

Fish, J. (2017). Aportes de la mentoría universitaria a la creación y el mantenimiento de una organización de aprendizaje continuo.



www.inacap.cl/regies



Vol. 2 (noviembre – 2017)
ISSN 0719-742X E-ISSN 0719-7624
Fechas de recepción: 23/08/2017
Fecha aceptación: 22/10/2017

Aportes de la mentoría universitaria a la creación y el mantenimiento de una organización de aprendizaje continuo

Janet E. Fish *California State University, Northridge, EEUU*
janet.fish@csun.edu

Cómo citar este artículo: Fish, J. (2017). Aportes de la mentoría universitaria a la creación y el mantenimiento de una organización de aprendizaje continuo. *Revista de Gestión de la Innovación en Educación Superior REGIES*, 2, p.p.54-76. Issn 0719-742X.; E-Issn: 0719-7624

Resumen

La globalización de la educación y las economías se refleja en cambios rápidos y de complejidad creciente. Esta realidad ha creado un desafío para la mayoría de las organizaciones, entre ellas, las universidades. Exponemos dos iniciativas de mentoría universitaria: 1) una al nivel de una asignatura de estudios de posgrado que involucra a la profesora, mentores y alumnos trabajando con la dirección y docentes de centros educativos en una comunidad cerca de Los Ángeles, California y 2) otra a nivel del condado de Los Ángeles, California, que involucra una colectividad de profesores universitarios de la misma especialización provenientes de 24 universidades distintas para fortalecer la formación profesional de educadores y la capacitación de sus profesores universitarios. Presentamos las estrategias utilizadas en estas iniciativas para establecer y mantener una organización de aprendizaje, que estimulan la identificación de nuevos elementos y facilitan la adquisición de aprendizajes profundos y significativos, la reflexión y la coinvestigación continua entre alumnos, profesores y mentores, y *systems thinking*. Estas estrategias se pueden utilizar en cualquier

campo de estudio, área de trabajo o empresa. Explicita cinco principios que subrayan estas estrategias, integrándose perspectivas de Fink (2013), Senge (1994; 2006) y Florez (2014).

Palabras clave: mentoría universitaria, organización de aprendizaje continuo, capacitación, reflexión, formación profesional.

AbstrAct

Globalization in education and economies is reflected in increasingly rapid change and growing complexity. This reality has challenged most organizations, among these, universities. The author describes two initiatives of university mentoring at two levels; 1) one at the level of a graduate course that involves the course professor, mentores and graduate students who consult with the director and teachers of early childhood education centers in communities surrounding the university campus, and 2) another at the level a collaborative of faculty members in the same academic discipline from 24 institutions of higher education in Los Angeles County with the aim of strengthening the preparation of future teachers and capacity-building of their university professors.

The author cites strategies used in these mentoring initiatives to establish and maintain a learning organization and describes their role in identifying new elements, facilitating deepened and significant learning and collaboration, reflection, ongoing student, mentor, and professor co-investigation and systems thinking. These strategies can be utilized in any discipline, field of practice, or area of work. The author discusses five foundational principles that underpin these strategies, integrating the perspectives of Fink (2013), Senge, (1994; 2006) and Florez (2014).

Keywords: university mentoring, learning organization, ongoing professional development, reflection, initial professional development.

En los últimos años, la frecuencia de cambios sociales y económicos ha impactado a las universidades en todas partes del mundo. Ellos crean mayor complejidad, incertidumbre, nuevos desafíos y, también, nuevas oportunidades para formar egresados preparados con conocimientos, habilidades y disposiciones, para responder exitosamente a la nueva realidad cambiante. Algunos de estos cambios estructurales incluyen: 1) nuevas tecnologías de la información, 2) nuevos proveedores de enseñanza; 3) nuevos modos de enseñanza (por ejemplo, *online*, por teleconferencia, etcétera), y 4) la globalización de la educación, caracterizada por una nueva diversidad de alumnos universitarios que presenta un rango de distintas expectativas de lo que es una buena formación profesional, una buena educación, y una economía que requiere empleados capaces de adaptarse a condiciones nuevas, aun inesperadas (Newman, Courier y Seurey, 2004, en Fink, 2013). La globalización de la educación ha profundizado esta situación, que presume también que los empleados de cualquier empresa o profesión tienen que permanecer flexibles, enganchándose en un proceso de aprendizaje continuo que la propia universidad debe modelar y apoyar.

Dichos cambios se reflejan en las formas de buscar, crear, comunicar y transmitir información y conocimientos, así como de apoyar el desarrollo de las competencias y disposiciones necesarias para que todo alumno pueda defenderse en este contexto. De esta forma, líderes y profesores universitarios se enfrentan al desafío y la necesidad de discutir y ponerse de acuerdo, a nivel de institución, respecto de las estrategias de una pedagogía adecuada a la nueva realidad:

(...) hay presión para que las universidades respondan; que los administradores y profesores discutan y planifiquen para cambiar aspectos fundamentales de la enseñanza, la pedagogía y los modos en que se entregan (Fink, 2013, p. 15, traducido por la autora).

Esta situación afecta especialmente el nexo entre conocimientos, habilidades y disposiciones en la formación de profesionales en todas las especializaciones. El alumno puede adquirir conocimientos por medio de varias tecnologías (al leer, escuchar, observar por video, etcétera). También, el alumno puede demostrar su competencia y habilidades en el laboratorio de práctica clínica en un centro en la comunidad mediante un video para realizar la revisión y comentario de su profesor o supervisor "codo a codo". La mentoría del alumno, del profesor o el mentor le ofrece la oportunidad de contextualizar cada experiencia y hace más probable que desarrolle y demuestre competencias, disposiciones y capacidad de reflexionar e integrar nuevos conocimientos, con competencias y disposiciones demostradas. A la vez, esta integración hace más probable que el alumno siga investigando, experimentando, evaluando y reflexionando a lo largo de su carrera. Los docentes de centros educativos señalan que necesitan: 1) apoyo al inicio de su carrera y 2) supervisión reflexiva a lo largo de ella (Howes, 2010).

Esta situación urge identificar y emplear estrategias exitosas de mentoría universitaria para apoyar a los alumnos y, como resultado, a los profesores y otros mentores, en este proceso de cambio.

