

Felisatti, E. Rivetta, M.S. & Boenelli, 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.

DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.532581>

Formación de mentores: el proyecto “Mentoring Polito Project” dirigido al profesorado universitario. Rol, competencias y prácticas formativas

Ettore Felisatti¹, Maria Serena Rivetta², Roberta Bonelli¹

¹Universidad de Padua - Italia, ²Universidad de Salamanca-España

Resumen

Esta contribución, a partir de una reflexión sobre el papel, las funciones y las competencias de la figura del mentor en la universidad, profundiza una experiencia de faculty mentoring propuesta en el en el Politécnico de Turín (Italia). En concreto, el proyecto presentado, denominado "Mentoring Polito Project " (M2P), prevé una fase de formación de los participantes en el apoyo profesional de los compañeros a través de dinámicas de peer mentoring, seguida de una experiencia destinada a potenciar las habilidades de acompañamiento didáctico de los compañeros para una enseñanza-aprendizaje más eficaz. En concreto, el proyecto incluye una primera fase de formación teórico-práctica al mentoring y a los roles de mentor y mentee, una segunda fase de experimentación del proceso de acompañamiento a través de la peer observation y la comparación entre pares, seguida de una supervisión individual y grupal y una última fase de evaluación de la experiencia y diseño de la intervención dentro de la Universidad. La formación está a cargo de formadores experimentados y es fundamental para poder llevar a cabo de forma consciente y competente la relación de mentoring. En concreto, se presentará aquí el recorrido realizado y los resultados alcanzados tras la experiencia formativa en la primera edición de M2P, recuperando las motivaciones iniciales, las expectativas de los participantes y su evaluación respecto a las actividades realizadas y las competencias adquiridas.

Palabras clave

Mentoría para profesorado (faculty mentoring); mentoría entre pares (peer mentoring); formación de mentores; formación del profesorado (faculty development).

Contacto:

Maria Serena Rivetta: serenarivetta@usal.es. IUCE-Universidad de Salamanca, paseo de Canalejas 169, 37008 Salamanca, España. ettore.felisatti@unipd.it

Training of mentors: the "Mentoring Polito Project" for faculty development. Role, competences and training practices.

Abstract

This contribution, starting from a reflection on the role, functions and competences of mentors in universities, explores a faculty mentoring experience proposed at the Politecnico di Torino (Italy). The project presented, named "Mentoring Polito Project" (M2P), contemplates an initial training phase about how to give professional support to colleagues through peer mentoring dynamics. The training activities are followed by practical actions aimed at the empowerment of mentoring skills for more effective teaching-learning processes. More specifically, the course envisages an initial theoretical-practical training phase on mentoring and the role of mentor and mentee, a second phase of experimentation of the mentoring process through peer observation and comparison, followed by individual and group supervision, and a final phase of evaluation of the experience and design of the intervention within the University. The training is conducted by experienced trainers and is essential in order to be able to carry out the mentoring relationship consciously and competently. Specifically, the initial theoretical-practical training phase realized in the first edition of M2P (2021/22), and its assessment by the participants, will be presented in this paper. We will focus on the initial motivations and expectations of the participants, and on the assessment of the initial training activities.

Key words

Faculty mentoring; peer mentoring; mentors' training; faculty development

1. El mentor como figura para la cualificación profesional del profesorado en las universidades: roles, funciones, competencias y formación

Homero, en el antiguo poema "Odisea", describe el papel de una figura sabia y fiel cuyo nombre es Mentor, que acompaña a Telémaco, hijo de Ulises, en su camino de vida y crecimiento, compartiendo enseñanzas, apoyo y protección (Negovan, 2006; Luna y Cullen, 1995). El nombre propio Mentor se ha convertido entonces, con el tiempo, en un término de uso común, asociado hoy en día a conceptos como modelo, formador, asesor, guía, entrenador, patrocinador, tutor (Levinson et al, 1978; Harnish & Wild, 1994, Eret et al. al., 2018, Negovan, 2006, Knippelmeyer & Torracó, 2007, Luna & Cullen, 1995).

La mentoría (mentoring) puede considerarse una relación más o menos formal entre uno o más mentores - que ponen a disposición su experiencia y habilidades- y uno o más mentees (o aprendices), en un proceso orientado a fomentar el desarrollo personal y profesional de los protegidos según los objetivos de estos últimos. Tradicionalmente se hace referencia al mentee como la persona que más se "beneficia" de la relación, gracias a la acción de apoyo holístico del mentor, en realidad no se estructura un flujo unidireccional hacia el protegido sino una relación de mutuo beneficio (Jones y Brown, 2011), en la que todas las partes están implicadas en un camino de crecimiento y desarrollo. La mentoría, que tradicionalmente nació como una relación de apoyo profesional uno a uno (one to one) caracterizada por una disparidad de experiencia y/o "status" entre mentor y mentee (Terrion & Leonard, 2007; Chen, 2013), se ha desarrollado posteriormente en múltiples direcciones, dando lugar a una pluralidad de formas relacionales. La literatura destaca dinámicas de mentoría entre pares

(peer mentoring) - entre individuos considerados pares a nivel profesional - (Le Cornu, 2005; Kram & Isabella, 1985), de mentoría múltiple/colectivo/de equipo - relación entre varios mentores y varios mentees - (de Janasz & Sullivan, 2004, Sorcinelli & Yun, 2007; Chesler & Chesler, 2002; Baugh & Scandura, 1999, Higgins, 2000), o mentoría inversa (reverse mentoring) -en el que una persona considerada "junior" en el entorno laboral asesora a un colega senior - (Chen, 2013; Murphy, 2012). En cualquier caso, la superación de la versión asimétrica tradicional uno a uno conduce a reforzar la perspectiva de la reciprocidad de la relación y sigue manteniendo las características y competencias específicas del mentor y del mentee, que siguen actuando con roles diferentes.

La figura del mentor se asocia en la literatura a muchos roles y funciones relacionados con la promoción del desarrollo personal y profesional de los mentees. En la revisión de la literatura propuesta por Woodd (1997), la figura del mentor se asocia a roles de supervisor, docente, consultor, apoyo psicológico, promotor y patrocinador. También es reconocido como defensor, experto, formador, colaborador, socio, confidente, coach, networker, facilitador y "desafiador", supervisor, solucionador de problemas, evaluador y amigo "crítico".

