

The Role of the Indirect Internship Tutor: training needs and future perspectives

Il ruolo del tutor di tirocinio indiretto: bisogni formativi e prospettive future

Deborah Gragnaniello

Università degli Studi di Salerno / Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione

Iolanda Sara Iannotta

Università degli Studi di Salerno / Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Gragnaniello, D. & Iannotta S.I. (2024). The Role of the Indirect Internship Tutor: training needs and future perspectives. *Italian Journal of Educational Research*, 33, 73-87. <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p73>

Corresponding Author: Deborah Gragnaniello
Email: dgragnaniello@unisa.it

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: September 15, 2024

Accepted: November 01, 2024

Published: December 20, 2024

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-022024-p73>

Abstract

In a university in southern Italy, a research-training initiative was launched to explore the role of tutors in indirect internship activities, as part of the master's degree program in Primary Education Sciences. The research, conducted following the principles of a mixed-methods approach, involved an initial qualitative phase and a subsequent quantitative phase. The following contribution presents the results of the second phase, which involved administering a structured questionnaire to the entire population of student interns to gather data on their opinions regarding the internship activities. The descriptive analysis of the data provides a complex picture. On one hand, the results indicate that, at the organizational level, the internship activities were structured accurately and in line with regulatory guidelines. On the other hand, there is a discrepancy between what was planned and what was implemented in practice. Specifically, the student interns reported a lack of personalized training pathways and limited opportunities to engage with diverse teaching situations. The triangulation of quantitative and qualitative data (obtained during the first phase of the research) and specialized literature suggests the need for a training intervention aimed at enhancing the skills of organizational and coordinating tutors. The need emerges for in-service training aimed at bridging the gap between theory and practice, fostering the development of relational, communication, and instructional design skills in response to the needs of the involved stakeholders.

Keywords: Research-Training, Internship, Tutor, Descriptive Data Analysis, In-Service Training.

Riassunto

All'Università degli Studi di Salerno è stata avviata una ricerca-formazione finalizzata ad approfondire il ruolo del tutor nelle attività di tirocinio indiretto, previste nel Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria (SFP). La ricerca, condotta secondo i principi dell'approccio *mixed method*, consta di una prima fase qualitativa e di una successiva quantitativa. Il contributo che segue presenta i risultati della fase quantitativa che ha previsto la somministrazione di un questionario strutturato all'intera popolazione di studenti-tirocinanti, al fine di raccogliere dati sulla loro opinione circa le attività di tirocinio intraprese. L'analisi descrittiva dei dati restituisce un quadro complesso. Da un lato, i risultati indicano che, a livello organizzativo, le attività di tirocinio sono state strutturate in modo accurato e rispondente alle indicazioni normative. Dall'altro, emerge una discrepanza tra quanto progettato e quanto effettivamente attuato nella pratica. In particolare, gli studenti-tirocinanti hanno segnalato una carente personalizzazione dei percorsi formativi e una limitata possibilità di confrontarsi con situazioni didattiche diversificate. La triangolazione fra dati qualitativi (ottenuti nella prima fase della ricerca), quantitativi e la letteratura specialistica suggerisce la necessità di un intervento formativo, mirato a potenziare le competenze dei tutor organizzatori e coordinatori. Emerge la necessità di un percorso di formazione in servizio, finalizzato a colmare il divario tra teoria e pratica, favorendo lo sviluppo di competenze relazionali, comunicative e di progettazione didattica, in risposta ai bisogni degli stakeholder implicati.

Parole chiave: Ricerca-Formazione, Tirocinio, Tutor, Analisi Descrittiva Dei Dati, Formazione In Servizio.

Il contributo è frutto dell'impegno condiviso delle autrici; tuttavia i paragrafi 1, 2 e 4 sono da attribuire a Deborah Gragnaniello e il paragrafo 3 a Iolanda Sara Iannotta.

1. Introduzione

Il tirocinio, come previsto dal Decreto Ministeriale n. 249/2010, rappresenta un elemento imprescindibile nel percorso formativo degli studenti iscritti ai Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Questo dispositivo formativo, articolato in una fase teorica (tirocinio indiretto) e una applicativa (tirocinio diretto), mira a favorire l'acquisizione di competenze professionali specifiche e a promuovere lo sviluppo di una professionalità docente fondata sull'integrazione tra teoria e pratica.

La componente teorica del tirocinio, svolta in ambito universitario sotto la guida di tutor organizzatori/coordinatori, prevede attività di formazione e riflessione che forniscono ai futuri insegnanti un solido quadro teorico di riferimento, indispensabile per comprendere i complessi processi di insegnamento-apprendimento. La componente applicativa, invece, realizzata direttamente nelle scuole sotto la supervisione di tutor accoglienti, consente agli studenti-tirocinanti di osservare e partecipare attivamente alle dinamiche scolastiche, acquisendo competenze pratiche e relazionali.

In linea con il principio della stretta interconnessione tra teoria e prassi (Falcinelli & Pascolini, 2018), le due fasi del tirocinio si integrano in modo organico, offrendo ai tirocinanti un'esperienza formativa completa e articolata. L'alternanza tra momenti di studio e riflessione e altri di pratica in situazione consente di costruire un ponte fecondo tra sapere teorico e sapere esperienziale, arricchendo il percorso di apprendimento professionale (Pellerey, 2004; Damiano, 2004; Bolognesi & D'Ascenzo, 2018).

La ricerca, di cui in questo contributo si presenta solo la fase quantitativa, si concentra sul tirocinio indiretto, dimensione propedeutica e fondamentale per affrontare il tirocinio diretto. In particolare, si analizza il ruolo cruciale del tutor organizzatore/coordinatore nel facilitare l'acquisizione di competenze osservative e analitiche negli studenti-tirocinanti. Sotto la guida esperta del tutor, i futuri docenti sono accompagnati nelle dinamiche di classe, analizzando le interazioni, le metodologie didattiche e, più in generale, le diverse specificità del processo di insegnamento-apprendimento.

2. Il ruolo del tutor coordinatore e organizzatore nel tirocinio indiretto: un pilastro per la formazione degli insegnanti

Nel tirocinio indiretto, la figura del tutor assume un ruolo di primaria importanza, superando la mera supervisione delle attività del tirocinante. Egli agisce quale mentore, guidando attivamente lo sviluppo delle competenze professionali e contribuendo alla formazione di un'identità docente solida e consapevole. Il quadro normativo, in particolare il Decreto Ministeriale 8 novembre 2011, ne ha confermato la centralità, delineando con precisione i compiti specifici del tutor organizzatore e coordinatore.

Le funzioni del tutor organizzatore si articolano in molteplici livelli, di seguito brevemente discussi.

- *Intermediazione istituzionale*: il tutor funge da ponte tra l'istituzione accademica, le scuole convenzionate e gli enti amministrativi, promuovendo un dialogo costruttivo e facilitando la sinergia tra i diversi attori coinvolti nel percorso formativo.
- *Gestione amministrativa*: si occupa della complessa gestione burocratica del tirocinio, dalla stipula delle convenzioni alla rendicontazione delle attività, assicurando il corretto svolgimento delle procedure amministrative.
- *Pianificazione logistica*: il tutor è responsabile della pianificazione e del coordinamento delle attività logistiche, dalla distribuzione dei tirocinanti nelle scuole alla definizione dei calendari, garantendo un'organizzazione efficiente del tirocinio.
- *Monitoraggio e controllo*: il tutor assicura il costante rispetto della normativa vigente e monitora lo svolgimento del tirocinio, intervenendo tempestivamente in caso di criticità o disfunzioni (D.M. n. 249/2010; D.R. n. 1250/2023).

