



2

Aprile 2026

Teacher education and the construction of professional identity: the practicum as a reflective and relational space

Formazione docente e costruzione dell'identità professionale: il tirocinio come spazio riflessivo e relazionale

Donatella Visceglia¹, Ester Caparrós Martín², Amalia Rizzo¹

¹Università Roma Tre

²Universidad de Málaga

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

Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18235

ABSTRACT

The contribution presents a doctoral research project conducted jointly by the University of Málaga and Roma Tre University, aimed at investigating the role of university teaching practicum in the construction of teachers' professional identity. Conceiving teacher education as a space for reflection, inquiry, and dialogue, the study focuses on the analysis of the relationship between tutor and student within the Degree Course in Primary Education Sciences, understood as a generative device for professional engagement and development, especially in complex educational contexts

QTimes webmagazine - Anno XVIII - n. 2, 2026

Anicia Editore

www.qtimes.it

ISSN 2038-3282

marked by fragility and vulnerability. From this perspective, particular attention is paid to the processes through which dialogic interaction with the tutor contributes to the shaping of teacher identity, fostering the development of reflective professional dispositions, critical understanding of educational contexts, and care- and inclusion-oriented educational practices.

Within the framework of an action research case study involving three third-year students, tools such as field notes, observations, and semi-structured and narrative interviews were employed to explore the reflective processes activated during the practicum experience. Preliminary findings highlight how dialogue with the tutor, conceived as a “significant other,” creates a relational space of recognition and negotiation of meanings, fostering conscious and integrated professional growth. The practicum thus emerges as a generative context in which teaching is configured as a practice of relationship, care, and symbolic mediation, capable of integrating planning, action, and reflection. From this perspective, the construction of professional identity appears as a situated, dialogic, and ongoing process.

Keywords: teacher identity, university practicum, tutoring, narrative approach, reflective education.

RIASSUNTO

Il contributo presenta una ricerca dottorale condotta tra l'Università di Málaga e l'Università Roma Tre, volta a indagare il ruolo del tirocinio universitario nella costruzione dell'identità professionale docente. Assumendo la formazione come spazio di riflessività, ricerca e confronto, lo studio si focalizza sull'analisi della relazione tra tutor e studente nel Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, intesa come dispositivo generativo di impegno e maturazione professionale, soprattutto in contesti educativi complessi e attraversati da forme di fragilità e vulnerabilità. In questa prospettiva, particolare attenzione viene rivolta ai processi attraverso cui il confronto dialogico con il tutor contribuisce alla definizione dell'identità docente, sostenendo lo sviluppo di posture professionali riflessive, capacità di lettura critica dei contesti e pratiche educative orientate alla cura e all'inclusione.

Nell'ambito di uno studio di caso di ricerca azione (tre studentesse del terzo anno), sono stati utilizzati strumenti quali quaderno di campo, osservazioni e interviste semi-strutturate e narrative per esplorare i processi riflessivi attivati nel tirocinio. I primi risultati evidenziano come il dialogo con il tutor, inteso come “altro significativo”, configuri uno spazio relazionale di riconoscimento e negoziazione di significati, favorendo una crescita consapevole e integrata. Il tirocinio emerge così come un contesto generativo in cui il lavoro docente si delinea come pratica di relazione, cura e mediazione simbolica, capace di tenere insieme progettazione, azione e riflessione.

Parole chiave: identità docente, tirocinio universitario, tutoraggio, approccio narrativo, formazione riflessiva.

1. INTRODUZIONE

Il tirocinio, come previsto dal Decreto Ministeriale n. 249/2010, rappresenta un elemento imprescindibile nel percorso formativo degli studenti¹ iscritti ai Corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria. Questo dispositivo formativo, articolato in una fase teorica (tirocinio indiretto) e in una fase applicativa (tirocinio diretto), mira a favorire l'acquisizione di competenze professionali specifiche e a promuovere lo sviluppo di una professionalità docente fondata sull'integrazione tra teoria e pratica.

La componente teorica (Gragnaniello & Iannotta, 2024) del tirocinio è svolta in ambito universitario sotto la guida di tutor universitari denominati organizzatori o coordinatori e prevede attività di formazione e riflessione volte a fornire ai futuri insegnanti un solido quadro teorico di riferimento, indispensabile per comprendere i complessi processi di insegnamento-apprendimento.

Mentre la componente applicativa (Gragnaniello & Iannotta, 2024) è realizzata direttamente nelle scuole sotto la supervisione di tutor accoglienti, in accordo con i tutor universitari, e consente agli studenti-tirocinanti di osservare e partecipare attivamente alle dinamiche scolastiche, acquisendo competenze pratiche e relazionali.

Le funzioni del tutor organizzatore e del tutor coordinatore si configurano come complementari e strettamente integrate nel percorso di tirocinio. Il tutor organizzatore svolge prevalentemente un ruolo di raccordo istituzionale e gestionale: cura i rapporti tra università, scuole ed enti amministrativi, gestisce gli aspetti burocratici e organizzativi del tirocinio, pianifica la distribuzione dei tirocinanti e monitora il rispetto della normativa vigente, garantendo l'efficienza operativa dell'intero processo (D.M. n. 249/2010; D.R. n. 1250/2023). La peculiarità del tutor coordinatore emerge invece nella sua funzione pedagogica e formativa. Egli accompagna gli studenti nella costruzione del proprio percorso professionale, offrendo supporto nella definizione dei progetti individuali, nell'orientamento riflessivo e nei feedback costanti relativi alle competenze sviluppate. Inoltre, promuove il dialogo con i tutor scolastici accoglienti, favorendo la condivisione di pratiche educative e contribuendo alla qualità complessiva del percorso formativo, affinché gli studenti acquisiscano le competenze necessarie alla professione docente (D.M. n. 249/2010; D.R. n. 1250/2023).

La sinergia tra tutor organizzatore e tutor coordinatore rappresenta pertanto un elemento centrale per l'efficacia del tirocinio: il primo garantisce la sostenibilità organizzativa del processo, mentre il secondo sostiene la crescita professionale e identitaria degli studenti all'interno di un contesto formativo coerente, condiviso e orientato alla riflessività (Di Rienzo *et al.*, 2018).

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

La ricerca presentata in questo contributo è ancora in corso e si concentra sul tirocinio indiretto, dimensione propedeutica e fondamentale per affrontare il tirocinio diretto. In particolare, viene analizzato il ruolo cruciale del tutor, visto come facilitatore nell'acquisizione di una postura riflessiva

¹ Per facilità di lettura, il termine "studenti" verrà utilizzato includendo anche la forma femminile "studentesse"

per gli studenti-tirocinanti. Sotto la sua guida esperta, i futuri docenti sono accompagnati ad agire all'interno delle dinamiche di classe, analizzando le interazioni, le metodologie didattiche e, più in generale, le diverse specificità del processo di insegnamento-apprendimento. In definitiva, la funzione del tutor coordinatore appare analoga a quella del mentore, in quanto orientata ad accompagnare lo sviluppo delle competenze professionali e a sostenere il processo di costruzione dell'identità docente.

2. LA COSTRUZIONE NARRATIVA DELL'IDENTITÀ DOCENTE

L'ingresso dello studente nei contesti scolastici e universitari attiva un processo complesso di negoziazione tra identità personale e rappresentazione sociale del ruolo docente (Damiano, 2014; De Marco & Albano, 2022). Tale processo richiede l'integrazione di conoscenze teoriche, valori etici, abilità comunicative e aspirazioni personali all'interno di un ambiente formativo accogliente e strutturato. Il tutor, pertanto, non è soltanto un supporto tecnico o accademico, ma una figura chiave nella costruzione di un'identità professionale autonoma e consapevole, che opera un accompagnamento formativo, relazionale e dialogico, favorendo la configurazione di uno spazio di costruzione condivisa del sapere professionale, di ascolto empatico e di riflessione situata (Paul, 2010; 2015) e l'apprendimento inclusivo e trasformativo, anche per studenti con disabilità o con DSA (Smith & Jones, 2006; OECD, 2011; Heelan & Hall, 2020).

