

Tutor universitari e orientamento: riflessioni dalla ricerca per la formazione di una figura di sistema.

University Tutors and Guidance: Insights from Research for the Development of a Systemic Role.

Maja Antonietti, Università degli Studi di Parma.

Elena Luciano, Università degli Studi di Parma.

Andrea Pintus, Università degli Studi di Parma.

Mariangela Scarpini, Università degli Studi di Parma.

ABSTRACT ITALIANO

La figura dei tutor in ambito universitario ha assunto rilievo sempre crescente, complici la necessità dei sistemi di promuovere azioni efficaci a sostegno degli student*, la curvatura verso la professionalizzazione che ne individua compiti cruciali e l'ampliarsi di risorse ed ambiti entro cui valorizzarne le azioni. L'Unità di Educazione del Dipartimento di Discipline Umanistiche, Sociali e Culturali dell'Università di Parma ha promosso negli ultimi anni una riflessione pedagogica attorno alla figura dei tutor universitari, che a diverso titolo sono stati coinvolti nei processi di azione didattica – sia perché normativamente previsti, sia perché implementati e inseriti nel disegno formativo come figure di sistema stabili – a sostegno, potenziamento e sviluppo dell'orientamento e della didattica. Il contributo qui presentato intende fornire il quadro teorico di riferimento del dispositivo formativo progettato.

ENGLISH ABSTRACT

The figure of tutors in the university sphere has become increasingly important, due to the need for systems to promote effective actions to support students*, the trend towards professionalisation that identifies their crucial tasks and the expansion of resources and spheres within which their actions can be enhanced. In recent years, the Education Unit of the Department of Humanities, Social and Cultural Disciplines at the University of Parma has promoted a pedagogical reflection on the figure of university tutors, who have been involved in various ways in the processes of didactic action – both because they are envisaged by law and because they have been implemented and included in the training design as stable system figures – to support, enhance and develop orientation and education. The contribution presented here intends to provide the theoretical framework of reference of the training device designed.

Premessa

La sottoscrizione nel 2015 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile da parte delle Nazioni Unite ha definito 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile (Sustainable Development Goals, SDGs) che impegnano i 193 paesi membri, compresa l'Italia, ad intraprendere azioni che si possono situare in molteplici aree, contesti e dimensioni (persone, sistemi organizzativi, politiche, ecc.), finalizzate a garantire pienamente i diritti umani, l'emancipazione e la piena realizzazione personale e sociale di tutti e di ciascuno.

Il tema dell'educazione è esplicitamente affrontato nell'obiettivo 4 ("Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti"), che, tra i diversi traguardi da raggiungere, sottolinea l'importanza di cercare di garantire entro il 2030 ad ogni donna e uomo un accesso ed una piena partecipazione a tutti livelli di istruzione, compreso quello universitario.

Anche alla luce del programma implicito che l'Agenda 2030 ha "imposto" nell'agenda pubblica internazionale, risulta importante interrogarsi sullo stato di salute del nostro sistema d'istruzione. In questo senso, da anni e da diverse fonti (INVALSI, OCSE), arrivano segnali non incoraggianti.

Per quanto riguarda in modo particolare il settore terziario ciò che si registra è la conferma di una certa debolezza del sistema universitario italiano. L'Italia, con un tasso di laureati nella fascia della popolazione compresa tra i 25 ed i 34 anni del 29%, è ancora molto indietro rispetto all'obiettivo del 40% definito nel 2009 che si sarebbe dovuto raggiungere entro il 2020 dal programma europeo Education and training 2020 (EC, 2020). Bassa è, altresì, la percentuale degli studenti che conclude il proprio programma di laurea triennale in modo regolare, cioè nel tempo previsto dal ciclo degli studi di tre anni (21% vs 39% della media dei paesi OCSE).

