



3

Luglio 2025

The tutor-student relationship in teacher identity formation. Research perspective

La relazione tra tutor e studente nella formazione dell'identità del docente. Prospettiva di ricerca

Donatella Visceglia¹, Ester Caparrós Martín², Amalia Lavinia Rizzo¹

¹ Università degli Studi Roma Tre

² Universidad de Málaga

donatella.visceglia@uniroma3.it
ester.caparros@uma.es
amalia.rizzo@uniroma3.it

Doi: https://doi.org/10.14668/QTries_17352

ABSTRACT

This paper examines the role of practicum and tutoring in the initial training of teachers, with particular attention to the development of professional identity and the mediation between theoretical knowledge and educational practice. By comparing the models adopted at Roma Tre University and

the University of Malaga, the article highlights the centrality of the tutor–student relationship as a pedagogical and reflective device capable of supporting the development of didactic, design, and relational competences. In the Italian context, the practicum is progressively structured and regulated by national legislation, characterized by a dual system of academic and school tutoring, with a specific focus on the inclusion of students with disabilities and specific learning disorders. In the Spanish model, the practicum is conceived as an experiential and reflective space, grounded in the pedagogy of experience and in the dialogical construction of meaning. Both approaches demonstrate that the practicum, far from being a merely applicative exercise, constitutes a privileged locus for the construction of teacher identity and for the critical elaboration of one's educational practice. Furthermore, the paper presents an ongoing qualitative study aimed at exploring students' perceptions and expectations concerning their practicum and the relationship with tutors, with the purpose of investigating the dynamics through which professional awareness is developed and an inclusive and reflective teacher identity is built.

Keywords: practicum, teacher identity, tutor-student relationship.

RIASSUNTO

Il presente contributo analizza il ruolo del tirocinio e del tutorato nella formazione iniziale degli insegnanti, con particolare riferimento all'elaborazione dell'identità professionale e alla mediazione tra teoria e pratica educativa. Attraverso il confronto tra i modelli adottati dall'Università degli Studi Roma Tre e dall'Università di Malaga, l'articolo evidenzia la centralità della relazione tutor-studente come dispositivo pedagogico e riflessivo capace di sostenere lo sviluppo di competenze didattiche, progettuali e relazionali. Nel contesto italiano, il tirocinio è strutturato in modo progressivo e normativamente regolato, con un doppio tutoraggio universitario e scolastico, e si caratterizza per una particolare attenzione all'inclusione degli studenti con disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento. Nel modello spagnolo, il tirocinio si configura come spazio esperienziale e riflessivo, fondato sulla pedagogia dell'esperienza e sulla costruzione dialogica di significati. Entrambi i percorsi mostrano come il tirocinio, lungi dall'essere una mera pratica applicativa, rappresenti un luogo privilegiato per la costruzione dell'identità docente e per l'elaborazione critica del proprio agire educativo. Il saggio presenta inoltre una ricerca qualitativa in corso, volta a esplorare le percezioni e le aspettative degli studenti riguardo al tirocinio e alla relazione con i tutor, con l'obiettivo di indagare le dinamiche attraverso cui si sviluppa la consapevolezza professionale e si costruisce un'identità docente inclusiva e riflessiva.

Parole chiave: tirocinio, identità docente, relazione tutor-studente.

1. INTRODUZIONE

Il presente contributo si prefigge di analizzare il ruolo del tirocinio e del tutorato nella formazione iniziale degli insegnanti, come anello di congiunzione tra il sapere teorico e l'esperienza pratica e

come spazio relazionale e riflessivo in cui lo studente può elaborare le proprie esperienze e costruire un'identità professionale consapevole (Paul, 2010; Magnoler, 2017).

In Italia, infatti, il tirocinio e il tutoraggio sono considerate componenti essenziali nella formazione degli insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria e sono stati progressivamente integrati anche nei percorsi formativi destinati ai docenti della scuola secondaria (MIUR, D.M. 249/2010). Questa estensione riflette la crescente consapevolezza dell'importanza di accompagnare i futuri insegnanti in tutte le fasi del loro percorso formativo, valorizzando il passaggio dalla dimensione teorica a quella pratica in contesti reali di insegnamento. Tale inserimento consente di rafforzare la preparazione professionale attraverso un accompagnamento strutturato, che favorisce lo sviluppo di competenze specifiche, la capacità di riflessione critica e l'elaborazione di un'identità professionale matura (Contreras, 2011).

Il tirocinio e il tutoraggio, dunque, si configurano come dispositivi pedagogici fondativi che accompagnano lo studente nel delicato processo di transizione da soggetto in formazione a docente consapevole. Non si tratta di semplici adempimenti formali, bensì di momenti di apprendimento profondi, che si basano sul confronto diretto con la pratica didattica, sul dialogo continuo con il tutor e sulla riflessione critica, elementi imprescindibili per la costruzione di una professionalità docente autentica e responsabile (Cifali, 2010).

In particolare, nel presente contributo verranno presentate due diverse visioni e strutturazioni del tirocinio e del corrispondente tutorato: quella proposta dal Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Roma Tre e quella adottata nel Corso di Laurea in Educazione Sociale presso l'Università di Malaga. Da diversi anni, programmi di Erasmus+ e di Visiting professor, hanno favorito il confronto tra le due università, confermando l'importanza della costruzione di una rete di formazione e confronto¹.

La visione di queste due realtà offre un contributo per cogliere approcci differenti, ma ugualmente significativi, al tema della formazione iniziale dei docenti, offrendo spunti utili per una riflessione critica sui modelli di apprendimento professionale e nuove prospettive di ricerca. In particolare, verrà descritto anche l'impegno concreto, che caratterizza l'Università degli Studi Roma Tre nel creare un ambiente formativo realmente inclusivo, non limitandosi al riconoscimento formale delle certificazioni di disabilità e DSA in fase di iscrizione, ma offrendo un supporto attivo e continuativo agli studenti² con bisogni educativi speciali, attraverso l'adesione a servizi dedicati e l'assegnazione di un tutor con funzioni didattiche e organizzative, che possa garantire un accompagnamento personalizzato.

A integrazione di queste riflessioni, verrà presentata la struttura di una ricerca qualitativa, attualmente in corso, che mira a esplorare le esperienze, le aspettative e le percezioni degli studenti in relazione ai propri percorsi di tirocinio e alla relazione con il proprio tutor.

