



Gruppo di lavoro sulle tecniche
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>
2975-0075

N° 5 - Anno 2026
pp. 145-167

Peer Mentoring per l'innovazione didattica: sperimentazione di un modello di crescita e condivisione all'Università di Torino¹

Emanuela M. TORRE¹, Barbara BRUSCHI¹, Norma LAMBERTI¹, Luigi
LOCAPO¹, Sara GUERRA²

¹ *Teaching and Learning Center, Università di Torino, Torino (TO), emanuela.torre@unito.it,
barbara.bruschi@unito.it, norma.lamberti@unito.it, luigi.locapo@unito.it*

² *Università di Modena e Reggio Emilia, Reggio Emilia (RE), sara.guerra@unimore.it*

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0
Copyright © Genova University Press

¹ Hanno collaborato alla stesura del poster, presentato al 6° Convegno nazionale sul Faculty Development, Genova 26-27 giugno 2025 anche i/le mentori T. Nervo, E. Berardi, A. Ceccarelli, D. Di Masi e A. Ricci, Università di Torino.

Abstract

Il progetto *Peer Mentoring for Innovation and excellence in learning and teaching* (PM_UniTO) è stato avviato dal TLC dell'Università di Torino in collaborazione con ASDUNI. Il mentoring consente di innalzare la professionalità dei docenti, sostenere processi di innovazione didattica, contrastare fenomeni di isolamento e creare reti per condividere informazioni, pratiche e strategie. Il progetto ha previsto, inizialmente, lo sviluppo di un percorso formativo al ruolo di mentore, finalizzato a costruire competenze specifiche: individuare i bisogni professionali dei colleghi, costruire relazioni etiche di mentoring basate sul *self-directed learning*, progettare interventi condivisi di supporto, condurre attività di guida allo sviluppo professionale e promuovere il miglioramento continuo attraverso strategie non giudicanti di feedback. La comunità di mentori, costituita in seguito al percorso formativo, ha poi proceduto ad elaborare un modello di mentoring adatto all'Ateneo. Esso si fonda sulla volontarietà della partecipazione, la libera scelta degli obiettivi di sviluppo, la condivisione delle decisioni, l'assenza di valutazione, la riservatezza e il rispetto reciproco. Si è avviata una sperimentazione del modello, con il coinvolgimento di un gruppo di mentee, e ne sono stati verificati l'impatto e le possibilità di estensione. Presenteremo le esperienze di peer mentoring, gli esiti e le prospettive future.

Keywords

Peer mentoring, didattica universitaria, innovazione didattica, mentoring



1. Il peer mentoring come pratica di Faculty Development²

Negli ultimi decenni, le istituzioni universitarie europee hanno registrato un progressivo mutamento nella composizione della popolazione studentesca e nella domanda formativa. Tale trasformazione è dovuta all'eterogeneità delle caratteristiche di ingresso, che riguardano l'età di immatricolazione, il background socio-culturale, la familiarità con la cultura accademica, le motivazioni allo studio e le esperienze pregresse di apprendimento, oltre ad una crescente internazionalizzazione degli iscritti (Coggi, 2019; Pham, 2012). L'ampliamento delle opportunità di innovazione didattica, accelerato dalla pandemia, ha ulteriormente messo in evidenza l'importanza per i docenti di saper interpretare e rispondere in modo flessibile e riflessivo ai bisogni emergenti di questa nuova popolazione studentesca.

Di fronte a tali trasformazioni, si impone per i docenti universitari la necessità di una formazione continua orientata a un modello trasformativo, che promuova un cambiamento profondo nelle concezioni dell'insegnamento e dell'apprendimento, oltre che nelle pratiche didattiche (Taylor, 2016). Tale modello si fonda sull'assunzione della professionalità docente come costruzione evolutiva e situata, che si alimenta di processi riflessivi e di apprendimento tra pari. L'educazione trasformativa, nella prospettiva di Mezirow (2000), permette infatti ai docenti di riconsiderare criticamente i propri schemi di riferimento e di ridefinire il significato della propria pratica educativa in contesti in costante mutamento.

L'Evidence Informed Education evidenzia alcuni fattori organizzativi che rendono la formazione docente più efficace. In primo luogo, la costruzione di comunità di pratiche tra docenti rappresenta una risorsa emotiva e sociale essenziale: la collaborazione e il confronto tra pari rafforzano la capacità di affrontare il cambiamento e promuovono resilienza e innovazione didattica (Goddard et al., 2004; Lee et al., 2011). Le ricerche mostrano inoltre una correlazione significativa tra il grado di collaborazione tra colleghi e il miglioramento delle strategie didattiche e dei risultati di apprendimento degli studenti (Feixas et

² Il presente contributo è l'esito di un lavoro sul campo condiviso tra gli autori e le autrici. In particolare sono attribuiti a B. Bruschi i paragrafi 2 e conclusioni; a S. Guerra il paragrafo 5.3; a N. Lamberti i paragrafi 1, 5, 5.1; a L. Locapo i paragrafi 4 e 6; a E.M. Torre i paragrafi 3, 5.2.

al., 2015; Romero-Pérez et al., 2017). Le esperienze più incisive si sviluppano in contesti interdisciplinari, in cui le conoscenze e le esperienze pregresse dei docenti vengono utilizzate come base per nuove riflessioni e pratiche condivise (Coggi, 2019a).

In questo quadro, il mentoring rappresenta una strategia privilegiata di sviluppo professionale. Tra i diversi modelli presenti in letteratura (es. Mullen & Klimaitis, 2021; Felisatti et al., 2019; Felisatti et al., 2022), il peer mentoring si distingue per il suo carattere paritario e simmetrico: mentore e mentee si riconoscono reciprocamente come pari e collaborano in una relazione di scambio e apprendimento reciproco (Le Cornu, 2005; Zibold et al., 2021). Tale approccio consente di creare reti di supporto tra docenti che condividono problematiche, obiettivi e strategie di miglioramento nella didattica e nella ricerca. La letteratura evidenzia come il peer mentoring favorisca la coesione, la collegialità e il benessere psicosociale, contrastando fenomeni di isolamento professionale (Colvin & Ashman, 2010; Rees & Shaw, 2014). Si evidenzia inoltre un incremento della soddisfazione professionale (De Castro et al., 2014) e del benessere accademico (Feldman et al., 2010), nonché un miglior inserimento dei docenti neoassunti nei contesti universitari (Yun, Baldi & Sorcinelli, 2016). È tuttavia importante che tali reti siano sostenute da forme di coordinamento istituzionale che ne garantiscano la continuità e l'efficacia (Nisbett & McAllister, 2015).

