Giornale Italiano della Ricerca Educativa
Italian Journal of Educational Research

Il tutor coordinatore come guida epistemica della riflessività professionale nei percorsi abilitanti universitari

The coordinating tutor as an epistemic guide to professional reflexivity in university teacher qualification pathways

Valentina Della Volpe
Roma Tre University, Rome (Italy)

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Della Volpe, V. (2026). Il tutor coordinatore come guida epistemica della riflessività professionale nei percorsi abilitanti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, S.I., 205-213. https://doi.org/10.7346/sird-1S2026-p205

Copyright: © 2026 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: June 17, 2026
Accepted: November 05, 2026
Published: November 30, 2026

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
DOI: 10.7346/sird-1S2026-p205

Abstract
This paper examines the role of the coordinating tutor as an epistemic guide for professional reflexivity in the indirect internship modules of university-based teacher qualification pathways (PEF 30, 36 and 60 CFU), established by the Decree of the President of the Council of Ministers (DPCM) of 4 August 2023. The exploratory descriptive study involves 65 trainee teachers enrolled in the A012 and A022 subject areas at Roma Tre University (academic year 2024/2025) and conceptualizes tutorial practice in terms of four interconnected dimensions: epistemic, reflective, relational and design-oriented. Drawing on the theoretical frameworks of reflective mentorship, guidance-oriented teaching and the European LifeComp framework, tutorial mediation is reinterpreted as intentional and structured professional support aimed at fostering conscious and sustained reflexivity. Data from the structured questionnaire and the qualitative analysis of open-ended responses highlight the role of tutorial mediation in the re-elaboration of professional identity and the development of guidance-oriented design competencies. Overall, the findings outline the potential of tutorial mediation to support professional reflexivity and foster connections between theoretical knowledge and teaching practices.

Keywords: reflective mentorship; epistemic guidance; initial teacher training; guidance-oriented didactics; professional identity.

Riassunto
Il contributo esamina il ruolo del tutor coordinatore come guida epistemica della riflessività professionale nei moduli di tirocinio indiretto dei percorsi abilitanti universitari (PEF 30, 36 e 60 CFU), istituiti dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 4 agosto 2023. Lo studio esplorativo descrittivo coinvolge 65 corsisti delle classi A012 e A022 dell'Università Roma Tre (a.a. 2024/2025) e articola l'azione tutoriale in quattro dimensioni interconnesse: epistemica, riflessiva, relazionale e progettuale. A partire dai framework teorici della mentorship riflessiva, della didattica orientativa e del framework europeo LifeComp, la mediazione tutoriale viene reinterpretata come accompagnamento professionale intenzionale e strutturato, volto a promuovere una riflessività consapevole e continuativa. I dati del questionario strutturato e l'analisi qualitativa delle risposte aperte mettono in luce il ruolo della mediazione tutoriale nella rielaborazione dell'identità professionale e nella maturazione di competenze progettuali orientative. Nel complesso, i risultati delineano il potenziale della mediazione tutoriale nel sostenere la riflessività professionale e nel favorire la connessione tra conoscenze teoriche e pratiche didattiche.

Parole chiave: mentorship riflessiva; guida epistemica; formazione iniziale docenti; didattica orientativa; identità professionale.

Credit author statement

Valentina Della Volpe: Conceptualization, Methodology, Investigation, Data curation, Formal analysis, Writing – original draft, Writing – review & editing.

1. Introduzione

Il Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) del 4 agosto 2023 ha ridefinito in modo organico l'architettura della formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, istituendo percorsi universitari e accademici articolati in tre assetti distinti: 60, 36 e 30 CFU. Questi percorsi si differenziano per monte ore, articolazione del tirocinio e profilo dei destinatari, ma condividono una finalità comune: la costruzione di una professionalità docente riflessiva, relazionale e orientativa, descritta nel profilo conclusivo di cui all'Allegato A del decreto.

Al cuore di questa architettura formativa si colloca il tirocinio, nelle sue forme diretta e indiretta, come spazio privilegiato di integrazione tra saperi teorici e competenze didattico-relazionali. La figura del tutor coordinatore – disciplinata dall'art. 10 del DPCM – è chiamata a presiedere a questo spazio con compiti precisi: organizzare e condurre le attività di tirocinio indiretto, supervisionare e valutare il percorso, guidare la costruzione dell'e-portfolio professionale.

Nonostante la centralità attribuita dalla recente normativa alla figura del tutor coordinatore, la letteratura scientifica italiana appare ancora limitata nell'analisi del suo ruolo pedagogico all'interno dei nuovi percorsi abilitanti. In particolare, risultano ancora poco esplorate le modalità attraverso cui la mediazione tutoriale contribuisce alla costruzione della riflessività professionale e dell'identità docente nei differenti assetti formativi previsti dal DPCM 4 agosto 2023.

Il presente contributo propone di rileggere questi compiti alla luce di una prospettiva teorica che interpreta il tutor coordinatore come guida epistemica della riflessività professionale, ovvero come agente formativo che trasforma l'esperienza – pregressa o di tirocinio – in sapere professionale consapevole, attraverso un accompagnamento intenzionale, strutturato e pedagogicamente fondato.

