

# Mentoring as a Supporting Strategy for Faculty Development: A Training and Research Experience

## Il mentoring come strategia per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: Un percorso di formazione e ricerca

Ettore Felisatti

Università degli Studi di Padova e Presidente dell'Associazione Scientifica AsdUni  
ettore.felisatti@unipd.it  
<https://orcid.org/0000-0003-1084-1156>

Roberta Bonelli

Dip. FISPPA, Università degli Studi di Padova - roberta.bonelli@phd.unipd.it  
<https://orcid.org/0000-0001-9514-1700>

Cristiana Rossignolo

Dip. Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio, Politecnico di Torino  
cristiana.rossignolo@polito.it  
<https://orcid.org/0000-0001-7723-6706>

Maria Serena Rivetta

IUCE Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca -  
serenarivetta@usal.es  
<https://orcid.org/0000-0002-2291-2647>

### ABSTRACT

In this contribution, the important role of mentoring within Faculty Development practices for the qualification of university teachers is explored. A brief reflection on national and international policies for university teacher training is initially proposed, with a special focus on faculty mentoring practices. These premises are essential for deepening the literature on the topics of interest and are preparatory for the presentation of a peer faculty mentoring experience, proposed at the Politecnico of Torino. The formative path, called Mentoring Polito Project (M2P), is part of a more complex three-year teaching training project, supported and financed by the University, and it is recognised as an important resource to support the professional qualification of teaching staff. Results about the first edition of M2P are presented here by focusing on the assessment of the training activities and on the experience as a whole, measured through quantitative and qualitative tools.

Il presente contributo approfondisce l'importante ruolo dei processi di mentoring all'interno delle pratiche di Faculty Development per la qualificazione della docenza universitaria. Viene inizialmente proposta una breve riflessione sulle politiche nazionali e internazionali a sostegno della formazione dei docenti universitari, proseguendo con un *focus* sulle pratiche di *faculty*

\* L'articolo è frutto del lavoro comune e integrato fra tutti gli autori. Nello specifico, possono essere attribuiti a Bonelli Roberta il par. 3 e 5, a Felisatti Ettore il par. 4, a Rivetta Maria Serena il paragrafo 1; a Rossignolo Cristiana il par. 2. Le conclusioni (par. 6) sono state elaborate congiuntamente da tutti gli Autori.

*mentoring*. Tali premesse, fondamentali per approfondire la letteratura in merito ai temi di interesse, sono propedeutiche alla presentazione di una esperienza di *peer faculty mentoring*, proposta presso il Politecnico di Torino. Il percorso, denominato Mentoring Polito Project (M2P), si inserisce all'interno di un più complesso progetto triennale di formazione della docenza, sostenuto e finanziato dall'Ateneo, e si configura come importante risorsa a sostegno della qualificazione professionale del corpo insegnante. Verranno presentati in questo contributo gli esiti della prima edizione del M2P, con particolare attenzione alla valutazione, da parte dei docenti partecipanti, delle attività formative e dell'esperienza nel suo complesso, rilevata attraverso strumenti quantitativi e qualitativi.

#### KEYWORDS

Mentoring, Faculty development, Faculty mentoring, Teacher training, University  
Mentoring, Faculty development, Faculty mentoring, Formazione docenti, Università

#### CONFLICTS OF INTEREST

Gli Autori dichiarano che non sussistono conflitti d'interesse.

## 1. Politiche internazionali e Faculty Development

Negli ultimi anni sono numerosi, a livello europeo ed extra-europeo, i contributi scientifici dedicati al *Faculty Development* (FD) e ai sistemi di selezione e promozione del personale docente universitario (Paricio et al., 2019). Un insegnamento di qualità implica che il docente<sup>1</sup> non si limiti semplicemente alla conoscenza della sua disciplina, ma che padroneggi anche le teorie dell'apprendimento e sia consapevole dell'esistenza di molteplici metodi di insegnamento per favorire differenti tipi di apprendimento negli studenti (European Commission, 2013).

Le università si rendono sempre più conto che la loro capacità attrattiva e competitiva non dipende solo dagli investimenti economici, ma anche dai risultati nell'apprendimento degli studenti, che a loro volta sono strettamente legati alla qualità della docenza impartita (Santiago, et al. 2008). Le strutture accademiche si trovano oggi ad affrontare le sfide di un cambiamento continuo, e a perseguire la necessità costante di migliorare l'offerta formativa attraverso la messa a punto di strategie dirette ad innalzare i livelli di qualità della didattica e dei servizi formativi (Felisatti & Serbati, 2015). L'esperienza pandemica ha ulteriormente impresso direzione, impegno e velocità al percorso di qualificazione della didattica e della formazione universitaria, portando l'attenzione alle sinergie fra aspetti pedagogici e tecnologici, in vista di apprendimenti significativi ed efficaci in un contesto culturale e sociale fortemente modificato (Hernández-Ramos et al., 2022).

In tale contesto, l'esigenza di adeguare i sistemi formativi dei vari Paesi, inizialmente espressa in Europa dalla Dichiarazione della Sorbona (1998) e concre-

1 Per una maggiore fluidità espositiva, nell'articolo verrà usato il maschile plurale "docenti" come etichetta per includere tutti i generi. Lo stesso vale per altri termini quali "gli studenti", "i mentori" e simili.

tizzata poi nel *Processo di Bologna* (1999) e nella creazione dell'*European Higher Education Area* (EHEA), si rafforza ulteriormente, portando con sé un crescente interesse nei confronti del *Faculty Development* (European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, 2020). L'urgenza, sentita e condivisa dalle università europee, è quella di formare dei docenti-professionisti preparati e in grado di innalzare i livelli di qualità della didattica (Zabalza et al., 2014; Paricio et al., 2019).

La didattica ha un forte impatto sull'andamento e il prestigio di una università, e per questo gli atenei devono garantire, ai propri docenti, di essere competenti anche a livello di insegnamento della disciplina di cui già sono esperti. L'*High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (2014) suggerisce agli atenei e ai sistemi formativi di sviluppare nuove strategie di professionalizzazione dei docenti universitari, al fine di arricchire le loro competenze pedagogiche e di istituire un sistema di formazione certificato e qualificato (Felisatti & Serbati, 2015). La stessa *Conferenza di Yerevan* del 2015 definisce un'agenda in cui, in relazione ai processi di *Quality Assurance*, assumono un ruolo chiave la qualità della didattica e la creazione di contesti di apprendimento centrati sullo studente. Si riconosce l'urgenza di migliorare le competenze dei docenti e di potenziare la *partnership* con gli studenti attraverso il potenziamento delle nuove tecnologie ed il riconoscimento e l'incentivazione dell'insegnamento di qualità. Il *Paris Communiqué* (European Higher Education Area, 2018) consolida la necessità dell'innovazione nel *teaching and learning*, e sottolinea l'importanza di una progressione nella carriera accademica che valorizzi la didattica e la ricerca, invitando a realizzare iniziative istituzionali per la formazione pedagogica e lo sviluppo professionale dei docenti attraverso percorsi di riconoscimento delle pratiche di insegnamento innovativo e di qualità. Nel *Rome Ministerial Communiqué* (European Higher Education Area, 2020<sup>a</sup>; 2020<sup>b</sup>) si ribadisce la necessità di un miglioramento continuo della docenza (*continuous professional development-CPD*), attraverso la costituzione di *équipe* pedagogiche, al fine di supportare le università nel percorso di CPD. Si prospettano misure strutturali al fine di assicurare pari dignità all'insegnamento e alla ricerca, nonché piani di progressione della carriera accademica con l'intento di garantire un maggior peso al riconoscimento degli aspetti didattici della professione docente.

Negli atenei, fondamentale è l'azione dei *Teaching Learning Centres* (TLCs) come strutture deputate ad elaborare azioni e progetti di supporto allo sviluppo professionale (DeZure et al., 2012). Essi operano per una cultura dell'insegnamento e dell'apprendimento, promuovendo lo sviluppo di comunità accademiche che apprendono e condividono insieme, curando la dimensione professionale dei docenti e il miglioramento dell'apprendimento degli studenti. Attraverso il PNRR (Consiglio dei Ministri, 2021), anche l'Italia si pone in linea con il *trend* europeo e mondiale, promuovendo sul territorio la costituzione di tre *Teaching Learning Centres* (TLCs) per supportare le competenze di insegnamento dei docenti, e di tre *Digital Education Hubs* (DEH) per rendere i sistemi universitari in grado di offrire uno sviluppo del digitale nell'istruzione e nella didattica.

