

Cuaderno de Investigación en la Educación, número 2, octubre 1990
Centro de Investigaciones Educativas
Facultad de Educación, Río Piedras
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras

CONSIDERACIONES EN TORNO AL DESARROLLO DE PROGRAMAS DE INDUCCIÓN

Isabel Vázquez Rodríguez

¿Qué son los programas de inducción?

La visión sobre la educación del maestro ha ido cambiando a través del tiempo. Hall (1982) dice que cada vez más educadores en Estados Unidos plantean la educación del maestro como un fenómeno que ocurre a lo largo de un continuo. Dicho continuo podría verse como un recorrido de tres fases. Este recorrido comienza con las experiencias de preservicio en un programa de preparación de maestros. Una segunda fase sería la transición entre la graduación y la iniciación como maestro de tiempo completo en un salón de escuela elemental o secundaria. El periodo de tiempo en que ocurre esta transición es lo que se conoce como inducción (Griffin, 1985). La tercera fase correspondería al adiestramiento en servicio del maestro.

Con respecto a la fase de inducción Griffin (1985) señala como un aspecto de la educación del maestro la provisión de ayuda para el profesional que se inicia en el magisterio. Este señalamiento plantea que debe trabajarse o proveerse para esta fase, pero no deslinda claramente a quién corresponde la responsabilidad de desarrollar este trabajo. Sin embargo, esta interrogante no ha sido impedimento para que haya aumentado el interés en los programas de inducción en la última década.

Huling-Austin (1985) señala que los programas de inducción pueden verse desde tres perspectivas fundamentales: como programa de ayuda o apoyo para maestros nuevos en la profesión, como programa de evaluación o como ambos. Fox y Singletary (1986) reaccionan al enfoque evaluativo argumentando sobre el temor que pueden sentir los maestros nuevos de recibir evaluaciones deficientes de administradores o coordinadores con autoridad y poder para evaluar. También señalan que pocos programas de inducción enfocan en las metas de desarrollar una orientación reflexiva y destrezas esenciales para autoevaluación.

Una de las ideas que subyace en los programas de inducción para maestros es la intención de facilitar la etapa de transición a la profesión del magisterio. Algunos investigadores sugieren en sus escritos que los programas de inducción serán de particular esperanza para la posibilidad de la reforma en la educación (Huling- Austin, 1985). Podría tener mucho sentido esta sugerencia si se apoya la idea de que la reforma debe surgir del salón de clases con la participación activa del maestro. Los programas de inducción, desde su visión de apoyo, le proveen al maestro que se inicia la oportunidad de compartir inquietudes, temores, ideas, preocupaciones, reflexiones que surgen ante la experiencia que confrontan. Por supuesto, tampoco se pretende descansar en la inducción como una panacea, sino valorar los programas en su justa perspectiva.

Otra premisa de la que parten los programas de inducción es la idea o supuesto lógico de que los nuevos maestros serán mejores maestros como resultado del apoyo y ayuda que reciban y que, además, cuando estos maestros ingresen a las escuelas, la enseñanza y la educación mejorarán (Huling-Austin, 1985; Fox y Singletary, 1986). Esto implica que habrá un impacto positivo en la calidad de la enseñanza por lo cual los estudiantes y la sociedad en general saldrán beneficiados. Huling-Austin (1985) señala que no se deben tener expectativas irreales sobre los programas de inducción. Inclusive, señala, muchos legisladores que han apoyado económicamente los programas se sentirán defraudados cuando los logros no estén acordes con los objetivos trazados. Los informes indican que uno de estos objetivos el de descartar al maestro que no va hacer buen maestro no se logra con los programas de inducción. Por otro lado, los investigadores y estudiosos consultados coinciden con la idea de que la tarea del maestro es una de las más arduas y complejas con demandas y exigencias extraordinarias para este grupo profesional. Estas demandas son de toda índole: dominio de las materias que enseñan, competencia profesional, equilibrio psicológico social superior y otras cualidades, además de considerarse al maestro, según la crítica, uno de los elementos claves en el estado actual de la educación. Ser un maestro efectivo es cada vez más difícil dada la situación actual de la sociedad, su naturaleza cambiante, su acelerado desarrollo tecnológico, los grandes y graves problemas que se confrontan en todos los órdenes: Político, económico, religioso, social (criminalidad, falta de ética, desdén por la salud colectiva, y otros) los cuales ineludiblemente se reflejan en el microcosmo que es el salón de clases. Dada la importancia que tiene la honrosa tarea de la enseñanza, es explicable la atención que se le pretende dar a las necesidades y preocupaciones y al desarrollo profesional de los maestros que se unen por vez primera a la clase magisterial.