¹ L'importanza del tirocinio e del tutorato è riconosciuta a livello nazionale e internazionale, per un approfondimento si vedano, tra gli altri: Spuznar & Renda, 1998; Mezirow, 2003; Wenger, 2006; Lave & Wenger, 2007; Bastianoni & Spaggiari, 2016; Del Gobbo, Frison, & Pellegrini, 2021.

² Per ragioni di leggibilità, nel presente articolo il termine *studenti* è utilizzato in forma neutra e inclusiva per riferirsi a studentesse e studenti.

2. IL MODELLO DI TIROCINIO DELL'UNIVERSITÀ ROMA TRE PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI SCUOLA DELL'INFANZIA E PRIMARIA

Nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi Roma Tre, il tirocinio si configura come un pilastro indispensabile dell'intero percorso formativo, regolato dal D.M. 249/2010. Tale decreto stabilisce che, a partire dal secondo anno e fino al quinto, lo studente è tenuto a svolgere un totale di 600 ore di tirocinio, distribuite tra attività indirette, svolte in ambito universitario, e attività dirette, realizzate presso le scuole dell'infanzia e primarie. Queste esperienze pratiche, distribuite dal II al V anno di corso, equivalgono complessivamente a 24 crediti formativi universitari (CFU) e rappresentano un requisito obbligatorio e necessario per l'accesso alla laurea, in quanto si concludono con la redazione di una relazione finale, connessa e integrata con la tesi di laurea.

Il tirocinio consente agli studenti di esplorare la complessità del sistema educativo dall'interno, offrendo loro strumenti concreti per la progettazione e la riflessione pedagogica. Le attività si svolgono in ambienti protetti, ma autentici, in cui gli studenti possono sperimentare le dinamiche della scuola reale con il sostegno costante di figure di accompagnamento formate. Il progetto formativo è strutturato secondo una logica duale di tutoraggio che vede la partecipazione sinergica di tutor universitari e tutor scolastici. Questo doppio accompagnamento svolge un ruolo fondamentale nel supportare lo studente durante il passaggio simbolico e operativo tra l'università e il contesto scolastico, favorendo una formazione equilibrata che tiene insieme teoria, prassi e riflessione critica. Secondo la normativa vigente (DM 616/2017; Legge 107/2015; DM 487/2018), il tutor scolastico, selezionato direttamente dalle istituzioni scolastiche in base a criteri legati alla loro esperienza e competenza professionale, ha il compito di affiancare lo studente durante il tirocinio diretto, accompagnandolo nel percorso di apprendimento professionale e facilitando l'integrazione tra competenze teoriche e pratiche.

I tutor universitari, invece, sono scelti tramite concorso, che valuta sia l'esperienza nella pratica educativa sia quella nella formazione accademica. Al momento sono presenti 12 tutor coordinati da una Coordinatrice Scientifica, che ricopre una funzione organizzativa e da una Vice Coordinatrice, che si occupa maggiormente della progettazione dei contenuti proposti negli incontri di tirocinio indiretto³. Sebbene a livello nazionale e internazionale si moltiplichino le esperienze pilota volte a rafforzare la collaborazione tra università e contesti scolastici (Darling-Hammond, 2006; Zeichner, 2010), all'Università Roma Tre risultano ancora sporadiche e in una fase iniziale di sviluppo. Tali esperienze sono volte a rafforzare la collaborazione tra questi due contesti, con l'obiettivo di costruire una rete formativa coerente, integrata e capace di valorizzare l'esperienza di tirocinio come processo trasformativo.

Il percorso previsto nell'Università di Roma Tre è dunque scandito da due modalità principali di attività:

- il tirocinio indiretto, svolto in ambito universitario, ha come finalità la riflessione sull'esperienza scolastica, il confronto tra pari e il consolidamento teorico. Si tratta di momenti di approfondimento guidati dai tutor accademici, che invitano lo studente a interrogarsi sulla propria identità professionale e sulle implicazioni pedagogiche delle pratiche osservate o attuate;

³ La Coordinatrice del Servizio di Tirocinio è la Prof.ssa Francesca Borruoso, docente di Storia della Scuola e delle Istituzioni; la Vice Coordinatrice è la Prof.ssa Amalia Rizzo, docente di Didattica Inclusiva.

- il tirocinio diretto, invece, si svolge in presenza nelle scuole, a partire dal terzo anno. In questa fase, lo studente osserva e partecipa attivamente alla vita della classe, progettando e implementando attività educative sotto la supervisione del tutor scolastico.

Il tirocinio, come detto precedentemente, si struttura su quattro anni accademici, in modo crescente sia per il numero di ore che per la complessità delle esperienze richieste:

- Secondo anno: lo studente è chiamato a svolgere 75 ore complessive, articolate in 30 ore di tirocinio indiretto e 45 ore di autoformazione, per un totale di 3 CFU. Questa prima annualità è incentrata sulla riflessione autobiografica, utile alla ricostruzione del proprio percorso scolastico, alla nascita della consapevolezza identitaria come futuro docente, e alla costruzione di una relazione significativa con il tutor universitario. Attraverso attività di didattica esperienziale, vengono introdotti strumenti di osservazione e analisi educativa da sperimentare successivamente nei contesti scolastici.
- Terzo anno: il monte ore cresce a 125 ore totali, di cui 25 ore di tirocinio indiretto, 70 ore di tirocinio diretto e 30 ore di autoformazione, per un corrispettivo di 5 CFU. In questa fase, lo studente acquisisce familiarità con strumenti di valutazione e documentazione educativa, quali diari di bordo, checklist, griglie di osservazione e rating scale. Si sviluppano abilità nella lettura delle dinamiche di classe e nella formulazione di ipotesi pedagogiche fondate.
- Quarto anno: lo studente affronta 175 ore di tirocinio, suddivise in 35 ore di attività indiretta, 90 ore di tirocinio diretto e 50 ore di autoformazione, per un totale di 7 CFU. L’obiettivo è consolidare le competenze progettuali e valutative, in particolare attraverso l’utilizzo di strategie didattiche basate su evidenze scientifiche, come l’istruzione diretta, il cooperative learning e il peer tutoring. Lo studente impara a selezionare materiali adeguati, tra cui albi illustrati, strumenti digitali e software educativi, costruendo interventi educativi mirati.
- Quinto anno: la formazione culmina con 225 ore, di cui 25 ore di tirocinio indiretto, 100 ore di diretto e 100 ore di autoformazione, pari a 9 CFU. In questa ultima fase, lo studente è chiamato a dimostrare autonomia operativa, capacità di progettazione articolata, flessibilità nella gestione delle criticità e attitudine alla collaborazione con il team educativo. Particolare rilievo è dato alla capacità di autovalutazione, di creazione di materiali didattici propri e di gestione di risorse educative in funzione degli obiettivi formativi e della crescita personale e professionale.