Le responsabilità principali del tutor coordinatore si articolano in:

- *supporto agli studenti*, offre supporto e orientamento agli studenti-tirocinanti, accompagnandoli nella definizione dei loro Progetti Individuali e nella realizzazione delle attività previste;

- *valutazione delle competenze*, valuta le competenze sviluppate dagli studenti durante il tirocinio, utilizzando strumenti di valutazione adeguati e fornendo *feedback* costanti;
- *relazione con i tutor accoglienti*, instaura un rapporto di collaborazione con i tutor accoglienti, favorendo lo scambio di informazioni e la condivisione di buone pratiche;
- *garanzia della qualità*, contribuisce a garantire la qualità del percorso formativo, assicurando che gli studenti acquisiscano le competenze necessarie per svolgere la professione docente (D.M. n. 249/2010; D.R. n. 1250/2023).

La sinergia tra il tutor organizzatore e coordinatore rappresenta un pilastro fondamentale per la riuscita del percorso di tirocinio. Mentre il primo è deputato alla gestione degli aspetti logistici e amministrativi, garantendo l'efficienza operativa del processo, il secondo è orientato alla dimensione pedagogica, accompagnando gli studenti nel loro percorso di apprendimento e sviluppo professionale. Questa complementarità di ruoli consente di creare un contesto formativo integrato e coerente, caratterizzato da una comunicazione trasparente e da un processo decisionale condiviso. Tale sinergia ottimizza l'allocazione delle risorse, agevola l'identificazione precoce di eventuali criticità e promuove l'adozione di interventi correttivi tempestivi (Di Rienzo, Franciosi, La Loggia, Provitera, 2018).

La reciproca valorizzazione delle competenze specifiche di ciascun tutor (organizzatore e coordinatore) rappresenta un investimento strategico che produce benefici tangibili per tutti gli attori coinvolti, incrementando la qualità complessiva del percorso di tirocinio e promuovendo la formazione di professionisti altamente qualificati.

Nonostante il riconoscimento del ruolo cruciale svolto dai tutor, è evidente una carente sistematizzazione della loro formazione iniziale e continua. La formazione dei tutor dovrebbe essere oggetto di un'attenta riflessione, al fine di garantire una preparazione adeguata e di promuovere lo sviluppo di competenze specifiche, quali la capacità di creare ambienti di apprendimento stimolanti, di facilitare la riflessione critica e di accompagnare gli studenti nel loro percorso di crescita professionale. Solo attraverso una formazione continua e di qualità sarà possibile valorizzare appieno il ruolo del tutor e contribuire al successo dei percorsi di tirocinio.

La complessità del ruolo del tutor richiede un ampio spettro di competenze, che trascendono la mera trasmissione di conoscenze. Possiamo individuare quattro dimensioni fondamentali: metodologico-didattica, relazionale-comunicativa, organizzativa, *empowerment* (Castoldi, 2010; Magnoler, 2017) (Tab. 1). Un'approfondita analisi di queste dimensioni consente di delineare un profilo professionale del tutor più completo e articolato, e di individuare le aree di intervento prioritarie per una sua formazione efficace e sistematica.

La *dimensione metodologico-didattica* è cruciale per guidare gli studenti verso una comprensione profonda dei processi di insegnamento-apprendimento. Il tutor, in questa prospettiva, non è solo un semplice osservatore, ma un vero e proprio facilitatore dell'apprendimento: possiede una solida conoscenza delle teorie e delle pratiche didattiche, che gli permette di analizzare in modo critico le situazioni osservate in classe e di offrire ai tirocinanti spunti di riflessione e suggerimenti per migliorare la loro pratica (*mediation* pedagogica).

Il tutor, giacché incarna un modello di riferimento, introduce i tirocinanti alle diverse metodologie didattiche, aiutandoli a comprenderne i principi e le potenzialità. Ha il compito di guidarli nell'osservazione delle lezioni, stimolandoli a riflettere sulle scelte didattiche, sulle interazioni in classe e sull'impatto delle diverse strategie sull'apprendimento degli alunni (Mantovani, 1998; Cardarello, 2016).

Il tutor, inoltre, affianca i tirocinanti nella progettazione di attività didattiche, fornendo loro strumenti e modelli di riferimento. Insieme, costruiscono percorsi di apprendimento significativi, adattandoli alle caratteristiche degli alunni e agli obiettivi formativi. Le attività proposte dal tutor devono essere coerenti con gli obiettivi formativi del tirocinio e stimolare l'interesse e la partecipazione degli studenti. È importante variare le metodologie didattiche, utilizzando sia approcci tradizionali che innovativi.

Attraverso un'attenta progettazione del percorso di tirocinio, è possibile promuovere nei futuri professionisti un significativo processo di riflessione intorno alla propria pratica didattica (metacognizione) (Flavell, 1977). Il tutor, in questo contesto, assume un ruolo cruciale nel facilitare il pensiero critico, stimolando l'analisi approfondita dei vissuti e delle esperienze dei tirocinanti.

In linea con le teorie dell'apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991), il tirocinio si configura come

un'autentica comunità di pratica, all'interno della quale i tirocinanti, attraverso l'osservazione diretta e la partecipazione attiva, hanno l'opportunità di sviluppare una competenza riflessiva sia in azione (*reflection in action*) che sull'azione (*reflection on action*) (Schön, 1987): la prima consente di affrontare in modo efficace le complessità e l'imprevedibilità della pratica educativa, mentre la seconda permette di analizzare a posteriori le proprie azioni, individuando punti di forza e margini di miglioramento.

Il confronto costante con i pari e il tutor, inoltre, favorisce la costruzione di un sapere condiviso e la creazione di un ambiente di apprendimento collaborativo. In questo senso, il tirocinio si configura come un vero e proprio "laboratorio di co-costruzione del ragionamento" (Pontecorvo, Ajello & Zuccherma-glio, 1999), nel quale i tirocinanti, attraverso l'interazione e lo scambio di idee, sono chiamati a mettere in discussione le proprie convinzioni e a costruire nuove conoscenze.

Il tirocinio, se inteso come un processo di ricerca-azione sulla pratica (Altet, Chartier, Paquay & Perrenoud, 2006), rappresenta un'occasione per favorire lo sviluppo di un'identità professionale solida e consapevole, fondata sulla capacità di riflettere criticamente sulla propria azione educativa e di apprendere in modo continuo e collaborativo.

