

LA INDUCCIÓN: VISIÓN DE DIRECTORES Y MAESTROS

Marta R. Fortis Rivera
Catedrática Auxiliar

Un proceso de inducción es la mejor manera de enviar un mensaje a nuestros maestros de que los valoramos y queremos que sean exitosos y permanezcan en la profesión.
Breaux y Wong (2002)

Sumario

El estudio enfoca el periodo de ingreso al magisterio de maestros de ciencias y matemáticas. Desde la perspectiva de éstos y la de sus directores escolares, se auscultaron las experiencias de participantes y no participantes de PR-CETP, un programa de inducción externo a la escuela. Se utilizó un enfoque cualitativo basado en entrevistas a profundidad, revisión de documentos y observación de actividades de inducción. El contexto fueron tres escuelas públicas secundarias de las regiones educativas de Ponce, Humacao y Bayamón. En cada escuela los participantes fueron un maestro principiante perteneciente a PR-CETP, otro no perteneciente y el director escolar.

Los resultados reflejan que las prácticas de inducción (excepto las de PR-CETP) se realizaban generalmente de manera improvisada, informal, sin seguimiento adecuado, viviendo estos maestros “un choque con la realidad”. Sólo una de las escuelas poseía una cultura de responsabilidad y apoyo compartido donde todos contribuían al desarrollo y adaptación del nuevo maestro.

Abstract

This study focus the first years experiences in teaching of sciences and mathematics teachers. Those teacher experiences, participants and no participants of PR-CETP, an external induction program, as viewed by the school principal and the beginning teachers, were analyzed and discussed. The study was a qualitative one that used different techniques like in depth interviews, documents revision, and induction activities observations. It was conducted in three secondary public schools of Ponce, Humacao and Bayamón regions. The participants of each school were a PR-CETP new teacher, a non PR-CETP, and the school director.

The results reflect that the induction practices (except PR-CETP ones) were, generally, informal, improvised, without the recommended following. Those teachers experienced what the literature calls the “shock with the reality”. Only one of the schools had a culture of responsibility and shared support where everyone contributed to the development and adaptation of the new teacher.

Introducción

Los estudios recientes revelan que en Estados Unidos existe una necesidad de maestros cualificados en las áreas de ciencias y matemáticas (National Association of State Boards of Education, NASBE, 1998; Bradley, 1999). Algunos argumentan que esta necesidad no se debe necesariamente a una producción insuficiente de candidatos a maestros, sino a una alta

proporción de maestros que abandonan la profesión (Ingersoll, 2000). Estudios realizados en distintos países revelan que de un cuarenta a un cincuenta por ciento de los maestros principiantes dejarán el magisterio antes de su séptimo año (Thomas y Kiley, 1994 en Gordon y Maxey, 2000; Stansbury y Zimmerman, 2000). Por lo tanto, debe ser una de las prioridades del sistema educativo hacer lo posible para que los maestros principiantes tengan las mejores experiencias de aprendizaje que permitan su permanencia en el magisterio.

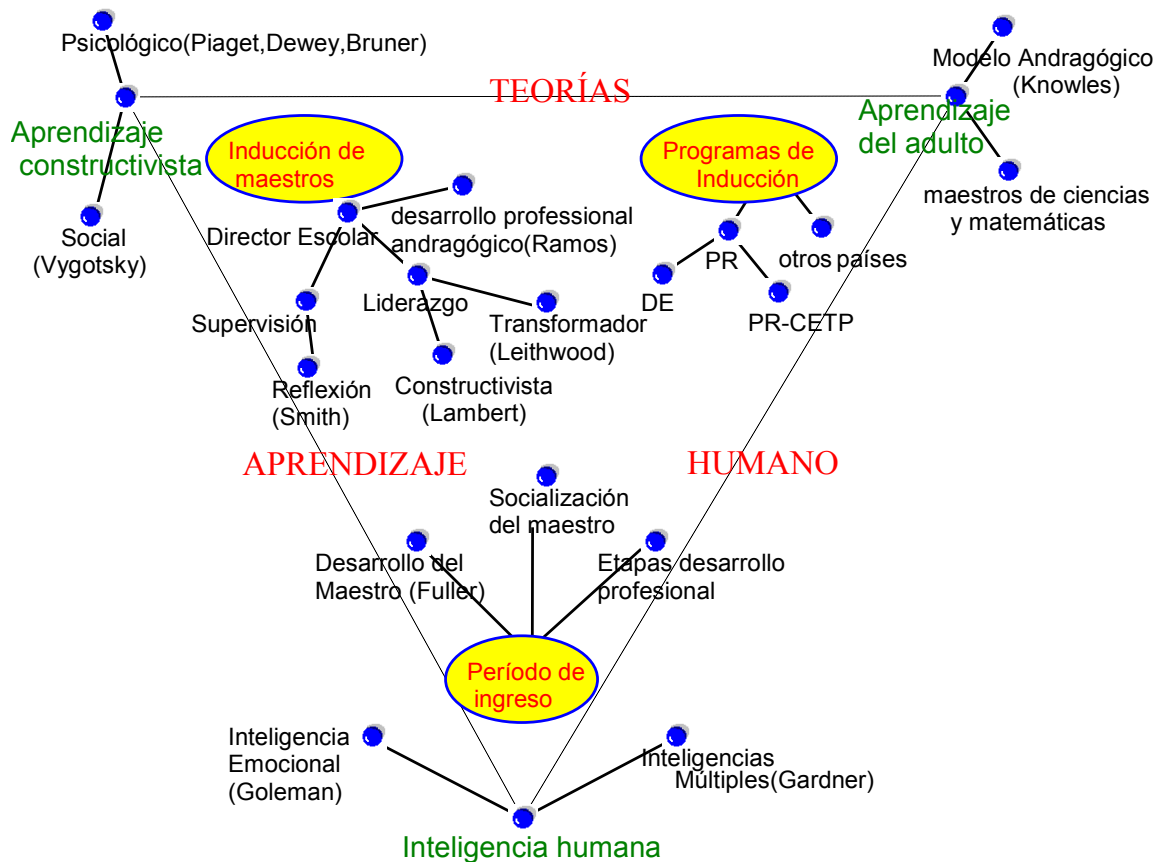
La profesión del magisterio considera la inducción como el primer paso en el desarrollo del personal, como el puente entre el maestro estudiante y el profesional (Hall, 1982). Según lo planteado, si la ayuda y el apoyo que recibe el maestro principiante en el sistema educativo puertorriqueño no es el adecuado, provocaría el problema de la baja retención de maestros. Uno de los propósitos en este estudio es auscultar desde la perspectiva del director escolar y los maestros principiantes en las áreas de ciencias y matemáticas, cómo han sido sus experiencias en el período de ingreso al magisterio y cuán significativo ha sido el apoyo recibido. Además, examinar cómo ha sido la ejecución de los maestros principiantes, participantes y no participantes, del programa de inducción del proyecto *Puerto Rico Collaborative for Excellence in Teacher Preparation* (PR-CETP). Este proyecto es el único en Puerto Rico que está ofreciendo un programa de inducción específico para los maestros principiantes de ciencias y matemáticas.