Il dialogo con il tutor, dunque, si configura come una pratica educativa complessa, multidimensionale e strategica, che attraversa diversi livelli formativi e favorisce lo sviluppo di competenze tecniche, riflessive, emotive e collaborative (Cifali, 2007; Magnoler, 2017). Attraverso di esso, lo studente progredisce verso un'autonomia critica, costruendo progressivamente un'identità professionale flessibile e capace di rispondere alla complessità dei contesti educativi e universitari (Tejada, 2005; Beloki *et al.*, 2011; González & Fuentes, 2011; Zabalza, 2011). Tale percorso è necessario poiché prepararsi alla professione educativa non significa unicamente acquisire tecniche e conoscenze, ma anche disporsi all'esperienza nel suo senso più profondo (Contreras, 2011). La formazione deve condurre il docente ad affrontare gli eventi come possibilità di apertura verso l'ignoto, a sviluppare un atteggiamento riflessivo verso ciò che accade e a costruire un pensiero pedagogico capace di interrogare l'esperienza. L'azione educativa si fonda, infatti, su un bagaglio soggettivo che si configura progressivamente lungo l'arco della vita: un insieme di sensibilità, memorie, atteggiamenti e visioni che modellano il modo in cui si stabilisce la relazione con gli altri (Contreras, 2011).

In questo senso, la costruzione dell'identità professionale dei docenti rappresenta un processo complesso, dinamico e multilivello, che trascende la mera acquisizione di conoscenze o abilità tecniche (Pastré, 2011), ma coinvolge la totalità della persona, intrecciando dimensioni cognitive, emotive, relazionali e sociali, in un dialogo continuo tra la sfera individuale e quella collettiva (Contreras, 2011).

Il docente non è soltanto un trasmettitore di contenuti, ma un soggetto che costruisce, giorno dopo giorno, un'identità professionale capace di rispondere a molteplici domande e sfide, interne ed esterne alla scuola. Tale identità si sviluppa attraverso l'esperienza diretta, la riflessione critica, lo scambio con i colleghi, la partecipazione attiva a comunità professionali e dipende dall'autopercezione del docente rispetto alle proprie azioni, dalla comprensione del ruolo che l'educazione svolge nella società e dal senso di appartenenza alla comunità professionale. Non si tratta di un'identità statica,

ma fluida e in continua negoziazione, modellata da esperienze socioculturali contestualizzate (Bocci, 2022).

Pertanto, superando una visione meramente applicativa della formazione, il concetto di identità assume un ruolo centrale nel processo formativo. La formazione del docente deve essere concepita come un'occasione per costruire e ricostruire la propria identità in modo dinamico, integrando la memoria del passato, le pratiche del presente e le prospettive future (Hughes, 1958; Barbier, 1996). Tale percorso richiede di prestare particolare attenzione ai processi di soggettivazione che emergono nei contesti educativi, nei quali l'identità si configura nell'interazione costante tra individuo e comunità, in un equilibrio continuamente rinegoziato tra appartenenza, significati condivisi e unicità personale.

Il processo di costruzione identitaria, dunque, comprende dimensioni intellettuali (riflessioni razionali e consapevoli sul ruolo), sociali e politiche (aspettative esterne, norme istituzionali, dinamiche di potere) ed emotive (sentimenti, passioni e motivazioni che accompagnano l'esperienza educativa).

Inoltre, l'identità professionale è profondamente legata a fattori personali quali l'età, il genere, l'appartenenza etnica e la fase della vita, che influenzano l'autopercezione e il modo in cui il docente si relaziona con il proprio lavoro e con la società ed è fortemente condizionata da processi riflessivi continui, attraverso i quali il docente rielabora le proprie esperienze di insegnamento, le sfide affrontate e le interazioni con il contesto scolastico. Tale riflessione consente di rinegoziare il senso del proprio ruolo, adattandolo alle trasformazioni sociali, culturali e politiche (Cifali, 2010; Contreras, 2011). L'identità docente diventa così un elemento chiave per orientare decisioni, pratiche pedagogiche e l'impegno nella professione (Paul, 2015; Magnoler, 2017).

Attraverso la narrazione di sé, il docente conferisce ordine e coerenza all'esperienza vissuta, integra eventi, emozioni e riflessioni in un discorso significativo che sostiene la propria identità professionale e include anche la dimensione affettiva, poiché motivazioni, ricordi, ansie e speranze influenzano il modo di concepire ed esercitare la professione (Ricoeur, 1989; Barbier, 1996). Sembrerebbe che tale processo si possa configurare attraverso quattro fasi interconnesse: la definizione dei compiti, la rappresentazione del ruolo, l'anticipazione della carriera e l'autoimmagine, che caratterizzano la dinamicità di un processo, che opera una negoziazione costante tra individuo e collettività, all'interno di un quadro di socializzazione professionale (Hughes, 1958).

La professionalità educativa richiede, di conseguenza, un'integrazione tra saperi tecnici e competenze riflessive e relazionali, essendo la riflessività la chiave che trasforma la pratica quotidiana in apprendimento e sviluppo professionale (Fabbri, 2007).

Pertanto, la formazione docente non deve concentrarsi esclusivamente sul "saper fare" o sul "sapere", ma sulla persona, il cui ruolo centrale è decidere ciò che è appropriato in ogni situazione educativa (Biesta, 2012). Questa capacità si manifesta in gesti e parole non previsti dai manuali (Cifali, 2010), che rappresentano, però, espressioni di creatività, sensibilità e responsabilità in contesti unici.

La formazione, dunque, è un processo permanente (Dewey, 1938; Schön, 1993), non solo per acquisire nuove competenze, ma anche per mantenere la motivazione, l'innovazione e l'impegno verso una scuola inclusiva e di qualità (Darling-Hammond, 2006). Attraverso la vicinanza nelle comunità professionalizzanti, i docenti condividono pratiche e riflessioni, evitano l'isolamento e promuovono l'innovazione collettiva. Ne consegue, che l'identità docente non può prescindere da una dimensione etica e sociale: il corpo docente è un vero agente di cambiamento e promotore di giustizia, equità e rispetto della diversità (De Angelis *et al.*, 2024). Pertanto, la costruzione di una

professionalità autentica richiede, un impegno costante nella formazione, nell'accompagnamento tutoriale, nella pratica riflessiva e nella narrazione di sé, elementi fondamentali per rispondere con sensibilità e competenza alle sfide della scuola contemporanea (Cifali, 2010; Contreras, 2011; Pastré, 2011).

La narrazione acquisisce così un valore non solo formativo, ma anche epistemologico, poiché consente ai docenti di rileggere criticamente la propria esperienza professionale, attribuendo significato alle pratiche educative e ai vissuti maturati nei contesti di insegnamento. Attraverso il racconto e la rielaborazione dell'esperienza, i frammenti spesso dispersi e discontinui dell'agire educativo vengono ricomposti entro una trama coerente, favorendo processi di consapevolezza, riflessività e costruzione identitaria. In questa prospettiva, la narrazione diventa uno strumento attraverso cui il docente interpreta la propria pratica, negozia significati e costruisce saperi professionali situati (Ricoeur, 1988; Fabbri, 2006).

3. LE COMPETENZE DEL TUTOR DI TIROCINIO

In questa prospettiva, il tutor di tirocinio assume una funzione strategica e complessa nel sostenere i processi di apprendimento professionale e di costruzione identitaria, rendendo necessario un approfondimento delle competenze che trascendono la mera trasmissione di conoscenze e ne caratterizzano il profilo formativo e pedagogico.

In particolare, è possibile individuare quattro dimensioni fondamentali: metodologico-didattica, relazionale-comunicativa, organizzativa e di empowerment (Castoldi, 2010; Magnoler, 2017). Un'analisi approfondita di tali dimensioni consente di delinearne un profilo professionale completo e articolato.

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

In quanto modello di riferimento, il tutor introduce i tirocinanti alle diverse metodologie didattiche, aiutandoli a comprenderne i principi e le potenzialità. Egli li guida nell'osservazione delle lezioni, stimolandoli a riflettere sulle scelte didattiche, sulle interazioni in classe e sull'impatto delle diverse strategie sull'apprendimento degli alunni (Mantovani, 1998; Cardarello, 2016). Inoltre, il tutor affianca i tirocinanti nella progettazione di attività didattiche, fornendo strumenti e modelli di riferimento. Insieme costruiscono percorsi di apprendimento significativi, adattandoli alle caratteristiche degli alunni e agli obiettivi formativi individuati. Inoltre, Le attività proposte devono essere coerenti con gli obiettivi del tirocinio e capaci di stimolare interesse e partecipazione, attraverso una varietà di metodologie didattiche, che integrino la tradizione con l'innovazione.

