

## **La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario**

### **Anna Salerni**

Professore associato  
Sapienza, Università di Roma  
anna.salerni@uniroma1.it

### **Patrizia Sposetti**

Ricercatore  
Sapienza, Università di Roma  
patrizia.sposetti@uniroma1.it

### **Giordana Szpunar**

Ricercatore  
Sapienza, Università di Roma  
giordana.szpunar@uniroma1.it

### **Abstract**

Il contributo si propone l'obiettivo di mostrare come la scrittura narrativa si dimostri un valido strumento di formazione e di valutazione dell'attività del tirocinio universitario. In particolare la narrazione scritta dell'esperienza vissuta consente di valutare: il tipo di attività che gli studenti hanno svolto durante il tirocinio e le competenze acquisite; la capacità degli studenti di riflettere sull'esperienza e di integrarla con le conoscenze e competenze già possedute. La relazione di tirocinio assume, in tal modo, la forma di una scrittura epistemica che determina una crescita di comprensione e di conoscenza e, insieme agli altri strumenti di monitoraggio del tirocinio, consente una migliore riflessione sull'esperienza formativa.

This paper presents narrative writing as a tool to evaluate university internship program and students training. In particular, narrative writing allows to evaluate: activities that students have done during the internship; students' ability to reflect on the experience and integrate it with previous knowledge and skills. Thus, the internship's report becomes an epistemic writing that determines growth of understanding and knowledge. For this reason the internship's report with other evaluation tools allow a better reflexion on the students' experience.

**Parole chiave:** tirocinio universitario, scrittura narrativa, valutazione, esperienza, teoria, pratica, pensiero riflessivo

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar

**Keywords:** University Internship Program, narrative writing, evaluation, experience, theory, practice, reflective thinking

---

### **1. Uno sguardo introduttivo: la scrittura professionale come forma di scrittura narrativa ed epistemica**

Utilizzare la narrazione scritta in chiave formativa e valutativa nel contesto del tirocinio universitario è una scelta metodologica che implica alcune riflessioni preliminari.

La prima riguarda la natura del mezzo impegnato, la scrittura, e il suo legame con una esperienza molto specifica qual è l'esperienza professionale sia pure praticata nella forma protetta e fortemente governata da regole del percorso di tirocinio universitario, come meglio si vedrà più avanti. Narrare e ripercorrere in forma scritta la propria esperienza di lavoro, infatti, quale che sia l'area di riferimento, significa praticare una forma di scrittura anche professionale.

Intorno al concetto di scrittura professionale molto si è scritto e riflettuto, soprattutto in tempi recenti e in alcuni ambiti, giungendo, non senza difficoltà, a definizioni sostanzialmente riconducibili all'area delle scritture non creative<sup>1</sup>. Tali definizioni sono accomunate da una centratura sulla utilità pratica in ambiti professionali e sulla funzionalità del testo prodotto all'attività svolta. Le scritture professionali sarebbero così caratterizzate – tutte – da un alto contenuto di “informazione e azione” e fortemente legate a processi di negoziazione (Bruni, 2001). Come afferma Raso (2003):

Per scrittura professionale si intendono le testualità necessarie per comunicare nel mondo del lavoro; quindi testi non “creativi”, ma appunto professionali: curriculum, verbali, lettere d'affari, atti amministrativi, avvisi al pubblico, moduli, relazioni, e tutti quei testi che servono alla comunicazione di professionisti, della burocrazia, delle imprese e in genere dei settori attivi di una società complessa che deve essere in grado di comunicare con efficienza, senza sprechi e rispettando i destinatari<sup>2</sup>.

La definizione proposta è molto ampia e permette di ricondurre a un unico insieme scritture diverse e, talora, distanti tra loro; tuttavia sembra meno adatta a includere un particolare tipo di testi scritti prodotti a scopo professionale: i testi che hanno a che fare con le professioni educative e che costituiscono il fulcro del nostro interesse in questa sede. In tale definizione, infatti, non sembra che rientrino i testi prodotti in ambito lavorativo con l'obiettivo specifico di riflettere sulla pro-

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar

pria esperienza e di migliorare la pratica professionale proprio attraverso la riflessione.

Testi di questo tipo sono largamente rappresentati nell'area delle scritture in educazione, che da un lato conservano il ruolo di scritture funzionali allo svolgimento di un certo tipo di lavoro, e dall'altro rappresentano un efficace strumento di rielaborazione e di interpretazione del vissuto personale e professionale, come nel caso delle relazioni di tirocinio universitario in area pedagogica, oggetto specifico di questo contributo.

Se la scrittura nelle professioni in campo educativo permette all'educatore, anche in formazione, di agire sulla sua stessa professionalità acquistando in tal modo una sorta di valore aggiunto<sup>3</sup>, ciò dipende in larga misura dal mezzo utilizzato. La scrittura è, infatti, uno strumento di trasmissione ed elaborazione delle informazioni potente e senza pari, poiché permette di poter fissare i contenuti e di tornarci sopra, avviando una duplice riflessione. Si riflette, infatti, mentre si scrive, *in azione*, selezionando i contenuti da riportare e decidendo come organizzarli e legarli tra loro, e si riflette dopo aver scritto, *sull'azione*, rileggendo e ripensando l'esperienza fissata su carta e resa in forma concreta. In tal modo l'esperienza svolta, divenuta oggetto di riflessione, può interagire più facilmente con le conoscenze e le competenze che si posseggono ed essere integrata in esse.

Scrivere facilita la nevralgica operazione di distanziamento dal vissuto, che reso in parole diviene visibile e concreto, cioè diviene oggetto di riflessione (Mortari, 2003). In tal modo, anche attraverso la scrittura, si impara a prendere le distanze dalla fatica che caratterizza le professioni ad alto coinvolgimento emotivo, quali quelle educative. Come nota infatti Fiamberti (2006), «l'operatore scrive per poter disporre di uno specchio (bisogno riflessivo) e di un argine (bisogno contenitivo) per poter affrontare nella realtà quotidiana situazioni complesse, anche perché emotivamente coinvolgenti» (p. 3). L'oggettivazione degli eventi resa possibile dalla scrittura è facilitata anche da alcune caratteristiche intrinseche al processo di trasformazione dei fatti in parola scritta. Scrivendo, infatti, le parole acquistano una consistenza materiale, divengono oggetti permanenti tra i quali è possibile individuare legami e connessioni che nella presa diretta del parlato e dell'accadere possono sfuggire.