Ma quali competenze devono avere i docenti universitari del ventunesimo secolo per promuovere un apprendimento di alta qualità? Secondo una ricerca pubblicata sul *British Medical Journal* (Gibson, 2009), i docenti necessitano delle «cinque E»: *Education, Experience, Enthusiasm, Ease, and Eccentricity*. Su tale linea si fa strada la necessità di definire in modo concreto un *framework* di competenze della docenza che possa aiutare gli atenei e i TLCs a direzionare le politiche e le azioni di sviluppo professionale. Sono molte le realtà che, in ambito europeo ed extraeuropeo, riconoscendo la dimensione culturale propria hanno già sviluppato

un loro *framework* o sono in procinto di farlo. L'elaborazione dei modelli, generalmente, segue percorsi *top-down*, parte da solide basi scientifiche e viene supportata dalle politiche dei governi e delle *governance* degli atenei. Disporre di un *framework* di competenze offre prestigio e legittimità alle istituzioni, permette di valutare o accreditare i docenti nelle diverse fasi di progressione della carriera accademica (Paricio et al., 2019) e pone i TLCs nella condizione di definire obiettivi, strategie e azioni progettuali per qualificare la docenza.

La ricerca pone in luce un articolato complesso di interventi volti a supportare i processi di preparazione e sviluppo professionale dei docenti, fornendo a coloro che nelle università si occupano di FD un *framework* e linee guida per sostenere la docenza. Il FD, come sostengono McLean e colleghi, «non è un lusso [ma] è un imperativo» (McLean et al., 2008, p. 555; cfr. anche Steinert, 2017, p. 307).

La formazione dei docenti secondo Steinert (2017) si può ben rappresentare all'interno di una matrice a due dimensioni, in cui una identifica i contesti di apprendimento, da individuali a collettivi, e l'altra gli approcci al FD, da informali a formali. Il mentoring, dinamica di nostro interesse, in questa matrice si colloca in una posizione centrale ed intermedia rispetto entrambe le dimensioni, e può rappresentare un modello prezioso anche se, ad oggi, sottoutilizzato nella formazione dei professori universitari (Steinert, 2017).

La formazione e la qualificazione dei docenti svolgono un ruolo cruciale nella promozione dell'eccellenza accademica e della qualità; per questo, è importante sottolineare come sia fondamentale possedere un *framework* di formazione, implementarlo e valutarlo. Questo è ciò che avviene nel Mentoring Polito Project (M2P), un percorso di *peer faculty mentoring*, proposto al Politecnico di Torino, che a breve presenteremo. Il progetto M2P si inserisce a sua volta in un più ampio progetto triennale di formazione della docenza denominato "Servizio permanente per la didattica innovativa", sostenuto e finanziato dall'Ateneo torinese.

## 2. Il "Servizio permanente per la didattica innovativa": un progetto triennale del Politecnico di Torino

Il Politecnico di Torino, riconoscendo l'importanza e la necessità di innovare e qualificare la didattica, adotta una serie di politiche centrate sul *Faculty Development* (Cestino et al., 2022), inserendosi perfettamente nelle politiche internazionali e in quelle europee dell'EHEA. In tale contesto prende corpo il progetto triennale (2021-2024) "Servizio permanente per la didattica innovativa", realizzato con la supervisione scientifica del prof. Ettore Felisatti e della prof.ssa Anna Serbati e il coordinamento del Teaching and Language Lab (TLlab) dell'Ateneo.

Presupposti fondamentali del progetto triennale sono:

- Aumentare l'attrattività dell'ateneo verso l'utenza
- Valorizzare il rapporto fra ricerca e didattica (e terza missione)
- Potenziare le qualità professionali dei docenti
- Qualificare maggiormente l'azione di insegnamento
- Inserirsi a pieno titolo nei flussi internazionali di innovazione della didattica

Nello specifico, si propone un sistema in grado di sostenere in forma permanente la qualificazione delle competenze professionali di tutta la docenza del Politecnico, al fine di realizzare processi costanti di ottimizzazione della didattica offerta agli studenti. Questi processi, come sostengono Postareff e colleghi (2007),

rispondono adeguatamente al compito formativo socialmente attribuito all'istruzione superiore, sostenendo la competitività e l'attrattività dell'ateneo e innalzando la reputazione e il prestigio dell'organizzazione accademica (Quarc\_Docente, 2017).

Il progetto prende avvio dalla considerazione che un buon insegnamento si sviluppi a partire da una chiara individuazione del valore della didattica, e che esso richieda adeguate competenze relative ai processi di insegnamento-apprendimento (Gaebel et al., 2018), al protagonismo di docenti e studenti e alle *partnership* allargate fra i soggetti implicati (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, 2015). La qualificazione dei docenti risponde alla necessità di favorire l'internazionalizzazione della didattica, nonché l'accoglienza e l'accompagnamento degli studenti, contrastando il fenomeno dell'abbandono.

Obiettivo fondamentale del progetto triennale del Politecnico è la crescita della qualità della didattica attraverso la qualificazione professionale dei docenti dell'Ateneo, con la prospettiva ultima di creare innovazione e sperimentazione continua negli approcci, nelle pratiche e nei processi di insegnamento-apprendimento. Tale obiettivo si concretizza all'interno di nuovi paradigmi culturali di interconnessione e di ri-equilibrio fra didattica e ricerca (Felisatti, 2016) e nella costruzione di *Faculty Learning Communities (FLCs)*, che operano sinergicamente con azioni collaborative, di confronto, di supporto reciproco e accompagnamento professionale, verso traguardi comuni di qualità (Cox, 2004; Dirx & Serbati, 2017). Si punta alla valorizzazione di esperienze e buone pratiche già in uso o elaborate dai docenti sulla base delle dinamiche formative e degli stimoli offerti dagli esperti durante il percorso progettuale.

Nello specifico, gli obiettivi del progetto triennale si strutturano su quattro direzioni fondamentali:

- 1) potenziamento delle competenze di ordine progettuale, metodologico, digitale, comunicativo e valutativo in campo didattico per neoassunti e docenti, con l'obiettivo di innalzare i livelli di qualità della didattica e degli interventi formativi;
- 2) costruzione e sviluppo di comunità professionali che operino attraverso elaborazione, condivisione e scambio di esperienze e buone pratiche, nella logica di una *learning organisation* in cui si promuova l'apprendimento permanente, la formazione continua e la crescita di singoli, gruppi e unità organizzate;
- 3) elaborazione di una cultura dell'innovazione con l'avvio di processi e dispositivi (premi, certificazioni, *open badge*, ecc.) per la promozione, il riconoscimento e la valorizzazione della didattica della qualità, capace di apprezzare le pratiche professionali migliori e di sostenere l'innovazione e l'eccellenza;
- 4) costituzione di un servizio permanente di supporto all'innovazione, per lo sviluppo di *scholarship* professionali in campo didattico e il sostegno a processi di inclusione e qualificazione della didattica, connesso a reti e circuiti internazionali.

Il TLLab è la struttura, appositamente costituita dal Politecnico, che svolge un ruolo di particolare rilievo nella promozione, gestione e coordinamento delle opportunità e delle risorse a disposizione, in relazione ai compiti di servizio e alle attività previste dal progetto stesso (Serbati et al, 2021).

Tenendo conto dei differenti profili di professionalità coinvolti, le azioni di progetto si snodano su tre livelli di sviluppo formativo (Foti et al, 2021): i) la for-

mazione di base (*Learning to Teach* – L2T), rivolta a docenti neoassunti, è orientata all'acquisizione di competenze fondamentali nel campo della progettazione, conduzione e valutazione dell'attività di insegnamento e apprendimento; ii) la formazione esperta (*Mentoring Polito Project* – M2P), per docenti con elevate esperienze e competenze, mira a costituire una comunità di mentori impegnati nello sviluppo professionale e nel sostegno attivo di singoli, gruppi e strutture per iniziative di didattica innovativa; iii) la formazione continua e permanente (*Settimane della didattica innovativa* – *Innovative Learning and Teaching Week*), diretta a tutti i docenti dell'Ateneo e strutturata su azioni di *Training*, *Webinar* e *Sharing*, punta all'aggiornamento permanente delle competenze didattiche e professionali in relazione ai cambiamenti in atto nei contesti culturali, sociali e della ricerca.