Il profilo del tutor di tirocinio indiretto, in relazione alla *dimensione relazionale-comunicativa*, si delinea come un complesso di competenze interpersonali e comunicative fondamentali per instaurare e mantenere relazioni positive e proficue con gli studenti-tirocinanti, i docenti della scuola ospitante e gli altri attori coinvolti nel processo formativo. Un tutor dotato delle competenze necessarie è in grado di creare un ambiente di apprendimento stimolante e di accompagnare gli studenti nel percorso di crescita professionale, favorendo lo sviluppo di insegnanti competenti e motivati. Il successo del tirocinio indiretto è infatti fortemente condizionato dalla qualità della relazione tutor-tirocinante. Un clima relazionale sereno e costruttivo, caratterizzato da empatia e ascolto attivo (*counseling* pedagogico) (De Ketele, 2011), è un prerequisito indispensabile per creare un ambiente di apprendimento sicuro e stimolante (Rogers, 1970; May, 1991).

La capacità di stabilire un rapporto di fiducia è basilare: attraverso un ascolto attivo e un genuino interesse per le esperienze, le riflessioni e le difficoltà degli studenti, il tutor è in grado di cogliere i bisogni individuali di ciascun tirocinante e di offrire un supporto personalizzato.

La comunicazione rappresenta un altro pilastro fondamentale della relazione tutor-tirocinante. Non si tratta solo della trasmissione di informazioni, ma anche della capacità di creare un clima di dialogo e di confronto costruttivo. Il tutor, attraverso un linguaggio chiaro e rispettoso, fornisce *feedback formativi* specifici, tempestivi e focalizzati sui comportamenti osservati, evitando giudizi di valore sulla persona (Trinchero, 2023). La comunicazione non verbale, come il tono della voce e il linguaggio del corpo, contribuisce a creare un clima di empatia e di comprensione reciproca.

La gestione dei conflitti è un'ulteriore competenza chiave. In un contesto formativo, è inevitabile che emergano divergenze di opinione o situazioni di tensione: il tutor deve essere in grado di mediare tra le diverse posizioni, promuovendo il dialogo e la ricerca di soluzioni condivise (gestione delle dinamiche di gruppo).

La *dimensione organizzativa* si riferisce alla capacità del tutor di gestire in modo efficace gli aspetti logistici e procedurali del tirocinio, assicurando la coerenza e la produttività dell'intero percorso: è chiamato a pianificare le attività, definire obiettivi specifici e tempi certi, e coordinare le diverse fasi del percorso formativo (gestione dei processi formativi).

La collaborazione con i docenti della scuola ospitante e gli altri attori coinvolti è fondamentale per garantire una sinergia tra le diverse figure professionali e un approccio integrato alla formazione (collaborazione interistituzionale).

Il tutor facilita, inoltre, l'accesso degli studenti-tirocinanti alle risorse necessarie per lo svolgimento del tirocinio e supporta gli studenti nella gestione del tempo e nell'organizzazione del lavoro, promuovendo lo sviluppo di competenze di autogestione e di pianificazione (gestione delle risorse) (Santagata, 2014).

La valutazione dei progressi degli studenti-tirocinanti è un aspetto fondamentale del ruolo organizzativo del tutor. Egli è chiamato a definire i criteri di valutazione, progettare strumenti adeguati e fornire *feedback* costruttivi, al fine di guidare gli studenti nel processo di individuazione dei propri punti di forza e delle aree di miglioramento (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1979; Giannandrea, 2008; Mottier Lopez, 2015).

Nell'ambito della *dimensione dell'empowerment*, il tutor di tirocinio riveste il ruolo di facilitatore impegnato a supportare e potenziare le capacità degli studenti di agire in modo autonomo e responsabile.

Per promuovere lo sviluppo professionale autentico, il tutor stimola la riflessione critica, incoraggiando lo studente a mettere in discussione le proprie convinzioni, per costruire un pensiero autonomo. Questo approccio costruttivista consente agli studenti di sviluppare una solida identità professionale e di acquisire gli strumenti necessari per affrontare le complessità della professione docente, con creatività e innovazione (*leadership pedagogica*).

Inoltre, il tutor favorisce l'autonomia degli studenti, delegando loro responsabilità crescenti e offrendo l'opportunità di prendere decisioni autonome. In questo modo, gli studenti si abituano a gestire situazioni problematiche, a risolvere problemi in modo efficace e a sviluppare soluzioni originali (*coaching pedagogico*) (Paul, 2004).

La creazione di un clima di fiducia reciproca è un elemento imprescindibile per l'*empowerment* degli studenti. In un ambiente di apprendimento sicuro e accogliente, gli studenti si sentono valorizzati e motivati a dare il meglio di sé. Il tutor, dunque, assume il ruolo di guida e di sostegno, accompagnando gli studenti nel percorso di crescita professionale e aiutandoli a superare le eventuali difficoltà (*mentoring*) (Seidel & Stürmer, 2014).

In sintesi, la dimensione dell'*empowerment* nel profilo del tutor di tirocinio indiretto si traduce in una serie di azioni concrete, volte a potenziare le capacità degli studenti e a favorire la loro crescita professionale. Attraverso la stimolazione alla riflessione critica, la promozione dell'autonomia, il sostegno alla costruzione dell'identità professionale e la creazione di un clima di fiducia, il tutor contribuisce a formare insegnanti consapevoli, autonomi e motivati, in grado di rispondere efficacemente alle sfide della scuola contemporanea.

Dimensione	Competenze chiave	Descrizione
Metodologico-didattica	<i>Mediation</i> pedagogica	Facilita l'acquisizione di conoscenze teoriche e pratiche, promuovendo la riflessione critica sulle metodologie didattiche e le loro applicazioni in contesti scolastici.
	Osservazione sistematica	Guida l'osservazione delle dinamiche di classe e dei processi di insegnamento-apprendimento, favorendo lo sviluppo di una prospettiva analitica e valutativa.
	Progettazione didattica	Supporta la progettazione di unità didattiche coerenti con i curricoli e gli obiettivi formativi, promuovendo l'utilizzo di strategie didattiche innovative.
	Metacognizione	Stimola la consapevolezza dei propri processi cognitivi e la capacità di autoregolarli, al fine di ottimizzare l'apprendimento professionale.
Relazionale-comunicativa	<i>Counseling</i> pedagogico	Offre ascolto attivo e supporto emotivo, facilitando l'elaborazione delle esperienze e la costruzione di un'identità professionale.
	Comunicazione interpersonale	Utilizza una comunicazione efficace e assertiva, creando un clima di fiducia e collaborazione all'interno del rapporto tutor-tirocinante.
	Feedback formativo	Fornisce feedback puntuali e costruttivi, orientati al miglioramento continuo delle competenze professionali.
	Gestione delle dinamiche di gruppo	Facilita la costruzione di relazioni positive e collaborative all'interno della comunità scolastica.
Organizzativa	Gestione dei processi formativi	Pianifica, coordina e valuta le attività di tirocinio, garantendo la coerenza con gli obiettivi formativi e le linee guida istituzionali.
	Gestione delle risorse	Ottimizza l'utilizzo delle risorse disponibili (materiali, strumenti, tempo), favorendo l'efficacia dell'esperienza di tirocinio.
	Valutazione formativa	Progetta e implementa strumenti di valutazione diversificati, al fine di monitorare i progressi dei tirocinanti e fornire un feedback continuo.
	Collaborazione interistituzionale	Collabora con le diverse figure professionali coinvolte nel processo formativo, favorendo la co-progettazione e la condivisione delle pratiche.
Empowerment	<i>Coaching</i> pedagogico	Supporta lo sviluppo dell'autonomia e della responsabilità professionale dei tirocinanti, promuovendo la loro crescita personale e professionale.
	<i>Mentoring</i>	Offre un modello di riferimento professionale, ispirando e motivando i tirocinanti a raggiungere i propri obiettivi.
	<i>Leadership</i> pedagogica	Stimola la capacità di prendere iniziativa e di assumere un ruolo attivo nella propria formazione.