La scrittura, inoltre, essendo generalmente meno immediata del parlato, induce a cautele maggiori e dunque a una più profonda riflessione; e questo vale in assoluto per le forme di scrittura professionale che implicano un rapporto diretto col vissuto di chi scrive.

Scrivere la propria esperienza è, infatti, doppiamente rischioso per la possibilità sia di una certa freddezza sia, all'opposto, di un eccesso di sentimenti. Per questo motivo bisogna imparare a guardare e a descrivere prima di scrivere, per poter organizzare i contenuti "guardati" (Cocever & Chiantera, 1996). Quando si scrive la

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar

propria esperienza, non si tratta di fare un'operazione di fantasia o sul ricordo inteso in senso lato, ma si tratta di osservare una situazione in cui si era uno degli attori partecipanti, con la consapevolezza di doverla poi narrare. Bisogna cioè imparare a osservarsi mentre si è "in azione" e ad acquisirne l'abitudine, prendendo le distanze dal sé. Narrare un evento, una situazione, un'esperienza vissuta e contemporaneamente osservata, vuol dire anche ri-prenderne le distanze, ri-vederla e ri-rappresentarla. Perché questo processo abbia un esito positivo, traducendosi in un percorso di reale crescita professionale fondato sulla riflessività, è inoltre importante saper utilizzare in maniera non banale, ma finalizzata, strumenti che facilitino la ricostruzione di memorie, come appunti, note, trascrizioni di quanto si è vissuto. Non si tratta solo di appuntare gli eventi, ma di evidenziarne gli aspetti ritenuti cruciali o anche problematici insieme alle azioni che hanno generato in termini di ricerca, soluzione di problemi, incremento di conoscenza. E per far ciò è necessario imparare a osservare e ad analizzare criticamente il proprio percorso formativo.

Attraverso la scrittura l'esperienza svolta, trasformata in oggetto di riflessione, può interagire più facilmente con le conoscenze e con le competenze che si posseggono ed essere integrata in esse. In tal modo diviene recuperabile una forma di scrittura epistemica, ossia di scrittura che permette una modificazione e una crescita di conoscenza (Bereiter, 1980), «in cui la composizione fa progredire lo scrittore nella comprensione» (Bereiter & Scardamalia 1987, 1995, p. 86).

Proprio grazie alle possibilità offerte dalla scrittura in termini di collegamento tra informazioni date e informazioni nuove e, dunque, in termini di individuazione di legami logico concettuali tra riflessione ed esperienza, la narrazione scritta può assumere più facilmente rispetto ad altri mezzi un ruolo chiave nei contesti di formazione. Il meccanismo narrativo rappresenta, infatti, una forma privilegiata di interpretazione dell'esperienza. In particolare la narrativa permette di ricostruire, con tempi e in direzioni diverse e non sempre prevedibili, il senso delle esperienze vissute poiché restituisce e rende possibili nuove realtà (Bruner 2002, 2006):

la narrativa ci offre, per dirne una, un mezzo pronto e flessibile per trattare gli incerti esiti dei nostri progetti e delle nostre aspettative. [...] grazie al potere normalizzante della cultura, i nostri progetti di solito si realizzano bene e in tutta tranquillità. Ma è il nostro talento narrativo che ci dà la capacità di trovare un senso alle cose quando non ce l'hanno (pp. 31-32).

Ciò rende più chiaro il valore epistemico del pensiero narrativo in quanto pensiero che rende possibili scoperte e conoscenze. Occupandosi delle intenzioni, delle azioni, delle vicissitudini umane e dei loro risultati, esso permette all'uomo di trasformare l'esperienza in concetti condivisibili.

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar

D'altro canto l'uso del meccanismo narrativo come forma di conoscenza profonda ha tradizioni antiche e nobili, basti pensare al dialogo socratico o alla narrazione autobiografica di Agostino, anche se spesso, nel linguaggio comune, si tende a relegare la narrazione nel dominio della banale evasione dal reale o, comunque, a non riconoscerne la possibile funzione di sviluppo della conoscenza. Di contro, non solo la struttura narrativa è un supporto fondamentale per la comprensione dell'esperienza, ma ripercorrere una esperienza professionale, soprattutto in area educativa, spesso significa anche approfondire alcuni delicati aspetti relativi al tema dell'identità personale, tema questo ineludibilmente connesso a quello di "identità narrativa". Come afferma de Maumigny-Garban (2006)

la réflexion engagée autour de l'identité personnelle, s'est faite en lien avec le concept d'identité narrative de Paul Ricœur. La structure narrative s'impose comme recours pour raconter, suivre et comprendre l'existence, car comme l'écrit Paul Ricœur: "*Raconter c'est dire qui a fait quoi, pourquoi et comment [...]*". En fixant leur vie par écrits, les participantes ont découvert qu'il ne pouvait y avoir d'univers sans un soi qui s'y trouve et agit et ont pu accéder à la dimension de sujet de leur histoire. L'identité se construit dans une histoire écrite. "*L'histoire racontée dit le qui de l'action. L'identité du qui n'est donc elle-même qu'une identité narrative*" (p.1).

La ricerca di un equilibrio tra il sé e l'oggettività dell'esperienza vissuta, la collocazione in essa della propria identità narrativa e i punti di convergenza col percorso formativo<sup>4</sup>, rappresentano un importante tratto del percorso di autoriflessione sull'esperienza, tratto che, come abbiamo evidenziato, può essere rafforzato dall'uso del mezzo scritto. È per questa ragione che nelle pagine seguenti presenteremo parte del più complesso percorso di formazione e orientamento realizzato all'interno dei Corsi di Laurea pedagogici della "Sapienza", soffermandoci sull'analisi delle *Relazioni di tirocinio* prodotte dagli studenti, quali strumenti utili di ricostruzione e riflessione sull'esperienza formativa e necessari per la formazione di professionisti competenti.

## **2. Il tirocinio universitario nei Corsi di Laurea pedagogici della "Sapienza"**

Per comprendere il valore formativo della relazione di tirocinio, abbiamo detto, è necessario presentare il contesto specifico in cui essa nasce e si struttura. L'esperienza in un contesto di lavoro, vissuta dagli studenti grazie al tirocinio, non è soltanto un'occasione per applicare conoscenze teoriche acquisite in modo formale nel percorso universitario. Essa rappresenta anche un momento di riflessione grazie al quale lo studente impara a legare quanto appreso nelle aule, sui libri e nei

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar

cosiddetti contesti informali, con la pratica professionale, seppur controllata e definita da un progetto formativo.