Investigaciones en torno a los programas de inducción

Hall (1982) y Griffin (1985) aducen que sobre la fase de inducción no se ha realizado mucha investigación. Este último señala que hasta el 1985 había poca investigación disponible,- ya que ha sido recientemente que se le ha brindado atención particular por parte de los investigadores en Estados Unidos a los primeros años de enseñanza. Así que para tomar decisiones respecto a programas de inducción se han utilizado como base los hallazgos de estudios sobre otros fenómenos educativos. También se han utilizado los conceptos o marcos teóricos de disciplinas relacionadas con las ciencias sociales tales como sociología, psicología y antropología.

De acuerdo con Griffin (1985) la investigación relacionada con el tema puede dividirse entre aquella que describe la experiencia de nuevos maestros y aquella que da atención a la influencia de intervenciones intencionales en el trabajo de los nuevos maestros. Este primer tipo de investigación examina fundamentalmente cómo encaja el nuevo maestro en su nuevo rol. Los resultados generales revelan que los maestros necesitan apoyo en su primer año de trabajo, particularmente en la solución de problemas como los siguientes: falta de conocimiento sobre el contenido, falta de habilidad para organizar las actividades de enseñanza aprendizaje, incapacidad para tratar con estudiantes poco motivados, dificultad para evaluar a los estudiantes, pobre conocimiento de planificación y manejo en el salón de clases, falta de destrezas para trabajar con las expectativas de directores, compañeros y padres (Fox y Singletary, 1986). Todas estas

situaciones son, tal vez, las que han llevado a caracterizar los primeros años de enseñanza como problemáticos, complejos, difíciles y traumáticos (López de Méndez, 1987).

Algunos estudios evidencian el poder del escenario escolar para transformar en vez de estimular el uso del conocimiento y destrezas de los cursos profesionales (Griffin, 1985). Según este autor la investigación es relativamente clara con respecto a que los nuevos maestros no son influenciados tan poderosamente por los programas de educación en preservicio como debe esperarse o desearse. Este hallazgo plantea serias interrogantes con respecto a la educación en preservicio. Investigaciones citadas por Griffin (1985) y Ervay (1985) revelan que los maestros nuevos reciben una fuerte influencia de las personas que están en el escenario escolar: administradores, principales y maestros. Debe ser ésta la justificación para que se pretenda que los mejores maestros en las escuelas colaboren activamente y sirvan de apoyo para los maestros nuevos, con la esperanza del modelaje como recurso para el desarrollo profesional del maestro.

Se han realizado algunas investigaciones sobre programas particulares de inducción, como las realizadas por el "Research and Development Center for Teacher Education", Universidad de Texas (Marshall, 1985). De los resultados de estudios surge el "Model Teacher Induction Project" (MTIP) que se estableció en un distrito suburbano de Austin. Este proyecto consistió en un programa piloto de inducción y simultáneamente, de una investigación sobre el programa, los participantes y su práctica. Basados en el análisis de los datos y en las experiencias con el MTIP, los directores del proyecto comenzaron a reformar algunas ideas acerca del proceso de inducción en varias áreas. La primera tiene que ver con el llamado trauma del primer año de experiencia en la enseñanza. La literatura está repleta de referencias sobre el trauma del primer año. Los hallazgos de este grupo revelaron que, aunque hubo un poco de trauma e incomodidad para algunos, para otros se logró una transición suave a su primer año. Este hallazgo resulta muy interesante y digno de profundizar en sus implicaciones, como por ejemplo, plantea si se ha sobreestimado el asunto del año traumático y cuán acertado es estructurar un programa de inducción alrededor de esta expectativa traumática. Mas bien se apoyaría, bajo esta impresión, la idea de que los programas deben estructurarse teniendo como fundamento o guía las necesidades que surgen de los participantes. Una segunda idea, relacionada con la selección del maestro de apoyo para el maestro principiante, también se sometió a análisis. El criterio inicial utilizado para la selección fue que el maestro de apoyo se considerara como exitoso por el principal y que quisiera participar en el proyecto. Los datos recopilados sugieren otros criterios para esta selección: enseñar el mismo grado, materia y nivel; tener salones próximos; tener ideologías compatibles sobre enseñanza manejo de salón de clases y disciplina y que, además, el maestro principiante perciba la importancia de este arreglo para su apoyo y desarrollo profesional.