El mundo se vuelve más complejo cada día. Esta complejidad suele fastidiar, irritar, cansar. El desafío que cada individuo enfrenta en toda organización es atender a la complejidad para entender y apreciar sus múltiples elementos y responder con más información, herramientas y flexibilidad. Esta última nos aporta la capacidad de responder a múltiples condiciones con éxito. El entusiasmo (curiosidad por la dinámica de la complejidad, la búsqueda continua por identificar y entender los factores involucrados) nos fortalece la capacidad de poder persistir y sostener la búsqueda, confirmándonos en una actitud o disposición a un proceso continuo de aprendizaje.

Este proceso apoya la organización de la cual formamos parte y capacita a todos los miembros de la organización para poder continuar profundizando la revisión, investigación y aprecio de los múltiples factores que se juegan en cada situación. Los

resultados de esta investigación suelen incluir un aumento de la capacidad para responder con creatividad y reflexión para cumplir con las metas de la organización y del rol del individuo.

Quizás la universidad se destaca como organización única por su doble responsabilidad tradicional de: 1) formar profesionales en su especialización para poder demostrar las competencias esenciales en el mundo cotidiano del trabajo, mientras también se basa en la empresa para 2) la conexión para investigar los rasgos de un fenómeno y su impacto en el mundo. Esta doble misión crea una tensión dinámica que, a su vez, sugiere que profesores y alumnos universitarios deben desarrollar otras habilidades relacionadas con la disposición y capacidad de examinar la realidad e informar las políticas involucradas con el trabajo en su campo de estudio, así como la capacidad de conectarse con una realidad compleja relacionada a su especialización en el mundo.

Es decir, los académicos universitarios tienen la posibilidad de no solo poder continuar aprendiendo, profundizando los conocimientos, las habilidades y las disposiciones de su profesión, sino que este proceso también estimula o resulta en generar nuevas preguntas a contemplar. A la vez, cuando hay oportunidades para colaborar, este proceso es transformativo: ofrece a profesores y alumnos documentar la realidad, junto a una visión o sueño para el futuro en el campo de estudio y trabajo. A nivel individual, también institucional, el diálogo que genera esta colaboración suele resultar en la *metanoia*, que Senge ha definido como “un ‘clic’ de la mente” (Senge, 2006).

El significado de *metanoia* aporta una valorización profunda de los aprendizajes y la pedagogía. El aprendizaje nos aporta la posibilidad de cambiar de idea o paradigma, que reajusta nuestro esquema de la realidad. A su vez, un paradigma se basa en conceptos que tomamos como eternos, hasta que una experiencia o alguien nos lo problematiza. A veces, en un mero instante, nos cambia el modelo mental (por cambiar nuestra manera de explicar distintas realidades, abandonando los conceptos que ya no nos sirven y reemplazándolos con una perspectiva nueva). Este “clic” puede transformar a investigadores académicos en investigadores-activistas, por considerar el impacto de distintos elementos en los sistemas relacionados a su profesión.

Hemos visto la experiencia del “clic” en colegas y alumnos de dos proyectos universitarios. A continuación se describen dos iniciativas, ejemplos de la mentoría universitaria y sus estrategias e implicancias para la creación y mantenimiento de una organización de aprendizaje continuo. Ambas han evolucionado a lo largo de 20 años y seis años, respectivamente. Por su parte, representan experiencias a dos niveles de la universidad:

1. una asignatura *Partnerships for Excellence* (PfE) de estudios de posgrado en la educación inicial que involucra a la profesora, mentores y alumnos

trabajando con la dirección y docentes de centros educativos en las comunidades cerca de Northridge, a 40 kilómetros Los Ángeles, California, y

2. un consorcio de profesores de la misma especialización de educación inicial *Partnerships for Education, Articulation and Coordination through Higher Education* (PEACH), provenientes de 24 universidades distintas en el condado de Los Ángeles, California.

La intención es describir los dos ejemplos y considerar los conceptos, estrategias y resultados de la mentoría universitaria y sus implicancias para todos los participantes y para *Systems Thinking*. Las evaluaciones de cada ejemplo de mentoría universitaria demuestran que han afectado positivamente al aprendizaje de alumnos, profesores, mentores, colegas en la facultad, profesionales en la comunidad e incluso a nivel estatal, reflejando resultados a nivel de sistemas. Tras la experiencia de estos ejemplos, podemos identificar cinco principios en común que forman la base de las estrategias más exitosas. Ellos son:

- 1) empezando donde estamos: documentar la realidad;
- 2) la tensión dinámica: alternándose entre la descripción de la realidad y la cocreación de una visión de lo posible;
- 3) utilizando distintos procesos iterativos para identificar otros factores todavía desconocidos: la reflexión, el proceso de la coinvestigación y la Quinta Disciplina;
- 4) con la colaboración, nos transformamos; y
- 5) conociendo al otro: conversando para escuchar perspectivas distintas y encontrar intereses en común.

Los dos ejemplos a revisar han desarrollado procesos iterativos de reflexión y de coinvestigación entre profesores, mentores y alumnos o entre profesores de la misma especialización. Estos han facilitado una mayor capacidad de profesores, mentores y alumnos para impactar positivamente en las prácticas de los educadores y los sistemas relacionados a la formación de educadores, su certificación y las competencias que demuestran en su trabajo. Así, ambas iniciativas han utilizado procesos y estrategias que elevan múltiples perspectivas de los participantes en relación a: 1) el funcionamiento de un centro educativo *como sistema* y organización de aprendizaje continuo y 2) la sistematización y la articulación de conocimientos, habilidades y disposiciones de alumnos, profesores y administradores de la misma institución.

La consideración de múltiples perspectivas hace más probable que los integrantes respondan con máximo interés, estimulándose la mayor reflexión, comunicación, experimentación, y la consideración de los nuevos resultados para planificar modificaciones adecuadas. Debido a estas estrategias y actividades, la mentoría ha llegado también a producir un “clic” a nivel del alumno, mentor, profesor, director y educador del centro.

Compartimos la realidad de que los centros educativos se enfrentan a sus profesores-colegas de la especialización y, entre todos, identifican implicancias para la formación profesional de alumnos a lo largo del magíster. En el segundo ejemplo, los profesores de distintas universidades comparten los resultados de sus investigaciones y acciones relacionadas con sus profesores-colegas en su institución, para poder considerar elementos desconocidos (fortalezas, desafíos de la situación actual) y discutir posibles modificaciones de los programas (del contenido, las competencias reflejadas en las habilidades requeridas, su modo de entrega, la articulación de contenidos entre niveles de la formación profesional, etcétera).