Considerando l’elevato numero di studenti iscritti, il tirocinio, all’interno dell’Università di Roma Tre, è organizzato in sottogruppi gestiti da ciascun tutor universitario, che condividono però materiali e approcci per garantire uniformità e coerenza nella proposta formativa. L’autoformazione dei tutor, infine, rappresenta una componente trasversale del percorso: comprende attività di approfondimento individuale o collettivo, partecipazione a seminari, convegni e iniziative promosse dall’università, finalizzate a potenziare la riflessione personale e la consapevolezza professionale.

In una prospettiva formativa ispirata ai principi dell’inclusione e dell’equità, l’Università degli Studi Roma Tre si configura come un contesto attento e proattivo nel garantire pari opportunità di accesso, partecipazione e successo a tutti gli studenti, in particolare a coloro che presentano bisogni educativi speciali, disabilità o disturbi specifici dell’apprendimento (DSA). Il concetto di inclusione, infatti, non si limita a eliminare le barriere fisiche e didattiche, ma mira a promuovere un ambiente universitario capace di valorizzare le diversità e di sostenere ogni studente nella costruzione di un percorso di apprendimento personalizzato e significativo.

2.1 La valenza del tirocinio e la sfida dell'inclusione nel contesto italiano: la collaborazione tra tutor di tirocinio e servizio tutorato per la disabilità e DSA

La sfida dell'inclusione affrontata nell'ambito del percorso di tirocinio rivolto agli studenti di SFP, si sviluppa su un piano duplice: per un verso, quello della formazione ad essere docente in classi inclusive e per l'altro, nel formare futuri docenti con disabilità e DSA.

In relazione al primo aspetto, è ineludibile affermare che il tirocinio rappresenta una risorsa fondamentale e insostituibile nel percorso formativo di coloro che intendono diventare insegnanti nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria inclusiva. Esso consente di costruire gradualmente, con il supporto e l'accompagnamento di figure esperte, un ampio bagaglio di conoscenze teoriche, competenze pratiche, atteggiamenti professionali e sensibilità educative (Loughran, 2010; Zeichner, 2010). Questi elementi sono oggi necessari per rispondere in modo efficace alle complesse esigenze della professione docente.

È importante sottolineare come la formazione iniziale costituisca soltanto il primo passo nel lungo cammino verso la costruzione di una professionalità solida, articolata e inclusiva. La teoria e le competenze acquisite in aula devono, infatti, essere successivamente integrate e arricchite attraverso la formazione in servizio, ma soprattutto mediante l'esperienza diretta e la pratica didattica quotidiana (Darling-Hammond, 2006). Questi momenti successivi sono quelli che, nel tempo, permettono al docente di consolidare, rivedere e ampliare le proprie conoscenze e abilità professionali, rispondendo in modo adeguato alla realtà scolastica in continua evoluzione (Darling-Hammond, 2006).

In questo contesto, il tirocinio svolge un ruolo di primaria importanza in quanto rappresenta il momento iniziale di contatto concreto con il mondo della scuola e con la professione dell'insegnante inclusivo. È a partire da questa esperienza che gli studenti di SFP hanno l'opportunità di confrontare l'immagine dell'insegnante idealizzata, spesso vaga o addirittura idealistica, con quella reale, complessa e autentica che emerge quotidianamente nelle classi (Clandinin & Connelly, 2000).

Attraverso il tirocinio, ciò che fino a quel momento era un'idea astratta si trasforma in esperienza concreta, permettendo un primo, importante processo di crescita professionale e personale.

Il tirocinio, infatti, non si limita a offrire una semplice esperienza pratica, ma diventa una vera e propria occasione di auto-riflessione e auto-consapevolezza anche nei confronti dell'alterità e della valorizzazione delle differenze (Schön, 1983; Loughran, 2010). Sono situazioni in cui gli studenti si trovano nella condizione di dover mettere a nudo i propri punti di forza e le proprie debolezze, riconoscendo i talenti personali e le potenzialità, ma anche le fragilità di tipo caratteriale, emotivo e relazionale. Questo processo di "messa a nudo" è necessario e salutare, in quanto permette di lavorare su sé stessi, favorendo così una crescita che va oltre la dimensione meramente tecnica per abbracciare anche quella umana e professionale.

Un altro aspetto rilevante del tirocinio è la possibilità che offre agli studenti di osservare attentamente, condurre e riflettere criticamente sui processi didattici e sulle pratiche educative e inclusive sperimentate direttamente in classe. Essi non sono meri spettatori, ma diventano protagonisti attivi di un'esperienza di apprendimento condiviso con i bambini e con gli insegnanti tutor (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Darling-Hammond & Bransford, 2005). Questo momento di pratica riflessiva permette di sviluppare una consapevolezza approfondita delle dinamiche scolastiche, delle modalità di insegnamento e apprendimento e delle relazioni educative, elementi fondamentali per una futura efficacia professionale.

Le più recenti teorie *evidence based education* (Hattie, 2012; Calvani, 2012; Calvani & Vivanet, 2014; Cottini & Morganti, 2015), sottolineano come un insegnante di qualità debba essere in grado di progettare e attuare interventi didattici efficaci, capaci di produrre risultati misurabili e verificabili anche in ottica inclusiva. Questi risultati non riguardano solo l'acquisizione di conoscenze e competenze, ma anche lo sviluppo di abilità sociali e la capacità di relazionarsi positivamente con gli altri.

Per poter operare in questo modo, il docente deve possedere un insieme articolato di competenze che vanno ben oltre la semplice padronanza disciplinare. Sono richieste competenze progettuali, che gli consentano di pianificare attività didattiche coerenti e significative; competenze organizzative, per gestire efficacemente tempi, spazi e risorse; competenze valutative, per monitorare e interpretare i risultati degli apprendimenti; competenze psico-relazionali, indispensabili per instaurare rapporti educativi positivi e supportare il benessere emotivo degli alunni. Tutte queste competenze si sviluppano attraverso un processo di integrazione continua tra conoscenze teoriche e abilità operative (Capperucci & Piccioli, 2015).

In questo scenario, va anche considerato che il tirocinio rappresenta un'esperienza di apprendimento profonda e strutturante anche degli studenti con disabilità e DSA di SFP, che vanno coinvolti in un percorso di formazione personalizzato e inclusivo, per diventare insegnanti consapevoli, competenti e capaci di riflettere criticamente sul proprio agire.