Seis preguntas de investigación guiaron el estudio:

- a. ¿Cómo han sido las experiencias de los maestros principiantes de ciencias y matemáticas en su período de ingreso al magisterio?,
- b. ¿Qué estructuras formales, informales o prácticas existen en las escuelas para apoyar al maestro principiante de ciencias y matemáticas?,
- c. ¿Cuál ha sido el impacto de estas prácticas de inducción en la ejecución de dichos maestros?,
- d. ¿Cómo ha sido la ejecución de los maestros principiantes de ciencias y matemáticas participantes de un programa de inducción externo a la escuela (PR-CETP) y los que no reciben la inducción a través de dicho programa?,
- e. ¿Qué rol ha desempeñado el director escolar en ese período de inducción?, y
- f. ¿Qué recomiendan los directores y los maestros principiantes para enriquecer las prácticas de inducción?

Esta investigación se fundamenta en las teorías de aprendizaje cognitivas y humanistas. De esta manera se tiene un marco teórico que ayuda a explicar la situación del maestro principiante como adulto aprendiz y la necesidad de un director escolar reflexivo, transformador y constructivista. Se completa la revisión de la literatura con una descripción de las prácticas de inducción en y fuera de Puerto Rico, y se hace referencia a la literatura e investigaciones recientes sobre dicho tema. En la Figura 1 se resume la revisión de la literatura.

Figura1
Resumen del Marco Teórico



Métodos

Para llevar a cabo el estudio se utilizó un enfoque exclusivamente cualitativo de naturaleza descriptiva. El mismo permitió describir y analizar las percepciones que tenían los directores y maestros principiantes de ciencias y matemáticas en tres escuelas secundarias públicas de Puerto Rico en las regiones de Ponce, Humacao y Bayamón acerca del período de inducción en la escuela. Se utilizaron tres técnicas de recopilación de datos que se resumen en la tabla 1.

Tabla 1
Resumen de Datos Recopilados en cada técnica

Escuela	Entrevistas	Documentos	Observaciones
Dolores Ríos	A profundidad: Maestro CETP(Cándido) Maestro no CETP(Norberto) Director Informal: Mentor	Plan de trabajo Logros Plan de acción para la inducción	1. Reunión maestro CETP con mentor 2. Reunión no CETP con maestro colaborador 3. Contexto escolar: planta física, atmósfera, interacción de maestros 4. Interacción CETP con no CETP
Remedio Díaz	A profundidad: Maestro CETP(Carmelo)	Plan de trabajo Logros	1. Interacción maestro

Esperanza Martínez	Maestro no CETP(Natanael) Director Informal: Mentor A profundidad: Maestro CETP Maestro no CETP Director Informal: Mentor	Informe acreditación de la escuela Plan anual de la escuela Carpeta profesional de la directora Organigrama escolar	CETP con mentor 2. Taller CETP: Manejo de clases 3. Contexto escolar: planta física, atmósfera, interacción de maestros 4. Interacción CETP con no CETP 1. Interacción maestro CETP con mentor 2. Equipo de enseñanza 3. Contexto escolar: planta física, atmósfera, interacción de maestros 4. Interacción CETP con no CETP 5. Taller CETP: Portafolio Electrónico
--------------------	--	--	---

Resultados

Se seleccionó la estrategia de análisis inductivo de estudios de casos descrita por Patton (1990) como método para organizar y analizar los resultados. Se concibió cada escuela como un caso, describiendo y organizando los datos en tres estudios de casos. Cada caso es una entidad única creada para el entendimiento de las perspectivas de cada participante y la información obtenida de los documentos y observaciones.