1. Significado de la mentoría

La mentoría es un proceso basado en un vínculo positivo, respetuoso y de confianza entre colegas que están en el mismo campo de estudio o de trabajo, uno de los cuales cuenta con más experiencia y mayores conocimientos y habilidades sobre el aprendizaje de los adultos. El mentor guía, modela, investiga, reflexiona y ofrece ejemplos al alumno con menos experiencia. Se utiliza la mentoría para aumentar la capacidad tanto profesional como personal del alumno, pues ofrece herramientas para observar, investigar, implementar y reflexionar, haciendo más probable que el alumno continúe aprendiendo a lo largo de su carrera. La relación mentor-alumno se puede establecer por un período designado o continuar por años, incluso, por una carrera entera (Chu, 2014).

La mentoría invita a coconstruir un vínculo, una interrelación, un acuerdo (entre mentor y alumno o entre pares) que apoya y facilita identificar, planificar y cumplir metas específicas en conjunto, optimizándose los aprendizajes y estableciéndose un ciclo que puede seguir informándose a la evaluación del programa o del sistema de formación permanente (tanto para el alumno, el profesor o mentor, o para un grupo de profesores de la misma especialización).

1.1. El doble proceso de la mentoría

La mentoría del mentor con el alumno también hace más probable que el alumno pueda afectar a otro alumno (o a otro educador-colega) de manera similar. Se puede caracterizar

esta dinámica de la mentoría mentor-alumno, alumno-alumno o par como una cascada. Pawl ha caracterizado este “doble proceso” como “haz a los demás lo que quieras que hagan ellos a los demás” (Pawl, citado en Johnston, 1997).

También Fink (2013) ha citado los beneficios del diálogo resultante de la mentoría para el aprendizaje:

Cuando nos vinculamos en el diálogo con otros, se aumenta dramáticamente la posibilidad de encontrar significados nuevos y más ricos. Además, cuando las personas trabajan juntas para buscar lo que significa una experiencia, también crean los fundamentos de una comunidad (Fink, 2013, p. 106, traducido por el autor).

1.2. Descripción de la asignatura: Partnerships for Excellence (PfE)

Partnerships for Excellence (PfE), una asignatura del Magíster en Educación Inicial de California State University, Northridge (CSUN), se desarrolló en 1997 cuando la doctora Rose Bromwich, CSUN profesora emérita, reconocía que los educadores y los directores de centros educativos de su comunidad (tanto públicos que particulares) necesitaban más apoyo en su formación permanente.

El proyecto representa una colaboración de Magíster en Educación Inicial de CSUN y el Child Care Resource Center (CCRC), el Centro de Recursos de Apoyo al Cuidado y la Enseñanza de los Niños Preescolares en la Comunidad. La asignatura se inició en el otoño de 1998, para ofrecer a alumnos seleccionados del Magíster la oportunidad de trabajar con un mentor a consultar con educadores y director de un centro educativo preescolar en la comunidad cercana a la universidad.

1.3. PfE y las iniciativas de Continuous Quality Improvement

En los últimos años a nivel nacional, se ha confirmado la importancia del aprendizaje durante los primeros años de la vida y una preocupación por fortalecer la formación y capacitación de educadores de educación inicial para que puedan responder a estas necesidades. Este movimiento ha creado una red entre estados de los Estados Unidos para aumentar la calidad de la enseñanza-aprendizaje-desarrollo en centros de la educación inicial. El condado de Los Ángeles inició un proyecto de observación y medición de la calidad del centro y sus ambientes físicos, así como de las actividades y el currículo de centros de educación inicial, similar a iniciativas desarrolladas en otros condados de California y también de otros estados, para apoyar un proceso de *Continuous Quality Improvement* (CQI), el mejoramiento continuo permanente de la calidad de centros de educación inicial.

En la mayoría de los estados, un elemento de CQI es proveer de *coaches* (consultores para trabajar directamente con educadores y los directores en su centro) para mejorar la calidad de interacciones entre educadores y sus alumnos prescolares y también los ambientes físicos de su centro. En 2016, el Departamento Estatal de Educación (la División de la Educación Inicial) de California eligió a 20 profesionales de educación inicial para aconsejar y coconstruir las competencias del *coach* de un centro educativo preescolar. Las competencias servirán de base para establecer un certificado de coach en California, con los conocimientos, las competencias y las disposiciones requeridos (somos mentores fundadores de *Partnerships for Excellence (PfE)*, formando parte de los 20 miembros que participaban en el desarrollo de competencias).

Inicialmente en la formación de PfE, se diseñaron métodos de consulta con educadores y directores basándose en la literatura actual de promotores y sus estrategias para visitas domiciliarias. De este modo, por el enfoque de la preparación de promotores, PfE se enfocaba en los procesos iterativos de reflexión, los aportes de la supervisión reflexiva, la comunicación y la escucha y el valor de formarse en comunidad para aumentar las oportunidades para aprender. También se revisaron las investigaciones respecto de los centros educativos (estudios pioneros sobre conceptos de calidad y cómo crear y apoyar un ciclo iterativo de mejoramiento continuo permanente). Además, los resultados de varias investigaciones relacionadas confirmaban la intención de PfE a trabajar con educadores y director en su propio centro:

- El entrenamiento más eficaz para los educadores y el director de un centro educativo son los diseñados *especialmente para este centro específico* (Fukkink & Lont, 2007).
- El entrenamiento profesional que se basa en las interrelaciones entre entrenador y educadores y entre educadores en el mismo centro educativo resulta en *disminuir la cifra de deserción* de educadores de su cargo y su experiencia de aislamiento en el centro y aula (Kagan *et al.*, 2008; Buysse & Wesley, 2005).
- Los educadores que recién han empezado a formarse se benefician más de entrenamientos profesionales continuos, intensivos e *individualizados* (PA. Cross-Systems Workgroup, 2007).

1.4. ¿Quién crea la agenda para la consulta que se ofrece?