In questi casi, nel percorso di tirocinio, l'affiancamento continuativo da parte del docente tutor rappresenta un elemento essenziale per valorizzare la persona dello studente nella sua interezza. Questo accompagnamento, che si estende, come detto precedentemente, dal terzo al quinto anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, consente al tutor universitario di instaurare una relazione educativa stabile e significativa, capace di favorire un'osservazione attenta e una conoscenza profonda delle caratteristiche individuali dello studente, comprese, appunto, eventuali difficoltà connesse a disabilità o a disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). Tale continuità relazionale permette al tutor di offrire un sostegno mirato, adattando progressivamente il proprio intervento in funzione delle esigenze emergenti e promuovendo un processo formativo autenticamente personalizzato, volto allo sviluppo delle potenzialità e alla crescita dell'autonomia professionale dello studente (Vygotsky, 1978; Darling-Hammond, 2006; Heelan & Hall, 2020).

In questa dinamica, si inserisce il servizio di tutorato per studenti con disabilità e con DSA, attivo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre⁴. Si tratta di un servizio che risponde non solo a un'esigenza normativa, ma anche e soprattutto a un impegno etico e pedagogico volto a garantire l'effettiva inclusione e il benessere formativo degli studenti. Questo servizio consente di affiancare anche gli studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria attraverso un supporto personalizzato che li accompagna lungo il loro percorso accademico, favorendo l'autonomia, la partecipazione attiva e la piena valorizzazione delle potenzialità individuali.

Nell'A.S. 2024/25, il numero complessivo degli studenti e delle studentesse che hanno attivato questo servizio risulta essere pari a 56 unità. Nello specifico, circa 44 studenti hanno presentato una certificazione di DSA, mentre 12 studenti risultano avere una disabilità. Questi numeri si riferiscono

⁴ Il servizio di tutorato rivolto agli studenti con disabilità e con DSA presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre è coordinato, per quanto riguarda l'organizzazione e la progettazione pedagogica dalla Prof.ssa Amalia Lavinia Rizzo. L'Ufficio Tirocinio del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria è coordinato, per quanto riguarda la sua organizzazione scientifica, dalla prof.ssa Francesca Borruso.

agli studenti che, attraverso la piattaforma GOMP, hanno caricato la documentazione necessaria, completato correttamente l'iscrizione ai servizi specifici offerti dall'Ateneo e presentato una richiesta formale di accesso al servizio di tutorato. Tale richiesta comprende l'assegnazione di un tutor di riferimento e/o la possibilità di avvalersi di misure dispensative e strumenti compensativi, così come previsto dalle normative vigenti in materia di diritto allo studio.

L'importanza di tali servizi non può essere sottovalutata, poiché rappresentano un pilastro fondamentale per la costruzione di un'università realmente inclusiva. Attraverso il tutorato, gli studenti non ricevono soltanto un supporto strumentale per superare eventuali ostacoli di natura didattica, ma vengono accompagnati in un percorso di crescita personale e professionale che valorizza l'autodeterminazione, la capacità di autoregolazione e la consapevolezza delle proprie risorse. In tal senso, l'azione del tutor si configura come una funzione pedagogica strategica che integra competenze di ascolto, orientamento, facilitazione e mediazione, in un'ottica di empowerment degli studenti.

Nel contesto del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, il servizio di tutorato per studenti con disabilità e DSA riveste un ruolo centrale all'interno di una formazione realmente inclusiva e attenta alla persona nella sua interezza e risponde in modo dinamico alle esigenze e alle difficoltà specifiche di ciascuno studente, facilitandone così la piena partecipazione e il successo formativo.

Il costante aumento del numero di studenti che accedono a questi servizi testimonia non solo la rilevanza e l'efficacia delle politiche di accompagnamento messe in atto, ma sottolinea altresì l'urgenza di investire con continuità in risorse umane qualificate, strumenti e strategie didattiche innovative. Questo impegno è fondamentale per promuovere un modello di formazione che assicuri pari opportunità, valorizzi le diversità e favorisca la costruzione di ambienti di apprendimento inclusivi, particolarmente significativi nel complesso contesto educativo della scuola primaria.

In questo modo, il tutorato diventa non solo un supporto tecnico, ma un vero e proprio presidio pedagogico che sostiene la crescita professionale e personale degli studenti, preparando futuri insegnanti consapevoli, competenti e sensibili alle molteplici esigenze della loro futura classe.

La presenza di un servizio di tutorato per studenti con disabilità e DSA che lavora in sinergia con il corso di Laurea in SFP e con l'Ufficio tirocinio riflette quindi una visione avanzata dell'inclusione, che non si esaurisce nell'offerta di accomodamenti tecnici, ma si traduce nella promozione di una cultura accademica sensibile alle differenze, capace di accogliere e valorizzare la pluralità delle storie, dei vissuti e dei modi di apprendere (Bocci *et al.*, 2020). In questo quadro, l'approccio qualitativo alla ricerca educativa trova un campo di applicazione privilegiato, poiché consente di esplorare in profondità le esperienze soggettive degli studenti, di cogliere il senso attribuito ai percorsi di apprendimento e di documentare le pratiche efficaci di inclusione.

3. L'ESPERIENZA DEL TUTORATO NEL CORSO DI LAUREA IN EDUCAZIONE SOCIALE PRESSO L'UNIVERSITÀ DI MALAGA

Per quanto concerne il Corso di Laurea in Educazione Sociale presso l'Università di Malaga, il tirocinio si inserisce all'interno di una proposta pedagogica fondata sulla pedagogia dell'esperienza (Contreras & Pérez de Lara, 2010). Tale modello formativo parte dal presupposto che l'esperienza dello studente non sia un elemento accessorio, ma il fulcro attorno al quale ruota l'intero processo di apprendimento. L'obiettivo è creare spazi formativi inclusivi, che tengano conto della soggettività e

delle traiettorie individuali di ciascun futuro educatore, valorizzando ciò che lo studente porta con sé nel proprio bagaglio di vita e nella sua relazione con il contesto educativo.

Questo approccio riconosce nel tirocinio uno spazio di riflessione critica sul sé e sul proprio agire educativo, in cui l'esperienza non è semplicemente accumulata, ma interrogata e trasformata in conoscenza. Il modello si presenta come una proposta inclusiva, nella misura in cui si prende cura della soggettività in formazione e considera l'aula universitaria come un luogo di esperienza (Contreras, 2013). Qui, pensiero ed esperienza si intrecciano in un processo continuo di costruzione di significati, che consente allo studente di dare forma alla propria identità professionale. In tal senso, l'aula universitaria non è, quindi, un semplice contenitore di nozioni, ma viene intesa come uno spazio generativo in cui si sviluppa un pensiero critico ancorato al vissuto. In questo ambiente si promuove il dialogo, la costruzione di significati personali, la possibilità di interrogare il proprio agire educativo e di confrontarsi con la complessità del ruolo professionale.