La popolazione studentesca universitaria – a livello di sistema, così come di singoli atenei e/o corsi di laurea – non è poi omogenea; essa si caratterizza, cioè, per una crescente molteplicità di condizioni personali (stili cognitivi e di apprendimento) e sociali (regioni e paesi di origine, culture di appartenenza, condizioni economiche e lavorative), che rende complesso approntare ambienti di apprendimento adeguati, cioè rispondenti a tale complessità. Cionondimeno, sono diverse le azioni che le università mettono solitamente in campo per rispondere alle fragilità riscontrate, nei termini di supporto agli studenti e promozione delle loro risorse interne ed esterne, ovvero iniziative che nel loro complesso cercano di agire sulle motivazioni e le competenze degli studenti, utili al completamento dei propri percorsi di studio. Sono, in modo particolare, proprio le funzioni di tutorato che vengono sempre più richiamate come strategiche, sia nelle esperienze dei singoli atenei che, in generale, dai documenti istituzionali, per sostenere le carriere degli studenti (Da Re & Biasin, 2018; Rossi & Bonfà, 2020).

Il tutorato come forma di orientamento e accompagnamento

La figura del tutor, insieme all'azione e alla relazione tutoriale, sono divenuti negli ultimi anni temi sempre più rilevanti in diversi contesti e in rapporto ai differenti percorsi di sviluppo personale, formativo e professionale. Entro tali percorsi si riconoscono molteplici aspetti riconosciuti oggi centrali nell'ambito dell'educazione degli adulti, che pervadono i contesti di vita di ciascuno e sono foriere di molteplici implicazioni sociali, politiche e culturali, come la centralità del discente, l'esperienzialità, la trasformazione del ruolo dell'educatore degli adulti o docente in facilitatore degli apprendimenti, la centralità dei processi di learning rispetto a quelli di *training* o di *teaching* (Zannini, 2005; Marescotti, 2022).

Chiara Biasin (2018) individua quattro campi nei quali il tutorato prevalentemente si esplica, ovvero l'insegnamento scolastico, l'orientamento universitario, la pratica

lavorativa e il campo giuridico; di volta in volta, le specificità del campo entro il quale la relazione tutoriale si colloca renderanno mirati e specifici non solo i suoi obiettivi ma anche le sue caratteristiche e il senso stesso dell'azione tutoriale, talora più piegata su un versante più umano e di prossimità sociale e relazionale o, viceversa, su un versante più professionalizzante e alla promozione di competenze e profili lavorativi particolari. Qualsiasi sia il contesto entro il quale prende spazio e forma, l'agire tutoriale si sviluppa dentro a una trama di relazioni che si intrecciano in un rapporto di reciproca prossimità che assume i caratteri di una specifica forma di relazione di aiuto e di relazione educativo-formativa, centrata e, anzi, fortemente sbilanciata sull'altro (Biasin, 2018), ovvero sul formando o tutee, al fine di incoraggiarne l'autonomia e l'espressività e promuoverne l'orientamento e l'autodeterminazione. Quella tutoriale rappresenta infatti una relazione educativa caratterizzata da una finalizzazione e da una progettazione intenzionale da parte del tutor così come da una asimmetria orientata in senso "orizzontale" più che verticale (Biasin, 2018), proprio perché in tale relazione "modalità comunicative e stili relazionali e, più in generale, le caratteristiche del setting (che riguardano anche l'organizzazione dello spazio, del tempo, la strutturazione della comunicazione, delle regole e il presidio degli aspetti simbolici), si combinano in un'interazione con ridotta asimmetria" (Zannini, et al., 2018, 72).

Il tutor supporta così il tutee in un percorso di accompagnamento verso l'autonomia e la crescita (personale, formativa, professionale), nel quale ascolto, dialogo e riflessività consentono la partecipazione di ciascuno a un rapporto caratterizzato da "uno stato di vicinanza non solo fisica o materiale, ma pure di prossimità spirituale o umana" (Biasin, 2018, p.16), nel quale la logica relazionale e formativa prevale su quella trasmissiva (di informazioni, concetti, abilità o competenze tecnico professionali o mestieri).

Attraverso la predisposizione di uno specifico setting educativo (Zannini, 2005), la relazione tra tutor e tutee consente così a quest'ultimo di acquisire strumenti per orientarsi e di sviluppare conoscenza e consapevolezza circa le proprie caratteristiche personali, i propri talenti e le proprie risorse (Pellerey, 2006, 2018), come accade per esempio per gli studenti e le studentesse nel contesto scolastico o in quello universitario, oppure di esercitare competenze lavorative e sperimentare la progressiva acquisizione di un'identità professionale e istituzionale, come durante i tirocini, l'avvio di una professione o gli inserimenti nei contesti di lavoro (Biasin, 2018).