2. Il Modello di Mentoring in UniTo

Alla luce di queste evidenze, nel 2024 l'Università di Torino ha avviato il progetto PM_UniTO - *Peer Mentoring for Innovation and Excellence in Learning and Teaching*, coordinato dal Teaching and Learning Center, con l'obiettivo di promuovere la crescita professionale dei docenti e sostenere i processi di innovazione didattica. Il modello, costruito ad hoc in risposta ai bisogni espressi dai docenti stessi, ha inoltre lo scopo di favorire la creazione di reti di collaborazione interdipartimentale e lo sviluppo di pratiche riflessive condivise.

Il progetto si è sviluppato fino ad ora attraverso tre fasi:



- *Prima fase di formazione* dei mentori, organizzata con modalità di apprendimento attivo, riflessivo ed esperienziale. Periodo svolgimento settembre-dicembre 2024.
- *Seconda fase di sperimentazione* a livello di ateneo in cui i mentori formati iniziano a sperimentare sul campo il modello di mentoring elaborato, per definirlo e ottimizzarlo all'interno di un processo di ricerca-azione. Periodo di svolgimento marzo-giugno 2025.
- *Terza fase di implementazione* diffusa nell'ateneo del modello ottimale elaborato durante la sperimentazione della fase precedente. Periodo di svolgimento da luglio 2025 e attualmente in corso.

Il presente contributo intende descrivere l'esperienza svolta presso l'Ateneo torinese e gli esiti del progetto sulla base dei dati raccolti dai soggetti coinvolti: mentori, mentee e studenti. Vengono inoltre vengono presentati gli sviluppi attuali.

3. Prima fase: dalla formazione dei mentori alla definizione del modello

La prima fase del progetto si è incentrata sulla formazione di 18 docenti strutturati³, che hanno aderito a una call pubblica promossa dal TLC. L'adesione prevedeva la presentazione di una lettera motivazionale, a testimonianza della disponibilità a intraprendere un percorso di sviluppo professionale avanzato nel campo del mentoring

³ Si tratta di 11 uomini e 7 donne, appartenenti a 11 diversi Dipartimenti. Rispetto al ruolo accademico, 12 sono docenti di II fascia, 2 sono docenti di I fascia, 2 ricercatori/trici universitari/e e 2 ricercatori/trici a tempo determinato. La maggior parte del personale docente coinvolto (12 partecipanti) dichiara una esperienza di insegnamento di oltre 10 anni, 4 docenti tra 5 e 10 anni e 2 docenti insegnano da meno di 5 anni. Tra i partecipanti, 16 hanno già seguito i percorsi di Faculty Development offerti dall'ateneo (Torre, Emanuel & Felisatti, 2025).

accademico, e del curriculum didattico, per valorizzare le esperienze e le competenze possedute.

Il percorso formativo, di natura teorica ed esperienziale, è stato strutturato in quattro passaggi, finalizzati alla costruzione e alla successiva sperimentazione di un modello di peer mentoring adattato al contesto universitario torinese (Torre, Emanuel, & Felisatti, 2025).

Le finalità generali del percorso comprendono:

- la costruzione di competenze specifiche per individuare i bisogni professionali dei colleghi e delle colleghe;
- la promozione di relazioni etiche di mentoring basate sul self-directed learning;
- la progettazione di interventi condivisi di supporto e di accompagnamento;
- la conduzione di attività di guida allo sviluppo professionale;
- la promozione del miglioramento continuo attraverso strategie non giudicanti di peer assessment, self-assessment e valutazione partecipata;
- l’elaborazione di un modello di mentoring fondato su volontarietà, libertà di scelta degli obiettivi di sviluppo, condivisione delle decisioni, assenza di valutazione formale, riservatezza e rispetto reciproco.

Nello specifico il percorso si è articolato secondo la seguente scansione.

- *Formazione iniziale e costruzione della comunità di mentori.*

Questa fase si è realizzata principalmente attraverso la formazione d’aula, articolata in interventi frontali e workshop. Sono stati affrontati i seguenti nuclei tematici: conoscenza dei principali modelli di mentoring accademico; competenze e modalità di esercizio dei ruoli di mentore e mentee; strategie di accompagnamento e supporto professionale; azioni e processi di peer observation; definizione del ruolo operativo delle Unità di Mentoring (UM). Ai docenti partecipanti è stato inoltre proposto

un questionario di autovalutazione ex ante (somministrato nuovamente nella fase ex post, al termine della supervisione) per rilevare i cambiamenti percepiti in termini di competenze, atteggiamenti e consapevolezza professionale.

- *Sperimentazione esperienziale e apprendimento tra pari.* Si tratta del cuore del processo formativo. All'interno delle Unità di Mentoring (UM), costituite da 3-5 docenti, ciascun partecipante ha sperimentato in modo reciproco entrambi i ruoli – di mentore e di mentee – attraverso inversioni di ruolo pianificate. L'obiettivo di questa fase è stato quello di favorire l'assunzione attiva del modello e l'acquisizione di competenze relazionali e riflessive proprie del mentoring.
- *Supervisione e riflessione sulle pratiche.* Si è previsto un percorso di supervisione condotto da un esperto esterno, volto a favorire la riflessione individuale e di gruppo sulle esperienze realizzate all'interno delle UM. Durante gli incontri di supervisione, i docenti hanno analizzato le modalità di assunzione dei ruoli, le dinamiche interne ai gruppi, le criticità emerse e le possibili strategie di miglioramento del modello adottato. Anche in questa fase è stato somministrato un questionario di valutazione dell'esperienza, utile a consolidare le evidenze qualitative e quantitative raccolte.
- *Follow up, valutazione e definizione del modello.*
Si è condotto un follow up conclusivo finalizzato a verificare la qualità delle pratiche realizzate e a sistematizzare le evidenze emerse. Attraverso l'analisi dei dati provenienti dai questionari e dalle riflessioni dei gruppi, è stato possibile definire un modello di mentoring formalizzato, da utilizzare nella successiva fase di sperimentazione sul campo.

4. Seconda fase: sperimentazione pilota con i mentee

La seconda fase del progetto ha previsto la sperimentazione del modello progettato nella fase formativa, con il coinvolgimento dei mentori e la supervisione scientifica dell'Associazione Asduni.



Alla sperimentazione hanno aderito 16 mentori suddivisi in 4 unità di mentoring e 12 mentee (due-tre mentee assegnati a ciascuna unità di mentoring).