La costruzione di questo spazio richiede due elementi fondamentali: la cura della relazione educativa tra docenti e studenti, basata su fiducia, ascolto e riconoscimento reciproco; l'impiego di strumenti didattici riflessivi, quali seminari, scrittura autobiografica e lettura critica, capaci di accompagnare e sostenere lo studente nel percorso esperienziale (Sierra *et al.*, 2017; Blanco, 2018; Pañagua, Martín-Alonso & Blanco, 2019; 2021). L'uso di questi dispositivi consente di evitare che le esperienze restino confinate nel piano del vissuto emotivo o dell'aneddoto, trasformandole invece in conoscenza educativa (Contreras, 2010).

Secondo questa prospettiva, il tirocinio non è concepito come una sequenza di attività pratiche da eseguire, ma come un evento educativo che richiede interrogazione e significazione, alla luce di ciò che suscita nella soggettività dello studente. Come afferma Contreras (2011), formarsi alla professione educativa significa prepararsi all'esperienza, non intesa come ripetizione tecnica di gesti professionali, ma come apertura al nuovo e come costruzione di un rapporto di pensiero rispetto a ciò che si vive. L'esperienza educativa è vista, quindi, nella sua dimensione riflessiva e relazionale, strettamente connessa alla capacità dello studente di entrare in contatto con sé stesso e con gli altri, sviluppando consapevolezza pedagogica.

Il tirocinio sia nel Corso di Laurea in Educación Infantil che nel Corso di Laurea in Educación Primaria, è costituito da 50 crediti complessivi, articolati nei 3 anni di corso, con una variazione progressiva di ore a seconda dell'anno di corso. In particolare, lo studente permarrà nei *Centri di Educacion Infantile di pubblica* e nelle *Scuole di Istruzione primaria*, indicate direttamente dal Corso di Laurea, con cui i rapporti sono fortemente sinergici, dalle 3 settimane (I anno), alle 4 (II anno), fino ad arrivare alle 15 settimane (III anno), svolgendo la funzione di assistente e avvalendosi della supervisione dal tutor professionale assegnato dal centro di tirocinio e del tutor accademico. Quest'ultimo, docente interno dell'Università, è anche il responsabile dell'orientamento di tutto il lavoro dello studente e dell'organizzazione dei seminari di approfondimento.

Ne consegue, che questo modello implica una ridefinizione del ruolo del docente universitario, che è chiamato a coinvolgersi soggettivamente nel percorso formativo, costruendo relazioni di fiducia e accompagnamento autentico. Il curriculum viene pensato come vita che si vive, e l'interazione didattica come un'occasione per creare situazioni che possano parlare all'esperienza degli studenti. In quest'ottica, i dispositivi formativi sono strumenti che aiutano gli studenti a dare forma, senso e profondità all'esperienza vissuta.

Il tirocinio è quindi integrato con momenti di riflessione in aula, percorsi di scrittura autobiografica, attività seminariali e confronto dialogico. Tutto ciò contribuisce a fare del tirocinio un luogo di

soggettivazione, ricerca e coinvolgimento personale. L'intento non è solo quello di acquisire competenze operative, ma di promuovere la formazione di un pensiero educativo consapevole, capace di affrontare la complessità dell'intervento sociale ed educativo. Tale approccio formativo si configura come una proposta radicalmente inclusiva e trasformativa, dove la conoscenza non è trasmessa, ma costruita a partire dal vissuto, nella tensione continua tra esperienza, relazione e pensiero critico. Infine, l'organizzazione dell'Ateneo, prevede una Decana, responsabile del Facoltà di Scienze della Formazione e di una Vice Decana, responsabile del Tirocinio⁵.

4. DUE PROSPETTIVE NEL PERCORSO DI TIROCINIO

La presentazione dei modelli di tirocinio dell'Università di Roma Tre e dell'Università di Malaga evidenzia due visioni complementari della formazione iniziale degli insegnanti, entrambe fondate su una concezione ampia e riflessiva del processo educativo. In entrambi i contesti, il tirocinio si configura non come un semplice momento applicativo o addestrativo, ma come un dispositivo formativo centrale, capace di promuovere competenze professionali complesse, costruite attraverso l'esperienza, la riflessione e l'accompagnamento.

Nel modello italiano, il tirocinio si presenta come una struttura articolata e normativa, con una distribuzione progressiva delle ore, una chiara distinzione tra tirocinio diretto e indiretto, e una forte istituzionalizzazione della figura del tutor. L'esperienza formativa è scandita da una logica duale di tutoraggio, scolastico e universitario, e valorizza momenti di osservazione, progettazione e riflessione guidata. Il sistema è orientato a integrare sapere teorico e sapere pratico, sviluppando nel tempo competenze didattiche, progettuali e valutative sempre più autonome e sofisticate. In questo contesto, la figura del tutor svolge funzioni precise: supporta, guida, osserva e valuta lo studente, accompagnandolo nel passaggio tra contesti formativi e nella costruzione di un'identità professionale consapevole.

Il modello spagnolo, in particolare quello promosso dall'Università di Malaga, si caratterizza per un approccio fortemente ancorato alla pedagogia dell'esperienza. Qui il tirocinio è concepito come uno spazio formativo aperto, vissuto come evento che interella il soggetto nella sua totalità, e non come semplice accumulo di pratiche. L'aula è intesa come luogo di esperienza, riflessione e soggettivazione; il tutor non è solo guida, ma interlocutore critico e co-costruttore di significato. Attraverso dispositivi come la scrittura personale, i seminari riflessivi e il dialogo pedagogico, lo studente è invitato a interrogare la propria esperienza, a riconoscere la dimensione emotiva del proprio agire educativo, e a elaborare una propria postura professionale fondata su responsabilità, consapevolezza e apertura.

Nonostante le differenze strutturali e metodologiche, entrambi i modelli riconoscono nel tirocinio il luogo privilegiato di formazione del docente, nonché il crocevia dove teoria e pratica possono incontrarsi e generare conoscenza significativa. La relazione educativa instaurata con i tutor rappresenta, in entrambi i casi, una leva potente per attivare processi trasformativi, per aiutare gli studenti a costruire un proprio senso del fare scuola e a comprendere la complessità della professione docente.