Il tutorato nei contesti universitari

In particolare, in ambito universitario il tutorato corrisponde ad un insieme di «azioni per gli studenti atte a offrire una serie di attività e di servizi finalizzati a orientare e ad assistere gli studenti, a renderli attivamente partecipi del processo formativo e a rimuovere gli ostacoli a una proficua frequenza dei corsi universitari», come definito dalla L.341/1990 (Riforma degli Ordinamenti didattici universitari), istitutiva del tutorato.

Il tutorato risulta azione strategica, e non a caso fortemente ampliata e implementata in moltissimi atenei, perché funzionale ad almeno tre ambiti: il miglioramento della qualità della didattica in termini di aumento della soddisfazione e del rendimento negli apprendimenti degli studenti, la riduzione del tasso di abbandono e della dispersione

universitaria e infine la promozione di strumenti per lo sviluppo professionale e l'inserimento lavorativo (Da Re, 2017; Clerici, Da Re, Giraldo & Meggiolaro, 2019). Ciò emerge da diversi studi con riferimento al rapporto tra tutorato e abbandono/ritardo nelle carriere, i quali mostrano l'influenza di diversi fattori, sia individuali (caratteristiche studente) sia contestuali (ambiente e organizzazione accademica) (Da Re, 2016, 2017; Da Re & Clerici, 2017; Clerici, Da Re, Giraldo & Meggiolaro, 2019).

Questo rende il ruolo del tutor particolarmente complesso in quanto assume una specifica responsabilità sia di tipo culturale (verso la comunità dei professionisti, verso la Scuola e l'Università) sia formativa (Magnoler, 2017).

Si tratta di un ruolo non prescrittivo bensì inteso come accompagnamento co-regolato (Magnoler, 2017), favorito da una postura intenzionale di sostegno verso lo sviluppo di un'identità formativa e professionale e di una capacità di autodirezione (Pellerey, 2018), autoprogettazione e auto-orientamento (Giacomantonio, Luciano & Marcuccio, 2019).

La letteratura sul tutorato nazionale evidenzia che nelle fasi di transizione e adattamento al contesto universitario e nel processo di inclusione in esso, necessario per il successo formativo, è cruciale il coinvolgimento dello studente, l'attivazione del suo impegno rispetto al percorso intrapreso (Tinto, 2001), l'attivazione della sua voce (Fedeli, Grion & Frison, 2016) e la chiarezza circa i suoi obiettivi personali e professionali (Clerici, Da Re, Giraldo & Meggiolaro, 2019).

Inoltre, le azioni di tutorato risultano strategiche se strutturalmente integrate in modo coerente nel percorso curricolare degli studenti e delle studentesse, nell'azione formativa dei docenti, con espansione della loro professionalità oltre l'aula, verso pratiche di counselling educativo e didattico (Galliani, 2017) ma anche in relazione ad azioni sinergiche di tutorato che riguardano e coinvolgono tutor docenti, tutor tra pari e servizi di Ateneo (Clerici et al., 2019) in una pluralità di azioni mirate a favorire il successo accademico degli studenti (Da Re, Alvarez Perez & Clerici, 2016). Azioni e progetti di tutorato sembrano risultare maggiormente efficaci laddove contestualizzati in modo coeso e integrato in un piano di azioni più ampio, che sistemicamente connette obiettivi e azioni di orientamento, tutorato, tirocinio, didattica, laboratori, job placement, un piano cioè di supporto e promozione del percorso formativo e professionale degli studenti (Clerici et al., 2019).

In tal senso, il tutor, agendo dentro una rete ampia di relazioni, soggetti, contenuti e contesti, diviene così connettore di sistema (Formenti, 2018), per il quale una formazione specifica diviene cruciale (Biagioli, 2018; Formenti, 2018; Magnoler & Pacquola, 2018), soprattutto laddove mirata a offrire ai tutor occasioni di apprendimento trasformativo nelle quali riflettere sulla figura stessa del tutor, sui suoi obiettivi e sulle sue posture possibili. In particolare, si rende imprescindibile una formazione che riconosca nella tutorship una professionalità "ad alta riflessività" (Zannini, 2005) attraverso la valorizzazione di un sapere prassico (Mortari, 2010).