La selezione dei mentori è avvenuta su base volontaria, i singoli mentori hanno dato la loro disponibilità a partecipare in questa seconda fase del percorso, scegliendo come formula di lavoro la suddivisione per Unità di Mentoring in modo da potersi sostenere vicendevolmente facendo riferimento all'unità stessa.

La selezione dei mentee è avvenuta attraverso una call pubblica, nella quale si sono rilevati diversi aspetti utili a definire i profili dei mentee e le possibilità di abbinamento con i mentori, tra cui l'ambito disciplinare e il dipartimento di afferenza, l'esperienza di insegnamento in ambito accademico, le motivazioni e le aspettative, gli aspetti della didattica su cui eventualmente fondare il progetto personale e le conoscenze pregresse sul tema del mentoring.

Si è proceduto, successivamente, ad abbinare ciascun mentee selezionato a due mentori afferenti alla stessa unità di mentoring, un mentore principale e un mentore a supporto.

L'abbinamento mentore-mentee è stato proposto seguendo come criterio principale quello della diversa afferenza dipartimentale e disciplinare di mentee e mentori. Si sono poi considerati criteri organizzativi (es. orari di lezione di mentori e mentee che consentissero l'osservazione in aula) e logistici (sede degli insegnamenti).

La fase di sperimentazione si è svolta da marzo a giugno 2025 con la seguente strutturazione:

- Marzo 2025: predisposizione dell'accordo di mentoring in cui vengono delineati: obiettivi generali e specifici, modalità di raggiungimento degli obiettivi, tempi-materiali, restituzione-verifica e definizione di azioni in caso di conflitto. Predisposizione e firma del codice etico, suddiviso in cinque articoli trattanti: nozioni e definizioni, impegni dei partecipanti al percorso, impegno di riservatezza, modalità di conseguimento degli obiettivi, eventuali contrasti e recesso dall'accordo.
- Aprile 2025: svolgimento della prima osservazione, da parte dei mentori, in aula durante l'insegnamento dei mentee, utilizzando

come strumento la scheda di osservazione sull'ambiente, l'organizzazione, la presentazione, il contenuto, la relazione dinamica tra docente/studente e l'apprendimento attivo. Successivo confronto tra mentori sull'osservazione effettuata.

- Maggio 2025: svolgimento della seconda osservazione e somministrazione del questionario agli studenti per rilevare l'efficacia del percorso di mentoring sul docente mentee e successivo incontro dei mentori per predisporre il profilo riassuntivo del mentee (aree di forza, di criticità, contributo degli studenti/esse tramite colloquio e questionario, proposte e azioni di miglioramento).
- Giugno 2025: restituzione finale dei feedback tra mentori e mentee, rispetto agli elementi rilevati durante le osservazioni e dall'analisi delle risposte al questionario studenti e relativa proposta di azioni di miglioramento.

5. Esiti delle fasi di formazione e sperimentazione

Il percorso di mentoring è stato accompagnato da un insieme di strumenti di ricerca e di monitoraggio volti a documentare l'andamento delle diverse fasi del progetto e a raccogliere evidenze empiriche utili alla sua valutazione e al suo sviluppo successivo.

La formazione d'aula iniziale è stata oggetto di una valutazione di gradimento attraverso un questionario somministrato ai mentori al termine del modulo formativo. Lo strumento ha indagato, mediante 22 item complessivi su scala di accordo a 5 livelli, i seguenti ambiti: azione formativa e risorse utilizzate; aspetti di processo; organizzazione; intenzione di trasferimento; esiti percepiti; aspettative e soddisfazione personale.

Al fine di valutare la capacità del progetto PM_UniTo di promuovere nei partecipanti l'assunzione competente del ruolo di mentore, è stato inoltre costruito un questionario volto ad approfondire le rappresentazioni, le dinamiche e le aspettative dei docenti nei confronti dell'esperienza di mentoring e delle sue funzioni. Tale

strumento è stato somministrato prima dell'avvio della formazione iniziale e alla conclusione del progetto. I dati raccolti nelle due rilevazioni sono stati messi a confronto per evidenziare eventuali cambiamenti nelle percezioni dei partecipanti, con particolare attenzione all'allineamento tra la visione iniziale e la consapevolezza maturata rispetto al ruolo di mentore. Lo strumento di rilevazione ha esplorato tre dimensioni principali, con item su scala di accordo a 5 livelli:

- Azioni che l'attività di mentoring si pensa richieda (fase ex ante) e ha effettivamente richiesto (fase ex post)
- Aspettative iniziali rispetto al percorso di mentoring e esperienza effettiva
- Immagini e rappresentazioni associate alla figura del mentore.

Per i mentee, coinvolti nella seconda fase del progetto, sono stati predisposti e proposti strumenti paralleli a quelli sopra descritti, per indagare le rappresentazioni sulle figure del mentore e del mentee stesso (prima e dopo l'esperienza), le aspettative rispetto all'esperienza di mentoring a inizio percorso e la capacità del progetto di rispondere alle aspettative iniziali al termine del percorso.

Parallelamente, nel corso delle osservazioni in aula, sono state raccolte le opinioni degli studenti attraverso un questionario articolato in due sezioni. La prima, relativa alla didattica erogata dal mentee (efficacia dell'insegnamento, relazione con gli studenti, organizzazione dell'insegnamento, trasmissione passione della materia agli studenti e supporto all'apprendimento), ha consentito ai mentori di triangolare i dati provenienti dall'osservazione diretta e dalla documentazione didattica, favorendo un confronto costruttivo con i mentee e una successiva riflessione e riprogettazione personale. La seconda ha invece rilevato la percezione delle funzioni e dell'utilità complessiva del progetto di mentoring da parte degli studenti. Tale rilevazione ha permesso di integrare la voce degli studenti nella progettazione del modello di mentoring destinato a essere implementato a livello di Ateneo.

Si darà conto di seguito degli esiti delle rilevazioni condotte.

5.1 Esiti del percorso secondo i mentori

In questo paragrafo vengono riportati gli esiti delle analisi rispetto alle risposte rilevate dal questionario somministrato ai mentori nella fase sperimentale e gli esiti del questionario pre-post somministrato ai mentee che hanno partecipato al percorso.

Rispetto al questionario mentori sono stati proposti sei item con richiesta di indicare il grado di accordo da 1 per niente d'accordo a 5 moltissimo accordo (fig.1).