Tab. 1: Profilo delle competenze del tutor di tirocinio indiretto

Nonostante sia ben definito il profilo ideale delle competenze del tutor di tirocinio indiretto, la letteratura evidenzia un divario significativo tra le competenze richieste e quelle effettivamente possedute (Tab. 1). Spesso, infatti, questo ruolo viene affidato a docenti e/o Dirigenti Scolastici (DS) privi di una formazione specifica in ambito tutoriale. Tale carenza determina una variabilità nella qualità dell'accompagnamento offerto ai tirocinanti, con conseguenti ripercussioni negative sull'efficacia e sulla coerenza delle esperienze di tirocinio.

Alla base di questa disparità si possono individuare tre fattori principali:

- *la preminenza assegnata alla formazione iniziale degli insegnanti*, che ha spesso comportato una marginalizzazione delle esigenze formative dei tutor, sottovalutando l'importanza di un aggiornamento continuo e specifico per un ruolo così delicato;

- *la carenza di percorsi formativi strutturati e riconosciuti a livello nazionale*, che ha generato un vuoto formativo difficile da colmare;
- *la visione limitata del ruolo del tutor*, spesso ridotto a quello di un semplice facilitatore, che ha impedito lo sviluppo di competenze più complesse e specialistiche, come quelle di *mentoring*, *coaching* e progettazione didattica (Bolognesi & D'Ascenzo, 2018).

Da quanto brevemente accennato derivano implicazioni piuttosto significative. Un'inadeguata preparazione dei tutor può compromettere la qualità del tirocinio, limitando le opportunità di apprendimento dei tirocinanti e rallentando il loro ingresso nel mondo del lavoro.

3. Una ricerca-formazione sul divario tra le competenze richieste al tutor e l'attuale offerta formativa

3.1 Obiettivi, disegno di ricerca e strumenti di rilevazione

Sulla base delle riflessioni sul tirocinio indiretto e sul ruolo del tutor, nel settembre 2022, in un Ateneo del sud d'Italia è stata avviata una ricerca-formazione i cui obiettivi sono di seguito presentati.

- *Analizzare i bisogni formativi di coloro che rivestono il ruolo di tutor organizzatori e coordinatori nell'ambito del tirocinio indiretto*. Nello specifico, si intendono identificare le lacune formative, ossia le specifiche competenze e conoscenze che i tutor ritengono di dover acquisire o migliorare per svolgere al meglio il proprio ruolo. Inoltre, si mira a delineare il profilo professionale del tutor, tenendo conto delle risorse formative già presenti e di quelle necessarie per colmare i divari identificati.
- *Progettare e implementare un percorso di formazione in servizio*. Attraverso un approccio all'*empowering* (Magnoler, 2017), il tutor avrà l'opportunità formativa di potenziare le competenze propedeutiche a un proficuo svolgimento del suo ruolo e di contribuire al miglioramento complessivo della qualità delle attività di tirocinio indiretto.
- *Migliorare la qualità del tirocinio indiretto*. Un percorso formativo, progettato *ad hoc*, permetterà ai tutor di fornire un supporto più efficace ai tirocinanti, migliorando la qualità della loro formazione. Inoltre, la creazione di una rete tra i tutor favorirà lo scambio di esperienze e la costruzione di una comunità di pratiche.

Per raggiungere gli obiettivi stabiliti, la ricerca si è posta una serie di interrogativi: quali sono i bisogni formativi più rilevanti per i tutor impegnati nei percorsi di tirocinio? Quali competenze professionali dovrebbero essere sviluppate e quali rafforzate tra i tutor? In che modo l'accademia può contribuire allo sviluppo professionale e all'*empowerment* dei tutor? Sulla base di una rassegna bibliografica (Magnoler, 2017; Perla, 2019; Balconi, Nigris, Reggiani & Vannini, 2020), si è ipotizzato che i bisogni formativi dei tutor siano principalmente legati all'accompagnamento professionale degli studenti-tirocinanti, alle competenze tutoriali, alla formazione in itinere e al benessere lavorativo.

In virtù della complessità del fenomeno indagato, è stato adottato un approccio *mixed methods* convergente, ad architettura parallela, poiché uno studio qualitativo e uno studio quantitativo analizzano aspetti differenti del fenomeno, in modo parallelo (Trincherò, 2020). La fase qualitativa della ricerca si è focalizzata sulla raccolta di dati narrativi, attraverso l'uso di focus group e interviste semi-strutturate. I focus group hanno coinvolto gruppi naturali e omogenei per ruolo di 8 studenti-tirocinanti del II, III e IV anno di tirocinio (corrispondenti al III, IV e V anno di corso di laurea, per un totale complessivo di 24 iscritti al corso di SFP) e hanno permesso di esplorare le loro percezioni ed esperienze dirette rispetto alle attività di tirocinio.

Parallelamente, sono state condotte interviste semi-strutturate ai 10 tutor coordinatori e ai 2 organizzatori per approfondire i bisogni formativi e le percezioni sulle funzioni tutoriali. Le domande guida dell'intervista si sono concentrate su quattro aree tematiche (Magnoler, 2017; Balconi, Nigris, Reggiani & Vannini, 2020): competenze professionali, accompagnamento professionale dei tirocinanti, cura del sé professionale e benessere lavorativo.

Questa prima fase qualitativa ha guidato la fase di costruzione di un questionario strutturato, somministrato all'intera popolazione di studenti-tirocinanti.

Lo strumento, composto da 58 item, è articolato in quattro sezioni tematiche:

- *anagrafica*, composta da 7 item che inquadrano il profilo dei rispondenti in termini di caratteristiche sociodemografiche;
- *organizzazione e gestione delle attività di tirocinio*, composta da 17 item che indagano gli aspetti organizzativi e gestionali del tirocinio, al fine di valutare l'efficacia delle procedure adottate;
- *progetto formativo e proposte metodologico-didattiche*, composta da 24 item che si focalizzano sull'analisi del progetto formativo, indagando le percezioni dei partecipanti in merito agli obiettivi, ai contenuti e alle modalità di attuazione;
- *comunicazione e relazione*, composta da 10 item che sono dedicati all'analisi delle relazioni interpersonali instaurate durante il tirocinio, con particolare attenzione alla comunicazione tra tutor e tirocinante.

Il questionario è caratterizzato da una varietà di tipologie di domande:

- a scelta multipla semplice;
- semiaperte, con l'aggiunta della modalità di risposta "altro" a una domanda chiusa;
- dicotomiche, che svolgono la funzione di domande filtro;
- con scale di giudizio, in particolare scala Likert con etichette verbali a sei passi (1 = molto insoddisfatto, 2 = insoddisfatto, 3 = lievemente insoddisfatto, 4 = lievemente soddisfatto, 5 = soddisfatto, 6 = molto soddisfatto) (Lisimberti, 2015).