En cuanto a las funciones del mentor, una reflexión específica en el ámbito académico se contextualiza en la dirección del Faculty Mentoring dirigido a cualificar las competencias profesionales del profesorado universitario. En este contexto, algunos docentes - con la función de mentores - pueden ayudar a otros compañeros (profesorado novel) en las fases de socialización, aclimatación y conocimiento del contexto, y pueden proporcionar consejos y recursos útiles para su carrera, actuando como "patrocinadores" (sponsors), apoyo y modelo a seguir en función de sus competencias (Popper, 2007). En particular, algunas de las funciones del mentor en el ámbito académico podrían resumirse de la siguiente manera (Levinson et al. 1978; Luna and Cullen, 1995; Zey, 1984; Eret et al., 2018; de Janasz & Sullivan, 2004):

- fomentar el desarrollo personal y profesional de los compañeros, proponiendo acciones personalizadas en función de sus necesidades y objetivos;
- actuar como patrocinador, ayudando el mentee a través de su propia influencia, conocimiento y competencias, con el fin de facilitar la entrada y el desarrollo de la persona en un contexto profesional;
- fomentar los aspectos de socialización, acogiendo a los compañeros junior en un nuevo contexto laboral, familiarizándolos con los valores, los hábitos, los recursos y la cultura de la institución, o promoviendo relaciones positivas en el contexto también para los compañeros no junior;
- dar ejemplo a través de un modelo positivo;
- promover una relación duradera basada en comunicación efectiva, confianza y ética;
- poner sus habilidades y experiencias a disposición del desarrollo personal y/o profesional del mentee.

Para ejercer las funciones descritas anteriormente, se requieren aptitudes, habilidades y propensiones específicas. En primer lugar, existen algunas características personales que pueden facilitar una buena relación de mentoría, como ser una persona atenta con buenas habilidades interpersonales, con quien los compañeros puedan relacionarse sin dificultad y establecer una relación de comunicación eficaz. El mentor debe entonces mantener una actitud proactiva y positiva, favoreciendo el desarrollo de relaciones basadas en la ética y la confianza mutua (Popper 2007). Según Luna y Cullen (1995). Los atributos personales del mentor en la universidad también incluyen aspectos como la honestidad, la fiabilidad, la voluntad de "cuidar" el uno del otro, el compartir, la paciencia y fuertes habilidades interpersonales. Las predisposiciones personales también deben incluir un interés sincero en el crecimiento y desarrollo profesional del mentee, la voluntad de dedicar tiempo y atención

a la relación de mentoría, la sensibilidad y disposición para proporcionar retroalimentación honesta, y el compromiso de actuar de forma positiva y proactiva hacia el mentee (Popper, 2007).

Las competencias y cualidades profesionales que pueden ser positivas en una relación de mentoring consisten en el conocimiento de la organización y sus características, en la competencia técnica y disciplinaria, en la influencia y en el estatus profesional, en la voluntad de promover el crecimiento profesional del otro y en el conocimiento de algunas prácticas de la institución útiles para el avance en la carrera y una buena trayectoria profesional (Luna y Cullen, 1995). Esto se encuentra en línea con lo que también se propone en otras contribuciones: en el *Faculty Mentoring Handbook of the NYU School of Medicine* (2017) leemos “Through demonstrated competence in dealing with the challenges of the career pathway, and proven ability to navigate the terrain, at times junior or mid-level faculty can be developed as very effective mentors.”. Sin embargo, se debe especificar que no necesariamente, en el Faculty Mentoring, el mentor y el mentee deben tener la misma formación disciplinaria: son más bien las habilidades transversales las que pueden emplearse de forma más fructífera en un proceso de mentoring; por lo tanto, las competencias disciplinarias no siempre tienen tanto impacto y es posible desarrollar una relación de mentoría eficaz incluso procediendo de diferentes campos disciplinarios.

Entre las propensiones, competencias y características descritas anteriormente, algunas son de carácter personal y deben ser consideradas adecuadamente en la fase de selección y emparejamiento entre mentor y mentee. Según el UW Institute for Clinical and Translational Research, se trata de aspectos muy delicados, que pueden influir en gran medida en la relación que se establezca; por tanto, la fase de selección, comienza a partir de una reflexión del mentor sobre su verdadera motivación y disposición para emprender un camino de este tipo, y la fase de alineación o emparejamiento entre mentor y mentee debe tener en cuenta las características, las motivaciones y los objetivos de las partes involucradas, tratando de combinar la mayor cantidad de información posible para establecer las condiciones más adecuadas para una relación positiva. Cuanta más información se pueda obtener, mejor será el emparejamiento final entre mentor y mentee, lo que ayudará a evitar dificultades en la relación futura. Sin embargo, además de las propensiones personales, también es posible preparar a los mentores para su función a través de actividades de formación específicas, que son de gran importancia en los procesos de mentoría y pueden influir en su éxito (Lau et al., 2016; Sood et al., 2016).

En ausencia de una formación específica, los mentores se involucrarían solo por prueba y error, u observando a otros mentores, en lugar de involucrarse a través de un enfoque estructurado y basado en habilidades, proponiendo acciones muy diferentes entre sí porque se basan en la iniciativa personal (Sood et al., 2016). Con el creciente reconocimiento de la importancia académica de la mentoría, se han activado cada vez más iniciativas para desarrollar y evaluar los cursos de formación de mentores, con el objetivo de mejorar la preparación de las figuras implicadas y la relación de mentoring, monitoreando también las mejoras de las competencias y los procesos que se han activado. Sin embargo, todavía hay escasez de datos empíricos sobre la eficacia de los diferentes métodos de formación de mentores, y aún quedan lagunas en el área de formación de mentores (Johnson & Gandhi, 2014).

