deben participar de forma activa a lo largo del proceso educativo con el propósito de promover y fortalecer la motivación educativa, suceso que se verá reflejado en el rendimiento académico.

Garrido (1996) señala que algunas veces en el ámbito universitario la desmotivación es notable, presentándose un bajo rendimiento y en elevado abandono de las carreras universitarias.

Se ha encontrado que los alumnos con altas calificaciones, tienden a aprovecharlas para conseguir cupo en carreras de prestigio, buscando una profesión que les proporcione éxito y dinero, siendo estas las motivaciones personales más importantes. (Garrido, 1996).

Estimamos que la desmotivación que se presenta dentro del ambiente universitario puede ser el reflejo de la falta de interés en sí de los estudiantes, por lo cual se muestran como agentes pasivos en su desarrollo educativo ya que no tienen una meta la cual quieran cumplir.

Además de las motivaciones personales de éxito, poder y dinero, es necesario que los educadores logren generar motivaciones colectivas dirigidas a contribuir con el desarrollo social, económico, etc., del país.

Sostenemos, pues, que las instituciones universitarias deben diseñar programas que promuevan la motivación estudiantil, ya que como lo hemos descrito anteriormente este es uno de los motores determinantes para un buen rendimiento académico. Un programa que contribuye con este objetivo, es el programa de inducción, el cual es de gran importancia, debido a que es el primer contacto del estudiante con la vida universitaria; y el originar una motivación hacia el desarrollo académico, intelectual y global del estudiante durante este proceso, puede generar un arraigo a la carrera elegida y la consecución de los objetivos trazados.

Planteamiento del Problema

¿Cuál es la percepción de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana sobre el programa de inducción?

Objetivo General

Evaluar el Programa de Inducción que se ha venido realizando en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana, tomando como referencia el programa del segundo período de 1.999, hasta el primer periodo del 2002; a partir de la percepción de los estudiantes que participaron en dicho proceso.

Objetivos Específicos

1. Conocer la percepción de los estudiantes sobre la contextualización, objetivos, metodología, contenido y resultados del programa de inducción.
2. Detectar las fortalezas y debilidades del programa de inducción en relación con la contextualización, objetivos, metodología, contenido y resultados.
3. Conocer el impacto que el proceso de inducción ejerce en los estudiantes en su adaptación en la vida universitaria.
4. Conocer el impacto que el proceso de inducción ejerce en los estudiantes en su motivación a la vida universitaria.
5. Identificar los focos y dominios a los cuales apuntan los objetivos en dichos programas.
6. Identificar los temas que han predominado en los programas de inducción.
7. Identificar el tipo de metodología utilizada en los programas de inducción.

Método

Diseño

En esta investigación se pretende describir y analizar cuantitativamente el Programa de Inducción, tomando como referencia el programa segundo período de 1.999, primero y segundo período del 2.000, primer y segundo periodo del 2.001 y el primer periodo del 2002.

Una investigación o un método de tipo cuantitativo, se caracteriza porque permite la enumeración y la medición, que son consideradas como condición necesaria. La medición debe ser sometida a criterios de confiabilidad y validez y por último busca reproducir numéricamente las relaciones que se dan entre los objetos y los fenómenos. (Cerdeña, 1995)

De acuerdo con Scherest y Figueredo (1993) citado por Fernández-Ballesteros (1996) la evaluación de programas emerge claramente, como una empresa cuantitativa, dentro de la cual se destacan autores tales como: Campel, Cronbach, Weiss o Rosi.

Algunos de los presupuestos de la evaluación de programas positivistas o cuantitativos según Fernández-Ballesteros son:

1. Realismo: Existe una realidad independiente de cualquier observador en la que rigen principios, la verdad es definida como la representación de la realidad.
2. Objetivismo: El conocimiento de la realidad puede darse con independencia del observador en cuanto existen una serie de garantías de la observación.

3. Intervencionismo: El control, la manipulación y la medición son garantías necesarias para la investigación científica.

Por otra parte, esta investigación también se justifica como cuantitativa, partiendo de la siguiente afirmación “el fin de la evaluación de programas, es la sistemática investigación a través de métodos científicos de los efectos, resultados y objetivos de un programa, con el fin de tomar decisiones sobre él” (Fernández-Ballesteros p.150).

El diseño del estudio es no experimental de tipo descriptivo transversal, según Fernández-Ballesteros (1996) y Hernández y cols (1997):

- No experimental, ya que es aquel que se realiza sin manipular deliberadamente las variables y consiste en la observación de los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para luego analizarlos.
- De tipo descriptivo transversal, ya que tiene como objetivo indagar la incidencia y los valores en que se dan una o mas variables, midiendo en un grupo de personas dichas variables, para proporcionar su descripción. Transversal específicamente se refiere a la recolección de datos en un momento dado, siendo su propósito el de describir variables y analizar su incidencia e interrelación.

Esta investigación es no experimental debido a que se mantiene la naturalidad del contexto, será realizada dentro del ambiente estudiantil, el cual es el entorno habitual en el que transcurre la vida de los sujetos implicados.

Además es de tipo descriptivo transversal, partiendo de la premisa “evaluar es medir” (Fernández-Ballesteros 1996) ya que pretende evaluar el proceso de

inducción a partir de la percepción de los estudiantes, con el fin de identificar las fortalezas y debilidades en el desarrollo de dicho proceso, el cual se realiza en un tiempo determinado.

Tipo de Estudio

Es un estudio descriptivo transversal. Descriptivo, ya que de acuerdo con Hernández y cols, (1997) busca especificar las propiedades importantes de personas o fenómenos que sean sometidos a análisis, también miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, desde el punto de vista científico “describir es medir” y transversal específicamente se refiere a la recolección de datos en un momento dado.

Población y Muestra

La población consta de 540 alumnos quienes pertenecen a los primeros seis semestres de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana. Se eligió una muestra de manera aleatoria simple, de 108 alumnos los cuales representan el 20% de la población total, quienes participaron en dichos procesos de inducción.

Instrumentos

Para evaluar el Programa de Inducción se utilizó un instrumento que pretende evaluar por medio de una encuesta tipo Likert, la percepción de los estudiantes implicados en dicho proceso. La encuesta es definida como “la recolección sistemática de datos, en una población o en una muestra de la población, mediante el uso de entrevistas personales y otros instrumentos para obtener datos”. (Cerdeña, 1995 p. 277).

La encuesta utilizada para este estudio será de tipo descriptivo, que al igual que las investigaciones descriptivas y de acuerdo con Cerda (1995) su propósito es caracterizar un fenómeno o situación concreta, indicando sus rasgos más peculiares, pero a un nivel masivo o colectivo determinado.

Con el fin de recolectar las percepciones de los estudiantes implicados en las inducciones en cuestión, se utilizará el método de escalamiento tipo Likert, el cual generalmente es usado para medir por escalas las variables que constituyen actitudes.

De acuerdo con Fishbein y Ajzn (1975); Oskamp (1977) citados por Sampieri (1997) una actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de una manera favorable o desfavorable respecto a un objeto o sus símbolos; está relacionada con el comportamiento que mantenemos en torno a los objetos a que hacen referencia.

Así mismo la percepción es un proceso mental y cognitivo que nos capacita para interpretar y comprender nuestro entorno. (Kreitner, 1997). La percepción podría ser el resultado de una actitud, partiendo de la siguiente reflexión: “la actitud es como una semilla que bajo ciertas condiciones puede germinar en comportamiento”. (Sampieri 1997 p.263).

Según Sampieri (1997) el escalamiento tipo Likert es definido como, un conjunto de items presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se les pide la reacción de los sujetos a los que se les administra.

Este instrumento va dirigido a evaluar estos programas, a partir del diseño de matrices que comprenden la contextualización, los objetivos, la metodología, el

contenido y los resultados de dichas inducciones. (Anexo A) Desde éstas matrices se construyen los ítems que irán incluidos en la encuesta. (Anexo B).



Resultados

El objetivo de esta investigación fue evaluar el Programa de Inducción que se ha venido realizando en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana tomando como referencia el programa del segundo período de 1.999, hasta el primer periodo del 2002; a partir de la percepción de los estudiantes han participado en dicho proceso.

Con el fin de lograr lo anterior, se elaboró un instrumento, el cual fue aplicado a los estudiantes mencionados anteriormente. Con el instrumento se siguieron todos los procedimientos psicométricos requeridos y se halló la confiabilidad mediante el método de la división de la prueba en dos (dos mitades), pares e impares tratado a cada una en forma independiente y hallando la correlación mediante la fórmula de Pearson y comparándola con la fórmula estadística de Spearman Brown, hallándose un $r = 0.83$ donde se deduce que es un coeficiente de homogeneidad alto, es decir todos los ítems miden de la misma forma el rasgo, por lo tanto la prueba tiene consistencia interna.

Para la presente investigación se trabajó con una muestra de 108 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana, la cual estaba compuesta por 35.18% estudiantes de género masculino y 64.81 de género femenino, de los cuales un 27.77% poseen edades entre los 16 y 18 años, un 51.85% entre los 19 y 21, un 15.74% entre los 22 y 24 y un 4.63% restante, alumnos mayores a 25 años. Ubicándose la mayoría entre los 19 y 21 años.

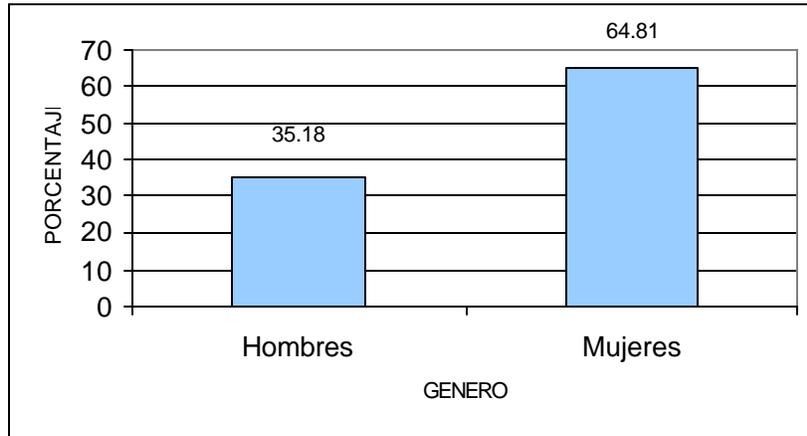


Figura 1. Resultados de los porcentajes de hombres y mujeres de la muestra.

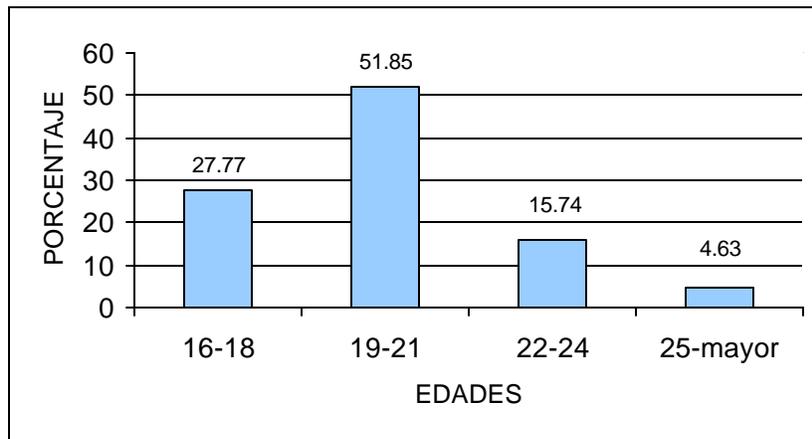


Figura 2. Resultados de los porcentajes de las edades de la muestra.

Los datos hallados se presentan a continuación por niveles, con sus respectivas tablas, gráficas y análisis descriptivo. En el Nivel I se encuentran los resultados obtenidos en cada semestre, en el Nivel II se presentan los resultados obtenidos por factores en los cuales fue dividido el instrumento y en

el Nivel III se presentan los resultados arrojados por cada pregunta en relación con los factores.

Nivel I: Resultados por Semestre

Tabla 1. Resultados Hallados en el Semestre Primero en los Grupos 1 Y 2 en los Factores Evaluados Mediante el Instrumento Aplicado.

NOMINACIÓN	G1 = 10		G 2 = 10	
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
CONTEXTUALIZACIÓN	43	86	42	84
	38	76	34	68
	43	86	46	92
	45	90	45	90
	22	44	26	52
	43	86	47	94
TOTAL	47	94	48	96
		80		82,3
OBJETIVOS	45	90	48	96
	45	90	43	86
	44	88	42	84
	48	96	48	96
	45	90	43	86
TOTAL		91		89,6
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE

	46	92	44	88
	45	90	43	86
METODOLOGÍA	47	94	47	94
	39	78	40	80
	44	88	44	88
	40	80	42	84
	43	86	41	82
	46	92		88
	48	96		98
TOTAL		88		87.6
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
	44	88	44	88
	47	94	46	92
CONTENIDO	44	88	48	96
	47	94	43	86
	40	80	43	86
	42	84	47	94
	42	84	47	94
TOTAL		87		90,9
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
	44	88	47	94
	49	98	45	90
	45	90	48	96
RESULTADOS	48	96	46	92
	46	92	48	96
	44	88	47	94
	44	88	42	84
	47	94	46	92
	44	88	40	80
	45	90	47	94
TOTAL		91		91.2

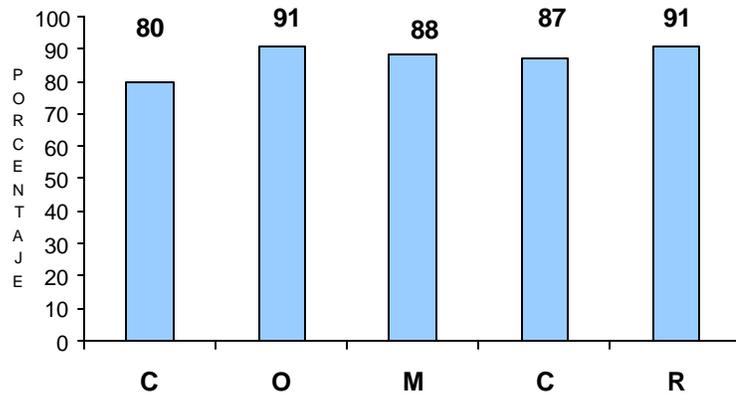


Figura 3. Resultados del Semestre I – Grupo 1 en los Factores: Contextualización, Objetivos, Metodología, Contenido y Resultados.

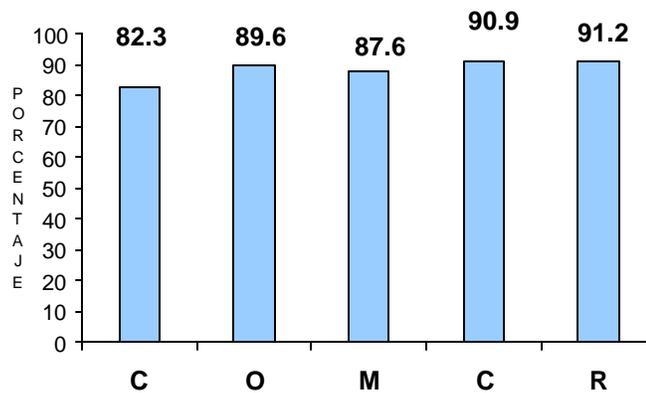


Figura 4. Resultados del Semestre I – Grupo 2 en los Factores: Contextualización, Objetivos, Metodología, Contenido y Resultados.

La Tabla 1 muestra que en cuanto a la contextualización en el grupo 1, obtuvo como resultado un 80% mientras que en el grupo 2 un 82.3%. Los objetivos en el grupo 1 muestran como resultado un 91% frente a 89.6% en el grupo 2. En la metodología el grupo 1 muestra un resultado de 88% y en grupo 2 un 87.6%. El contenido el grupo 1 muestra un 87% y el grupo 2 muestra un 90.9%. En los resultados el grupo 1 muestra un 91% y el grupo 2 un 91.2%.

Tabla 2. Resultados Hallados en el Semestre Segundo en los Grupos 1 Y 2 en los Factores Evaluados Mediante el Instrumento Aplicado.

NOMINACIÓN	G1 = 13		G 2 = 13	
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
CONTEXTUALIZACIÓN	55	84,6	57	87,7
	50	76,9	50	76,9
	44	67,7	53	81,5
	45	69,2	53	81,5
	34	52,3	24	36,9
	51	78,5	58	89,2
	62	95,4	59	90,8
TOTAL		74,9		5.45 77,8
OBJETIVOS	56	86,2	59	90,8
	57	87,7	57	87,7
	52	80	57	87,7
	58	89,2	58	89,2
	56	86,2	59	90,8
	TOTAL		85,8	
METODOLOGÍA	53	81,5	65	100
	47	72,3	55	84,6
	57	87,7	56	86,2
	41	63,1	39	60
	52	80	55	84,6
	47	72,3	52	80
	45	69,2	65	100
	56	86,2	61	93,8
	55	84,6	52	80
	TOTAL		77,4	
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE

	53	81,5	43	66,2
	56	86,2	52	80
CONTENIDO	56	86,2	53	81,5
	58	89,2	55	84,6
	49	75,4	47	72,3
	57	87,7	48	73,8
	53	81,5	57	87,7
TOTAL		84		78
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
	51	78,5	50	76,9
	53	81,5	62	95,4
	50	76,9	59	90,8
RESULTADOS	58	89,2	54	83,1
	58	89,2	58	89,2
	56	86,2	57	87,7
	51	78,5	54	83,1
	47	72,3	56	86,2
	56	86,2	43	66,2
	47	72,3	57	87,7
TOTAL		81,1		84,6

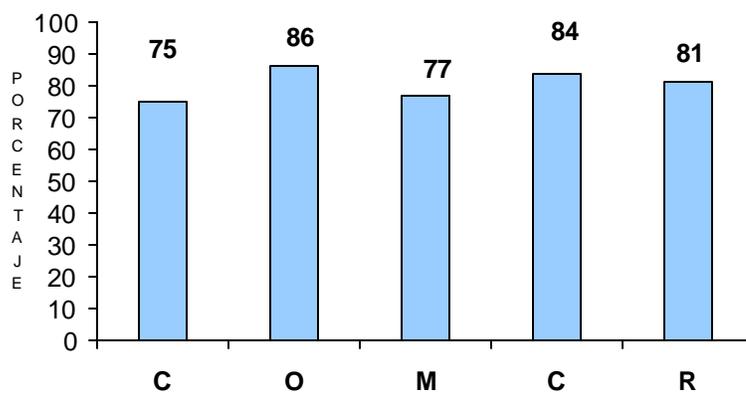


Figura 5. Resultados del Semestre II – Grupo 1 en los Factores: Contextualización, Objetivos, Metodología, Contenido y Resultados.

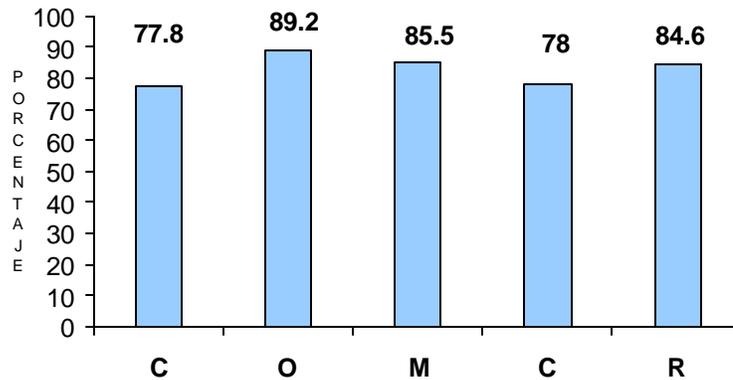


Figura 6. Resultados del Semestre II – Grupo 2 en los Factores: Contextualización, Objetivos, Metodología, Contenido y Resultados.

