



Tirocini curriculari e soft skills nei CdS professionalizzanti: un'analisi fenomenografica tra area sanitaria e area umanistica

Curricular internships and soft skills in professional degree programmes: a phenomenographic document analysis comparing the health and humanities fields

Maria Antonia Pertosa | Università di Macerata | m.pertosa@unimc.it

Abstract (EN)

In the Italian higher education system, a significant asymmetry persists between health sciences and humanities in the design of professional internships. While L/SNT2 degree programmes (Speech Therapy and Physiotherapy) include structured syllabuses with explicit objectives, skills and soft skills, L-19 and L-39 lack national internship syllabi (Education Sciences and Social Work). This study investigates how soft skills are expressed explicitly or implicitly in institutional documents, adopting a phenomenographic approach. Document analysis reveals three categories: explicit and assessable integration (healthcare area); implicit and fragmented presence; and significant absence (humanities area). Findings highlight an epistemic asymmetry that undermines transparency and reflective skills. The study calls for more equitable and transparent internship models to enhance students' learning outcomes.

Keywords: soft skills, curricular internships, higher education, phenomenography

Abstract (IT)

Nel sistema universitario italiano persiste una significativa asimmetria tra area sanitaria e area umanistica nella progettazione dei tirocini professionalizzanti. Mentre i CdS L/SNT2 (Logopedia e Fisioterapia) dispongono di syllabus strutturati con obiettivi, competenze e *soft skills* esplicitate; i CdS L-19 e L-39 (Scienze dell'Educazione e Servizio Sociale) non vi sono syllabus di tirocinio a livello nazionale. Il contributo indaga come le *soft skills* siano espresse in modo esplicito o implicito nei documenti istituzionali, adottando un approccio fenomenografico. L'analisi documentale individua tre categorie: presenza esplicita e valutabile; presenza implicita e frammentata; assenza significativa. I risultati evidenziano un'asimmetria epistemica che compromette la trasparenza curricolare e sviluppo di competenze riflessive. Lo studio sollecita modelli più equi, trasparenti, capaci di migliorare gli esiti di apprendimento degli studenti.

Parole chiave: soft skills, tirocini curriculari, università, fenomenografia

1. Introduzione

Nel contesto contemporaneo, le professioni educative e quelle sanitarie condividono la necessità di agire in contesti sempre più complessi, caratterizzati da intensità relazionale, pluralità di bisogni e crescente responsabilità professionale. In tale scenario, le università sono chiamate a ripensare i dispositivi formativi che sostengono i processi di professionalizzazione; in particolare, il tirocinio rappresenta un luogo strategico di apprendimento situato, riflessivo e trasformativo.

Tuttavia, nel sistema universitario italiano persiste una significativa asimmetria tra l'area sanitaria e l'area umanistica. I CdS sanitari dispongono di syllabus strutturati, risultati di apprendimento esplicitati, criteri valutativi e progettazione intenzionale del tirocinio. Al contrario, per i CdS L-19 e L-39 la normativa nazionale non prevede alcun syllabus di tirocinio: la progettazione è affidata a linee guida, regolamenti e vademecum di natura prevalentemente procedurale. Questa differenza non è un dettaglio, ma riflette una divergenza epistemologica nella concezione della professionalità e nella visibilità delle *soft skills*, insieme di competenze fondamentali nei contesti educativi e di cura.

Il dibattito sulla professionalizzazione educativa si è tradizionalmente concentrato su curricula disciplinari, competenze tecniche e standard formativi. Ciononostante, meno attenzione è stata dedicata a come i dispositivi istituzionali – primo fra tutti il tirocinio universitario – costruiscano concretamente la professionalità attraverso la loro presenza, assenza o modalità di formalizzazione (Del Gobbo & Federighi, 2021). In un momento storico in cui le professioni educative affrontano sfide di attrattività e riconoscimento sociale, diventa essenziale interrogarsi su quali concezioni di professionalizzazione siano incorporate nei documenti istituzionali, quali competenze vengano rese visibili o invisibili e quali conseguenze queste scelte abbiano sulla costruzione dell'identità professionale e sulla capacità dei futuri educatori di rispondere alla complessità dei contesti contemporanei.