También el "Research in Teacher Education (RITE)", al reconocer que los programas de inducción surgen, en gran medida, como consecuencia de decisiones políticas de legisladores, ha examinado los efectos de estas políticas a niveles de actividad del estado, del distrito y hasta del salón de clases.

El estudio de RITE (Griffin, 1985) reveló algunos hallazgos, aunque preliminares:

1. Los programas de inducción exigen responsabilidades no acostumbradas al personal escolar y los maestros, a menudo añadidas a las responsabilidades convencionales.

2. La muestra utilizada por RITE demostró poca evidencia de que los programas de inducción estén directamente relacionados con las competencias observadas en la actividad instruccional de los maestros nuevos.
3. Los maestros nuevos tienden a percibir las dimensiones de los programas de inducción como diferentes de los programas de preservicio.
4. A ningún maestro se le negó su certificación como consecuencia de la implantación del programa.

Griffin (1985) plantea algunos dilemas asociados con el uso de la investigación sobre la enseñanza como médula para los programas de inducción, por ejemplo:

1. Mucha de la investigación está basada en diseños correlacionales, esto es, la enseñanza asociada con resultados positivos en los estudiantes ha sido descubierta en escenarios escolares ya existentes, fenómenos que ocurren naturalmente. Se ha hecho un estudio experimental para determinar si las mismas conductas, introducidas experimentalmente, provocan los mismos resultados en los estudiantes. La pregunta que podría hacerse es ¿me dará resultado a mí porque te dio a ti?
2. Mucha de la investigación sobre enseñanza efectiva se da en situaciones específicas, en contextos particulares, con poblaciones también particulares. Esto implica dificultades para generalizar los resultados.
3. Se restringe a los maestros nuevos a cumplir con aquellas normas apoyadas por la investigación. Esto apunta a la posibilidad del uso poco apropiado de resultados de investigación. Se puede plantear en este caso cómo la conformidad puede influir en el desarrollo de la creatividad, aunque Schlechty (1985) señala que la conformidad no es la antítesis de la creatividad, sino la condición que la hace posible. Explica este investigador que las normas no solo constriñen, sino que también liberan. Por otro lado, Griffin indica que los programas diseñados para ayudar a los nuevos maestros a ser proficientes deben incluir, no solamente la base científica apropiada, sino también el conocimiento que da la experiencia. Los programas deben atender los valores y creencias acerca de lo que es la enseñanza de calidad. Es tratar de buscar un equilibrio entre la ciencia y el arte.

Griffin alega que toda esta argumentación pretende advertir acerca del papel que jugará la investigación en la formulación e implantación de programas de inducción. Además de lo anterior, no se puede perder de perspectiva la importancia fundamental de una visión comprensiva de la calidad de la enseñanza para el desarrollo de tales programas.

¿Qué puede esperarse de un programa de inducción?

Huling-Austin (1985) destaca la importancia de clarificar lo que se puede o no esperar en forma realista de programas de inducción. Discute las siguientes metas a la vez que las limitaciones relacionadas con las mismas:

1. Mejorar el desempeño del maestro (a).

El argumento que sostiene la autora plantea que cuando a un maestro se le deja desarrollar por su cuenta su pericia como maestro, a menudo aprende por tanteo y error. Por otro lado, las técnicas que desarrolle para sobrevivir son las mismas que conformarán su estilo de enseñanza, que tal vez no sea el más efectivo. Sin embargo, hay que estar consciente que un programa de inducción no tiene soluciones mágicas para las situaciones o problemas que se presenten.

En este punto es fundamental un entendimiento bastante claro de lo que es ejecución efectiva del maestro. ¿Qué es un maestro efectivo? ¿Es un concepto estático, único? ¿Está definido en contextos? Estas concepciones tienen que ser ampliamente

compartidas por los diferentes actores en el proceso.

Una meta realista de programas de inducción es proveer el apoyo y respaldo necesario para que se conviertan en maestros exitosos aquellos principiantes que entran a la profesión con el trasfondo, habilidad y potencial para convertirse en un maestro aceptable.