La Tabla 2 muestra que en cuanto a la contextualización en el grupo 1 obtuvo como resultado un 75% mientras que en el grupo 2 un 77.8%. Los objetivos en el grupo 1 muestran como resultado un 86% frente a 89.2% en el grupo 2. En la metodología el grupo 1 muestra un resultado de 77% y en grupo 2 un 85.5%. El contenido el grupo 1 muestra un 84% y el grupo 2 muestra un 78%. En los resultados el grupo 1 muestra un 81% y el grupo 2 un 84.6%.

Tabla 3. Resultados Hallados en el Semestre Tercero en los Grupos 1 Y 2 en los Factores Evaluados Mediante el Instrumento Aplicado.

NOMINACIÓN	G1 = 8		G 2 = 6		G 2 = 6	
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
CONTEXTUALIZACIÓN	21	52,5	24	80	15	50
	32	80	15	50	17	56,67
	26	65	24	80	22	73,33
	25	62,5	23	76,7	24	80
	22	55	22	73,3	20	66,67
	36	90	27	90	24	80
	29	72,5	25	83,3	24	80

TOTAL		68,2	76,2		69,52	
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
OBJETIVOS	30	75	26	86,7	23	76,67
	25	62,5	23	76,7	16	53,33
	34	85	27	90	22	73,33
	31	77,5	24	80	24	80
	33	82,5	25	83,3	23	76,67
TOTAL		76,5		83,3		72
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
METODOLOGÍA	29	72,5	27	90	26	86,67
	22	55	21	70	19	63,33
	32	80	26	86,7	27	90
	26	65	26	86,7	21	70
	29	72,5	25	83,3	28	93,33
	29	72,5	22	73,3	24	80
	25	62,5	24	80	18	60
	22	55	23	76,7	23	76,67
	29	72,5	27	90	24	80
TOTAL		67,5		81,9		77,78
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
CONTENIDO	33	82,5	24	80	24	80
	30	75	26	86,7	26	86,67
	34	85	26	86,7	20	66,67
	32	80	27	90	23	76,67
	33	82,5	23	76,7	18	60
	31	77,5	26	86,7	28	93,33
	33	82,5	26	86,7	28	93,33
TOTAL		565		593		556,7
		80,7		84,8		79,52
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
RESULTADOS	36	90	26	86,7	24	80
	30	75	26	86,7	28	93,33
	26	65	24	80	22	73,33
	34	85	21	70	29	96,67
	34	85	28	93,3	23	76,67
	33	82,5	26	86,7	26	86,67
	29	72,5	27	90	24	80
	27	67,5	28	93,3	26	86,67
	28	70	23	76,7	23	76,67
32	80	26	86,7	24	80	
TOTAL		77,3		85		83

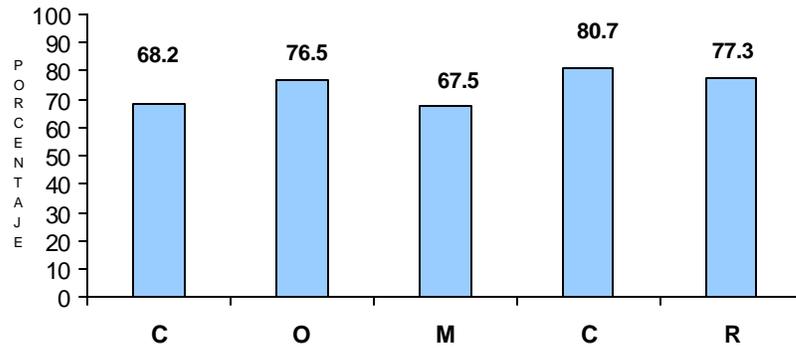


Figura 7. Resultados del Semestre III – Grupo 1 en los Factores: Contextualización, Objetivos, Metodología, Contenido y Resultados.

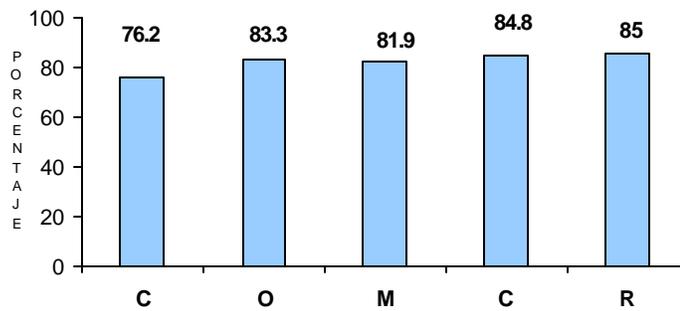


Figura 8. Resultados del Semestre III – Grupo 2 en los Factores: Contextualización, Objetivos, Metodología, Contenido y Resultados.

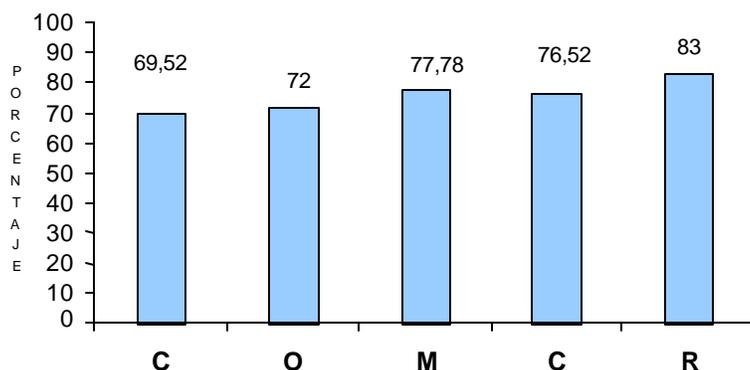


Figura 9. Resultados del Semestre III – Grupo 3 en los Factores: Contextualización, Objetivos, Metodología, Contenido y Resultados.

La Tabla 3 muestra que en cuanto a la contextualización en el grupo 1 obtuvo como resultado un 68.2% mientras que en el grupo 2 un 76.2% y el grupo 3 69.25%. Los objetivos en el grupo 1 muestran como resultado un 76.5% frente a 83.3% en el grupo 2 y el grupo 3 72%. En la metodología el grupo 1 muestra un resultado de 67.5% y en grupo 2 un 81.9% y en el grupo 3 67.78%. El contenido el grupo 1 muestra un 80.7% y el grupo 2 muestra un 84.8% y en el grupo 3, 76.52%. En los resultados el grupo 1 muestra un 77.3%, el grupo 2 un 85% y en el grupo 3, 83%.

Tabla 4. Resultados Hallados en el Semestre Cuarto en Los Grupos 1 Y 2 en los Factores Evaluados Mediante el Instrumento Aplicado.

NOMINACIÓN	G1 = 8		G 2 = 8	
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
CONTEXTUALIZACIÓN	26	65	21	52,5
	28	70	33	82,5
	28	70	28	70
	22	55	30	75
	14	35	23	57,5
	27	67,5	24	60
	32	80	28	70
TOTAL		63,2		66,8
OBJETIVOS	33	82,5	30	75
	30	75	29	72,5
	30	75	28	70
	31	77,5	28	70
	33	82,5	28	70
	TOTAL		78,5	
METODOLOGÍA	28	70	28	70
	21	52,5	21	52,5
	32	80	23	57,5
	29	72,5	25	62,5
	28	70	29	72,5
	26	65	25	62,5
	20	50	25	62,5
	32	80	25	62,5
	26	65	30	75
TOTAL		67,2		64,2
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE

	26	65	25	62,5
	31	77,5	26	65
CONTENIDO	25	62,5	21	52,5
	32	80	33	82,5
	21	52,5	23	57,5
	26	65	26	65
	33	82,5	32	80
TOTAL		69,3		66,4
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
	29	72,5	24	60
	31	77,5	28	70
RESULTADOS	26	65	25	62,5
	28	70	32	80
	33	82,5	33	82,5
	32	80	33	82,5
	30	75	26	65
	30	75	32	80
	29	72,5	34	85
	29	72,5	25	62,5
TOTAL		74,3		73

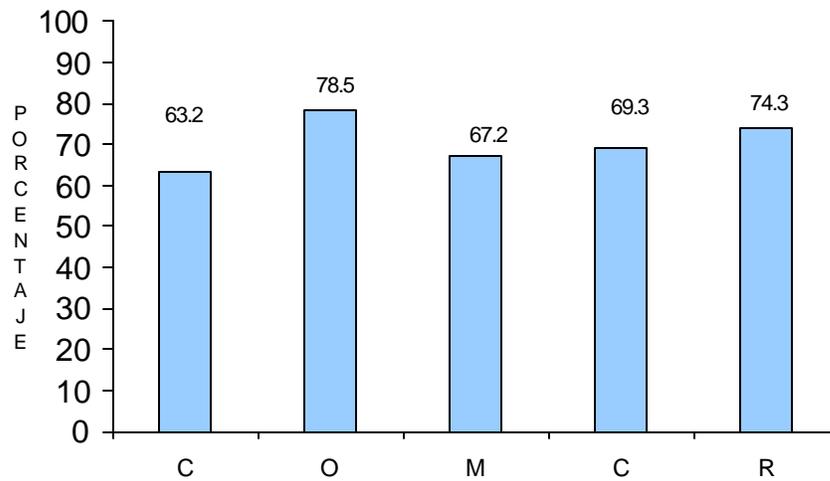


Figura 10. Resultados del Semestre IV – Grupo 1 en los Factores: Contextualización, Objetivos, Metodología, Contenido y Resultados.

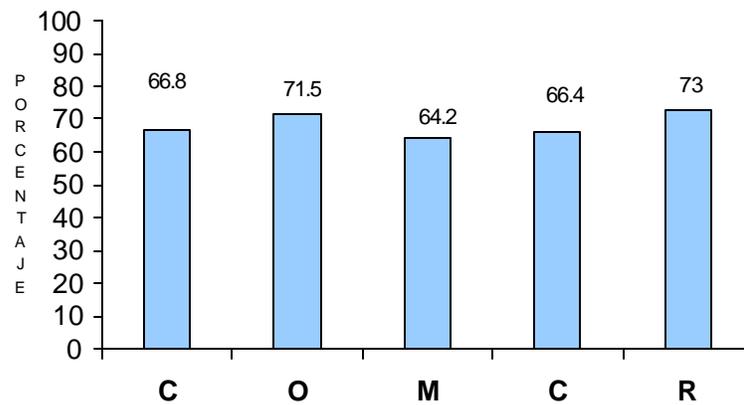


Figura 11. Resultados del Semestre IV – Grupo 2 en los Factores: Contextualización, Objetivos, Metodología, Contenido y Resultados.

La Tabla 4 muestra que en cuanto a la contextualización en el grupo 1 obtuvo como resultado un 63.2% mientras que en el grupo 2 un 66.8%. Los objetivos en el grupo 1 muestran como resultado un 78.5% frente a 71.5% en el grupo 2. En la metodología el grupo 1 muestra un resultado de 67.2% y en grupo 2 un 64.2%. El contenido el grupo 1 muestra un 69.3% y el grupo 2 muestra un 66.4%. En los resultados el grupo 1 muestra un 74.3% y el grupo 2 un 73%.

Tabla 5. Resultados Hallados en el Semestre Quinto en Los Grupos 1 Y 2 en los Factores Evaluados Mediante el Instrumento Aplicado.

NOMINACIÓN	G1 = 7		G 2 = 7	
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
CONTEXTUALIZACIÓN	21	60	23	65,7
	25	71,43	28	80
	25	71,43	23	65,7
	28	80	27	77,1
	16	45,71	23	65,7
	29	82,86	24	68,6
TOTAL	22	62,86	26	74,3
		67,76		71
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
OBJETIVOS	24	68,57	21	60
	33	94,29	26	74,3
	28	80	21	60
	30	85,71	24	68,6
	32	91,43	23	65,7
TOTAL		84		65,7
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
METODOLOGÍA	27	77,14	27	77,1
	23	65,71	25	71,4
	29	82,86	27	77,1
	26	74,29	22	62,9
	24	68,57	25	71,4
	28	80	27	77,1
	25	71,43	26	74,3
	31	88,57	27	77,1
TOTAL	26	74,29	27	77,1
		75,87		74
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
CONTENIDO	21	60	22	62,9
	22	62,86	19	54,3
	24	68,57	14	40
	28	80	25	71,4
	14	40	17	48,6
	26	74,29	19	54,3
TOTAL	26	74,29	20	57,1
		65,71		55,5
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE

	26	74,29	22	62,9
	33	94,29	24	68,6
	24	68,57	21	60
RESULTADOS	33	94,29	19	54,3
	32	91,43	23	65,7
	31	88,57	23	65,7
	28	80	18	51,4
	30	85,71	25	71,4
	23	65,71	15	42,9
	24	68,57	27	77,1
TOTAL		81,14		62

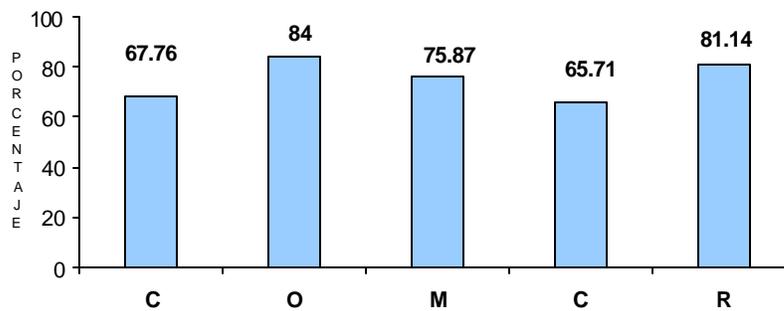


Figura 12. Resultados del Semestre V – Grupo 1 en los Factores: Contextualización, Objetivos, Metodología, Contenido y Resultados.

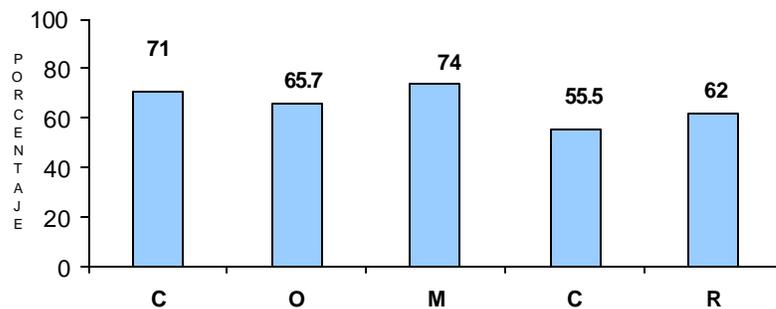


Figura 13. Resultados del Semestre V – Grupo 2 en los Factores: Contextualización, Objetivos, Metodología, Contenido y Resultados.

La tabla 5 muestra que en cuanto a la contextualización en el grupo 1 obtuvo como resultado un 67.76% mientras que en el grupo 2 un 71%. Los objetivos en el grupo 1 muestran como resultado un 84% frente a 65.7% en el grupo 2. En la metodología el grupo 1 muestra un resultado de 75.87% y en grupo 2 un 74%. El contenido el grupo 1 muestra un 65.71% y el grupo 2 muestra un 55.5%. En los resultados el grupo 1 muestra un 81.14% y el grupo 2 un 62%.

Tabla 6. Resultados Hallados en el Semestre Sexto en los Grupos 1 Y 2 en los Factores Evaluados Mediante el Instrumento Aplicado.

NOMINACIÓN	G1 = 6		G 2 = 6	
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
CONTEXTUALIZACIÓN	25	83,3	24	80
	25	83,3	20	66,7
	22	73,3	23	76,7
	21	70	25	83,3
	18	60	25	83,3
	15	50	20	66,7
TOTAL	21	70	24	80
		70		76,7
OBJETIVOS	26	86,7	22	73,3
	24	80	22	73,3
	18	60	20	66,7
	21	70	24	80
	23	76,7	22	73,3
TOTAL		74,7		73,3
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE

	26	86,7	25	83,3
	24	80	19	63,3
METODOLOGÍA	22	73,3	25	83,3
	19	63,3	16	53,3
	19	63,3	23	76,7
	20	66,7	25	83,3
	24	80	21	70
	25	83,3	23	76,7
	22	73,3	23	76,7
TOTAL		74,4		74,1
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
	25	83,3	20	66,7
	23	76,7	23	76,7
CONTENIDO	18	60	20	66,7
	22	73,3	22	73,3
	17	56,7	19	63,3
	17	56,7	20	66,7
	23	76,7	26	86,7
TOTAL		69		71,4
	BRUTO	PORCENTAJE	BRUTO	PORCENTAJE
	19	63,3	13	43,3
	22	73,3	23	76,7
	22	73,3	15	50
RESULTADOS	18	60	18	60
	20	66,7	27	90
	21	70	21	70
	19	63,3	19	63,3
	18	60	20	66,7
	19	63,3	17	56,7
	18	60	20	66,7
TOTAL		65,3		64,3

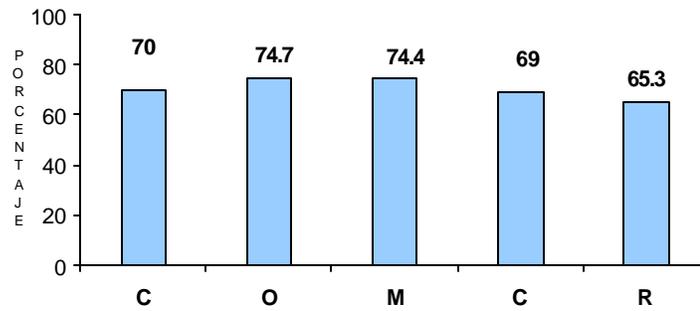


Figura 14. Resultados del Semestre VI –
Grupo 1 en los Factores:
Contextualización, Objetivos, Metodología,
Contenido y Resultados.

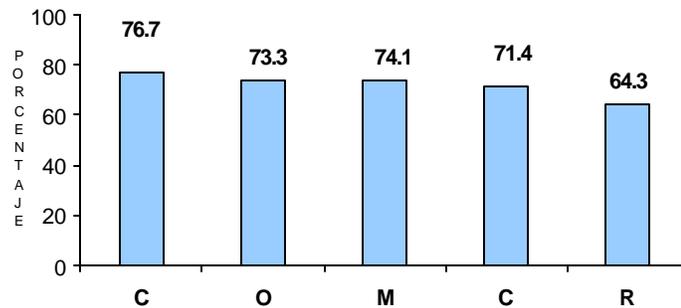


Figura 15. Resultados del Semestre VI –
Grupo 2 en los Factores:
Contextualización, Objetivos, Metodología,
Contenido y Resultados.

La tabla 6 muestra que en cuanto a la contextualización en el grupo 1 obtuvo como resultado un 70% mientras que en el grupo 2 un 76.7%. Los objetivos en el grupo 1 muestran como resultado un 74.7% frente a 73.3% en el grupo 2. En la metodología el grupo 1 muestra un resultado de 74.4% y en grupo 2 un 74.1%. El contenido el grupo 1 muestra un 69% y el grupo 2 muestra un 71.4%. En los resultados el grupo 1 muestra un 65.3% y el grupo 2 un 64.3%.

Nivel II: Resultados por FactoresTabla 7. Resultados Totales de los Factores Evaluados en los Semestres I aVI.

		Contextualización	Objetivos	Metodología	Contenido	Resultados
SEMESTRE I	G 1	87	91	88	87	91
	G 2	82,3	89,6	87,6	90,9	91,2
SEMESTRE II	G 1	74,9	85,8	77,4	84	81,1
	G 2	77,8	89,2	85,5	78	84,6
SEMESTRE III	G 1	68,2	76,5	67,5	80,7	77,3
	G 2	76,2	83,3	81,9	84,8	85
	G 3	69,5	72	77,8	79,5	83
SEMESTRE IV	G 1	63,2	78,5	67,2	69,3	74,3
	G 2	66,8	71,5	64,22	66,4	73
SEMESTRE V	G 1	67,7	84	75,8	65,7	81,4
	G 2	71	65,7	74	55,5	62
SEMESTRE VI	G 1	70	74,7	74,4	69	65,3
	G 2	76,7	73,3	74,1	71,4	64,3
Promedios		73,18	79,62	76,57	75,55	77,96

En la tabla 7 se observa que los promedios más altos se hallaron en primer semestre y que los demás semestres no difiere significativamente entre si.