Il contributo intende indagare come le *soft skills* siano rese visibili, implicite o invisibili nei documenti che regolano il tirocinio nei CdS professionalizzanti, adottando un approccio fenomenografico volto a mettere in evidenza le variazioni qualitative nella progettazione del tirocinio.

2. Quadro teorico

La professionalizzazione nei contesti educativi e sanitari non può essere ridotta all'acquisizione delle sole abilità tecniche (Biesta, 2010). Essa implica processi trasformativi che intrecciano conoscenze disciplinari, capacità operative, giudizio etico e riflessività (Ashwin, 2020). La professionalità emerge come sintesi dinamica tra *hard* e *soft skills*.

Le *soft skills*, competenze comunicative, relazionali, riflessive, emotive ed etiche, sono centrali nelle professioni educative e sanitarie (Goleman, 1995; Rumiati, 2023). Nonostante ciò, nei CdS educativi esse risultano spesso non progettate intenzionalmente né valutate, compromettendo la qualità formativa e trasformativa del processo di insegnamento-apprendimento.

2.2 Il tirocinio come spazio di apprendimento situato

Il tirocinio è un luogo privilegiato per connettere sapere e pratica (Schön, 1983) e per apprendere attraverso la variazione esperienziale (Marton, 2015). La qualità di tale apprendimento dipende dalla progettazione intenzionale: obiettivi da raggiungere, riflessività, criteri valutativi, supervisione e *soft skills* integrate nella progettazione curricolare nonché disciplinare.

3. Metodologia

La ricerca adotta un approccio qualitativo basato su un'analisi documentale a orientamento fenomenografico, collocata all'interno del paradigma interpretativo. Tale cornice metodologica consente di esplorare le differenti concezioni (ovvero i diversi modi di comprendere, rappresentare e attribuire significato) con cui le *soft skills* vengono rese visibili, implicite o invisibili nei documenti istituzionali che regolano i tirocini nei Corsi di Studio professionalizzanti delle aree umanistica (L-19 e L-39) e sanitaria (L/SNT2). Seguendo la prospettiva fenomenografica (Marton, 1981; Sims, 2024), l'obiettivo non è quantificare la presenza delle *soft skills*, ma mettere in luce le variazioni qualitative nelle forme della loro formalizzazione curricolare e nei modi in cui le istituzioni accademiche concepiscono il tirocinio come spazio formativo.

3.1 Disegno di ricerca e corpus documentale

La presente analisi si colloca all'interno di un progetto di dottorato internazionale finalizzato a indagare i processi di professionalizzazione nei CdS triennali professionalizzanti (L-19, L-39, L/SNT2), con focus specifico sull'Università di Trieste. Il progetto prevede un disegno sequenziale qualitativo in due fasi: la prima (oggetto del presente contributo) consiste nell'analisi documentale dei materiali istituzionali che regolano i tirocini; la seconda, attualmente in corso, prevede interviste fenomenografiche a coordinatori e docenti dei CdS per esplorare le concezioni soggettive dei processi di professionalizzazione. Il corpus è composto da due tipologie di documenti, corrispondenti alle due aree disciplinari oggetto di analisi:

- **Area sanitaria (Logopedia, Fisioterapia – L/SNT2)**

Syllabus di tirocinio per I, II, III anno:

- obiettivi,
- competenze,
- modalità di valutazione,
- *soft skills*,
- supervisione.

- **Area umanistica (Scienze dell'Educazione – L-19; Servizio Sociale – L-39)**

Non esistendo *syllabus* in nessun ateneo italiano, sono state analizzate:

- Linee guida e regolamento tirocinio L-19
- Regolamento e vademecum tirocinio L-39

Questi documenti assumono prevalentemente la forma di linee procedurali, contenenti indicazioni organizzative, amministrative e regolative. La loro struttura non include obiettivi di apprendimento, non definisce criteri valutativi, né esplicita competenze – formali o trasversali – da sviluppare.

3.2 Approccio fenomenografico ai documenti

La fenomenografia è stata utilizzata per leggere i documenti come testi che incarnano modi diversi di concepire il tirocinio.