Una proposta formativa capace di preparare i tutor a svolgere al meglio il proprio operato diviene indispensabile, soprattutto laddove capace di promuovere lo sviluppo di soft skills (Bonelli, Bonin & Da Re, 2022).

In particolare, alcune esperienze di formazione e di ricerca evidenziano la rilevanza della formazione per sviluppare conoscenze e competenze fondamentali per svolgere al meglio il ruolo tutoriale: per esempio, da un lavoro di ricerca su pratiche e esiti della proposta formativa dell'Università di Padova (Da Re, Bonelli & Bonin, 2023) emergono in particolare alcuni aspetti di particolare efficacia, tra i quali la proposta di momenti di riflessione e di azione sul ruolo e l'azione educativa dei tutor universitari, la proposta di attività pratiche, interattive e partecipate che favoriscono il pensiero critico.

La formazione dei tutor universitari nella letteratura internazionale

La letteratura internazionale sulla formazione dei tutor a partire dagli anni '90 del secolo scorso è andata progressivamente aumentando. Se da un lato però si segnala una problematicità dettata da una carenza nello sviluppo professionale di tale ruolo non sempre chiaramente definito e riconosciuto, anche all'interno della carriera accademica (Bell & Mladenovic, 2015), dall'altro viene riportato un evidente interesse attorno a tale tematica che ha portato a studi sempre più specifici e approfonditi (Smitha & Bath, 2003).

La pluralità di compiti ricoperti e azioni svolte dai tutor risulta essere correlato alle specificità dei contesti, vincolato alle tipologie di percorsi di studi ed ai professionisti che vengono formati (Smitha & Bath, 2003) ed è proprio questa multidimensionalità del ruolo del tutor a rendere il suo profilo di particolare interesse per la ricerca in ambito educativo.

Si rintracciano nella letteratura internazionale filoni di particolare interesse sui quali le ricerche insistono. La professionalità dei tutor risulta particolarmente indagata in corsi di studio di area medico-sanitaria (Vidal-Villa & Castillo, Delgado, 2019), così come in ambito educativo, e alcune delle ricerche sulla formazione dei tutor si soffermano anche su una prospettiva interdisciplinare.

Diversi studi indagano le caratteristiche di una formazione efficace per i tutor, raccogliendo il gradimento alle proposte formative ed evidenziando gli elementi del dispositivo formativo in termini di contenuti, metodologie, durata, ambiente di apprendimento che garantiscono la qualità dell'esperienza formativa stessa (Laine & Gegenfurtner, 2013; Nicolaou, Heraclides, Constantinou, Loizou & Gillott, 2021).

Tra le ricerche internazionali recenti sul tema si evidenzia un'attenzione a modelli di formazione basati su di un approccio socio-costruttivista (De Smet, Van Keer, De Wever & Valcke, 2010) così come su approcci basati su competenze (Betts, Huntington, Iao, Dillon, Baguley & Banyard 2019) e sul problem based learning (Nicolaou et al., 2021). Di interesse la problematizzazione delle finalità verso cui le azioni dei tutor sono indirizzate: sono infatti riconoscibili come particolarmente rilevanti quelle di supporto ai tutee in termini sociali, mentre più limitate o comunque meno immediate quelle che intendono portare ad uno sviluppo personale dello studente attraverso azioni intenzionali ed esplicite (De Smet et al., 2010). In questo senso, diversi contributi mettono al centro dei loro studi la necessità di una conoscenza dei contenuti specifici in cui le azioni di tutorato si svolgono, così come l'acquisizione di competenze di facilitazione, nonché la promozione di competenze di collaborazione nella costruzione di conoscenze (Nicolaou et al., 2021).

Si tratta pertanto di percorsi di formazione relativi non solo a principi di insegnamento e apprendimento generali, bensì di applicazione delle conoscenze apprese attraverso

esperienze pratiche (Smitha & Bath, 2003; Santiviago, Couchet & De León 2020) all'interno della costruzione di comunità e gruppi di lavoro (Smitha & Bath, 2003). Strategie e tecniche come l'uso del feedback, una pratica riflessiva basata sull'osservazione, l'impiego di video interattivi, una formazione interdisciplinare, il role playing (De Smet et al., 2010; Nicolaou et al., 2021) e l'impiego dell'improvvisazione (Clements et al., 2022) sono tra quelle indagate nella formazione dei tutor. Accanto a queste si segnalano esperienze di formazione intensive così come anche supporto continuativo, elementi questi di cui è stata misurata l'efficacia (De Smet et al., 2010; Laine & Gegenfurtner, 2013).