La ricerca si è svolta nell'A.A. 2024/2025 presso l'Università degli Studi di Roma Tre, nell'ambito dei percorsi PEF 30, PEF 36 e PEF 60 CFU, con le classi di concorso A012 (Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di secondo grado) e A022 (Italiano, storia e geografia negli istituti di istruzione secondaria di primo grado). Il campione complessivo comprende 65 corsisti: 40 nel gruppo PEF30, 7 nel gruppo PEF36 e 18 nel gruppo PEF60.

Tre domande di ricerca guidano il contributo:

1. In che modo l'azione tutoriale può configurarsi come accompagnamento professionale capace di attivare riflessività profonda nei docenti in formazione?
2. Quali dimensioni della mediazione tutoriale sono valutate più positivamente dai corsisti e quali esiti formativi essi attribuiscono al tirocinio indiretto?
3. Come variano tali percezioni nei tre percorsi e quali indicazioni offrono per qualificare il tutor coordinatore come architetto di un ecosistema riflessivo-orientativo?

2. I percorsi abilitanti: struttura normativa e peso del tirocinio indiretto

Il DPCM 4 agosto 2023, in attuazione degli artt. 2-bis, 2-ter e 18-bis del D.Lgs. 59/2017, definisce tre percorsi abilitanti differenziati per monte ore, articolazione del tirocinio e profilo dei destinatari. Il percorso di 60 CFU (Allegato 1; art. 2-bis del D.Lgs. 59/2017) si rivolge a laureati non abilitati e non in servizio: prevede 15 CFU di tirocinio diretto e 5 CFU di tirocinio indiretto (T.I.). Il percorso di 36 CFU (Allegato 5; art. 18-bis, comma 4, del D.Lgs. 59/2017), destinato ai vincitori di concorso in possesso di 24 CFU conseguiti entro il 31 ottobre 2022, include 10 CFU di tirocinio diretto e 3 CFU di T.I. Il percorso di 30 CFU (Allegato 2; artt. 2-ter, comma 4-bis, e 13, comma 2, del D.Lgs. 59/2017), riservato ai docenti già abilitati su altra classe di concorso o altro grado di istruzione, nonché ai docenti in servizio con contratto a tempo determinato, prevede esclusivamente 9 CFU di tirocinio indiretto, senza alcun tirocinio diretto, in ragione dell'esperienza professionale già maturata dai destinatari. La Tabella 1 sintetizza le principali differenze strutturali.

Percorso	CFU Totali	Tirocinio diretto (T.D.)	Tirocinio Indiretto (T.I.)	Destinatari
PEF 60 CFU (Allegato 1; art. 2-bis, D.Lgs. 59/2017)	60	15 CFU	5 CFU	Laureati senza abilitazione né servizio (n=18 nel campione)
PEF 36 CFU (Allegato 5; art. 18-bis, c. 4, D.Lgs. 59/2017)	36	10 CFU	3 CFU	Vincitori di concorso con 24 CFU conseguiti entro il 31 ottobre 2022 (n=7 nel campione)
PEF 30 CFU (Allegato 2; artt. 2-ter, c. 4-bis, e 13, c. 2, D.Lgs. 59/2017)	30	nessuno	9 CFU	Docenti già abilitati su altra classe/grado o in servizio a.t.d. (n=40 nel campione)

Tab. 1: Struttura comparativa dei percorsi abilitanti PEF ai sensi del DPCM 4 agosto 2023

Questa distinzione normativa produce differenti configurazioni della mediazione tutoriale e attribuisce al tutor coordinatore un peso formativo variabile nei tre percorsi. Per i corsisti PEF60 e PEF36, il T.I. è lo spazio di elaborazione e tematizzazione di un'esperienza scolastica diretta in corso: il tutor coordinatore accompagna la rielaborazione critica di ciò che si osserva e si sperimenta nelle aule. Per i corsisti PEF30, docenti che accedono al percorso sulla base di una pregressa esperienza di insegnamento o di una precedente abilitazione, il T.I. è l'unico spazio formativo istituzionale di tipo esperienziale del percorso: il tutor coordinatore diventa qui l'unico riferimento per la tematizzazione e la rielaborazione critica di un'esperienza professionale già consolidata ma raramente interrogata alla luce di un quadro teorico.

Il DPCM precisa ulteriormente le finalità del T.I.: esso si articola in momenti di riflessione autonoma e guidata, documentazione e approfondimento, volti alla rielaborazione delle attività svolte nel confronto con i colleghi in formazione, i tutor e i docenti del percorso, nonché alla costruzione di una complessiva documentazione del percorso formativo sotto forma di portfolio professionale (Allegato 2, DPCM 2023). L'art. 10 affida al tutor coordinatore la responsabilità di questa regia formativa, nonché la supervisione e la valutazione dell'intero percorso di tirocinio. Il medesimo articolo prevede che i centri per la formazione iniziale istituiti dagli atenei (presso l'Università Roma Tre, il Teaching and Learning Center, TLC) possano predisporre questionari di valutazione dell'esperienza svolta, i cui risultati siano utilizzati anche ai fini della conferma dei tutor e resi pubblici. La rilevazione empirica del presente contributo non si avvale tuttavia di tali questionari istituzionali, ma di uno strumento autonomo, messo a punto da un gruppo dei 24 tutor coordinatori dell'Università Roma Tre (cfr. par. 4), i cui esiti non sono utilizzati ai fini della conferma dei tutor.