L'analisi ha cercato di individuare tre forme di rappresentazione:

- La presenza esplicita delle *soft skills*: quando queste sono nominate all'interno degli obiettivi formativi, delle competenze attese o criteri di valutazione;
- La presenza implicita: quando queste sono deducibili da descrizioni di attività quali lavoro in équipe, progettazione, scrittura riflessiva o comunicazione, senza essere formalizzate né valutabili;
- L'assenza significativa, quando non vi è alcun riferimento alle *soft skills* e l'assenza stessa dello strumento di progettazione costituisce un dato fenomenografico.

All'interno dell'area umanistica emergono sfumature interne: per il CdS L-39 si riscontra una presenza implicita e frammentata di competenze negli allegati del vademecum; per il CdS L-19 si registra invece un'assenza significativa, poiché le Linee Guida del tirocinio sono integralmente procedurali e prive di qualsiasi riferimento a obiettivi formativi o competenze.

3.3 Procedura di analisi

L'analisi fenomenografica è stata condotta attraverso un processo iterativo e ricorsivo, caratteristico della ricerca qualitativa interpretativa, articolato in tre fasi principali. Come suggerito dalla letteratura fenomenografica (Åkerlind, 2005), il processo non è stato lineare, ma ha previsto continui movimenti tra i dati, le codifiche emergenti e le categorie in costruzione, al fine di garantire coerenza interpretativa e radicamento empirico.

Fase 1: Lettura esplorativa e familiarizzazione con i documenti

La prima fase ha previsto una lettura integrale e immersiva dei documenti per acquisire familiarità con il corpus e rilevare elementi significativi rispetto all'oggetto di indagine. In particolare, l'attenzione è stata rivolta:

- Al linguaggio utilizzato per descrivere il tirocinio;
- Alla presenza di riferimenti espliciti o impliciti a competenze;
- Alle indicazioni formative rispetto agli obiettivi di apprendimento;
- Alle modalità di valutazione previste o assenti;
- Alla struttura complessiva di formalizzazione curriculare;
- Agli elementi che rivelassero intenzionalità pedagogica o, al contrario, la sua assenza.

Fase 2: Codifica qualitativa induttiva

Nella seconda fase, ciascun documento è stato letto integralmente più volte al fine di individuare e trascrivere tutte le etichette relative alle *soft skills* presenti nel testo. Le etichette raccolte sono state poi trasferite su un foglio di calcolo e confrontate tra loro, individuando le ricorrenze comuni attraverso i diversi insegnamenti e i diversi percorsi formativi. A ciascuna occorrenza è stato attribuito un valore 1 ogni volta che la competenza risultava esplicitamente nominata o implicitamente declinata in coerenza con il contesto d'uso all'interno del documento. La scelta di non differenziare in questa fase tra presenza esplicita e implicita risponde alla volontà di rilevare anzitutto la presenza del fenomeno, rimandando l'approfondimento delle modalità di enunciazione alla fase successiva delle interviste fenomenografiche con i docenti.

Fase 3: Elaborazione delle categorie fenomenografiche

La terza fase ha comportato il raggruppamento delle etichette in categorie sulla base della loro frequenza e della loro affinità semantica, cercando denominazioni capaci di coprire trasversalmente tutte le discipline e tutti i percorsi formativi analizzati. Questo processo ha portato all'identificazione di macroaree che rappresentano le *soft skills* più ricorrenti nell'insieme del corpus. Le categorie così costruite descrivono modi qualitativamente differenti di concepire il tirocinio e rappresentano variazioni critiche (Pang & Ki, 2016) nelle concezioni pedagogiche sottostanti. In coerenza con l'approccio fenomenografico, le categorie non sono state predefinite, ma sono emerse interamente dall'analisi empirica dei dati.

3.4 Criteri di qualità e postura riflessiva

La ricerca qualitativa fenomenografica richiede criteri di qualità specifici, distinti da quelli della tradizione quantitativa, poiché non mira alla generalizzazione statistica bensì alla comprensione approfondita delle variazioni qualitative nei modi di concepire un fenomeno (Marton, 1981; Åkerlind, 2005). I criteri adottati in questo studio sono i seguenti.