⁵ La Decana della Facoltà di Scienze della Formazione è la Prof.ssa Carmen Vaquero Cañestro; la Vice Decana responsabile del Tirocinio per Educación Infantil e Educación Primaria è la Prof.ssa Ester Caparrós Martín.

5. RIFLESSIONI CONCLUSIVE E PROSPETTIVE DI RICERCA

In entrambe le Università, il tirocinio rappresenta uno spazio strategico e insostituibile all'interno della formazione degli insegnanti, configurandosi come un luogo privilegiato dove l'identità professionale si costruisce attraverso l'esperienza diretta, la riflessione guidata e la narrazione critica. L'impegno è quello di realizzare una progettazione delle attività di tirocinio flessibile e integrata, con momenti di osservazione, partecipazione attiva e dialogo costante tra studente e tutor, che si configura come figura chiave nel percorso formativo (Nuñez, 1999; Tejada, 2005; Beloki *et al.*, 2011; González & Fuentes, 2011; Zabalza, 2011).

A Roma Tre, una particolare attenzione viene riservata all'inclusione degli studenti con disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), i quali affrontano barriere specifiche nell'accesso ai contenuti, nella partecipazione alle attività e nei contesti di tirocinio. In questo ambito, il tutor svolge un ruolo fondamentale non solo di mediazione tra teoria e pratica, ma soprattutto di facilitatore di ambienti di apprendimento accessibili, flessibili e inclusivi (De Angelis *et al.*, 2024). Attraverso l'adozione di strategie e strumenti compensativi e dispensativi, il tutor garantisce pari opportunità e supporta anche la gestione degli aspetti emotivi e motivazionali, spesso messi alla prova da precedenti esperienze di esclusione.

Al Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, il servizio di tutorato per studenti con disabilità e DSA si inserisce pienamente in questa prospettiva, proponendosi come un dispositivo pedagogico e normativo essenziale per garantire un accompagnamento personalizzato e continuativo durante tutto il percorso formativo, in particolare nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria. Qui, il tutorato mira a valorizzare le potenzialità individuali, favorendo l'autonomia professionale dello studente e la costruzione di un'identità docente solida e inclusiva.

La formazione di una rete formativa articolata tra le due università che, nel tempo, si sono confrontate su aspetti teorici e pratici, ha promosso percorsi di studio e ricerca nel cui ambito è stata messa a punto una ricerca a carattere qualitativo, ancora in corso.

Gli obiettivi perseguiti dalla ricerca sono i seguenti:

- Comprendere i processi attivi nel percorso universitario e nel tirocinio che motivano gli studenti a sviluppare un impegno sempre maggiore nei confronti del proprio apprendimento e della necessità di sviluppare atteggiamenti riflessivi
- Comprendere se e come il percorso di tirocinio universitario influenza l'identità docente degli studenti
- Indagare gli aspetti che caratterizzano una relazione positiva con il tutor di tirocinio
- Comprendere come tale relazione influenza le aspettative professionali
- Evidenziare come il completamento del percorso universitario si correla alle esperienze scolastiche e accademiche personali degli studenti

Considerata la complessità dell'esperienza formativa in tutta la sua ricchezza, profondità e dimensione soggettiva (van Manen, 2003; Kohler, 2004; Martín, 2014), la metodologia qualitativa è stata individuata come strumento fondamentale per comprendere i significati che gli attori educativi attribuiscono alle loro pratiche, alle relazioni e ai contesti in cui operano. Infatti, la ricerca qualitativa permette di ascoltare le voci dei protagonisti, di valorizzare le narrazioni e le autobiografie professionali come forme di costruzione di conoscenza, e di indagare le trasformazioni identitarie che accompagnano lo sviluppo della professionalità docente (van Manen, 2003; Kohler, 2004; Martín,

2014). Si intende dunque evidenziare le modalità con cui, attraverso un dialogo formativo, il tutor aiuta il futuro insegnante a prendere consapevolezza della propria evoluzione professionale, sostenendolo nella costruzione di un'identità docente solida, flessibile e consapevole. La sinergia tra ricerca qualitativa e tutoraggio appare quindi essere una leva potente per promuovere uno sviluppo professionale autentico, fondato sulla riflessione, sulla consapevolezza e sul riconoscimento della soggettività come risorsa pedagogica ed epistemica (van Manen, 2003; Kohler, 2004; Cifali, 2010; Martín, 2014). Nella ricerca si è scelto di seguire la metodologia dello studio di caso narrativo, che prevede l'utilizzo di strumenti quali l'osservazione, il diario, l'intervista semistrutturata e l'intervista narrativa.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altet, M. (2012). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. In P. C. Rivoltella & P. G. Rossi (Eds.). Brescia: La Scuola.
- Applebaum, M. (2007). Considerazioni critiche sui metodi fenomenologici di Mustakas e di Van Manen. *Encyclopaideia*, XI (21), 65–76.
- Applebaum, M. (2010). Ricerca psicologica fenomenologica come scienza. *Encyclopaideia*, XVI (27), 57–92.
- Arrigoni, M., & Barbieri, G. (2000). Narrazione psicoanalitica ed ermeneutica a doppio registro. *Ricerca psicoanalitica*, XI (I), 13–22.
- Artoni, M. & Tarozzi, M. (2010). Fenomenologia come metodo e filosofia di ricerca nelle scienze umane. *Encyclopaideia*, XIV (27), 11–21.
- Bachelard, G. (1969). *La poetica della reverie*. Dedalo.
- Barbieri, G. (2005). *La struttura del caso clinico. Un percorso tra psicoanalisi, semiotica e narratologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bastianoni, P., & Spaggiari, E. (2016). Il ruolo del tirocinio nella formazione dell'educatore. *Annali Online Della Didattica e Della Formazione Docente*, 8(11), 69-84.
Doi: 10.15160/2038-1034/1160.
- Becker, G. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Columbia University Press.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza*. Torino: Utet.
- Biffi, E. (2012). Narrazione e pratiche educative: fra infanzia e adolescenza. In D. Demetrio (a cura di). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura* (pp. 71–116). Mimesis.
- Biffi, E. (2014). *Le scritture professionali del lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Blanchard-Laville, C., & Fablet, D. (2004). *Ecrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*. L'Harmattan.
- Bocci F., Chiappetta Cajola L., Zucca S. (2020). Gli studenti disabilità e con DSA presso l'Università Roma Tre. Questioni e considerazioni a margine di una indagine esplorativa. *Italian Journal of Special Education For Inclusion*, VIII, 2, 126-146.
- Brooks, P. (1995). *Trame. Intenzionalità e progetto del discorso narrativo*. Einaudi.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Roma: Bollati Boringhieri.