Infatti, se in generale si può affermare che la componente esperienziale è fondamentale nell'apprendimento (vedi, per esempio, Malcolm Knowles, 1989, 1996), più in particolare il tirocinio, come sostiene Donald Schön (1987, 2006), è da intendersi come

un *setting* progettato allo scopo di apprendere una pratica. In un contesto che si avvicina molto al mondo della pratica, gli studenti apprendono attraverso il fare, sebbene il loro fare abbia una piccola ricaduta sul lavoro del mondo reale. Essi apprendono per mezzo di progetti prestabiliti che simulano e semplificano la pratica; oppure prendono parte a progetti del mondo reale, ma sotto una stretta supervisione. Il tirocinio è un mondo virtuale, relativamente libero da pressioni, distrazioni e rischi rispetto al mondo reale, nonostante si riferisca ad esso. Si colloca nello spazio intermedio tra il mondo della pratica, il “profano” mondo della vita ordinaria e il mondo specialistico del sapere accademico (p. 73).

Riteniamo che presentare il modo in cui è strutturata l'intera attività di tirocinio e il modo in cui essa è valutata nelle sue diverse fasi, aiuti a far capire come essa contribuisce alla formazione degli studenti e a comprendere meglio la necessità di collegare l'attività pratica con quella teorica, l'esperienza sul campo con quanto appreso nei contesti formali di apprendimento. Nei Corsi di Laurea pedagogici della “Sapienza” la valutazione complessiva dell'attività di tirocinio avviene attraverso l'uso di differenti strumenti, sia qualitativi che quantitativi, messi a punto, monitorati e affinati nel corso di una decennale esperienza e somministrati, nelle diverse fasi di svolgimento dell'attività, ai diversi protagonisti in essa coinvolti. Il modello di tirocinio adottato è un modello dinamico, in quanto considera centrale l'interscambio e la collaborazione costante tra gli attori coinvolti nell'attività (studenti, università e organizzazioni) in modo che vi sia circolarità di formazione e informazione, all'interno dei gruppi e tra i diversi gruppi, così da favorire e facilitare i risultati in termini di apprendimento di competenze, ma anche di sbocchi lavorativi adeguati e coerenti con il titolo di studio conseguito (Salerni, 2007).

Per raggiungere tale obiettivo si ritiene necessario raccogliere informazioni nelle diverse fasi dell'attività di tirocinio di ciascuno studente. Tali informazioni sono di natura diversa e, di conseguenza, la validazione del modello prevede l'utilizzazione di strumenti di differente natura<sup>5</sup>. Più in particolare:

1. Nella *fase iniziale o di orientamento*, in cui la raccolta delle informazioni ha un obiettivo di natura fondamentalmente conoscitiva, sono impiegati strumenti che permettono di ottenere dati sul percorso formativo, le aspettative, le motivazioni e gli interessi del futuro tirocinante.

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar

Si richiede allo studente di presentare il proprio curriculum unitamente al piano di studi completo degli esami sostenuti e di compilare una “Scheda di avvio al tirocinio”<sup>6</sup>. Prima di istruire la pratica e avviare l’attività, la Commissione Tirocini<sup>7</sup> esamina i documenti presentati, effettua un colloquio con lo studente e gli attribuisce un tutor universitario, selezionato tra i membri della commissione stessa, che lo seguirà nel percorso. In questo modo, il tutor può impostare una azione di orientamento che tiene conto del percorso accademico e, eventualmente, professionale dello studente, dei suoi interessi, delle sue aspettative e dei suoi progetti e proporre l’attività di tirocinio più coerente. Di conseguenza è possibile definire un progetto formativo concreto, realmente aderente alle esigenze formative dei singoli studenti e alle loro attese professionali, nonché alle loro competenze.

Il progetto formativo è elaborato in collaborazione con l’azienda ospitante e rappresenta un elemento di grande rilievo nel percorso di tirocinio: un progetto dettagliato, coerente e ben strutturato si pone, in larga misura, quale garanzia di successo di un tirocinio. Inoltre, non solo esso diviene il punto di riferimento per la valutazione finale dell’attività, ma costituisce anche la base per possibili verifiche intermedie durante lo svolgimento del tirocinio e per la risoluzione di eventuali problemi.

2. Nella *fase intermedia o di prima valutazione dell’andamento del tirocinio*, in cui la raccolta delle informazioni si pone il duplice obiettivo di monitorare l’andamento generale dell’attività in corso e di verificare che vi sia una effettiva collaborazione tra tutor aziendale (o altra figura incaricata di seguire lo studente nell’organizzazione ospitante) e studente in tirocinio, ci si avvale di due questionari semi-strutturati: uno somministrato allo studente<sup>8</sup>, l’altro all’azienda ospitante<sup>9</sup>.

Al tirocinante, in particolare, è chiesto di fornire un primo giudizio sull’utilità formativa delle attività che sta svolgendo e sulla personale soddisfazione rispetto all’esperienza di tirocinio.

Le informazioni raccolte in questa fase consentono anche di verificare se il tirocinio è avviato nel rispetto di quanto effettivamente concordato nel progetto formativo, se i compiti svolti dallo studente sono coerenti con quanto è stato previsto, se e come è accolto e seguito lo studente.

La somministrazione del questionario permette dunque di individuare eventuali punti di criticità, possibili fattori o momenti problematici che possono presentarsi nel corso dell’attività di tirocinio e che potrebbero incidere negativamente sul proseguimento dell’esperienza formativa e di attivare in tempo reale interventi migliorativi.

3. Nella *fase terminale o di valutazione conclusiva*, al fine di raccogliere le informazioni utili per poter fare un bilancio complessivo dell’esperienza, ci si avvale di tre distinti strumenti: un questionario semi-strutturato somministrato allo studente che ha concluso il tirocinio<sup>10</sup>; un breve questionario semi-strutturato rivolto al tutor

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar

aziendale, o a chi, in azienda, ha seguito lo studente nel corso dell'attività<sup>11</sup>; una relazione di tirocinio elaborata dallo studente.

L'analisi della relazione finale elaborata dallo studente permette alla Commissione Tirocini di valutare l'esperienza di apprendimento e di riconoscere i crediti formativi del tirocinio e la relativa idoneità. La stesura della relazione di tirocinio procede parallelamente allo svolgimento dell'attività: ha inizio, infatti, con la redazione di un diario di bordo che confluisce, poi, nella sua versione definitiva.