Le risposte dei mentori evidenziano la percezione complessivamente positiva dell'esperienza. Gli item relativi alla dimensione interazionale (con riferimento in particolare alla qualità dello scambio all'interno delle unità di mentoring e con i mentee) registrano i livelli più elevati di accordo ("moltissimo" per la maggioranza dei partecipanti, e $M = 4,62$ per entrambe le dimensioni), indicando l'instaurarsi di un clima collaborativo e stimolante, con poche criticità nelle relazioni. Tale evidenza suggerisce che la componente relazionale del percorso di mentoring sia stata un punto di forza della sperimentazione, capace di favorire dinamiche di apprendimento reciproco e senso di appartenenza al gruppo.

Per quanto riguarda la percezione dell'impegno richiesto, il percorso è considerato moderatamente impegnativo dalla maggioranza dei mentori ($M = 3$), ma non particolarmente complesso da progettare e sviluppare, sia pure con una certa variabilità nelle risposte ($M = 2,27$, $DS = 0,96$). Questi elementi indicano la necessità di un supporto più strutturato nelle fasi organizzative e di progettazione, per ridurre il carico percepito e favorire una più agevole gestione del processo.

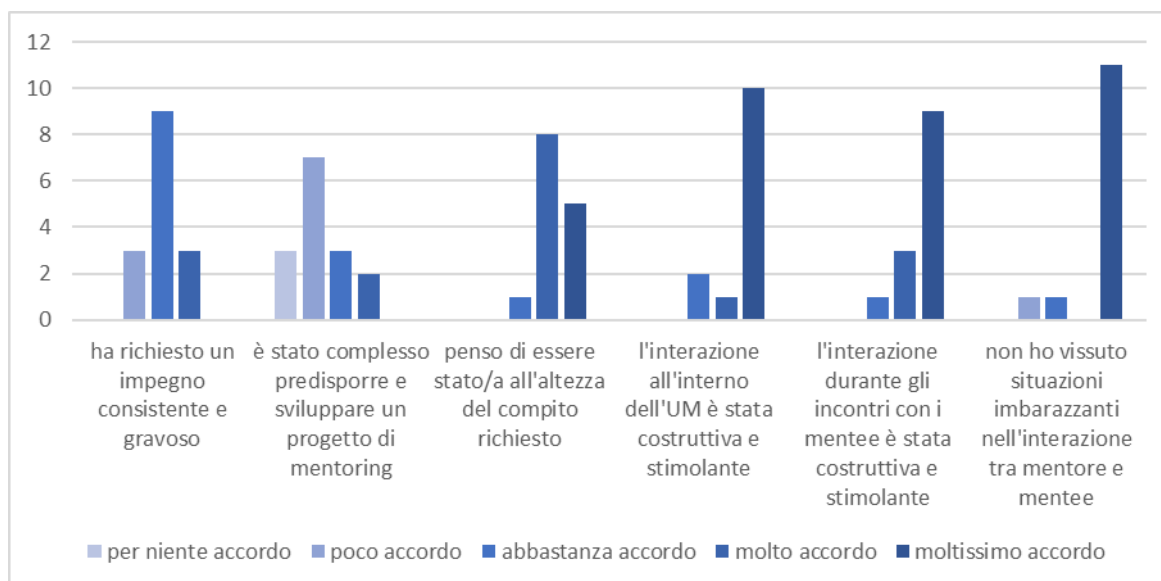


Figura 1 - Percezione dell'esperienza secondo i mentori (frequenze).

Nel complesso, i dati confermano un elevato livello di soddisfazione professionale, a fronte di un impegno significativo che tuttavia non sembra aver inciso negativamente sulla qualità dell'esperienza formativa. Il progetto è stato percepito come particolarmente efficace sul piano relazionale, favorendo un clima di collaborazione positivo e una diffusa percezione di competenza da parte dei mentori. Sebbene il campione sia numericamente contenuto, la limitata dispersione delle risposte conferisce una buona coerenza ai risultati osservati (tab. 1).

Item	Media	DS
Ha richiesto un impegno consistente e gravoso	3,00	0,65
È stato complesso predisporre e sviluppare un progetto di mentoring	2,27	0,96
Penso di essere stato/a all'altezza del compito richiesto	4,29	0,61
L'interazione all'interno dell'UM è stata costruttiva e stimolante	4,62	0,77
L'interazione durante gli incontri con i mentee è stata costruttiva e stimolante	4,62	0,65
Non ho vissuto situazioni imbarazzanti nell'interazione tra mentore e mentee	4,62	0,96

Tabella 1 - Percezione dell'esperienza secondo i mentori (media e deviazione standard).

5.2 Esiti del percorso secondo i mentee

L'analisi dei questionari somministrati ai mentee all'inizio e al termine del percorso consente di osservare l'evoluzione delle rappresentazioni relative al mentoring, con riferimento sia alla figura del mentore sia al ruolo del mentee. Il confronto tra le rilevazioni pre e post evidenzia un cambiamento nel modo di interpretare la relazione di mentoring e le responsabilità dei due soggetti coinvolti.

Per quanto riguarda la figura del mentore, al termine del percorso emerge con maggiore chiarezza una rappresentazione orientata alla collaborazione tra pari e al supporto riflessivo (fig. 2). I punteggi più elevati riguardano infatti l'essere un collega alla pari ($M = 4,7$), aperto al dialogo ($M = 4,6$), capace di favorire la riflessione ($M = 4,5$), portatore di esperienze differenti ($M = 4,5$) e in grado di offrire supporto professionale ($M = 4,4$), mentre assume un ruolo meno centrale la dimensione del mentore come esperto che indica soluzioni o fornisce risposte. Il percorso sembra quindi aver contribuito a consolidare una concezione del mentoring come relazione collaborativa, fondata sul confronto e sulla costruzione condivisa di significati, piuttosto che sul trasferimento unidirezionale di competenze.