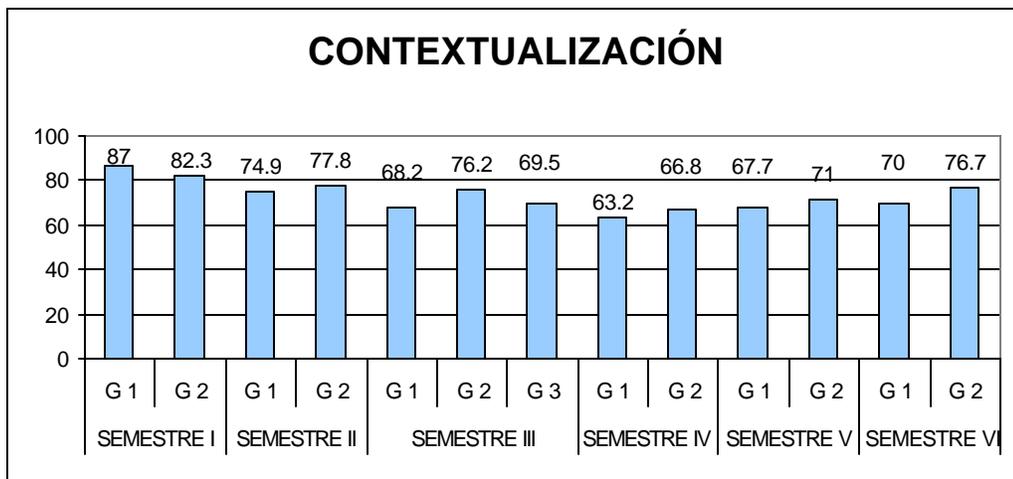


Figura 16. Resultados en la categoría contextualización en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 1 del semestre I con 87% y el más bajo se encuentra en el grupo 1 del semestre IV con un 63.2%

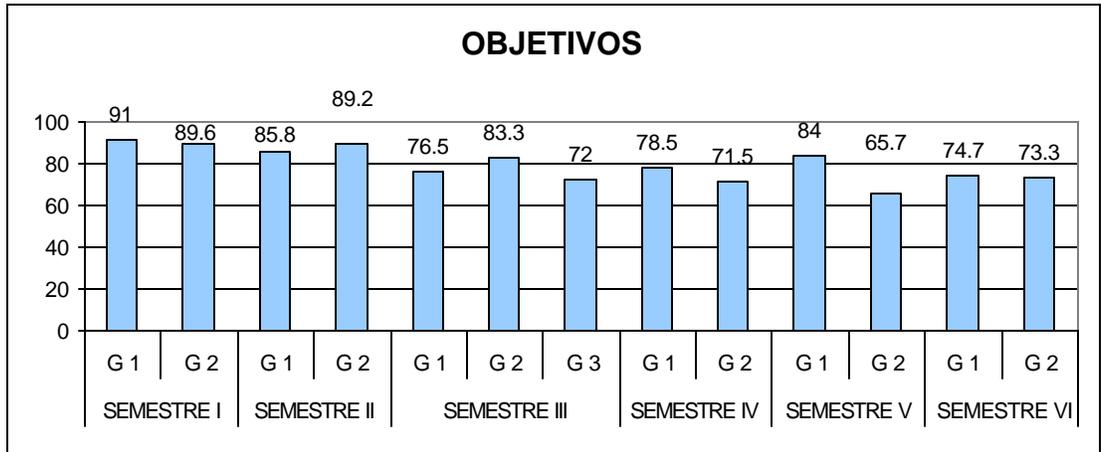


Figura 17. Resultados en la categoría objetivos en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 1 del semestre I con 91% y el más bajo se encuentra en el grupo 2 del semestre V con un 65.7%

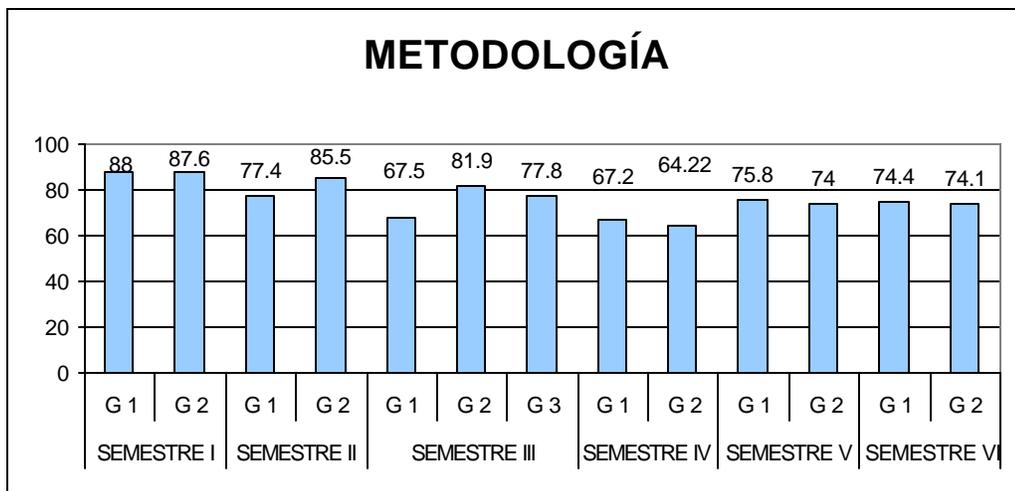


Figura 18. Resultados en la categoría metodología en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 1 del semestre I con 88% y el más bajo se encuentra en el grupo 2 del semestre IV con un 64.22%.

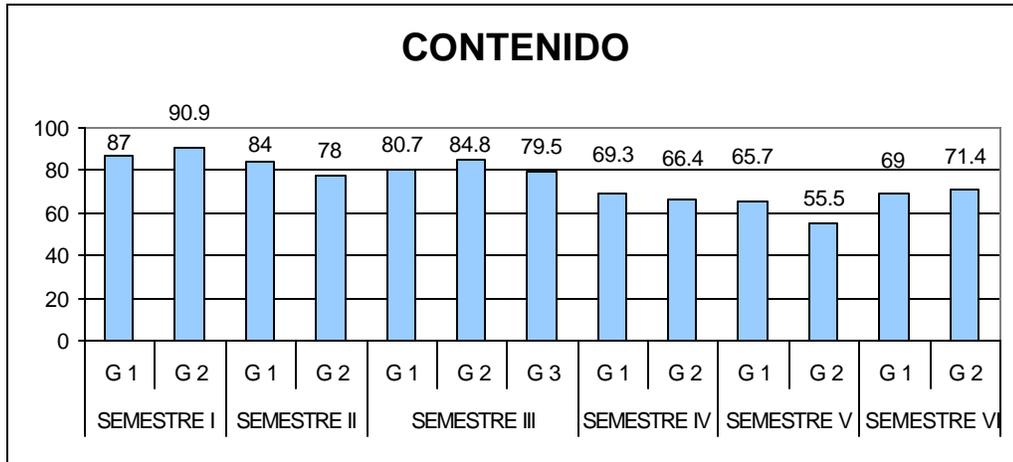


Figura 19. Resultados en la categoría contenido en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre I con 90.9% y el más bajo se encuentra en el grupo 2 del semestre V con un 55.5%.

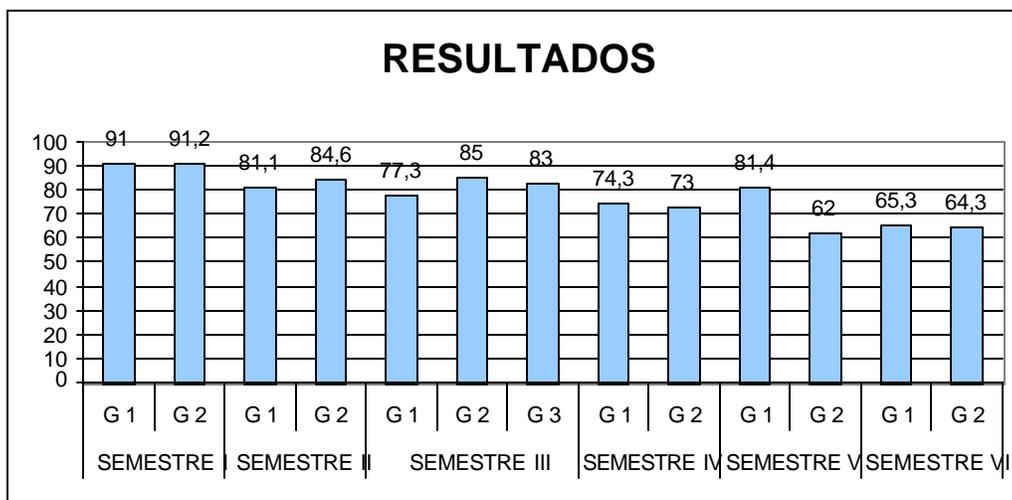


Figura 20. Resultados en la categoría resultados en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre I con 91.2% y el más bajo se encuentra en el grupo 2 del semestre V con un 62%.

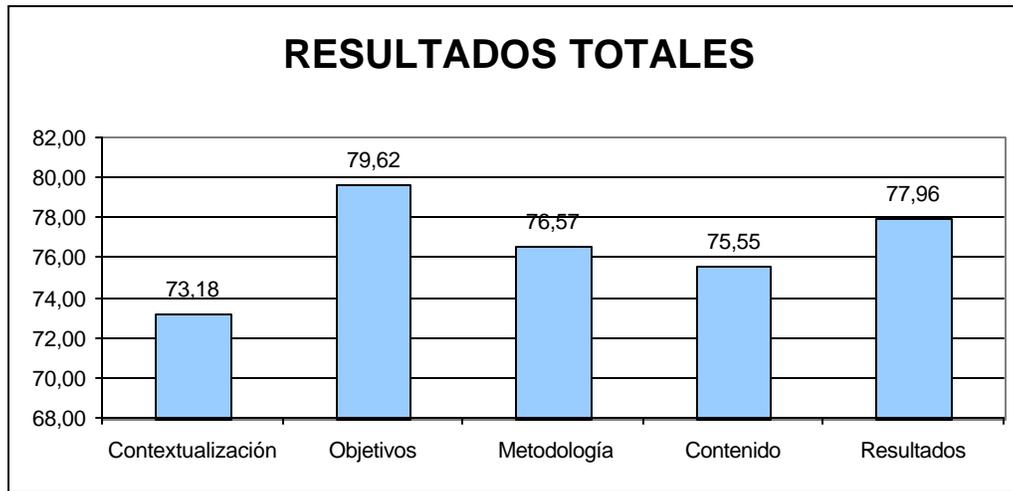


Figura 21. Resultados en la categoría resultados totales de acuerdo con cada una de las categorías en los seis semestres (I – VI).

Se observa que la contextualización obtuvo 73.18%, los objetivos 79.62%, la metodología 76.57%, el contenido 75.55% y los resultados 77.96%. El porcentaje más alto lo presenta la categoría de objetivos y el más bajo la categoría de contextualización.

Nivel III: Resultados por Item

Contextualización

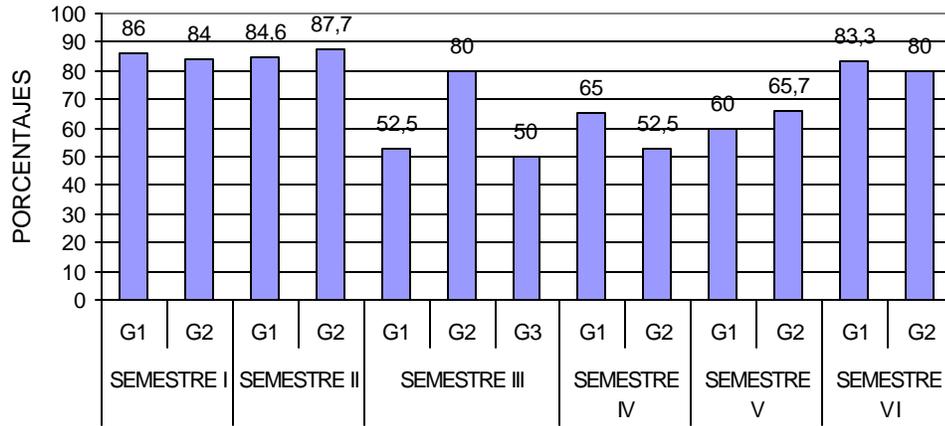


Figura 22. Resultados en porcentajes del item 1 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 2 con 87.7% y al bajo se encuentra en el grupo 3 del semestre 3.

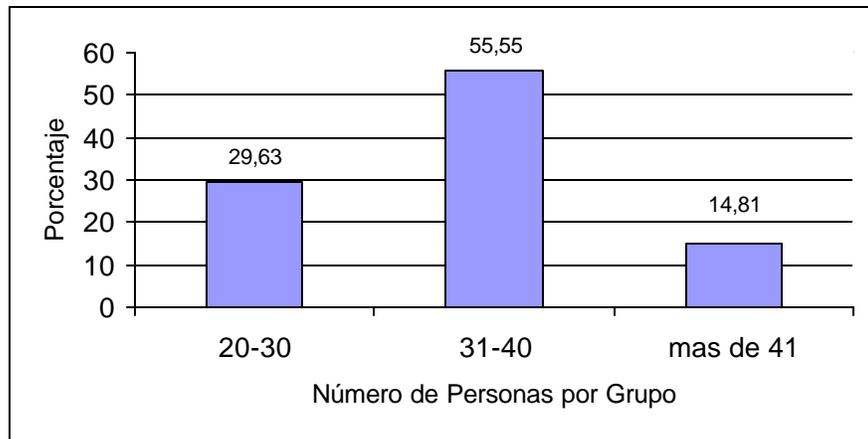


Figura 23. Resultados del item 1. Número de personas que conformaban el grupo de inducción.

Se observa que los grupos que estuvieron conformados en su mayoría por un rango de 31-40 personas y en su minoría mas de 40 personas.

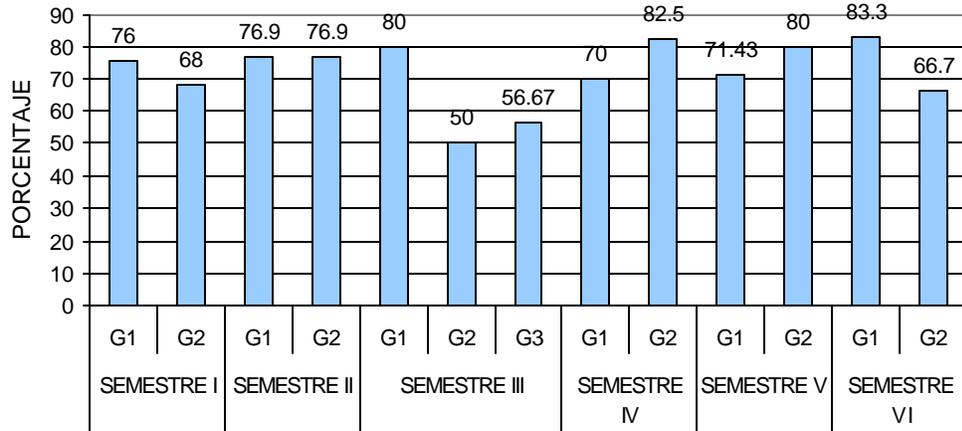


Figura 24. Resultados en el ítem 5 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 1 del semestre 6 con 83.3% y al bajo se encuentra en el grupo 2 del semestre 3 con un valor de 50%.

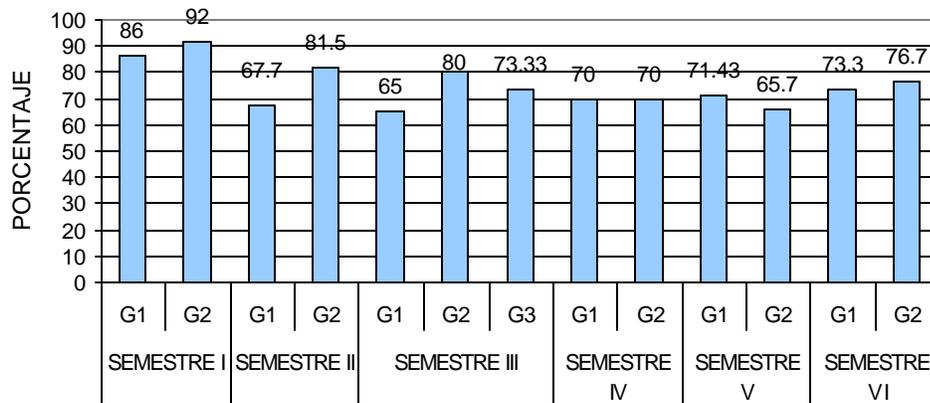


Figura 25. Resultados en el ítem 11 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 1 con un 92% y el más bajo se encuentra en el grupo 1 del semestre 3 con un valor de 65%.

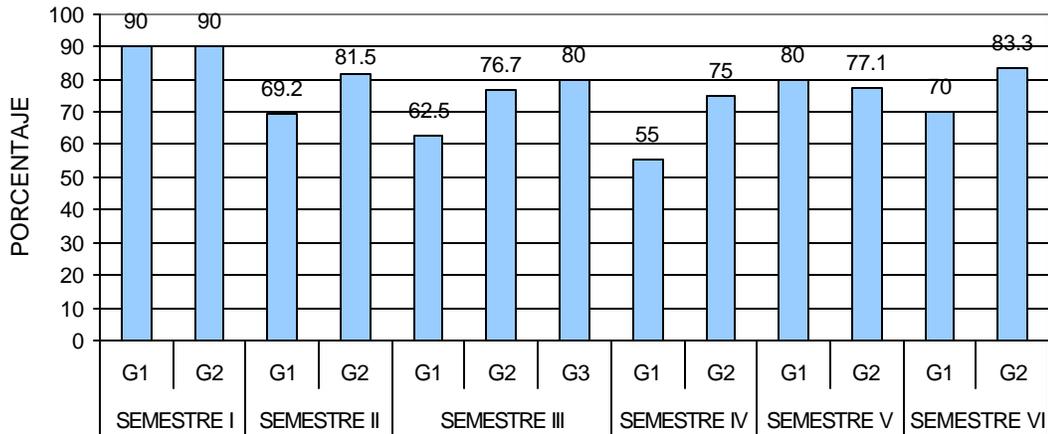


Figura 26. Resultados en el ítem 20 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en los grupos del semestre 1 con 90% y el más bajo se encuentra en el grupo 1 del semestre 4 con un valor de 55%.

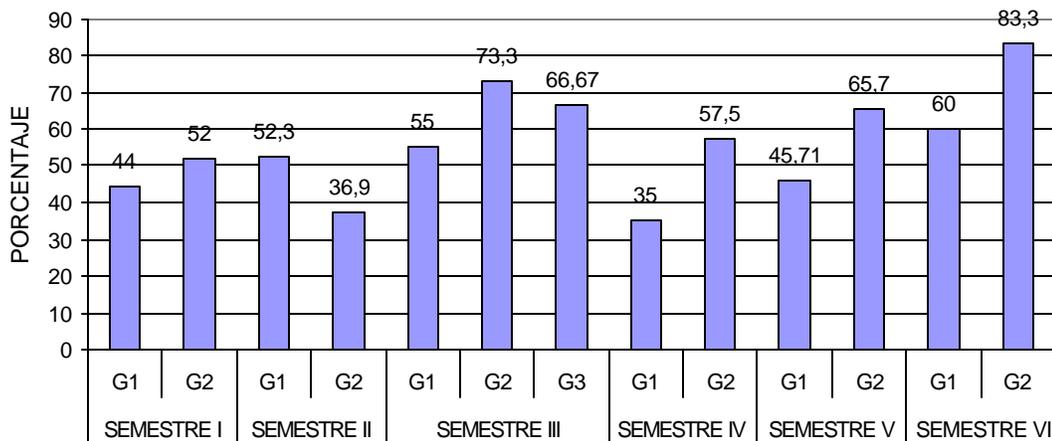


Figura 27. Resultados en el ítem 21 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 6 con 83.3% y el más bajo se encuentra en el grupo 1 del semestre 4 con un valor de 44%.