2. "Servicio permanente para la innovación didáctica": un curso de formación dirigido al profesorado del Politécnico de Turín

2.1 Una experiencia de Formación Docente en el Politécnico de Turín (Italia)

La experiencia de formación para la preparación de mentores realizada en el Politécnico de Turín (Italia) en la que se centra esta contribución, se enmarca en una acción articulada que reconoce la importancia y la necesidad de impulsar la Formación del Profesorado universitario (Faculty Development-FD), en línea con las actuales políticas internacionales del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Es precisamente en este contexto que ve la luz el proyecto trienal "Servicio permanente para la innovación didáctica" (2021-2024), financiado con recursos internos en el Politécnico de Turín (Polito) y realizado bajo la responsabilidad científica del profesor Ettore Felisatti y de la profesora Anna Serbati con la coordinación del Teaching and Language Laboratory (TLlab) del Polito. El TLlab reúne a una comunidad de profesores altamente motivados e interesados en perseguir una mejora continua de la docencia en la universidad, actualmente está estructurado como un servicio organizado de apoyo a la cualificación docente y a la innovación de la enseñanza.

Los supuestos básicos del proyecto trienal son: i) ofrecer a todos los docentes la oportunidad de emprender un camino de crecimiento personal para mejorar la eficacia docente, experimentando enfoques y técnicas pedagógicas innovadoras y/o nuevas tecnologías; ii) fomentar el intercambio de experiencias y buenas prácticas dentro de la Universidad; iii) involucrar a los docentes con sus pares más experimentados como mentores, reconociendo explícitamente su compromiso a través de mecanismos de recompensa.

El proyecto ofrece a los docentes universitarios la oportunidad de mejorar, centrándose en los paradigmas de la didáctica moderna, en la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, valorando el desarrollo de alianzas (partnership) ampliadas entre docentes y estudiantes con respecto a los objetivos de la formación.

El proyecto trienal "Servicio permanente para la innovación didáctica", por lo tanto, propone un sistema capaz de apoyar permanentemente la cualificación de las competencias docentes de todo el profesorado del Politécnico di Torino, para llevar a cabo procesos constantes de optimización de la didáctica ofrecida a los estudiantes. El foco está en la posibilidad de atraer a más usuarios y garantizar un mayor aumento de la apreciación alcanzada por la Universidad a nivel nacional e internacional. De hecho, los procesos de cualificación docente contribuyen significativamente a la tarea educativa socialmente atribuida a la educación superior, apoyando un aumento de la competitividad y el atractivo de la universidad hacia los usuarios y elevando de la reputación y el prestigio de las estructuras académicas (Postareff, 2007; Quarc_Docente, 2017).

El objetivo fundamental del proyecto es aumentar la calidad de la enseñanza a través de la cualificación profesional de todos los docentes, que se dedican a la formación, innovación y experimentación continua a nivel pedagógico, de diseño, metodológico, tecnológico y evaluativo. Este objetivo se realiza dentro de nuevos paradigmas culturales de interconexión y reequilibrio entre docencia e investigación (Felisatti, 2016) y en la construcción de comunidades profesionales.

Los objetivos específicos del proyecto trienal apuntan a: i) elevar las competencias profesionales de todo el profesorado de Polito en relación con la enseñanza y el aprendizaje, ii) dotar a los profesores noveles de competencias básicas en la planificación, gestión y evaluación de la acción didáctica, iii) establecer comunidades profesionales capaces de operar para la mejora de la práctica profesional en la lógica del aprendizaje permanente y la formación continua, iv) instituir un equipo de expertos (mentores) con tareas de acompañamiento al desarrollo profesional de otros docentes, en particular a los nuevos contratados, y de apoyo para la puesta en marcha de experiencias didácticas innovadoras, v) experimentar prácticamente una enseñanza innovadora según una lógica centrada en el

estudiante y en una colaboración activa con él, vi) establecer un servicio permanente de apoyo a la innovación y al desarrollo (Scholarship of Teaching and Learning - SoTL) profesional en el ámbito de la didáctica, vii) desarrollar un sistema de valorización y mejora de la calidad de la didáctica con iniciativas universitarias para el surgimiento de buenas prácticas, el apoyo a la investigación y el reconocimiento profesional.

La implementación del proyecto, que finalizará en el curso académico 2023-2024, prevé que todo el profesorado del Politécnico de Turín sea invitado a participar en las actividades propuestas realizando, en forma diferenciada, según la disponibilidad personal y el contexto, experiencias de formación y de mejora de la actuación profesional. Cada profesor participará en una o más iniciativas que se lleven a cabo dentro del proyecto y podrá participar libre y voluntariamente. La institución recomienda especialmente la participación en la formación básica de los profesores recién contratados.

Las acciones del proyecto tienen en cuenta los diferentes perfiles de los profesores implicados (recién contratado y docente experto) y los tipos específicos de competencias que los caracterizan, por lo que se proponen tres líneas de formación:

- i) formación básica;
- ii) formación de expertos;
- iii) formación continua.

La *Formación básica*, se ofrece a los profesores a través del proyecto *Learning to Teach* (L2T), está orientada a la adquisición de las competencias fundamentales en el campo de la planificación, realización y evaluación de las actividades de enseñanza y aprendizaje dentro de un curso de estudio. Las actividades de formación propuestas se dirigen a profesores recién contratados y a aquellos que voluntariamente deseen innovar sus métodos, prácticas y herramientas en la docencia.

La *Formación experta*, de nuestro interés en esta contribución, se propone a los profesores con el *Proyecto Mentoring Polito* (M2P) y tiene como objetivo desarrollar una comunidad de docentes expertos (mentores) capaces de promover un incremento en el desarrollo profesional de la docencia y apoyar activamente a individuos, grupos y estructuras en la implementación de iniciativas de innovación docente. Los docentes que participen en este camino deben tener competencias previas adquiridas a través de cursos de formación básica (en Italia y/o en el extranjero) y haber realizado experiencias significativas de innovación docente. En la primera edición del proyecto, que finalizó en junio de 2022, participaron 20 profesores del Politécnico de Turín y se replicará en los dos años siguientes con el objetivo de formar un total de 60 mentores que se emplearán en la universidad.