Trasparenza del processo analitico: Ogni passaggio dell'analisi è stato documentato attraverso memo analitiche e note di processo che hanno accompagnato le tre fasi descritte nella sezione 2.3. Tale documentazione consente al lettore di ricostruire il percorso interpretativo e di valutarne la plausibilità, in linea con le indicazioni di tracciabilità proprie della ricerca qualitativa (Lincoln & Guba, 1985);

Coerenza interna: Le categorie fenomenografiche sono state costruite attraverso un processo interamente empirico e induttivo condotto sui documenti stessi, senza il ricorso a categorie precostituite dalla letteratura. Solo al termine di questo processo induttivo le categorie emerse sono state lette in dialogo con la letteratura al fine di verificarne la coerenza concettuale e il radicamento nel dibattito scientifico di riferimento;

Validità interpretativa: Le interpretazioni e le categorie sono state sottoposte a confronto con la letteratura di riferimento. La lettura dell'assenza come dato significativo – ovvero l'interpretazione dell'inesistenza dei *Syllabi* non come lacuna metodologica ma come indicatore fenomenografico – trova esplicita giustificazione nell'approccio fenomenografico classico (Åkerlind, 2005; Sims, 2024) e nella sua applicazione ai documenti come artefatti culturali;

Postura riflessiva: La ricercatrice è inserita nel contesto universitario oggetto di studio, il che richiede un'esplicita riflessività sulla propria posizionalità (Finlay, 2002). Tale postura ha comportato il riconoscimento continuo di possibili precomprensioni legate alla prossimità con il campo e alla costante messa in discussione di tali precomprensioni durante il processo analitico. In particolare, la lettura dell'assenza come dato rivelatore del progetto formativo istituzionale – e non come mera mancanza documentale – è parte costitutiva della ricerca qualitativa fenomenografica e, come tale, richiede trasparenza interpretativa.

4. Limiti

Il presente studio presenta alcuni limiti che è necessario esplicitare ai fini di una corretta lettura dei risultati.

Corpus documentale: L'analisi riguarda esclusivamente i documenti disponibili pubblicamente sul sito dell'ateneo. Non indaga le pratiche reali dei tirocini, le percezioni di tutor e studenti, né la concreta valutazione delle competenze nei contesti di placement. Ciò implica che quanto emerge

riguarda la dimensione formale e intenzionale del tirocinio, non necessariamente la sua attuazione effettiva;

Focalizzazione su un singolo ateneo: Lo studio è circoscritto all'Università degli studi di Trieste e non consente comparazioni sistematiche tra atenei. Tuttavia, poiché la presenza o l'assenza di *Syllabus* di tirocinio è determinata da disposizioni normative nazionali che si applicano uniformemente a tutti i CdS L-19, L-39 e L/SNT2 sul territorio italiano, la marcata asimmetria rilevata non è un artefatto locale, ma un fenomeno strutturale riproducibile in altri contesti universitari;

Analisi monosoggettiva: L'analisi è stata condotta da un'unica ricercatrice, senza procedure di accordo inter-codificatore (inter-rater reliability). Sebbene la postura riflessiva adottata e il confronto sistematico con la letteratura abbiano mitigato questo limite, studi futuri potrebbero beneficiare di procedure di triangolazione analitica;

Variabilità nel tempo: I documenti analizzati si riferiscono all'anno accademico 2024/2025. L'offerta formativa può subire aggiornamenti annuali; pertanto, i risultati descrivono uno stato specifico del sistema e non una condizione permanente.

Nonostante questi limiti, i documenti istituzionali rappresentano l'espressione formale dell'intenzionalità pedagogica e didattica: costituiscono la base attraverso cui l'università rende visibile o invisibile il proprio progetto formativo. La marcata asimmetria tra le due aree non è un artefatto metodologico ma un risultato significativo con importanti ricadute pedagogiche e istituzionali.

5. Risultati

L'analisi ha evidenziato un'asimmetria sistemica tra area sanitaria e area umanistica nella progettazione, formalizzazione e intenzionalità formativa dei tirocini professionalizzanti. Tale asimmetria non rappresenta una peculiarità dell'ateneo oggetto della ricerca, ma costituisce un fenomeno diffuso negli atenei italiani, poiché la presenza o assenza dei *syllabi* è determinata da disposizioni regolamentate dai singoli atenei e da disposizioni normative nazionali.