Attraverso un'attenta progettazione del percorso di tirocinio, si intende promuovere nei futuri professionisti un significativo processo di riflessione sulla propria pratica didattica (*metacognizione*) (Flavell, 1977). In questo contesto, il tutor svolge un ruolo fondamentale nel facilitare il pensiero critico, stimolando un'analisi approfondita dei vissuti e delle esperienze dei tirocinanti.

Inoltre, in linea con le teorie dell'apprendimento situato (Lave & Wenger, 1991), il tirocinio si configura come una vera comunità di pratica, nella quale i tirocinanti, attraverso l'osservazione diretta

e la partecipazione attiva, sviluppano una competenza riflessiva sia in azione (*reflection in action*) sia sull'azione (*reflection on action*) (Schön, 1989): la prima consente di affrontare l'imprevedibilità della pratica educativa, la seconda di analizzare a posteriori le proprie azioni, individuando punti di forza e margini di miglioramento. Il confronto costante con i pari, oltre che con il tutor, favorito dalla frequenza agli incontri di tirocinio indiretto, si configura come uno spazio di didattica esperienziale in cui la condivisione, la collaborazione, il dialogo riflessivo e la messa in comune delle esperienze formative consentono ai tirocinanti di costruire significati condivisi, rielaborare criticamente le pratiche osservate e sviluppare una maggiore consapevolezza professionale (Gragnaniello & Iannotta, 2024). Il tirocinio, dunque, si configura come un vero *laboratorio di co-costruzione del ragionamento* (Pontecorvo *et al.*, 1999), nel quale i tirocinanti mettono in discussione le proprie convinzioni e costruiscono nuove conoscenze attraverso l'interazione.

Se inteso come processo di ricerca-azione sulla pratica (Altet *et al.*, 2006), il tirocinio rappresenta un'importante occasione per sviluppare un'identità professionale solida e consapevole, fondata sulla riflessione critica e sull'apprendimento continuo e collaborativo.

Per quanto riguarda la *dimensione relazionale-comunicativa*, al tutor sono richieste competenze interpersonali fondamentali che gli consentono di instaurare relazioni positive con tirocinanti, docenti e altri attori coinvolti. La qualità della relazione tutor-tirocinante è infatti determinante per il successo del tirocinio: un clima sereno, basato su empatia e ascolto attivo (*counseling pedagogico*) (De Ketele, 2011), rappresenta un prerequisito essenziale per un ambiente di apprendimento efficace (Rogers, 1970; May, 1991).

La costruzione di un rapporto di fiducia, che si declina attraverso l'ascolto e l'attenzione ai bisogni individuali, è una condizione fondamentale per consentire al tutor di offrire un supporto personalizzato. Infatti, in un ambiente accogliente gli studenti si sentono valorizzati e motivati e il tutor assume così il ruolo di guida e sostegno (*mentoring*) (Seidel & Stürmer, 2014).

A tal fine, è indispensabile impostare la comunicazione, non solo come trasmissione di informazioni ma come spazio di dialogo, si fonda su feedback chiari, tempestivi e rispettosi, focalizzati sui comportamenti e non sulla persona (Trinchero, 2023). Una particolare attenzione va rivolta anche alla comunicazione non verbale, che contribuisce alla creazione di un clima empatico così come la capacità di gestire i conflitti rappresenta un'ulteriore competenza chiave, che consente di mediare tra posizioni diverse e promuovere soluzioni condivise.

La *dimensione organizzativa* riguarda la capacità del tutor di pianificare, coordinare e monitorare gli aspetti procedurali del tirocinio, garantendone coerenza ed efficacia attraverso una gestione strutturata e intenzionale dell'intero percorso formativo. Tale dimensione implica la definizione delle attività, degli obiettivi specifici e dei tempi di realizzazione, nonché il coordinamento delle diverse fasi del tirocinio, affinché le esperienze proposte risultino coerenti con le finalità formative del corso di studi e con i bisogni degli studenti (*gestione dei processi formativi*). Il tutor assume una funzione di regia pedagogico-organizzativa, volta a creare continuità tra progettazione, esperienza sul campo e momenti di riflessione e rielaborazione.

La collaborazione con la scuola e con gli altri attori coinvolti rappresenta un elemento essenziale per la costruzione di un approccio integrato e sinergico (*collaborazione interistituzionale*). Il dialogo costante tra università, tutor accoglienti e contesti scolastici favorisce, infatti, la condivisione di obiettivi, pratiche e criteri comuni, contribuendo alla costruzione di un ambiente formativo coerente e partecipato. Parallelamente, il tutor sostiene gli studenti nella gestione del tempo, delle risorse e delle attività previste dal tirocinio (Santagata, 2014), promuovendo progressivamente competenze di

autogestione, responsabilità e pianificazione autonoma, fondamentali per l'esercizio della professione docente.

Anche la valutazione dei progressi degli studenti assume un ruolo centrale all'interno della dimensione organizzativa. Il tutor definisce criteri e strumenti di osservazione e valutazione coerenti con gli obiettivi del percorso e accompagna gli studenti attraverso feedback continui e orientativi. Tali pratiche valutative non si limitano a una funzione certificativa, ma assumono un valore formativo, poiché consentono di individuare punti di forza, criticità e possibili aree di miglioramento, sostenendo processi di consapevolezza e sviluppo professionale (Allal, *et al.*, 1979; Giannandrea, 2008; Mottier Lopez, 2015).

Nell'ambito della *dimensione dell'empowerment*, il tutor di tirocinio riveste il ruolo di facilitatore impegnato a supportare e potenziare le capacità degli studenti di agire in modo autonomo e responsabile. Non si limita a fornire indicazioni operative, ma agisce un processo di accompagnamento orientato alla valorizzazione delle risorse personali e professionali del tirocinante, sostenendone progressivamente la capacità decisionale, la consapevolezza critica e il senso di autoefficacia.

Per promuovere uno sviluppo professionale autentico, il tutor stimola la riflessione critica, incoraggia lo studente a interrogare le proprie convinzioni, rappresentazioni e pratiche educative, al fine di costruire un pensiero autonomo e consapevole. In questa prospettiva, il confronto riflessivo con l'esperienza consente ai futuri docenti di attribuire significato alle situazioni vissute, di problematizzare l'agire educativo e di maturare una postura professionale aperta al cambiamento e alla ricerca. Un approccio costruttivista favorisce lo sviluppo di una solida identità professionale e l'acquisizione di strumenti cognitivi, relazionali ed emotivi necessari per affrontare la complessità della professione docente con creatività, flessibilità e capacità innovativa (*leadership pedagogica*).

Inoltre, il tutor promuove l'autonomia degli studenti attraverso una progressiva attribuzione di responsabilità e la creazione di occasioni in cui possano sperimentarsi in processi decisionali concreti. La possibilità di assumere iniziative, progettare attività e affrontare situazioni problematiche, infatti, gli consente di sviluppare capacità di problem solving, di gestione dell'incertezza e di elaborazione di soluzioni originali ed efficaci. In tale ottica, il tutor non esercita un controllo direttivo, ma assume una funzione di sostegno e orientamento, accompagnando gli studenti nella costruzione di competenze professionali sempre più autonome e responsabili (*coaching pedagogico*) (Paul, 2004).

L'esercizio delle competenze appena esaminate, consente di supportare gli studenti nella formazione di un'identità professionale che li renda consapevoli, autonomi e motivati, capaci di affrontare le sfide della scuola contemporanea.

L'identità docente, infatti, può essere intesa come un processo complesso e dinamico, una costruzione narrativa in continua trasformazione (Rizzo, 2022). Essa integra dimensioni personali e professionali, permettendo al docente di riflettere su sé stesso e sul proprio ruolo.

La relazione tutor-studente diventa, dunque, uno spazio fondamentale per lo sviluppo professionale e la formazione assume un ruolo centrale poiché coinvolta nello sviluppo integrale della persona e della sua capacità decisionale etica (Cifali, 2010; Biesta, 2012). Essa integra hard e soft skills (Goleman, 1998; Heckman & Kautz, 2012) e diventa un processo riflessivo continuo, dinamico in continua evoluzione, volto a migliorare la qualità dell'insegnamento e promuovere un apprendimento inclusivo.