### 3. Il mentoring come risorsa per la qualificazione della docenza universitaria

Tra le diverse esperienze a supporto della qualificazione della docenza universitaria, è possibile individuare il mentoring come pratica particolarmente efficace. Come abbiamo visto, il Politecnico di Torino, nel proprio progetto triennale di sviluppo professionale, ha valorizzato le dinamiche di *peer mentoring* per perseguire i propri obiettivi di "formazione esperta".

In letteratura, la figura del "mentore" viene associata a diverse funzioni e ruoli: modello, insegnante, *advisor*, guida, *coach*, *sponsor*, amico, aiuto, confidente (esempi in diversi contributi, ad es. Levinson et al, 1978; Harnish & Wild, 1994, Eret et al., 2018); lo si riconosce come figura che istruisce, consiglia, guida e facilita lo sviluppo intellettuale o professionale della persona (Dixon-Reeves, 2003).

Il mentoring come pratica si è inizialmente diffuso a partire dall'ambito organizzativo/aziendale come risorsa per lo sviluppo *professionale* degli individui (Levinson et al, 1978), ma è oggi riconosciuto in senso olistico come dinamica che può dare beneficio sia sul piano sia personale che professionale (Kram & Isabella, 1985; Chen et al., 2016; Law et al., 2014). Esso si connota come una relazione volta al sostegno e allo sviluppo di uno o più "beneficiari" [*mentee*], con l'aiuto di figure specifiche (mentori) che mettono a disposizione il proprio tempo, le proprie competenze e risorse per sostenere il "protetto" in questo processo di crescita (Felisatti et al, 2022).

Tradizionalmente, il mentoring è nato come una relazione 1:1 tra un mentore con maggiore esperienza o status lavorativo e un *mentee* "junior", che «beneficia» dell'esperienza di mentoring attraverso il contatto con le figure di accompagnamento (Crisp & Cruz, 2009; Higgins & Kram, 2001; de Janasz & Sullivan, 2004). Nel corso del tempo, però, le pratiche di mentoring si sono sviluppate e diffuse sempre di più, assumendo connotazioni nuove. Dalla relazione 1:1, tendenzialmente asimmetrica, dell'approccio tradizionale, si è iniziato a sperimentare il mentoring come esperienza reciproca (Jones & Brown, 2011), in cui viene valorizzata la bidirezionalità, il mutuo beneficio e lo scambio di conoscenze, comunicazioni e supporto di entrambe le parti. Il mentoring può poi anche non essere svolto da un esperto o un "superiore" a livello lavorativo, dando vita a dinamiche di *peer mentoring* (Kram & Isabella, 1985; Eret et al., 2018): in tale prospettiva, non vi è asimmetria tra mentore e *mentee*, né disparità tra le due figure in termini gerarchici, ma vi è un riconoscimento di parità di status/posizione tra le figure. Si sono sviluppati inoltre anche approcci che superano il modello 1:1 proposto dal mentoring tradizionale: nel *multiple mentoring*, ad esempio, diversi mentori supportano il *mentee* in base alle proprie possibilità, competenze e capacità (de Janasz & Sul-

livan, 2004, Sorcinelli & Yun, 2007), valorizzando l'idea che un solo mentore non è detto che possa rispondere a tutte le diversificate esigenze di sviluppo professionale e personale di un *mentee*. Talvolta, parlando di superamento della relazione 1:1, si cita anche il termine "mentoring collettivo", che a livello universitario Chesler & Chesler (2002) descrivono indicando che «Il *mentoring* collettivo è un'evoluzione del modello mentori multipli/singolo *mentee*, in cui i colleghi più anziani e il Dipartimento si prendono carico di costruire e mantenere un *team* di *mentoring*» (p. 52; trad. nostra). In questa accezione, non si parla quindi solo di una relazione 1:1, ma di un "team di mentoring" la cui costruzione e mantenimento è sotto la responsabilità del dipartimento e di colleghi senior. Secondo altre definizioni, «il *mentoring* collettivo può anche avvenire ove i partecipanti condividano dimensioni personali delle pratiche professionali durante le conferenze o a mezzo stampa» (Yanow, 2020, p. 773; trad. nostra), in cui si esplicita la dimensione di condivisione e disseminazione delle dimensioni professionali delle pratiche in un'ottica di mentoring come attività "collettiva" e di comunità. Tra le varie tipologie, non è escluso poi che la figura del mentore possa essere ricoperta da una persona giovane/junior verso un mentee che è un "senior" in ambito professionale (*reverse mentoring*), su tematiche in cui la figura junior potrebbe essere più preparata (es: tecnologie, nuovi processi, etc) (Meister e Willyerd, 2010).

Le attività di mentoring, nelle diverse tipologie sopra descritte, possono svilupparsi in una molteplicità di contesti e avere diversi gradi di formalità (mentoring formale o informale). Un approfondimento specifico è possibile considerando le attività di mentoring proposte, in particolare, in contesto accademico e volte alla qualificazione della professionalità dei docenti universitari (*Faculty Mentoring* - FM). In tale ambito, il mentoring può innanzitutto connotarsi come risorsa a sostegno dei bisogni di inclusione e socializzazione dei docenti universitari, sia all'inizio che durante il loro percorso professionale (Felisatti et al, 2022). Si tratta di un obiettivo non facile da raggiungere, soprattutto alla luce del fatto che, spesso, il processo di conoscenza del contesto e delle sue dinamiche viene svolto in solitudine dal docente *junior* e senza accompagnamento specifico (Knippelmeyer & Torracco, 2007). Durante la formazione dei docenti universitari, ampio spazio è dato solitamente allo sviluppo di competenze specialistiche e disciplinari, ma spesso non vengono formate specificatamente le competenze di insegnamento e didattiche, comunque parte della professionalità del docente (Coggi & Ricchiardi, 2018). In mancanza di preparazione specifica, spesso i docenti neoassunti cercano di assumere lo stile di insegnamento che hanno trovato più efficace nel loro percorso formativo, prendendo esempio da docenti che hanno avuto in passato. Inoltre, non è infrequente che il docente universitario si ritrovi «in una condizione di solitudine dinanzi alla propria classe» (Felisatti et al, 2019, p. 183) e non disponga di risorse adeguate per comprendere, interpretare, vagliare e migliorare la propria pratica professionale (*ibidem*).

In questo quadro, il mentoring viene riconosciuto come una risorsa utile in diverse direzioni: può infatti aiutare i docenti nelle delicate fasi di inserimento e nello sviluppo di carriera (Allen e al. 2004); mitiga la "solitudine" e qualifica l'azione didattica e professionale; favorisce, in generale, la socializzazione e il cambiamento organizzativo (Underhill, 2006; Ghosh & Reio, 2013). Law e colleghi (2014) affermano che la mancanza di azioni di mentoring sembra associata a esperienze negative, come sensazione di isolamento, stress, *burnout* e *turnover*. In ambiente accademico, il mentoring può, poi, aiutare il docente a definire e dare priorità ai suoi obiettivi di carriera, a breve e lungo termine, aiutandolo nella gestione del tempo e delle proprie mansioni. Luna e Cullen (1995) ci invitano, infine, a riflettere

su come il mentoring tra docenti possa portare benefici non solo se svolto tra neoassunti e docenti esperti (simile al mentoring tradizionale), ma anche tra docenti di pari livello (*peer mentoring*), in una relazione che porta mutuo beneficio a tutte le parti coinvolte. Indipendentemente dalla tipologia, il mentoring può dunque connotarsi come risorsa importante per favorire lo sviluppo professionale dei docenti universitari.

#### 4. Il Mentoring Polito Project - M2P del Politecnico di Torino

Identificate le caratteristiche e ruoli del mentoring in generale, si procede a delineare la proposta specifica del Politecnico di Torino, approfondendo le caratteristiche del Programma “Mentoring Polito Project” per la formazione esperta dei docenti dell’Ateneo.

All’interno del “Servizio permanente per la didattica innovativa” del Politecnico di Torino, presentato nel par. 2, è presente un’iniziativa di *peer faculty mentoring* denominata *Mentoring Polito Project – M2P*. Il progetto M2P intende preparare una comunità di figure esperte, i mentori, in grado di accompagnare e sostenere i colleghi nell’accrescimento delle loro *expertises* e di favorire la formazione di gruppi che condividano in modo collaborativo l’adozione di valori e pratiche professionali di qualità.