Per l'area sanitaria i tirocini sono collocati nel TAF B (attività caratterizzanti) e sono strutturati in *syllabus* annuali che includono:

- Obiettivi;
- Competenze;
- Metodi;
- Supervisione;
- Valutazione;
- *Soft skills* integrate.

La distribuzione dei CFU conferma la centralità del tirocinio:

- CdS in Fisioterapia: 15 + 22 + 23 CFU (tot. 60);
- CdS in Logopedia: 17 + 22 + 21 CFU (tot. 60).

Per l'area umanistica, al contrario, i tirocini nel piano di studi sono collocati nel TAF F (altre attività, non caratterizzanti) e non sono previsti *syllabus* a livello nazionale; la progettazione è quindi delegata a documenti procedurali privi di struttura curricolare, senza:

- obiettivi formativi;
- risultati di apprendimento attesi;
- criteri valutativi;
- progettazione intenzionale;

- visibilità delle *soft skills*.

6. Categorie fenomenografiche

Dall'analisi documentale emergono tre categorie fenomenografiche che descrivono modi qualitativamente differenti di concepire il tirocinio e di rappresentare le *soft skills* nei documenti istituzionali. In coerenza con l'approccio della *Variation Theory* (Marton, 2015; Pang & Ki, 2016), queste categorie non esprimono giudizi di valore, ma identificano variazioni critiche nelle concezioni pedagogiche sottostanti.

Categoria 1: Presenza intenzionale ed esplicita

Nell'area sanitaria il tirocinio è concepito come:

- attività formativa caratterizzante (TAF B);
- spazio di professionalizzazione intenzionale;
- luogo di apprendimento situato.

Le *soft skills* sono:

- esplicitate nei risultati di apprendimento;
- osservabili;
- valutabili;
- collegate agli obiettivi.

Il seguente estratto dal *Syllabus* del Tirocinio 1° Anno del CdS in Fisioterapia (Università di Trieste, a.a. 2024/2025) illustra concretamente questa configurazione: “D4 *Abilità Comunicative – Comunicazione e Relazione: Utilizza una terminologia precisa e appropriata; Scrive report scritti chiari e corretti; Adotta un comportamento di ascolto attivo e comunicazione adattiva; Stabilisce un'interazione corretta con i diversi professionisti*” (*Syllabus Tirocinio 1° Anno, Fisioterapia, UniTS, 2024/2025*).

Questo estratto mostra come le *soft skills* comunicative e relazionali siano nominate in modo analitico all'interno del descrittore D4 (*Abilità Comunicative*), declinate in comportamenti osservabili e direttamente valutabili in sede di esame di tirocinio. Analoga struttura si riscontra nel *Syllabus* di Tirocinio 1° Anno del CdS in Logopedia (UniTS, a.a. 2024/2025), dove il descrittore D5 (*Capacità di apprendimento – Responsabilità Professionale*) include esplicitamente: “Dimostra sensibilità e rispetto per il paziente”. In entrambi i casi le *soft skills* sono parte integrante dei criteri di valutazione dell'esame di tirocinio, con peso specifico nel punteggio finale.

Categoria 2: Presenza frammentata e implicita

Nell'area umanistica emergono differenze interne significative. Per il CdS L-39 (Servizio Sociale), il Vademecum del Tirocinio (UniTS, a.a. 2021/2022, ancora in uso) contiene negli allegati tabelle di competenze attese per il tirocinante. Un esempio è offerto dall'Allegato 1, relativo al Tirocinio di II anno, che nella sezione dedicata alle competenze relazionali indica:

“Competenze relazionali – la gestione delle relazioni e delle emozioni: gestire la relazione con il supervisore e con gli altri professionisti; gestire la relazione con l'utente; gestire le emozioni; esplicitare le aree critiche e le difficoltà, i propri punti di debolezza e di forza” (Vademecum Tirocinio, CdS Servizio Sociale L-39, UniTS, All. 1 Tirocinio 2)

Questo estratto rivela come competenze relazionali e *soft skills* siano presenti nei documenti del tirocinio L-39, ma in forma eleniativa e non progettuale: mancano obiettivi di apprendimento

graduati per anno, criteri valutativi espliciti e integrazione in un *Syllabus* strutturato. Le competenze sono descritte come aree di esperienza da esplorare, non come risultati di apprendimento attesi e verificabili. Si tratta dunque di una presenza frammentata e implicita, qualitativamente distinta sia dalla formalizzazione dell'area sanitaria sia dall'assenza significativa riscontrabile nel caso L-19.