4. IL DIALOGO RELAZIONALE TRA TUTOR E STUDENTE

Negli ultimi decenni la formazione iniziale del personale docente ha conosciuto un'evoluzione significativa, orientandosi sempre più verso l'integrazione tra conoscenze teoriche e competenze pratiche, in risposta alle crescenti esigenze di un sistema educativo complesso e dinamico (Tejada, 2005; Beloki *et al.*, 2011; González & Fuentes, 2011; Zabalza, 2011).

Questa evoluzione ha condotto a un profondo ripensamento del processo formativo, ponendo al centro la necessità di un'articolazione efficace tra il sapere universitario e l'esperienza concreta nell'aula scolastica (Tejada, 2005; Beloki *et al.*, 2011; González & Fuentes, 2011; Zabalza, 2011). L'esperienza di tirocinio, pertanto, non può limitarsi a una semplice osservazione passiva di quanto accade in aula e nella scuola, ma deve attivare processi riflessivi che consentano agli studenti di andare oltre ciò che osservano, interrogando le azioni e i contesti educativi nei quali sono coinvolti. In tal modo, il tirocinio diventa uno spazio fondamentale per contestualizzare e consolidare gli apprendimenti teorici acquisiti all'università (Beloki *et al.*, 2011) e facilita il passaggio da un sapere astratto a una conoscenza incarnata e situata (Zeichner, 2010).

Inoltre, la partecipazione attiva e critica a un contesto professionalizzante consente agli studenti di entrare in contatto con il sapere pratico di altri professionisti, osservando e analizzando le strategie, le decisioni e le posture che caratterizzano il lavoro educativo quotidiano (González & Fuentes, 2011).

Da una prospettiva esperienziale, dunque, le pratiche rappresentano una fase in cui lo studente è chiamato a esporsi, a riflettere sulle proprie azioni e a confrontarsi con le idee, spesso implicite, che le orientano. Affinché questo processo sia realmente formativo, è essenziale creare condizioni che favoriscano lo sviluppo di un atteggiamento riflessivo e autoanalitico, capace di cogliere la complessità dei contesti educativi e di promuovere un apprendimento trasformativo (Tejada, 2005; Beloki *et al.*, 2011; González & Fuentes, 2011; Zabalza, 2011).

Il tirocinio, dunque, si configura come un momento cruciale e insostituibile della formazione, poiché costituisce lo spazio privilegiato in cui il futuro docente può mettere in relazione e integrare conoscenze teoriche, abilità metodologiche e competenze relazionali, acquisendo progressivamente consapevolezza del proprio ruolo professionale e sviluppando una propria identità pedagogica, oltre a confrontarsi direttamente con la complessità della pratica educativa (Tejada, 2005; Zabalza, 2011). Per gli studenti, si tratta di un'esperienza altamente significativa, in quanto consente loro di mettere alla prova conoscenze, atteggiamenti e visioni pedagogiche in contesti professionali autentici, ma protetti.

Al centro di questo dispositivo formativo complesso, come abbiamo introdotto, si colloca la figura del tutor, mediatore fondamentale che svolge un ruolo strategico nella costruzione dell'identità professionale dello studente in tirocinio (Magnoler, 2017). Il tutor di tirocinio, sia in ambito universitario sia nella scuola, svolge una funzione essenziale di connessione tra diversi contesti formativi e culturali, facilita la trasmissione e la negoziazione dei saperi e accompagna lo studente in un processo di crescita riflessiva e consapevole (Pérez Gómez, 2022). Il tutor è molto più di un semplice supervisore tecnico: rappresenta un "altro significativo" (Bekers, 1975), una presenza esperta che incarna la cultura professionale del docente e sostiene lo studente nella mediazione tra sapere accademico e pratiche scolastiche quotidiane (Perrenoud, 2006).

Questa funzione deve essere intesa in modo dinamico e multidimensionale. Il tutor non si limita a trasmettere conoscenze o a fornire indicazioni operative, ma assume una posizione riflessiva e metacognitiva, capace di stimolare lo studente a verbalizzare le proprie pratiche, osservarle criticamente e ristrutturare i propri modelli di azione in una prospettiva di apprendimento continuo e trasformativo (Bekers, 1975; Perrenoud, 2006).

Il processo si articola idealmente in tre momenti fondamentali (Darling *et al.*, 1993): la pianificazione didattica condivisa, la realizzazione e documentazione delle attività educative e la riflessione critica sulle esperienze vissute. Ai momenti indicati si associano quattro funzioni formative essenziali (Magnoler, 2017): la facilitazione dell'osservazione e della documentazione, il supporto all'analisi critica, il sostegno emotivo e la promozione di esperienze collaborative.

5. IL DISEGNO DI RICERCA

La ricerca, al fine di elaborare un'analisi coerente e articolata della relazione pedagogica tra tutor e studenti, evitando una visione frammentata e offrendo una comprensione ampia del fenomeno, si basa su una metodologia a carattere qualitativo, basata sulla tecnica dello *studio di caso di ricerca-azione*, in cui un caso viene analizzato dall'interno al fine di individuare strategie di intervento nelle specifiche situazioni (Yin, 1989).

La scelta dello studio di caso è stata effettuata con l'intento di considerare, per quanto possibile, la complessità della situazione concreta in cui si verificano gli eventi oggetto di analisi, partendo dal presupposto che i fattori in gioco siano in numero maggiore rispetto a quelli effettivamente considerabili in una ricerca. Per tale motivo, l'indagine persegue un approccio olistico, volto a considerare ciascun caso nella sua unicità e irripetibilità, piuttosto che secondo una prospettiva riduzionistica, che lo interpreta come un sistema chiuso il cui comportamento è determinato da quello dei singoli sottosistemi. Nella pratica, data l'impossibilità di considerare tutti i fattori che intervengono nel caso in esame, ci si concentrerà su un certo numero di elementi, non definiti a priori e suscettibili di modifica nel corso della ricerca, ritenuti rilevanti per descrivere ciascun caso e comprendere le motivazioni alla base del suo agire (Trinchero, 2002).

In coerenza con l'impianto metodologico dello studio di caso non si perseguiranno generalizzazioni statistiche dei risultati, ma si tenderà ad una comprensione approfondita e contestualizzata del fenomeno osservato. In questa ricerca, saranno dunque utilizzati casi multipli e i risultati emersi dall'analisi di questi, possono offrire elementi interpretativi utili anche per comprendere situazioni analoghe, attraverso un processo di trasferibilità fondato sulla somiglianza dei contesti e delle dinamiche osservate. I casi analizzati, pur non essendo rappresentativi sul piano statistico, assumono valore in quanto significativi ed emblematici, permettendo di mettere in luce processi, pratiche e significati che caratterizzano il fenomeno indagato (Cardano *et al.*, 2022). In tale prospettiva, la ricerca assume una prospettiva idiografica, orientata alla comprensione della specificità delle esperienze analizzate e la selezione dei casi è stata pertanto effettuata individuando situazioni considerate tipiche, al fine di approfondire le modalità più ricorrenti attraverso cui il fenomeno si manifesta nei contesti educativi osservati.

6. LA DOMANDA E GLI OBIETTIVI DI RICERCA

Le pratiche di formazione costituiscono uno spazio strategico e insostituibile all'interno del processo formativo, poiché consentono di costruire l'identità professionale attraverso l'esperienza diretta, il contatto con contesti reali, la riflessione guidata e la narrazione critica (Schön, 1989; Darling-Hammond, 2006). Tali pratiche devono essere progettate in modo flessibile, integrando osservazione, partecipazione attiva e riflessione condivisa, sempre all'interno di un dialogo costante tra studente e tutor (Vygotsky, 1978). Pertanto, risulta fondamentale indagare in che modo la qualità della relazione tutor-studente incida sui processi di apprendimento e di costruzione professionale dei futuri docenti, con particolare riferimento a tre dimensioni tra loro interconnesse: l'atteggiamento verso le esperienze formative, la progressiva costruzione dell'identità docente e la definizione di aspettative professionali realistiche e motivanti.