La comunità dei mentori avrà il compito di stimolare e supportare azioni di innovazione e qualificazione della didattica in linea con la *vision* dell’ateneo, coinvolgendo i partecipanti in attività di riflessione, confronto ed elaborazione costante al fine di identificare approcci, modelli, pratiche e dispositivi per lo sviluppo di una didattica *student centered* che conduca a apprendimenti efficaci e significativi.

In particolare, il progetto M2P opera con l’obiettivo di:

- Innalzare la professionalità dei docenti e sostenere processi di innovazione didattica (Cortese, 2000);
- Creare reti che vedano coinvolti i docenti e in cui sia possibile condividere pratiche e strategie didattiche, nonché scambiarsi informazioni (Yanow, 2020; Rees & Shaw, 2014);
- Contrastare l’isolamento e la solitudine dei docenti universitari, aiutandoli a gestire il tempo e un esercizio efficace della professione (Law et al., 2014);
- Favorire la socializzazione organizzativa e i processi di affiliazione organizzativa e inserimento dei nuovi arrivati nella realtà universitaria (Allen e al., 2004; Eby et al., 2008).

I docenti partecipanti vengono coinvolti in un percorso volto a creare una preparazione al ruolo di mentori attraverso un percorso di apprendimento attivo e di sperimentazione delle funzioni e delle pratiche di sostegno tra pari, che saranno in seguito condivise con altri colleghi dell’ateneo. Annualmente, sono 20 i docenti che possono frequentare il progetto per ogni edizione. La richiesta di adesione avviene su base volontaria, e i partecipanti vengono selezionati, attraverso una call di ateneo, in base alla qualità delle esperienze di insegnamento e alle competenze didattiche acquisite in percorsi di formazione pregressi. Si richiede inoltre ai singoli aspiranti di esprimere, attraverso una lettera motivazionale, le ragioni a supporto della richiesta.

In modo specifico, ai fini della selezione, viene valutato il possesso dei seguenti requisiti:

- competenze di base sulla didattica universitaria, certificate da percorsi di formazione specifici seguiti all'interno del Politecnico o in altro ateneo italiano o straniero
- esperienze di didattica innovativa, realizzate nella propria azione di insegnamento, evidenziate attraverso un CV sintetico e orientato alle esperienze e alle ricerche in campo didattico
- giudizio positivo da parte degli studenti, attestato da adeguate valutazioni riportate dai questionari "CPD" dei propri insegnamenti

La proposta di formazione del progetto si snoda poi attraverso tre macro-fasi, strettamente collegate fra loro, che promuovono la costruzione del modello di mentoring, la sperimentazione attiva da parte dei partecipanti e la validazione e diffusione del modello sperimentato all'interno dell'Ateneo. In particolare:

- la prima fase prevede la formazione iniziale e la definizione del modello di mentoring. In questo step, attraverso interventi d'aula e workshop ripartiti su quattro moduli formativi tenuti da esperti, prende corpo il lavoro di costruzione della comunità e l'articolazione del modello da realizzare. Si avviano attività di sensibilizzazione e di formazione dei partecipanti all'azione di mentoring; si identificano approcci per realizzare l'accompagnamento e il supporto ai pari; si delineano le figure coinvolte (mentori e mentee), le definizioni di ruolo e le funzioni esercitate nell'azione di accompagnamento; si predispongono gli strumenti e i processi di sviluppo dell'intervento
- la seconda fase è di sperimentazione, con implicazione attiva sul campo. In particolare, si realizza un percorso di apprendimento esperienziale, necessario per l'assunzione del modello di mentoring e per l'acquisizione di competenze da parte dei partecipanti. Vengono create delle Unità di mentoring (UM), costituite da quattro partecipanti, in cui i docenti si sperimentano nei ruoli di mentore e mentee con inversioni di ruolo, si programmano percorsi di *peer observation* in aula e un'intervista con gli studenti coinvolti nella sperimentazione; si applicano in situazione i dispositivi di mentoring (contratto etico, progetto di sviluppo didattico, scheda osservativa, protocollo di intervista agli studenti) e si monitorano gli interventi. La fase si conclude con una supervisione individuale e di gruppo, condotta dagli esperti insieme ai partecipanti, per riflettere e analizzare gli aspetti personali e collettivi relativi all'esperienza di mentoring.
- la terza fase è il momento in cui si valuta l'esperienza vissuta e si progetta lo sviluppo del modello per poterlo, in seguito, diffondere nell'ateneo. In questa fase, attraverso i dati offerti dal monitoraggio continuo su processi e prodotti, si procede ad un *follow up* per vagliare quanto realizzato, identificando pregi e criticità in un'ottica di miglioramento; attraverso attività di focus group fra i partecipanti si sviluppa quindi una riflessione comune sulla validità del modello e sulla sua formalizzazione, individuando altresì le condizioni e le strategie per divulgare l'esperienza.

L'attività di progetto viene supportata da un ambiente on line dedicato, in cui è possibile trovare materiali bibliografici, depositare prodotti, sostenere la comunicazione nella comunità dei mentori e l'interazione nelle UM. Tutte le azioni del progetto sono sottoposte a un monitoraggio costante, che permette di conseguire dati e informazioni per la riflessione e la piena comprensione dell'esperienza.

La prima edizione di M2P, svoltasi nel periodo ottobre 2021–giugno 2022, ha ri-

chiesto un impegno minimo di 25 ore, flessibili, per ogni partecipante; le risorse impiegate nello svolgimento del progetto sono state differenziate a seconda delle fasi e delle azioni richieste dal percorso.

Gli esperti impegnati nel progetto, infine, vantano documentate esperienze di formazione della docenza universitaria e seguono progetti di supporto allo sviluppo professionale in varie università italiane; essi hanno operato in stretta sinergia con il TLab del Politecnico. A conclusione dell'esperienza, i docenti partecipanti ricevono una certificazione attestante le competenze acquisite, riconosciute anche tramite un Open badge specifico attivato dall'Ateneo, da utilizzare nella redazione del proprio *portfolio* professionale.

## 5. L'azione di ricerca in M2P e i suoi risultati

Le attività del Mentoring Polito Project (M2P) sono costantemente monitorate attraverso processi di ricerca e valutazione, condotti con diversi strumenti su tre fasi fondamentali: prima dell'avvio del progetto, durante e a conclusione dell'esperienza (Felisatti et al, 2022). Il quadro complessivo delle azioni condotte, degli strumenti adottati e dei destinatari viene riassunto nella tabella seguente (Tabella 1).

Tra le azioni realizzate ed evidenziate dalla Tabella 1, si presentano in questo contributo i risultati della prima edizione di M2P relativi a:

- motivazioni iniziali a partecipare a M2P dei rispondenti alla call del progetto, rilevate attraverso l'analisi delle lettere motivazionali;
- giudizio, espresso dai partecipanti, rispetto alla qualità del percorso, esplicitato attraverso i dati dei questionari di gradimento in itinere. Viene considerato, nello specifico, il gradimento verso gli aspetti organizzativi, di processo e di esito, nonché la soddisfazione verso il percorso.
- cambiamenti apportati dal progetto rispetto alle rappresentazioni e approcci sul mentoring, rilevati grazie al confronto tra le aspettative e concezioni iniziali e quelle finali dei partecipanti.

Fase	Azione di ricerca e strumenti	Destinatari
EX ANTE	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analisi delle lettere motivazionali di chi ha chiesto di aderire al percorso</li> <li>2. Analisi delle caratteristiche e competenze di chi ha chiesto di aderire al percorso</li> <li>3. Questionario iniziale su concezioni e aspettative ex ante rispetto al percorso di mentoring</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Docenti che hanno chiesto di aderire al percorso (29 prima ed.)</li> <li>2. Docenti che hanno chiesto di aderire al percorso (29 prima ed.)</li> <li>3. Docenti selezionati (20 prima ed.)</li> </ol>
IN ITINERE	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questionari di valutazione delle attività formative</li> <li>2. Incontro di aggiornamento/supervisione durante il percorso</li> <li>3. Materiali di accompagnamento al percorso (schede di osservazione, timesheets, profili riassuntivi...)</li> <li>4. Aggiornamenti sull'andamento dell'esperienza attraverso diversi canali (mail, Teams, chat etc)</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Docenti che hanno partecipato al percorso (20 prima ed.)</li> </ol>

EX POST	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Attività di focus group di supervisione a fine percorso per ogni Unità di mentoring.</li> <li>2. Focus group finale con tutti i partecipanti (efficacia, soddisfazione, percezioni etc)</li> <li>3. Questionario ex post di fine percorso, da confrontare con le posizioni iniziali rispetto alle concezioni e percezioni sul mentoring</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Unità di mentoring: 4 docenti per ogni UDM (20 in tutto nella prima ed.)</li> <li>2. Docenti che hanno partecipato al percorso (20 prima ed.)</li> <li>3. Docenti che hanno partecipato al percorso (20 prima ed.)</li> </ol>
---------	--	---

**Tabella 1. Azioni di ricerca M2P, strumenti e destinatari.**

In *Tabella 2* sono esplicitati, per ognuno dei temi di interesse in questo contributo, i focus di valutazione (cosa abbiamo valutato), lo strumento/fonte con cui abbiamo raccolto i dati (come abbiamo valutato) e i destinatari (chi abbiamo valutato). Nella prima colonna è specificata, infine, la fase del progetto, *ex ante*, *in itinere* o *ex post* (quando abbiamo valutato).