Desde su conceptualización, el profesor y los mentores de *Partnerships for Excellence* recomendaban que los alumnos estudiaran y se familiarizaran con las escalas estandarizadas para medir la calidad en centros educativos preescolares. Sin embargo, se determinó no utilizar las escalas en la consulta PfE para evitar dar a los educadores

una calificación en forma de número, sino enfocarse en demostrar y coconstruir en cada centro un ciclo de procesos colaborativos de entrevista, encuesta anónima e información de resultados, observación, reflexión, experimentación y evaluación para capacitarles de modo similar, creando o fortaleciendo una organización de aprendizaje continuo. En PfE, los directores de centros educativos solicitan la consulta, citando su enfoque preferido para fortalecer la función del centro (por ejemplo, su enfoque podría ser en la interacción educador-niño, entre los educadores y las familias de los niños matriculados, o la organización del patio, de las aulas del centro, etcétera). Empezar por escuchar al director y los educadores del centro hace más probable que las voces de ellos continúen colaborando en la consulta.

Cada alumno matriculado en la asignatura se coordina con un mentor especializado en la misma carrera. Ellos forman un equipo de consulta y trabajan con el director y los educadores de un centro educativo en la comunidad a lo largo de un semestre o un año. Para el centro, es un servicio gratis; sin embargo, se espera que educadores y el director del centro participen en reuniones, entrevistas, encuestas y talleres con el equipo PfE y que los educadores acuerden invitar al equipo a sus aulas para que observen las rutinas y actividades del día y las interacciones entre educadores y niños.

1.5. Las cuatro fases de la consulta PfE

Las cuatro fases del ciclo de consulta ofrecen oportunidades de identificar y explorar múltiples perspectivas de la operación de un centro educativo (desde la perspectiva de la dirección, de los educadores, de los alumnos y mentores del equipo de consulta que observan en las aulas). Se integra la participación de todos y empieza conocerse y a crear una colaboración. Esta colaboración hace transparentes los procesos y la trayectoria de la consulta.

A. *Conociéndose: reuniones con el director y educadores y observaciones del centro*

El proyecto requiere que el director esté dispuesto a reunirse con el equipo de PfE a menudo y que los maestros abran las aulas y el patio para que los consultores del equipo observen. Además, el equipo PfE se reúne con el equipo de maestros del centro para compartir las expectativas del proyecto y pedir las perspectivas de cada maestro mediante una encuesta escrita acerca de las fortalezas profesionales que tiene y lo que quisieran aprender; a la vez, se pide que cada maestro identifique las fortalezas del centro y los elementos del centro que quisiera cambiar o mejorar.

B. *Coconstrucción del plan de consulta*

El equipo PfE estudia las fuentes de información que se han acumulado (apuntes de las reuniones con el director, resultados de la encuesta de los maestros, apuntes de

sus observaciones de las aulas y del patio). Integran toda la información para confirmar el enfoque o meta de la consulta.

C. Implementación del plan

El equipo PfE implementa y evalúa las actividades del plan y registra sus acciones y las reacciones de la directora, los educadores y el director.

D. Evaluación

Se solicita la evaluación de la consulta por parte del director y por cada educador antes y después de cada reunión y actividad para poder modificar la trayectoria de la consulta, si existe alguna sugerencia de modificación.

1.6. Las responsabilidades del alumno:

Durante el semestre, cada alumna colabora y planifica con su mentor fuera de horas de clase y en el centro educativo con su director y educadores. Investiga sobre coaching, las estrategias e investigaciones que se enfocan en las características de los centros educativos que contribuyen a la formación de una cultura propia de cada centro. Cada semana comparte las actividades y la trayectoria de la consulta en la clase con sus pares y los mentores (los mentores participan con los alumnos en la mitad de las sesiones del curso).

Otras responsabilidades del alumno incluyen:

- entregar una reflexión escrita al profesor y a su mentor por correo electrónico citando lecturas, acontecimientos ocurridos en el centro, comentarios recibidos en clase que le han hecho pensar, experimentar o aprender;
- completar y registrar tres observaciones del centro: de las interacciones educador-niño, del arreglo y uso del ambiente del aula y del patio, y de las rutinas, transiciones, ritmo y horario del día;
- planificar e implementar talleres, reuniones u otras actividades para el equipo de educadores del centro con el mentor;
- presentar los resultados y la evaluación de la consulta por escrito y en el seminario;
- utilizar el proceso de la coinvestigación para que sus colegas de la asignatura expliciten otros factores acerca de la situación, y
- concluir la consulta con la entrega de un resumen para el director del centro, que también ofrece sugerencias para continuar los aprendizajes del equipo de educadores del centro en el futuro.

Estos procesos iterativos, junto al acompañamiento del mentor, brindan al alumno una variedad de experiencias *contextualizadas* profesionales que le sirven de *inducción profesional* significativa.

El Proceso de la Coinvestigación (tabla 1.1) es una estrategia que ⁷⁷ se utiliza en las sesiones de la asignatura PfE. En clase, el alumno presenta las actividades de su equipo de consulta y del centro educativo. Al iniciarse la clase, cada alumno indica si su informe de las actividades de la semana refleja, por una parte, 1) poner al día a todos, o refleja 2) un acontecimiento o condición que ha creado un desafío para continuar donde el alumno necesita la reflexión del grupo de alumnos y mentores.

En el caso del alumno que tiene un informe 2, todos en la clase siguen el proceso de la coinvestigación, un proceso iterativo que facilita:

- identificar las conexiones que la situación tiene para cada participante con su propia experiencia profesional y personal;
- identificar características y factores que pueden implicar que, quizás, al alumno nunca se le habían ocurrido;
- tardar en compartir consejos para que todos reflexionen en los elementos relacionados y profundicen en sus propios aprendizajes de la situación;
- reconocer al alumno y su equipo por sus esfuerzos, identificar recursos relacionados que le pueden contribuir, y
- pedir al alumno que describa una metáfora que represente el desafío que se enfrenta. La representación metafórica estimula a todos a apreciar la perspectiva del alumno y, a veces, aporta resaltar otros elementos de la dinámica de la consulta.

Tabla 1. El proceso de coinvestigación

	Un alumno...	Los demás...
Parte 1	Presenta una descripción breve de la situación de la consulta y de su preocupación urgente.	Escuchan. No interrumpen durante la presentación del profesor.
Parte 2	Escucha y toma apuntes.	Toman su turno y comparten lo que le parezca interesante a cada uno y por qué, ligándolo a su experiencia personal y profesional.
Parte 3	Anota las preguntas de los demás. Elige algunas preguntas y las contesta.	Toman su turno para hacer una o dos preguntas.
Parte 4 A esta altura, todos colaboran con ideas.	<i>Lluvia de ideas</i> sobre posibles direcciones para esta situación (trabajo o proyecto) en el futuro. <i>Piensan</i> en los materiales y otros recursos que podrían apoyar o contribuir a este trabajo o proyecto. <i>Reconocen</i> el progreso o desarrollo en el trabajo que ha conseguido el alumno hasta ahora. <i>El alumno ofrece</i> una metáfora que describe la situación actual.	