La *Formación continua* y permanente realiza principalmente la tarea de afinar y adecuar la calidad de la didáctica y la práctica profesional respecto a los cambios que se producen en los contextos cultural, social y de investigación. Las iniciativas propuestas en este ámbito se desarrollan en el marco de las dos *Semanas de innovación didáctica* (Innovative Learning and Teaching Week), durante las cuales se realizan iniciativas formativas, webinars, seminarios y jornadas de intercambio, de libre acceso, dirigidas a todo el profesorado de la Universidad. El objetivo es actualizar la formación profesional y estimular el interés de la comunidad académica en nuevas prácticas y en nuevos enfoques didácticos, fortaleciendo así la profesionalidad adquirida.

2.2 La Formación experta: el Proyecto Mentoring Polito (M2P)

Como hemos visto en la primera parte, la literatura reconoce la mentoría como una estrategia de orientación y mejora adecuada para cualificar la profesionalidad del docente (Boyle y Boice, 1998; Cortese, 2000; Johnson, 2015) y como un dispositivo para la construcción de un cambio participativo apoyado por parte de la comunidad académica (De Janasz & Sullivan 2004; Sorcinelli and Yun, 2007). La mentoría, cuando se convierte en un

servicio activo, contribuye al desarrollo progresivo de una cultura compartida de calidad y en una mejora constante, por lo que muchas universidades emprenden proyectos de mentoría no solo en la didáctica, sino también en la investigación y en la organización, adoptando modelos formales o informales.

El Proyecto Mentoring Polito (M2P) se inscribe en el proyecto trienal "Servicio permanente para la innovación didáctica" y más precisamente en el contexto de la *Formación experta* que tiene como objetivo preparar figuras "expertas" (mentores) capaces de acompañar y apoyar a los colegas en la mejora de su experiencia, así como facilitar el proceso de afiliación organizativa.

M2P se basa en experiencias internacionales acreditadas de Faculty Development (Formación del Profesorado universitario) orientadas a la preparación de figuras expertas utilizadas en contextos académicos con el objetivo de apoyar la innovación docente (Cortese, 2000), promover el desarrollo profesional, construir comunidades de aprendizaje que reflexionen sobre la propia experiencia (Yanow, 2020; Rees y Shaw, 2014); contrarrestar el aislamiento y la soledad de los profesores y ayudarlos a gestionar el tiempo y la práctica docente de manera efectiva (Law et al., 2014). Por último, favorecer la socialización organizativa y la inclusión de los recién llegados en la realidad universitaria (Allen et al., 2004; Underhill, 2006).

Los mentores formados en el marco del proyecto M2P tienen la tarea de incentivar, acompañar y apoyar acciones de experimentación y cualificación de la didáctica, involucrando a los participantes en actividades de reflexión, comparación y elaboración constante. Lo anterior con el fin de identificar enfoques, modelos, prácticas y dispositivos orientados al desarrollo de una didáctica centrada en el alumno, que promueva un aprendizaje eficaz, significativo, competente y permanente.

El proyecto M2P se desarrolla a través de tres macro fases, estrechamente vinculadas entre sí:

1. La *primera fase* contempla la formación inicial y la definición del modelo de mentoría. En esta etapa de formación, a través de intervenciones en el aula y workshop, se concreta el trabajo de construcción de la comunidad y la articulación del modelo a construir. Se inician actividades de sensibilización y formación teórico-práctica para la acción de mentoring y se identifican las figuras implicadas, los roles, las funciones ejercidas en la acción de acompañamiento y las herramientas necesarias para la mentoría. La formación está a cargo de profesores expertos y tiene una duración total de 15 horas a través de cuatro módulos estructurados de la siguiente manera:

Mod. 1 - *Teorías y modelos de mentoring*, en el que, de acuerdo con la literatura nacional e internacional, se ofrecen las nociones fundamentales del mentoring. El módulo pretende dar a conocer a los participantes las características del método y de los objetivos que se persiguen.

Mod. 2 - *Experiencia de campo*, en el que, los promotores presentan una experiencia de Mentoría Docente desarrollada en la Universidad de Palermo (Italia), con la intención de fomentar un conocimiento concreto de los enfoques y de la cultura específica que caracterizan la mentoría.

Mod. 3 - *Relación de mentoría*, en el que, se exploran los propósitos y las características de una acción de mentoría entre pares a través del examen de sus modelos, para favorecer la construcción de parámetros para el análisis y la interpretación de la relación de mentoring.

Mod. 4 - *Figuras y roles en la mentoría*, en el que se desarrolla una reflexión precisa sobre las figuras del mentor y del mentee, con el fin de identificar características, funciones y acciones específicas de estos roles asumidos por los participantes a través de experiencias simuladas.

Mod. 5 - *Herramientas y acciones de la mentoría*, en el que se presentan y analizan concretamente las herramientas de la mentoría (contrato ético, proyecto de desarrollo didáctico, ficha de observación, protocolo de entrevista a los estudiantes, acuerdo de mentoring) y se identifican las formas de utilización en los procesos previstos según el modelo propuesto.

En la tercera parte de este trabajo presentaremos los resultados de la evaluación de esta primera fase.

2. La *segunda fase* es de experimentación y prevé una implicación activa de los participantes. En esta etapa se realiza un recorrido de aprendizaje experiencial necesario para que los participantes asuman el modelo y adquieran las competencias. Se crean 5 Unidades de Mentoría (UM) interdisciplinarias compuestas por 4 participantes en las que los profesores experimentan los roles de mentor y mentee a través de la inversión de roles. En este paso del proyecto se planifica la observación entre pares de los docentes en el aula y las entrevistas a los alumnos involucrados en la experimentación; se aplican las herramientas de la mentoría en la situación y se supervisan las intervenciones. La fase finaliza con la supervisión por parte de expertos del trabajo realizado por los docentes y por las Unidades de Mentoría.
3. La *tercera fase* es el momento en que se evalúa la experiencia y se planifica el desarrollo del modelo que se difundirá en la Universidad. En esta etapa se efectúa un seguimiento para evaluar la calidad de lo que se ha realizado de cara a la implementación de prácticas de mentoring en la Universidad. Se analizan los datos aportados por el seguimiento realizado a procesos y productos, se registran fortalezas y criticidades de cara a la mejora futura y en fin se identifican las condiciones y las estrategias para la difusión de la experiencia a otros compañeros.