Il tutor, infatti, trascende il ruolo di valutatore delle prestazioni, assumendo la funzione di facilitatore di un processo di apprendimento integrale che abbraccia dimensioni cognitive, affettive e relazionali (Hattie & Timperley, 2007; Heckman & Kautz, 2012). Attraverso feedback costruttivi, la promozione della riflessione metacognitiva e l'utilizzo di strumenti qualitativi, il tutor sostiene una pedagogia dell'esperienza che rende il futuro educatore maggiormente consapevole del proprio percorso formativo.

La domanda di ricerca, pertanto, vuole indagare in che modo la relazione pedagogica con il tutor e la partecipazione a un dispositivo laboratoriale integrato tra università e scuola contribuiscano allo sviluppo della riflessività e alla costruzione dell'identità professionale delle studentesse in tirocinio. In particolare, si possono individuare ulteriori domande di ricerca maggiormente specifiche al fine di indagare quali significati vengono attribuiti alla relazione con il tutor, in che modo le attività laboratoriali favoriscano l'integrazione tra conoscenze teoriche ed esperienza didattica e quali cambiamenti emergano nelle rappresentazioni della professione, nella consapevolezza riflessiva e nella percezione delle proprie competenze da parte degli studenti coinvolti.

Gli obiettivi specifici sono i seguenti:

- Identificare i processi che contribuiscono allo sviluppo di atteggiamenti riflessivi.
- Approfondire in che modo un tipo di formazione pedagogica, basata sulla riflessione sulla pratica e sul sapere dell'esperienza, influenzi la costruzione di un'identità docente consapevole, riflessiva e critica negli studenti.
- Conoscere e riflettere sulle qualità pedagogiche che sottendono la relazione educativa tra il tutor o la tutor di tirocinio e il proprio gruppo di studenti.

7. SELEZIONE DEI CASI E FASI DI RICERCA

Come già evidenziato, la ricerca segue un approccio di tipo qualitativo e ha previsto l'individuazione di tre studentesse iscritte al terzo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria.

La scelta di selezionare studentesse del terzo anno è stata motivata dal fatto che questa annualità rappresenta il momento in cui si inizia il percorso di tirocinio diretto a scuola, in entrambi i gradi di istruzione (scuola dell'infanzia e scuola primaria). La selezione dei casi è avvenuta anche sulla base

dell'adesione volontaria alle attività laboratoriali previste dal percorso di ricerca, tenendo conto della disponibilità delle partecipanti a coinvolgersi in modo continuativo nelle attività proposte e della presenza di condizioni organizzative e contestuali adeguate allo svolgimento dell'indagine. Tale scelta metodologica ha consentito di approfondire casi caratterizzati da un'effettiva possibilità di partecipazione riflessiva e dialogica, elemento fondamentale per l'osservazione dei processi di costruzione identitaria e delle dinamiche formative attivate all'interno del tirocinio.

Le fasi della ricerca sono indicate e descritte nella seguente figura (Figura 1).

Fasi	Descrizione
Fase 1 – Preparazione Marzo 2025 – Giugno 2025	- Strutturazione del progetto di ricerca - Revisione della letteratura - Selezione degli studenti partecipanti
Fase 2 – Lavoro sul campo Luglio 2025 – Luglio 2026	- Osservazioni durante le lezioni di tirocinio indiretto - Predisposizione del <i>Laboratorio</i> “Un ponte tra università e scuola” - Questionario agli studenti partecipanti - Interviste semi-strutturate agli studenti partecipanti - Elaborazione di diari da parte degli studenti e del tutor - Interviste semi-strutturate al tutor - Interviste semi-strutturate ai coordinatori del tirocinio
Fase 3 – Analisi dei dati e conclusioni Luglio 2026 – Luglio 2026	- Analisi delle osservazioni nei contesti di ricerca (università e scuola) - Trascrizione e analisi delle interviste semi-strutturate - Codifica e creazione di categorie interpretative - Analisi dei materiali degli studenti - Diffusione dei risultati

Fig. 1.: Fasi della ricerca

8. UN DISPOSITIVO FORMATIVO INTEGRATO TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ. IL LABORATORIO “UN PONTE TRA UNIVERSITÀ E SCUOLA”

In coerenza con gli obiettivi della ricerca e, in particolare, per approfondire in che modo un tipo di formazione pedagogica, basata sulla riflessione sulla pratica e sul sapere dell'esperienza, possa influenzare la costruzione di un'identità docente consapevole, riflessiva e critica negli studenti, nell'ambito del tirocinio è stato messo a punto il laboratorio “Un ponte tra Università e Scuola”.

Esso ha previsto la realizzazione e la progettazione di interventi educativo-didattici da rivolgere ad allievi di classe prima e terza della scuola primaria.

In particolare, il Laboratorio è stato pensato come un dispositivo formativo integrato di collaborazione tra scuola e università ed è stato proposto agli studenti del terzo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria come attività formativa aggiuntiva a cui aderire volontariamente.

In tale cornice, le tre studentesse partecipanti alla ricerca hanno ideato, sviluppato e realizzato in prima persona le proposte progettuali indicate nelle figure di seguito (Figure 2-3-4-5).

Entrambe le classi sono state ospiti presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

Le attività progettate sono state sottoposte a un processo di supervisione e revisione da parte della tutor di tirocinio e della Coordinatrice Scientifica dello stesso e condivise con i docenti della classe, attraverso la partecipazione delle studentesse alle riunioni di progettazione settimanali delle classi coinvolte, in una prospettiva di co-progettazione e negoziazione dei significati pedagogici.

Titolo della proposta progettuale	Classe coinvolta	Durata e articolazione	Obiettivi e attività proposte
Le quattro stagioni in arte	Classe I	1 incontro laboratoriale della durata di 60 minuti	L'attività laboratoriale, afferente ad arte, è stata progettata per promuovere la libera espressione creativa attraverso la rappresentazione grafica delle stagioni. Dopo una breve introduzione iniziale, gli alunni sono stati guidati nell'ascolto e nella rievocazione di suoni e ricordi legati alle diverse stagioni, successivamente tradotti in produzioni grafico-pittoriche mediante l'utilizzo di materiali differenti (matite colorate, pennarelli, pastelli a cera, acquerelli). La proposta ha integrato momenti di espressione individuale, riflessione condivisa e confronto collettivo, favorendo partecipazione, ascolto reciproco e sviluppo delle competenze comunicative ed espressive.

Fig. 2.: Progettazione Attività "Le quattro stagioni in arte"

Titolo della proposta progettuale	Classe coinvolta	Durata e articolazione	Obiettivi e attività proposte
Le quattro stagioni in musica	Classe I	1 incontro laboratoriale della durata di 60 minuti	La proposta laboratoriale, sviluppata nell'ambito delle discipline italiano e musica, è stata progettata secondo una metodologia esperienziale e cooperativa finalizzata a promuovere ascolto attivo, partecipazione e coordinazione tra linguaggio verbale e produzione sonora. L'attività ha previsto una prima fase dialogica dedicata all'esplorazione delle stagioni attraverso domande-stimolo e conversazioni guidate, seguita dalla suddivisione degli alunni in piccoli gruppi, ciascuno associato a una stagione. Attraverso la lettura di filastrocche, l'utilizzo di immagini e schede sonore e la riproduzione collettiva dei suoni caratteristici delle stagioni, gli alunni sono stati coinvolti in attività di ascolto, associazione e interpretazione sonora. Successivamente, i bambini hanno potuto, in modo autonomo, sperimentare i suoni di tutte le stagioni alternandosi nei ruoli previsti dalle filastrocche. La conclusione dell'attività ha previsto momenti di riflessione condivisa e autovalutazione, orientati alla rielaborazione dell'esperienza vissuta e delle emozioni suscitate dall'attività musicale e narrativa.