Las escuelas recibieron su nombre (Véase Tabla 2), según fue percibido su desempeño en la inducción. La escuela Dolores Ríos aparentaba estar sumida en una crisis administrativa (inspira dolor por la poca ayuda que reciben los maestros que se inician). La escuela Remedio Díaz, está luchando y manteniéndose a flote dentro de todos los problemas que le aquejan (o sea, las situaciones que atraviesan los maestros principiantes tienen remedio). Y por último, la escuela Esperanza Pérez, que ha logrado sobrevivir y se vislumbra como una alternativa real para el maestro que se inicia (inspira esperanza pensar que existen escuelas que toman en cuenta al maestro que se inicia).

Tabla 2

Seudónimos asignados a las escuelas y participantes

Escuela	Director	Maestro CETP	Maestro No CETP
Dolores Ríos	Sra. Durán	Cándido	Norberto
Remedio Díaz	Sr. Díaz	Carmelo	Natanael
Esperanza Pérez	Sra. Dávila	Carmen	Nydia

Se codificaron deductivamente la información en categorías que surgieron de la revisión de la literatura y de las preguntas de investigación. Se extrajeron, inductivamente, categorías adicionales que surgieron de la información provista por los entrevistados y de los documentos y las observaciones de las prácticas de inducción al magisterio. El análisis de las respuestas fue realizado por la investigadora únicamente. Sin embargo, se discutió con expertos las categorías comprendidas en el análisis y en los ejemplos específicos de los mismos. De la misma manera se utilizó el programa de computadoras para análisis cualitativo, *NVivo*, que facilitó la agrupación de los fragmentos correspondientes a cada categoría en archivos temáticos.

En las Figuras 2, 3 y 4 se presentan los hallazgos más significativos en las tres escuelas organizados en las categorías establecidas: experiencias de los maestros nuevos, las prácticas de inducción, el impacto en la ejecución, la comparación en ejecución de maestro CETP y no-CETP, el rol del director y las recomendaciones.