(desarrollado por la dirección y educadores en la escuela laboratorio en California State University, Fresno [s.f.] y utilizado en Partnerships for Excellence desde 2006.)

2. Resultados de la participación en la asignatura según los alumnos

“Primero, he aprendido trabajando codo a codo con profesionales [mentores] expertos. Esta experiencia me ha expuesto a un tesoro de conocimientos que ha fortalecido mi formación profesional. También he aprendido mucho de los elementos básicos de consultar y de la complejidad de establecer relaciones... *¡Qué semestre más maravilloso! Nunca había podido trabajar en equipo con tanto éxito como ahora con mis colegas (Juana y Nadia).* Pienso que mi habilidad de desarrollar relaciones productivas en equipo ha mejorado por participar en este curso...” (alumna de la materia *Partnerships for Excellence*, traducido por el autor, citada en Fish, Zgourou, Grattidge, & Rosner, 2011).

En una investigación de seguimiento (Zgourou, Fish, Grattidge & Rosner, 2011), alumnos egresados de la asignatura citaron que la característica más poderosa para su aprendizaje fue la interacción con un mentor. Específicamente, respondieron a la entrevista y la encuesta que la relación mentor-alumno les aportó:

1. El “estar acompañado”. No se sentían solos en la práctica; siempre podían contar con la supervisión de un mentor en la planificación y durante cada actividad.
2. El valor del diálogo y explicitar múltiples perspectivas en la clase semanal. Los alumnos describen situaciones ocurridas en los centros que les presentan desafíos. Los mentores ofrecen varias perspectivas y experiencias por un proceso de coinvestigación. El profesor, también el mentor, leen y comentan sobre las reflexiones que escriben los alumnos cada semana y revisan los informes que ellos preparan y comentan.
3. Sintiendo colega, a la par con el mentor, protege al alumno y le da una experiencia auténtica de sentirse colega. Para sumar, las experiencias le significan al alumno una inducción profesional.
4. Una perspectiva basada en las fortalezas en las actividades del servicio o asignatura, las fortalezas observadas forman parte fundacional del plan y actividades de la consulta gratis.

2.1. La experiencia de los mentores:

Por su parte, los mentores, la profesora y su asistente reportan que continúan su participación en el servicio, *ad honorem*, porque siguen aprendiendo algo nuevo de cada caso, en cada centro. Reportan también que así se mantienen informadas de los desafíos y condiciones actuales que viven los maestros y la administración de los centros.

En una encuesta, los mentores comentaban acerca de cuatro elementos de la mentoría. Estos elementos incluían: 1) coconstrucción del vínculo con el alumno, 2) estrategias exitosas de la mentoría, 3) principios fundacionales de la mentoría, y 4) factores que impactan la sostenibilidad del crecimiento o cambio del alumno.

Los mentores han identificado las características del alumno que suelen resultar en relación positiva con su mentor. Un mentor citaba que “[el alumno necesita demostrar] resiliencia, disponibilidad, confianza, autoestima”.

Otro mentor notaba que el alumno requiere demostrar

Una pasión por aprender; entendiendo y aceptando la dinámica, los desafíos cambiantes de nuestro campo de trabajo y el deseo de enfrentarse a los cambios para responder a las necesidades de los niños y sus familias. Los

alumnos en la educación inicial deben adoptar una visión holística y apreciar la familia y nuestra sociedad multicultural.

Un tercer mentor describía que la mentoría:

Lleva tiempo y requiere apoyar al alumno para que aprenda el “porqué” y que en conjunto las estrategias y las metas de la consulta. [Los mentores debe empezar] basándose en las acciones y las fortalezas que trae al alumno [y que el alumno tiene], escuchando y reflexionando sobre los acontecimientos y lo que podría pasar y como se siente de todo.

Un proceso de mentoría exitosa requiere la paciencia del mentor o mentora. De este modo, las sesiones de clase y la consulta en el centro se revelan como cascada que informa no solo al alumno, sino también a los mentores, el profesor (que también sirve de mentor en un equipo con el director y los educadores de cada centro donde consulta).

El profesor comparte con sus colegas profesores en la universidad lo que va aprendiendo de los centros en la comunidad. Este diálogo con sus pares profesores informa a los demás profesores de la especialización de fortalezas y desafíos para centros y sus educadores en la actualidad. Así se puede informar la modificación de asignaturas del posgrado y el programa posgrado *en sí*, para mejorar los aprendizajes de los alumnos.

Reflexión sobre los cinco principios fundamentales de las estrategias exitosas

- 1) *Empezando donde estamos: documentando la realidad actual.* Durante las entrevistas del director, las reuniones con los educadores, la encuesta anónima de los educadores y sus observaciones en las aulas y el patio del centro, el equipo de PfE se enfoca en integrar una descripción del centro con los hilos de varias perspectivas de “lo que es”.
- 2) *La tensión dinámica: alternándose entre la descripción de la realidad y la cocreación de una visión del posible.* En su formación profesional, el profesor, los mentores y los alumnos han estudiado las prácticas exitosas en educación inicial. En la consulta, se siente la tensión entre lo ideal y lo real. Esta trae a todos los participantes la oportunidad de describir y apreciar las fortalezas ⁸¹ que hay en “lo que existe” en un centro educativo. A menudo cambian los conocimientos relacionados con “lo ideal”. Esta tensión entre “lo que es” y “lo ideal” representa una oportunidad y un posible riesgo. El equipo tiene la responsabilidad de comunicar al director y los educadores lo que han observado y escuchado de ellos para que todos reflexionen y se pongan de acuerdo o confirmen el enfoque de la consulta. En este aspecto de la consulta, el equipo tiene la responsabilidad de proveerles recursos basados en las mejores prácticas y las investigaciones relacionadas.