Nella redazione della relazione finale, lo studente può far riferimento anche alle informazioni raccolte in modo strutturato attraverso i questionari somministrati nelle varie fasi dell'attività che - come abbiamo avuto modo di vedere - se da una parte permettono alla Commissione di monitorare l'andamento del tirocinio, dall'altra mettono il tirocinante nella condizione di riflettere in modo analitico su tutte le dimensioni e gli aspetti dell'attività stessa. Nella fase di scrittura - come meglio si vedrà più avanti - lo studente è invitato a dimostrare di aver sviluppato la capacità di pensare in modo riflessivo all'attività pratica. Come evidenziato, chiedere al tirocinante di scrivere *in azione* e *sull'azione* non deve servire ad acquisire solo un'abilità tecnica, ma a favorire la sua capacità di riflettere e di saper trovare collegamenti tra quanto appreso nelle aule universitarie e quanto appreso dalla propria e dalla altrui esperienza (Dewey, 1904). Il raggiungimento di tale obiettivo prevede l'intervento sia del tutor aziendale sia del tutor universitario, figure che, insieme, guidano lo studente nell'esame critico del proprio lavoro insegnandogli a divenire un professionista riflessivo (Salerni, Sanzo & Szpunar, 2011).



### 3. La relazione di tirocinio: caratteristiche e finalità

La rielaborazione dell'esperienza di tirocinio per lo studente trova, dunque, un luogo privilegiato nella relazione che è tenuto a scrivere al termine dell'attività. Il tirocinante a tal fine ha a disposizione due strumenti: le *Indicazioni per la stesura della relazione di tirocinio* e la *Guida alla scrittura della relazione di tirocinio*. Obiettivo specifico è aiutare il tirocinante a trarre i maggiori vantaggi dall'esperienza e a individuare gli elementi su cui porre l'accento nella stesura della relazione finale, in modo che essa non diventi un mero atto formale e un assolvimento burocratico.

La stesura della relazione è supervisionata dal tutor universitario che ha seguito lo studente lungo il suo percorso di tirocinio e che, in questa fase finale, anche attraverso la revisione della relazione, lo supporta e lo stimola a riflettere sull'esperienza e a esplicitare e valorizzare quanto vissuto e appreso. Lo studente, inoltre, in questo momento conclusivo può ricorrere al tutor aziendale, tra i cui compiti rientra anche quello di esprimere una valutazione in forma di giudizio sintetico sull'attività svolta dal tirocinante<sup>12</sup>.

In breve nella relazione di tirocinio, indicativamente di 10 cartelle di testo, lo studente deve, da una parte, ripercorrere le diverse fasi dell'esperienza, rapportandola a ciò che ritiene di aver acquisito mettendola in relazione con il percorso formativo accademico e, dall'altra, dimostrare capacità di saper riflettere criticamente, in modo sintetico e personale, sugli aspetti ritenuti più significativi delle attività svolte durante il tirocinio. L'obiettivo principale è far lavorare lo studente sulla scrittura proprio in quanto metodo di esplicitazione epistemica e di riflessione sull'esperienza vissuta (Munari, 2010).

Come scrive Jedlosky (1998) ne *Il sapere dell'esperienza*

L'esperienza è qualcosa che si fa sempre e qualcosa che non si può avere mai. L'esperienza si fa sempre, nel senso che noi non possiamo fare a meno di vivere, in uno spazio e in un tempo dati, che non possiamo fare a meno di sentire, conoscere, imparare. Non si può non averla mai, nella misura in cui non ci separiamo – almeno qualche volta – almeno per qualche aspetto – dal flusso di questa vita, e non ce ne appropriamo provando ad attribuirle un senso (p. 175).

La stesura della relazione è considerata il momento saliente di attribuzione di senso al vissuto personale, con la crescita in termini di conoscenza che questo implica.

Le *Indicazioni* e la *Guida* per la stesura della relazione sono consegnate agli studenti prima di iniziare l'attività di tirocinio, in modo che siano utilizzate lungo il percorso come traccia per strutturare un *diario di bordo* in cui dar spazio, oltre che alla descrizione dei fatti, degli eventi e delle attività rilevanti, anche alla riflessione e alla rielaborazione di essi alla luce degli apprendimenti pregressi e degli apprendimenti legati all'esperienza stessa. Il diario e la relazione redatta sulla sua

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar

traccia divengono strumenti di riflessione poiché aiutano il tirocinante a ripensare la pratica, a ritornare su di essa e a esplicitare/trovare le connessioni tra le azioni esercitate/vissute e gli insegnamenti teorici che, in modo consapevole e inconsapevole, lo hanno guidato o a cui è stato condotto attraverso l'esperienza di tirocinio.

Le relazioni di fine attività di tirocinio sono valutate, al fine di riconoscerne i crediti formativi in termini di idoneità, considerando diverse dimensioni. Nello specifico si valuta la presenza nella relazione di competenze:

- *linguistiche* (controllo degli strumenti di scrittura, del livello morfosintattico, lessicale e semantico del discorso);
- *testuali* (organizzazione del testo a seconda della tipologia testuale, strutturazione e organizzazione delle idee);
- *cognitive* (elaborazione, selezione e combinazione delle informazioni);
- *pragmatiche* (congruenza del messaggio in relazione alla situazione comunicativa);
- *metacognitive* (decentramento dal testo per sottoporlo a revisione e a valutazione della sua accettabilità e coerenza) (Salerni, Sposetti, 2010).

Riguardo alla competenza linguistica lo studente deve saper selezionare, organizzare e formulare correttamente le proprie idee sulla base di una situazione comunicativa specifica e fortemente caratterizzata, poiché nel compito di scrittura sono definiti in modo chiaro il contesto, lo scopo e il destinatario. Il tirocinante deve cioè scrivere un testo che, pur in un impianto informativo/espositivo, dovrà essere descrittivo, in quanto contenente informazioni relative agli spazi dell'organizzazione che ha ospitato il tirocinante, alle attività svolte, al tipo di formazione ricevuta (eventualmente accompagnata da strumenti, documenti eccetera), ai rapporti con il gruppo di lavoro, ma anche argomentativo, in quanto è chiesto di esprimere, in modo autonomo e personale, una valutazione sull'esperienza, confrontandola con il proprio più ampio percorso formativo e, in particolare, con la formazione universitaria. Lo studente inoltre deve produrre il testo avendo presente il destinatario, la Commissione Tirocini, sul quale tarare le opportune scelte stilistiche e formali.

L'aspetto più impegnativo nella stesura della relazione è, come si è detto, costituito dal fatto che non basta ripercorrere l'esperienza e raccontarla nella successione degli eventi, ma è necessario esaminare l'attività di tirocinio in termini critici, cercando di capire se e quanto questa attività ha contribuito a un arricchimento personale sul piano dell'acquisizione di conoscenze e competenze funzionali al proprio percorso di studi universitari e in qualche modo all'orientamento sulle future scelte lavorative e di studio. A ciò si aggiunge la capacità di collegare e richiamare quanto appreso in modo formale nel percorso di studi con l'esperienza vissuta sul campo.