La somministrazione è avvenuta online su formato digitale. La scelta di Google Moduli come piattaforma di somministrazione ha garantito una rapida raccolta dei dati e una loro gestione efficiente.

3.2 Un'analisi descrittiva per migliorare la qualità del tirocinio indiretto

Sulla scorta di un campionamento accidentale, su base volontaria, hanno risposto al questionario 377 studenti-tirocinanti, su una popolazione di circa 1000 studenti. L'analisi dei dati demografici rivela un profilo sostanzialmente omogeneo e coerente con le caratteristiche tipiche del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (SFP). Infatti, la netta prevalenza femminile (96%) rispecchia la composizione tradizionale del corpo docente della scuola dell'infanzia e primaria, nonché le iscrizioni al Corso di laurea in SFP (il 2,1% è di genere maschile e una quota esigua pari all'1,9% ha preferito non specificarlo).

La distribuzione per fasce d'età evidenzia una concentrazione significativa nella fascia 20-24 anni (58%), con la presenza di una quota non trascurabile di studenti con più di 30 anni (15%) che suggerisce una crescente attenzione alla formazione iniziale da parte di soggetti con esperienze lavorative pregresse.

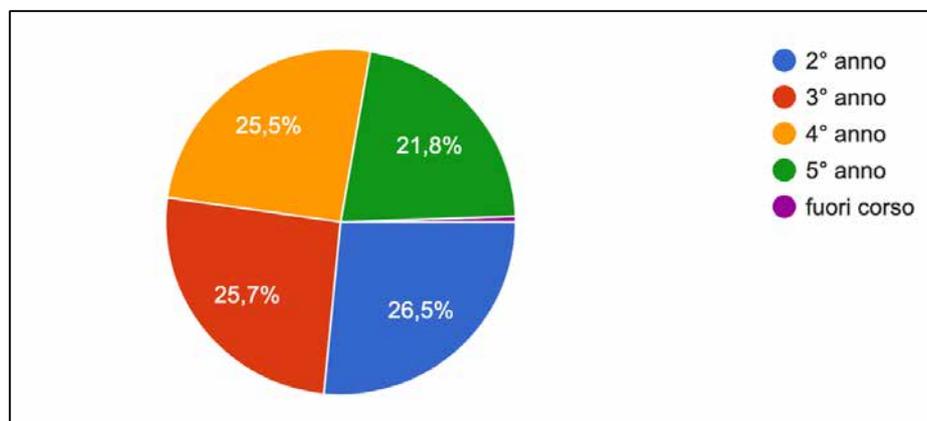


Fig. 1: item 3 – “Anno di iscrizione al Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria”

L'analisi della distribuzione degli studenti lungo il percorso di studi evidenzia una discreta omogeneità, con una lieve preponderanza degli studenti iscritti al secondo (26,5%) e al terzo anno (25,7%). Segue, in termini percentuali, il quarto anno (25,5%) e il quinto (21,8%). La presenza di una minore percentuale di studenti fuori corso (0,5%) può essere riconducibile a diverse motivazioni, tra cui problematiche di natura personale, esigenze lavorative o scelte di formazione non lineari (Fig. 1).

Un dato particolarmente rilevante è rappresentato dall'elevata percentuale di studenti-lavoratori (35,5%). La concentrazione di questi ultimi nel settore dell'educazione e della formazione (59,1%) sottolinea un orientamento professionale ben definito e un precoce ingresso nel mondo del lavoro. La necessità di conciliare studio e lavoro evidenzia le sfide che gli studenti devono affrontare nel loro percorso formativo.

L'analisi delle esperienze lavorative pregresse nel settore scolastico rivela una situazione variegata. Se da un lato la maggior parte degli studenti non ha mai avuto incarichi nella scuola dell'infanzia o primaria (il 66,3%), dall'altro si registra un significativo interesse per queste esperienze, come dimostrato dalla percentuale di studenti che ha prodotto istanza di disponibilità al lavoro a scuola (13,8%). La presenza di una quota di studenti che ha già maturato esperienze lavorative in questo ambito (9,3%) suggerisce una certa familiarità con il contesto scolastico.

Item	N.	Media	Deviazione standard
Distribuzione annuale degli incontri di tirocinio indiretto	8	4,09	1,223
Numero di ore settimanali dedicate alle attività di tirocinio indiretto	9	3,89	1,255
Monte ore giornaliero previsto per le attività di tirocinio indiretto	10	3,66	1,269
Composizione dei gruppi di tirocinio indiretto (criteri per la composizione, numero di partecipanti coinvolti, ecc.)	11	4,75	1,204
Numero delle ore giornaliere previste per le attività di tirocinio diretto	21	4,28	1,453
Assegnazione del tirocinante alla scuola accogliente	22	4,86	1,394
Esercitazioni proposte nelle attività d'aula del tirocinio indiretto	27	3,81	1,443
Indicazioni chiare per soddisfare le consegne richieste (compiti ed esercitazioni previste durante il tirocinio indiretto)	28	3,86	1,472
Feedback del tutor sulle esercitazioni svolte nelle attività d'aula (nell'ambito del tirocinio indiretto)	29	4,23	1,496
Supporto del tutor coordinatore al tirocinante nel connettere la teoria con la pratica	30	4,20	1,439
Coerenza delle attività svolte nel tirocinio indiretto e diretto	37	3,62	1,560

Tab. 2: Risultati dell'analisi della soddisfazione dei tirocinanti sulle attività di tirocinio

Nella Tab. 2 la sintesi dei risultati dell'analisi che indicano un livello di soddisfazione complessivamente positivo tra gli studenti riguardo all'organizzazione delle attività di tirocinio. In particolare, l'item 8, "Quanto è soddisfatto della distribuzione annuale degli incontri di tirocinio indiretto?", ha ottenuto una media di 4,09 sulla scala Likert. Sebbene la maggioranza dei partecipanti (66,7%) abbia espresso un grado di soddisfazione medio-alto, la variabilità delle risposte (DS = 1,223), evidenziata dalla deviazione standard, suggerisce una certa eterogeneità di opinioni all'interno del campione. Ciò significa che, pur essendoci

una tendenza verso la soddisfazione, le opinioni dei partecipanti sono abbastanza disperse, con alcuni molto soddisfatti e altri piuttosto insoddisfatti.

Analogamente, all'item 10, "Quanto è soddisfatto del monte ore giornaliero previsto per le attività di tirocinio indiretto?", è emerso che il 57,3% dei partecipanti ha espresso un giudizio positivo, mentre il 42,7% ha manifestato insoddisfazione. Il valore medio ottenuto ($M = 3,66$) indica che, complessivamente, i partecipanti si collocano leggermente al di sotto della neutralità, segnalando una lieve insoddisfazione rispetto al carico orario previsto.