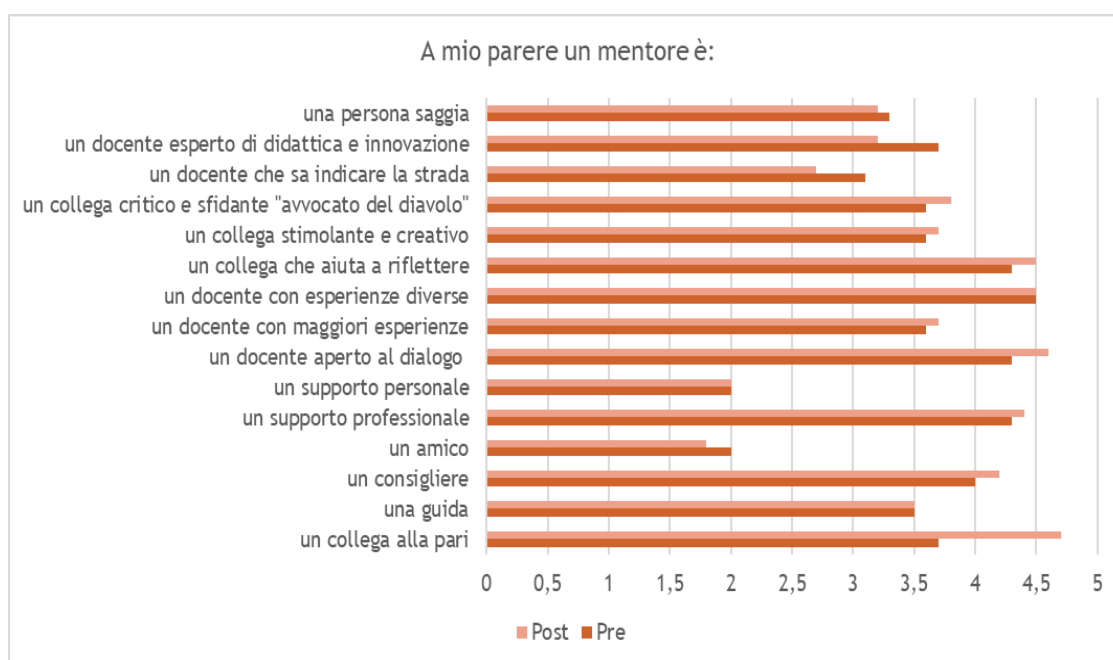


Figura 2 - Caratteristiche del mentore secondo i mentee.

La medesima tendenza emerge analizzando le opinioni relative alle attività del mentore (fig. 3). Rispetto alla rilevazione iniziale aumenta il grado di accordo sull'importanza di dedicare particolare attenzione agli incontri tra mentore e mentee (da 3,7 a 4,3), di sostenere il mentee nel corso del percorso (da 2,4 a 2,8) e di adattare l'intervento alle caratteristiche del/della collega seguito/a (da 2,7 a 3,3). Parallelamente diminuisce l'accordo rispetto a una concezione del mentoring maggiormente centrata sulla trasmissione di modelli e sulla costruzione di reti di esperti. Nel complesso, tali risultati sembrano indicare uno spostamento verso una visione del mentore come facilitatore dell'apprendimento professionale e promotore della riflessione condivisa.

L'analisi statistica delle differenze pre-post, effettuata mediante t test per campioni appaiati, evidenzia differenze statisticamente significative negli item analizzati ($p < 0,001$), confermando che le variazioni osservate non sono attribuibili al caso.

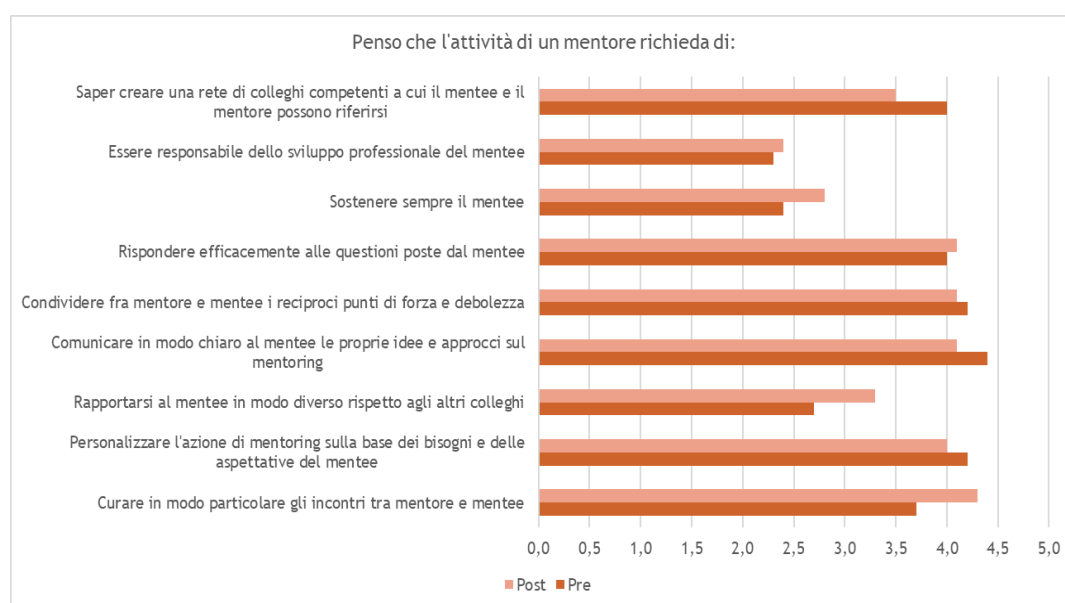


Figura 3 - Attività del mentore secondo i mentee.

Per quanto riguarda la figura del mentee, i risultati delineano il profilo di un professionista orientato all'apprendimento continuo, disponibile alla riflessione critica e al confronto con la comunità professionale e non semplicemente alla ricerca di indicazioni operative

(fig. 4). Gli item che riportano i punteggi medi più elevati riguardano, infatti, il desiderio di crescere e migliorare ($M = 4,8$), la capacità di mettersi in discussione ($M = 4,7$), l'aspirazione a diventare un professionista efficace ($M = 4,6$), il desiderio di confrontarsi con i colleghi ($M = 4,4$) e l'accettazione dei propri limiti ($M = 4,3$).

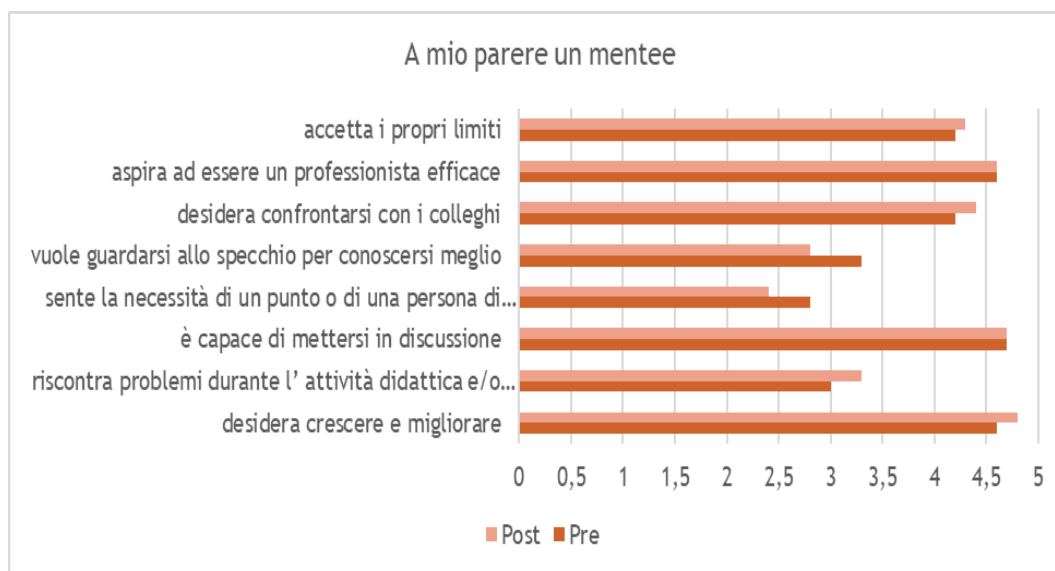


Figura 4 - Caratteristiche del mentee secondo i mentee.