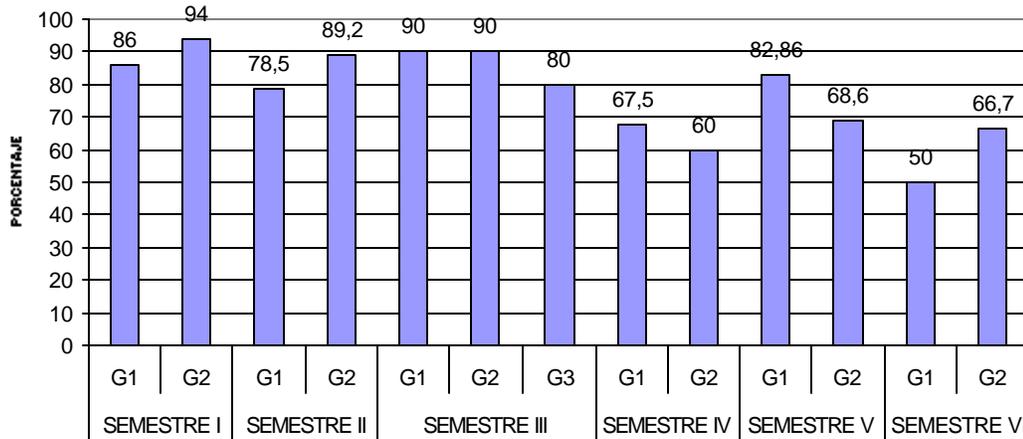


Figura 28. Resultados en el ítem 32 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 1 con 94% y el más bajo se encuentra en el grupo 1 del semestre 4 con un valor de 50%.

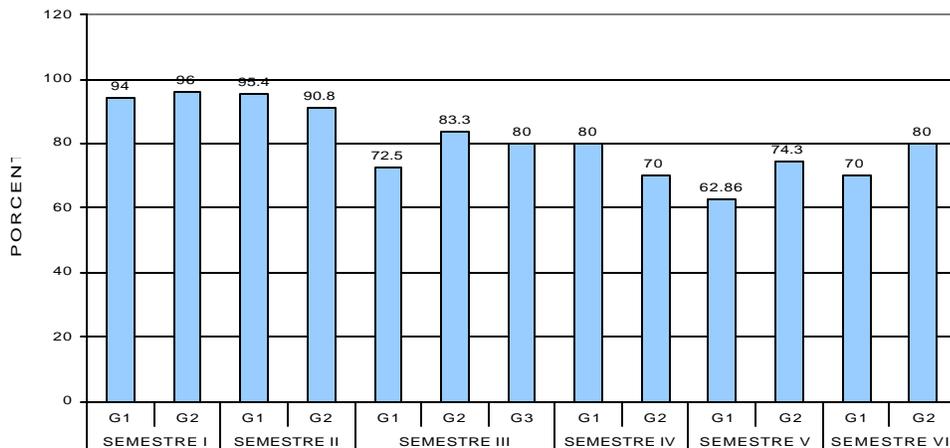


Figura 29. Resultados en el ítem 34 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 1 del semestre 2 con 95.4% y el más bajo se encuentra en el grupo 1 del semestre 5 con un valor de 62.86%.

Objetivos

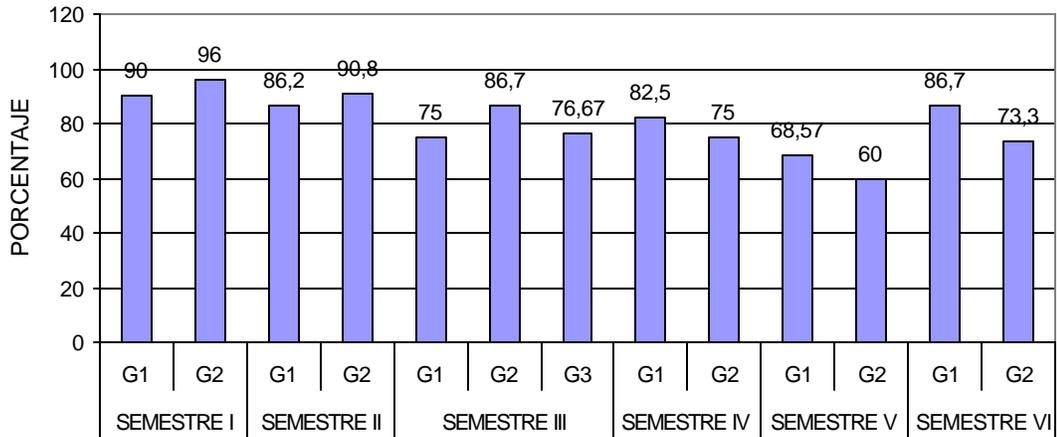


Figura 30. Resultados del ítem 2 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 1 con 96% y el más bajo se encuentra en el grupo 2 del semestre 5 con un valor de 60%.

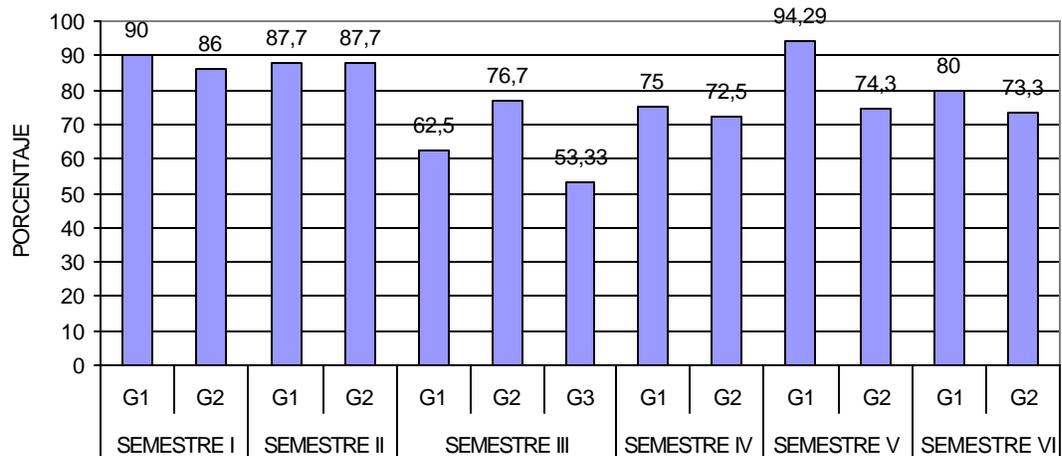


Figura 31. Resultados en la pregunta 24 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 1 del semestre 5 con 94.29% y el más bajo se encuentra en el grupo 3 del semestre 3 con un valor de 53.33%.

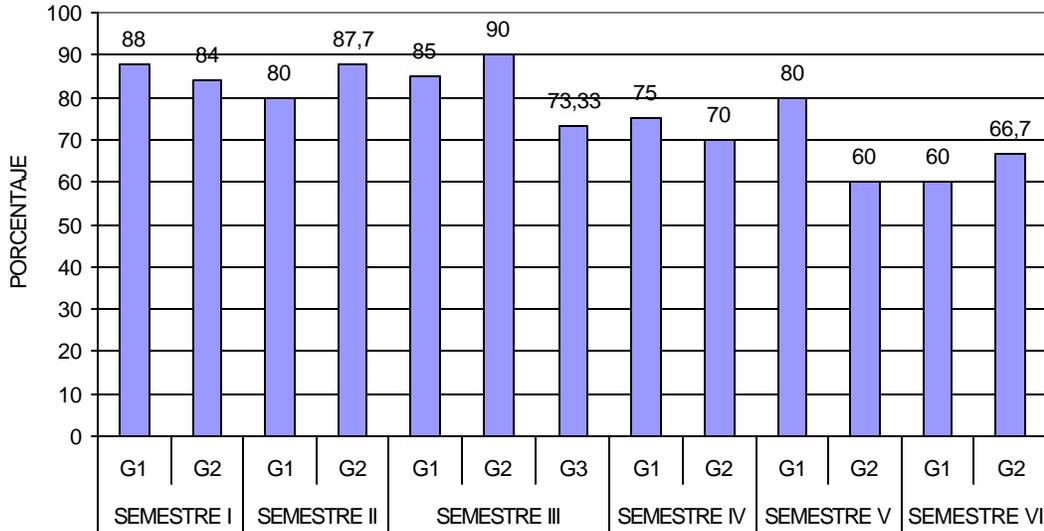


Figura 32. Resultados en la pregunta 29 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 3 con 90% y el más bajo se encuentra en el semestre 5 del grupo 2 y en el grupo 1 del semestre 6 con 60%.

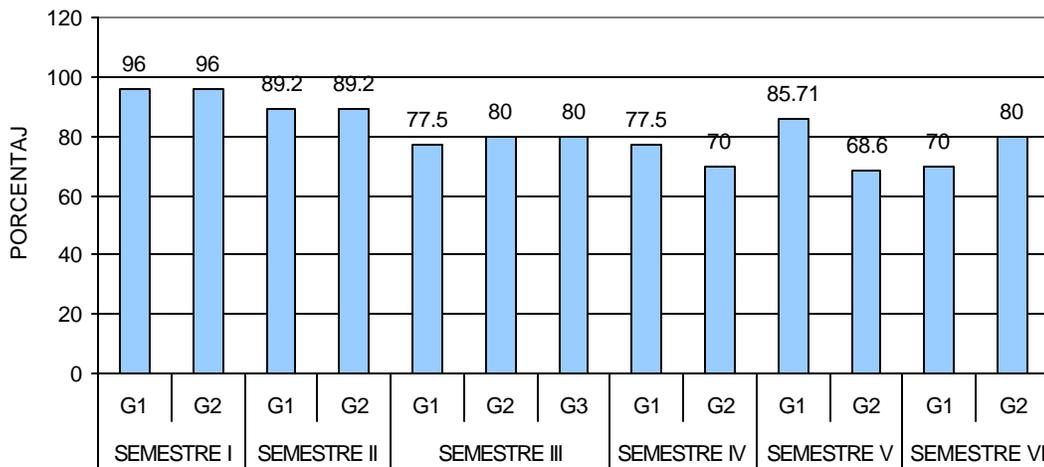


Figura 33. Resultados en la pregunta 31 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en los primeros semestres con 96% y el más bajo se encuentra en el semestre 5 del grupo 2 con 68.6%.

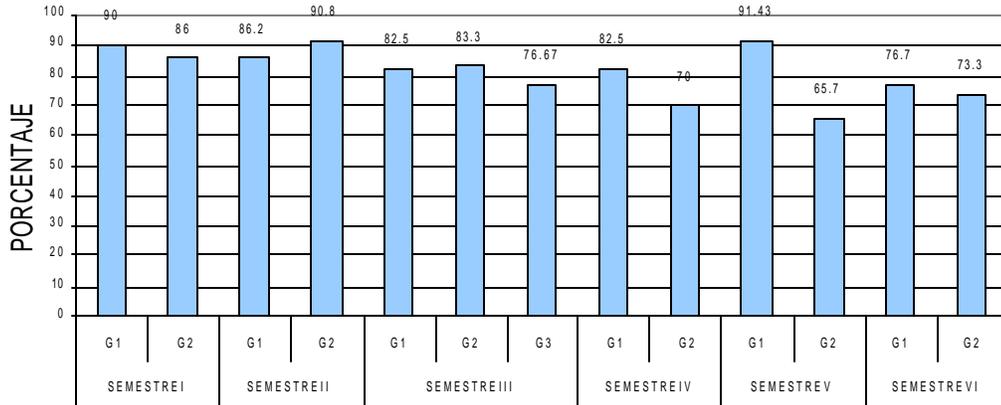


Figura 34. Resultados en la pregunta 37 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 1 del semestre 5 con 91.43% y el más bajo se encuentra en el semestre 4 del grupo 2 con 70%.

Metodología

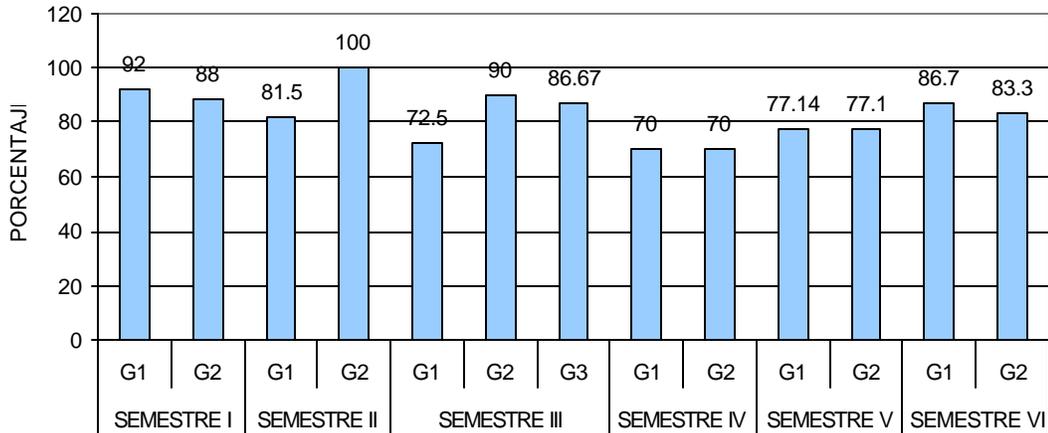


Figura 35. Resultados en la pregunta 3 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 2 con 100% y el más bajo se encuentra en el semestre 4 de los grupos 1 y 2 con 70%.

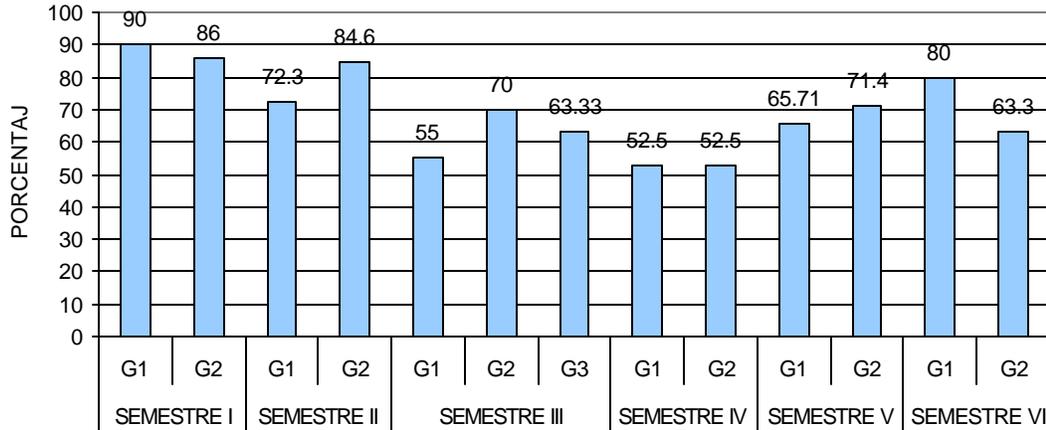


Figura 36. Resultados en la pregunta 9 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 1 del semestre 1 con 90% y el más bajo se encuentra en el semestre 4 de los grupos 1 y 2 con 52.5%.

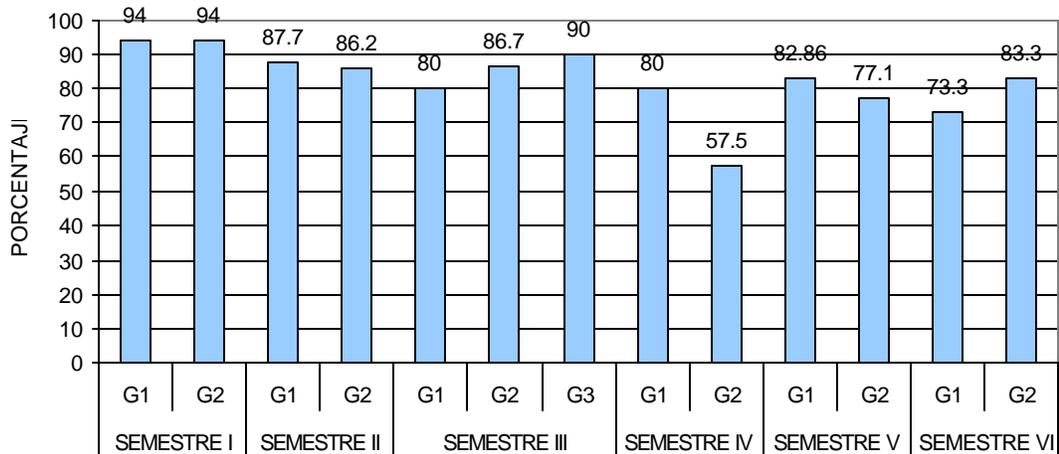


Figura 37. Resultados en la pregunta 12 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en los grupos 1 y 2 del semestre 1 con 94% y el más bajo se encuentra en el semestre 4 del grupo 1 con 57.5%.

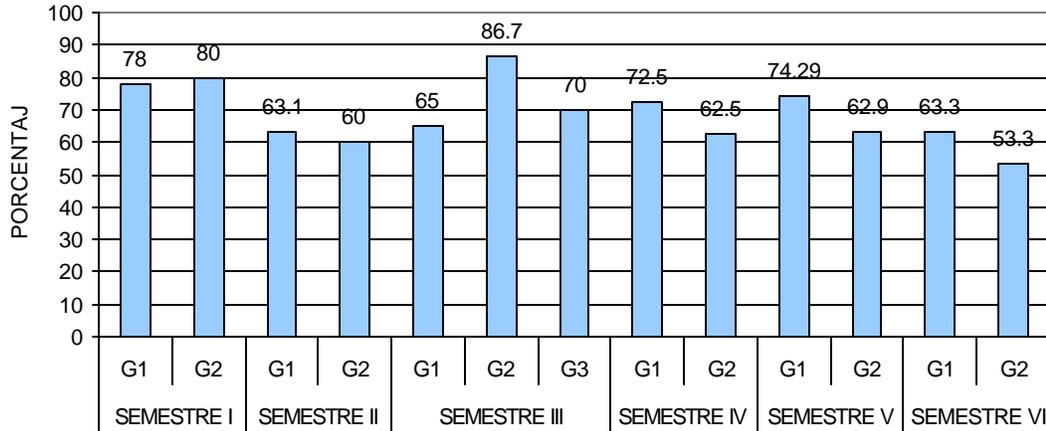


Figura 38. Resultados en la pregunta 16 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 3 con 86.7% y el más bajo se encuentra en el semestre 6 del grupo 2 con 53.3%.