La notevole variabilità riscontrata nelle risposte, come evidenziato dall'elevato valore della deviazione standard ($DS = 1,269$), suggerisce una significativa eterogeneità nelle percezioni degli studenti. Tale eterogeneità indica che le opinioni dei partecipanti sono fortemente disperse, con alcuni che esprimono un marcato disagio e altri che, invece, manifestano un ragionevole grado di soddisfazione. I risultati ottenuti, caratterizzati da un valore medio inferiore a 4 e da un'elevata variabilità, indicano che il monte ore giornaliero previsto non soddisfa le aspettative di una quota rilevante di partecipanti. Tale insoddisfazione potrebbe essere attribuita a diversi fattori, tra cui: la percezione di un carico orario eccessivo, che limiterebbe la possibilità di dedicarsi ad altre attività; la percezione di un carico orario insufficiente, che impedirebbe un approfondimento adeguato delle tematiche oggetto di interesse; la rigidità dell'orario previsto, che potrebbe risultare incompatibile con altri impegni degli studenti.

Un dato particolarmente significativo emerge dall'analisi dell'item 11 (Fig. 2), incentrato sulla valutazione della composizione dei gruppi di tirocinio indiretto in termini di criteri adottati, numero di partecipanti e dinamiche interne, che ha evidenziato un elevato livello di soddisfazione tra i tirocinanti. In particolare, l'87,5% dei partecipanti ha espresso un giudizio positivo, mentre solo l'1,6% ha manifestato un forte disaccordo. Il valore medio estremamente elevato ($M = 4,75$) conferma la percezione generale di adeguatezza dei criteri e delle modalità di costituzione dei gruppi. Nonostante la predominante soddisfazione, la deviazione standard ($DS = 1,204$) indica una certa eterogeneità nelle risposte, suggerendo la presenza di opinioni divergenti tra i partecipanti. Tale eterogeneità potrebbe essere attribuita a fattori individuali o a specifiche caratteristiche dei gruppi. L'elevato grado di soddisfazione riscontrato può essere attribuito a diversi fattori. In primo luogo, la dimensione contenuta dei gruppi (30 membri) ha favorito l'implementazione di una didattica laboratoriale basata sull'apprendimento esperienziale (Dewey, 2014), promuovendo lo sviluppo di un senso di comunità e facilitando la comunicazione e la collaborazione tra i tirocinanti, elementi essenziali per il raggiungimento degli obiettivi formativi (Damiano, 2004). In secondo luogo, i criteri adottati per la formazione dei gruppi, percepiti come equi e trasparenti, e la costituzione di gruppi omogenei, hanno probabilmente limitato i conflitti interpersonali e ottimizzato la dinamica di gruppo.

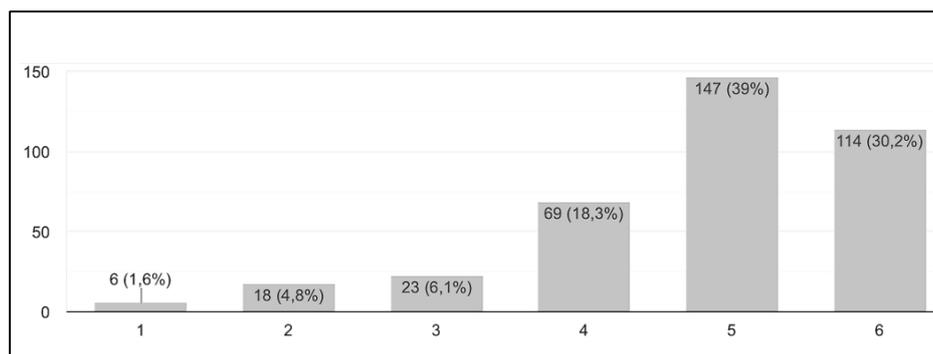


Fig. 2: item 11 – "Quanto sei soddisfatto della composizione dei gruppi di tirocinio indiretto (criteri per la composizione, numero di partecipanti coinvolti)?"

I risultati dell'item 22, "Quanto sei soddisfatto dell'assegnazione del tirocinante alla scuola accogliente?", evidenziano un elevato grado di gradimento tra i tirocinanti. Il 90,2% dei partecipanti ha espresso un giudizio positivo, con un picco del 41,4% che ha selezionato il livello massimo di soddisfazione sulla scala Likert. Tale risultato sottolinea un ampio consenso riguardo all'adeguatezza dell'istituzione scolastica scelta per lo svolgimento del tirocinio. L'analisi della distribuzione delle risposte sulla scala Likert conferma

questa tendenza: il valore medio estremamente elevato ($M = 4,86$) indica che, nel complesso, i tirocinanti si sono dichiarati molto soddisfatti dell'assegnazione. Ciò suggerisce che i criteri utilizzati per l'abbinamento tra tirocinanti e scuole accoglienti sono stati percepiti come efficaci nel soddisfare le esigenze formative e le aspettative degli studenti. Solo una minoranza (9,8%) ha espresso un giudizio di insoddisfazione, con un 3,7% che ha selezionato il livello minimo della scala.

L'elevata soddisfazione espressa dai tirocinanti potrebbe essere attribuita a diversi fattori:

- *la scelta della scuola*, che avviene sulla base della preferenza espressa dagli studenti mediante un Google Form, ha contribuito a un senso di partecipazione al processo decisionale e ha favorito un'assegnazione più in linea con le aspettative individuali. Inoltre, l'attivazione di convenzioni con un numero crescente di scuole, garantendo la vicinanza al domicilio ed evitando il sovraffollamento di alcune realtà, ha probabilmente influenzato positivamente la percezione dei tirocinanti;
- *la qualità della relazione con il tutor accogliente*, fornendo un supporto adeguato e un accompagnamento personalizzato, ha potuto contribuire a un'esperienza di tirocinio più soddisfacente;
- *il clima scolastico*, caratterizzato da un elevato grado di integrazione sociale e da relazioni interpersonali positive, ha probabilmente favorito un senso di appartenenza alla comunità scolastica e ha reso l'esperienza di tirocinio più piacevole;
- *le opportunità di apprendimento significative offerte dalla scuola* hanno stimolato l'interesse dei tirocinanti e hanno contribuito alla loro crescita professionale (Rogers, 1970; May, 1991; De Ketele, 2011).

L'item 9, "Quanto sei soddisfatto del numero di ore settimanali dedicate alle attività di tirocinio indiretto?", ha dato indicazioni circa la percezione degli studenti riguardo al carico di lavoro complessivo e all'organizzazione del percorso formativo. L'analisi dei dati ha evidenziato un valore medio delle risposte pari a 3,89, suggerendo una tendenza moderata verso la soddisfazione. Tale risultato indica che, in generale, i partecipanti ritengono che il monte ore destinato al tirocinio indiretto sia sostanzialmente adeguato, sebbene non del tutto in linea con le loro aspettative. La notevole variabilità riscontrata nelle risposte, come evidenziato dall'elevato valore della deviazione standard ($DS = 1,255$), indica una significativa eterogeneità nelle percezioni degli studenti. Tale eterogeneità suggerisce che le opinioni dei partecipanti sono fortemente disperse, con alcuni che esprimono un marcato disagio e altri che, invece, manifestano un elevato grado di soddisfazione.