Questa interpretazione trova ulteriore conferma se si considerano le attività attribuite al mentee (fig. 5). Al termine del percorso aumentano infatti i punteggi relativi alla disponibilità a dedicare tempo agli incontri di mentoring (da 4,1 a 4,5), alla predisposizione della documentazione utile alla definizione degli obiettivi di sviluppo professionale (da 3,5 a 4,5), alla riflessione sistematica sulla propria pratica didattica (da 4,6 a 5,0) e all'utilizzo della rete professionale come risorsa per il miglioramento (da 4,2 a 4,5). Nel loro insieme, tali cambiamenti suggeriscono una progressiva ridefinizione del ruolo del mentee, sempre meno destinatario passivo del supporto e sempre più protagonista del proprio percorso di sviluppo professionale.

Anche per questa sezione, le differenze tra rilevazione iniziale e finale risultano statisticamente significative negli item analizzati (t test per campioni appaiati, $p < 0,001$).

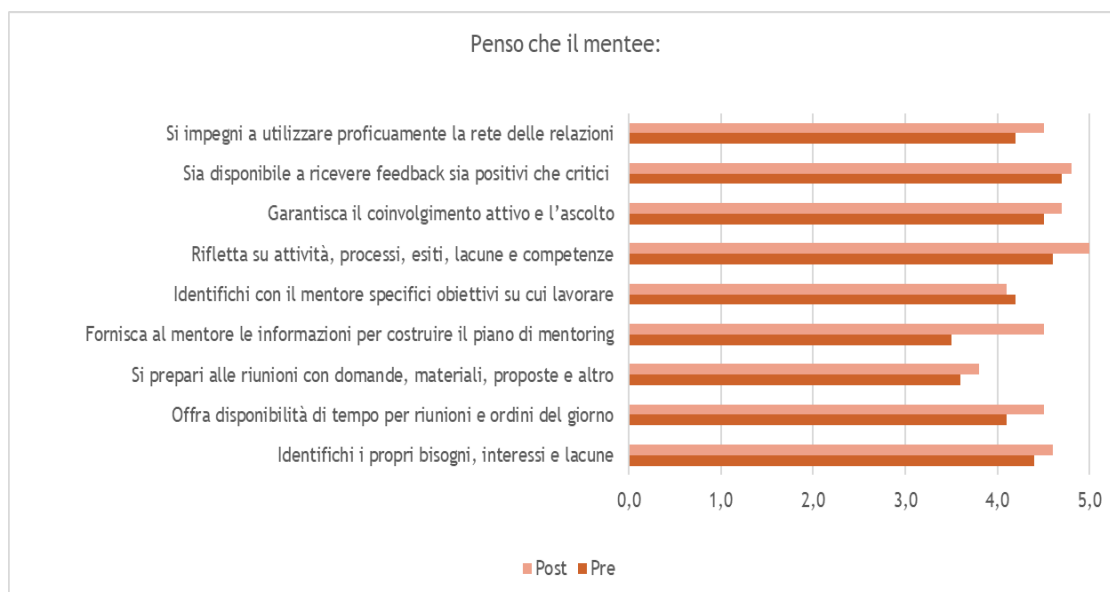


Figura 5 - Attività del mentee secondo i mentee.

5.3 Esiti del percorso secondo studenti e studentesse

Nel progetto Peer Mentoring PM_UniTO sono stati considerati come soggetti interessati anche gli/le studenti/esse frequentanti gli insegnamenti dei mentori e dei mentee, i quali hanno partecipato alla compilazione di un questionario svolto alla fine della seconda lezione di osservazione.

Si presentano di seguito gli esiti della sezione del questionario volta a rilevare l'opinione degli studenti e delle studentesse rispetto all'utilità del progetto PM_UniTO nei confronti dei docenti, con particolare riferimento agli aspetti seguenti:

- opinione rispetto al supporto dato dal co-mentoring al docente in relazione al miglioramento dell'insegnamento, al dialogo con gli studenti, alla riflessione sul proprio operato, all'innovazione didattica e alla collaborazione con i colleghi;
- parere sull'offerta del progetto in base al profilo esperienziale docente.

Le risposte totali al questionario sono state 810. Secondo gli studenti e le studentesse intervistati il mentoring serve al docente a (fig.6):

- *migliorare il suo insegnamento*, il 43% (molto) delle risposte si attesta su un indice alto della percezione dell'utilità del percorso rispetto al miglioramento dell'insegnamento;
- *dialogare maggiormente con gli studenti e le studentesse*, il 37% (molto) delle risposte si attesta su un indice alto della percezione di aumento del dialogo con i docenti, il 32% (abbastanza) si attesta su un indice medio;
- *riflettere sul proprio lavoro*, il 39% (molto) delle risposte si attesta su un indice alto della percezione relativo all'utilità sull'aspetto riflessivo, il 33% (moltissimo) si attesta su un indice decisamente alto;
- *dotarsi di nuove tecniche didattiche*, il 37% (molto) delle risposte si attesta su un indice alto della percezione rispetto alle innovazioni didattiche, il 31% (abbastanza) si attesta su un indice medio;
- *collaborare di più con i/le suoi/sue colleghi/e docenti*, il 32% (molto) delle risposte si attesta su un indice alto della percezione rispetto alla collaborazione tra docenti, il 28% (abbastanza) si attesta su un indice medio.