2. Aumentar la retención de los maestros principiantes prometedores durante los años de inducción. Durante los años de inducción muchos maestros se decepcionan y abandonan su carrera magisterial. En Estados Unidos aproximadamente el 15 por ciento se aleja de la enseñanza después del primer año; 40 – 50 por ciento durante los primeros siete años y de dos terceras a tres cuartas partes se van en los primeros cuatro años. Es posible que muchos de los que se van tengan el potencial para ser buenos maestros.

Se desconoce la magnitud del problema en Puerto Rico ya que, a pesar de hacer las gestiones pertinentes, no se obtuvieron las estadísticas que se solicitaron en el Departamento de Instrucción Pública. Los datos más recientes que ofrecieron correspondían a la década del setenta (Departamento de Instrucción Pública, 1972).

Sugiere Huling-Austin que si se pretende usar los programas de inducción para descartar aquellos maestros menos prometedores, se debe incluir un componente evaluativo que permita tomar decisiones de esta naturaleza. Si un programa de inducción tiene éxito en suavizar la transición a la profesión, podría esperarse un aumento en la retención de maestros. Sin embargo, ningún programa de inducción podrá lidiar con otros factores que también inciden para que el maestro se aleje de la profesión del magisterio.. salario, condiciones particulares de trabajo, prestigio de la profesión, oportunidades limitadas para el adelanto en la profesión y otros. Estos factores combinados pueden ser más poderosos que la inducción y los servicios que se presten.

3. Promover el bienestar social y profesional de los maestros participantes. Se dice que la inducción es el punto en que los maestros experimentan el “shock” de la realidad del salón de clases. La profesión del magisterio tiene la responsabilidad de ayudar a los nuevos maestros a lidiar con este choque y proveerle inducción apropiada.

En muchas ocasiones el maestro que se inicia pasa el día aislado de sus colegas, por múltiples razones, reduciendo la posibilidad de aprender de los compañeros con experiencia. En la mayor de las profesiones no se espera que desde el primer día el novato asuma las responsabilidades de un veterano de 20 años o más. Sin embargo, este es el caso de los maestros.

Es necesario orientar al maestro nuevo sobre la escuela, el distrito y la cultura de su lugar de trabajo, de forma que se sienta parte del equipo de trabajo escolar. Se tiene que

estimular, además, su mejoramiento y desarrollo continuo.

4. Satisfacer requisitos mandatorios relacionados con inducción y la certificación.

En este aspecto se sugiere cuidado de no enfocar en el logro de criterios mínimos. No se deben confundir los aspectos técnicos para cumplir con unos requisitos con la intención fundamental de los programas. Un ejemplo que reseña la autora se relaciona con las conferencias de observación y retrocomunicación diseñadas para proveer información valiosa al maestro relacionada con la enseñanza. Si se descuida podría convertirse en un mero formulismo para cumplir con un cierto requisito y papeleo.

Modelos de programas de inducción

En Estados Unidos hay múltiples estados que están trabajando activamente con programas de inducción. Muchos de ellos han surgido como mandatos legales y son auspiciados por el gobierno y el Departamento de Educación. Otros han surgido como esfuerzos colaborativos entre los colegios preparatorios de maestros y los distritos escolares. Un elemento básico que generalmente contienen estos programas es el programa de apoyo en la escuela. Ejemplos de estos programas, por señalar algunos, son los siguientes (Véase el artículo de Ismael Ortiz en este mismo número para otros modelos de programas de inducción):

"California New Teacher Project" - en este proyecto participan más de 700 maestros. Consiste el mismo de un estudio evaluativo de cómo debe ser el apoyo y evaluación del nuevo maestro. Se están efectuando estudios piloto de quince modelos distintos de apoyo y evaluación de maestros nuevos. La evaluación de estos quince proyectos, según sus directores, proveerá evidencia sólida de que la enseñanza y aprendizaje mejorarán cuando los maestros nuevos obtengan la ayuda que necesitan para aplicar efectivamente lo que aprenden en los colegios preparatorios de maestros. (What is the New Teacher Project, 1988).

- "Professional Alternative Consortium for Teachers" - arreglo colaborativo de la

Universidad de Colorado, el "Metropolitan State College" y las escuelas públicas del Condado de Jefferson. Este consorcio, que comenzó como un programa piloto en el verano del 1986, tiene como objetivo contribuir en forma significativa a los programas de preparación de maestros y de inducción, además de proveer alternativas profesionales de apoyo para los maestros (Jones y Schiff, 1989).