Comparando l'analisi delle risposte agli item 9 e 21, relativi rispettivamente alla soddisfazione riguardo al numero di ore dedicate alle attività di tirocinio indiretto e diretto, sono emerse differenze significative nella percezione degli studenti. Il valore medio ottenuto per l'item 21 ($M = 4,28$) indica una tendenza marcata verso la soddisfazione rispetto al numero di ore dedicate al tirocinio diretto, superiore rispetto a quella riscontrata per il tirocinio indiretto. Tale risultato suggerisce che, in generale, gli studenti percepiscono il monte ore destinato alle attività pratiche come più adeguato rispetto a quello dedicato alle attività teoriche. La deviazione standard più elevata riscontrata per l'item 21 ($DS = 1,453$) indica una maggiore eterogeneità nelle risposte rispetto all'item 9, suggerendo una maggiore variabilità nelle preferenze individuali riguardo al carico di lavoro proprio del tirocinio diretto. Tale variabilità, ancora una volta, potrebbe essere attribuita alla natura pratica-operativa delle attività di tirocinio diretto, che possono richiedere un maggiore coinvolgimento e impegno da parte degli studenti.

Le differenze riscontrate nelle percezioni degli studenti potrebbero essere attribuite a diversi fattori:

- *bilanciamento tra teoria e pratica*, potrebbe esserci una percezione da parte degli studenti che il numero di ore dedicate al tirocinio diretto, più pratico e operativo, sia più adeguato rispetto a quelle dedicate al tirocinio indiretto, spesso più teorico (Falcinelli & Pascolini, 2018);
- *fattori individuali*, le differenze nelle preferenze individuali degli studenti, in termini di stile di apprendimento e interessi, potrebbero influenzare la loro percezione del carico di lavoro ottimale;
- *organizzazione del percorso formativo*, la struttura e la distribuzione delle ore tra le diverse attività potrebbero non essere percepite positivamente da tutti gli studenti;

- *tipologia di attività svolte*, sia nell'ambito del tirocinio diretto che indiretto, potrebbe influenzare il giudizio degli studenti sul numero di ore dedicate (Di Rienzo, La Loggia & Provitera, 2018).

L'analisi dell'area metodologico-didattica ha evidenziato una significativa criticità: il 38,2% dei partecipanti ha espresso insoddisfazione riguardo alla propedeuticità delle esercitazioni proposte nelle attività di tirocinio indiretto (item 27: "Quanto sei soddisfatto delle esercitazioni proposte nelle attività d'aula del tirocinio indiretto?"). Il valore medio ($M = 3,81$) conferma questa percezione, indicando che le esercitazioni sono state giudicate, in generale, leggermente al di sotto delle aspettative.

Possibili cause della loro insoddisfazione sulle esercitazioni proposte si possono rintracciare con l'analisi degli item 28 e 29.

Nello specifico, l'item 28, "Quanto sei soddisfatto delle indicazioni fornite per svolgere le consegne richieste (compiti ed esercitazioni previste durante il tirocinio indiretto)?", ha evidenziato una notevole eterogeneità nelle percezioni dei partecipanti riguardo alla chiarezza delle indicazioni fornite per le attività di tirocinio indiretto. Mentre il 10,6% si è dichiarato "molto soddisfatto", il 35,1% ha lamentato una scarsa chiarezza delle istruzioni. La media (3,86) e la deviazione standard (1,472) confermano questa variabilità, indicando che le opinioni degli studenti siano fortemente polarizzate. Dunque, una parte dei partecipanti potrebbe aver riscontrato difficoltà nel comprendere le indicazioni fornite, trovandole poco chiare o troppo generiche. Per altri le indicazioni potrebbero non essere state sufficientemente dettagliate o specifiche per consentire ai partecipanti di svolgere le attività in modo autonomo. Inoltre, la fornitura tardiva delle indicazioni, in alcuni casi, potrebbe aver ulteriormente limitato la possibilità di organizzare il lavoro in modo efficace.

A tal proposito, un quadro più esaustivo è fornito dall'analisi dell'item 29, incentrato sulla valutazione della soddisfazione dei partecipanti rispetto al *feedback* fornito dai tutor sulle esercitazioni svolte nell'ambito del tirocinio indiretto. In generale, i partecipanti hanno espresso un livello di soddisfazione lievemente superiore alla media ($M = 4,23$), indicando che il *feedback* fornito dai tutor è stato percepito come utile e costruttivo. Tuttavia, l'analisi della variabilità delle risposte, evidenziata da un'elevata deviazione standard ($DS = 1,496$), ha rivelato una significativa eterogeneità nelle percezioni degli studenti.

La letteratura scientifica sottolinea l'importanza di alcune caratteristiche del *feedback* per favorirne l'efficacia, quali la tempestività, l'articolazione, la focalizzazione e la continuità (Trincherò, 2023). È possibile ipotizzare che le differenze riscontrate nelle percezioni dei partecipanti possano essere riconducibili a variazioni nella misura in cui il *feedback* fornito dai tutor abbia soddisfatto questi criteri.

La significativa deviazione standard suggerisce inoltre che la qualità del *feedback* può essere influenzata da fattori quali la formazione specifica dei tutor, le caratteristiche individuali degli studenti e la tipologia delle esercitazioni. La mancanza di una formazione specifica sul tutoraggio potrebbe aver comportato una variabilità nella capacità dei tutor di fornire un *feedback* efficace, influenzando negativamente la percezione degli studenti (Magnoler & Pacquola, 2018).

Si chiude la descrizione parziale dei dati raccolti presentando i risultati relativi alla coerenza percepita tra le attività di tirocinio indiretto e diretto. L'item 37, "Quanto sei soddisfatto della coerenza tra le attività svolte nel tirocinio indiretto e diretto?" (Fig. 3), ha evidenziato una significativa discontinuità percepita tra le attività di tirocinio indiretto e diretto. Il 44% dei partecipanti ha espresso una moderata insoddisfazione riguardo alla coerenza tra le due tipologie di attività, mentre solo il 9,5% si è dichiarato "molto soddisfatto". Questi dati indicano una netta percezione di una mancanza di connessione tra le esperienze formative.

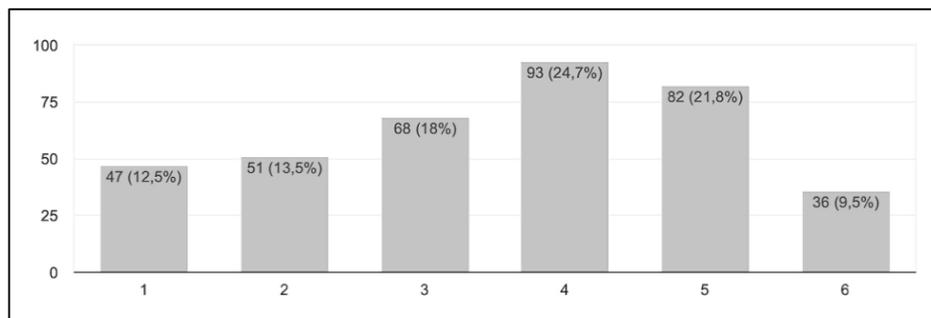


Fig. 3: item 37 – “Quanto sei soddisfatto della coerenza tra le attività svolte nel tirocinio indiretto e diretto?”