Figura 2
Hallazgos más significativos en la Escuela Dolores Ríos

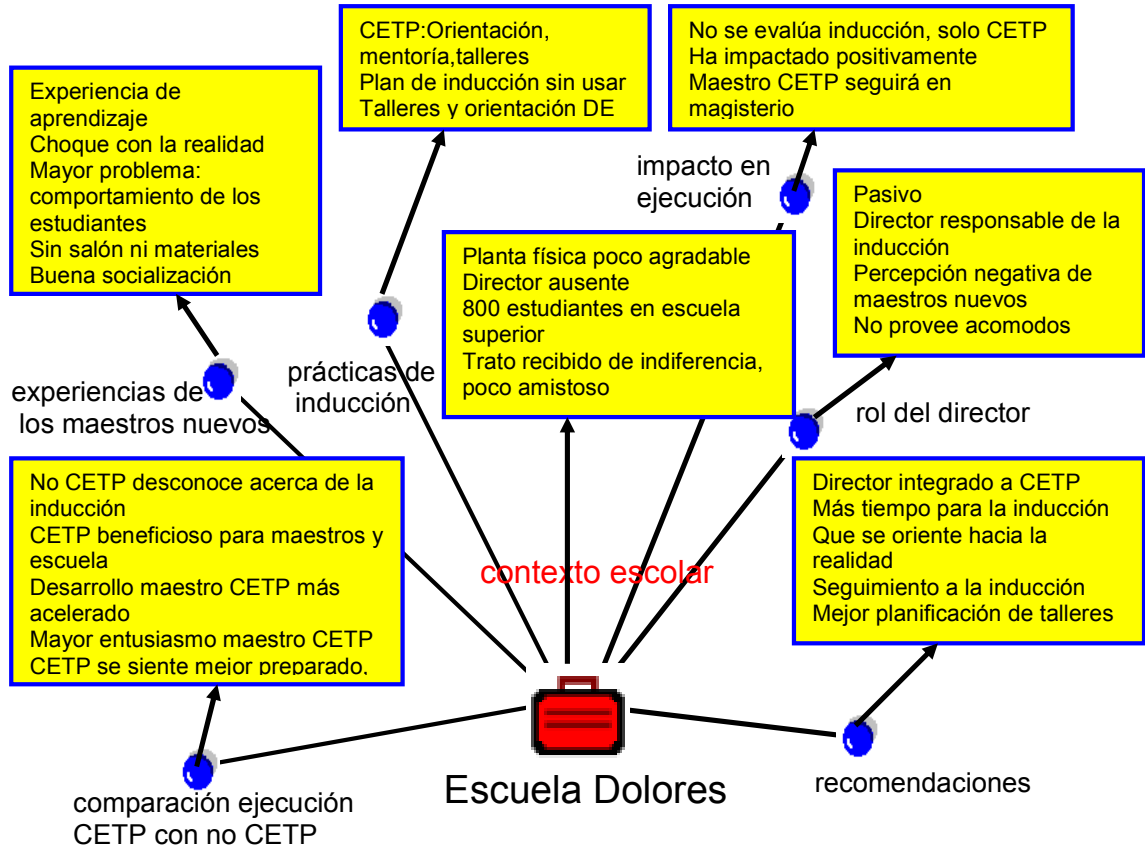


Figura 3
Hallazgos más significativos en la Escuela Remedio Díaz

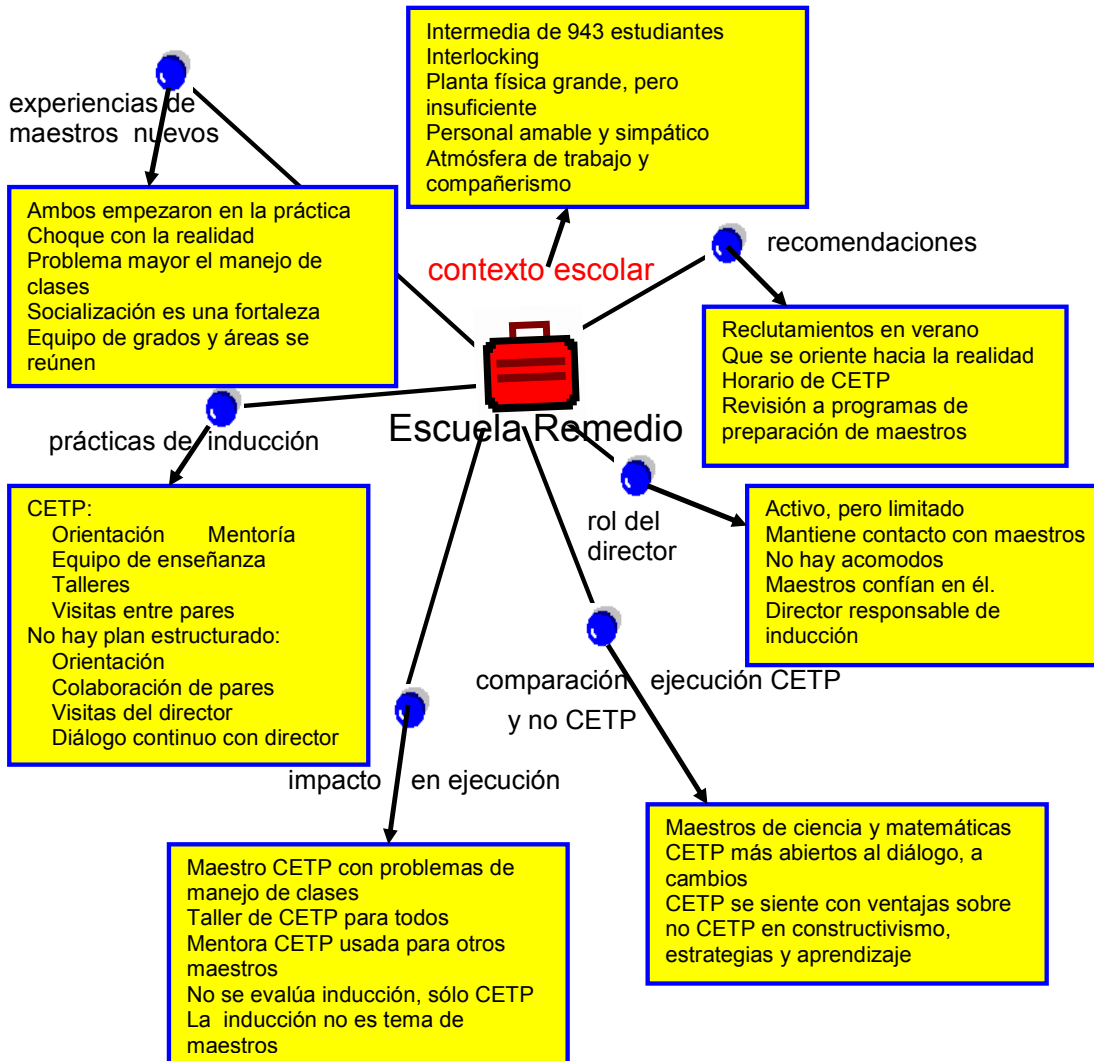
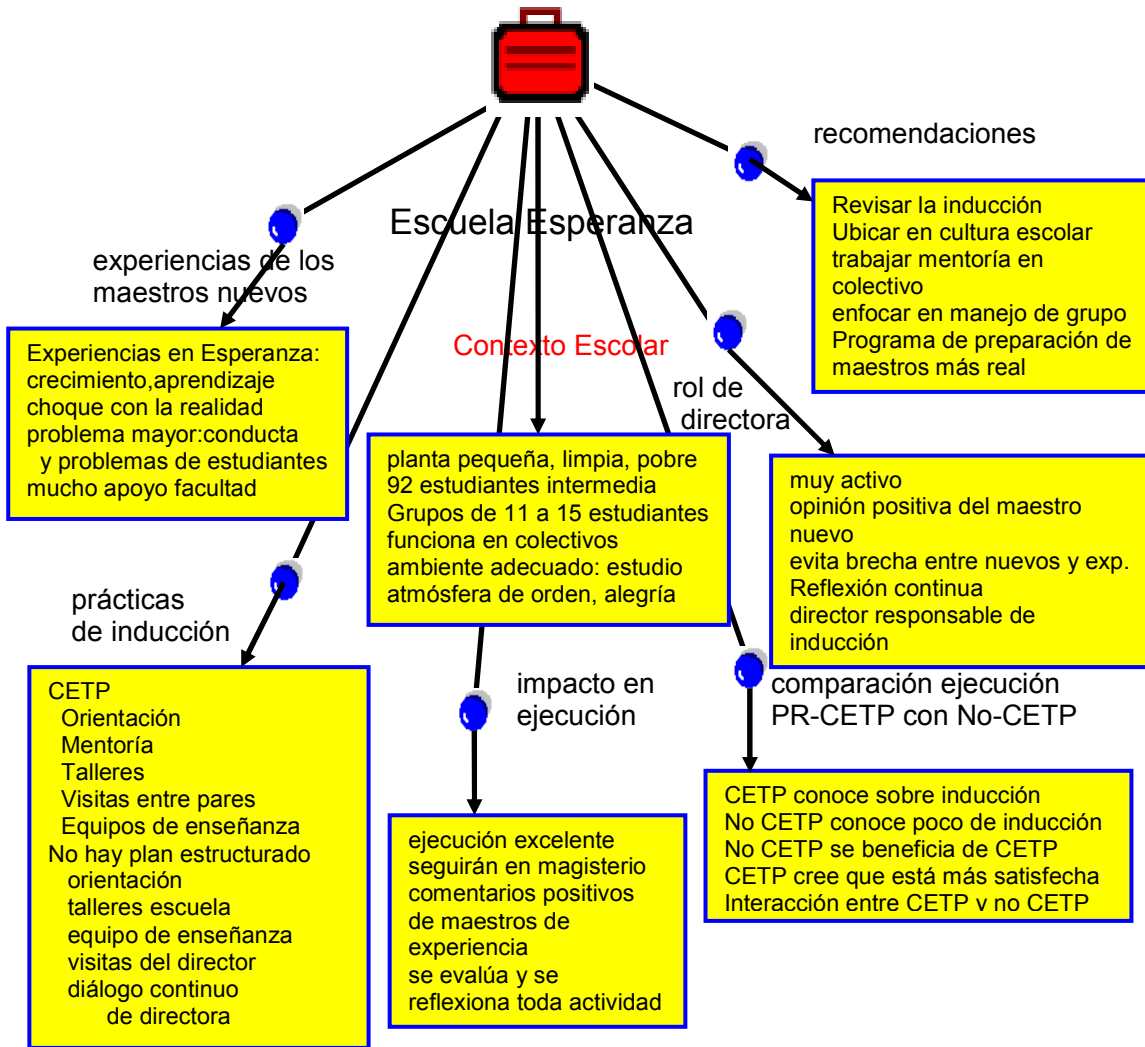