Un proyecto de inducción y la Facultad de Educación

La Facultad de Educación tiene entre sus prioridades el desarrollo de un plan de acción para la realización de actividades relacionadas con inducción, según es requerido

por la agencia acreditadora de nuestra Facultad (NCATE). Si se analiza la información presentada anteriormente son muchas las consideraciones que deben tenerse para desarrollar un proyecto de esta naturaleza. La literatura nos remite a muchas de estas consideraciones.

Se podrían elaborar una serie de preguntas que tal vez ayudarían a aclarar que se quiere hacer y cómo se puede hacer. Por ejemplo, ¿Se quiere establecer un programa de inducción o sólo desarrollar una serie de actividades relacionadas con inducción? ¿Se incluirá también a la Escuela Graduada, con la variedad de profesiones para las cuales prepara, o ésta desarrollaría su propio programa o actividades? ¿Cuál sería la conceptualización de un programa de inducción nuestro? ¿Sería una continuación del programa de preparación de maestros? ¿Se prepararán programas especiales? ¿Qué entendemos por un maestro efectivo? ¿Es realmente el comienzo de la profesión una época problemática (traumática) o es parte del proceso de aprendizaje? ¿Es esta la etapa de descubrimiento de la identidad como maestro? ¿De qué recursos disponemos, tanto humanos como económicos, para desarrollar un proyecto de inducción? ¿Qué relación se establecería con el Departamento de Instrucción Pública y las demás organizaciones, públicas o privadas, que contratan a nuestros egresados?

Con respecto a este último punto, debe indicar que la Ley Orgánica del Departamento de Educación 1990 en su artículo 3.05, indica que el Secretario de Educación debe establecer un programa de inducción. Señala además que el Secretario enriquecerá este programa por medio de la coordinación con la Universidad para el ofrecimiento de los adiestramientos pertinentes.

Además, de las anteriores deben considerarse también las siguientes preguntas:

¿Se nombraría a una persona o a un comité para coordinar el trabajo? ¿Se trabajaría a base de las necesidades presentadas por los maestros puertorriqueños? ¿Se establecería alguna relación con el Reglamento de Certificación de Maestros? ¿Se coordinaría con organizaciones profesionales de la educación? ¿Cómo se evaluarán los resultados o consecuencias de los programas de inducción? ¿Qué impacto tendrán dichos resultados en los programas preparatorios de maestros?

Es imprescindible, por demás decirlo, la participación activa de las esferas administrativas en el análisis y toma de decisiones sobre este asunto. Esta lista no es ni pretende ser exhaustiva, pero puede servir como punto de partida para la búsqueda y análisis de información para tomar las decisiones pertinentes.

Sin embargo, aunque no se establezca por el momento un programa de inducción se podría comenzar a desarrollar algunas actividades y servicios para los maestros que se inician en la profesión. Si se toma como ejemplo el Centro de Inducción de Glassboro en New Jersey, se encuentra que éste desarrolla una serie de actividades que responden a las siguientes metas:

1. Proveer al maestro principiante información basada en la investigación, adiestramiento y ayuda técnica.
2. Proveer apoyo al maestro expandiendo sus experiencias de aprendizaje profesional.
3. Ayudarlos a desarrollar estilos de enseñanza individual basada en observaciones, discusiones y consulta.
4. Ayudarlos a su adaptación al nuevo ambiente escolar.
5. Estimular el valor del aprendizaje continuo entre los maestros.

Se podrían desarrollar diversas actividades como parte de las estrategias para el logro de estas metas, si las aceptamos aunque sea en forma preliminar. Por supuesto, es esencial establecer los lazos de comunicación adecuados con el Departamento de Instrucción Pública y los colegios privados, que son los que tienen el contacto directo con el maestro que se inicia. Como una primera actividad con los que se inician en la docencia aproximadamente, se les podría invitar a mediados del semestre, a un encuentro con los compañeros con la intención de compartir, intercambiar y reflexionar (López de Méndez, 1987) no solamente sobre los aspectos negativos, sino también sobre los aspectos positivos de la experiencia de enseñanza. Esta actividad también se podría compartir con los compañeros que egresan de la Escuela Graduada (administradores, supervisores, principales, orientadores) de forma que también tengan la oportunidad de compartir sus experiencias. Por otro lado, luego de conocer cuáles son las necesidades de estos compañeros, se pueden ofrecer talleres, seminarios y clínicas sobre asuntos diversos, como por ejemplo: disciplina, relaciones padre-escuela-comunidad, estrategias de enseñanza, evaluación, motivación y otros. Se les puede proveer información sobre resultados de investigaciones en torno al tema de enseñanza aprendizaje y otras relacionadas con la educación.