Las actividades del proyecto se apoyan en un entorno online dedicado, destinado a proponer publicaciones y referencias bibliográficas sobre el tema, archivar la documentación de la experiencia (materiales, fichas y herramientas de trabajo), apoyar las comunicaciones entre las Unidades de Mentoría y en la comunidad, fomentar el debate, la reflexión y la puesta en común sobre los temas y acciones implementadas como parte del itinerario del proyecto.

La primera edición del proyecto de mentoría para profesorado universitario finalizó en junio de 2022, los recursos empleados para llevarla a cabo fueron diferentes en función de cada momento y cada fase en el que se utilizaron: vídeos, recursos web y link, documentación y bibliografía, fichas técnicas y dispositivos de acompañamiento de la acción, materiales para la observación entre pares, cuestionarios y herramientas de investigación.

Los formadores expertos involucrados en el proyecto cuentan con una experiencia documentada en formación de profesorado universitario, siguen proyectos de apoyo al desarrollo profesional en varias universidades italianas y han trabajado en estrecha sinergia con el TLab del Politécnico. Los 20 profesores participantes en el proyecto fueron implicados a través de una convocatoria de la universidad y seleccionados con base a la calidad expresadas en las cartas de motivación, tras la detección de competencias docentes básicas y experiencias previas de innovación docente en su propia docencia, como se desprende del currículo presentado con la solicitud. Al final de la experiencia, aquellos que hayan asistido al menos al 90% de las horas de formación y hayan realizado todo el recorrido obtienen una insignia de certificación, que acredita el nivel de participación y las competencias adquiridas en el ámbito del apoyo y del acompañamiento de pares, para que pueda formar parte de su portafolio profesional.

3 Mentoring Polito Project. La investigación: expectativas y resultados de la formación

Las actividades del proyecto Mentoring Polito Project (M2P), tanto en las etapas iniciales (ex ante) como in itinere (durante) y ex post (posteriores), fueron acompañadas por un sistema de investigación y evaluación constante. Aquí presentaremos de forma específica las acciones y los resultados de la evaluación referentes a la fase de formación inicial (*primera fase*), ya presentados en la sección anterior. En particular, se destacarán las motivaciones expresadas en apoyo del deseo de participar en el curso y la evaluación de los módulos de formación. La siguiente tabla resume todas las acciones de evaluación previstas para esta primera fase.

Tabla 1.
Acciones de investigación y evaluación de M2P

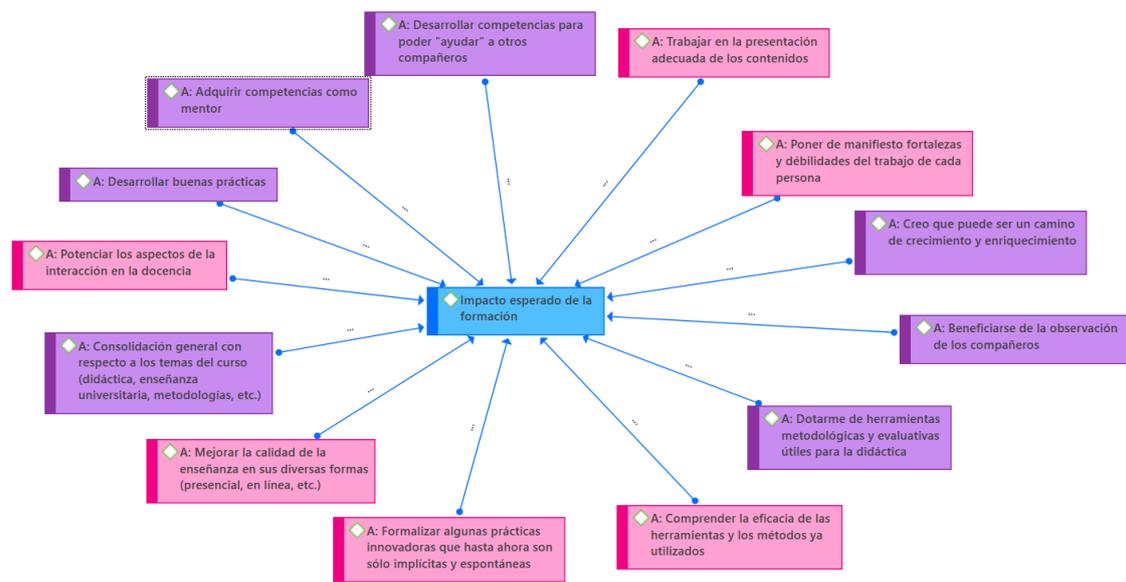
FASE	ACCIONES DE INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN	HERRAMIENTAS
EX ANTE	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Detección de factores motivacionales para el ejercicio de mentoría de los postulantes</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Análisis de las cartas de motivación</i>
IN ITINERE	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Evaluación de las actividades de formación de cada módulo (4 en total);</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cuestionarios de evaluación de las actividades formativas de cada módulo</i>
EX POST	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Evaluación final del curso de formación</i> • <i>Seguimiento final (factores positivos, críticos, eficacia, satisfacción,...)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Análisis de datos de los cuestionarios</i> • <i>Grupos focales</i>

3.1 Motivaciones iniciales

Durante la fase de selección para el acceso al proyecto M2P realizada a través de una convocatoria del Politécnico, los solicitantes compartieron cartas de motivación de estructura libre en respuesta a la pregunta de explicar los motivos por los que quieren participar en el proyecto M2P. El análisis cualitativo de las cartas se realizó mediante el software Atlas.ti. La codificación de los núcleos temáticos (Gráfico 1) destaca en los candidatos, en particular, el deseo de crecer profesionalmente mediante la mejora y perfeccionamiento de las prácticas docentes ya existentes, o mediante la adquisición de nuevas competencias docentes; paralelamente, se destaca, aunque en menor medida, la intención de desarrollar nuevas competencias con respecto al rol y la acción de la mentoría. Cabe señalar que la necesidad expresada con mayor fuerza se refiere sobre todo a la intervención en la propia enseñanza para mejorarla o aprender nuevas metodologías de enseñanza y evaluación (17 encuestados de 29), aunque un espacio significativo lo cubre la perspectiva de poder ayudar a los compañeros y adquirir nuevas competencias como mentor (9 de 29).

Gráfico 1.