3. Quadro teorico: mentorship riflessiva, guida epistemica e orientamento formativo

Il concetto di practitioner riflessivo elaborato da Donald Schön (1983) costituisce il fondamento teorico del presente lavoro. Schön distingue tra reflection-in-action, la capacità di riflettere nel corso dell'azione stessa, e reflection-on-action, ovvero la riflessione retrospettiva sull'esperienza vissuta. Nel contesto del T.I., il tutor coordinatore opera contemporaneamente su entrambi i piani: riflette sulla propria pratica tutoriale mentre la esercita e guida i corsisti in un processo analogo rispetto alla loro pratica docente, pregressa o in corso.

Jack Mezirow (1991) approfondisce questa prospettiva attraverso la teoria dell'apprendimento trasformativo, che individua nella riflessione critica sulle assunzioni il meccanismo attraverso cui gli adulti in formazione ristrutturano le proprie cornici di significato. Per i corsisti PEF30, docenti con esperienza di insegnamento pregressa, questo processo assume un carattere particolare: si tratta di interrogare pratiche consolidate alla luce di categorie teoriche, scoprendo negli automatismi professionali le assunzioni implicite che meritano di essere messe in discussione. Per i corsisti PEF60 e PEF36, invece, la riflessione si intreccia con l'esperienza di tirocinio diretto ancora in corso, producendo una forma di consapevolezza professionale in costruzione progressiva.

Fred Korthagen (2001), con il modello ALACT (Action, Looking back, Awareness, Creating, Trial), offre uno schema operativo per strutturare la riflessione nei contesti di tirocinio. Il tutor coordinatore, in questa prospettiva, non si limita a osservare le pratiche dei corsisti, ma le tematizza, le problematizza e le

riconduce a un livello di consapevolezza professionale superiore. Questa è la funzione che il presente contributo definisce guida epistemica: un accompagnamento strutturato verso la capacità di leggere la propria pratica con occhi teoricamente attrezzati.

La mentorship riflessiva si distingue dalla tutorship tradizionale per il suo orientamento trasformativo: il mentor non trasmette modelli preconfezionati di buona didattica, ma co-costruisce con il mentee un processo di indagine sulla pratica (Hobson et al., 2009). Nei percorsi abilitanti PEF, questa dimensione deve calibrarsi sul profilo differenziato dei destinatari: per i PEF30 richiede la capacità di valorizzare l'esperienza pregressa senza irrigidirla; per i PEF60/36 richiede la capacità di sostenere l'identità professionale ancora in costruzione.

Pur assumendo la riflessività professionale come costrutto centrale del presente studio, la mediazione tutoriale si colloca all'interno di una più ampia prospettiva orientativa esplicitamente richiamata dal DPCM 4 agosto 2023. Alla dimensione riflessiva si intreccia quella orientativa. Il DPCM 4 agosto 2023 include esplicitamente tra le competenze del docente abilitato quelle di «didattica orientativa volta a sviluppare le risorse in possesso di tutti e di ciascuno, e a incoraggiare la costruzione di una positiva immagine di sé e del progetto di vita» (Allegato A, punto 3, lett. e). Questa disposizione trova riscontro nelle più recenti teorie sull'orientamento formativo. Batini e Del Sarto (2005) propongono un orientamento narrativo fondato sulla capacità di rileggere la propria storia e costruire ponti tra vissuto e intenzionalità progettuale. Silvaggi (2022) lo configura come pratica culturale capace di attivare processi di senso e costruzione della soggettività. Di Fabio (2017; 2023) amplia il paradigma includendo il positive self and relational management. Soresi e Nota (2020) delineano un continuum identitario che va dall'homo economicus all'homo prospectus, collocando la progettualità etica al centro della formazione orientativa. Il framework LifeComp (Commissione Europea, 2020), infine, fornisce la cornice europea di riferimento, articolando in nove competenze le dimensioni personale, sociale e di apprendimento permanente.

La Tabella 2 sintetizza i principali riferimenti teorici e normativi adottati.