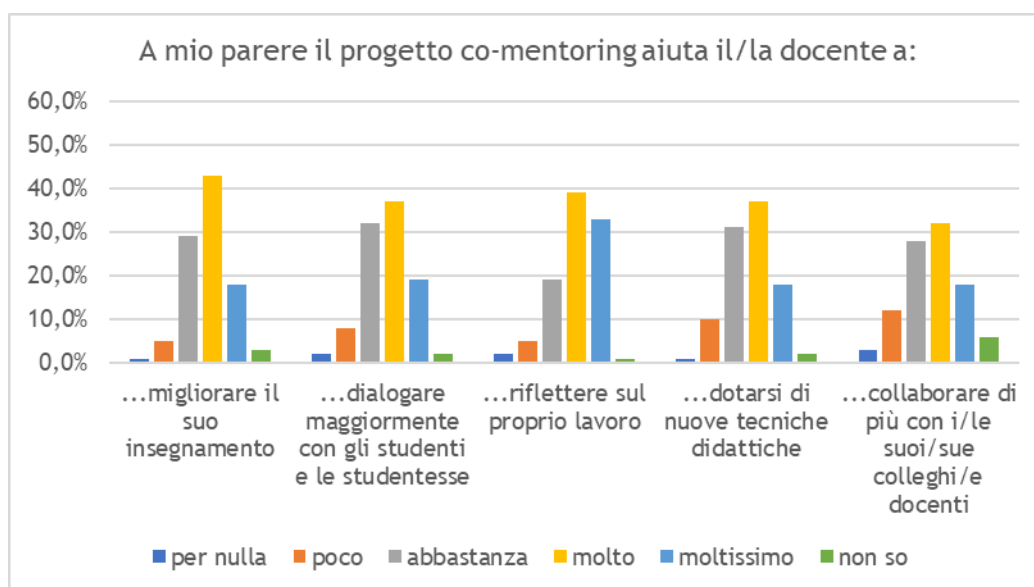


Figura 6 - Utilità del mentoring secondo gli/le studenti/esse

Secondo gli studenti e le studentesse, poi, il mentoring potrebbe essere di fatto utile per tutti i docenti, con qualche variazione rispetto al profilo di esperienza (fig.7).

- *Docenti con poca esperienza*: il 43% (moltissimo) delle risposte si attesta su un indice decisamente alto della possibile utilità del progetto a docenti con poca esperienza, il 33% (molto) si attesta su un indice alto.
- *Docenti con molta esperienza* il 35% (moltissimo) delle risposte si attesta su un indice decisamente alto della possibile utilità del progetto a docenti con molta esperienza, il 33% (molto) si attesta su un indice alto.
- *Tutti/e i/le docenti* il 54% (moltissimo) delle risposte si attesta su un indice decisamente alto della possibile utilità del progetto alla totalità dei docenti, il 30% (molto) si attesta su un indice alto.

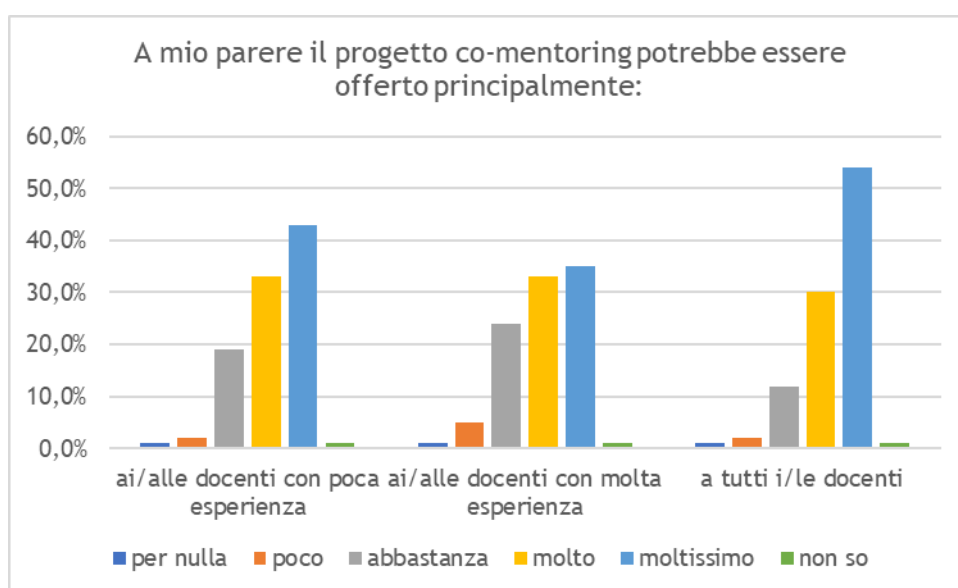


Figura 7 - Utilità percepita in base al profilo di esperienza del docente.

Emerge dunque complessivamente una valutazione decisamente alta degli studenti/esse rispetto l'utilità del percorso di Peer Mentoring per i docenti universitari.

6. Terza fase : implementazione del modello e costruzione della comunità dei mentori e dei mentee

Gli esiti della sperimentazione condotta con il primo gruppo di mentee evidenziano un grado di soddisfazione medio-alto rispetto al percorso svolto attraverso il progetto Peer Mentoring. Dai rimandi dati dai mentee ai mentori emerge l'esigenza di proseguire il percorso intrapreso e la volontà di costruire una comunità mentori-mentee che possa collaborare in rete in modo che il progetto non sia solo un'attività estemporanea. Da questa richiesta nascono due riflessioni. La prima riguarda il futuro del progetto, ovvero la forma con cui esso può proseguire, il modello implementato, il quale si è rivelato funzionale. La seconda concerne l'esigenza di costruire una comunità mentori-mentee che agisca in autonomia oppure con l'accompagnamento del Teaching and Learning Center, quale promotore del progetto. A questa seconda riflessione si collega anche la questione della dicotomia tra la sfera formale-informale, se è necessario/funzionale prevedere delle attività che siano informali e quali/quanti gradi di informalità prevedere.

Sulla scia di queste riflessioni, in seguito ad alcuni incontri tra i mentori e il Teaching and Learning Center avvenuti nei mesi di giugno-luglio 2025 si è deciso di avviare una seconda call mentee utilizzando gli stessi criteri della prima, ma dando la possibilità di iscriversi durante tutto l'anno accademico 2025/2026.

Attualmente il percorso è stato attivato per cinque nuovi mentee, i quali sono stati assegnati ognuno a due mentori su base volontaria, ma con gli stessi criteri di assegnazione già sperimentati.

Ulteriore elemento di novità è la disponibilità per i mentee che hanno già svolto il percorso, di affiancare i mentori durante le attività di Peer Mentoring con i nuovi mentee, anche allo scopo di valutare la possibilità di diventare a loro volta mentori, previa opportuna formazione sistematica. La partecipazione attiva dei mentee è, peraltro, una delle attività pensate con l'obiettivo di facilitare la costruzione della comunità di mentori-mentee, attraverso la condivisione di buone pratiche.