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar

Far raggiungere agli allievi un livello di metacompetenza significa insegnare loro a riflettere *sull'esperienza* e *nel* corso dell'esperienza. Narrare la propria esperienza consente di rileggere quanto è avvenuto ovvero dare senso a quanto si è vissuto e, di conseguenza, formarsi:

il narrato della formazione ci fa scoprire o riscoprire quello che altrimenti sarebbe forse perso, ci fa riflettere sui gesti del quotidiano, sulla loro normalità ed eccezionalità nello stesso tempo, ci fa rivivere momenti di passaggio o di avventura, ci riporta a riti individuali e collettivi, a tracce di trasformazioni già avvenute, a indizi di trasformazioni in divenire (Fabbri, 1998, p. 18).

Il raggiungimento delle competenze metacognitive da parte dello studente è verificato attraverso la presenza nella relazione delle unità informative ritenute necessarie al conseguimento dello scopo del testo, vale a dire quei contenuti di «informazione e azione» che, come evidenziato, sono propri di una scrittura professionale. Si tratta, cioè, di accertare la presenza o l'assenza delle informazioni richieste nelle *Indicazioni* e nella *Guida* per la stesura della relazione di tirocinio relative alla documentazione e alla valutazione dell'esperienza nei suoi vari aspetti: informazioni di contesto, informazioni sugli aspetti metodologici e relazionali, bilancio dell'esperienza ed elementi che permettono di valutare il valore e la natura dell'esperienza svolta dagli studenti tirocinanti.

La struttura della relazione, come accennato, prevede sostanzialmente due parti strettamente integrate tra loro: una parte informativo-descrittiva e una parte argomentativo-riflessiva.

La parte *descrittiva* e *informativa*, composta da una sezione relativa alle *Informazioni generali sul tirocinio* e da una sezione relativa alla *Descrizione delle attività svolte*, deve contenere le informazioni generali sull'organizzazione ospitante, sulla sede in cui si è svolta l'attività, sulle motivazioni e gli obiettivi formativi dichiarati in fase di stesura e di approvazione del progetto formativo, sul tipo di attività svolte, sul metodo seguito dal tirocinante e sui rapporti instaurati con utenti, colleghi e tutor.

La parte *argomentativo-riflessiva* deve prevedere l'analisi critica di una serie di aspetti che hanno caratterizzato l'esperienza di tirocinio. In particolare, lo studente deve riflettere, anche attraverso l'uso del diario di bordo, sulle difficoltà incontrate e sull'adeguatezza o meno della propria preparazione teorica (con particolare riferimento alla formazione universitaria), sulle competenze acquisite (competenze relazionali, organizzative, gestionali, ecc.) e sulle competenze che sarebbe utile possedere per svolgere al meglio quel tipo di attività professionale. Infine, lo studente deve dimostrare di essere consapevole del legame esistente tra l'esperienza di tirocinio e il proprio percorso di studi: per fare ciò egli deve fare riferimento agli obiettivi di-

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar

chiarati nel progetto formativo all'inizio dell'attività di tirocinio, verificando se siano stati soddisfatti o meno e in che modo.

In sintesi, la parte argomentativa consiste in una valutazione dell'esperienza che lasci emergere un'analisi delle opportunità formative intervenute nel corso dell'esperienza stessa, una valutazione della crescita delle proprie conoscenze e competenze e una valutazione delle proprie attitudini professionali e della corrispondenza di queste con le aspettative di partenza. Più in generale, lo studente deve riflettere sul rapporto di transazione che esiste tra teoria e prassi traducendolo in quella che è la sua esperienza accademica e di tirocinio. In tal modo egli è sollecitato a far dialogare due momenti della propria formazione, così che uno implementi l'altro e viceversa, in un rapporto dialettico continuo.

La relazione deve consistere in una autobiografia cognitiva che aiuti nella costruzione di significati organizzando l'esperienza; perché questo avvenga è necessario che la narrazione diventi un metodo nonché uno strumento professionale privilegiato per conferire senso all'esperienza educativa. Per raggiungere tale risultato il *diario di bordo* diventa, come abbiamo sottolineato, uno strumento indispensabile e complementare per la stesura della relazione di tirocinio e per la formazione dello studente e non un mero atto amministrativo.

La valutazione delle relazioni di tirocinio avviene a compimento dell'intero processo e si conclude sempre con l'attribuzione di una idoneità poiché, in caso di relazioni non soddisfacenti – nei termini precedentemente descritti – lo studente è invitato a rivedere il proprio lavoro con il supporto del tutor. Questa fase di revisione, che richiede un notevole impegno da parte della Commissione tirocini, è parte integrante del processo formativo. Il tirocinio non è, infatti, da intendersi come esclusivo momento di esperienza sul campo e attività che, in quanto svolta, porta a un automatico riconoscimento dei crediti formativi.

Negli anni, attraverso la valutazione e il monitoraggio delle relazioni presentate dagli studenti, sono stati individuati alcuni punti problematici ricorrenti, che hanno richiesto l'intervento dei tutor universitari e, quando possibile, dei tutor aziendali, per favorire la riflessione sull'esperienza: anzitutto, la tendenza a riportare prevalentemente le informazioni di contesto, con particolare attenzione alla descrizione delle attività svolte; in secondo luogo, la propensione a narrare eventi non rilevanti ai fini degli obiettivi specifici; infine, l'attitudine a inserire nella narrazione dell'esperienza una serie di elementi eccessivamente soggettivistici, poco funzionali agli scopi della relazione<sup>13</sup>.

Indubbiamente il fare una esperienza diretta in un contesto di lavoro, seppur in qualche modo “virtuale”, come afferma Schön, rappresenta per gli studenti – soprattutto per quelli più motivati e consapevoli – un fatto molto coinvolgente, specie sul piano emotivo. Quindi, nell'esprimere un bilancio dell'attività di tirocinio, spesso questo piano emozionale ha il sopravvento e va a coprire l'analisi più pro-

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar

fonda dell'acquisizione e del consolidamento delle proprie competenze (Salerni e Sposetti, 2010). Tuttavia, si rende necessario far capire agli studenti che il metodo narrativo deve essere rigoroso, altrimenti il raccontare perde quel valore epistemico di cui si parlava in precedenza e diventa un puro compito, che può oscillare tra i due poli dell'eccesso autobiografico o burocratico. In questo processo formativo è indispensabile richiamare la possibilità per gli studenti di intraprendere un percorso formativo sulla documentazione educativa, poiché attraverso la relazione di tirocinio imparano a documentare la propria esperienza quale elemento attivo e indispensabile dell'agire educativo. Infatti «La documentazione permette di rendere visibile e concreta l'esperienza educativa, di renderla in qualche modo oggettiva. Per questo è fondamentale che il senso del documentare non si esaurisca nell'elencare ciò che si è fatto, ma nel ragionare insieme intorno a quel che si è fatto» (Sposetti 2013, p. 214).