Por otro lado, la Facultad podría crear cursos de educación continuada y hacerlos accesibles al maestro y otros profesionales, por ejemplo, en las propias escuelas o distritos escolares. Es más fácil que se muevan los recursos a las escuelas o al distrito que mover al grupo de maestros a la Facultad. En fin, mientras se determina si se desarrollarán o no proyectos amplios de inducción, son múltiples las actividades que pueden planificarse para atender esta población según lo requiere la agencia acreditadora (NCATE) en su rediseño (NCATE, 1990).

Bibliografía

Departamento de Instrucción Pública (1972). Informe Sobre el Personal Docente que Abandonó el Sistema de Instrucción Pública.

Ervay, S. C. (1985). Campus field-compatibility in student-teaching. Action in Teacher Education, 37-41.

Estado Libre Asociado de Puerto Rico. Cámara de Representantes. Sustitutivo de la Cámara al P. de la C. 847, 11ma. Asamblea Legislativa, 3era. Sesión Ordinaria. (1990).

Fox, S. M., y Singletary, T. J. (1986). Deductions about supportive induction. Journal of Teacher Education, 37(1), 12-15.

Friske, J. S., and Combs, M. (1986). Teacher induction program: An Oklahoma perspective. Action in Teacher Education, 8(2), 67-74.

Griffin, G. A. (1985). Teacher induction: Research issues. Journal of Teacher Education, 36(1), 42-46.

Hall, G. E. (1982). Induction: The missing link. Journal of Teacher Education, 33(3), 53-55.

Hegler, K. J. y Dudley, R. (1987). Beginning teacher induction: A progress report. Journal of Teacher Education, 38(1), 53-56.

Hitz, R. y Roper, S. (1986). The teacher's first year: Implications for teachers educators. Action in Teacher Education, VIII(3), 65-71.

Hoffman, J. V., Edwards, S. A., O'Neal, S., Barnes, S. y Paulissen, M. (1986). A study of state mandate beginning teacher programs. Journal of Teacher Education. 37(1), 16-21.

Huling-Austing, A. L. (1986). What can and cannot reasonably be expected from teacher induction programs. Journal of Teacher Education. 37(1), 2-5.

Irving, G. (1990). Collaborative teacher education. Phi Delta Kappan, 71(8), 622-624.

Jones, B. J. y Schiff, S. J. (1989). The winning PACT: A higher education and school district partnership. American Association of Colleges for Teacher Education.

Kurtz, W. H. (1983). How the principal can help beginning teachers. NASSP Bulletin. 67(459), 42-45.

López de Méndez, A. (1987). What teachers learn during the first years of teaching: The perspective of Puerto Rican teachers. (Qualifying paper, unpublished).

Marshal, B. (1985). R&DCTE Pilots beginning teacher program; Research yields new insights into induction. R&DCTE Review. 3(3), 3-6.

Mc Evoy, B. y Morehead, M. (1987). Teacher induction: What can a university do best? Action in Teacher Education. 8, 45-49.

Odell, S. J. (1986). Induction support of new teachers: A functional approach. Journal of Teacher Education. 37(1), 26-29.

Odell, S. J. and Others (1986-87). Functional approach to identification of new teacher needs in an induction context. Action in Teacher Education, 8(4), 51-57.

Rossetto, C. R. y Grosenick, J. K. (1987). Effects of collaborative teacher education: Follow up of graduates of a teacher induction program. Journal of Teacher Education. 38(2), 50-52.

Schlechty, P. C. (1985). A framework for evaluating induction into teaching. Journal of Teacher Education. 36(1), 37-41.

Thomas E. Robinson Beginning Teacher Induction Center. Glassboro State College, Glassboro, N.J.

Torres, L. (1964). Motivaciones que inducen a los maestros a abandonar el sistema de instrucción pública y su relación con ciertas variables. Tesis sin publicar, Escuela Graduada de Administración Pública, Universidad de Puerto Rico, P. R.

What is the new teacher project? (1989, febrero). Newsletter of the California Teacher Project, 1(1).

Zaharías, J. A. and Frew, T. W. (1987). Teacher induction: And analysis of one successful program. Action in Teacher Education. IX(1), 49-55.