Figura 4

Hallazgos más significativos en la Escuela Esperanza Pérez



Discusión

Período de ingreso al magisterio

La transición de la vida estudiantil a la vida profesional ha hecho de esos primeros años un período de inmensa enseñanza para estos maestros principiantes. Los seis maestros principiantes confrontaron situaciones específicas que inicialmente le causaron asombro y preocupación. Cándido señaló:

“Estaba como un poco perdido porque no conocía a nadie aquí; inclusive no tenía salón, estaba rotando, la maestra de arte me ofreció un pedacito de su salón para que guardara mis cosas. Busqué por toda la escuela libros para la clase.”

Estos maestros pasaron o están pasando por lo que se conoce en la literatura como choque con la realidad (Lawson, 1992; Veenman, 1984). Éstos, al igual que los directores, son cónsonos al afirmar que al maestro no se le prepara para la realidad de la sala de clases. La directora de la Escuela Dolores señala: “...no se te está diciendo la realidad. Cuando tú llegas aquí es que tú sabes lo que hay”. Esta confrontación con la realidad de la enseñanza hace que las nociones previas se echen a un lado y se busquen nuevas herramientas y alternativas. En

este punto es que las prácticas de inducción tienen significado para el maestro. El choque más impactante que reciben los maestros lo resume el director de la escuela Remedio Díaz cuando señala: “Dentro del problema mayor que quizás encuentran los maestros principiantes es esa falta del buen control de grupo, del manejo del estudiante, pero que a cambio tienen como fortaleza el dominio del contenido”.

Uno de los aspectos señalados por los maestros y directores como vital en su ingreso al magisterio lo es la socialización. Los maestros y los directores destacan la colaboración y apoyo que han recibido los maestros de parte de sus compañeros. Esas experiencias narradas son consistentes con lo observado y lo percibido: la socialización influye positivamente en el maestro. La escuela Dolores Ríos, en la que se percibe una atmósfera de apatía y desinterés, es donde apenas se reúnen los maestros a trabajar colaborativamente. Mientras en la escuela Esperanza Pérez, se percibe un ambiente social muy saludable, se trabaja colaborativamente en todos los aspectos, y la facultad está comprometida con el recibimiento a los nuevos compañeros. Al respecto señala Nydia:

“El recibimiento fue bien bueno, la escuela tiene un grupo de trabajo excelente.

Se me presenta a la facultad los primeros días de clase porque primero se reúne la facultad y los compañeros me explican cómo es el proceso (de ingreso).”