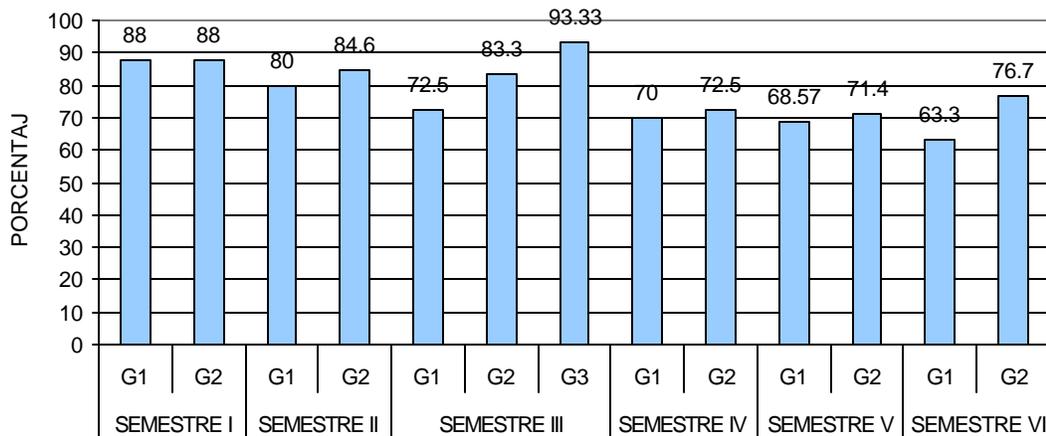


Figura 39. Resultados en la pregunta 17 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 3 del semestre 3 con 93.3% y el más bajo se encuentra en el semestre 6 del grupo 1 con 63.3%.

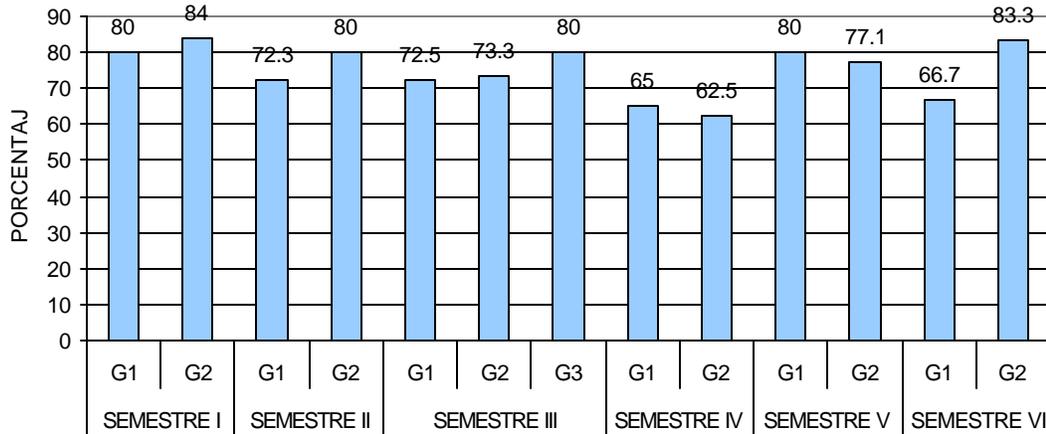


Figura 40. Resultados en la pregunta 22 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 1 con 84% y el más bajo se encuentra en el semestre 4 del grupo 2 con 62.5%.

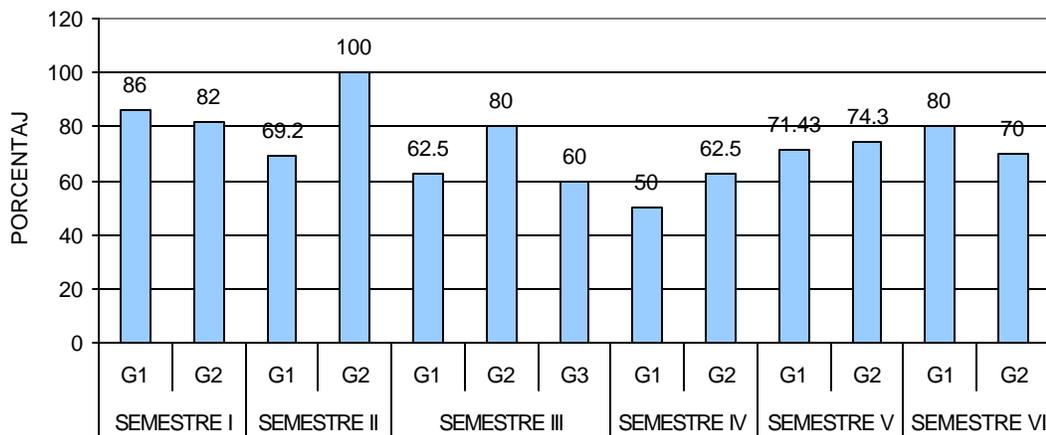


Figura 41. Resultados en la pregunta 25 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 2 con 100% y el más bajo se encuentra en el semestre 4 del grupo 1 con 50%.

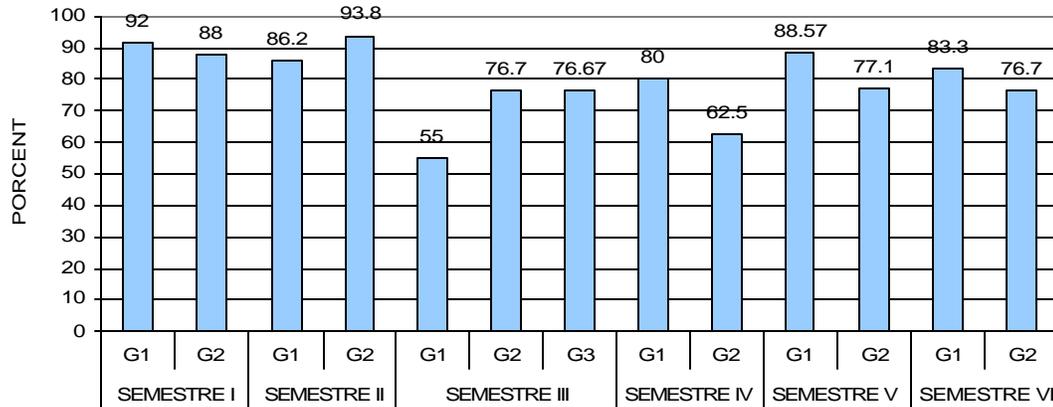


Figura 42. Resultados en la pregunta 30 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 2 con 93.8% y el más bajo se encuentra en el semestre 3 del grupo 1 con 55%.

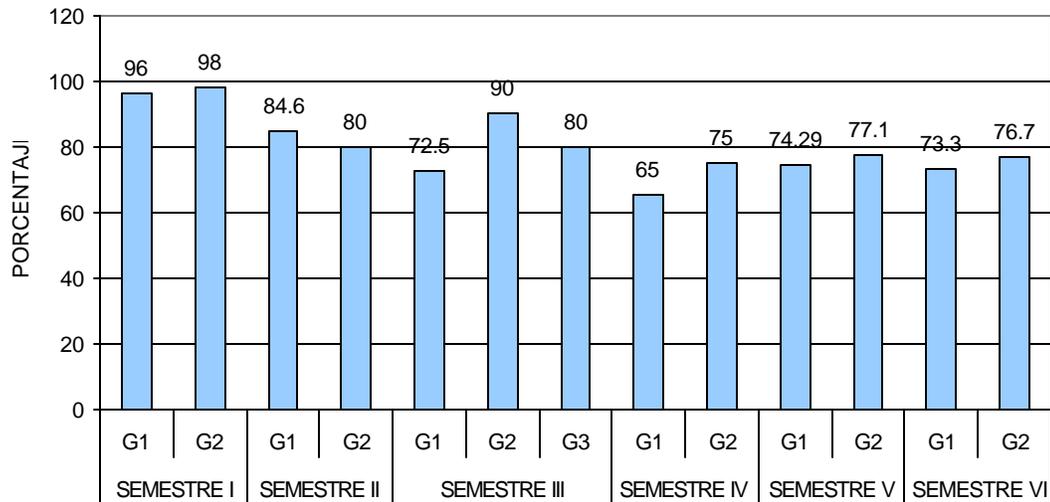


Figura 43. Resultados en la pregunta 36 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 1 con 98% y el más bajo se encuentra en el semestre 4 del grupo 1 con 65%.

Contenido

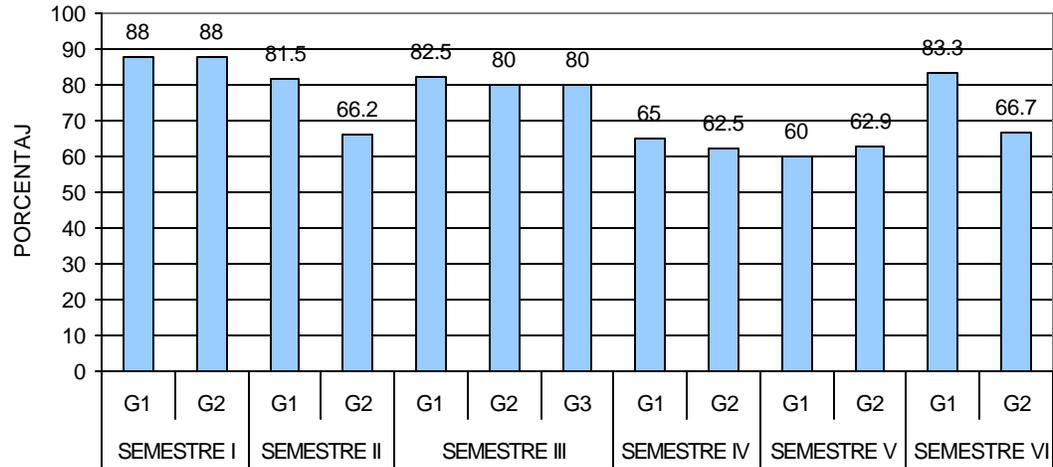


Figura 44. Resultados de la pregunta 37 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en los grupos 2 y 2 del semestre 1 con 88% y el más bajo se encuentra en el semestre 5 del grupo 1 con 60%.

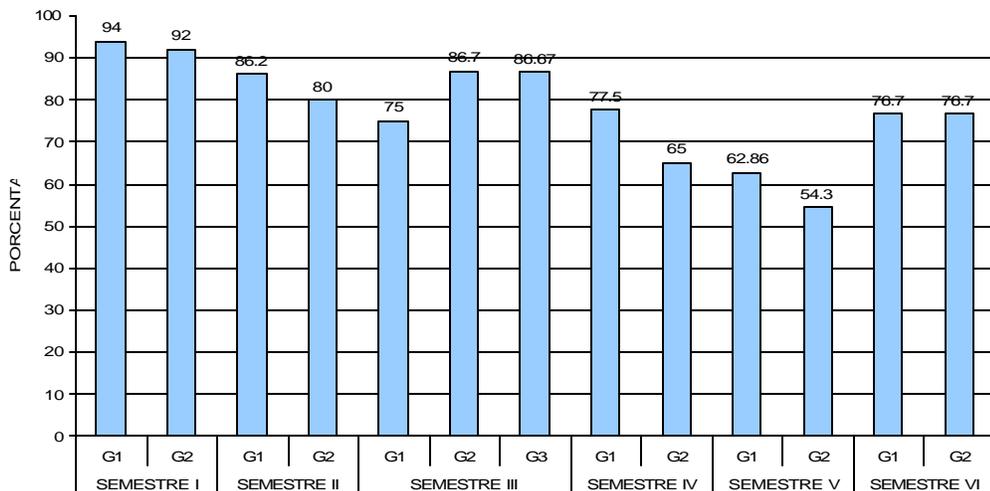


Figura 45. Resultados de la pregunta 14 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 1 del semestre 1 con 94% y el más bajo se encuentra en el semestre 5 del grupo 2 con 40%.

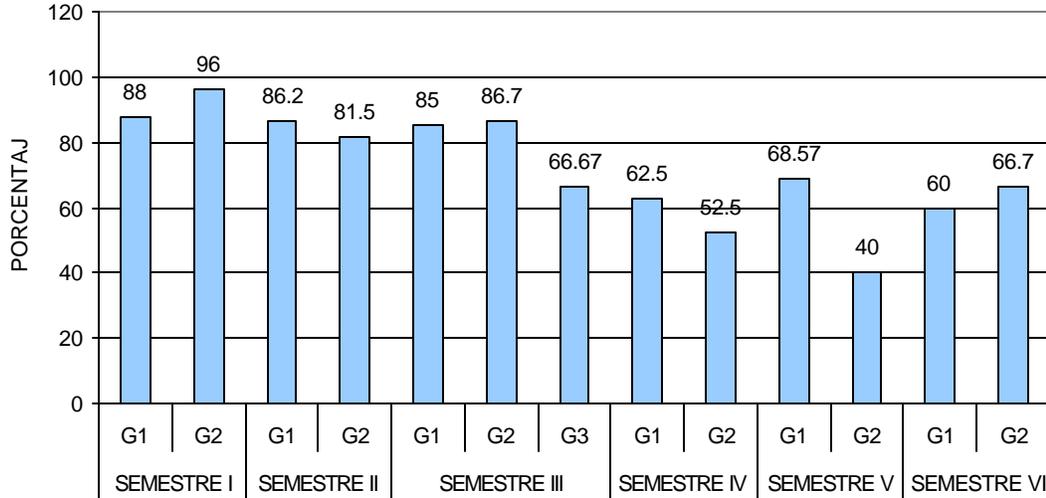


Figura 46. Resultados de la pregunta 27 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 1 con 96% y el más bajo se encuentra en el semestre 5 del grupo 2 con 40%.

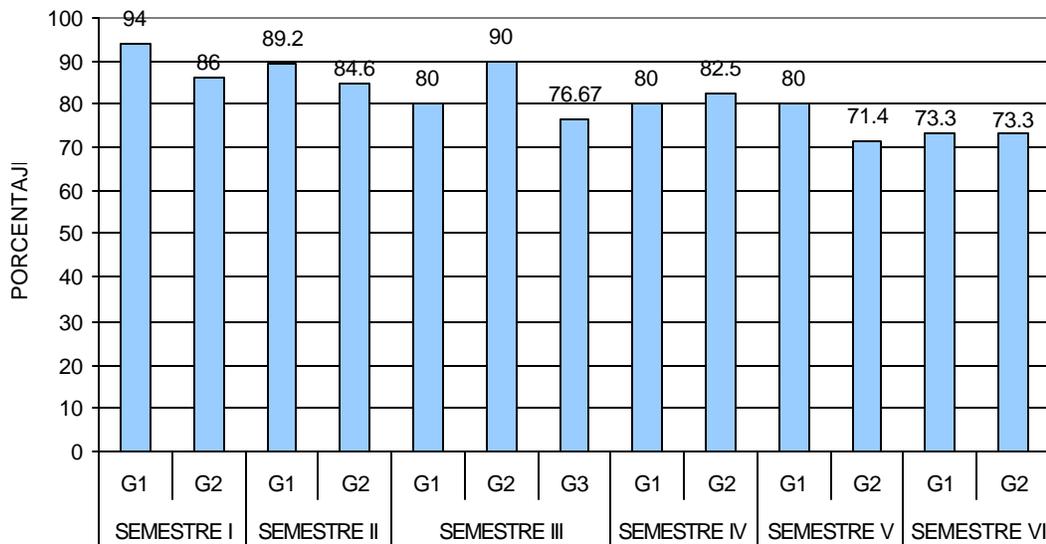


Figura 47. Resultados de la pregunta 28 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 1 del semestre 1 con 94% y el más bajo se encuentra en el semestre 5 del grupo 2 con 71.4%.

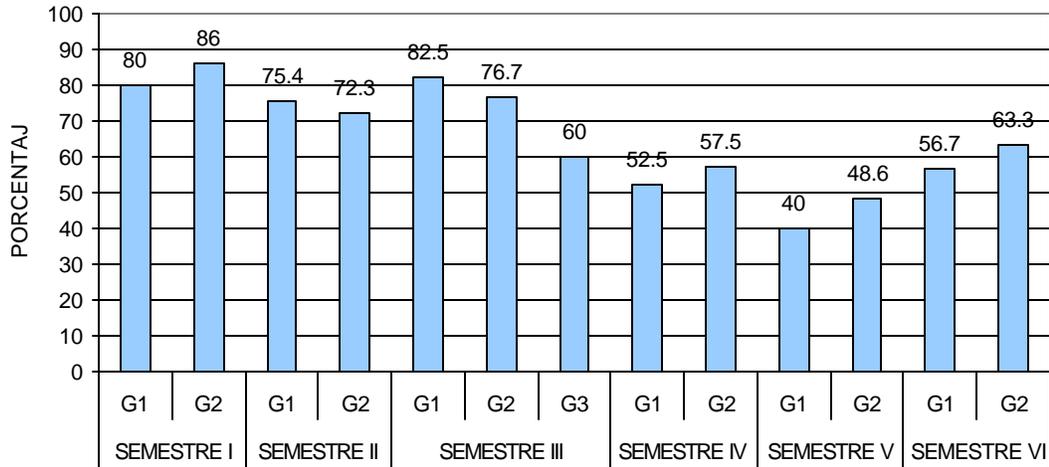


Figura 48. Resultados de la pregunta 33 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 1 con 86% y el más bajo se encuentra en el semestre 5 del grupo 1 con 40%.

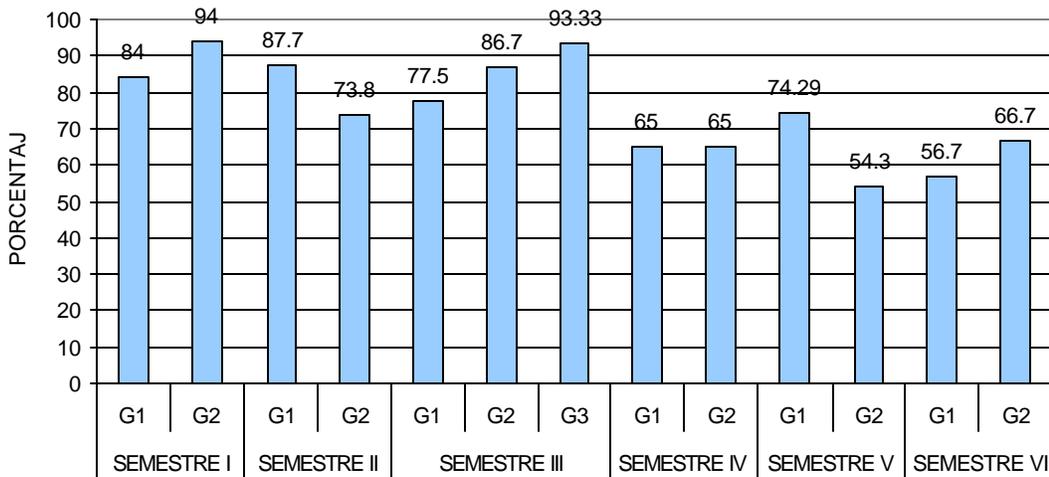


Figura 49. Resultados de la pregunta 35 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 1 con 94% y el más bajo se encuentra en el semestre 5 del grupo 2 con 54.3%.

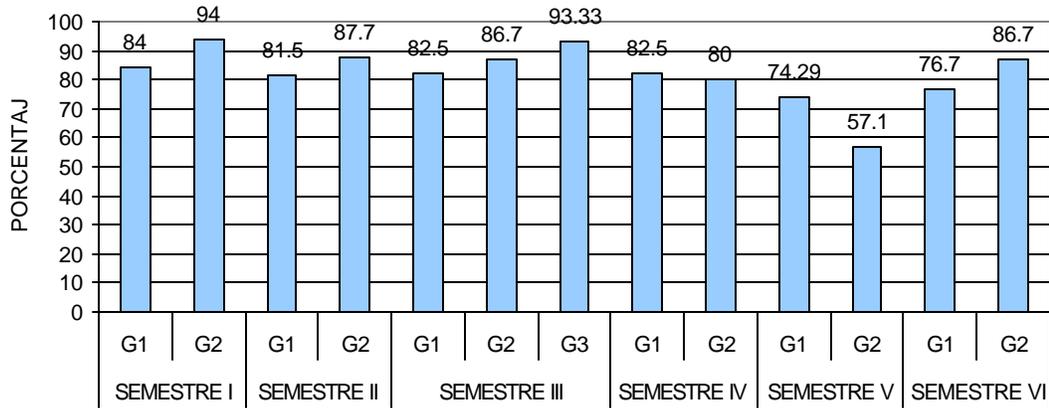


Figura 50. Resultados de la pregunta 38 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 1 con 94% y el más bajo se encuentra en el semestre 5 del grupo 2 con 57.1%.