La pluralità di compiti ricoperti e azioni svolte dai tutor, anche vincolati dalle tipologie di percorsi di studi e dai professionisti che vengono formati, invita sicuramente a muoversi con prudenza in un ambito che non è sempre del tutto chiaro ed omogeneo entro lo stesso contesto nazionale. Allo stesso tempo però la funzione svolta dai tutor è quella di un professionista con precise competenze, la cui formazione diviene quindi necessaria al fine di sostenere le azioni di tutorato così cruciali nelle Università, in considerazione delle differenti specificità.

Il progetto di ricerca in corso presso Unipr sulla formazione dei tutor

Presso l'Ateneo di Parma, così come in molti altri atenei italiani, si è assistito negli ultimi anni a un progressivo aumento di assegni dedicati al tutorato nell'ambito di diverse azioni (PLS, POT, Fondo per il sostegno dei giovani e piano per l'orientamento, Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno didattico): nonché la recente attivazione di un referente di tutorato e di orientamento in itinere per ciascun Dipartimento e la promozione di azioni formative rivolte ai tutor in capo ai singoli Dipartimenti e Corsi di laurea/Corsi di specializzazione o talora attraverso azioni sinergiche tra Corsi di laurea di diversi Dipartimenti (Educazione & Chimica; Educazione & Ingegneria; Educazione & Corsi di Specializzazione per le attività di sostegno didattico).

Si è pertanto scelto di progettare – a partire dall'A.A 2021/22 – un percorso formativo per i tutor di Unipr capace di favorire una partecipazione attiva e collaborativa; sostenere i/le partecipanti alla sperimentazione di diversi linguaggi espressivi compreso quello non verbale e corporeo o artistico immaginativo; di esercitare il pensiero nelle sue dimensioni, al plurale, per esempio quella critica, creativa (Lipman, 2005), riflessiva (Schön, 1993); di promuovere la consapevolizzazione, la verbalizzazione, l'espressione e la messa in gioco delle proprie rappresentazioni, in particolare quelle connesse all'accompagnamento e al Tutoring; di sostenere la valorizzazione delle competenze e l'autoefficacia percepita (Bandura, 1997) ed infine promuovere una comunità universitaria indispensabile ai fini dei processi di orientamento, iniziali, in itinere.

In questo senso ci si è indirizzati verso una formazione che promuovesse tali finalità, progettando e realizzando per due annualità accademiche percorsi formativi pilota che facevano riferimento alla necessità di promuovere la professionalità dei tutor sostenendo in modo attivo e partecipato momenti di riflessività entro un contesto di gruppo.

La letteratura scientifica ha individuato nel teatro e nelle tecniche teatrali un setting formativo efficace (Oliva, 2005, D'Ambrosio, 2015; Zanetti, 2017). Tra le diverse possibilità,

di interesse ai fini di un sostegno alla riflessività attraverso l'attivazione personale, si rintraccia la proposta di Augusto Boal, ideatore del Teatro dell'Oppresso (TdO).

La schematizzazione proposta da Boal, rappresenta le interconnessioni tra le varie tecniche costitutive il Metodo e la relazione tra la sua idea di teatro e la dimensione sociale. La realizzazione grafica prende le sembianze di un albero in quanto sistema aperto, osmotico, che si nutre e nutre, in trasformazione.

Se nelle chiome sono elencate le tecniche (Teatro immagine, Teatro forum, Teatro invisibile, Flic-dans-la-tête e Teatro del desiderio, Teatro giornale, Teatro legislativo ecc.), è nelle radici che leggiamo i linguaggi, al plurale, di parole, immagini e suoni e nei nutrimenti disciolti nel terreno che troviamo parole come solidarietà, etica, politica e partecipazione. Nella proposta di Boal l'incontro sinergico delle tecniche artistiche e dei linguaggi del teatro si nutrono di uno sfondo teorico che trova particolari riferimenti nelle ricerche teatrali e in quelle pedagogiche (Tolomelli, 2006; Cappa, 2017).