I dati raccolti con l’item 30 sulla soddisfazione dei partecipanti riguardo al supporto del tutor coordinatore nel connettere teoria e pratica presentano un quadro complessivamente positivo, ma con alcune sfumature. Sebbene la media ($M = 4,20$) indichi una generale soddisfazione, l’elevata deviazione standard ($DS = 1,439$) suggerisce una notevole variabilità nelle esperienze individuali: ciò significa che le opinioni dei partecipanti sono molto disperse e che la qualità del supporto può variare notevolmente da un tutor coordinatore all’altro o da un tirocinante all’altro. Tale variabilità sottolinea l’importanza di un’attenta valutazione delle competenze e delle strategie di supporto dei tutor coordinatori, al fine di garantire un’esperienza di tirocinio efficace e personalizzata (Altet, Chartier, Paquay & Perrenoud, 2006).

In conclusione, sebbene l’organizzazione generale delle attività di tirocinio sia stata giudicata positivamente, l’analisi ha evidenziato una discrepanza tra la progettazione teorica del percorso formativo e la sua concreta attuazione. Tale discrepanza conferma l’ipotesi che una formazione specifica dei tutor sia fondamentale per garantire la qualità delle attività di tirocinio e, di conseguenza, ottimizzare il processo di apprendimento degli studenti.

4. Conclusioni

L’analisi dei dati ha evidenziato una discrepanza significativa tra la progettazione teorica e l’attuazione pratica, riconducibile principalmente all’insufficiente preparazione specifica dei tutor. Tale constatazione conferma le evidenze emerse in letteratura (Magnoler, 2017; Perla, 2019) e sottolinea l’urgenza di intervenire sulla formazione di queste figure professionali.

Infatti, nonostante l’esistenza di un quadro normativo definito (D.M. n. 249/2010; D.M. 8 novembre 2011), l’analisi dei dati ha rivelato che, nella maggior parte dei casi, la formazione dei tutor si limita a quella acquisita per l’abilitazione all’insegnamento, senza prevedere percorsi specifici dedicati al ruolo di tutor.

Per superare questa criticità, al termine dell’analisi congiunta dei dati quantitativi e qualitativi e della loro triangolazione con quanto desunto dalla letteratura, si intende progettare un percorso di formazione in servizio per i tutor coordinatori e organizzatori.

Tale percorso mirerà al raggiungimento dei seguenti obiettivi:

- approfondire le competenze specifiche richieste dal ruolo di tutor, come previsto dal D.M. n. 249/2010;
- promuovere l’adozione di metodologie innovative e di strumenti di valutazione efficaci per il supporto ai tirocinanti;
- favorire lo sviluppo di una comunità di pratiche tra i tutor, facilitando lo scambio di esperienze e la condivisione di buone pratiche.

Parallelamente, è necessario valorizzare il ruolo del tutor attraverso riconoscimenti, incentivi economici e opportunità di carriera, al fine di attrarre figure professionali altamente qualificate e di motivare i tutor a investire nella propria formazione continua.

La collaborazione tra università e scuole rappresenta un elemento chiave per il successo di questi interventi. Attraverso la promozione di attività di ricerca-azione e di progetti di co-progettazione, è possibile sviluppare percorsi formativi sempre più rispondenti alle esigenze del contesto e alle evoluzioni della professione docente (Nuzzaci, 2015).

In conclusione, la formazione dei tutor rappresenta una leva strategica per migliorare la qualità del tirocinio e per favorire una transizione più efficace degli studenti verso la professione docente. Un investimento mirato in questo ambito, attraverso la progettazione di percorsi formativi specifici, la valorizzazione del ruolo del tutor e la promozione della collaborazione tra università e scuole, è indispensabile per garantire la qualità della formazione iniziale dei futuri docenti di scuola dell'infanzia e primaria e rispondere alle sfide poste dalla crescente complessità del contesto educativo (Falcinelli & Pascolini, 2018).

Riferimenti bibliografici

- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Altet, M., Chartier, È., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Balconi, B., Nigris, E., Reggiani, A., & Vannini, I. (2020). Il ruolo e le funzioni del tutor nella scuola. Valutare un corso di formazione attraverso sguardi qualitativi e quantitativi. *LLL*, 16(35), 215–239.
- Bolognesi, I., & D'Ascenzo, M. (2018). *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardarello, R. (2016). L'osservazione in classe. In Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, *Essere docenti in Emilia-Romagna 2015-2016. Guida informativa per insegnanti neo-assunti* (pp. 51-55). Napoli: Tecnodid.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- De Ketele, J.M. (2011). La reconnaissance professionnelle: ses mondes et ses logiques. In A. Jorro, J.M. De Ketele (Eds.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (pp. 31-47). Bruxelles: De Boeck.
- Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 101. *Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati)*.
- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*.
- Decreto Ministeriale 8 novembre 2011. *Disciplina per la determinazione dei contingenti del personale della scuola necessario per lo svolgimento dei compiti tutoriali, la loro ripartizione tra le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e criteri per la selezione degli aspiranti a tali compiti, in attuazione dell'articolo 11, comma 5 del decreto 10 settembre 2010, n. 249*.
- Decreto Rettorale 28 giugno 2023, n. 1250. *Regolamento didattico del corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (classe LM-86 BIS)*.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Di Rienzo, A., La Loggia, F., & Provitera, C. (2018). Intrecciare organizzazione e pensiero per un Tirocinio di qualità. In I. Bolognesi, M. D'Ascenzo (Eds.), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp. 33-39). Milano: FrancoAngeli.
- Falcinelli, F., & Pascolini, F. (2018). Il Tirocinio tra scuola e università. In I. Bolognesi, M. D'Ascenzo (Eds.), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp. 270-278). Milano: FrancoAngeli.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Press.
- Giannandrea, L. (2008). *Valutazione come formazione*. Macerata: EUM.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: CUP.
- Lisimberti, C. (2015). Impiegare gli strumenti di rilevazione: approfondimenti operativi. In K. Montalbetti, C. Lisimberti (Eds.), *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti* (pp. 83-127). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor: funzione, attività e competenze*. Milano: FrancoAngeli.
- Magnoler, P., & Pacquola, M. (2018). Curare la professionalizzazione nelle organizzazioni: nuove pratiche e saperi del tutor. *Studium Educationis*, 19(1), 115–131.

- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- May, R. (1991). *L'arte del counseling*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
- Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves: entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives*, 23.
- Nuzzaci, A. (2015). University, School, Territory: strategies and activities of inter-institutional partnerships of the Degree Course in Sciences of Primary Education. *University Partnerships for Community and School System Development, Innovations in Higher Education Teaching and Learning*, 5, 233–258.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Perla, L. (2019). Per un modello Self-Study del Tirocinio di Scienze della Formazione Primaria a ciclo unico: pro-dromi di una didattica dell'accompagnamento. *Formazione, lavoro, persona*, 5(15), 33–44.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zuccheromaglio, C. (1999). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Rogers, C. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli.
- Santagata, R. (2014). Towards ambitious teaching: using video to support future teachers reasoning about evidence of student learning. *Recherche & Formation*, 75, 95–110.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American educational research journal*, 51(4), 739–771.
- Trincherò, R. (2020). Mixed method. In L. Mortari, L. Ghirotto (Eds.), *Metodi per la ricerca educativa* (pp. 245-288). Roma: Carocci.
- Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 108–117.