En cuanto a la retención de los maestros principiantes, en las tres escuelas se observa cierta estabilidad de los maestros en la profesión. Esto puede confundir y pensarse que la inducción no sea necesaria. Sin embargo, se debe pensar que es mejor adiestrar a los maestros principiantes y correr el riesgo de perderlos, a no adiestrarlos y arriesgarnos a que permanezcan en la profesión (Breux y Wong, 2002).

El rol del director

Los directores, dos de ellos neófitos en esta posición, y la directora de la escuela Esperanza Pérez que lleva trece años, pasaron por experiencias similares a las que han pasado sus maestros principiantes. De hecho, en términos de sus primeras experiencias como directores también ha habido un “choque con la realidad”. Ellos confiesan que sabían a lo que se exponían cuando aceptaron el reto, pero jamás se imaginaban lo complicado y difícil de dicha posición. Tanto ellos como los maestros principiantes están claros en que la responsabilidad del director escolar es la de dirigir, supervisar y evaluar toda la actividad docente de la escuela al igual que su desarrollo profesional. Sin embargo, los directores indican que en su preparación académica apenas se incluyó el aspecto de la inducción y que no han recibido capacitación ni orientación sobre ésta una vez están en funciones como directores.

En términos del ingreso del maestro principiante, los directores comienzan el proceso identificándolos y notificando al nivel central. Sólo una de las escuelas (Dolores Ríos) participa de las actividades que ofrece el distrito para los maestros principiantes (talleres). El director de la escuela Remedio Díaz no recibe colaboración del Departamento de Educación en cuanto a la inducción de sus maestros, y la directora de la escuela Esperanza Pérez, junto a sus maestros, han decidido no participar de dichas actividades. En su lugar, ésta lleva a cabo diversas prácticas de inducción en su escuela.

Excepto en el caso de la escuela Esperanza Pérez, el programa de orientación a los maestros de nuevo ingreso se enfoca primeramente en los procedimientos y políticas de la escuela, dejando muy poco para el apoyo profesional, adiestramiento y el estímulo que el maestro principiante necesita. Ante un panorama administrativo poco halagador para el director escolar, se supone que éste debe hacer uso de sus capacidades, en especial de sus destrezas de liderazgo y supervisión, al implantar un plan de acción para retener los maestros principiantes prometedores o ayudar a los que han presentado alguna deficiencia. La literatura reciente (Ramos, 1999; Apps, 1991) recomienda un programa de desarrollo profesional con enfoque andragógico, donde el director de la escuela deberá convertirse en un facilitador en el desarrollo de sus maestros y que se le perciba como líder, recurso y amigo crítico. Sin embargo, excepto en el caso de la escuela Esperanza Pérez, los directores estudiados no dan indicio de ser líderes transformadores, constructivistas y reflexivos que visualicen al maestro como un aprendiz en un continuo desarrollo profesional, personal y social.

Las prácticas de inducción

Los resultados obtenidos señalan que existe una incongruencia entre las necesidades de los maestros principiantes y el apoyo que reciben, similar a lo que ocurre en Estados Unidos, según Johnson y Kardos (2002). Posiblemente, una de las razones para esto es el desconocimiento sobre la inducción. Los maestros principiantes, excepto los de PR-CETP, apenas conocen sobre la inducción, ni lo aprendieron en la universidad, ni la escuela les ha hablado sobre eso. Carmelo, uno de los maestros que se inició en la escuela Remedio señala:

“Inclusive la palabra inducción ni en la universidad yo la escuché. La primera vez fue en CETP y me explicaron lo que era. Aquí no hay un plan de inducción como tal.”

Situación que coincide con expresiones de directores quienes confiesan que conocen algo sobre inducción de sus estudios, pero tampoco han sido orientados o capacitados una vez son directores.

Aunque los maestros y directores señalan que es importante y necesario, las tres escuelas no tienen un plan de inducción establecido con lo que parece ser efectivo: un presupuesto adecuado, adiestramientos, apoyo administrativo y atención a las necesidades del principiante (Moskowitz y Stephens, 1997). La escuela Dolores Ríos fue la única que entregó un Plan de Inducción escrito, pero no se utiliza, ya que fue hecho para esta investigación. A continuación las prácticas de inducción en las tres escuelas estudiadas.

Tabla 3

Prácticas de inducción

Práctica	Dolores Ríos	Remedio Díaz	Esperanza Pérez
Orientación	CETP/escuela	CETP/escuela	CETP/escuela
Talleres	DE/ CETP	Sólo CETP	CETP/escuela
Mentoría	Sólo CETP	No estructurada	No estructurada
Equipo de enseñanza	No	Sólo CETP	Sí
Visitas entre pares	No	Sólo CETP	Sí
Acomodos			
Menos tareas	No	No	No
Estudiantes menos difíciles	No	No	No
No salón hogar	No	No	No
Visitas del director	No	Sí	Sí
Diálogo continuo con director	No	Sí	Sí
Evaluación distinta	No	No	No

La escuela Esperanza Pérez, aunque no tiene un plan de inducción por escrito, lleva a cabo unos ritos o tradiciones que conducen al recibimiento y adaptación del nuevo maestro. A continuación lo que significa la inducción para la directora:

“Estamos cultivando el ingreso de la persona a la escuela. Yo creo que para mí ese ha sido el factor más importante de lo que tenemos hoy día. Cuando a mí me hablan de inducción, yo quiero que el maestro se apodere de su trabajo, que pueda ejercer su vocación, que pueda ejercer su trabajo bien, que sea feliz haciendo lo que él o ella decidió ser. Y que tenga buenas relaciones con los niños y asuma que cada niño es un proyecto y que establezca una buena relación. Y yo concentro en eso, que tenga buenas relaciones con los niños, que tenga buenas relaciones con los padres y con los otros adultos en el colectivo. Y ese proceso dura un semestre en lo que el maestro se siente, es intensivo.”