Un'altra attività presa in considerazione per favorire la costruzione di questa comunità è la proposta di una serie di incontri sia formali, legati ad aspetti organizzativi e di monitoraggio durante il proseguo

del progetto con la partecipazione del Teaching learning Center, sia informali con l'organizzazione di serate *Aperimentoring* volte al consolidamento del gruppo stesso.

Conclusioni

L'esperienza di *Peer Mentoring for Innovation and Excellence in Learning and Teaching (PM_UniTO)* condotta presso l'Università di Torino ha evidenziato il valore del peer mentoring quale strumento strategico di *faculty development* capace di coniugare la dimensione formativa, relazionale e organizzativa dello sviluppo professionale dei docenti. Il modello elaborato, basato su principi di volontarietà, reciprocità, riflessività e assenza di giudizio, ha mostrato effetti significativi in termini di crescita delle competenze didattiche, rafforzamento della comunità accademica e incremento della consapevolezza professionale.

I dati raccolti nelle diverse fasi del progetto testimoniano un'elevata soddisfazione dei partecipanti: i mentori hanno riconosciuto la forte valenza formativa dell'interazione con i colleghi, mentre i mentee hanno espresso il desiderio di crescere e migliorare, hanno riconosciuto la capacità di mettersi in discussione e l'aspirazione ad essere un professionista efficace. Anche gli studenti, coinvolti indirettamente, hanno espresso percezioni positive rispetto al miglioramento dell'insegnamento, del dialogo docente-studente e dell'innovazione delle pratiche didattiche.

Tali esiti confermano le evidenze della letteratura (Coggi, 2019b; Le Cornu, 2005; Rees & Shaw, 2014; Colvin & Ashman, 2010) che riconoscono nel peer mentoring una pratica trasformativa capace di promuovere l'apprendimento professionale in contesti collaborativi.

L'integrazione della sperimentazione con momenti di supervisione e follow-up ha consentito di strutturare un modello adattabile e sostenibile, volto a rafforzare la cultura della riflessività e della condivisione tra docenti.

La prosecuzione del progetto, attraverso la seconda *call* e la progressiva costruzione di una comunità di mentori e mentee, rappresenta un passo decisivo verso l'istituzionalizzazione del mentoring come dispositivo permanente di innovazione didattica.

In prospettiva, il *Teaching and Learning Center* potrà svolgere un ruolo di regia e accompagnamento metodologico, favorendo la diffusione di pratiche di mentoring integrate nei percorsi di formazione e nella valutazione della qualità della didattica universitaria.

La proposta di peer mentoring adottata, inoltre, mostra potenzialità che vanno oltre il sostegno ai singoli docenti e possono contribuire allo sviluppo organizzativo dell'Ateneo. La natura volontaria, collaborativa e non valutativa del modello favorisce infatti la costruzione di spazi di riflessione professionale e di confronto tra pari, incoraggiando la condivisione di pratiche e il dialogo tra contesti disciplinari differenti. La possibilità che i mentee diventino, nel tempo, nuovi mentori costituisce inoltre un elemento di particolare interesse, poiché rende il modello potenzialmente sostenibile e progressivamente estendibile. Affinché tale prospettiva possa consolidarsi, sarà però necessario accompagnare il progetto con adeguate politiche di riconoscimento e con un investimento continuativo in termini di risorse, tempi dedicati e supporto istituzionale.

Riferimenti bibliografici

Coggi, C. (2019a). Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: il progetto IRIDI. In C. Coggi (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti* (pp. 19-53). Milano: FrancoAngeli.

Coggi, C. (a cura di) (2019b). *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.

Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134.

De Castro, R., Griffith, K. A., Ubel, P. A., Stewart, A., & Jagsi, R. (2014). Mentoring and the career satisfaction of male and female academic medical faculty. *Academic Medicine*, 89(2), 301-311.

- Feixas, M., Lagos, P., Fernandez, I., Sabaté, S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, 51, 1, 81-107.
- Feldman, M. D., Arean, P. A., Marshall, S. J., Lovett, M., & O'Sullivan, P. (2010). Does mentoring matter: results from a survey of faculty mentees at a large health sciences university. *Medical education online*, 15(1), 5063.
- Felisatti, E., Bonelli, R., Rossignolo, C., Rivetta, M. S. (2022). Il mentoring come strategia per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: un percorso di formazione e ricerca. *Formazione e insegnamento*, 20(3), 392-412, DOI: 10.7346/-fei-XX-03-22_28.
- 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*, 12(23), 178-193, DOI: 10.7346/SIRD-022019-P178.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy belief: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Research*, 33, 3, 3-13.
- Le Cornu, R. (2005). Peer Mentoring: Engaging Pre-Service Teachers in Mentoring One Another. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 355-366.
- Lee, J. C. K., Zhang, Z., Yin, H. (2011). A Multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27, 5, 820-830.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mullen, C. A., Klimaitis, C. C., (2021). Defining mentoring: a literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1483, Special Issue: Mentoring: Theoretical Background, Empirical Findings, and Practical Applications.

- Nisbet, G., McAllister, L., (2015). A Critical Review of Outcomes of Peer Group Mentoring and Elements Influencing its Success and Application to Student Placement Supervisors. *International Journal of Practice-based Learning in Health and Social Care*, 3(2), 61-76.
- Pham, H.L. (2012). Differential Instruction and the Need to Integrate Teaching and Practice. *Journal of College Teaching & Learning*, 9, 1, 13-20.
- 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.
- Romero-Perez, C., Mateos-Blanco, T., de las Heras Monastero, B. (2017). What Works? The Culture of Evidence in University Teaching. *International Education Studies*, 10, 10, pp.1-11.
- Torre, E. M., Emanuel, F., Felisatti, E. (2025). Il Peer Mentoring per costruire una comunità di docenti e promuovere l'innovazione nella didattica universitaria: il progetto PM_UniTo. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 34, 109-121, DOI: 10.7346/sird-012025-p109.
- Taylor, E. W. (2016). *Fostering Trasformative learning*. In M. Fedeli, V., Grion V., D. Frison, *Coinvolgere per apprendere* (pp. 167-190), Lecce: Pensa Multimedia.
- Yun, J. H, Baldi, B., Sorcinelli, M. D. (2016). *Mutual Mentoring for Early-Career and Underrepresented Faculty: Model, Research, and Practice*. New York: Springer Science + Business Media.
- Zibold, J., Gernert, J. A., Reik, L. J. U., Keidel, L. M., Graupe, T., Dimitriadis, K. (2021). Adaptations to mentoring and peer mentor training at the medical faculty during the COVID-19 pandemic. *GMS Journal for Medical Education*, 38(1), 1-6.