Riferimenti teorici e normativi	**Visione dell'orientamento**	**Focus pedagogico**	**Azioni strategiche**	**Finalità educative**
LifeComp (EU, 2020)	Competenze personali, sociali e metacognitive	Lifelong learning e cittadinanza attiva	Nove competenze chiave in tre aree	Soggetti autonomi, riflessivi, flessibili
D.M. 328/2022	Processo continuo, trasversale al curricolo	Conoscenza di sé, lettura del contesto, progettualità	Moduli interdisciplinari, docente-tutor, e-portfolio, piattaforma UNICA	Contrastare dispersione e mismatch formativo-lavorativo
DPCM 4 agosto 2023	Tirocinio come spazio riflessivo e orientativo	Integrazione teoria-prassi; identità professionale	Tutor coordinatore, T.I., e-portfolio professionale	Docente con competenze orientative e riflessive
Mentorship riflessiva (Schön, 1983; Mezirow, 1991; Korthagen, 2001)	Accompagnamento intenzionale alla costruzione di sapere professionale	Riflessività profonda, metacognizione, narrazione professionale	Dialogo socratico, scrittura riflessiva, circle time	Docente riflessivo, capace di accompagnare e orientare

Tab. 2: Cornice dei riferimenti teorici e normativi adottati

4. Impianto metodologico

La ricerca si configura come studio esplorativo di tipo descrittivo basato su survey (Cohen et al., 2018), inserito in un impianto teorico-applicativo (Mortari, 2007). La componente principale è quantitativa e consiste nell'analisi descrittiva del questionario di valutazione somministrato al termine del T.I.; una componente secondaria, di tipo qualitativo, riguarda l'analisi tematica delle risposte alle tre domande aperte dello stesso questionario, utilizzata per illustrare e contestualizzare i dati quantitativi. Poiché le due componenti provengono dal medesimo strumento, sono state raccolte nello stesso momento.

Il campione, intenzionale, comprende 65 corsisti delle classi A012 e A022 presso l'Università degli Studi di Roma Tre nell'a.a. 2024/2025: 40 nel PEF30, 7 nel PEF36 e 18 nel PEF60. I tre gruppi si differenziano non solo per il percorso seguito, ma anche per il profilo biografico e professionale: i corsisti PEF30

sono docenti con esperienza di insegnamento pregressa che non svolgono tirocinio diretto; i corsisti PEF36 sono vincitori di concorso che integrano il T.I. con un percorso di tirocinio diretto nelle scuole convenzionate; i corsisti PEF60 sono neolaureati alla prima esperienza di contatto strutturato con il contesto scolastico, che svolgono il T.I. in parallelo con il tirocinio diretto. I tre gruppi presentano numerosità fortemente sbilanciate (40/7/18): per questa ragione i confronti fra coorti sono condotti esclusivamente su base descrittiva e le differenze osservate non sono interpretabili sul piano statistico.

L'azione tutoriale è stata progettata e condotta dal medesimo tutor coordinatore in tutti e tre i gruppi, secondo un modello strutturato in quattro dimensioni interconnesse, coerenti con i compiti istituzionali definiti dall'art. 10 del DPCM e con i riferimenti teorici descritti nel paragrafo 3. Poiché il questionario adottato è distinto da quello istituzionale del TLC e i suoi esiti non incidono sulla valutazione né sulla riconferma del tutor, non si configura un conflitto tra la rilevazione e il ruolo valutato del tutor coordinatore. Resta tuttavia la coincidenza tra tutor coordinatore e ricercatore, che può introdurre elementi di desiderabilità sociale nelle risposte dei corsisti e orientare l'interpretazione qualitativa dei dati: i risultati vanno pertanto letti in chiave esplorativa.

La dimensione epistemica, che corrisponde alla funzione di guida epistemica del tutor, ha riguardato la capacità di trasformare l'esperienza professionale in oggetto di riflessione teoricamente fondata. Attraverso il dialogo socratico e la problematizzazione guidata, i corsisti sono stati sollecitati a interrogare le proprie rappresentazioni del ruolo docente. Per i PEF30, questo ha significato mettere in discussione pratiche consolidate da anni di insegnamento; per i PEF60/36, ha significato costruire categorie interpretative per leggere le prime esperienze scolastiche.

La dimensione riflessiva si è concretizzata nell'utilizzo sistematico di strumenti di scrittura riflessiva e di circle time strutturati, in cui i corsisti hanno verbalizzato apprendimenti, difficoltà e riprogettazioni. Questi momenti non sono stati concepiti come semplici restituzioni, ma come pratiche formative a pieno titolo, in cui la narrazione professionale ha assunto funzione identitaria.

La dimensione relazionale ha valorizzato la qualità del legame tutoriale come fattore determinante dell'apprendimento professionale (Hobson et al., 2009). Il tutor coordinatore ha operato come facilitatore di senso, costruendo un clima di fiducia in cui i corsisti si sono sentiti legittimati a esprimere dubbi, incertezze e aspirazioni.

La dimensione progettuale si è espressa nella guida alla costruzione di unità di apprendimento orientative trasferibili, progettate secondo la logica del backward design (Ziegenfuss & LeMire, 2019) e ispirate al paradigma del service learning (Colazzo et al., 2018). I corsisti hanno elaborato, all'interno del laboratorio "Viaggi interiori e scelte di vita: Dante, Petrarca e Boccaccio come modelli orientativi", un modulo formativo destinato alle loro future o attuali classi di insegnamento.