Expectativas de formación inicial hacia M2P - 29 encuestados.



Entre los encuestados que esperan una consolidación general con respecto a los temas de la didáctica (docencia universitaria, metodologías, evaluación, etc.), encontramos reflexiones como las siguientes: “... me daría la visión necesaria para mejorar mi enfoque hacia la didáctica”; ... (me permitiría) fortalecer la aptitud para la experimentación didáctica”; “Estoy muy interesado en los métodos de examen y, más en general, en las técnicas para comprobar los resultados del aprendizaje”; “... (podría) equiparme con herramientas más estructuradas de análisis y evaluación de lo que hago”. Entre los que están a favor del desarrollo de competencias de mentoría encontramos frases como: “... (podría) convertirme en una ayuda eficaz para quienes tienen poca experiencia en la docencia universitaria”.

3.2 Evaluación de las actividades de formación

La evaluación de las actividades formativas se ha realizado con un cuestionario específico administrado individualmente al final de cada módulo. El cuestionario consta de un total de 22 ítems con 5 niveles de acuerdo donde 5 es el nivel más alto, y está estructurado de la siguiente manera:

- 1) aspectos organizativos y recursos (6 ítems);
- 2) dimensiones del proceso (5 ítems);
- 3) resultados obtenidos (6 ítems);
- 4) satisfacción de los participantes (5 ítems).

Los datos que se presentan aquí se agregan a todos los módulos y se refieren a un total de 66 cuestionarios, ya que los 20 participantes no siempre completaron el instrumento de evaluación para cada módulo.

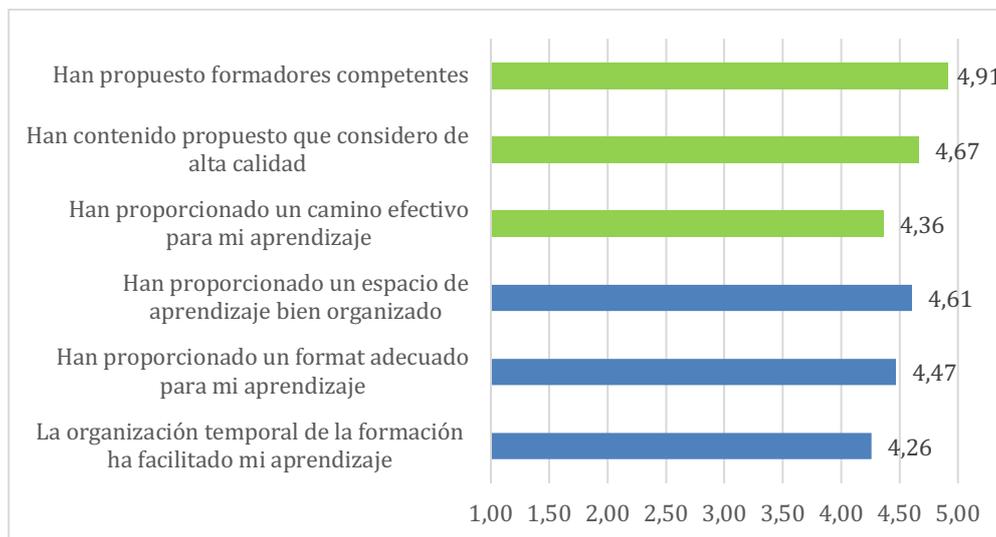
Como índice de síntesis, se expresan las medias de las puntuaciones obtenidas para cada ítem: aunque no se trata de un valor cardinal, cuanto más se acerque el valor medio a 5, mayor será el grado de acuerdo con la afirmación de referencia.

En cuanto a los aspectos organizativos y los recursos compartidos (Gráfico 2), las opiniones de los participantes son muy positivas. La media de sus valoraciones para todos los ítems es superior a 4 puntos sobre 5, y en particular, en el ítem “Han propuesto formadores competentes”, llegamos a una media de 4,91. Los aspectos con valoraciones ligeramente más

bajas se refieren a “Han proporcionado un camino eficaz para mi aprendizaje” (4,36 entre los aspectos organizativos) y “Se han organizado temporalmente para facilitar mi aprendizaje” (4,26 entre los ítems relacionados con los recursos compartidos).

Gráfico 2:

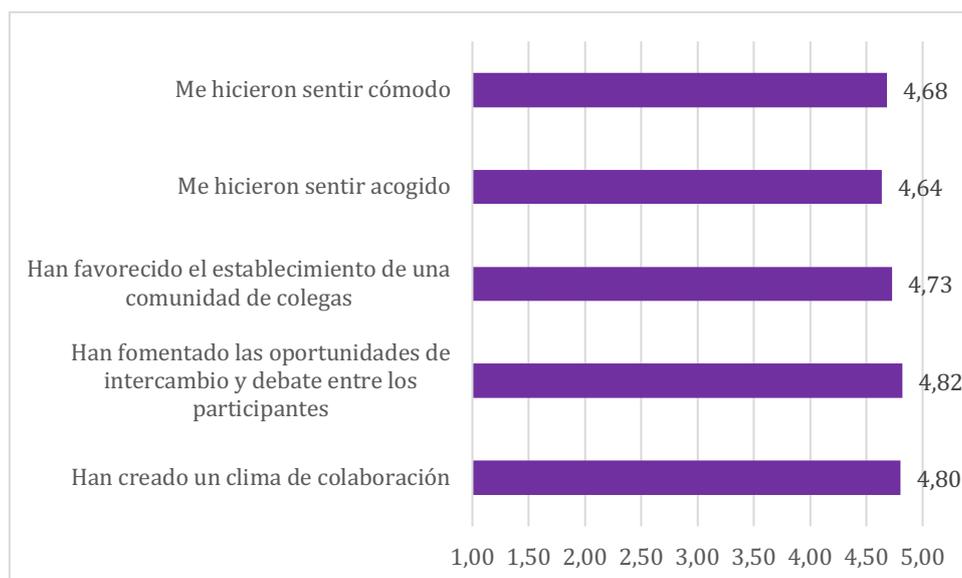
Evaluación de los aspectos organizativos y de los recursos compartidos durante la formación. Escala 1-5. 66 respuestas.