Fase del progetto	Focus della valutazione	Strumento/fonte	Destinatari
1. Ex ante (ottobre 2021)	1.1 Motivazione a partecipare	Lettere motivazionali caricate durante la selezione	Tutti i docenti che hanno presentato domanda per la 1 ed. (29)
	1.2 Comportamenti, emozioni e immagini iniziali sul mentoring e sul ruolo di mentore (confronto con ex-post)	Questionario iniziale - Prima di iniziare	Docenti selezionati per il percorso M2P (20 invitati, 16 risposte)
2. In itinere (ott/nov 2021)	2.1 Valutazione delle attività formative	Questionario proposto al termine di ogni attività formativa	Docenti partecipanti (tot. 66 questionari compilati dai 20 docenti durante 4 incontri di formazione)
3. Ex post (giugno 2022)	3.1 Comportamenti, emozioni e immagini finali sul mentoring e sul ruolo di mentore (confronto con ex-ante)	Questionario finale - Alla fine del percorso	Docenti partecipanti al percorso M2P (20 invitati, 19 risposte)

**Tabella 2. Riassunto dati presentati in questo contributo**

Si procede ora ad approfondire i singoli focus di valutazione. In particolare, si presenta lo strumento di volta in volta utilizzato, le aree indagate e i risultati ottenuti.

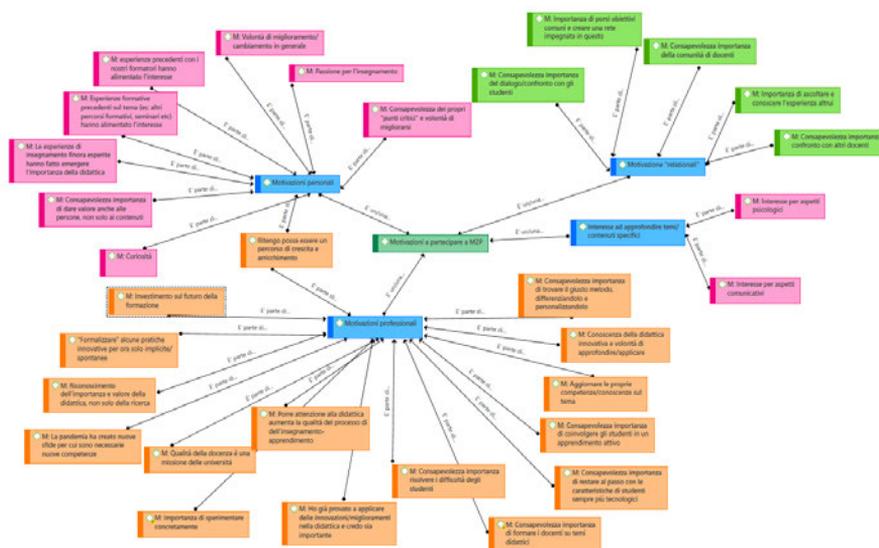
### 5.1 Le motivazioni dei docenti a partecipare al percorso di mentoring.

In risposta alla call di partecipazione al progetto M2P, i candidati inseriscono delle lettere motivazionali a struttura libera. La richiesta viene espressa nel modo seguente: "Caricare una lettera motivazionale che espliciti i motivi per cui desidera partecipare al Mentoring Polito Project (M2P), e intende far emergere le motiva-

zioni che spingono i docenti ad intraprendere un percorso di mentoring”. Si tratta di una questione poco valorizzata in letteratura (Butz et al., 2019; Lechuga, 2014), ma molto importante per l’impatto che il mentore può determinare nei contesti di riferimento.

Operativamente, per l’elaborazione dei dati, si è proceduto alla sistematizzazione delle 29 lettere motivazionali raccolte sottoponendole ad una analisi qualitativa (Semeraro, 2011), utilizzando il software *Atlas.ti*. Fra le motivazioni a partecipare, si evidenziano:

- 1) spinte di ordine *personale*, come la passione per l’insegnamento, la curiosità, la volontà di miglioramento, la motivazione derivante da altri stimoli formativi o sperimentazioni sul tema della didattica;
- 2) spinte di ordine *professionale*, che riconoscono il mentoring come risorsa importante per la valorizzazione professionale, con impatto positivo sul proprio operato come docenti e sul lavoro con gli studenti;
- 3) spinte di ordine *socio-relazionale*, inerenti al desiderio di contribuire alla costruzione di comunità di docenti che lavorano insieme e di sostenere relazioni proficue e positive con colleghi, gli studenti e l’istituzione. I dettagli delle numerose motivazioni raccolte sono rappresentati nel *Grafico 1*.



**Grafico 1. Motivazione a partecipare a M2P (29 rispondenti).**

Tra i nuclei tematici presentati nel *Grafico 1*, si segnala in particolare modo che un buon numero di rispondenti racconta di aver già provato ad applicare sperimentazioni e innovazioni nella propria didattica, in modo più o meno sistematico e completo, e che questo li ha incoraggiati ad approfondire (11 su 29 citano questo aspetto):

*“Queste occasioni mi hanno portato a modificare l’impostazione dell’insegnamento di cui sono titolare, con risultati davvero incoraggianti quali soddisfazione degli studenti e dei docenti coinvolti e un netto miglioramento della qualità dell’apprendimento e della formazione”; “Durante il mio percorso, ho progredito la mia pratica didattica introducendo costanti piccoli*

*cambiamenti e innovazioni. Tuttavia, seppur le idee non mancassero, non ho mai portato avanti una vera e propria sperimentazione.*"

Anche il fatto di aver già svolto percorsi di *Faculty Development* proposti dal Politecnico di Torino con gli stessi formatori è stato, per 13 rispondenti, un elemento positivo, che li ha spinti a fare domanda per poter proseguire nel potenziamento della propria professionalizzazione:

*"La mia motivazione alla partecipazione al percorso "Mentoring Polito Project" risiede in tre aspetti: 1. la volontà di approfondire ulteriormente gli argomenti trattati nell'interessante e utile percorso del "Learning to Teach" [... ]"; "L2T è stato un percorso che ha fortemente cambiato il mio modo di vedere la didattica".*

Tra gli altri elementi motivanti troviamo di frequente anche la consapevolezza dell'importanza di valorizzare la didattica ( $N = 10$  su 29 citano questo aspetto), la presenza di esperienze formative che in generale hanno aumentato l'interesse per la didattica ( $N = 9$ ) e il desiderio di approfondire temi legati alla didattica innovativa ( $N = 8$ ).

## 5.2 La valutazione della formazione

Come descritto nel *Paragrafo 4*, la proposta di formazione di M2P si snoda attraverso tre macro-fasi, collegate fra loro, che mirano a promuovere la costruzione del modello di mentoring, la sperimentazione attiva da parte dei partecipanti e la validazione e diffusione del modello sperimentato all'interno dell'Ateneo. Si propone qui la valutazione, da parte dei partecipanti, rispetto alle attività formative proposte a inizio percorso. Tale formazione si sviluppa, come già detto, attraverso interventi d'aula e workshop volti alla costruzione della comunità e all'articolazione del modello da realizzare.

La valutazione delle attività formative si è realizzata tramite la somministrazione di un apposito questionario di gradimento, che è stato proposto al termine di ogni singolo modulo formativo (in tutto quattro moduli). Il questionario comprende un totale di 22 item, strutturati su una scala auto-ancorante a 5 livelli di accordo, dove il 5 è il livello più alto.

In particolare, le aree indagate sono le seguenti:

- 1) aspetti organizzativi e risorse (6 item);
- 2) dimensioni di processo (5 item);
- 3) esiti conseguiti (6 item);
- 4) soddisfazione dei partecipanti (5 item).