- 3) *Los procesos iterativos para identificar otros factores todavía desconocidos: la reflexión, el proceso de coinvestigación, y la Quinta Disciplina.* Las cuatro fases de la consulta, la reflexión escrita semanal del alumno, la supervisión reflexiva respuesta del profesor y los mentores, y la práctica del proceso de coinvestigación estimulan la identificación de otros factores o elementos que contribuyen a la consulta.
- 4) *La colaboración que nos transforma.* Entre alumnos, profesor, mentores, director y educadores en PfE, la colaboración aporta oportunidades para profundizar los aprendizajes con información nueva de la realidad actual de la educación inicial en la comunidad y su significado para la consulta *en sí*, la formación del alumno (en sus conocimientos, habilidades y disposiciones), y las contribuciones que todos pueden utilizar para informar la modificación de esta asignatura, el Magíster en Educación Inicial y la política involucrada en los sistemas de educación inicial al nivel del presupuesto estatal en California y nacional.
- 5) *Conociendo al otro. Conversando para escuchar perspectivas distintas y encontrar intereses en común. En la consulta, la oportunidad de considerar “lo que es” representa una experiencia de conocer al otro. En la mentoría, el mentor tiene la oportunidad de conocer al alumno “como es”, también. Al conocerse, el mentor y el alumno se enfrentan con “el otro”. Para establecer un proceso de aprendizaje continuo, ambos deben abrirse a las posibilidades de la interacción. La apertura hace posible establecer el equipo como una organización de aprendizaje continuo. A la vez, lo capacita a modelar este tipo de interacción para los educadores y el director del centro educativo donde se consulta, brindándose de nuevo una cascada de aportes de la mentoría.*

A continuación, se presentará un segundo ejemplo de mentoría universitaria, Partnerships for Education, Articulation and Coordination through Higher Education (PEACH).

2.2. Partnerships for Education, Articulation and Coordination through Higher Education (PEACH)

En 2011, el condado de Los Ángeles, California, estableció un consorcio enfocado en apoyar a educadores y supervisores de educación inicial, los que trabajan con niños entre cero y ocho años de edad y sus familias en centros educativos, públicos y particulares. Representantes de varias agencias y otras entidades relacionadas se integraron al consorcio para coordinar sus servicios y sus esfuerzos de manera más eficaz, para que

todo niño matriculado tenga una experiencia de alta calidad. La iniciativa fue subvencionada por la Comisión de First 5 del Condado de Los Ángeles (www.first5la.org).

PEACH se formó y se integró al consorcio financiado por la Comisión del First 5 del Condado de Los Angeles. Cuenta con miembros profesores de la educación inicial de universidades de todos sectores de la educación postsecundaria, desde la especialización de los primeros dos años de universidad (*associate of arts or sciences degrees en community colleges*), los programas del título de cuatro años (*baccalaureate degree*, ofrecido en universidades estatales y privadas), e incluye también los estudios de posgrado, el magíster (*Master of Arts or Sciences*) y el doctorado (*Doctor of Education, Ed.D. y Doctor of Philosophy, Ph.D.*) en su especialización. El autor del artículo seleccionó al consultor líder principal de PEACH en 2011.

A lo largo de sus primeros seis años, PEACH se ha destacado por su énfasis en colaboración y articulación con profesores entre sectores universitarios y también por su inclusión de colegas representantes de agencias relacionadas a la formación permanente de educadores y a la política de los sistemas vinculados a nivel del condado, el estado de ⁸³ California y el Estado nacional.

PEACH cuenta con profesores que se emplean en 15 universidades ofreciendo los primeros dos años de estudios de posgrado (*community colleges*) en el condado de Los Ángeles, seis sedes de la Universidad Estatal de California (CSUs) y representación de la oficina principal del conjunto de sus 23 sedes de la universidad estatal en total, tres universidades particulares (La Verne, Pacific Oaks College y Pepperdine), la UCLA *Education Extension*, y colegas del distrito de las escuelas públicas de Los Ángeles, California (LAUSD), la oficina de Educación del condado de Los Ángeles, y otras entidades.

2.3. La necesidad

El campo de la educación inicial se encuentra en transición; tradicionalmente se ha considerado más vocacional que profesional (Institute of Medicine [IOM] y National Research Council [NRC], 2015; Goffman, 2015; Whitebook, 2013). La falta de política y presupuesto coherentes a nivel nacional resultan en apoyo impredecible e iniciativas que se crean, se desarrollan y desaparecen, reflejando un ambiente inestable para la educación inicial, los niños y sus familias que se matriculan, y los que forman parte profesional de esta empresa a todo nivel. Sin embargo, las investigaciones de los últimos años (IOM y NRC, 2015) demuestran que los primeros años de vida son los más significativos en términos de desarrollo tanto cognitivo, emocional, social, cultural,

lingüístico, como físico. Los investigadores y otros líderes de la especialización piden la profesionalización de la educación inicial.

Esta situación refleja un dilema persistente: centros y educadores no cuentan con fondos consistentes y padecen fuentes impredecibles de apoyo. Los sistemas de educación inicial y su especialización en la universidad necesitan una visión compartida y articulada, basada en competencias claves que se reflejen en la práctica de los educadores.

2.4. El diseño de PEACH

La misión inicial de PEACH se diseñó con la intención de contribuir a fortalecer conexiones entre sistemas que contribuyen a la formación

84 permanente de educadores de educación inicial para que funcionaran mejor. Sus prioridades incluyen:

- la articulación de asignaturas y programas de formación entre sectores de la educación postsecundaria;
- la examinación de programas universitarios al nivel de título de grado (*baccalaureate degree*);
- la examinación de los programas universitarios de doctorado especializados en educación en el condado de Los Ángeles y el estado de California;
- la examinación e identificación de competencias claves para la formación de educadores de educación inicial y para entrenar a sus entrenadores; y
- la examinación de las estructuras de licenciar a educadores de educación inicial y el apoyo para crear un sistema coherente de licencias y certificación de educadores de educación inicial que refleje la importancia del cargo profesional y sus responsabilidades para los profesionales que trabajan con niños de cero hasta ocho años y sus familias.

Además, el diseño inicial de las tareas de PEACH exigió que el grupo de profesores investigaran y documentaran la situación actual de los esfuerzos pertinentes en las cinco áreas citadas arriba. Este régimen de investigar y documentar resultó en la publicación de los seis papeles separados de PEACH, subvencionados por First5LA (PEACH4ECE.org). Así, desde su inicio se estableció como una organización de aprendizaje continuo.