Resultados

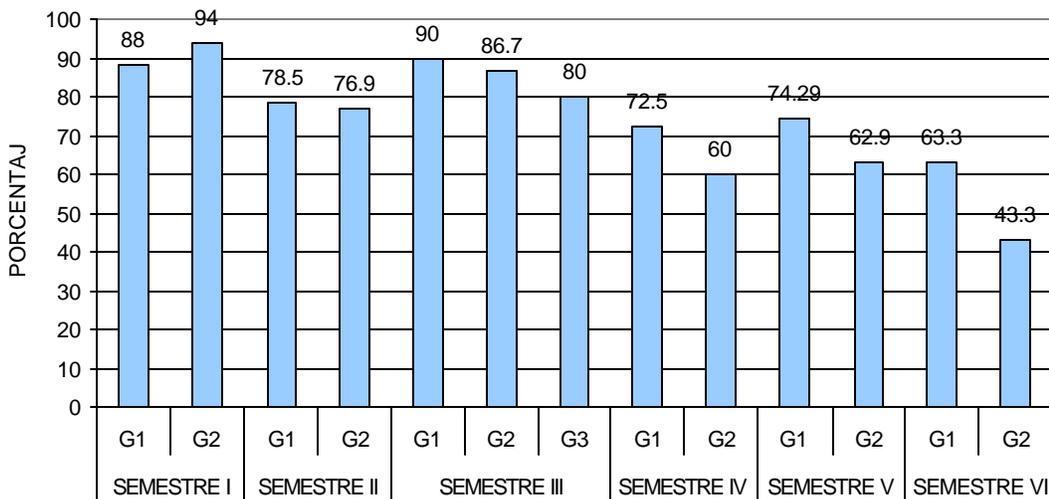


Figura 51. Resultados de la pregunta 4 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 1 con 94% y el más bajo se encuentra en el semestre 6 del grupo 2 con 43.3%.

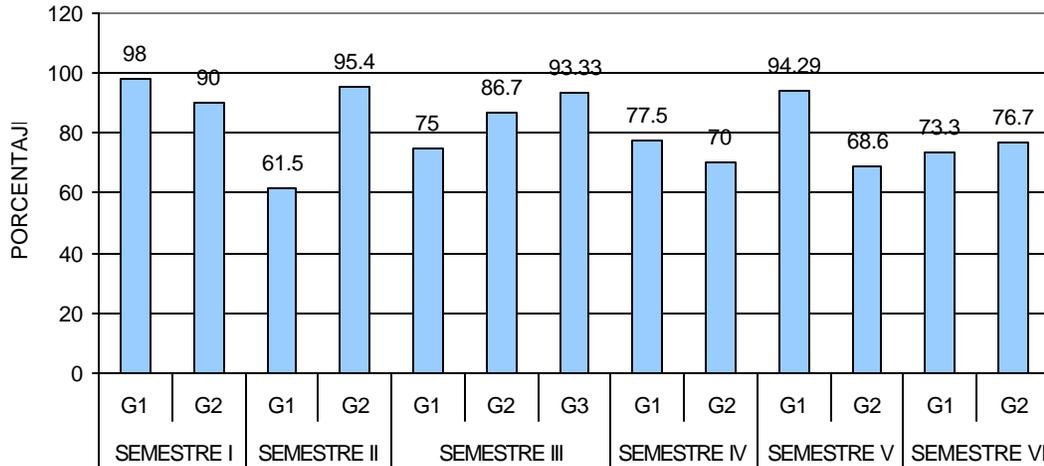


Figura 52. Resultados de la pregunta 6 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 1 del semestre 1 con 98% y el más bajo se encuentra en el semestre 2 del grupo 1 con 61.5%.

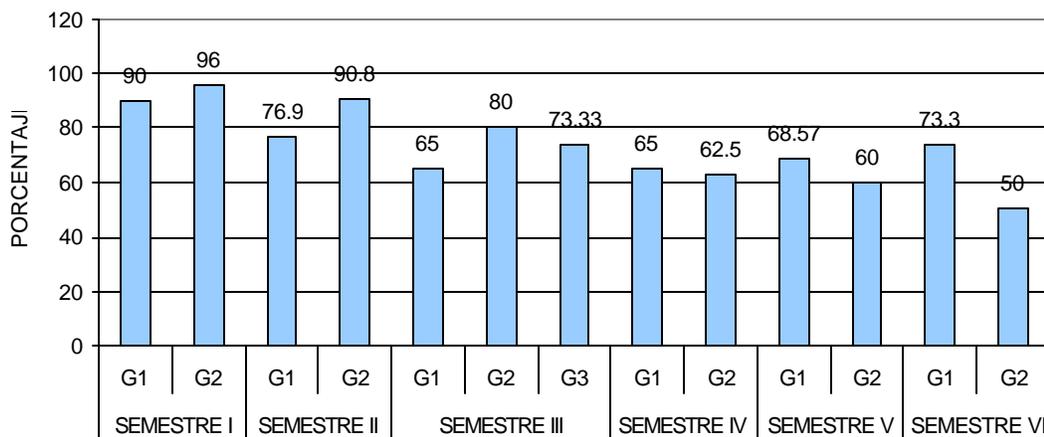


Figura 53. Resultados de la pregunta 8 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 1 con 96% y el más bajo se encuentra en el semestre 6 del grupo 2 con 50%.

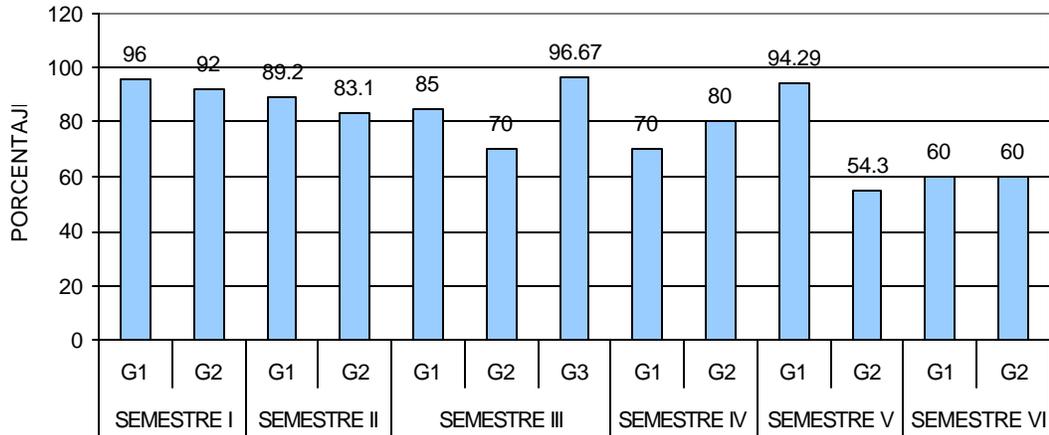


Figura 54. Resultados de la pregunta 10 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 3 del semestre 3 con 96.67% y el más bajo se encuentra en el semestre 5 del grupo 2 con 54.3%.

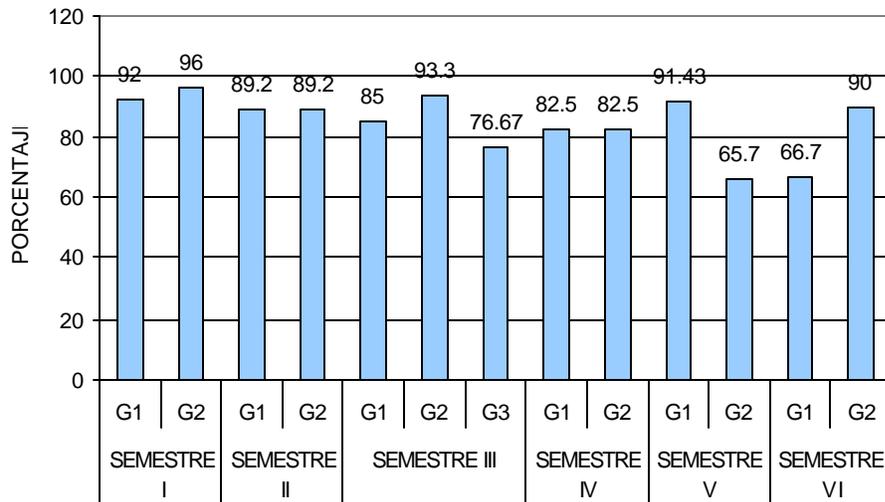


Figura 55. Resultados de la pregunta 13 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 1 con 96% y el más bajo se encuentra en el semestre 5 del grupo 2 con 65.7%.

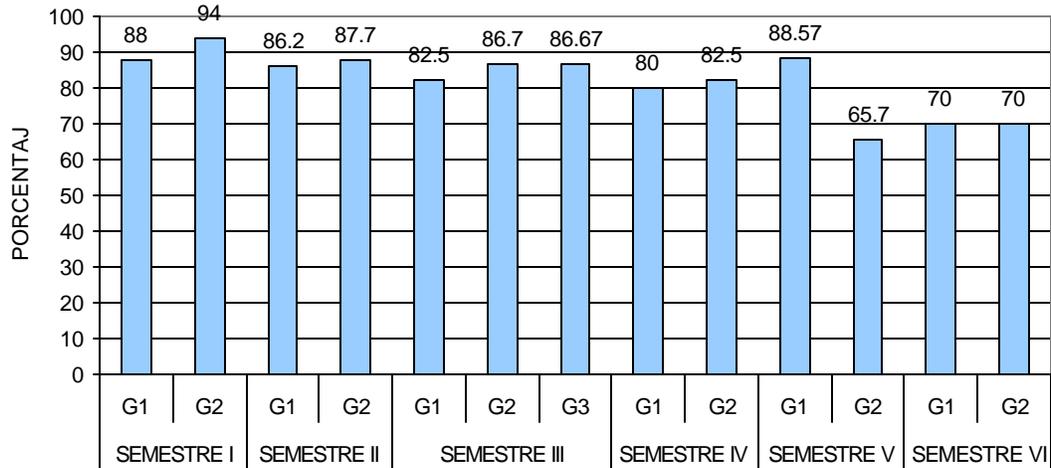


Figura 56. Resultados de la pregunta 15 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 1 con 94% y el más bajo se encuentra en el semestre 5 del grupo 2 con 65.7%.

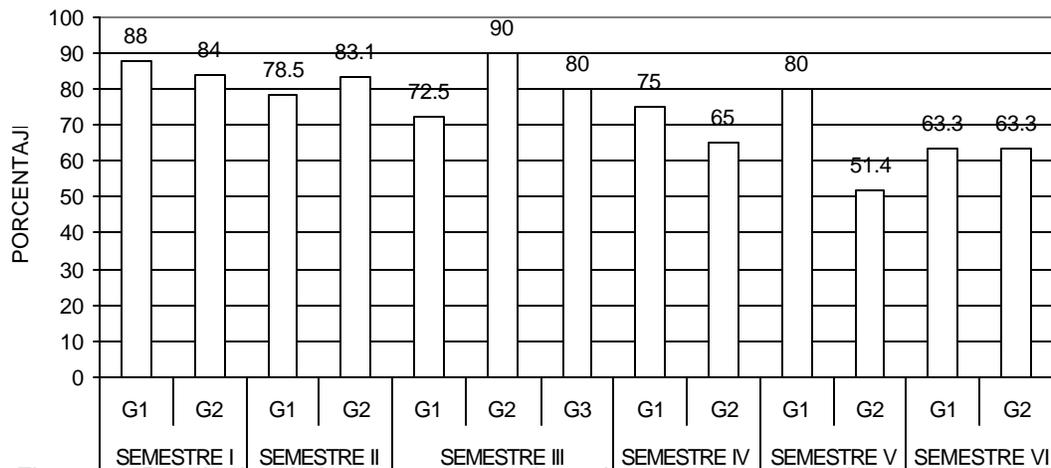


Figura 57. Resultados de la pregunta 18 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 3 con 90% y el más bajo se encuentra en el semestre 5 del grupo 2 con 51.4%.

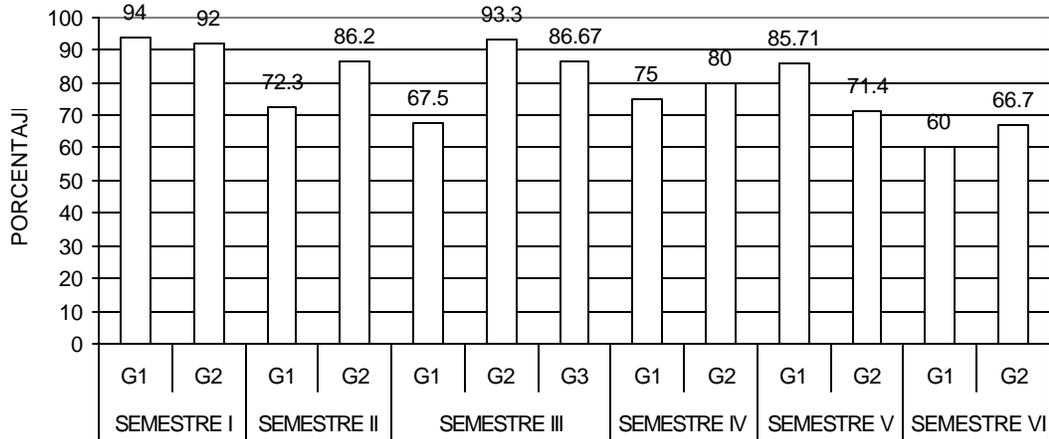


Figura 58. Resultados de la pregunta 19 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 1 del semestre 1 con 94% y el más bajo se encuentra en el semestre 6 del grupo 1 con 60%.

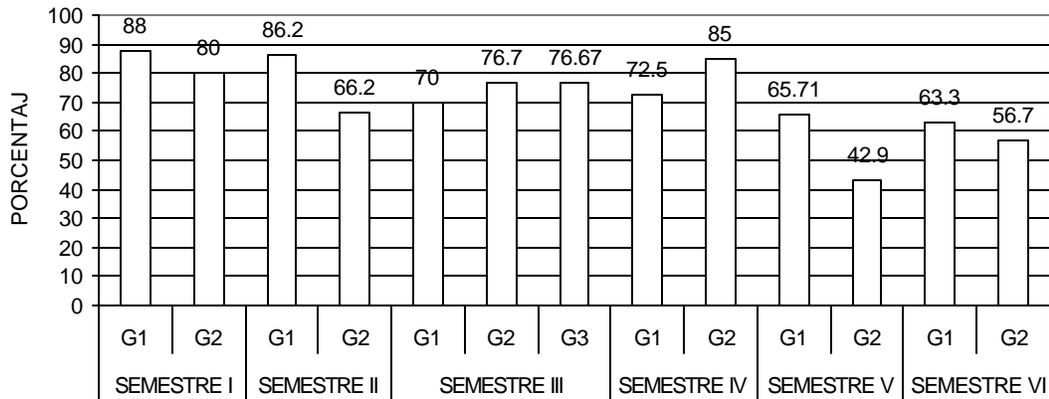


Figura 59. Resultados de la pregunta 23 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 1 del semestre 1 con 86.2% y el más bajo se encuentra en el semestre 5 del grupo 2 con 42.9%.

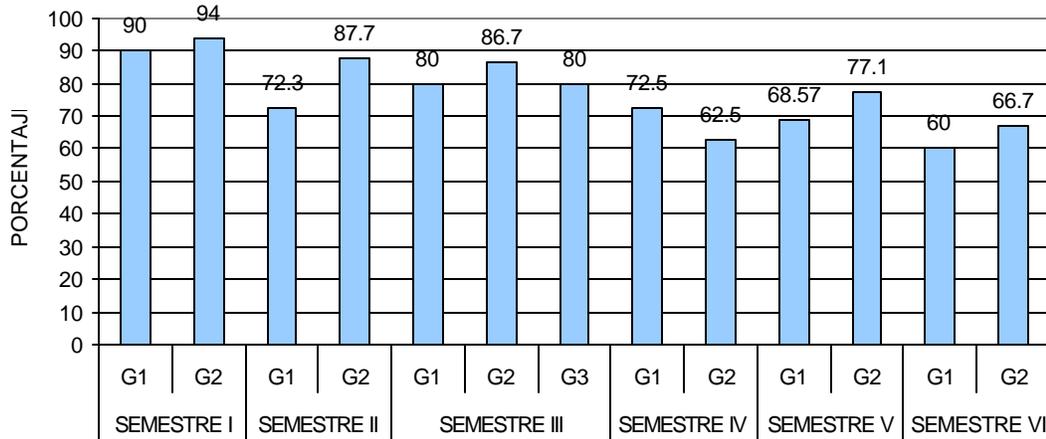


Figura 60. Resultados de la pregunta 26 en los seis semestres evaluados.

Se observa que el porcentaje más alto se obtuvo en el grupo 2 del semestre 1 con 94% y el más bajo se encuentra en el semestre 6 del grupo 1 con 60%.

Discusión

La principal intención de esta investigación fue la de evaluar el Programa de Inducción a partir la percepción de los estudiantes sobre el mismo, lo cual se realizó por medio del abordaje de factores como, la contextualización, los objetivos, la metodología, el contenido y los resultados del Programa de Inducción de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana.

En cuanto a las fortalezas y debilidades del programa de inducción en relación a los factores, no se puede afirmar que existan realmente debilidades, debido a que aunque se hallaron porcentajes desde 40% a 100%, la mayoría se encontró entre el 60% y 80%, lo cual indica gran homogeneidad en la percepción de manera positiva acerca del programa de inducción. Sin embargo es importante destacar aspectos que los estudiantes no los perciben tan positivos como otros y aunque no se consideren debilidades pueden mejorarse.

Para hacer referencia a los resultados encontrados en la investigación, en cuanto a la percepción, es importante resaltar la teoría de Kreitner (1997), en la que manifiesta que para tener una percepción sobre algo, se debe realizar un procesamiento mental a través del cual logramos interpretar nuestro entorno.

Teniendo en cuenta lo anterior, reflexionaremos acerca de la percepción de los estudiantes sobre el programa de inducción, a partir de los resultados obtenidos en cada factor, comenzando por el factor de mayor predominancia hasta el de menor.

En primer lugar, se encuentra el factor objetivos con un 79.62%, el cual hace énfasis en la motivación, adaptación e integración de los estudiantes a la vida universitaria.

Dentro del factor objetivos se encontró como fortaleza que el programa estuviera dirigido hacia la adquisición de herramientas, que inician al estudiante en un proceso de adaptación a la vida universitaria, lo cual se relaciona con Ovejero (1988), quien afirma que la principal intención de un programa para el medio educativo es procurar que el estudiante adquiera información relevante para desarrollar herramientas que contribuyan en su proceso de adaptación al contexto universitario. Así mismo Gaviria (1988), resalta que esta etapa es de gran importancia, ya que de no darse una adecuada adaptación inicial, la continuidad del estudiante en la universidad podría verse afectada.

También se encontró una tendencia ligeramente menor de los estudiantes a percibir con claridad los objetivos principales del programa de inducción, sin embargo el ideal y mayor desafío de una institución según Cowling y James (1994) debe dirigirse a empatar los objetivos individuales y los del grupo, con los suyos propios y los objetivos de las instituciones con los de los individuos y grupos.