Il confronto con le prime (Stanislavskij, 1988; Moreno, 1985), nutre la sua idea di teatro come linguaggio capace di dare strumenti di consapevolezza di sé, grazie alla possibilità data all'attore di vedersi nella sua stessa azione e così di pensare, ipotizzare e progettare alternative future. Il teatro prende le sembianze di linguaggio alla portata di ciascuno al di là di doti artistiche o di formazione specifica, è pensato al servizio delle persone come strumento di espressione di sé (Boal, 1993) che può accompagnare la crescita così come il superamento di ostacoli personali o sociali. Dalle contaminazioni con le seconde istanze, che definiremmo educative, con particolare riferimento alla proposta pedagogica di Paulo Freire, si costruisce in maniera più chiara l'idea di educazione come strumento privilegiato di liberazione (Freire, 1967) di emancipazione del singolo e, al contempo, dell'umanità (Freire, 1968) grazie ai processi di attivazione (la possibilità di sentirsi protagonisti attivi all'interno dei propri contesti di vita) e di coscientizzazione (che non è solo consapevolezza, ma anche l'elaborazione critica della presa di coscienza stessa).

Alcuni elementi del TdO, quindi, sembrano particolarmente in linea con il processo di educazione (Gigli, Tolomelli & Zanchettin, 2008) o di formazione (Aglieri & Aprigliano, 2019) come la valorizzazione della dimensione della collettività e del gruppo nel confronto, il ruolo del regista o del formatore che si fa mediatore, quasi personaggio maieutico; l'abbattimento della quarta parete per cui a ciascuno è chiesto di provare a farsi protagonista, di entrare in scena, non più spettatore ma, per dirla con Boal, *spett-attore* (Boal, 1996b, 44-45).

Ai fini della formazione per i tutor universitari si sono pertanto promossi percorsi formativi che coinvolgessero e attivassero i tutor universitari attraverso le tecniche del teatro dell'oppresso avvalendosi di un formatore esperto (Luca Dotti, KWA DUNIA), mettendo al centro dell'azione formativa il ruolo del tutor nei contesti accademici, attraverso linguaggi espressivi e narrativi e corporei, tesi a promuovere un coinvolgimento, una partecipazione attiva e competenze di riflessione sul proprio agito all'interno della comunità universitaria e monitorandone gli esiti ed i cambiamenti in riferimento al senso di autoefficacia come tutor.

Conclusioni

La ricognizione della letteratura nazionale ed internazionale considera la formazione dei tutor come cruciale e sollecita ad implementare dispositivi formativi che vengano monitorati sul piano della ricerca, considerando che diverse sono le variabili – personali, dell’organizzazione universitaria, del progetto formativo stesso – che incidono sulla qualità e gli esiti dello sviluppo delle competenze dei tutor universitari. I percorsi pilota avviati ci invitano a proseguire nella progettazione di azioni formative che promuovano un ruolo attivo e di sistema dei tutor entro la comunità universitaria, adottando linguaggi espressivi diversificati al fine di sostenere una riflessione critica e un apprendimenti trasformativo.

Note degli autori

La “Premessa” è scritta da Andrea Pintus; i paragrafi “Il tutorato come forma di orientamento e accompagnamento” e “Il tutorato nei contesti universitari” da Elena Luciano, il paragrafo “La formazione dei tutor universitari nella letteratura internazionale” da Maja Antonietti, il paragrafo “Il progetto di ricerca in corso presso Unipr sulla formazione dei tutor” da Mariangela Scarpini. Il progetto documentato nel presente lavoro è stato ideato da Maja Antonietti, Elena Luciano, Andrea Pintus.

