

**CONTRIBUTO TEORICO**

## **Trasferimenti in ingresso: riorientare le acquisizioni pregresse ai *core contents* della L-19.**

## **Incoming transfers: redirect previous acquisitions to the L-19 core contents.**

Emanuela M. Torre, Università degli Studi di Torino.

### **ABSTRACT ITALIANO**

L'analisi delle caratteristiche di ingresso degli studenti che si iscrivono alla L-19 evidenzia un bacino variegato di profili, con un numero consistente di iscritti con background formativo o professionale già strutturato. Risulta centrale, dunque, al di là del riconoscimento formale dei percorsi formativi precedenti (convalida dei CFU già acquisiti), la riflessione su come orientare, riorientare e valorizzare le competenze acquisite attraverso le esperienze formative e professionali pregresse nella direzione dei *learning outcomes* attesi, nello specifico per la L-19. In questo quadro il contributo intende proporre possibili applicazioni di dispositivi quali il bilancio di competenze o il portfolio, alla luce dei *core contents* previsti dalla L-19, ipotizzandone l'utilizzo per valorizzare i percorsi di studenti trasferiti da altri corsi di studio, in possesso di una prima laurea o lavoratori.

### **ENGLISH ABSTRACT**

The analysis of the entry characteristics of students who enroll in L-19 highlights a varied pool of profiles, with a substantial number of students with already structured training or professional backgrounds. Beyond the formal recognition of the previous training courses (validation of the credits already acquired), therefore, the reflection on how to orient, reorient and enhance the skills acquired through previous training and professional experiences in the direction of the expected learning outcomes, is central specific for L-19. In this context, the contribution intends to propose possible applications of devices such the portfolio, in light of the core contents provided for the L-19, assuming their use to enhance the paths of students transferred from other study courses, in possession of a first degree or workers.

---

## **Trasferimenti in ingresso: riorientare le acquisizioni pregresse ai *core contents* della L-19**

L'analisi delle caratteristiche di ingresso degli iscritti alla L-19 evidenzia la presenza di studenti con background formativo o professionale già strutturato (come laureati in percorsi universitari, affini o meno vicini per contenuti affrontati, o studenti già inseriti nel mondo del lavoro nel settore educativo e formativo, pur in assenza di formazione universitaria coerente). Risulta pertanto riduttivo circoscrivere la valutazione in ingresso relativa a trasferimenti da altri percorsi o curricula al solo (per quanto fondamentale) riconoscimento formale dei crediti acquisiti nei corsi di studio precedenti o alla convalida dell'attività lavorativa.

Diviene centrale, invece, la riflessione su come orientare, riorientare e valorizzare le competenze costruite attraverso le esperienze formative e professionali pregresse nella direzione dei *learning outcomes* attesi, nello specifico per la L-19.

In questo quadro, il presente contributo intende prendere in esame il ruolo dei *core contents*, emersi per la L-19 in seguito alla ricerca Teco-D Pedagogia, per la valorizzazione dei percorsi di studenti provenienti da altri corsi di studio o già inseriti in contesto lavorativo. Si delinearanno poi possibili usi del portfolio o del bilancio di competenze finalizzati a facilitare l'acquisizione, da parte di questi studenti, dei traguardi formativi previsti dal curriculum.

### Profilo degli iscritti ai corsi di laurea nella L-19

Se si considerano i dati Almaurea relativi ai laureati nella classe L-19 nell'ultimo triennio disponibile (2016-2018), si osserva un andamento stabile nelle caratteristiche del campione, con differenze, anche marcate, rispetto ai laureati complessivi, in particolare rispetto al diploma conseguito, all'età di immatricolazione, alla linearità del percorso e all'attività lavorativa durante gli studi (Almaurea, 2019).