- Butler-Kisber, L. (2010). *Qualitative Inquiry. Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (2008). *Arts-based research in education. Foundation for practice*. Routledge.
- Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Calvani, A., & Vivanet, G. (2014). Evidence Based Education e modelli di valutazione formativa per le scuole. *ECPS - Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9, 127–146.
- Canevaro, A. (2015). *L'inclusione scolastica. Percorsi, strumenti, modelli di intervento*. Roma: Carocci Editore.
- Canevaro, A., & Salomone, R. (2016). Il tirocinio universitario come luogo di inclusione e Roma: Carocci.
- Caparrós, E., & Sierra, J. E. (2023). *Estudios de caso. El desarrollo de competencias en la formación inicial de docentes en Andalucía después de Bolonia (EEES)*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla. RIUMA. <https://hdl.handle.net/10630/26562>
- Capperucci, D., & Piccioli, M. (2015). *L'insegnante di scuola primaria. Identità, competenze e profilo professionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Cavarero, A. (2003). *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*. Roma: Feltrinelli.
- Chaliès, S., Flavier, E., & Bertone, S. (2007). Vers une renovation de la situation traditionnelle de conseil pédagogique. *Ejrieps*, 12, 18–33. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6154>
- Chartier, D., & Lebert, G. (1993). *La formation par production de savoirs. Quelles articulations théorie-pratique en formation supérieure?*. L'Harmattan.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience*. PUF.
- Cifali, M. (1996). Transmission de l'expérience, entre parole et écriture. *Education permanente*, 22 (127), 183-200.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative Inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Cocever, E. & Chiantera, A. (a cura di) (1996). *Scrivere l'esperienza in educazione*. Roma: Trento: Erickson.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. In P. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of Research in Education*, 24, 249–305. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=685888>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X028007015>
- Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci
- Cognier, P. (2011). *Précis d'écriture en travail social. Des ateliers d'écriture pour se former aux* Trento: Erickson.
- Dallari, M. (2005). *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*. Edizioni Milano: Franco Angeli.
- Damiano, E. (2014). Il tirocinio nella formazione degli insegnanti. In D. Maccario (Ed.), *Insegnare a insegnare. Il tirocinio nella formazione dei docenti: il caso di Torino*. Milano: Franco Angeli.

- Darling Hammond, L., & Goodwin, A. (1993). Progress toward professionalism in teaching. In G. Cawelti (Ed.), *Challenges and achievements of American education: the 1993 ASCD yearbook* (pp. 9–52). Alexandria.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487105285962>
- Del Gobbo, G., Frison, D., & Pellegrini, M. (2021). Verso un modello di self-directed career management: una proposta di tirocinio digitale. *Formazione, Lavoro, Persona*, 9(33), 149–170.
- De Marco, E., & Albano, V. (2021). Una rassegna di revisioni sul tirocinio professionale: Modelli pedagogici e strategie educative. *Nuova Secondaria Ricerca*, 38(6), 34–50.
- Delgado, L. M. (2019). Aprendizaje centrado en el estudiante, hacia un nuevo arquetipo docente. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 37(1), 139–154. <https://doi.org/10.14201/et2019371139154>
- Demetrio, D. (1999). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2003). *Autoanalisi per non pazienti. Inquietudine e scrittura di sé*. Roma: Feltrinelli.
- Demetrio, D. (2008). *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (a cura di) (2007). *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Unicopli.
- Demetrio, D. (a cura di) (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Mimesis.
- Denzin, N. (2000). Aesthetics and the practices of qualitative inquiry. *Qualitative Inquiry* (6), 256–265.
- Dewey, J. (2005). *Art as experience* (Ed. or. 1934). Penguin.
- Fernández Navas, M., & Pérez Gómez, A. I. (2016). Principios fundamentales del portafolios educativo. In A. I. Pérez Gómez (Ed.), *El portafolios educativo en la Educación Superior* (pp. 49–64). Akal.
- Ferro, A. (1999). *La psicoanalisi come letteratura e terapia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Flyvbjerg, B. (2011). Case Study. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 301–316). Sage.
- Foucault, M. (1971). *L'archeología del sapere*. Roma: Rizzoli.
- Gadamer, H. G. (1986). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Gallardo, M., Pérez, L., & Alcaraz, N. (2022). La evaluación de competencias educativas. De las pruebas estandarizadas al portafolios educativo. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 149–163. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15186>
- García-Vila, E., & Sepúlveda-Ruiz, M. P. (2022). El sentido de la tutorización en el desarrollo del Prácticum: Acompañar y facilitar en el proceso de adquisición de competencias profesionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(20). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5826>
- Geven, K., & Attard, A. (2012). Time for student-centred learning? In A. Curaj, P. Scott, L. Vlasceanu, & L. Wilson (Eds.), *European higher education at the crossroads*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-3937-6_9
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology. A Modified Husserlian Approach*. Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (2010). Introduzione al metodo fenomenologico descrittivo: l'uso in campo psicologico. *Encyclopaideia*, XIV (27), 23–32.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers: maximizing impact on learning*. Routledge.

- Heelan, C., & Hall, T. (2020). *Supporting disabled students in higher education: A practice-based approach*. Routledge.
- Hernández, A., Sepúlveda, M. P., Jimeno, M., Ortiz, A. L., & Pérez, A. I. (2013). *El Prácticum en la formación inicial de los profesionales de la educación: Modelo marco*. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga. https://www.uma.es/media/files/Documento_marco_2.pdf
- Husserl, E. (1957). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Milano: FrancoAngeli.
- Iori, V., Augelli, A., Bruzzone, D., & Musi, E. (2010). *Ripartire dall'esperienza. Direzioni di senso nel lavoro sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Jiménez-Gámez, R. A., Pérez-Ríos, J., & Porras, R. (2022). Epistemología, pensamiento práctico y formación del profesorado: La vigencia de una propuesta. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(3), 181–200. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i3.15141>
- Knowles, J., & Cole, A. (eds). (2008). *Handbook of the arts in qualitative research. Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Sage.
- Lave, J., & Wenger, E. (2007). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson.
- Le Bouëdec, G. (2001). Une posture spécifique. Vers une définition opératoire. In G. Le Bouëdec, A. Du Crest, L. Pasquier, & R. Stahl (Eds.), *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible?* (pp. 129–181). L'Harmattan.
- Loughran, J. (2010). *What Expert Teachers Do: Enhancing Professional Knowledge for Classroom Practice*. Routledge.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Magnoler, P., & Giannandrea, L. (2014). Dialogo fra identità professionali. In M. Corsi (Ed.), *La ricerca pedagogica in Italia* (pp. 639–646). Pensa MultiMedia.
- Manso, J. (2019). El Prácticum en los planes de estudio de los Grados de Magisterio en Educación Primaria. In J. Manso (Ed.), *La formación inicial del profesorado en España. Análisis de los planes de estudios tras una década desde su implementación* (pp. 12–41). MEC. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23106/19/01>
- Mantovani, S. (2018). *Laboratorio di guida al tirocinio in servizio sociale. Formazione, conoscenza di sé e competenze professionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Melief, K., & A. Alsina (Eds.). (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.
- Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F., & van Rijswijk, M. (2010). Aprender de la práctica. In O. Esteve, K. Melief, & Á. Alsina (Eds.), *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19–38). Editorial Octaedro.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Nigris, E. (2010). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*. Roma: Carocci.