Bibliografia

- Aglieri, M., & Aprigliano, S. (2019). Esercizi di libertà. Esperienze di teatro dell’oppresso nella didattica universitaria. *Media Education*, 10(2), 232-245. <https://oaj.fupress.net/index.php/med/article/view/8847>
- Bandura, A. (2000). *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*. Edizioni Erickson.
- Bell, A., & Madlenovic, R. (2015). Situated learning, reflective practice and conceptual expansion: effective peer observation for tutor development. *Teaching in Higher Education*, 20(1), 24-36. <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.945163>
- Betts, L. R., Huntington, B., Iao, L. S., Dillon, G. V., Baguley, T., & Banyard, P. (2019). Developing a competency-based education training programme for university tutors. *The Journal of Competency-Based Education*, 4(4). <https://doi.org/10.1002/cbe2.1200>
- Biagioli R. (2018). Il tutorato e le strategie di supporto nei percorsi scolastici. *Studium Educationis*, XIX(1), 133-142. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2684>
- Biasin C. (2018). Tutoring: significati, modelli e funzioni del tutorato. *Studium Educationis*, XIX(1), 13-32. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2676>
- Boal, A. (1993). *Il poliziotto e la maschera*. La Meridiana.
- Boal, A. (1996a). *Il teatro degli oppressi*. La Meridiana.
- Boal, A. (1996b). *L’arcobaleno del desiderio*. La Meridiana.
- Bonelli, R., Bonin, A., & Da Re, L. (2022). Lo sviluppo delle soft skills dei tutor all’uni-versità: bisogni e pratiche formative. In A. La Marca & A. Marzano (eds), *Ricerca didattica e formazione insegnanti per lo sviluppo delle Soft Skills. Atti del Convegno Nazionale SIRD*. Palermo, 30 giugno, 1 e 2

luglio 2022 (p. 922-937). Collana SIRD. Studi e ricerche sui processi di apprendimento-insegnamento. Lecce: PensaMultimedia. <https://www.pensamultimedia.it/libro/9788867609857>

Cappa, F. (2017). Metafora teatrale e laboratorio pedagogico. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(3), 83-95. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/7639>

Clements, J. (2022). Practitioner's Corner: Going Off-Script: Using Improv in Peer Tutor Training. *Learning Assistance Review (TLAR)*, 27(2).

Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A. & Meggiolaro, S. (2019). *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Franco Angeli.

D'Ambrosio, M. (2015). Teatro come pratica pedagogica. *Ricerca-azione per il teatro-scuola* (Vol. 1). Pensa Multimedia.

Da Re L., Bonelli R., & Bonin A. (2023). La formazione dei tutor universitari. Pratiche ed esiti della proposta formativa dell'Università di Padova. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 8(1). <https://doi.org/10.3280/exioa1-2023oa16038>

Da Re L., Clerici R., & Álvarez Pérez P.R. (2016). Le attività e gli strumenti del programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'Università. Cluep.

Da Re, L. (2012). "Tutor junior" e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova. *Italian Journal of Educational Research*, 9(5), 120-133. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/217>

Da Re, L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Pensa Multimedia.

Da Re, L., & Clerici, R. (2017). Dispersione universitaria, rendimento accademico e tutorato: un'indagine dell'Università di Padova. *Education siglo XXI*, 35(2), 139-160. <http://dx.doi.org/10.6018/j/298551>

Da Re, L., & Biasin, C. (eds), (2018). *Il tutorato formativo. Un modello di tutoring integrato per l'empowerment degli studenti universitari*. Pensa Multimedia Editore.

Da Re, L., Clerici, R., & Pérez, P. R. Á. (2017). The formative tutoring programme in preventing university drop-outs and improving students' academic performance. The case study of the University of Padova (Italy). *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(3), 156-175. https://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2017_3_7_0.pdf

De Smet, M., Van Keer, H., De Wever, B., & Valcke, M. (2010). Cross-age peer tutors in asynchronous discussion groups: Exploring the impact of three types of tutor training on patterns in tutor support and on tutor characteristics. *Computers & Education*, 54(4), 1167-1181. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.002>

Fedeli, M., Grion, V., & Frison, D. (Eds.). (2016). *Coinvolgere per apprendere: metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Pensa Multimedia.

Formenti, L. (2018). Esperti di incertezza: il tutor come connettore sistemico. *Studium Educationis*, XIX(1), 81-90. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2680/5767>

Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. EGA.

Freire, P. (2017). Il professore universitario come educatore. In P. Freire. *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*, 69-83. Centro editoriale dehoniano.

Freire, P. & Macedo, D. (2008). *Cultura, lingua, razza. Un dialogo*. Forum.