La rilevazione empirica si è avvalsa di un questionario semistrutturato di gradimento del tirocinio indiretto messo a punto da un gruppo dei 24 tutor coordinatori dell'Università Roma Tre, distinto dal questionario istituzionale del TLC previsto dall'art. 10 del DPCM. Lo strumento è composto da 30 item su scala Likert a cinque punti (da 1 = "per niente" a 5 = "moltissimo"), articolati in cinque dimensioni (contenuti, metodologie didattiche, modalità organizzative, tutor coordinatore, risultati percepiti) e integrati da tre domande aperte sui punti di forza del profilo professionale e sui suggerimenti migliorativi. Lo strumento ha mostrato una consistenza interna elevata in tutte le dimensioni (α di Cronbach compreso tra 0,89 e 0,95; $\alpha = 0,97$ sulla scala complessiva).

Il questionario è stato utilizzato per esplorare le percezioni dei corsisti rispetto alle quattro dimensioni della mediazione tutoriale e agli esiti formativi attribuiti all'esperienza di tirocinio indiretto. Per ciascun item sono riportate le frequenze assolute e le percentuali di risposta al livello massimo della scala, calcolate sul numero di risposte valide; il valore totale è calcolato sulle frequenze aggregate delle tre coorti e corrisponde quindi alla media delle percentuali di coorte ponderata per il numero di rispondenti. Le risposte alle tre domande aperte sono state analizzate con procedura di analisi tematica induttiva (Braun & Clarke, 2006), articolata in familiarizzazione con il corpus, codifica iniziale, aggregazione dei codici in temi, revisione e definizione dei temi; per ciascun tema è indicato il numero di corsisti che lo esprimono.

Le annotazioni raccolte dal tutor coordinatore durante i laboratori, i momenti di dialogo cooperativo e i circle time finali hanno avuto esclusivamente funzione di monitoraggio e riprogettazione in itinere e non sono utilizzate come fonte di dati, in ragione della coincidenza tra ruolo tutoriale e ruolo di ricerca.

5. Esiti formativi: dati quantitativi e lettura qualitativa

I dati del questionario relativi alla sezione Tutor Coordinatore evidenziano valutazioni elevate in tutti e tre i gruppi, con distribuzioni concentrate ai livelli Molto e Moltissimo della scala. La Tabella 3 riporta, per ciascun item e per coorte, le frequenze assolute e le percentuali di risposta al livello massimo (Moltissimo), calcolate sulle risposte valide.

Item – Tutor Coordinatore	PEF30 n/N (%)	PEF36 n/N (%)	PEF60 n/N (%)	Totale n/N (%)
Preparato e competente	36/40 (90,0%)	5/7 (71,4%)	17/18 (94,4%)	58/65 (89,2%)
Attento alle esigenze dei partecipanti	34/40 (85,0%)	5/7 (71,4%)	17/18 (94,4%)	56/65 (86,2%)
Capace di offrire spunti di riflessione	30/40 (75,0%)	6/7 (85,7%)	17/18 (94,4%)	53/65 (81,5%)
Capace di suscitare interesse e coinvolgere	31/40 (77,5%)	5/7 (71,4%)	17/18 (94,4%)	53/65 (81,5%)
In grado di gestire e coordinare il gruppo	29/40 (72,5%)	5/7 (71,4%)	17/18 (94,4%)	51/65 (78,5%)
In grado di comunicare in modo chiaro	29/40 (72,5%)	5/7 (71,4%)	16/18 (88,9%)	50/65 (76,9%)
Indicazioni e materiali utili per la didattica	31/40 (77,5%)	6/7 (85,7%)	16/18 (88,9%)	53/65 (81,5%)

Tab. 3: Valutazione del Tutor Coordinatore: frequenze assolute e percentuali di risposta "Moltissimo" per item e per coorte (n = risposte "Moltissimo"; N = risposte valide). Il totale è la media delle percentuali di coorte ponderata sulla numerosità dei gruppi

L'item "Preparato e competente" raccoglie la quota più elevata di risposte Moltissimo sull'intero campione (58 corsisti su 65; Tab. 3), con valori alti in tutte le coorti (36 su 40 nel PEF30, 17 su 18 nel PEF60). Una possibile lettura, da verificare con dati di altra natura, è che i corsisti PEF30 valutino il tutor alla luce di un confronto implicito con la propria pratica, mentre i corsisti PEF60, alla prima esperienza strutturata nel contesto scolastico, facciano maggiore affidamento sulla guida tutoriale. Va tuttavia considerato che valutazioni così elevate possono risentire della desiderabilità sociale, dato che il tutor valutato coincide con il ricercatore.