È possibile prendere visione del testo dei singoli item nei grafici sottostanti.

I dati qui presentati comprendono un totale di 66 valutazioni complessive e aggregano le risposte ottenute per i quattro moduli formativi. Le compilazioni si sono svolte con un collegamento on line, attraverso Moduli Google, al termine di ogni singolo modulo formativo. Le analisi sono di tipo descrittivo e, come indici di sintesi, vengono espresse le medie dei punteggi ottenuti per ogni item.

Per quanto riguarda gli aspetti organizzativi e le risorse condivise (*Grafico 2*)<sup>2</sup>,

2 I Grafici 2-13 sono riportati in *Appendice*.

la media dei giudizi è per tutti gli item superiore a 4 su 5; in particolare, alla voce “Hanno proposto formatori competenti”, si giunge a una media di 4,91. Gli aspetti con valutazioni leggermente più basse riguardano “Hanno previsto un percorso efficace per il mio apprendimento” (4,36 tra gli aspetti organizzativi) e “Sono state temporalmente organizzate in modo da facilitare il mio apprendimento” (4,26 tra gli item relativi alle risorse condivise).

Anche gli *aspetti di processo* hanno ricevuto valutazioni molto positive, soprattutto per quanto riguarda le occasioni di scambio e confronto tra i partecipanti (4,82 su 5) e la creazione di un clima collaborativo (4,80) (*Grafico 3*).

Per quanto concerne gli *esiti*, anche in questo caso nessun item tra quelli proposti ha ottenuto valutazione sotto al livello 4. Un apprezzamento particolare è stato rivolto all’item riguardante la stimolazione di processi riflessivi utili per l’attività di mentoring (media 4,71 su 5). Anche gli item “Mi hanno fatto sentire motivato” (4,64) e “Mi hanno fornito teorie, informazioni e concetti adeguati sul mentoring” (4,61) hanno ricevuto valutazioni di alto livello. Leggermente inferiore è il dato riportato dalla domanda “Hanno chiarito eventuali dubbi rispetto al percorso” (4,35 su 5), anche se comunque la media si mantiene sopra al livello 4 (*Grafico 4*).

Infine, per quanto riguarda le aspettative e la soddisfazione personale, le attività formative proposte hanno soprattutto stimolato l’interesse (4,70) e la curiosità (4,68) dei partecipanti, come rappresentato nel *Grafico 5*. Anche in questo caso, tutti gli aspetti di soddisfazione mantengono una media sopra al livello 4 su scala 1–5.

### 5.3 Lo sviluppo di comportamenti, emozioni e immagini sul mentoring: uno sguardo pre-post

Al fine di approfondire alcune dinamiche e aspettative iniziali dei partecipanti riguardo al percorso M2P e al ruolo del mentore in generale, è stato proposto, a ottobre 2021, prima della partecipazione alla sperimentazione, un questionario *ex ante* appositamente costruito. Il questionario è stato poi risomministrato nel giugno 2022, a conclusione del progetto, per poter procedere ad una comparazione fra il livello iniziale e quello finale del percorso, e poter così rilevare i cambiamenti intervenuti.

Lo strumento utilizzato include le seguenti tematiche:

1. *Comportamenti* ritenuti importanti nel mentoring, prima e dopo il percorso: 8 item su scala 1 (per niente importante) – 5 (molto importante)
2. *Emozioni* collegate all’attività di M2P che stava per iniziare (pre) o effettuata (post): 9 item su scala di frequenza 1 (mai) – 5 (sempre)
3. *Immagini* collegate alla figura di mentore: 13 item su scala «sicuramente no – probabilmente no – probabilmente sì – sicuramente sì»

I docenti rispondenti sono stati identificati con un codice univoco anonimo. Il *match* tra pre e post è stato possibile solo per 14 docenti su 20 partecipanti, a causa di alcune mancate compilazioni e di codici univoci non corrispondenti.

Vengono qui presentati i principali risultati rispetto ai comportamenti ritenuti importanti nel mentoring, alle emozioni collegate all’esperienza e alle immagini relative al ruolo di mentore. Vale la pena ricordare che più il valore della media si avvicina a 5, maggiore è l’importanza attribuita alla questione posta dall’item.

La prima domanda chiede di riflettere su alcuni comportamenti e di indicarne il livello di importanza nella relazione di mentoring (*Grafico 7*). Dai dati riportati, si può notare che le percezioni iniziali sono sostanzialmente confermate in quelle finali. La maggiore variazione si rileva in “Esplicitare reciprocamente le proprie idee e approcci sul mentoring”, la cui importanza effettiva è stata minore di quella attesa (sceso di 0,64 punti tra pre e post). L’item considerato leggermente meno importante nella compilazione “pre” era “Adottare un atteggiamento diverso rispetto a quello solitamente tenuto con altri colleghi nelle interazioni al di fuori di M2P”, che si è confermato meno importante di altri anche nell’esperienza effettiva. Gli aspetti considerati più importanti, invece, sia nel pre che nel post sono: “Da mentore, dedicare del tempo alla comprensione degli obiettivi, bisogni e aspettative del mentee” (pre: 4,64 e post: 4,57) e “Dedicare del tempo di qualità a M2P tramite incontri sistematici tra mentore e mentee” (pre: 4,64 e post: 4,5). È interessante notare come il punteggio medio di “importanza” dato ai comportamenti proposti sia leggermente sceso tra pre e post in tutti gli item. Tutti i risultati nel *Grafico 6*.

Sono state poi proposte una serie di emozioni/situazioni, chiedendo nel questionario “pre” quanto, da 1–5, si aspettavano si verificassero durante M2P, e nel “post” quanto effettivamente si sono verificate.

Come descritto nel *Grafico 7*, tra gli aspetti che si sono svolti più positivamente nella realtà rispetto alle aspettative troviamo:

- la paura di affrontare situazioni imbarazzanti, dovendo trattare questioni professionali di altri colleghi, che è scesa da 2,07 nel pre, a un 1,14 nella esperienza effettiva, così come la preoccupazione verso la responsabilità della figura del mentore (scesa da 2,64 a 2,21 su scala 1–5);
- la serenità verso l’esperienza è aumentata da 3,71 del pre a 4,43 del post, e anche la percezione di sentirsi adeguati come mentori è aumentata da una aspettativa pre di 3,36 a un’esperienza effettiva (post) valutata 4,00;
- la motivazione, già alta in partenza (4,36 nel pre) è aumentata nel post (4,50).

Tra gli aspetti che hanno subito un leggero calo tra aspettative e realtà troviamo la “gravosità” dell’impegno che il progetto ha richiesto (stimata 3,21 nel pre e valutata 3,36 nel post) e il sostegno da parte dei formatori, che si pensava sarebbe stato più impattante (si è passati da 4,64 nel pre a 4,29 nel post). Si tratta comunque di valutazioni molto alte su una scala da 1–5. Nel *Grafico 7* tutti i dettagli delle risposte.

Sono state poi proposte anche 13 *metafore esplicative della figura del mentore*, chiedendo su una scala “sicuramente sì - probabilmente sì - probabilmente no - sicuramente no” quanto, secondo i rispondenti, tali metafore rappresentavano il ruolo di un mentore. Il percorso progettuale porta i partecipanti a confermare il mentore come un “collega alla pari” (*Grafico 8*) e una “controparte in un dialogo reciproco” (*Grafico 9*). Pur essendo “controparte”, il mentore sa però essere anche un soggetto che stimola e si pone in dialogo, fungendo anche da “supporto riflessivo” (*Grafico 10*) per il mentee.

Nelle risposte dei docenti fatica invece ad affermarsi il ruolo di “supporto professionale” (*Grafico 11*), di “supporto personale” (*Grafico 12*) e “di guida” (*Grafico 13*), perché il mentore è visto come colui che lascia spazio di iniziativa personale e professionale al mentee.

## 6. Conclusioni

Con il Mentoring Polito Project (M2P), il tema del *faculty development* compare per la prima volta come realtà espressamente avviata sul piano istituzionale da un ateneo italiano. La strategia adottata dal Politecnico di Torino vede l'azione del mentoring collocata in un progetto triennale di sistema, articolato su più direzioni. Tale progetto identifica, in linea con il PNRR (Consiglio dei Ministri, 2021), con le politiche europee (Yerevan, 2015) e con le indicazioni della ricerca di settore (QUARC\_Docente, 2017), il valore di una organizzazione accademica che promuove lo sviluppo professionale della propria docenza. Le azioni complessive di progetto non si esauriscono nella preparazione di base dei neoassunti, pur comprendendola, ma sostengono lo sviluppo delle pratiche didattiche innovative, mettendo a disposizione di tutti docenti dell'Ateneo una comunità di esperti che, in qualità di mentori, sono impegnati nel supporto ai colleghi che desiderano migliorare le loro competenze professionali.