L'atto della narrazione deve costituire un momento in cui lo studente prende le distanze dalla propria esperienza rendendola cosciente (Vermersch, 2011) e la ri-rappresenta in modo da trasformarla in significati condivisibili e riutilizzabili. Come afferma Luigina Mortari (2009, p. 58), riferendosi alla teoria ermeneutica di Gadamer, il soggetto, sperando un urto con l'oggetto di indagine, è costretto a elaborare nuovi modi di interpretazione che superino i condizionamenti imposti dalle precomprensioni del proprio processo cognitivo, arrivando a una «comprensione adeguata all'oggetto». È proprio in questo orizzonte che il metodo narrativo rappresenta, per lo studente che scrive la relazione di tirocinio, l'occasione per raggiungere una maggiore e più efficace comprensione dell'esperienza vissuta che, interagendo con le conoscenze e le competenze già possedute, determina una crescita di significati condivisibili.

## Note

<sup>1</sup> Dell'articolazione e ampiezza dell'ambito tematico dà ben conto il programma del primo convegno di studi dedicato alla scrittura professionale in Italia Università per stranieri di Perugia Dipartimento di scienze del linguaggio Comint (Corso di laurea in comunicazione internazionale) Dutep (Diploma universitario in tecnica pubblicitaria) - Progetto Campus - *La scrittura professionale: ricerca, prassi, insegnamento primo convegno di studi* - Perugia, Palazzo Gallenga, 23-25 ottobre 2000. Per un approfondimento relativo al tema delle scritture non creative, si veda il saggio di Santambrogio (2006).

<sup>2</sup> <http://www.ameritalia.id.usb.ve/Ameritalia.002.htm> (Data dell'ultima consultazione: 5 febbraio 2013).

<sup>3</sup> A questo proposito risulta interessante la distinzione di Françoise Cros (2006) tra scrittura professionale (*écriture professionnelle*) e scrittura sulla pratica (*écriture sur la pratique*), tenendo però conto del frequente intrecciarsi delle due dimensioni nelle scritture professionali in educazione.

<sup>4</sup> A questo proposito un interessante spunto di riflessione è costituito dall'intreccio - che si verifica nelle *Relazioni di tirocinio* - tra una oggettiva ricostruzione e la narrazione con tratti più personali dell'esperienza svolta nel corso del tirocinio. A nostro parere, ma lo spunto resta certamente da approfondire, queste forme testuali miste potrebbero facilitare, nella pratica, il superamento tra quella che Paul Ricoeur (1983, trad. it. 2008) definisce "*rottura epistemologica* tra la conoscenza storica e la competenza nel seguire una storia" (p. 263).

<sup>5</sup> Per una descrizione analitica del sistema di monitoraggio e dei relativi strumenti e per l'analisi dei dati si veda, in particolare, Salerni (2007).

<sup>6</sup> Nella "Scheda di avvio" si chiede allo studente di indicare: le sue aspettative sul tirocinio; a quale tipo di attività sarebbe interessato e se ha già individuato qualche ente presso il quale svolgerla; eventuali esigenze da segnalare (orari, distanza, ecc.); quali precedenti esperienze di tirocinio e/o di lavoro abbia eventualmente avuto; in quale settore vorrebbe lavorare una volta conseguito il titolo di studio; i motivi per cui vuole intraprendere un'attività di tirocinio. L'utilità della "Scheda di avvio al tirocinio" si manifesta anche a conclusione del percorso, permettendo di confrontare le aspettative iniziali dello studente con quanto realizzato effettivamente nel corso dell'attività e rendendo, in tal modo, più completa la valutazione finale e complessiva dell'intera esperienza di tirocinio.

<sup>7</sup> La Commissione Tirocini è composta da alcuni docenti dei Corsi di Laurea triennale e magistrale e si occupa della fase di orientamento degli studenti alla scelta dell'attività, della fase di valutazione e analisi della relazione finale per arrivare all'attribuzione della idoneità e dei relativi crediti al termine del tirocinio.

<sup>8</sup> Il "Questionario intermedio per gli studenti tirocinanti" prevede una traccia per un colloquio telefonico o in presenza. In particolare si richiede allo studente di indicare: se il tirocinio si sta effettivamente svolgendo presso l'ente, secondo i tempi e con le modalità previsti nel progetto formativo (nell'eventualità di una risposta negativa lo studente deve, naturalmente, indicare i motivi delle variazioni); se i ritmi di lavoro sono ritenuti sostenibili; se i compiti affidati sono programmati in anticipo o se variano secondo le esigenze del giorno; se si è ricevuta una formazione specifica da parte dell'ente, secondo quali modalità e se è stata utile; se sente di possedere le competenze necessarie per svolgere al meglio il tirocinio; se lavora da solo o in gruppo; se ha avuto problemi di inserimento e, eventualmente, come sono stati risolti; come è stato deciso il progetto formativo e se ha partecipato alla sua elaborazione; se il tutor che lo segue è effettivamente quello indicato nel progetto e che tipo di rapporto intercorre tra studente e tutor; come si configura l'ambiente di lavoro dal punto di vista degli spazi e delle relazioni interpersonali; se ci sono stati problemi e/o difficoltà nel corso del tirocinio e, eventualmente, come sono stati affrontati e risolti; se complessivamente ritiene formativa l'attività che sta svolgendo (in caso di risposta negativa si chiede di motivare); eventuali altre osservazioni.