PEACH continúa investigando y documentando lo que sus miembros han aprendido para poder informar sus posiciones sobre pólizas cambiantes en el campo de la educación inicial y sus colaboraciones con colegas en agencias relacionadas para mejorar los sistemas involucrados en la preparación y aprendizaje continuo de los educadores de la

educación inicial en la comunidad. Este proceso iterativo lleva a que todos los profesores miembros de PEACH investiguen, colaboren, desarrollen en conjunto, apoyen y reflexionen. Mientras miembros de PEACH han ofrecido comentarios públicos en reuniones a nivel estatal de educación inicial, oyentes han comentado “¡gracias al cielo por PEACH!” (“*Thank heavens for PEACH!*”).

3. Reflexión sobre el aprendizaje en equipo

Flórez (2015), quien coordina una red nacional de entrenadores especializados en educación inicial, ha descrito la utilización de las estrategias de Senge (1990; 2006) para optimar los aprendizajes en equipo. Cita las actividades explicitadas por Senge (1990; 2006), que los colegas de su equipo han utilizado (en contexto de una comunidad de práctica virtual). Ellas incluyen:

- 1) explicitar y reconocer modelos mentales individuales,
- 2) coconstruir una visión compartida,
- 3) esperanzas personales,
- 4) seguir y aumentar los aprendizajes del equipo,
- 5) acercarnos a pensar (*Systems Thinking*),
- 6) crear un ambiente de confianza que invita a la experimentación y a equivocarse.

El objetivo de estas actividades es explicitar conceptos, intereses y recursos de cada miembro del equipo para facilitar su integración en la empresa *por medio de* sus propios intereses, disposiciones, conocimientos y habilidades.

Flórez ofrece preguntas que pueden guiar al líder en establecer el diálogo que se construye en el grupo en relación a cada actividad. Las preguntas asociadas a cada actividad estimulan la reflexión del líder y, a sus miembros, de capacitarse como organización de aprendizaje continuo.

Se citan las preguntas de Flórez a continuación:

#1 *Explicitar y reconocer modelos mentales individuales:*

¿Cuáles son algunas maneras para explicitar los distintos modelos mentales que tiene cada miembro del equipo?

¿Cómo puedes reconocer cuando hay que parar y reconocer los modelos mentales presentes?

¿Cómo puedes crear oportunidades para destacar y explorar modelos mentales adentro de su equipo?

#2 *Coconstruir una visión compartida:*

¿Cómo describirías las visiones particulares de los miembros de tu equipo?

¿Cuáles son algunos pasos que puedes tomar para empezar a coconstruir (o para continuar coconstruyendo) una visión compartida entre miembros del equipo?

#3 *Esperanzas personales:*

¿Qué quiero crear para los integrantes de nuestra organización (nuestro desempeño, nuestro centro) y para mí mismo?

¿Cuáles son algunos vacíos entre mi visión y la realidad actual?

¿Qué puedo hacer para trabajar estos vacíos?

#4 *Aprendizaje del equipo:*

¿Cómo puedo crear oportunidades para intercambios entre miembros del equipo para promover aprendizajes nuevos? ¿Cuáles son algunas estructuras, espacios o herramientas que puedo crear para promover el aprendizaje colectivo y acciones coordinadas?

#5 *Acercarnos a pensar (Systems Thinking):*

¿Cómo puedo crear un ambiente estable de confianza que invita a la experimentación y a equivocarse para poder continuar aprendiendo colectivamente?

3.1. Evaluación de peach: sus primeros cinco años y su continuidad

Los Angeles Universal Preschool desarrolló y publicó una evaluación de PEACH y los resultados de sus primeros cinco años (PEACH4ECE. ⁸⁷ org, 2015). Esta se enfocaba en captar perspectivas de los profesores participantes de PEACH en cuanto a sus desafíos y factores facilitadores de sus éxitos.

Los factores facilitadores citados por los participantes de PEACH incluyen: 1) la agenda inicial propuesta para PEACH, 2) la disposición del liderazgo de establecer un proceso inclusivo y basado en sus interacciones con los demás en el campo de la educación inicial, 3) la coconstrucción de sus colaboraciones, 4) la dedicación, labor y reflexión de sus profesores participantes y colegas, y 5) su base en la investigación y la evidencia para la práctica.

3.2. Reflexión sobre los cinco principios fundamentales de las estrategias exitosas de PEACH:

1. *Empezando donde estamos: documentando la realidad actual.* En el primer año de PEACH, los profesores se formaban en subgrupos de trabajo para cumplir los distintos cargos de trabajo. La primera tarea de cada grupo fue investigar la situación actual pertinente a su cargo de trabajo (la articulación de contenidos y competencias a lo largo de la formación del educador, la examinación de programas universitarios al nivel de título de grado (*baccalaureate degree*), la examinación de los programas universitarios de doctorados especializados en educación en el condado de Los Ángeles y el estado de California, la examinación de competencias y la identificación de competencias claves para la formación de educadores de educación inicial y para entrenar a sus entrenadores; y la examinación de las estructuras para licenciar a educadores de educación inicial y el apoyo para crear un sistema coherente de licencias y certificación de educadores de educación inicial que refleje la importancia del cargo profesional, y sus responsabilidades, para profesionales que trabajan con niños de cero hasta ocho años y sus familias.

Esta acción les daba la oportunidad de elegir su enfoque preferido a todos que servía para optimar la motivación y la persistencia de cada profesor en la investigación. El desarrollo de la investigación escrita de cada subgrupo capacitó al subgrupo en apreciar y considerar las implicancias de la situación actual para el trabajo de PEACH en los años siguientes.

2. *La tensión dinámica: alternándose entre la descripción de la realidad y la cocreación de una visión del posible.* La descripción de la situación actual de la formación de educadores especializados en educación inicial es una tarea compleja. Por ejemplo, si se enfoca en la práctica, hay una gran variación en los requisitos al nivel de community college, títulos de grado de cuatro años y estudios de posgrado. También hay mucha variación entre las competencias de enfoque entre las materias universitarias y las competencias de entrenamientos de formación permanente ofrecidos por entrenadores y entidades públicas y privadas. Además, los contenidos, los métodos, el nivel de coaching y su frecuencia para educadores varían entre iniciativas. En esta situación compleja, es aún más preciso definir fielmente las necesidades de cada público y las metas relacionadas de cada entrenamiento o sesión de coaching.
3. *Los procesos iterativos para identificar otros factores todavía desconocidos: la reflexión, el proceso de coinvestigación, y la Quinta Disciplina.* Los profesores de PEACH se han integrado a un proceso continuo de investigación y capacitación. Las actividades propuestas de Senge y las preguntas de Flórez, sugieren unas

estrategias para continuar a renovando este proceso de aprendizaje continuo para asegurarse de la eficacia de procesos iterativos y evitar comprometerse con una rutina desmotivadora.