Los aspectos del proceso también recibieron evaluaciones muy positivas, especialmente en lo que respecta a las oportunidades de intercambio y discusión entre los participantes (4,82) y la creación de un clima de colaboración (4,80). En el Gráfico 3 es posible ver los resultados para cada ítem referido al proceso.

Gráfico 3:

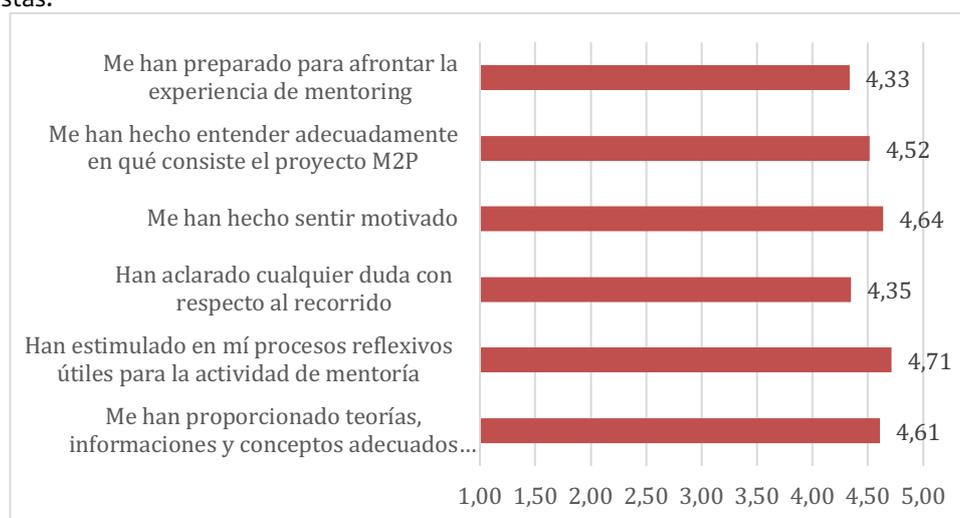
Evaluación de los aspectos del proceso de formación M2P. Escala 1-5. 66 respuestas.



En cuanto a los resultados, también en este caso ningún ítem de los propuestos se valoró por debajo del nivel 4, y se valoró especialmente la estimulación de procesos reflexivos útiles para la mentoría (media 4,71). Los ítems “Me hicieron sentir motivado” (4,64) y “Me proporcionaron teorías, información y conceptos adecuados sobre el mentoring” (4,61) también recibieron valoraciones muy altas. Ligeramente inferior “Aclararon cualquier duda sobre el curso” (4,35), aunque la media sigue estando por encima de 4. En el Gráfico 4 se puede ver la opinión de los encuestados con respecto a los distintos aspectos de los resultados.

Gráfico 4:

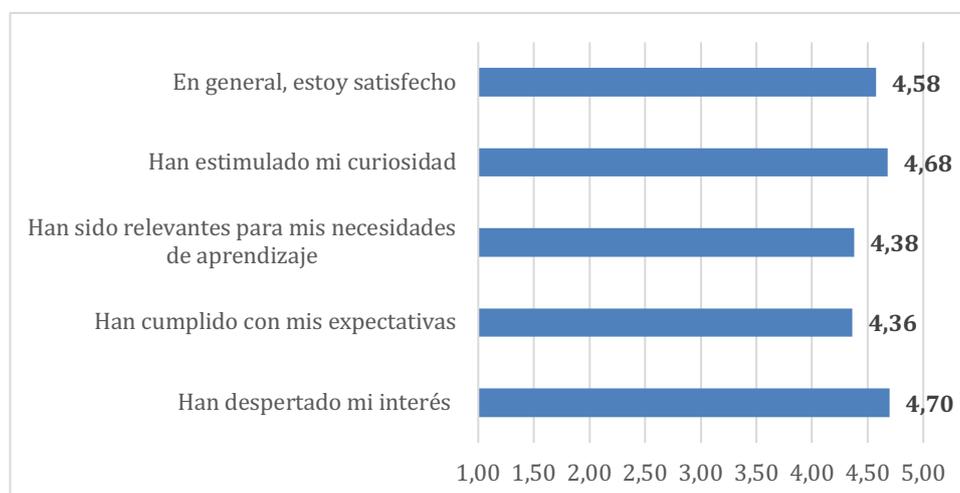
Evaluación de los aspectos de resultado relacionados con la formación M2P. Escala 1-5. 66 respuestas.



Por último, en cuanto a expectativas y satisfacción personal, las actividades formativas han estimulado sobre todo el interés (4,70) y la curiosidad (4,68) de los participantes, tal y como se muestra en el Gráfico 5. También en este caso, todos los aspectos de satisfacción mantienen una media superior a 4 en una escala del 1 al 5.

Gráfico 5:

Satisfacción con la formación M2P. Escala 1-5. 66 respuestas.



En general, la fase de formación inicial fue muy apreciada por los participantes. También en el grupo focal realizado al final de todo el proceso, se confirmaron y fortalecieron las valoraciones expresadas a través del cuestionario. La apreciación se refería no sólo a la competencia de los formadores sino también y sobre todo a la creación de una comunidad abierta, capaz de establecer un diálogo entre los participantes y basada en una perspectiva de intercambio y de reflexión común que potencie las diferentes áreas de origen de los docentes. Según los participantes, la formación favoreció un fortalecimiento del interés por el proyecto y una convencida apuesta personal en la mentoría. Durante el grupo focal los profesores consideraron fundamental la oportunidad ofrecida a cada participante de poder experimentar tanto el rol de mentor como el rol de mentee y se destacó la importancia de una formación que involucre activa y comunitariamente a los docentes ofreciéndoles la posibilidad de modular la acción de mentoring a partir de la realidad de la universidad en la que se desarrolla la experiencia.

4. Discusión de los resultados y conclusiones

El mentor puede ser considerado una figura que pone a disposición su tiempo, energía, competencias y conocimientos para promover el desarrollo personal y profesional de una o varias personas, los mentees, de forma personalizada en función de los objetivos de estos últimos. El mentor puede configurarse como un recurso poderoso, que puede incidir en las prácticas de cualificación de la docencia universitaria y, en consecuencia, en los procesos de enseñanza-aprendizaje dirigidos a los estudiantes.