<sup>9</sup> Il "Questionario intermedio per i tutor aziendali" prevede una traccia per un colloquio telefonico da effettuare circa a metà del percorso di tirocinio. In particolare si richiede al tutor di indicare: se ha già seguito altri studenti tirocinanti dei corsi di laurea pedagogici; la conferma della data di inizio e della durata dell'attività di tirocinio così come previsto nel progetto formativo e se ci sono modifiche rispetto a quanto stabilito inizialmente (si chiede di specificare le eventuali modifiche e di spiegarne i motivi); l'orario settimanale concordato con il tirocinante; se il tirocinante è stato inserito in un gruppo o lavora da solo e perché; se il tirocinante ha avuto problemi di inserimento (eventualmente si chiede di specificare quali e per quale motivo); se il tirocinante ha ricevuto una formazione specifica prima di iniziare l'attività (eventualmente si

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar

chiede di specificare di che tipo); se il tirocinante è puntuale, rispetta gli impegni di lavoro, dimostra capacità di iniziativa, appare interessato e motivato a svolgere il tirocinio, dimostra di possedere le competenze necessarie per svolgere il tirocinio in modo ottimale (in caso di risposte negative si chiede di spiegare i motivi); se si sono presentati problemi o difficoltà (e, eventualmente, come sono stati affrontati e risolti); se considera l'esperienza soddisfacente e per quali motivi; eventuali altre osservazioni.

<sup>10</sup> Il “Questionario finale per gli studenti tirocinanti” è somministrato dopo la conclusione dell'attività. In particolare si richiede allo studente di indicare: alcune informazioni relative alla modalità di svolgimento dell'attività (numero complessivo di ore, numero medio di ore settimanali, settore del tirocinio, ruolo per cui è stato formato; se ha partecipato consapevolmente alla stesura del progetto formativo e se le attività che ha svolto coincidono con quelle previste nel progetto; se ha lavorato individualmente o inserito in un gruppo; se è stato seguito dal tutor o da qualche altra figura e che tipo di rapporto ha avuto con la figura di riferimento; se la struttura ha fornito materiale di studio, che tipo di materiale, su quale argomento e se è risultato utile per lo svolgimento dell'attività; se l'ente ha richiesto esami specifici prima di iniziare l'attività e quali; se l'attività è stata pianificata in anticipo o sia stata improvvisata a seconda delle esigenze contingenti; se l'ente ha proposto una collaborazione al termine del tirocinio, con quale tipologia contrattuale e quale impegno orario); alcune considerazioni relative alla motivazione e al vissuto e ai rapporti tra tirocinio e percorso universitario (le ragioni per cui ha scelto di fare il tirocinio nel settore indicato; se si è sentito adeguato alla situazione; se i corsi e gli esami universitari sono risultati utili per lo svolgimento dell'attività; se le competenze acquisite durante il tirocinio hanno influenzato l'approccio allo studio e in che modo; se il tirocinio è risultato utile per capire il settore in cui vorrebbe lavorare in futuro; se il tirocinio ha messo in evidenza eventuali lacune nella preparazione universitaria e quali; se ripeterebbe l'esperienza e perché; se ripeterebbe l'esperienza in una situazione diversa e perché; se consiglierebbe l'esperienza di tirocinio a un collega; quanto è stata soddisfacente l'esperienza).

<sup>11</sup> Con il “Questionario finale per il tutor aziendale” si richiede al tutor di indicare: se l'attività di tirocinio è stata pianificata o se è variata a seconda delle esigenze del giorno; il grado di complessità e autonomia che ha caratterizzato l'attività; quanto si ritiene che il tirocinante si sia inserito in modo adeguato nella struttura; se sono sorti problemi o difficoltà nel corso dell'attività e, eventualmente, quali, come mai e come sono stati risolti; se si ritiene che il numero di ore a disposizione per il tirocinio sia stato sufficiente a capire come si lavora all'interno dell'ente; il rapporto instaurato con il tirocinante (distaccato/confidenziale, conflittuale/sereno, non costruttivo/costruttivo, formale/informale, stimolante/demotivante, costante/episodico); se si ritiene che gli obiettivi formativi indicati nel progetto formativo siano stati raggiunti e, in caso di risposta negativa, perché; in che misura lo studente era in possesso di alcune competenze al momento dell'ingresso in tirocinio e, eventualmente, come sono migliorate durante l'attività [il tutor deve indicare in una scala Molto Abbastanza Poco Per niente il grado di presenza e di acquisizione di: competenze strumentali (conoscenze linguistiche - lingue straniere, conoscenze informatiche, espressione orale, scrittura), competenze organizzative (organizzazione del proprio lavoro, scelta e gestione del materiale di lavoro, capacità progettuali, gestione di un gruppo di lavoro, autonomia nello svolgimento dei compiti affidati), competenze relazionali (relazionarsi con gli altri, identificarsi nel proprio ruolo lavorativo, lavorare in gruppo, capacità di apprezzare la diversità e la multiculturalità) competenze personali (capacità critica e autocritica, saper risolvere problemi, saper sopportare lo stress, motivazione, interesse per il lavoro, senso

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar

di responsabilità – assiduità, rigore, puntualità, rispetto delle regole – disponibilità, spirito di iniziativa]); se l'ente ha valutato l'attività svolta dal tirocinante e, eventualmente, in quale fase, con quali modalità e con quali finalità; se si ritiene che lo studente giudichi positivamente l'esperienza di tirocinio svolta; se si ritiene che il tirocinante avrebbe le caratteristiche per essere assunto dal suo ente o da altri enti simili e, in caso di risposta affermativa, se l'ente ha intenzione di proporre o ha proposto al tirocinante di collaborare; se nel futuro si pensa di accogliere altri tirocinanti dei Corsi di Laurea pedagogici e perché; quanto, nel complesso, si ritiene soddisfacente l'esperienza di tirocinio dello studente che si è seguito e perché.

<sup>12</sup> Il ruolo del tutor aziendale è di fondamentale importanza nell'attività di tirocinio per la possibilità che egli ha di accompagnare e guidare lo studente nella sua formazione professionale, se effettivamente coinvolto e reso partecipe del ruolo e della funzione che gli spetta. Per tale ragione i Corsi di laurea in Scienze dell'educazione della Sapienza dedicano buona parte della loro attività di monitoraggio del sistema alla selezione di organizzazioni disposte a ospitare i tirocinanti. Non si tratta semplicemente di contattare le aziende per stipulare una convenzione, ma di stabilire con loro rapporti che consentano di mettere a punto interventi mirati alla formazione degli specifici profili professionali. In termini operativi, a partire dall'a.a. 2010-11, vengono organizzate giornate di studio e di confronto tra aziende e università (studenti e docenti tutor) per, da una parte, definire bisogni, competenze e conoscenze richieste dalle aziende per una migliore realizzazione dell'attività di tirocinio e dall'altra far conoscere alle aziende l'offerta formativa dell'università. Come abbiamo detto il modello di tirocinio per essere efficace deve essere realmente integrato e prevedere la partecipazione attiva di tutti gli attori del processo. In tal modo infatti è possibile rivedere e aggiornare il sistema e renderlo coerente con le richieste del mondo del lavoro. Il risultato di questa azione di monitoraggio, insieme alla somministrazione di specifici strumenti nella fase intermedia del tirocinio, è individuare, considerando anche le esperienze vissute dagli studenti, le aziende migliori, in termini di partecipazione attiva e consapevole all'attività di tirocinio.