A partir de los anteriores resultados se deduce, que los estudiantes tienden a estar de acuerdo, con que el programa de inducción vaya dirigido a generar una motivación y adaptación de los estudiantes a la universidad

En segundo lugar se encuentra el factor resultados, con un 77.96% el cual demuestra el cumplimiento de los objetivos trazados en el programa de inducción.

El factor resultados refleja fortalezas porque los estudiantes perciben que el programa de inducción facilitó la motivación, integración y adaptación a la vida universitaria, como también estuvieron de acuerdo en que esto produce un efecto positivo a largo plazo, como consecuencia de la aplicación del programa de inducción.

En este factor se destaca el sentido de pertenencia que se desarrolló en los estudiantes a partir del programa de inducción, sentimiento que es muy importante desarrollar según considera Aguilar (1997), durante un entrenamiento de orientación o inducción, debido a que se crea así un sentido de seguridad, confianza y orgullo por la institución, lo que genera un interés por la realización de las labores requeridas.

La intención principal de un programa de inducción es la de integrar, adaptar y motivar a los estudiantes a su nuevo contexto, como lo asegura González (1993), Chiavenato (1999) y Aguilar (1997), ya que es la inducción la que contribuye a que el nuevo miembro genere una adaptación inicial a la institución y a su nueva actividad, se integre a su cultura para que pueda comportarse de manera adecuada a las expectativas de la institución y desarrolle un gusto e interés por las labores requeridas.

En relación con el tema de la adaptación, se encontró que los alumnos perciben que, a través del programa de inducción, lograron identificarse con la filosofía y espíritu de la Universidad, lo cual explica que para este fin, debieron realizar un adecuado proceso de adaptación, la cual según Biggie (1970), supone que la persona aprenda a conocer lo que le rodea y posteriormente acceda a que su personalidad y carácter armonicen con ello.

Por otra parte, los estudiantes durante el programa de inducción, experimentan además una adaptación social, que inicia desde el primer día en su contacto con las personas que participan en dicho proceso, confirmando lo anterior, William (1985) citado por Davidoff (1989), sostiene que los individuos al pertenecer a una institución, se dan cuenta que las relaciones sociales son significativas ya que pueden afectar la productividad y la satisfacción que obtiene en su desempeño.

Sobre el tema de motivación, los resultados muestran, que los estudiantes perciben que a partir del programa de inducción, iniciaron el semestre motivados a estudiar y se interesaron por integrarse a la vida universitaria. La motivación que los estudiantes deben desarrollar durante la vida universitaria de acuerdo con Garrido (1996), es la motivación para aprender, que es la tendencia del estudiante a encontrar actividades académicas significativas y tratar de derivar de estas los beneficios académicos que pretenden.

Se debe preparar al estudiante como lo propone Trujillo (1981), para integrarse al medio universitario, lograr su desarrollo académico y ayudarle a resolver problemas que intervengan en su desarrollo estudiantil, sin embargo, en esta investigación se encontró que los estudiantes tienden a una percepción levemente menor, sobre la seguridad y confianza que el programa de inducción les proporcionó para desarrollar las actividades académicas desde el inicio del semestre, como también, sobre los recursos ofrecidos por la Universidad para un adecuado desempeño dentro del contexto universitario y por último perciben que lo aprendido en el programa de inducción no ha tenido notable influencia a largo plazo.

En tercer lugar, se encuentra el factor metodología con un 76.57%, el cual hace referencia a las técnicas y actividades necesarias, para que el proceso de inducción cumpla los objetivos trazados.

La metodología fue percibida por lo estudiantes como una fortaleza del programa de inducción ya que las técnicas y actividades que se utilizaron contribuyeron al cumplimiento de los objetivos destacándose que las actividades les permitieron conocer más acerca de la universidad, pero que en algunos casos no fueron lo suficientemente dinámicas. En general se puede afirmar, que las actividades favorecieron la integración de los miembros, tal y como lo describe Chiavenato (1999) las instituciones buscan integrar a las personas a su nuevo contexto, habituándolas mediante actividades de iniciación y aculturación social a las prácticas predominantes a la institución.

En cuarto lugar, se encuentra el factor contenido con un 75.55%, el cual hace referencia a los temas y aspectos sobre los cuales se fundamenta el programa de inducción.

En el factor contenido se encontró que los temas desarrollados son percibidos como pertinentes por los estudiantes, siendo esto una fortaleza del programa de inducción. Los temas desarrollados van dirigidos al conocimiento de la filosofía, la organización, información sobre la Universidad y la Facultad, integración y adaptación de los estudiantes entre otros; destacándose como el de mayor percepción la ubicación y conocimiento de las instalaciones de la Universidad y como el de menor recordación el conocimiento de la organización administrativa de la Facultad. Resaltando lo anterior Chiavenato (1999), menciona que el entrenamiento inicial dirigido a los nuevos estudiantes de la

institución, debe familiarizarlos con la estructura, servicios, misión y objetivos de la institución.

En quinto lugar, se encuentra el factor contextualización con un 73.18%, el cual hace referencia a las circunstancias que contribuyen a dar significado a programa de inducción, en este caso se tiene en cuenta las personas responsables y participantes, instancias involucradas y horarios.

Encontramos como fortalezas en la contextualización, el abordaje de la filosofía de la Universidad, la cual fue percibida por los estudiantes de gran relevancia en el proceso de inducción, tal y como lo afirman Chiavenato (1999) y Gaviria (1988), el conocimiento de la filosofía, principios y normas facilitan la adaptación a la vida universitaria. Sin embargo en relación con las personas responsables de aplicar el programa se encuentra una tendencia a preferir que sean los practicantes quienes dirijan el programa de inducción.

Por otra parte, los estudiantes tienden a estar en menor acuerdo sobre el las personas responsables, número de participantes, instancias involucradas y horarios que contiene el programa de inducción.

En general, los factores evaluados dieron como resultado porcentajes notablemente altos, lo cual indica que la percepción de los estudiantes sobre el programa de inducción presenta una tendencia hacia la homogeneidad, con algunos porcentajes que difieren de manera no significativa. Los estudiantes perciben dicho programa como pertinente y adecuado para el ingreso e iniciación a la vida universitaria.

Sugerencias

I. Elementos de un Programa

La investigación realizada sobre el Programa de Inducción de la Facultad de Psicología nos llevó a pensar que podría ser útil para la optimización de dicho programa tener en cuenta ciertos parámetros que de acuerdo con Cerda (2000), debe cumplir cualquier tipo de programa. A continuación se enumeran y definen las matrices básicas de todo programa.

1. Denominación o título: Aporta información sobre tema, problema e instituto que participa. Sirve factor de motivación, inducción o incitación, además de constituir una institución que permite unificar temática y metodológicamente el programa.

2. Caracterización del programa: Es una visión general del proceso

* **Identificación:** Es una amplia descripción de la naturaleza, carácter, categoría, tipo y finalidad; defendiendo la idea central de lo que se pretende realizar lo cual ayuda a tener un concepto general y total del proyecto.

* **Justificación:** Es la identificación o descripción del por qué del programa, su importancia, utilidad y viabilidad.

* **Marco Institucional Social y Teórico:** Cuando el programa es institucional y se realiza dentro de este contexto se obvia el marco institucional; es útil la información que tiene que ver con las políticas y prioridades de la organización y la relación con otras instituciones.

* **Finalidad del Programa:** No es necesario que el programa tenga una finalidad única como tal ya que podría convertirse en una “camisa de fuerza”.

* **Objetivos, propósitos, logros y metas:** Los objetivos son muy importantes para saber hacia donde se dirige el programa y que se espera de su desarrollo. Debe ser un enunciado claro y preciso de las metas y los propósitos que persigue con preguntas como el qué y para qué.

* **Destinatarios:** De acuerdo al carácter, naturaleza y categoría o tipo del programa puede cambiar sustantivamente el destinatario. Un programa puede involucrar a personas con características como: género, condición socioeconómica, edad, actividad laboral, nivel cultural o educativo, estratificación profesional, etc.

* **Productos, resultados y efectos:** No se justificaría un programa que no alcanzara los resultados y productos esperados, ya que es imposible distanciar los objetivos, logros o metas de un programa de sus propios productos o resultados. Es decir, “se alcanzan los objetivos y metas si se obtienen los productos y resultados esperados y viceversa”

* **Cobertura y contexto físico y espacial del programa:** La delimitación física, espacial o temática ocupan un lugar importante en el diseño y planeación del programa. Esto significa analizar la viabilidad para su desarrollo. No se puede arriesgar al fracaso a un programa si previamente no se han precisado sus límites físicos y cobertura, lo que esta relacionado con los recursos disponibles, los costos, el tiempo con el que se cuenta, etc.

3. Régimen operacional: Se refiere al “plan de ejecución” que establezca en forma detallada y cronológica, la secuencia de actividades que correspondan a la fase de ejecución del programa. Debe ser un esquema viable y coherente, de desarrollo en función del tiempo, de la movilización de todos los requisitos del

programa: físicos, materiales, humanos, institucionales, técnicos, y financieros en la medida en que se hagan necesarios.

4. Instrumentos, métodos técnicas y modalidades de operación: El método es señalado como principio y camino ordenado del programa. Los métodos y los instrumentos que se utilicen deben ir de acuerdo con los propios de la especialidad o área, ya sea: social, comunitaria, educativa, económica, etc. Las técnicas para la recopilación de datos, para elaborar o analizar e interpretar la información, o para presentar, organizar o sistematizar los datos, no son ajenas al desarrollo de un programa. Son conocidas técnicas como: simposio, panel, mesa redonda, debate, foros, estudio de casos, discusión, talleres, dramatizaciones, etc.,. Especialmente en los programas donde tiene gran incidencia el trabajo en grupo estas técnicas facilitan y estimulan la acción y funcionamiento del grupo de cara a alcanzar los objetivos del programa.

A continuación se expondrán las condiciones básicas que deben tenerse en cuenta para escoger los instrumentos, métodos técnicas y modalidades de operación de un programa:

- a. Desarrollar un proceso sistemático que permita el trabajo interdisciplinario y la participación consciente de los sectores a los cuales ha sido destinado.
- b. Tener un conocimiento adecuado de las estructuras socioeconómicas, culturales y educativas de los sectores comprometidos.
- c. Responder a los problemas básicos del programa.
- d. Que contribuya a llevar una propuesta de solución, ejecución y proyección de la misma.

e. Ser lo suficientemente flexible para adaptarse a las situaciones cambiantes y diferentes de las previstas en el proyecto.

f. Que se encamine a la solución de problemas concretos, puesto que tiene un carácter instrumental y no puede detenerse en inútiles especulaciones y análisis ajenos al programa.

g. Que tenga un carácter abierto en el sentido de que posibilite la integración de numerosos programas en un sistema y evite una yuxtaposición de estos.

5. Cronología del programa: Tiene gran importancia el proceso de organización, control, acto de programar o calcular la duración de las actividades. En esta instancia el tiempo como proceso de programación y planificación es de gran relevancia ya que depende de una serie de factores que van a determinar sus límites y su organización como son su relación con el problema principalmente de costos, administración, control, resultados, etc.

6. Recursos y costos de ejecución: La planeación, control y evaluación de los recursos económicos se constituyen en el capítulo fundamental que puede afectar o retardar cualquier acción que se adelante y en muchos casos, comprometer el desarrollo de un programa. Los recursos propios de un programa, son: lo

s recursos humanos, materiales, técnicos y financieros.

7. Administración: Se relaciona con los elementos y estructura de un proceso y de la gestión administrativa. Identificamos elementos como: planeación, organización, ejecución y control, funciones articuladas y coordinadas por una dirección, una autoridad o un mecanismo de control

determinado. El proceso de administración de un programa implica: planificar, organizar, coordinar, dirigir, controlar y evaluar.

8. Indicadores de evaluación de un programa: Los indicadores son el camino para operacionalizar las variables; para ellos se buscan algunos indicadores específicos y fácilmente medibles que nos ayuden a evaluar un hecho o una situación determinada. Cumplen con la función de ayudar a medir el grado en que se alcanzan los objetivos o metas. Existen indicadores expresivos y predictivos; en los primeros en relación con la variable que se va a medir no es evidente, por esta razón se requiere de una explicación teórica para su uso; y en los segundos su relación se puede apreciar sin mayores explicaciones.

Es importante resaltar lo expuesto por Cerda (2000) sobre la elaboración de un programa, donde afirma que los investigadores coinciden en aspectos relacionados con las etapas y fases que integran a un programa, pero que estas varían según el área donde éstas se desarrollan; aunque los componentes de un programa no puede escapar a ciertos criterios de organización y de estructuración lógica ya convencionalizados en nuestro medio, que son los que en definitiva le darán coherencia, continuidad, precisión y calidad, de lo contrario el programa se convierte en una suma desordenada e incoherente de actividades.

Tomando como referencia lo anterior nos atrevemos a sugerir los siguientes elementos para el Programa de Inducción de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana.

II. Elementos de un Programa de Inducción

Teniendo en cuenta el modelo de Cerda y la teoría sobre programas de inducción, proponemos un esquema para la realización de dichos programas.

1. Título: Debe contener palabras como inducción, adaptación, motivación, nombre de la institución, integración, contexto en el que se desarrolla.

2. Caracterización del programa: Identificación: Es un programa de inducción que tiene como fin último la adaptación de los nuevos miembros a la organización.

Justificación: Los nuevos individuos necesitan un proceso de integración que ayude en su adaptación a la organización y lo motive para realizar eficazmente sus labores.

Marco Institucional y Teórico: Se abordan aspectos como la filosofía, principios, políticas y prioridades de la organización. También se debe hacer referencia a los temas que se relacionan con los objetivos a los cuales va dirigido el programa.

Objetivos: Los objetivos deben apuntar hacia la integración, adaptación y motivación de los individuos al nuevo contexto.

Destinatarios: Se pueden tomar características de las personas tales como: género, condición socioeconómica, edad, actividad laboral, nivel cultural o educativo, etc. de acuerdo con el tipo de personas hacia las cuales va dirigido el programa de inducción.

Resultados: Se espera que los objetivos propuestos sean cumplidos, ya que el producto del programa es lo que demuestra el éxito de este. Se espera

que a partir de la aplicación del programa se genere una adaptación, integración y motivación de los nuevos individuos hacia su nuevo contexto.

Contexto Físico: Los lugares que pueden estar disponibles para la realización del programa de inducción, teniendo en cuenta el número de personas que componen el grupo y el objetivo de cada actividad. Además se deben describir los recursos humanos y materiales que son necesarios para el desarrollo de las actividades.

3. Régimen Operacional: Se debe describir en forma detallada el procedimiento los procedimientos que se va a llevar a cabo, con sus respectivos horarios, actividades, lugares, materiales

4. Instrumentos, Métodos y Técnicas: Deben ser actividades y dinámicas dirigidas a propiciar la integración, adaptación y motivación de los individuos a su nuevos contexto y que contribuyan con al logro de los objetivos.

5. Administración: Debe especificarse quienes dirigen, controlan y ejecutan el programa de inducción.

6. Indicadores de Evaluación: Construir un instrumento que permita evaluar la eficacia de la aplicación del programa y el grado en que se alcanzan los objetivos.

A partir de lo anterior proponemos un ejemplo de lo que podría ser un programa de inducción para la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana.

III. Bosquejo del Programa de Inducción

El siguiente es un ejemplo de los elementos y estructura, para un programa de inducción de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana.

Programa de Inducción de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana para el Segundo Periodo del 2002

Caracterización del Programa

Identificación

Es un programa de inducción que tiene con fin último la adaptación, motivación e integración de los nuevos estudiantes a la vida universitaria.

Justificación

Se hace necesario un programa de inducción que prepare a los estudiantes a enfrentar la vida universitaria, con el fin de lograr una integración, adaptación y motivación lo que contribuirá un mejor desempeño académico, social y personal.

Marco Institucional

Se debe referir a la filosofía, los principios, la organización de la Universidad. Adicionalmente se expondrán los temas referentes a la inducción como son adaptación, motivación, integración, vida universitaria.

Objetivos

Lograr la adaptación, integración y motivación de los estudiantes a la vida universitaria de La Sabana.

Destinatarios

Los alumnos que ingresan al primer semestre de la Facultad de Psicología de la universidad de La Sabana.

Resultados Esperados

Se espera generar un proceso de adaptación, motivación e integración de los nuevos alumnos de la universidad de La Sabana de la Facultad de Psicología.

Contexto Físico

El programa de inducción será desarrollado en el auditorio, algunos salones, zonas verdes; los recursos materiales utilizados serán video-beam, papelería, proyector, televisor. Los recursos humanos serán los practicantes, docentes, sacerdote y los nuevos estudiantes.

Plan de Ejecución

- Horarios
- Nombre de las Actividades
- Lugares
- Encargados

Metodología

- Descripción de actividades, charlas, dinámicas
- Duración de cada actividad
- Recursos de cada actividad

Administración

- Dirección de Estudiantes: Lilian P. Rodríguez y Julio Abel Niño.
- Centro de Servicios Psicológicos de la Universidad: Practicantes
9no Semestre área educativa.

Indicadores de Evaluación

Diseño y aplicación de una encuesta tipo Likert para la evaluación del programa de inducción a partir de los estudiantes implicados. La encuesta (Anexo B) diseñada en esta investigación puede ser aplicada y/o reformada para posteriores aplicaciones.

Finalmente, se espera que a partir de los resultados encontrados en esta investigación se logren conocer los aspectos que deben optimizarse en el programa de inducción.

Conclusiones

La percepción de los estudiantes sobre el programa de inducción presenta una tendencia hacia la homogeneidad, con algunos porcentajes que difieren de manera no significativa.

En cuanto a las fortalezas y debilidades del programa de inducción en relación a los factores, no se puede afirmar que existan realmente debilidades, debido a que aunque se hallaron porcentajes desde 40% a 100%, la mayoría se encontró entre el 60% y 80%.

Los estudiantes perciben dicho programa como pertinente y adecuado para el ingreso e iniciación a la vida universitaria.

Los estudiantes tienden a estar de acuerdo, con que el programa de inducción esté dirigido a generar una motivación y adaptación de los estudiantes a la Universidad.

Los estudiantes experimentan un sentido de pertenencia hacia la Universidad y adaptación social, que se inicia a partir del Programa de Inducción.

Los alumnos perciben que a través del Programa de Inducción, lograron identificarse con la filosofía y espíritu de la Universidad.

Los estudiantes perciben que a partir del programa de inducción, iniciaron el semestre motivados a estudiar y se interesaron por integrarse a la vida universitaria.

Las técnicas y actividades que se utilizaron contribuyeron al cumplimiento de los objetivos destacándose que las actividades les permitieron conocer más

acerca de la Universidad, pero que en algunos casos no fueron lo suficientemente dinámicas.

Los estudiantes perciben como pertinentes e indicados los objetivos y temas desarrollados durante el programa de inducción.

Los estudiantes perciben que el programa de inducción facilitó la motivación, integración y adaptación a la vida universitaria, como también estuvieron de acuerdo en que esto produce un efecto positivo a largo plazo, como consecuencia de la aplicación de dicho programa.

Los estudiantes tienden a estar en menor acuerdo sobre las personas responsables, número de participantes, instancias involucradas y horarios que contiene el programa de inducción.

Se encuentra una tendencia hacia la preferencia de los estudiantes de psicología por encima de los docentes, para que los primeros les dicten el Programa de Inducción.

Se percibe una tendencia hacia la inconformidad de los estudiantes con los horarios del programa y la duración de los espacios entre las actividades, esperándose por parte de los estudiantes una disminución de los días de duración del programa de inducción, como también de los espacios nombrados anteriormente, sin embargo se sugiere que la duración del programa de inducción y de los demás horarios que la comprendan, sea a juicio de los directores del programa, pero con debida justificación del tiempo destinado.