Categoria 3: Assenza significativa (nessun syllabus)

L'assenza del *syllabus* nei CdS L-19 (Scienze dell'Educazione) rappresenta la terza e più critica variazione fenomenografica emersa dall'analisi. Tale assenza non è da interpretarsi come un limite della raccolta dati, ma come un dato in sé significativo. Le Linee Guida del Tirocinio del CdS in Scienze dell'Educazione (UniTS, a.a. 2024/2025, aggiornate al 28 novembre 2024) sono articolate in 7 sezioni e 14 sottosezioni interamente dedicate a procedure amministrative: iscrizioni, compilazione dei registri, scelta del soggetto ospitante, variazioni di sede e orario, videocorso sulla sicurezza, obblighi del tirocinante. L'intero documento non contiene alcun riferimento a obiettivi di apprendimento, competenze attese, *soft skills* o criteri valutativi riferiti al percorso formativo del tirocinante. L'assenza stessa di uno strumento di progettazione formale – il *Syllabus* – rivela una concezione del tirocinio come esperienza da regolamentare amministrativamente, piuttosto che come dispositivo formativo da progettare intenzionalmente. Questa configurazione produce opacità formativa: gli studenti non hanno accesso a una rappresentazione esplicita di ciò che dovranno apprendere, sviluppare e su cui verranno valutati.

7. Discussioni

La comparazione tra area sanitaria e area umanistica ha messo in evidenza differenze strutturali che non rappresentano semplici scelte organizzative, ma modalità diverse di intendere la professionalizzazione e il ruolo delle competenze trasversali nei tirocini universitari. I risultati suggeriscono anzitutto che la presenza o l'assenza del *syllabus* non è un dato formale, bensì un indicatore di intenzionalità pedagogica. Nell'area sanitaria, i tirocini collocati nel TAF B sono accompagnati da *syllabus* completi, che esplicitano obiettivi formativi, risultati di apprendimento attesi, *soft skills*, criteri valutativi e modalità di supervisione. Questo dispositivo formale rende la dimensione relazionale e riflessiva parte integrante della professionalizzazione, in coerenza con la letteratura che sottolinea l'importanza della trasparenza curricolare e dell'apprendimento situato (Marton, 2015; Schön, 1983).

Al contrario, l'area umanistica presenta una documentazione frammentata, priva della forma *syllabus* e collocata nel TAF F. Tale configurazione non sembra sostenere una progettazione intenzionale del tirocinio, né un'esplicitazione delle competenze, incluse le *soft skills*. La quasi totale assenza di riferimenti a risultati di apprendimento, valutazione o metodi suggerisce una concezione più procedurale che pedagogica del tirocinio, dove ciò che conta è lo svolgimento dell'esperienza più che la sua struttura formativa. La fenomenografia permette di leggere questa assenza come dato significativo: non è una mancanza casuale, ma una modalità di concepire la professionalizzazione educativa come un processo meno formalizzato e meno orientato alla valutazione delle competenze.

Il confronto tra le due aree mostra quindi tre variazioni critiche: la diversa trasparenza curricolare; la diversa visibilità delle *soft skills* (esplicitate nei *syllabus* sanitari, implicite o assenti nei documenti umanistici); e una diversa intenzionalità pedagogica del tirocinio. Queste variazioni influiscono direttamente sulle opportunità di apprendimento degli studenti, sulla qualità dell'esperienza professionale e sulla possibilità di sviluppare competenze riflessive e relazionali.