<sup>13</sup> Molti potrebbero essere gli esempi a supporto di tale affermazione, a titolo esemplificativo si legga la seguente affermazione tratta da una relazione di tirocinio: «Le difficoltà incontrate sono per la maggior parte da legarsi al contesto e non ad una scarsa preparazione: si tratta di un luogo doloroso [il carcere] in cui è difficile restare indifferenti a ciò che si ascolta e a ciò che si vede e, sebbene il consiglio iniziale ricevuto dal tutor e dagli operatori sia stato quello di crearsi una corazza protettiva che impedisse alle emozioni di coinvolgere troppo il vissuto personale della tirocinante, è stato molto difficile non provare sentimenti di umana pietà ed empatia nei confronti di persone dal vissuto estremamente traumatico, doloroso, costellato di fallimenti e marginalità» (trascrizione fedele all'originale).

#### **Nota sulle autrici**

Benché questo lavoro sia stato nella sua globalità condiviso e discusso dalle tre autrici:

Anna Salerno è autrice del paragrafo 3; Patrizia Sposetti è autrice del paragrafo 1; Giordana Szpunar è autrice del paragrafo 2.

#### **Bibliografia**

Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 73-93). Hillsdale: Erlbaum.

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerno, P. Sposetti, G. Szpunar



- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates (trad. it. Psicologia della composizione scritta, Firenze, La Nuova Italia, 1995).
- Bruner, J. (2002). *Making stories: Law, literature, life*. New York, Farrar: Strauss and Giroux (trad. it. La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita, Roma-Bari, Laterza, 2006).
- Bruni, F. (2001). Approssimazioni all'italiano professionale e al suo registro. In S. Covino (Ed.), *La scrittura professionale. Ricerca, prassi, insegnamento* (pp. 3-15). Firenze: Ed. Olschki.
- Cocover, E. & Chiantera, A. (Eds.). (1996). *Scrivere l'esperienza in educazione*. Bologna: CLUEB.
- Cros, F. (Ed.). (2006). *Ecrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- de Maumigny-Garban, B. (2006). *Démarche autobiographique, connaissance, formation*, 8e Biennale de l'éducation et de la formation, texte publié par l'INRP. Retrieved April 20, 2012, from <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/56.pdf>.
- Dewey, J. (1904). The Relation of Theory to Practice in Education. In *Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education* (pp. 9-30). Chicago: University of Chicago Press.
- Fabbri, D. (1998). Narrare il conoscere. Appunti per una epistemologia della formazione. In C. Kaneklin & G. Scaratti (Eds.), *Formazione e narrazione* (pp. 5-20). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fiamberti, C. (2006). La documentazione professionale dall'autoriflessione alla progettualità. *Rivista di servizio sociale*, n. 2. Retrieved April 20, 2012, from <http://www.rivistadiserviziosociale.it/it/pag.aspx?id=19>.
- Frabboni, F., Guerra, L. & Lodini, E. (1995). *Il tirocinio nella formazione dell'operatore socio educativo*. Roma: Carocci.
- Jedlosky, P. (1998). *Il sapere dell'esperienza*. Milano: il Saggiatore.
- Knowles, M. (1989). *The Making of an Adult Educator. An autobiographical journey*. San Francisco: Jossey-Bass (trad. it. La formazione degli adulti come autobiografia, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1996).
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Munari, A. (2010). Promuovere consapevolezza epistemica. In C. Xodo & M. Benetton (Eds.), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici pedagogici e*

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar

- deontologici* (pp. 45-54). Atti della VII Biennale Internazionale sulla Didattica Universitaria. Lecce: Pensa Multi-Media Editore.
- Raso, T. (2003). Tommaso Raso parla del Manuale dell'italiano professionale. Teoria e didattica, Zanichelli, Bologna, 2002 scritto insieme a Francesco Bruni. *Ameritalia*, rivista di italianistica on line dell'Universidad Central de Venezuela e dell'Universidad Simón Bolívar, anno III, n.2. Retrieved April 20, 2012, from <http://www.ameritalia.id.usb.ve/Ameritalia.002.htm>.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit. Tome I*. Paris: Editions du Seuil. (trad. it. Tempo e racconto, volume I, Milano, Editoriale Jaca Book, 2008<sup>4</sup>).
- Salerni, A. (Ed.). (2007). *Apprendere tra università e lavoro. Un modello per la gestione del tirocinio universitario*. Roma: Homolegens.
- Salerni, A., Sanzo, A. & Storchi, M. N. (2010). *Il tirocinio universitario nell'area delle scienze dell'educazione. Per una "formazione integrata" dei profili professionali*. Collana Esercitazioni di ricerca in Scienze dell'educazione. Roma: Edizioni Nuova Cultura.
- Salerni, A., Sposetti, P. (2010). *La valutazione della produzione scritta universitaria: il caso delle relazioni di tirocinio*. In Lugarini, E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*. Atti del XV Convegno Nazionale Giscel. Milano: Franco Angeli, pp. 391-404.
- Salerni, A., Sanzo, A. & Szpunar, G. (2011). *Il tirocinio come strumento di integrazione tra teoria e pratica. le competenze del docente universitario nel modello dei Corsi di Laurea pedagogici della "Sapienza" Università di Roma*. In Galliani, L. (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Atti della VIII Biennale Internazionale della Didattica Universitaria Padova 2 e 3 dicembre 2010, Tomo II. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 457-468.
- Santambrogio M. (2006). *Manuale di scrittura (non creativa)*. Bari: Laterza.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bas (trad. it. Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni, Milano, Franco Angeli, 2006).
- Sposetti, P. (2008). *L'italiano degli studenti universitari*. Roma: Homolegens.
- Sposetti, P. (2013). Documentare la didattica. In P., Lucisano, A., Salerni, P., Sposetti (Eds.), *Didattica e Conoscenza* (pp. 211-22). Roma: Carocci Editore.
- Vermersch, P. (2011). *Piccola presentazione succinta dell'intervista di esplicitazione*. Retrieved April 20, 2012, from <http://www.expliciter.fr/I>

*La narrazione scritta come elemento di valutazione del tirocinio universitario* – A. Salerni, P. Sposetti, G. Szpunar