Dai dati di ricerca emersi, riferiti alla prima edizione 2021/22, il progetto M2P sembra conseguire livelli di efficacia rispetto agli obiettivi di competenza che si è posto inizialmente. In sede di avvio, le motivazioni espresse dai partecipanti appaiono significative e i livelli di soddisfazione circa il percorso formativo realizzato sono particolarmente elevati. L'apprezzamento verso la formazione ha riguardato non solamente la competenza dei formatori, ma anche e soprattutto la costituzione di una comunità aperta, capace di stabilire un dialogo fra i partecipanti e fondata su una prospettiva di condivisione e di riflessione comune che valorizza le differenti aree di provenienza dei docenti. Il confronto tra i dati dei questionari iniziali e finali mostra, inoltre, come alcuni "timori" iniziali si siano in realtà rivelati meno onerosi, e indica una certa solidità e chiarezza di visione conseguita dai mentori. Questi ultimi, anche nel *focus group* realizzato in sede di follow up, hanno espresso un autentico interesse e un convinto investimento personale verso l'azione di mentoring.

## Appendice



Grafico 2. Scala 1-5. N = 66.

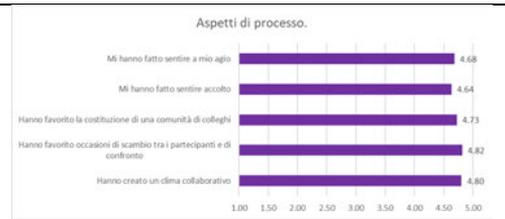


Grafico 3. Scala 1-5. N = 66.

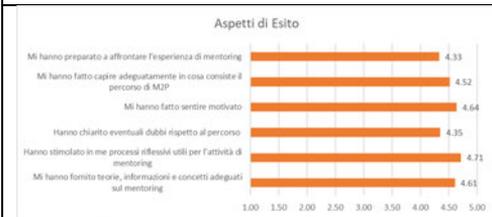


Grafico 4. Scala 1-5. N = 66.



Grafico 5. Scala 1-5. N = 66.

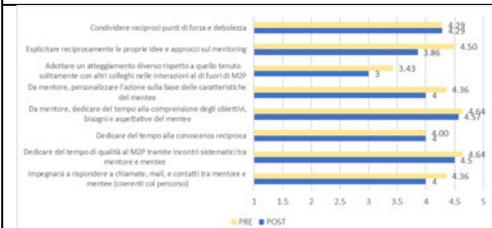


Grafico 6. Scala 1-5. Alcuni aspetti della relazione di mentoring. N = 14.

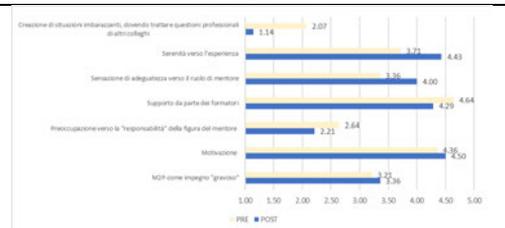


Grafico 7. Scala 1-5. Diff. pre/post su alcune emozioni verso M2P. N = 14.

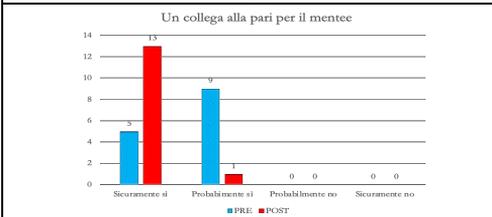


Grafico 8. Metafora: "Un collega alla pari per il mentee". N = 14



Grafico 9. Metafora: "Una controparte in un dialogo reciproco". N = 14

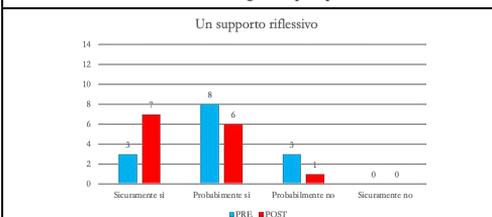


Grafico 10. Metafora: "Un supporto riflessivo". N = 14



Grafico 11. Metafora: "Un supporto professionale". N = 14.

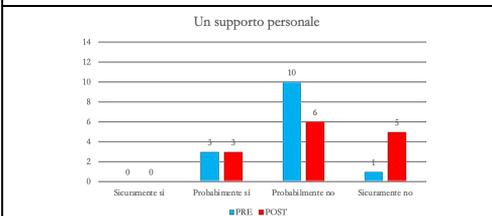


Grafico 12. Metafora: "Un supporto personale". N = 14.

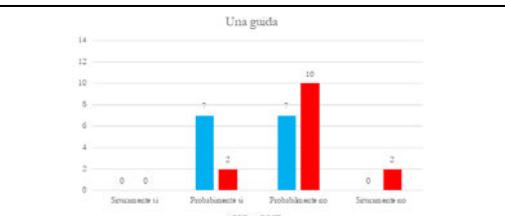


Grafico 13. Metafora: "Una guida". N = 14.

## Bibliografia

- Allen, T. D., Eby, L. T., Poteet, M. L., Lentz, E., & Lima, L. (2004). Career benefits associated with mentoring for protégés: A meta-analysis. *Journal of applied psychology, 89*(1), 127–136. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.89.1.127>
- Bland, C. J., Schmitz, C. C., & Stritter, F. T., Aluisse, J. J. (Eds.) (1990). *Successful Faculty in Academic Medicine: Essential Skills and How to Acquire them*. Springer Publishing Company.
- Butz, A. R., Spencer, K., Thayer-Hart, N., Cabrera, I. E., & Byars-Winston, A. (2019). Mentors' motivation to address race/ethnicity in research mentoring relationships. *Journal of Diversity in Higher Education, 12*(3), 242–254. <https://doi.org/10.1037/dhe0000096>
- Cestino, E., Lotti, A., Rossignolo, C., Felisatti, E., & Serbati, A. (2022). Formare per innovare al Politecnico di Torino: Faculty Development, esperienza e ricerca con gli studenti del corso di Ingegneria aerospaziale attraverso il Team Based Learning. *Giornale italiano della ricerca educativa, 28*, 96–109. <https://doi.org/10.7346/sird-012022-p96>
- Chen, Y., Watson, R., & Hilton, A. (2016). A review of mentorship measurement tools. *Nurse Education Today, 40*, 20–28. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.01.020>
- Chesler, N. C., & Chesler, M. A. (2002). Gender-Informed Mentoring Strategies for Women Engineering Scholars: On Establishing a Caring Community. *Journal of Engineering Education, 91*(1), 49–55. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2002.tb00672.x>
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete, 18*(1), 23–38. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22452>
- Consiglio dei Ministri della Repubblica Italiana. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #nextgenerationitalia*. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR.pdf>
- Cortese C. (2000). Mentoring e formazione. *FOR- Rivista per la formazione, 33*, 21–56.
- Cox, M. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning, 2004*(97), 5–23. <https://doi.org/10.1002/tl.129>
- Crisp, G., & Cruz, I. (2009). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education, 50*(6), 525–545. <https://doi.org/10.1007/s11162-009-9130-2>
- de Janasz, S. C., & Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professional network. *Journal of Vocational Behavior, 64*(2), 263–283. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2002.07.001>
- DeZure, D., Van Note Chism, N., Deane Sorcinelli, M., Cheong, G., Ellozy, A. R., Holley, M., & Atrushi, D. (2012). Building international faculty-development collaborations: The evolving role of American teaching centers. *Change: The Magazine of Higher Learning, 44*(3), 24–33. <https://doi.org/10.1080/00091383.2012.672909>
- Dirkx, J., & Serbati, A. (2017). Promoting faculty professional development: strategies for individual and collective reflection towards institutional change. In E. Felisatti, & A. Serbati (Eds), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli, pp. 21–38.
- Dixon-Reeves, R. (2003). Mentoring as a Precursor to Incorporation: An Assessment of the Mentoring Experience of Recently Minted Ph.D.s. *Journal of Black Studies, 34*(1), 12–27. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0021934703253680>
- Eby, L. T., Allen, T. D., Evans, S. C., Ng, T., & DuBois, D. L. (2008). Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of vocational behavior, 72*(2), 254–267. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.04.005>
- Eret, E., Yerin Güneri, O., & Aydin, Y. C. (2018). Evaluation of peer mentoring program in higher education: Does it support smooth transition of new faculty to the academia?. *Journal of Higher Education and Science, 8*(3), 532–541. <http://dx.doi.org/10.5961/jhes.2018.294>
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). Brussels, Belgium. Retrieved September 30, 2022, from <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/>