Aprendizaje

No hay duda que aunque se han enfrentado a una serie de situaciones durante esos primeros años, muchas de ellas difíciles, han sido experiencias que les han permitido lograr un aprendizaje que contribuye a transformar y cambiar sus conocimientos, los cuales ocurren principalmente en lo personal y lo profesional, según planteado por Méndez (1994). Los maestros que participaron en el estudio están en su segundo año en el magisterio y han podido notar la diferencia en su enseñanza. No sólo expresaron que habían aprendido mucho, sino que estaban dispuestos a aprender más, a mejorarse.

Basado en los principios del aprendizaje constructivista, según Lambert (1995), se puede concluir que los maestros de la escuela Esperanza Pérez, han tenido mayores oportunidades de lograr un aprendizaje. En las otras escuelas a los maestros principiantes no se les ha provisto con ese escenario conducente a un aprendizaje constructivista: la habilidad de reflexionar acerca de su propio aprendizaje (Dewey, 1938; Garman, 1986; Schon, 1983).

Por otro lado, ¿ha sido considerado la inducción al maestro como un aprendiz adulto, con distintas inteligencias, y que está pasando por unas etapas de desarrollo, tanto en su carácter personal como profesional? Las experiencias que han enfrentado los maestros principiantes participantes en este estudio al ingresar al magisterio han sido visualizadas por ellos mismos y sus directores como etapas en su desarrollo como maestros: se encuentran en estados de transición que los van conduciendo a unos niveles más altos de ejecución. Tanto los maestros como los directores hicieron alusión a la diferencia que éstos han experimentado al pasar de su primer a su segundo año de enseñanza, dando a entender que “se están desarrollando” como señaló una de las directoras. Este punto es consistente con lo que señala Méndez (1994) que después que los maestros están más experimentados y tienen una idea de qué esperar de los estudiantes y de la escuela es que su nivel de auto confianza florece. Los directores están concientes de que cada maestro va a evolucionar en cada etapa dependiendo de su preparación, de su personalidad y sus necesidades.

Sin embargo, en el apoyo brindado a estos maestros que se inician no toma en cuenta al maestro como aprendiz adulto, su personalidad e inteligencias, además de que se enfatizan sus etapas profesionales y no las personales. En términos generales, el aprendizaje andragógico del maestro, no ha sido facilitado en las escuelas, excepto en la escuela Esperanza Pérez y en algunos casos a través del programa de inducción PR-CETP. En el estudio pude identificar en los nuevos maestros características de las etapas postuladas por Fuller y Bown (1975). La primera etapa se caracteriza por la preocupación acerca de su sobrevivencia y adecuación como maestro: el control de clases, caer bien a los estudiantes y ser evaluado. Esto se evidencia mayormente en el caso de Carmelo, el maestro con problemas con el manejo del salón de clases quien no sabe si su evaluación le permitirá continuar en la escuela. La segunda etapa incluye las preocupaciones relacionadas con su tarea como maestro, sus demandas relacionadas con éstas, y el dominio de destrezas en situaciones en la sala de clases. Todos los maestros expresaron su preocupación en términos de esos aspectos y las gestiones que realizan para mejorar. La tercera fase refleja la preocupación acerca de los estudiantes, en cómo proveer para las necesidades de éstos: su aprendizaje, sus aspectos emocionales y sociales y el relacionarse con los estudiantes como individuos. Esto se observó en las entrevistas a las maestras de la escuela Esperanza, donde éstas enfatizaron en los problemas que traían los estudiantes a la escuela y su motivación. Los maestros en este estudio, sin embargo, no parecen estar resolviendo una etapa primero para moverse a otra, sino que aparentemente lo están haciendo sin ninguna secuencia en particular o de manera simultánea (Sitter y Lanier, 1982). Sin embargo, la naturaleza transversal, no longitudinal de este estudio, no permite concluir esto con certeza.