Fig. 3.: Progettazione Attività "Le quattro stagioni in musica"

Titolo della proposta progettuale	Classe coinvolta	Durata e articolazione	Obiettivi e attività proposte
La pizza delle frazioni	Classe III	1 incontro laboratoriale della durata di 60 minuti	La proposta didattica, sviluppata nell'ambito di matematica e tecnologia, è stata progettata secondo una metodologia laboratoriale e di peer tutoring finalizzata a consolidare il concetto di frazione attraverso attività manipolative e cooperative. Dopo un momento iniziale di ripasso delle regole e delle definizioni relative alle frazioni mediante quiz interattivi (<i>Wordwall</i>), gli alunni sono stati coinvolti nella realizzazione della "pizza delle frazioni". L'attività prevedeva il ritaglio, la colorazione e l'assemblaggio di una pizza suddivisa in otto parti uguali, successivamente farcita rispettando le indicazioni espresse in frazioni. La proposta ha favorito il lavoro in piccolo gruppo, la

Titolo della proposta progettuale	Classe coinvolta	Durata e articolazione	Obiettivi e attività proposte
			comprensione operativa del concetto matematico, la partecipazione attiva e lo sviluppo di competenze logiche, collaborative e organizzative attraverso l'utilizzo di materiali concreti e strategie di apprendimento esperienziale.

Fig. 4.: Progettazione Attività "La pizza delle stagioni"

Titolo della proposta progettuale	Classe coinvolta	Durata e articolazione	Obiettivi e attività proposte
Il Re Mida e il tocco d'oro	Classe III	1 incontro laboratoriale della durata di 60 minuti	La proposta didattica, sviluppata nell'ambito della disciplina italiano, è stata progettata per promuovere competenze di comprensione del testo, partecipazione attiva e collaborazione tra pari attraverso metodologie laboratoriali e cooperative. Dopo una fase iniziale di attivazione e conversazione guidata sul piacere della lettura e sulla conoscenza del mito del Re Mida, gli alunni sono stati accompagnati nella lettura e nell'analisi del testo mediante strategie di modellamento e domande guida. Successivamente, gli studenti hanno lavorato in coppia e in piccolo gruppo per suddividere il testo in paragrafi, attribuire titoli alle diverse sequenze narrative e rappresentare il contenuto attraverso la tecnica dei "quadri fissi". L'attività si è conclusa con la rappresentazione scenica collettiva dei diversi frammenti del racconto, favorendo processi di comprensione, rielaborazione narrativa, espressione corporea e cooperazione. La proposta ha integrato momenti di osservazione sistematica, riflessione condivisa e valutazione attraverso checklist e diario osservativo.

Fig. 5.: Progettazione Attività "Il Re Mida e il tocco d'oro"

9. GLI STRUMENTI DI RILEVAZIONE

Gli strumenti di raccolta dei dati, coerentemente con l'impianto metodologico dello studio di caso, sono stati prevalentemente di tipo qualitativo, con l'obiettivo di approfondire la comprensione delle esperienze vissute dai partecipanti e di ricostruire i processi formativi all'interno del contesto ecologico in cui essi si sono sviluppati. Tale scelta metodologica intende cogliere la complessità delle dinamiche relazionali, riflessive e professionali che caratterizzano il percorso di tirocinio, prestando particolare attenzione ai significati attribuiti dai soggetti alle esperienze formative e alle interazioni educative osservate.

L'indagine si orienta, pertanto, verso una lettura interpretativa e contestualizzata dei fenomeni, finalizzata non alla generalizzazione statistica dei risultati, bensì alla comprensione approfondita delle pratiche, delle relazioni e dei processi di costruzione identitaria che emergono nei contesti formativi analizzati. L'attenzione non è rivolta esclusivamente agli esiti osservabili, ma anche ai vissuti, alle narrazioni e alle modalità attraverso cui gli studenti attribuiscono senso alle esperienze di tirocinio. Al fine di garantire maggiore attendibilità e profondità interpretativa agli asserti prodotti, la validità dei dati verrà analizzata attraverso processi di triangolazione delle tecniche di raccolta, utilizzando strumenti differenti e rilevazioni effettuate in momenti diversi, così da confrontare e integrare prospettive, informazioni e livelli di analisi relativi ai medesimi fenomeni osservati (Trinchero,

2002). Tale procedura consentirà di ridurre il rischio di interpretazioni parziali e di costruire una comprensione più articolata e coerente delle dinamiche indagate. Per garantire la ricchezza e la profondità dell'analisi, si prevede pertanto l'impiego di diversi strumenti qualitativi, di seguito presentati e descritti, scelti in funzione della loro capacità di esplorare le dimensioni riflessive, relazionali e narrative coinvolte nel percorso di formazione iniziale dei futuri docenti. In particolare, per l'*analisi dei materiali scritti dagli studenti* (Wodak & Meyer, 2009), finalizzata a comprendere le traiettorie di pensiero sviluppate lungo l'esperienza formativa, verrà utilizzato anche il software NVivo.

Le Osservazioni libere (Traversetti *et al.*, 2024), realizzate sia dal tutor universitario che dalle studentesse coinvolte, nella forma di diario negli incontri di tirocinio indiretto, durante la progettazione e la realizzazione del Laboratorio "Un ponte tra Università e Scuola", sono finalizzate a documentare in modo sistematico e riflessivo le dinamiche relazionali, comunicative e formative emerse nei contesti di tirocinio indiretto e durante le attività laboratoriali svolte con le classi "ospiti". Attraverso la registrazione narrativa degli eventi, delle interazioni e delle situazioni ritenute significative, tale strumento ha consentito di cogliere la complessità dei processi educativi osservati, prestando attenzione sia ai comportamenti e alle pratiche messe in atto, sia ai vissuti, alle modalità partecipative e alle forme di mediazione educativa attivate nella relazione tra tutor, tirocinanti e alunni.

Le osservazioni hanno permesso, inoltre, di rilevare elementi difficilmente accessibili mediante strumenti maggiormente strutturati, favorendo una comprensione più approfondita del clima relazionale, delle posture professionali emergenti e dei processi di costruzione dell'identità docente. Il diario osservativo ha assunto così una funzione non soltanto descrittiva, ma anche interpretativa e riflessiva, poiché ha consentito di rielaborare criticamente le esperienze vissute e di individuare ricorrenze, criticità e trasformazioni significative nel corso del percorso formativo.

Il Questionario (Trincherò, 2002), compilato dalle studentesse coinvolte, al termine della realizzazione del Laboratorio "Un ponte tra Università e Scuola", finalizzato a ottenere informazioni omogenee su aspetti specifici dell'esperienza di tirocinio. Esso si configura come uno strumento qualitativo-quantitativo finalizzato a esplorare in modo articolato le percezioni, i vissuti e i processi riflessivi delle studentesse coinvolte nel percorso di tirocinio e nelle attività laboratoriali. La sua struttura è stata progettata con l'obiettivo di indagare il rapporto tra esperienza formativa, mediazione tutoriale e costruzione dell'identità professionale docente, in coerenza con le finalità complessive della ricerca.

Lo strumento combina domande chiuse, scale Likert a cinque livelli e domande aperte narrative, consentendo sia la raccolta di dati descrittivi e comparabili, sia l'emersione di riflessioni personali e significati attribuiti dalle partecipanti all'esperienza vissuta. Tale impostazione metodologica permette di integrare la dimensione quantitativa della rilevazione con una prospettiva interpretativa maggiormente orientata alla comprensione dei processi formativi e identitari.

Il questionario si articola in sette sezioni principali. La prima raccoglie dati generali relativi alle partecipanti e alle eventuali esperienze pregresse di tirocinio. La seconda sezione approfondisce motivazioni iniziali, aspettative, timori e percezione delle proprie fragilità rispetto all'esperienza laboratoriale e di tirocinio. Le sezioni successive si concentrano sulla valutazione delle attività

proposte, sulla qualità della relazione tutoriale e sull'accompagnamento ricevuto, con particolare attenzione ai processi di riflessione, al supporto emotivo e professionale e alla funzione del feedback. Una parte significativa dello strumento è dedicata all'analisi dello sviluppo delle competenze professionali e riflessive, esplorando aspetti quali progettazione didattica, osservazione, collaborazione, autonomia e capacità critica. Ulteriore attenzione viene rivolta alla costruzione dell'identità docente, indagando il grado di consapevolezza maturato rispetto al ruolo, ai valori educativi e alle trasformazioni percepite durante il percorso formativo. Infine, l'ultima sezione esplora le prospettive future delle studentesse il livello di motivazione professionale e la rappresentazione del proprio futuro nella professione docente. Le domande aperte assumono una funzione particolarmente rilevante all'interno dell'indagine, poiché permettono di narrare episodi significativi, esplicitare vissuti, criticità, cambiamenti percepiti e significati attribuiti all'esperienza. In questa prospettiva, il questionario non rappresenta soltanto uno strumento di rilevazione, ma anche un dispositivo riflessivo capace di favorire processi di autoanalisi e rielaborazione dell'esperienza formativa.