È utile precisare che la distinzione tra le tre categorie non è assoluta e non riguarda l'intera offerta formativa dei CdS. L'analisi dei *Syllabi* degli insegnamenti disciplinari – distinti dai documenti di tirocinio – mostra che *soft skills* implicite sono presenti in tutti e quattro i corsi di studio, sia nell'area sanitaria sia in quella umanistica. Ad esempio, nel *Syllabus* del CdS L-19 compaiono frequentemente indicatori impliciti quali “lavoro di gruppo”, “riflessione critica” e “comunicazione efficace” nei metodi didattici; nei *Syllabus* dei CdS in Fisioterapia e Logopedia, invece, accanto alle stesse competenze implicite nei corsi teorici, i *Syllabus* di tirocinio le rendono anche esplicite e valutabili. La differenza rilevante, dunque, non è tra i CdS che “hanno” le *soft skills* e CdS che non le hanno, ma tra CdS che le formalizzano come oggetto di apprendimento intenzionale del tirocinio e CdS che lasciano implicite o del tutto assenti nel dispositivo formativo più direttamente professionalizzante. Questo richiamo rafforza la validità interpretativa delle categorie fenomenografiche e ne circoscrive con precisione il campo di applicazione.

Merita attenzione critica un paradosso che i dati mettono in evidenza con particolare chiarezza. Le professioni educative – quelle che quotidianamente lavorano con l'apprendimento esperienziale, con contesti non formali e informali, con la relazione come strumento professionale – sono proprio quelle per cui l'università non riconosce né progetta questo tipo di apprendimento nel dispositivo del tirocinio (Cedefop, 2024; Tight, 2015). I futuri educatori e assistenti sociali sono professionisti dell'apprendimento situato, ma la loro formazione universitaria non formalizza, non valuta e di fatto non riconosce curricularmente l'apprendimento che avviene nei contesti di tirocinio. Questa tensione strutturale è amplificata dalla collocazione nel TAF F: classificare il tirocinio tra le “altre attività” equivale a escluderlo dalle attività caratterizzanti il profilo professionale, svuotandolo di valore formativo istituzionale. L'apprendimento non formale e informale che il tirocinio attiva rimane così invisibile, non tracciabile e non certificabile, in contraddizione con le stesse finalità dichiarate dei CdS educativi (Council of the European Union, 2012; Cedefop, 2023).

Nel loro insieme, i risultati indicano che l'asimmetria tra le due aree non può essere interpretata come differenza disciplinare, ma come esito di dispositivi istituzionali diversi che assegnano al tirocinio un ruolo variabile nella costruzione della professionalità. Sebbene la ricerca abbia un carattere esplorativo e si concentri su un singolo ateneo, essa offre indicazioni significative grazie alla generalizzabilità analitica propria della fenomenografia: ciò che viene messo in evidenza sono variazioni qualitative riconoscibili in contesti affini, determinati da assetti normativi nazionali comuni a tutti i CdS dello stesso tipo. Lo studio fornisce inoltre una base per ulteriori approfondimenti: analisi comparate in altri atenei, indagini sulle pratiche didattiche reali e studi sulle percezioni di tutor e studenti rispetto allo sviluppo delle *soft skills*.

8. Conclusioni

L'analisi ha reso evidente una differenza strutturale tra l'area sanitaria e l'area umanistica nella progettazione, formalizzazione e intenzionalità pedagogica dei tirocini universitari. Ciò che emerge non è soltanto una disparità organizzativa, ma una vera e propria asimmetria epistemica: due modi differenti di concepire la professionalizzazione, il ruolo dell'università e la formazione delle competenze trasversali nelle professioni della cura educativa e sanitaria.

Da un lato, i corsi dell'area sanitaria presentano tirocini pienamente integrati nel curriculum (TAF B) e formalizzati tramite *syllabus* completi in tutte le annualità. Questo dispositivo documentale – con obiettivi formativi, risultati di apprendimento, criteri di valutazione, competenze professionali e *soft skills* dichiarate – costruisce un quadro formativo coerente che rende il tirocinio uno spazio intenzionale di apprendimento situato. La progettazione curriculare esplicita crea trasparenza, sostiene la supervisione e consente agli studenti di comprendere quali aspetti professionali e quali competenze relazionali sono attese, sviluppate e valutate.