La capacità di "offrire spunti di riflessione" è indicata al livello massimo da 53 corsisti su 65 (Tab. 3). Questo item corrisponde alla dimensione epistemica del modello tutoriale adottato, di cui rileva tuttavia soltanto la percezione da parte dei corsisti. L'"Attenzione alle esigenze dei partecipanti" (56 su 65) e la "Capacità di gestire e coordinare il gruppo" (51 su 65) forniscono un'indicazione sulla percezione della dimensione relazionale. I valori del gruppo PEF36 non sono commentati in chiave comparativa: con sette rispondenti la variazione di una sola risposta modifica la percentuale di circa 14 punti, e qualsiasi ipotesi esplicativa (per esempio il profilo ibrido di questi corsisti impegnati contemporaneamente in tirocinio diretto e indiretto o il minor numero di CFU di T.I.) resterebbe priva di riscontro empirico.

La Tabella 4 riporta i dati relativi agli esiti formativi del T.I.

Dimensione di risultato (Moltissimo)	PEF30 n/N (%)	PEF36 n/N (%)	PEF60 n/N (%)	Totale n/N (%)
Le riflessioni sollecitate	26/40 (65,0%)	5/7 (71,4%)	12/18 (66,7%)	43/65 (66,2%)
Lo scambio di esperienze	25/40 (62,5%)	5/7 (71,4%)	12/18 (66,7%)	42/65 (64,6%)
La crescita professionale personale	24/40 (60,0%)	5/7 (71,4%)	13/18 (72,2%)	42/65 (64,6%)
Le abilità/capacità operative sviluppate	23/40 (57,5%)	4/7 (57,1%)	13/18 (72,2%)	40/65 (61,5%)
L'applicabilità dei contenuti all'attività lavorativa	20/40 (50,0%)	4/7 (57,1%)	12/18 (66,7%)	36/65 (55,4%)
Le conoscenze acquisite	19/40 (47,5%)	3/7 (42,9%)	12/18 (66,7%)	34/65 (52,3%)
Competenza più migliorata (scelta singola tra opzioni predefinite): progettare UDA rispondenti ai bisogni educativi di tutti	20/40 (50,0%)	6/7 (85,7%)	9/18 (50,0%)	35/65 (53,8%)

Tab. 4: Esiti formativi del tirocinio indiretto: frequenze assolute e percentuali di risposta "Moltissimo" per dimensione e per coorte (n = risposte "Moltissimo"; N = risposte valide; per l'ultima voce: corsisti che hanno selezionato l'opzione). Il totale è la media delle percentuali di coorte ponderata sulla numerosità dei gruppi

Le riflessioni sollecitate raccolgono, sull'intero campione, la quota più elevata di risposte Moltissimo tra gli esiti formativi (43 corsisti su 65; Tab. 4), seguite a pari merito dallo scambio di esperienze e dalla crescita professionale personale (42 su 65) e dallo sviluppo di abilità operative (40 su 65). L'applicabilità dei contenuti all'attività lavorativa (36 su 65) e le conoscenze acquisite (34 su 65) ottengono invece le quote più basse. Questo andamento ammette due letture. La prima, coerente con l'impianto del T.I., è che i corsisti ne riconoscano il valore soprattutto sul piano riflessivo e del confronto tra pari, piuttosto che su quello trasmissivo. La seconda è che il percorso sia stato percepito come poco utile sul piano operativo e dei contenuti, ipotesi particolarmente plausibile per i corsisti PEF30, per i quali il T.I. è l'unico spazio esperienziale del percorso e che indicano al livello massimo l'applicabilità dei contenuti nella metà dei casi (20 su 40) e le conoscenze acquisite in meno della metà (19 su 40). I dati disponibili non consentono di discriminare tra le due interpretazioni, che andranno verificate attraverso l'analisi dei prodotti dei corsisti (UDA, scritture riflessive, e-portfolio).

Tra gli aspetti del profilo professionale che i corsisti ritengono di aver migliorato, il più indicato in tutti e tre i gruppi è la capacità di progettare e sviluppare azioni didattiche rispondenti ai bisogni educativi di tutti: la voce è selezionata da 20 corsisti PEF30 su 40 (50,0%), da 6 PEF36 su 7 e da 9 PEF60 su 18 (50,0%), pari al 53,8% dell'intero campione (35 su 65; Tab. 4). Trattandosi di una voce a scelta singola e auto-dichiarata, il dato indica una percezione di miglioramento e non una competenza osservata; la sua ricorrenza in coorti con profili molto diversi suggerisce tuttavia che la dimensione progettuale della mediazione tutoriale sia percepita come un elemento formativo rilevante indipendentemente dall'esperienza pregressa dei corsisti.