- Galliani L. (2017). La valutazione dell'agire didattico in università. In Felisatti E., Serbati A., (a cura di), *Preparare alla professionalità docente*, 67-84. FrancoAngeli.
- Giacomantonio, A., Luciano, E., & Marcuccio, M. (2019). Promuovere lo sviluppo della competenza di auto-orientamento degli studenti universitari. Elementi per una messa a punto della cornice concettuale. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 11(18), 148-165.
- Gigli A., Tolomelli A., & Zanchettin A., (2008). *Il teatro dell'oppresso in educazione*. Carocci.
- Laine, E., & Gegenfurtner, A. (2013). Stability or change? Effects of training length and time lag on achievement goal orientations and transfer of training. *International Journal of Educational Research*, 61, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.014>
- Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Vita e Pensiero.
- Magnoler P., Pacquola M. (2018). Curare la professionalizzazione nelle organizzazioni: nuove pratiche e saperi del tutor. *Studium Educationis*, XIX (1), 115-131. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2683>
- Magnoler, P. (2017). *Il tutor. Funzione, attività e competenze*. Franco Angeli.
- Marescotti E. (a cura di) (2022). *Educazione permanente degli adulti: storia di un'idea*. Utet.
- Moreno J. L. (1988). *Manuale di psicodramma 1: il teatro come terapia*. Astrolabio (trad. it. Beacon House Inc., 1946)
- Moretti G., Morini A. L. & Giuliani A. (2021). La funzione strategica dell'Università per il miglioramento della qualità dei contesti educativi sul territorio. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*. Open Access. <https://doi.org/10.3280/exioa0-2021oa11128>
- Mortari L. (2010). *Apprendere dall'esperienza*. Carocci.
- Nicolaou, S. A., Heraclides, A., Constantinou, C. S., Loizou, S., & Gillott, D. J. (2021). One size doesn't fit all: PBL tutor training and development. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 15(2). <https://doi.org/10.14434/ijpbl.v15i2.30267>
- Oliva, G. (2005). *Educazione alla Teatralità e la formazione*. LED.
- Oliva, G. (2016). L'educazione alla teatralità: le nuove indicazioni ministeriali. *Scienze e ricerche*, 38 (1), 40-44.
- Pellerey, M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. La Scuola.
- Pellerey, M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna Cnos*, 1, 45-57. https://www.cnos-fap.it/sites/default/files/articoli_rassegna/dal_diario_al_portfolio_digitale.pdf
- Rossi, A. A., & Bonfà, A. (2020). I servizi UniGe di tutorato matricole: un intervento di sistema. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 174-186. <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.508>
- Santiviago, C., Couchet, M., & De León, F. (2020). Las tutorías entre pares en la Universidad de la República como experiencia formativa: la mirada de los tutores. *Páginas de Educación*, 13(2), 21-33. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i2.2182>.
- Schön D. A. (1993). *Il Professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Smitha, C., & Bath, D. (2003). Evaluation of a networked staff development strategy for departmental tutor trainers: Benefits, limitations and future directions. *International Journal for Academic Development*, 8(1-2), 145-158.

Stanislavskij, K. (1988). *Il lavoro dell'attore sul personaggio*. Laterza.

STUDIUM EDUCATIONIS Anno XIX, n. 1, 2018, Numero Monografico "Tutorato e Tutor: significati e contesti".

Tinto, V. (2001). Rethinking the first year of college. *Higher Education Monograph Series, Syracuse University*, 9(2), 1-8.

Tolomelli, A. (2006). Il teatro formazione II-Metodologie del Teatro dell'Oppresso: incontro con i contesti formativi. *For*, suppl. 66, 50-62.

Tolomelli, A. (2011). Dalla pedagogia degli oppressi al teatro dell'oppresso. Da Freire a Boal. *Educazione Democratica*, 3, 21-43.

Vidal Villa, A., & Castillo Delgado, R. (2019). Formación de estudiantes de Medicina como tutores pares en aprendizaje basado en problemas. *Educación Médica Superior*, 33(3). <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1718/885>

Zanetti, F. (2017). Teatro e formazione come beni comuni. *Prove di drammaturgia*, 1-2, 8-11.

Zannini, L. (2005). *La tutorship nella formazione degli adulti: uno sguardo pedagogico*. Guerini Scientifica.

Zannini, L., Daniele, K., Saiani, L. (2018). Riflessioni pedagogiche sul tutoring a partire dal vertice delle professioni della cura. *CQIIA rivista*, VIII(25), 70-86. <https://cqiirivista.unibg.it/index.php/fpl/article/view/366/339>