Conclusiones

- La discusión anterior condujo a las siguientes conclusiones:
1. El estrés, la falta de apoyo y orientación, la ansiedad y el agotamiento fueron experiencias compartidas por estos maestros como consecuencia de la brecha entre la

- imagen que tenían de la enseñanza y la realidad de la enseñanza (choque con la realidad).
2. Aparentemente la visión constructivista en la enseñanza de las ciencias y las matemáticas no se ha extendido al aspecto del “manejo” de la sala de clases, ya que ésta no se visualiza como el crear ambientes propicios para el aprendizaje.
 3. Las experiencias de los maestros principiantes le han permitido lograr un aprendizaje que contribuye a transformar y cambiar sus conocimientos.
 4. En la preparación académica, capacitación y orientación que recibieron los directores y los maestros principiantes apenas se incluyó la inducción de los maestros. Sin embargo, éstos reconocieron la importancia y la responsabilidad del director escolar en la misma.
 5. Sólo en el caso de la escuela Esperanza Pérez, la directora aparentó ser una líder transformadora, constructivista y reflexiva que visualizaba al maestro como un adulto aprendiz en un continuo desarrollo profesional, personal y social.
 6. El maestro principiante estaba pasando por unas etapas de desarrollo personal y profesional, pero en el apoyo brindado no se consideró su aprendizaje como adulto, su personalidad e inteligencias, y dándole énfasis a sus etapas profesionales y no a las personales.
 7. Mientras más se acerca la escuela a una comunidad de aprendizaje como la escuela Esperanza Pérez, más tiene el ambiente propicio para el desarrollo del maestro que se inicia en la profesión.
 8. El programa PR-CETP sirvió a los maestros participantes de ayuda técnica, apoyo y estabilidad emocional ante los problemas que han tenido que enfrentar como neófitos. El prestar atención a las estrategias para la creación de ambientes propicios al aprendizaje, la inserción a la cultura y la integración del director escolar al programa son aspectos que debe mejorar.
 9. En las escuelas se esperaba que los maestros y maestras principiantes hicieran el mismo trabajo que los maestros con experiencia y se le asignaban las tareas más difíciles: preparaciones múltiples, clases remediativas y los más difíciles y necesitados estudiantes.
 10. En las escuela, generalmente no se proveía tiempo suficiente a los maestros nuevos ni a los experimentados para la planificación, reuniones, visitas y observación.
 11. Las actividades de inducción eran generalmente arbitrarias e improvisadas. Sólo la escuela Esperanza poseía una cultura de responsabilidad y apoyo compartido en la cual todos o casi todos los miembros contribuían al desarrollo y adaptación del nuevo maestro.
 12. El período de inducción se utilizaba, generalmente, a modo de probatoria para el maestro, para evaluar sus competencias. No existía un procedimiento de supervisión ni evaluación individual y progresiva.

Comentarios finales

Este estudio además de llenar una necesidad en términos de la investigación cualitativa sobre la inducción de maestros, ofrece una información valiosa para los directivos del sistema educativo en Puerto Rico. Tanto el Departamento de Educación como los programas de preparación de maestros y directores de las distintas universidades del país tienen en sus manos una perspectiva de la realidad que han enfrentado algunos maestros principiantes de ciencias y matemáticas y los directores. Se espera que este trabajo sirva para activar y revisar su Programa de Inducción de maestros. El Programa de Inducción de PR-CETP podría servir como modelo para adoptar y adaptar a todas las áreas académicas.

Referencias

- Apps, J. W. (1991). *Mastering the teaching of adults*. Florida: Krieger.
- Bradley, A. (1999). Zeroing in on teachers: Quality counts'99. *Educational Week*, 18(17), 46-47, 49, 50-52.
- Breaux, A. L., y Wong, H. K. (2002). *New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers*. Mountain View, CA: Harry K. Wong.

- Bruner, J. (1966). *Towards a theory of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: MacMillan.
- Fortis, M. (2003). *La inducción de maestros de ciencias y matemáticas: Visión de directores y maestros*. Disertación doctoral inédita, Universidad de Puerto Rico, Río Piedras.
- Fuller, F. F. y Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. En K. Ryan, (Ed.), *Teacher Education (Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, Inc.
- Garman, N. B. (1986). Reflexion, the heart of clinical supervision: A modern rationale for professional practice. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 1-24.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantam Books.
- Gordon, S. y Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed*, 2nd Edition. Association for Supervision and Curriculum Development. Recuperado el 15 de marzo de 2002 de <http://www.ascd.org.com>.
- Hall, G. (1982). Induction: The Missing Link. *Journal of Teacher Education*, 33(3), 53-55.
- Ingersoll, R. (2000). A different approach to solving the teacher shortage problem. *Police Perspectives*, 2(2), 6-8.
- Johnson, S. M. y Kardos, S. (2002). Keeping new teachers in mind. *Educational Leadership*, 59(6), 12-16.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge.
- Lambert, L., et.al (1995). *The Constructivist Leader*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Lawson, H. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 163-172.
- Leithwood, K. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12.
- Méndez, A. (1994). *The first years of teaching as a learning experience: The perspective of a group of Puerto Rican teachers*. Disertación doctoral. Harvard University, Boston, MA.
- Moskowitz, J. y Stephens, M. (1997). *From student of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Recuperado el 18 de Julio de 2002 de <http://www.ed.gov/pubs/APEC/>.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Piaget, J. (1981). *The psychology of intelligence*. Totowa, N.J.: Littlefield, Adams.
- Ramos, I. (1999). *Desarrollo profesional de los educadores y educadoras*. Hato Rey, PR: Publicaciones Puertorriqueñas, Inc.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sitter, J. P., y Lanier, P. E. (1982). *Student teaching: A stage in the development of a teacher?* Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Smyth, J. (1989). Developing and sustaining critical reflection in teacher education. *Teacher Education*, 40(2), 2-9.
- Stansbury, K. y Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the Classroom: Designing Support for Beginning Teachers*. San Francisco, CA: WestEd.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.