- OECD. (2011). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Policies, statistics and indicators*. OECD Publishing.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Presses Universitaires de Rennes (PUR).
- Paul, M. (2002). L'accompagnement, une nébuleuse. *Education permanente*, 153(4), 43–56.
- Paul, M. (2010). L'accompagnamento: una specifica postura professionale. In C. Biasin (Ed.), *L'accompagnamento* (pp.145–159). Milano: FrancoAngeli.
- Paul, M. (2015). L'accompagnamento: de la notion au concept. *Education Permanente*, 205, 21–30.
- Pérez Gómez, A. I. (2016). *El portafolios educativo en Educación Superior*. Akal.
- Pérez Gómez, A. I. (2022). Del conocimiento al pensamiento práctico. La compleja construcción de la subjetividad profesional del profesorado. In A. I. Pérez Gómez & E. Soto Gómez (Eds.), *Lesson Study. Aprender a enseñar para enseñar a aprender* (pp. 67–87). Morata.
- Pérez Gómez, A. I., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M., & Serván Núñez, M. J. (2009). *Aprender en la universidad. El sentido del cambio en el EEES*. Akal.
- Perla, L. (Ed.)(2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Progedit.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Perrenoud, P. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. In M. Altet (Ed.), *Formare gli insegnanti professionisti* (pp. 175–200). Roma: Armando.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. State University of New York Press.
- Ricoeur, P. (1989). *Dal testo all'azione*. Jaca Book.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Roma: Guerini.
- Riva, M.G. (2007). La scrittura dei 'casi pedagogici' come pratica della ricerca formativa. In D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura* (pp. 409–423). Edizioni Unicopli.
- Rizzo, A., & Caparrós, E. (2020). Culturas, políticas y prácticas inclusivas: de los valores a la acción educativa. In E. Caparrós, M. Gallardo, N. Alcaraz, & A. Rizzo (Eds.), *Educación Inclusiva. Un desafío y una oportunidad para la innovación educativa en la formación inicial de profesorado*, (pp. 25–41). Octaedro.
- Rouzel, J. (2005). *La pratique des écrits professionnels en éducation spécialisée. Méthode et cas concrets*. Dunod.
- Sautiére, J. (2003). *Fragmentation d'un lieu commun*. Editions Verticales.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Semi, A. (1992). *Dal colloquio alla teoria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sepúlveda, M. P. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educar*, 36, 71–93. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/3974>
- Sepúlveda, M. P., Gallardo, M., Mayorga, M. J., & Madrid, D. (2017). La evaluación del Prácticum: un proceso clave en la construcción y reconstrucción del pensamiento práctico. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 32(1). <https://doi.org/10.18239/ensayos.v32i1.1368>

- Sierra, J. E., & Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education* (QRE), 6(3), 303–326. <https://doi.org/10.17583/qre.2017.2783>
- Sierra, J. E., Caparrós, E., Molina, D., & Blanco, N. (2017). Aprender a través de la escritura: Los diarios de prácticas y el desarrollo de saberes experienciales. *Revista Complutense de Educación*, 28(3), 673–688. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n3.49708
- Smith, A., & Jones, B. (2006). Inclusive practice in higher education: Supporting students with disabilities and specific learning difficulties. *Journal of Further and Higher Education*, 30(3), 243–251
- Spuznar, G., & Renda, E. (1998). Educatori non si nasce. Una riflessione sul ruolo del tirocinio nella formazione delle competenze per il lavoro socio-educativo. *Formazione, Lavoro, Persona*, 15, 149-159.
- Striano, M. (1999). *Quando il pensiero si racconta*. Meltemi.
- Sullivan, G. (2005). *Art practice as research. Inquiry in the visual arts*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tarozzi, M. & Mortari, L. (eds.)(2010). *Phenomenology and Human Science Research Today*. Zetabooks.
- Tognolini, J., & Santi, G. (2018). Strategie di tutoraggio per studenti con disabilità e DSA nel contesto universitario. *Giornale Italiano di Educazione Speciale*, 26(2), 45–59. <https://cris.unibo.it/retrieve/038304d1-52b1-436f-81ca-f6c721619fb1/319-253-PB.pdf>
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human sciences for an action sensitive pedagogy*. SUNY Press.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. IDEABOOKS.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica. Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica*. Universidad del Cauca.
- Van Manen, M. (Eds) (2002). *Writing in the dark. Phenomenological studies in interpretative inquiry*. The Althouse Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.
- Wenger, E. (2006). Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità. Milano: Raffaello Cortina.
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and method*. Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, 1(1), 1–23. <https://doi.org/10.24310/Rev-Prácticumrep.v1i1.8254>
- Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J. D., & Van Driel, J. H. (1998). Explicating practical knowledge: An extension of mentor teachers' roles. *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 11–28. <http://doi.org/10.1080/0261976980210104>
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado: Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 123–149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198007>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99. <https://eric.ed.gov/?id=EJ879286>

Zucchi, L. (2010). Scrivere di altri in educazione. Avere e usare le parole: una competenza sempre in costruzione. In E. Cocever (a cura di), *Scrittura e formazione. Le parole come mediatori efficaci nelle professioni educative* (pp. 63-106). Trento: Erickson.

Copyright (©) Donatella Visceglia, Ester Caparrós Martín, Amalia Lavinia Rizzo



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

How to cite this paper: Visceglia, D., Martín, E.C., Rizzo, A.L. (2025). La relazione tra tutor e studente nella formazione dell'identità del docente. Prospettiva di ricerca [The tutor-student relationship in teacher identity formation. Research perspective]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 3, 652-669.

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_17352