Se percibe acuerdo en los estudiantes acerca del número de personas que debe contener un grupo durante la inducción, sin embargo se sugiere que esta

cantidad no sobrepase las cuarenta personas, con el fin de prevenir la dispersión y procurar una mejor comprensión de los objetivos del programa.

Los estudiantes perciben que el abordaje de la filosofía de la Universidad es de gran relevancia para el proceso de inducción.

Se observa gran aceptación por parte de la percepción de los estudiantes, sobre el hecho de que el programa vaya dirigido hacia a la adquisición de herramientas que inician al estudiante en un proceso de adaptación a la vida universitaria.

Se encuentra una tendencia ligeramente menor de los estudiantes, a no percibir con claridad los objetivos principales del Programa de Inducción.

Bibliografía

Arizmendi, O. (1992) Universidad y valores. Recopilación de escritos sobre la educación. Colombia: Universidad de La Sabana.

Biggie, M. (1970) Bases Psicológicas de la Educación. México: Trillas S.A.

Cajamarca, L. (2000) Significados construidos por los empleados de una organización como resultado de un proceso de inducción. Tesis de grado profesional no publicada, Universidad Pontificia Javeriana, Bogotá.

Carrasco, J. (1993) Técnicas y recursos para motivar a los alumnos. Madrid Rialp

Castro, L. (1971) Centros de interés renovados. Buenos Aires: Kapelus

Cerda, H. (1995). Los elementos de la investigación (2ª. Ed.) Colombia: El Buho.

Cerda, H. (2000). Cómo elaborar proyectos. (4ª. Ed.) Colombia: Magisterio.

Cerda, H. (2000). La evaluación como experiencia total (1ª. Ed.). Colombia: Magisterio.

Chiavenato, I. (1999). Los elementos de la investigación (5ª. Ed.) Colombia: McGraw Hill

Clifton, J. (1984) Conducta organizacional. USA: Scott Foresman

Cowling, A. y James P. (1994). La esencia de administración de personal y las relaciones industriales. México: Prentice Hall

Day, R. (1983) Psicología de la percepción humana. México: Limusa

Davidoff, L. (1989) Introducción a la psicología. (3ª . Ed.) México: McGraw Hill.

Dorsch, F. (1994) Diccionario de psicología. Barcelona: Herder

Fernández-Ballesteros R. (Eds). (1996). Evaluación de programas. Madrid: Síntesis, S.A.

Forns, M., Gómez J. (1996). Evaluación de programas. (cap. 8) Madrid: Síntesis, S.A.

Franco, M. (1991). Factores que influyen en el ingreso y permanencia de los estudiantes en la Universidad de La Sabana. Tesis de grado profesional no publicada. Universidad de La Sabana, Chía.

Garrido, I. (1996). Psicología de la motivación. Madrid: Síntesis

Gaviria, B. (1988) Diseño y aplicación del programa de inducción en la Facultad de Psicología de la Universidad de La Sabana, Tesis de grado profesional no publicada, Universidad de La Sabana, Chía.

González, A. (1993) Influencia de un programa de selección e inducción en la productividad de un grupo de vendedores temporales. Tesis de grado profesional. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES), (1983). Autoevaluación Institucional. Colombia: ICFES.

Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior (ICFES), (1995). Políticas para el cambio y el desarrollo de la educación superior. Colombia: ICFES

Kreitner, K. (1997). Comportamiento de las organizaciones. (6ª. Ed.). México: McGraw Hill

Lemus, L. (1975) Administración, dirección y supervisión de escuelas.
Argentina: Kapelus S.A.

Méndez, A. (1980) Los profesores vistos por los alumnos. Madrid: Cincel S.A.

Myers, D. (1996) Psicología social. (Ed. 4ª.) México D.F. : MacGraw Hill

Ovejero, A. (1988) Psicología de la educación social. Barcelona: Herder

Rodríguez, L. F. (1997) Diseño y aplicación de un modelo de inducción que genere un sentido de ubicación en los trabajadores geográficamente aislados de la casa en la Caja Social de Ahorros. Tesis de grado profesional no publicada, Universidad Nacional, Bogotá.

Santillana (Ed.). (1984). Diccionario de las ciencias de la educación (vol 1. 80-82). México D.F. : Santillana

Torres, A. (1990) Investigación y desarrollo social. (vol. 1). Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino

Toscano, C. (2000) Compromiso en la juventud universitaria, Tesis de especialización, Universidad de La Sabana, Chía.

Woolfolk, A. (1996). Psicología educativa. México: Prentice Hall Hispanoamerica S.A

Anexo A:**Matrices**

PERIODO	RESPONSABLES	PARTICIPANTES	INSTANCIAS INVOLUCRADAS	FECHA DE REALIZACIÓN	ITEMS
II – 1.999	Profesores: Lilian Patricia Rodríguez y Julio Abel Niño Practicantes: Federico Arciniegas, Marcela Ramírez, Ruth Rincón, Yadira Caroo, Marcela Rodríguez y Martha Ramos	95 alumnos	Capellanía Bienestar Universitario Dirección de Estudiantes Asesoría Académica Obra Corporativa del Opus Dei Fondo de Estudiantes	Julio 21 – 23 De 8 A.M a 4 P.M.	4,6,8,9,10,11,42,43,44,45
I – 2000	Profesores: Lilian Patricia Rodríguez y Julio Abel Niño Practicantes:	110 alumnos		Enero 25 – 28 De 8 A.M. a 1 P.M.	
II – 2000	Profesores: Lilian Patricia Rodríguez y Julio Abel Niño Practicantes: Nidia Rincón, Vicky Polo, Diana López, Adriana Páez, Diana Ramírez, Juanita Uribe, Eliana Ortiz, Isabel C. Porras, y Ma. Claudia Arana.	89 alumnos		Julio 11 – 14	
I – 2001	Profesores: Lilian Patricia Rodríguez y Julio Abel Niño Practicantes:				
II – 2001	Profesores: Lilian Patricia Rodríguez y Julio Abel Niño Practicantes: Ricardo Jaramillo, Guillermo			Julio 16 – 19	

	Romero.		De 8 A.M. a 5 P.M.
--	---------	--	--------------------

PERIODOS	OBJETIVOS	ITEMS
II – 1.999	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la integración y adaptación de los estudiantes que ingresan a 1er semestre a la Facultad de Psicología. • Dar a conocer la misión, espíritu y servicios que identifican a la Universidad destacando la importancia de la Asesoría Académica Personalizada. • Fortalecer el compromiso que implica ser estudiantes Universitarios. • Adaptar a los nuevos estudiantes al contexto universitario dentro del marco humanista de la Universidad de La Sabana. 	20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 33, 35, 37, 38, 40, 41
II– 2.000	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la adaptación e integración de los estudiantes que ingresan a 1er semestre a la Facultad de Psicología. • Generar espacios de reflexión entorno al sentido de la vida universitaria. • Acoger a los estudiantes en el contexto universitario. • Promover el sentido de pertenencia de los estudiantes a la Universidad. • Proporcionar información necesaria de los Servicios de la Universidad. • Estimular la integración grupal. 	
II– 2.000	<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el ingreso de los estudiantes de primer semestre de la Facultad de Psicología de a la Universidad de La Sabana, contribuyendo a una óptima adaptación a la misma. • Proporcionar información mínima y suficiente sobre la Universidad y la Facultad de Psicología a los estudiantes. • Generar espacios de cohesión y reflexión personal con los estudiantes en referencia a su papel y nuevo compromiso como universitario. 	
I – 2001	Por razones ajenas a nuestra voluntad, no contamos con esta información.	

II – 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Generar un espacio de reflexión que permita a los estudiantes que ingresaron al programa, conocer el espíritu, misión y servicios que ofrece la Universidad. • Fomentar la integración de los estudiantes, con el fin de desarrollar habilidades para el trabajo en equipo. • Destacar la importancia de la Asesoría Académica como elemento central en la formación integral del universitario. 	
-----------	--	--

Periodo	Temas	Metodología	Items
II – 1.999	<p>Misión, espíritu y servicios que identifican a la universidad destacando la importancia de la asesoría académica personalizada.</p> <p>Integración y adaptación de los estudiantes.</p> <p>Compromiso de ser estudiantes universitarios</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de: Curso de Inducción, Practicantes encargados, Directivas de la Facultad, Representantes Estudiantiles. • Dinámica de integración “el carrusel”. • Dramatización y tertulia: Reflexiones sobre la Psicología como disciplina y profesión. • Cine foro: “Patch Adams” Sensibilización frente a la labor profesional del psicólogo. • Charlas. La obra corporativa del Opus Dei, Asesoría Académica y Representación Estudiantil. • Feria Universitaria Bienestar Universitario: Integración interfacultades a través de juegos y competencias. • Almuerzo de integración. 	1, 2, 3, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 24, 29, 31, 36, 39
I – 2.000	<p>Adaptación e integración de los estudiantes.</p> <p>Sentido de la vida universitaria.</p> <p>Información sobre los servicios de la universidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica de integración a través del reconocimiento de las características. Personales: “El Pastel” • Tour Universitario para el reconocimiento de la planta física de la universidad. • Dinámica “los periódicos” con el fin de conocer y aproximarse al concepto e ideas que tienen los estudiantes acerca de la psicología como carrera. • Trabajo en equipo: “yo quiero que tu hagas” • Conferencia: “La vida universitaria”. 	
	Información sobre la Universidad y la Facultad de Psicología.	<ul style="list-style-type: none"> • Bienvenida y dinámica de integración para favorecer al primer contacto de los estudiantes. • Ubicación y reconocimiento de la planta física “tour”. 	

II – 2.000	Cohesión grupal y reflexión personal sobre el papel del estudiante y su compromiso en la universidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Ser universitario en el proyecto de la vida: “Una larga y alegre vida con propósito”. Reflexión de los estudiantes sobre su papel como universitarios y su nuevo compromiso como parte de su proyecto de vida. 	
I – 2.001		Por razones ajenas a nuestra voluntad, no contamos con esta información	
II – 2.001	<p>Espíritu, Misión y servicios que ofrece la universidad.</p> <p>Integración de los estudiantes y trabajo en equipo.</p> <p>Importancia de la asesoría académica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación: De los responsables de la inducción y de los estudiantes. • Comentarios acerca del programa y expectativas. • Exámen de Telemática. • Cineforo: “El Rey León”. • Presentación grupos grupos de participación. • Conferencia “Universidad de La Sabana como Obra corporativa del Opus Dei”. • Visita a la planta física. • Presentación del Fondo de Estudiantes. • Documental y foro: “Los Pioneros de la Psicología Colombiana”. • Presentación del PEI. • Proyección “Patch Adams” • Santa Misa • Actividad grupal: Juego y Educación por Medio de la Experiencia • Encuesta al cliente • Charla: La Psicología y sus abordajes • Actividad de Bienestar Universitario • Carrera de Observación • Actividad grupal: Fantasía dirigida y autoconocimiento. 	

PERIODO	RESULTADOS	ITEMS
II – 1.999	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades: Las actividades realizadas durante el curso de inducción fueron consideradas por los estudiantes como productivas, interesantes y agradables; manifestando que el tiempo no fue el adecuado pues era bastante extenso y algunas veces desorganizado. • La inducción: fue útil para integrarse y ubicarse en el contexto universitario como también aclarar dudas acerca de la psicología. • Sentimiento predominantes en los estudiantes: Comodidad, entusiasmo, confianza para expresar sus inquietudes, gran expectativa e inseguridad de lo que van a encontrar. • Manejo de grupo por parte de los practicantes: Los estudiantes expresaron que veían interés, compromiso y claridad a la hora de disipar dudas acerca de la psicología y el rol del estudiante universitario. Percibieron confianza, calor humano, entrega, compañerismo, seguridad y manejo de grupo. • Dirección de estudiantes: Tuvo un papel muy importante durante el proceso de inducción debido a la confianza depositada en los practicantes, lo que fomentó la autonomía, creatividad y seguridad necesarias para el buen desenvolvimiento del curso. • Recursos locativos: Existieron deficiencias en la disponibilidad de salones amplios, pues el auditorio permaneció ocupado. Los recursos técnicos solicitados fueron facilitados con prontitud. • Programa de inducción: La extensión del horario (8 am a 3 pm) en parte propició la dispersión de las personas y la ausencia en las actividades de la tarde. • Grupo de alumnos: Fue percibido por los practicantes como un grupo en su mayoría receptivo, colaborador, interesado en las actividades y comprometido con el curso y su nuevo rol de estudiante universitario. Se produjo ausentismo de una pequeña parte del grupo en las actividades de la tarde. 	46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53
I – 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Se logró facilitar el conocimiento y presentación del grupo a través del reconocimiento de las características personales. Se encontró participación activa de los estudiantes a través de las preguntas e intervenciones que realizaron durante la dinámica. Se promovió el trabajo en grupo sin evidenciarse resistencia con el fin de ayudarse y conocerse. • Se consiguió el reconocimiento básico de la planta física, y se brindó un espacio de integración entre los participantes por medio del trabajo en equipo. • Las actividades programadas por la Universidad de carácter obligatorio se encontró que el grupo tuvo buena disposición, lo cual se evidenció en la asistencia y participación en ellas, sin embargo se quejaron del exceso de información durante la inducción. Se hizo la presentación de los directivos, así como el centro de servicios de Psicología, algunos consideraron que era demasiada información y algunas veces repetitiva. La conferencia del Dr. Manuel Camacho logró bajar un poco los niveles de ansiedad de los alumnos al ser resueltos la mayoría de los interrogantes que había en ellos por su condición de iniciadores de un proceso universitario, dándoles una ubicación en cuanto al nuevo rol que están a punto de comenzar. 	
II – 2000	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes lograron su primer contacto de integración, se relacionaron, y conocieron datos 	

PERIODO	RESULTADOS	ITEMS
	<p>personales; de igual manera manifestaron expectativas frente a la carrera a seguir y a la vida universitaria en general. De la misma forma se logró que los estudiantes conocieran a los representantes de la Dirección de Estudiantes quienes le brindaron conocimientos generales sobre la Universidad, la Facultad de Psicología, el Reglamento y la Asesoría Académica. También la Decana de la Facultad brindó una perspectiva general con relación a la misión, visión y organigrama de la Facultad. Al mismo tiempo los estudiantes expusieron sus ideas acerca de la universidad, generando así el clima de comunicación esperado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A través de las charlas de Cesar Betancourt del Opus Dei y de Federico Arciniegas acerca del rol del estudiante universitario en la Universidad brindaron información mínima y suficiente acerca de los temas mencionados; así mismo proporcionaron nuevas perspectivas respecto a su futuro profesional, como también a desarrollar en ellos un sentido de pertenencia respecto a la misma Universidad y adquirir un compromiso con su carrera. • A través de la carrera de observación, la Santa Misa y la conferencia sobre habilidades y el compromiso universitario, lograron el reconocimiento de la planta física, así como los servicios prestados por los funcionarios y los nombres de algunos funcionarios. De igual forma estas actividades permitieron que los estudiantes se sintieran más identificados con la visión de la Universidad y la Facultad. Además se logró que los estudiantes se integraran y trabajaran en equipo creando un ambiente de cooperación que facilitó el logro de resultados conjuntos. • Con las actividades realizadas se logró la participación e integración del grupo en general, tanto con los estudiantes de la Facultad como con los estudiantes de las diversas carreras que ofrece la Universidad, además los estudiantes se incentivaron a reflexionar sobre las expectativas y logros que desean alcanzar a lo largo de sus vidas. 	
I – 2.001	Por razones ajenas a nuestra voluntad, no contamos con esta información	
II – 2.001	Por razones ajenas a nuestra voluntad, no contamos con esta información	

Anexo B: Encuesta acerca de la Percepción de los Estudiantes

ENCUESTA DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE INDUCCIÓN

El propósito de esta escala es conocer lo que los estudiantes pueden pensar y sentir con respecto al **PROGRAMA DE INDUCCIÓN** del cual fueron partícipes al iniciar la carrera de Psicología en la Universidad de La Sabana.

A continuación se presentan diferentes afirmaciones con la posibilidad de elegir una respuesta, en donde TA significa su mayor acuerdo y TD su mayor desacuerdo, en lo posible evite marcar la opción I la cual **NO** da a conocer su preferencia. Recuerde que no hay respuestas buenas o malas por eso es importante que al elegir su ítem tenga en cuenta únicamente su punto de vista, nos interesa su opinión, de su sinceridad depende que se genere un conocimiento útil para contribuir con la optimización del programa de inducción.

Marque con una **X** su respuesta teniendo en cuenta:

TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
TA	A	I	D	TD

Afirmaciones Sobre el Programa de Inducción		TA	A	I	D	TD
1.	El número de personas de cada grupo facilitó el desarrollo de las actividades.					
2.	Conocí los objetivos del programa de inducción.					
3.	Considero que las actividades del curso de inducción como: charlas, dinámicas, visitas a otras dependencias duraron el tiempo adecuado.					
4.	La inducción me permitió conocer la estructura y organización de la Facultad de Psicología.					
5.	No me sentí tranquilo al conocer que eran practicantes los que dirigían el programa de inducción.					
6.	Después del proceso de inducción inicié el semestre motivado a estudiar.					
7.	El programa de inducción contenía los temas necesarios para cumplir con los objetivos propuestos.					
8.	Considero que la inducción me brindó seguridad y confianza para desarrollar las actividades académicas.					
9.	Las actividades me parecieron creativas y originales.					
10.	Desde el proceso de inducción comencé el compromiso con mi carrera.					
11.	Los espacios libres entre cada actividad programada duraron el tiempo suficiente.					
12.	A partir de las actividades logré conocer más acerca de la Universidad.					
13.	Aprendí que debo aprovechar los recursos que me ofrece la Universidad para lograr desempeñarme adecuadamente.					
14.	Durante el proceso de inducción fui informado acerca de la Asesoría Académica.					
15.	El proceso de inducción me permitió desarrollar un sentido de pertenencia hacia la Universidad.					

16.	Las conferencias no fueron motivantes.					
17.	La organización de la inducción facilitó mi acoplamiento a la institución.					
18.	A partir del proceso de inducción, me sentí identificado con la filosofía y espíritu de la Universidad.					
19.	A partir de la inducción me sentí motivado a integrarme a la vida universitaria.					
20.	Considero que el tiempo destinado al proceso de inducción fue el pertinente.					
21.	Considero que deberían ser docentes los encargados de realizar la inducción.					
22.	Me parece que los recursos materiales utilizados en las actividades fueron los adecuados.					
23.	Mucho de lo que aprendí en la inducción ha perdurado a través de este tiempo de estancia en la Universidad.					
24.	Después de la inducción me sentí motivado a continuar relacionándome con mis compañeros.					
25.	Pienso que las actividades fueron lo suficientemente dinámicas.					
26.	La inducción despertó en mí el interés de aportar como profesional a la sociedad.					
27.	A partir del proceso de inducción conocí la Misión de la Facultad de Psicología.					
28.	Desde la inducción logré ubicarme dentro de las instalaciones de la Universidad.					
29.	A partir de la inducción adquirí herramientas que me ayudaron a sentirme preparado para incursionar en la vida universitaria.					
30.	Las actividades realizadas proporcionaron la oportunidad para la integración y conocimiento del grupo.					
31.	El proceso de inducción contribuyó a la integración de los estudiantes.					
32.	A partir del proceso de inducción conocí la Misión de la Universidad.					
33.	Por medio de las actividades pude conocer más acerca de la organización administrativa de la Facultad.					
34.	Considero que quienes dirigieron el proceso de inducción están en la capacidad de asumir esta tarea.					
35.	La inducción me permitió conocer más acerca de la proyección de la psicología.					
36.	Creo que el programa de inducción tuvo una adecuada organización.					
37.	El curso de inducción me inició en un proceso de adaptación a la vida universitaria.					
38.	A partir del proceso de inducción conocí algunos aspectos del reglamento del estudiante.					