4. *La colaboración que nos transforma.* Durante el desarrollo de *PEACH Strategic Plan* (2016), el líder y todos los participantes citaban el deseo de continuar “*the transformative collaboration of PEACH*” (PEACH4ECE.org, PEACH Strategic Plan, 2016). Esta colaboración tiene la doble capacidad de transformar a individuos (desde sus modelos mentales individuales hasta sus disposiciones) y también al trabajo en que se enganchan los profesores miembros de PEACH con sus colegas en entidades, agencias y empresas aliadas.
5. *Conociendo al otro.* Conversando para escuchar perspectivas distintas y encontrar intereses en común. La colaboración de ⁸⁹ PEACH también ha resultado en reuniones puntuales entre miembros de PEACH y organizaciones relacionadas para explorar perspectivas distintas e identificar intereses y puntos de vista que se comparten para poder seguir coconstruyendo sistemas que impactan la formación y formación permanente de educadores.

4. Retomando el hilo: el rol de peach en la mentoría universitaria

Los profesores miembros de PEACH han contribuido con varios testimonios que reflejan sus aportes a la mentoría universitaria.

- Una profesora miembro de PEACH, inglesa de origen, ha comunicado a sus colegas en Inglaterra que ella ha encontrado “*a new home in PEACH*”, un hogar nuevo profesional.
- Otra colega, que recién inició sus estudios doctorales, planteó que “si no fuera por PEACH, no me los habría iniciado”.
- Una tercera colega, profesora interna de Los Ángeles Unified School District, que recién desarrolló un programa para formar educadores especializados de educación preescolar y la educación de niños con necesidades especiales [Early Childhood/ Special Education], cuando la felicitamos por su trabajo, comentó: “¡me inspiró PEACH!”.

Para continuar con éxito, se sigue enfocando en los resultados actuales de PEACH y también en la coconstrucción del futuro posible para la profesión.

Senge ha comentado que:

cuando nuestras propias preguntas profundas y nuestras propias esperanzas se enganchan con la esencia de una organización, se desarrolla comunidad... La compatibilidad de nuevas comunidades de aprendizaje, redes de vínculos

basados en metas en común y significados compartidos, se transforma en una estrategia y también un resultado más. (Senge, 2006, p. 307, traducido por el autor).

Por su utilización de estrategias inclusivas, ambas iniciativas de mentoría universitaria se han reconocido como comunidades y organizaciones para el aprendizaje continuo. Por su récord exitoso, PEACH recibió financiación para cuatro años más (2016-2020), y la Packard Fundación ha financiado la expansión de PEACH para incluir profesores universitarios de instituciones por todo el estado de California. Mientras, los egresados de la asignatura PfE están planificando una celebración de sus primeros 20 años para marzo del año entrante.

Referencias

- Austin, L.J.E., Whitebook, M., Connors, M. & Darrah, R. (2011). Staff preparation, reward, and support: Are quality rating and improvement systems addressing all of the key ingredients necessary for change? Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California at Berkeley.
- Bellm, D. Whitebook, M. & Hnatiuk, P. (1997). The Early Childhood Mentoring Curriculum: A Handbook for mentores. Washington, DC: Center for the Child Care Workforce, a Project of the American Federation of Teachers Educational Foundation.
- Carter, M. & Hentschel, A. (2014). Recalibrating Quality Improvement: Who's in the driver's seat? Child Care Exchange, Sept/Oct 2014, pp. 20-25.
- Center for the Study of Child Care Employment (2014). Supportive Environmental Quality Underlying Adult Learning (SEQUAL). <http://www.irlle.berkeley.edu/cscce/2014/sequal/>
- Chu, M. (2014). Developing Mentoring and Coaching Relationships in Early Care and Education: A Reflective approach. Boston, MA: Pearson.
- Fink, L.D. (2013). Creating Significant Learning Experiences, Revised and Updated San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fish, J., Zgourou, E., Grattidge S., & Rosner, B. (2011). It Takes a Village: Students' professional development experiences in the CSUN/CCRC Partnerships for Excellence (PfE): ECE Consulting Services graduate course, an invited paper and presentation at the annual conference of the National Association for the Education of Young Children, Orlando FL, November 4, 2011.
- Florez, I.R. (2014). La Quinta Disciplina: creando un equipo generativo, enganchado en aprendizaje continuo (WestEd, materiales presentados en el congreso anual de

BUILD/CEELO, National Harbor, MD., 2014, traducido y modificado por Jan Fish, Ed.D., inspirado por el trabajo de Peter Senge, (1990; 2006) *The Fifth Discipline: The Art and practice of The learning organization*.

Goffin, S.G. (2015). *Professionalizing Early Childhood Education as a Field of Practice: Guide for the next era*. St. Paul, MN. Redleaf Press.

Howes, C. (2010). *Culture and Child Development in Early Childhood Programs: Practices for quality education and care*. New York, NY: Teachers College Press.

Institute of Medicine (IOM) and National Research Council (NRC) (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation*. Washington, DC: The National Academies Press.

Johnston, K., (1997). *Mental Health Consultation to Day Care Providers: The San Francisco Daycare Consultants Program*.

Kagan, S. & Gomez, R. (2011). B.A. Plus: Reconciling reality and reach. In Zigler, E., Gilliam, W.S. & Barnett, W.S. (eds.) (2011). *The Pre-K Debates: Current controversy and issues*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, pp. 68-73.

PEACH4ECE.org, First5LA (2014). *The PEACH Paper Series*.

PEACH4ECE.org, Los Angeles Universal Preschool (2015). *An Evaluation of PEACH and Its Outcomes*.

PEACH4ECE.org, (2016). *The PEACH Strategic Plan*.

Senge, P.M. (2006) .*The Fifth Discipline: The Art and practice of the learning organization*. New York, NY: Currency Publications Second Edition.

Senge, P.M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B. & B.J. Smith (1994). *The Fifth Discipline Fieldbook*. New York, NY: Currency Publications, Doubleday Press.

Whitebook, M. & Bellm, D. (2013). *Supporting Teachers as Learners: A Guide for mentores and coaches in early care and education*. Washington, DC: American Federation of Teachers.