Dall'altro lato, nell'area umanistica (L-19, L-39), il tirocinio rientra nel TAF F (altre attività) ed è regolato da documenti procedurali privi della struttura curricolare del *syllabus*. Le *soft skills* non sono esplicitate, non sono oggetto di valutazione e non sono integrate in una logica curricolare intenzionale.

Emerge con chiarezza un paradosso pedagogico di particolare rilievo critico: le professioni educative, che per definizione valorizzano l'apprendimento esperienziale, non formale e informale come modalità fondamentale di sviluppo della persona, si trovano a essere formate attraverso dispositivi universitari che non riconoscono, non progettano e non valutano questo tipo di apprendimento nel tirocinio. Chi si forma per diventare educatore o assistente sociale, figure professionali che operano quotidianamente in contesti di apprendimento situato non riceve dall'istituzione universitaria una pedagogia dell'esperienza formalizzata per la propria formazione professionale. Questa contraddizione investe il modo in cui l'università riconosce e valorizza l'apprendimento formale, non formale e informale nelle aree educative e rinvia a un nodo irrisolto nell'identità epistemica delle professioni dell'educazione.

Sul piano istituzionale, questi risultati suggeriscono la necessità di un ripensamento della progettazione dei tirocini nelle aree umanistiche, affinché possano essere riconosciuti come spazi autentici di apprendimento professionale e non come semplici esperienze operative. Introdurre *syllabus* strutturati, definire learning outcomes, rendere visibili le *soft skills* e integrare criteri valutativi condivisi costituirebbe un passo verso un modello formativo più equo, trasparente e allineato agli standard europei.

La ricerca offre spunti per sviluppi futuri: analisi comparate in altri atenei, approfondimenti sulle percezioni di studenti e tutor, studi sulle pratiche di supervisione e sulla valutazione delle *soft skills* nei tirocini. In prospettiva, queste direzioni potrebbero contribuire a costruire un quadro nazionale più coerente e giusto della professionalizzazione educativa, capace di valorizzare la dimensione riflessiva, relazionale ed etica che caratterizza le professioni della cura e dell'educazione.

Riferimenti bibliografici

- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321–334. <https://doi.org/10.1080/07294360500284672>
- Ashwin, P. (2020). *Transforming university education: A manifesto*. Bloomsbury Academic.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (1st ed.). Routledge.
- Cedefop. (2023). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office. Cedefop reference series; No 124. <http://dx.doi.org/10.2801/389827>
- Cedefop. (2024). *Terminology of European education and training policy: a selection of 430 terms: third edition*. Publications Office. Cedefop reference series. <https://data.europa.eu/doi/10.2801/991753>
- Council of the European Union. (2012). Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. *Official Journal of the European Union*, C 398, 1–5. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32012H1222%2801%29>
- Del Gobbo, G., & Federighi, P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. EditPress.
- Finlay, L. (2002). Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209–230. <https://doi.org/10.1177/146879410200200205>
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Marton, F. (1981). Phenomenography: Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Marton, F. (2014). *Necessary Conditions of Learning* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315816876>

- Pang, M. F., & Ki, W. W. (2016). Revisiting the Idea of “Critical Aspects.” *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 323–336. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119724>
- Rumiati, R. (2023). *Soft skills. Cosa sono e perché sono importanti*. Raffaello Cortina Editore.
- Schön, D. A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action (1st ed.)*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Sims, D. A. (2024). Introducing the research design of phenomenography. *Medical Science Educator*, 34(5), 1167–1174. <https://doi.org/10.1007/s40670-024-02082-0>
- Tight, M. (2015). Theory development and application in higher education research: the case of academic drift. *Journal of Educational Administration and History*, 47(1), 84–99. <https://doi.org/10.1080/00220620.2015.974143>



© 2026 by the Author(s)

double blind peer review



Citation: Pertosa, M. A. (2026). Tirocini curriculari e soft skills nei CdS professionalizzanti: un’analisi fenomenografica tra area sanitaria e area umanistica. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 223-233. <https://doi.org/10.19241/lll.v24i48.1069>

Corresponding author: Maria Antonia Pertosa | m.pertosa@unimc.it

Funding: This research received no external funding.

Conflicts of interest: The author declares no conflicts of interest.