- Gaebel, M., Zhang, T., Bunescu, L., & Stoeber, H. (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Retrieved September 30, 2022, from <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
- European Commission, (2014). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education: report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/42468>
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, (2020). *The European higher education area in 2020: Bologna process implementation report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/756192>
- European Higher Education Area. (2018). *Paris Communiqué: Paris, May 25th 2018*. Retrieved September 13, 2022, from [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018\\_Paris/771/EHEA-Paris2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/771/EHEA-Paris2018_Communique_final_952771.pdf)
- European Higher Education Area. (2020a). *Rome Communiqué: 19 November 2020*. Retrieved September 13, 2022, from [http://www.ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique.pdf](http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf)
- European Higher Education Area. (2020b). *Rome Communiqué: Annex III*. Retrieved September 13, 2022, from [http://www.ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique\\_Annex\\_III.pdf](http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_III.pdf)
- Felisatti E., & Serbati A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universali. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8(14), 323–339. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1603>
- Felisatti, E. (2016). Modelli e strategie per la formazione del docente universitario. In P. C. Rivoltella P.C., E. Felisatti, R. D. Di Nubila, A. M. Notti, U. Margiotta (Eds.), *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione: Saggi in onore di Luciano Galliani*. Pensa Multimedia.
- Felisatti, E., Scialdone, O., Cannarozzo, M., & Pennisi, S. (2019). Il mentoring nella docenza universitaria: Il progetto “Mentori per la didattica” nell'Università di Palermo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research*, 12(23), 178–193. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3690>
- Felisatti, E., Rivetta, M. S., & Bonelli, R. (2022). Formación de mentores: El proyecto “Mentoring Polito Project” dirigido al profesorado universitario. Rol, competencias y prácticas formativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(3), 191–205. <https://doi.org/10.6018/reifop.532581>
- Foti, S., Felisatti, E., Rossignolo, C., Serbati, A., & Bonelli, R. (2021). Formare per innovare la didattica: La sfida del Politecnico di Torino. 3° *Convegno nazionale Faculty Development: la via italiana*, 28 e 29 ottobre 2021, Genova, Piattaforma TEAMS (pp. 43–44). Università di Genova, AsdUni. Retrieved September 30, 2022, from <https://tinyurl.com/mwf2t4su>
- Gaebel, M., Zhang, T., Bunescu, L., & Stoeber, H. (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. Retrieved September 30, 2022, from <https://eua.eu/downloads/publications/trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.pdf>
- Gibson, J. (2009). The five ‘Es’ of an excellent teacher. *The Clinical Teacher*, 6, 3–5. <https://doi.org/10.1111/j.1743-498X.2008.00239.x>
- Ghosh, R., & Reio Jr, T. G. (2013). Career benefits associated with mentoring for mentors: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 106–116. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.03.011>
- Harnish, D., & Wild, L. A. (1994). Mentoring strategies for faculty development. *Studies in Higher Education*, 19(2), 191–201. <https://doi.org/10.1080/03075079412331382037>
- Hernández-Ramos, J. P., García-Holgado, A., & García-Peñalvo, F. J. (2022). Innovación en la formación del profesorado universitario con un formato SPOC enriquecido. In S. Olmos-Migueláñez, M. J. Rodríguez-Conde, A. Bartolomé, J. Salinas, F. J. Frutos-Esteban, & F. J. García-Peñalvo (Eds.), *La influencia de la tecnología en la investigación educativa pospandemia* (pp. 169–182). Octaedro.

- Higgins, M. C., & Kram, K. E. (2001). Reconceptualizing Mentoring at Work: A Developmental Network Perspective. *The Academy of Management Review*, 26(2), 264–288. <https://doi.org/10.2307/259122>
- Jones, R., & Brown, D. (2011). The mentoring relationship as a complex adaptive system: Finding a model for our experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 401–418. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.622077>
- Knippelmeyer, S. A., & Torracco, R. J. (2007). Mentoring as a Developmental Tool for Higher Education. *Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas (Indianapolis, IN, Feb 28–Mar 4, 2007)*. Retrieved September 30, 2022, from <https://eric.ed.gov/?id=ED504765>
- Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring Alternatives: The Role of Peer Relationships in Career Development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110–132. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/256064>
- Law, A., Bottenberg, M., Brozick, A., Currie, J., Divall, M., Haines, S., Jolowsky, C., Koh-Knox, C., Leonard, G., Phelps, S., Rao, D., Webster, A., & Yablonski, E. (2014). A Checklist for the Development of Faculty Mentorship Programs. *American journal of pharmaceutical education*, 78(5), 98. <https://doi.org/10.5688/ajpe78598>
- Lechuga, V. M. (2014). A motivation perspective on faculty mentoring: The notion of “non-intrusive” mentoring practices in science and engineering. *Higher Education*, 68(6), 909–926. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9751-z>
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The Seasons of a Man's Life* (Vol. 4). Alfred A. Knopf.
- Luna, G., & Cullen, D. L. (1995). *Empowering the Faculty: Mentoring Redirected and Renewed*. Washington: Jossey-Bass Inc Pub.
- McLean, M., Cilliers, F., Van Wyk, J.M. (2008). Faculty development: yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6), 555–584. <https://doi.org/10.1080/01421590802109834>
- Meister, J. C., & Willyerd, K. (2010). Mentoring Millennials. *Harvard Business Review*, 2010(May). Retrieved from: <https://hbr.org/2010/05/mentoring-millennials>
- Paricio, J., Fernández, A., & Fernández, I. (Eds.) (2019). *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Narcea.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education, *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557–571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.013>
- QUARC\_Docente (2017). Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica universitaria. Estratto da: <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc/>.
- Rees, A., & Shaw, K. (2014). Peer mentoring communities of practice for early and mid-career faculty: Broad benefits from a research-oriented female peer mentoring group. *Journal of Faculty Development*, 28(2), 5–17.
- Santiago P., Tremblay K., Basri E., & Arnal E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society, Volume 1: Special Features: Governance, Funding, Quality*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264046535-en>
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale italiano di ricerca educativa*, 4(7), 97–106. Retrieved September 30, 2022, from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/267>
- Serbati, A., Felisatti, E., Beltramo, S., Mazali, T., & Rossignolo, C. (2021). TLLAB al Politecnico di Torino: Un percorso di crescita per giovani ricercatori e ricercatrici. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso, & E. Scellato (Eds.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova University Press.
- Sorbonne Joint Declaration Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/612/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_English\\_552612.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/612/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf) (13-9-2022).
- Sorcinielli, M., & Yun, J. (2007). From Mentor to Mentoring Networks: Mentoring in the New Academy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(6), 58–61. <https://doi.org/10.3200/CHNG.39.6.58-C4>

- Steinert, Y. (2017). Staff development. In J. A. Dent, R. M. Harden, & D. Hunt (Eds.), *A Practical Guide for medical teachers* (pp. 306–314). Elsevier.
- Underhill, C. M. (2006). The effectiveness of mentoring programs in corporate settings: A meta-analytical review of the literature. *Journal of vocational behavior*, 68(2), 292–307. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.05.003>
- Yanow, D. (2020). “Mentoring,” Past and Present. *PS: Political Science & Politics*, 53(4), 770–774. <https://dx.doi.org/10.1017/S1049096520000578>
- Yerevan Comunique (2015). Retrieved September 13, 2022, from [http://www.processodibologna.it/wp-content/uploads/2015/06/Comunicato-di-Yerevan\\_IT-DEF.pdf](http://www.processodibologna.it/wp-content/uploads/2015/06/Comunicato-di-Yerevan_IT-DEF.pdf)
- Zabalza M. A., Cid A., Trillo F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista española de pedagogía*, 72(257), 39–54. Retrieved September 30, 2022, from <https://revistadepedagogia.org/lxxii/no-257/formacion-docente-del-profesorado-universitario-el-dificil-transito-a-los-enfoques-institucionales/101400010366/>