L'analisi tematica delle risposte alle tre domande aperte del questionario ha consentito di individuare tre temi ricorrenti, che hanno qui funzione illustrativa e di contestualizzazione dei dati quantitativi. Il primo è la risignificazione del ruolo docente (40 corsisti su 65: 27 PEF30, 3 PEF36, 10 PEF60): alcuni corsisti descrivono un cambiamento nella percezione della propria funzione educativa, passando da una concezione trasmissiva a una relazionale e orientativa («oggi vedo il docente come qualcuno che accompagna»; «mi accorgo che orientare richiede ascolto e non solo competenza disciplinare»). Il secondo tema è il valore del clima formativo (37 corsisti su 65: 26 PEF30, 3 PEF36, 8 PEF60): le risposte riconoscono la qualità della relazione tutoriale come condizione del lavoro riflessivo («il clima in aula è sempre stato disteso e collaborativo»; «la preparazione e la passione di un tutor nei confronti dell'insegnamento è fondamentale»; «durante il tirocinio indiretto ho ritenuto costruttivo il metodo di spiegazione utilizzato»). Questo tema riprende con le parole dei corsisti le valutazioni elevate della Tabella 3, ma ne condivide il limite: si tratta di giudizi di gradimento rivolti al tutor, non di evidenze dirette di riflessività. Il terzo tema è la domanda di continuità (37 corsisti su 65: 18 PEF30, 5 PEF36, 14 PEF60): la critica più ricorrente non riguarda la qualità della mediazione tutoriale, ma la sua durata insufficiente. Corsisti di tutti e tre i gruppi segnalano la necessità di tempi più dilatati, di maggiori attività laboratoriali ed esperienziali. Questa richiesta può essere letta come interesse ad approfondire un lavoro avviato, ma anche, più semplicemente, come segnale di un monte ore percepito come inadeguato rispetto agli obiettivi del T.I.; in entrambi i casi costituisce un'indicazione per la progettazione dei percorsi.

6. Discussione

Letti alla luce del quadro teorico, i risultati consentono di proporre un profilo della mediazione tutoriale che supera, pur rimanendo coerente con essa, la dimensione organizzativa definita dall'art. 10 del DPCM. Si tratta di un modello interpretativo articolato in quattro funzioni, il cui grado di supporto empirico varia da una funzione all'altra.

La funzione di guida epistemica consiste nel trasformare l'esperienza professionale in conoscenza strutturata, attivando processi di problematizzazione e teorizzazione a partire dalla pratica (Schön, 1983). Essa si esprime in modo differente nei tre gruppi: per i PEF30 si traduce nella risignificazione critica di pratiche consolidate; per i PEF60/36 nella costruzione progressiva di categorie interpretative per leggere l'esperienza di tirocinio diretto. L'elevata valutazione dell'item "capace di offrire spunti di riflessione" indica che i corsisti riconoscono al tutor questa funzione; non ne documenta tuttavia gli effetti sui processi riflessivi, che richiedono l'analisi delle scritture riflessive.

La funzione trasformativa attiva nei corsisti processi di ristrutturazione delle cornici di significato (Mezirow, 1991), facilitando il passaggio da un'identità docente implicita a una consapevolezza professionale riflessiva. Le valutazioni relative alla crescita professionale personale (42 su 65) e alle riflessioni sollecitate (43 su 65), insieme al tema della risignificazione del ruolo docente emerso dalle risposte aperte, sono compatibili con questa funzione; in quanto auto-dichiarate, tuttavia, non consentono di affermare che una ristrutturazione delle cornici di significato sia effettivamente avvenuta.

La funzione orientativa consiste nell'incarnare le competenze di didattica orientativa previste dall'Allegato A del DPCM, fungendo da modello per i corsisti. Il T.I. diventa così uno spazio in cui i docenti in formazione non solo apprendono a orientare i propri studenti, ma sperimentano su di sé il valore trasformativo dell'orientamento. L'utilizzo di strumenti narrativi e riflessivi, nonché del laboratorio "Viaggi interiori e scelte di vita: Dante, Petrarca e Boccaccio come modelli orientativi", ha favorito l'integrazione tra sviluppo professionale e progettualità personale, in coerenza con la prospettiva orientativa delineata dal DPCM 4 agosto 2023 (Della Volpe, 2025). Per questa funzione il presente studio non dispone di dati specifici: essa è proposta come ipotesi interpretativa, fondata sul quadro normativo e teorico, da sottoporre a verifica empirica.

La funzione generativa si esprime nella produzione di modelli didattici trasferibili, in linea con la logica del service learning (Colazzo et al., 2018). La convergenza tra i tre gruppi sulla competenza progettuale come principale dimensione di miglioramento percepito (53,8% sull'intero campione) è coerente con questa funzione; trattandosi però di una voce a scelta singola e auto-dichiarata, la ricaduta generativa resta da documentare attraverso l'analisi delle UDA prodotte e del loro trasferimento in classe.

Occorre tuttavia adottare uno sguardo critico sui limiti dell'esperienza. La durata ridotta dei moduli di T.I., la natura auto-dichiarativa delle evidenze e la concentrazione del campione su due classi di concorso non consentono generalizzazioni estese. La conduzione del T.I. da parte di un unico tutor coordinatore, che coincide inoltre con il ricercatore, ha garantito omogeneità nell'impostazione formativa, ma espone i dati a effetti di desiderabilità sociale, pur non avendo il questionario alcuna incidenza sulla riconferma del tutor, e costituisce un limite sul piano della trasferibilità dei risultati e della variabilità delle pratiche osservate. Infine, il questionario rileva il gradimento della mediazione tutoriale e gli esiti percepiti, non i processi riflessivi in quanto tali: la riflessività è qui un costrutto teorico di riferimento, non una variabile misurata. I dati qui presentati costituiscono dunque una base esplorativa da approfondire con ricerche di maggiore ampiezza, con l'analisi sistematica delle scritture riflessive, delle trascrizioni dei circle time e degli e-portfolio e con disegni longitudinali capaci di tracciare l'evoluzione dei processi riflessivi e delle competenze professionali nel tempo.