Le Interviste semi-strutturate, (Trincherò, 2002), ancora in corso, sono rivolte alle studentesse coinvolte, al tutor universitario e ai coordinatori scientifici del tirocinio, condotte al termine del Laboratorio "Un ponte tra Università e Scuola. Esse sono orientate ad approfondire i significati soggettivi attribuiti dalle partecipanti alle esperienze di tirocinio e alle attività laboratoriali, favorendo l'espressione libera e riflessiva dei vissuti personali e professionali.

L'intervista si articola in diverse sezioni tematiche. Una prima area è dedicata alla ricostruzione del percorso personale e formativo degli studenti, con particolare attenzione alle motivazioni che hanno orientato la scelta del percorso universitario e alle aspettative iniziali rispetto alla professione educativa e docente. Una seconda sezione approfondisce il vissuto dell'esperienza universitaria, esplorando aspetti legati alla motivazione, al coinvolgimento nel percorso formativo, alle difficoltà incontrate e ai processi di apprendimento maturati nel contesto accademico. Particolare rilievo assume l'area dedicata al tirocinio, considerato come spazio privilegiato di confronto tra teoria e pratica e come contesto significativo per la costruzione di competenze professionali, relazionali e riflessive. In tale ambito vengono approfondite le percezioni relative alle attività svolte, alle emozioni vissute e alle situazioni considerate maggiormente formative. Un'ulteriore sezione è rivolta all'analisi della relazione con il tutor, indagando le modalità di accompagnamento educativo, il supporto percepito, la qualità del dialogo formativo e il ruolo del feedback nei processi di apprendimento e consapevolezza professionale.

Una parte significativa dell'intervista è inoltre dedicata ai processi di riflessione sull'esperienza e alla costruzione dell'identità docente, esplorando il modo in cui gli studenti interpretano i cambiamenti maturati nel corso del percorso, il grado di consapevolezza acquisito rispetto al ruolo educativo e le rappresentazioni della professionalità docente. Infine, le sezioni conclusive approfondiscono le aspettative future, le percezioni di autoefficacia e le prospettive professionali, permettendo di cogliere desideri, timori e orientamenti rispetto all'ingresso nel mondo del lavoro educativo e scolastico.

In questa prospettiva, l'intervista non rappresenta esclusivamente uno strumento di raccolta dei dati, ma si configura anche come dispositivo riflessivo, capace di promuovere processi di rielaborazione critica dell'esperienza formativa e di attribuzione di significato ai vissuti personali e professionali. La natura dialogica dello strumento, infatti, favorisce la costruzione di uno spazio relazionale fondato sull'ascolto e sulla negoziazione di significati, nel quale ogni partecipante può attribuire senso alla

propria esperienza e mettere in parola aspetti impliciti, emotivi o difficilmente osservabili attraverso altri dispositivi di rilevazione.

Gli ambiti di analisi, articolati in categorie e sottocategorie tematiche e relativi indicatori e domande guida, sono sintetizzati nella Figura 6.

Categoria tematica	Sottocategoria	Indicatori osservabili	Domande guida per l'analisi
Relazione tutor-studente	Comunicazione e accompagnamento	Presenza di dialogo, feedback, ascolto attivo, sostegno	In che modo il tutor sostiene il percorso dello studente? Quali forme di mediazione emergono?
	Costruzione della fiducia	Disponibilità al confronto, clima relazionale positivo	Lo studente si sente accolto e supportato?
Costruzione dell'identità docente	Consapevolezza professionale	Riflessioni sul ruolo docente, linguaggio professionale	Come cambia la percezione di sé come futuro docente?
	Autoefficacia e autonomia	Capacità decisionali, assunzione di responsabilità	Lo studente manifesta maggiore autonomia professionale?
Processi riflessivi	Rielaborazione dell'esperienza	Capacità di collegare teoria e pratica	In che modo l'esperienza viene reinterpretata criticamente?
	Metacognizione	Esplicitazione di apprendimenti e difficoltà	Quali consapevolezze emergono rispetto al proprio apprendimento?
Partecipazione e coinvolgimento	Partecipazione attiva	Interventi, collaborazione, iniziativa	Lo studente partecipa in modo attivo alle attività?
	Collaborazione tra pari	Scambio di idee, supporto reciproco	Quali dinamiche collaborative emergono nei laboratori?
Dimensione emotiva e motivazionale	Emozioni e vissuti	Espressione di emozioni, entusiasmo, timori	Quali vissuti accompagnano il percorso di tirocinio?
	Motivazione professionale	Interesse verso l'insegnamento	Come evolve la motivazione verso la professione docente?
Competenze professionali emergenti	Progettazione didattica	Capacità di organizzare attività	Lo studente sa progettare attività coerenti con gli obiettivi?
	Gestione educativa	Capacità di mediazione e problem solving	Come affronta situazioni problematiche o impreviste?
Clima educativo e inclusione	Relazioni inclusive	Attenzione ai bisogni degli alunni	Emergono pratiche inclusive e rispettose delle differenze?
	Gestione del gruppo	Partecipazione equilibrata e rispetto reciproco	Qualità del clima relazionale durante le attività
Mediazione tutoriale	Facilitazione dell'apprendimento	Guida, orientamento, feedback	Quali strategie utilizza il tutor per sostenere gli apprendimenti?
	Promozione dell'autonomia	Delega progressiva e responsabilizzazione	In che modo il tutor favorisce l'autonomia dello studente?
Esperienza laboratoriale	Didattica esperienziale	Coinvolgimento operativo e creativo	Quale significato viene attribuito all'esperienza laboratoriale?
	Apprendimento situato	Connessione tra esperienza e contesto	In che modo il laboratorio favorisce apprendimenti contestualizzati?

Fig. 6.: Sintesi dei criteri di analisi dei dati ricavati dagli strumenti

9. CONCLUSIONE

La ricerca è tuttora in corso e i risultati raccolti attraverso osservazioni, questionari e interviste semi-strutturate saranno ulteriormente approfonditi mediante un'analisi tematica finalizzata a individuare ricorrenze, nuclei di significato e trasformazioni percepite dalle studentesse nel corso dell'esperienza laboratoriale e di tirocinio. Tuttavia, i primi elementi emersi consentono già di rilevare alcuni aspetti significativi in relazione agli obiettivi che hanno orientato la progettazione del laboratorio, in particolare rispetto alla promozione della riflessività, all'integrazione tra teoria e pratica e alla costruzione di uno spazio di confronto mediato dalla relazione tutoriale.

Le studentesse hanno evidenziato come la possibilità di progettare e sperimentare attività in un contesto protetto, ma al tempo stesso reale e situato, abbia favorito una maggiore consapevolezza rispetto alle dinamiche educative e al ruolo dell'insegnante. In particolare, il laboratorio è stato percepito come un'occasione concreta per mettere in relazione i contenuti affrontati nel percorso universitario con l'esperienza diretta vissuta con i bambini, permettendo di comprendere meglio la complessità della pratica educativa e la necessità di adattare continuamente strategie, linguaggi e modalità relazionali ai bisogni del gruppo classe.

Un elemento ricorrente nelle narrazioni riguarda il valore attribuito alla riflessione condivisa e al confronto con il tutor e con i colleghi. Le studentesse hanno sottolineato come i momenti di restituzione e dialogo successivi alle attività abbiano favorito processi di autoanalisi e di rilettura critica dell'esperienza, contribuendo a riconoscere difficoltà, punti di forza e aspetti da migliorare. In questo senso, strumenti quali il diario osservativo e il confronto nei laboratori sono stati percepiti come dispositivi utili per soffermarsi non soltanto sugli aspetti operativi dell'attività, ma anche sulle emozioni, sulle incertezze e sulle modalità relazionali sperimentate durante il percorso.