En la experiencia de formación llevada a cabo en el "Mentoring Polito Project", un proyecto de mentoría de pares docentes (peer faculty mentoring) promovido en el Politécnico de Turín surge el importante impacto de la experiencia de formación de mentores. Los resultados presentados muestran cómo las expectativas hacia el curso, obtenidas a través de las cartas de motivación durante la fase de selección, incluyen -incluso antes de empezar - tanto expectativas de refuerzo de competencias ya existentes, así como el desarrollo de nuevas competencias profesionales o relacionadas con la figura del mentor. La evaluación de las actividades formativas realizadas muestra un grado de satisfacción global muy alto, tanto en los aspectos de proceso como de resultado, incluyendo las dinámicas organizativas y los recursos puestos a disposición.

Las competencias de los mentores, además de involucrar ciertamente propensiones personales -como disponibilidad, ética, habilidades de comunicación y escucha o la empatía- deben ser respaldadas por cursos de formación específicos capaces de: 1) proporcionar metodologías, estrategias, competencias de intervención; 2) preparar modelos dotados de herramientas y recursos adecuados para afrontar mejor la relación de mentoría; 3) construir una comunidad capaz de apoyar activamente la acción de los mentores a través de una cultura basada en valores, significados, prácticas reflexivas y experiencias compartidas y socialmente elaboradas (Sorcinelli, 2007; Smith, Calderwood, Dohm, & Gill Lopez, 2013).

Los datos presentados se refieren solo a la primera edición del curso M2P, lo que podría ser un factor crítico considerando el número limitado de participantes (20) y la imposibilidad de comparar lo que surgió con evidencias similares. Para el futuro, gracias a la inversión de tres años del Politécnico de Turín, este número podrá ampliarse y esto permitirá una mayor validación de los resultados y perspectivas logrados hasta ahora.

Referencias

- 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
- Baugh, S. G., & Scandura, T. A. (1999). The effect of multiple mentors on protegee attitudes toward the work setting. *Journal of Social Behavior and Personality*, 14(4), 503–521.
- Boyle, P., & Boice, B. (1998). Systematic Mentoring for New Faculty Teachers and Graduate Teaching Assistants. *Innovative Higher Education*, 22(3), 157–179.
- Chen, Y-C. (2013). Effect of Reverse Mentoring on Traditional Mentoring Functions. *Leadership Manage.*, 13(3), 199–208.
- 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.
- Cortese C. (2000). Mentoring e formazione. *FOR- Rivista per la formazione*, 33, 21-56.
- De Janasz, S. C., & Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 263–283.
- Eret, E., Yerin Güneri, O. Y., & Çapa Aydın, Y. (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.
- Johnson, W. B. (2015). *On being a mentor: A guide for higher education faculty*. Routledge.
- Harnish, D., & Wild, L. A. (1994). Mentoring strategies for faculty development. *Studies in Higher Education*, 19(2), 191–201.
- Higgins, M. C. (2000). The more, the merrier? Multiple developmental relationships and work satisfaction. *Journal of Management Development*, 19(4), 277–296.
- Johnson, M. O., & Gandhi, M. (2015). A mentor training program improves mentoring competency for researchers working with early-career investigators from underrepresented backgrounds. *Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice*, 20(3), 683–689.
- 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.
- Knippelmeyer, S. A., & Torraco, R. J. (2007). Mentoring as a Developmental Tool for Higher Education. In *Online Submission. Paper presented at the Academy of Human Resource Development International Research Conference in The Americas* (Indianapolis, IN, Feb 28-Mar 4, 2007). *Retrieved 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.
- Lau, C., Ford, J., Van Lieshout, R.J., Saperson, K., McConnell, M., & McCabe, R. (2016). Developing Mentoring Competency: Does a One Session Training Workshop Have Impact? *Academic Psychiatry*, 40(3), 429-433.
- 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.

Le Cornu, R. (2005). Peer Mentoring: Engaging Pre-Service Teachers in Mentoring One Another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 355–366.

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*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3. ERIC Clearinghouse on Higher Education, One Dupont Circle, N.W.

Murphy, W. (2012). Reverse Mentoring at Work: Fostering Cross-Generational Learning and Developing Millennial Leaders. *Human Resource Management*, 51(4), 549-573.

Negovan, V. (2006). Mentoring – a Valuable Method of Practical Intervention in Need of Theoretical Grounding. *Europe's Journal of Psychology*, 2(1).

NYU School of Medicine. (2017). *Faculty Mentoring Handbook*. Retrieved from: <https://med.nyu.edu/for-faculty/sites/default/files/faculty-mentoring-handbook.pdf>

Popper, A. N. (2007). *Mentoring of Junior Faculty A Guide for Faculty Mentors (and Mentees) in the College of Chemical and Life Sciences*. College of Chemical and Life Sciences 1-12. Retrieved from: <https://science.umd.edu/faculty/Mentoring.pdf>

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. *The journal of faculty development*, 28(2), 5-17.

Smith, E. R., Calderwood, P. E., Dohm, F. A., & Gill Lopez, P. (2013). Reconceptualizing faculty mentoring within a community of practice model. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 21(2), 175-194.

Sood, A., Tigges, B., & Helitzer, D. (2016). Mentoring Early-Career Faculty Researchers Is Important-But First «Train the Trainer». *Academic medicine: journal of the Association of American Medical Colleges*, 91(12), 1598-1600.

Sorcinelli, M., & Yun, J. (2007). From Mentor to Mentoring Networks: Mentoring in the New Academy. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 39(6), 58–61.

Terrion, J. L., Pillion, R., & Leonard, D. (2007). An Evaluation of a University Peer-Mentoring Training Programme. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 5(1), 42-57.

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.

Woodd, M. (1997). Mentoring in further and higher education: Learning from the literature. *Education + Training*, 39(9), 333–343.

Yanow, D. (2020). "Mentoring," Past and Present. *PS: Political Science & Politics*, 53(4), 770–774.

Zey, M. G. (1984). *The Mentor Connection*. Transaction Publishers.

Sitografía

-UW Institute for Clinical and Translational Research: <https://ictr.wisc.edu/mentoring/>