7. Conclusioni

Il presente contributo ha proposto una rilettura della figura del tutor coordinatore nei percorsi abilitanti universitari (PEF 30, 36 e 60 CFU) come guida epistemica della riflessività professionale. Il quadro normativo tracciato dal DPCM 4 agosto 2023 attribuisce al tutor coordinatore compiti che, nella prospettiva teorica adottata, possono essere letti come le quattro dimensioni di un accompagnamento strutturato: epistemica, riflessiva, relazionale e progettuale.

I dati del questionario strutturato (n=65), estesi per la prima volta a tutti e tre i percorsi abilitanti attivati presso l'Università degli Studi di Roma Tre nell'a.a. 2024/2025, suggeriscono che i corsisti attribuiscano alla mediazione tutoriale riflessiva un contributo rilevante soprattutto sul piano riflessivo e della crescita professionale.

Le riflessioni sollecitate, lo scambio di esperienze e lo sviluppo di competenze progettuali orientative emergono come le dimensioni di risultato più valorizzate, mentre l'applicabilità dei contenuti e le conoscenze acquisite ricevono valutazioni più contenute, in modo più marcato nel gruppo PEF30, mentre nel gruppo PEF60 le diverse dimensioni ricevono valutazioni molto simili. La distinzione tra corsisti PEF30 – docenti già in servizio per i quali il T.I. è l'unico spazio formativo esperienziale del percorso – e corsisti PEF60/36 – che integrano T.I. e tirocinio diretto – porta a ipotizzare che la mediazione tutoriale assuma funzioni parzialmente differenti nei tre contesti, richiedendo al tutor coordinatore una flessibilità pedagogica e una capacità di lettura differenziata dei bisogni formativi.

In prospettiva, il modello di accompagnamento professionale qui delineato può offrire spunti per la progettazione sistemica dei percorsi abilitanti. Il quadro teorico adottato assume la riflessività professionale come dimensione centrale della formazione iniziale dei docenti; i dati raccolti indicano che i corsisti riconoscono alla mediazione tutoriale un ruolo rilevante nel sostenerla, ipotesi che la successiva fase della ricerca dovrà verificare sui prodotti riflessivi dei corsisti. L'auspicio è che la figura del tutor coordinatore, cui il DPCM affida compiti centrali nell'architettura del tirocinio, riceva crescente investimento nella formazione e nel riconoscimento professionale.

Bibliografia

Batini, F., & Del Sarto, G. (2005). *Narrazioni di narrazioni. Orientamento narrativo e progetto di vita*. Erickson.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–90. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315456539

Colazzo, S., Ellerani, P., Mortari, L., Ubbiali, M., Orsenigo, J., Selmo, L., & Lippo, A. (2018). *Service learning: tra didattica e terza missione*. Università del Salento. https://doi.org/10.1400/i26108968n2

Commissione Europea. (2020). *LifeComp: The European framework for personal, social and learning to learn key competence* (Report EUR 30246 EN). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/302967

Della Volpe, V. (2025). Guidance didactics in initial teacher training: perspectives on a multidimensional and strategic paradigm. *Italian Journal of Educational Research*, *35*, 126–135. Pensa MultiMedia. https://doi.org/10.7346/sird-022025-p126

Di Fabio, A. (2017). Positive lifelong self and relational management: New challenges and new possibilities for research and intervention. *Frontiers in Psychology*, *8*, 905. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00905

Di Fabio, A. (2023). International perspectives for guidance and career counseling: Between research and professional practice in the 21st century. *Counseling*, *16*, 20–45.

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, *25*(1), 207–216. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001

Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.

MIM – Ministero dell'Istruzione e del Merito. (2022). Decreto Ministeriale 22 dicembre 2022, n. 328. *Linee guida per l'orientamento permanente*. https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-328-del-22-dicembre-2022

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.

Presidenza del Consiglio dei Ministri. (2023, 4 agosto). Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri recante disposizioni in materia di formazione iniziale dei docenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 224. https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2023/09/25/23A05393/sg

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Silvaggi, L. (2022). Scegliere e scegliersi. Per una Pedagogia dell'orientamento. *Studium Educationis*, *23*(2), 77–90. https://doi.org/10.7346/SE-022022-08

Soresi, S., & Nota, L. (2020). *L'orientamento e la progettazione professionale: modelli, strumenti e buone pratiche*. Il Mulino.

Ziegenfuss, D. H., & LeMire, S. (2019). Backward Design: A Must-Have Library Instructional Design Strategy for Your Pedagogical and Teaching Toolbox. *Reference & User Services Quarterly*, *59*(2), 107–112. https://www.jstor.org/stable/26952287