Dalle prime rilevazioni emerge, inoltre, come il contatto diretto con le classi abbia inciso positivamente sulla motivazione e sul coinvolgimento delle partecipanti. Le studentesse hanno descritto l'esperienza come significativa soprattutto perché ha consentito loro di sperimentarsi concretamente nel ruolo docente, mettendosi alla prova nella gestione delle attività, nella relazione con i bambini e nella collaborazione con il gruppo di lavoro. Alcune riflessioni raccolte evidenziano come l'entusiasmo e la partecipazione degli alunni abbiano rappresentato un forte elemento di conferma rispetto alla scelta professionale intrapresa. Ulteriori elementi emersi riguardano il ruolo del tutor universitario, riconosciuto dalle studentesse come figura di riferimento fondamentale per sostenere il percorso di apprendimento e accompagnare la rielaborazione delle esperienze vissute. In particolare, i feedback ricevuti e il confronto costante durante le attività sono stati percepiti come occasioni importanti per acquisire maggiore sicurezza e sviluppare consapevolezza rispetto alle proprie capacità professionali. È stato, inoltre, sottolineato come il sostegno ricevuto non si sia limitato agli aspetti organizzativi o didattici, ma abbia riguardato anche la dimensione emotiva e motivazionale dell'esperienza.

Le prime analisi mostrano, infine, come il laboratorio abbia favorito lo sviluppo di competenze osservative, collaborative e riflessive, stimolando le studentesse a interrogarsi sul significato delle proprie azioni educative e sulla costruzione progressiva della propria identità professionale.

L'esperienza laboratoriale, dunque, sembra configurarsi come uno spazio formativo significativo, in cui pratica, riflessione e relazione contribuiscono a sostenere processi di crescita personale e professionale ancora in evoluzione.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Altet, M., Chartier, È., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.
- Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale: Quelques entrées d'analyse. *Recherche & Formation*, 22, 7–19.
- Becker, G. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Columbia University Press.
- Beloki Arizti, N., Ordeñana García, B., Darretxe Urrutxi, L., González de la Hoz, M. N., Flecha García, A. C., Hernando Gómez, M. del C., Alonso Calle, A., Mosquera Lajas, Á., & Sanz Esparza, Z. (2011). Innovando el practicum de educación social: Una experiencia de trabajo colaborativo. *Revista de Educación*, 354, 237–264.
- Biesta, G. (2012). The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom. *RoSE – Research on Steiner Education*, 3(1), 8–21.
- Bocci, F. (2022). Le competenze degli insegnanti tra polemiche e necessità di ridare senso alla loro formazione. *FOR. Rivista per la Formazione*, 3, 2022, 17-22.
- Bolognesi, I., & D'Ascenzo, M. (2018). *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardano, M., & Gariglio, L. (2022). *Metodi qualitativi. Pratiche di ricerca in presenza, a distanza e ibride*. Roma: Carocci.
- Castoldi, M. (2010). *Didattica generale*. Milano: Roma: Mondadori.
- Cifali, M. & André, A. (2007). *Écrire l'expérience*. PUF.
- Cifali, M. (2010). Enfoque clínico, formación y escritura. In L. Paquay et al. (Eds.), *La formación profesional del maestro: Estrategias y competencias* (pp. 170–196). Fondo de Cultura Económica.
- Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60–63. https://www.researchgate.net/publication/335224252_El_lugar_de_la_experiencia
- Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.
- 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). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- De Angelis, D. B., Rizzo, A. L., Greganti, P., Orlando, A., & Schiavone, A. (2024). Il Servizio di tutorato per gli studenti con disabilità e DSA: l'esperienza del Dipartimento di Scienze della formazione di Roma Tre. *Scienze pedagogiche*, 200
- Decreto Legislativo 10 agosto 2018, n. 101. Disposizioni per l'adeguamento della normativa nazionale alle disposizioni del regolamento (UE) 2016/679 del Parlamento europeo e del Consiglio, del 27 aprile 2016, relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al

- trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla protezione dei dati).
- Decreto Ministeriale 10 settembre 2010, n. 249. Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244.
- Decreto Ministeriale 8 novembre 2011. Disciplina per la determinazione dei contingenti del personale della scuola necessario per lo svolgimento dei compiti tutoriali, la loro ripartizione tra le università e le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, e criteri per la selezione degli aspiranti a tali compiti, in attuazione dell'articolo 11, comma 5 del decreto 10 settembre 2010, n. 249.
- Decreto Rettorale 28 giugno 2023, n. 1250. Regolamento didattico del corso di laurea magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria (classe LM-86 BIS).
- De Marco, E., & Albano, V. (2021). Una rassegna di revisioni sul tirocinio professionale: Modelli pedagogici e strategie educative. *Nuova Secondaria*, 38(6).
- De Ketele, J.M. (2011). La reconnaissance professionnelle: ses mondes et ses logiques. In A. Jorro, J.M. De Ketele (Eds.), *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* (pp. 31-47). Bruxelles: De Boeck.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Di Rienzo, A., La Loggia, F., & Provitera, C. (2018). Intrecciare organizzazione e pensiero per un Tirocinio di qualità. In I. Bolognesi, M. D'Ascenzo (Eds.), *Insegnanti si diventa. L'esperienza di Tirocinio nei Corsi di laurea magistrale in Scienze della Formazione primaria* (pp. 33-39). Milano: FrancoAngeli.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo: Per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Flavell, J. H. (1977). *Cognitive Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Press.
- Giannandrea, L. (2008). *Valutazione come formazione*. Macerata: EUM.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.
- González, M., & Fuentes, E. J. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educación*, 354, 47–70. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:ee24d5ef-9ce0-4634-85fbc764bffa18/re35403-pdf.pdf>
- Graganiello, D. & Iannotta S.I. (2024). The Role of the Indirect Internship Tutor: training needs and future perspectives. *Italian Journal of Educational Research*, 33, 73-87. <https://doi.org/10.7346/sird-022024-p73>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>
- Hughes, E. C. (1958). *Men and their work*. Free Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: CUP.
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.

- May, R. (1991). *L'arte del counseling*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
- Mottier Lopez, L. (2015). L'évaluation formative des apprentissages des élèves: entre innovations, échecs et possibles renouveaux par des recherches participatives. *Questions Vives*, 23.
- OECD. (2011). *Students with disabilities, learning difficulties and disadvantages: Policies, statistics and indicators*. OECD Publishing.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. PUR.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- 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.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- 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.
- Perrenoud, P. (2006). Il lavoro sull'habitus nella formazione degli insegnanti. In M. Altet (Ed.), *Formare gli insegnanti professionisti* (pp. 175–200). Roma: Armando.
- Pontecorvo, C., Ajello, A., & Zuccheromaglio, C. (1999). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Ricoeur, P. (1989). *Dal testo all'azione*. Jaca Book.
- Rogers, C. (1970). *La terapia centrata sul cliente*. Firenze: Martinelli.
- Santagata, R. (2014). Towards ambitious teaching: using video to support future teachers reasoning about evidence of student learning. *Recherche & Formation*, 75, 95–110.
- Rizzo, A. L. (2022). La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per l'inclusione. In *Atti del Convegno Nazionale SIPED – Junior Conference* (pp. 212–213). SIPED. <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2022/09/2022-09-16-Siped-Convegno-Nazionale-Roma-Atti-Junior-Conference.pdf>
- Schön, D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Edizioni Dedalo.
- Seidel, T., & Stürmer, K. (2014). Modeling and measuring the structure of professional vision in preservice teachers. *American educational research journal*, 51(4), 739–771.
- 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.
- Tejada, J. (2005). El trabajo por competencias en el practicum: Cómo organizarlo y cómo evaluarlo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(2), 1–31. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/192/332>
- Traversetti, M., Rizzo, L. & Visceglia, D. (2024). Il processo di osservazione: tipologie, strumenti ed elementi fondamentali. In Rizzo, A. & Traversetti, M., *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva. Programmazione, valutazione e soluzioni metodologico-didattiche* (pp. 283-292). Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2023). Assessment as learning in università. Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia Oggi*, 21(1), 108–117.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Yin, R. (1994). *Case study research: design and method*. Sage Publications.
- Wodak, R., & Meyer, M. (2009). Critical discourse analysis: History, agenda, theory, and methodology. In R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage.
- 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>
- 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>

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



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

How to cite this paper: Visceglia, D., Caparrós Martín, E., Rizzo, A. (2026). Formazione docente e costruzione dell'identità professionale: il tirocinio come spazio riflessivo e relazionale [Teacher education and the construction of professional identity: the practicum as a reflective and relational space]. *QTimes webmagazine*, anno XVIII, n. 2, 460-481, Doi: https://doi.org/10.14668/QTimes_18235