Come si può evincere dalla Fig. Num. 1 – Tabella, i laureati della classe L-19 si immatricolano due o più anni dopo la fine della scuola secondaria più frequentemente rispetto al campione complessivo dei laureati triennali (28,3% rispetto a 15,5%). Si osserva anche una percentuale più alta del dato complessivo (19,3% rispetto a 16,4%) di laureati che si sono iscritti alla L-19 dopo aver cominciato il percorso universitario in altri corsi di studio (di questi, il 4,1% è in possesso di una precedente laurea). Di particolare rilevanza, infine, il dato sulle esperienze lavorative: il 79% dei laureati (rispetto al 65,5% complessivo) ha avuto esperienze di lavoro durante gli studi, prevalentemente in ambiti coerenti con il percorso scelto (52,7% rispetto al 20,5% del dato globale).

**TAB. 1 - CONFRONTO LAUREATI L-19 CON LAUREATI TRIENNALI COMPLESSIVI (WW.ALMALAUREA.IT).**

	L-19	Tutte lauree triennali				
Anno di laurea	2016	2017	2018	2016	2017	2018
<b>ETÀ ALL'IMMATRICOLAZIONE (%)</b>						
Regolare o 1 anno di ritardo	72,9	71,8	71,7	84,4	84,1	84,5
2 o più anni di ritardo	27,1	28,2	28,3	15,6	15,9	15,5
<b>PERCORSI UNIVERSITARI PRECEDENTI (%)</b>						
Esperienze universitarie precedenti	17,5	18,7	19,3	17,0	16,7	16,4
Portate a termine	3,9	4,4	4,1	2,3	2,2	2,0
Non portate a termine	13,5	14,3	15,2	14,7	14,5	14,4
Nessuna precedente esperienza universitaria	82,0	80,8	80,0	82,6	83,0	83,1

<b>ESPERIENZE LAVORATIVE (%)</b>						
Hanno avuto esperienze di lavoro	76,6	78,7	79,0	64,9	66,1	65,9
Nessuna esperienza di lavoro	23,3	21,0	20,8	34,9	33,7	33,9
Lavoro coerente con gli studi (per 100 che hanno avuto esperienze di lavoro)	49,8	51,5	52,7	20,7	20,9	20,5

Gli studenti che intraprendono gli studi nell'ambito dei percorsi facenti capo alla classe L-19 presentano, dunque, un profilo particolare per quanto concerne l'età di immatricolazione, l'esperienza lavorativa maturata precedentemente all'ingresso in università e in itinere. Si osserva, inoltre, la presenza di studenti che provengono da altri percorsi di studi o già in possesso di una laurea, spesso in ambiti affini (ad esempio Servizio sociale o Psicologia).

Le ragioni di tali specificità possono essere diverse (confusione nell'orientamento in ingresso rispetto ai profili di uscita, consapevolezza rispetto alle proprie attitudini, ridefinizione del progetto professionale, opportunità lavorative...). In ogni caso, la presenza di studenti con background formativo o professionale già strutturato pone ai corsi di studio ulteriori sfide nell'orientare la proposta formativa nella direzione dei *learning outcomes* attesi.

Se, infatti, la valutazione in ingresso relativa ai trasferimenti da altri percorsi o curricula pone problemi marginali rispetto al riconoscimento formale dei crediti (CFU) acquisiti nei corsi di studio precedenti o alla convalida dell'attività lavorativa o ad essa equiparabile (ad esempio il tirocinio), è utile interrogarsi rispetto a questioni di contenuto, ovvero alla rispondenza delle conoscenze e competenze acquisite, in relazione ai traguardi prefigurati per la famiglia professionale specifica del nuovo corso di studi.

Linguaggi, approcci e strategie di intervento appartenenti a profili diversi possono, infatti, sicuramente arricchire il bagaglio professionale in via di acquisizione, purché fondati su basi solide, che consentano la lettura critica e consapevole delle situazioni e delle azioni poste in essere alla luce dello specifico ruolo professionale. Se ciò presuppone, da un lato, la valorizzazione delle esperienze formative e professionali pregresse, dall'altro richiede di individuare modalità utili per riorientare gli studenti verso l'acquisizione dei *learning outcomes* previsti dal nuovo percorso di studi, al fine di costruire (o ricostruire) competenze utili al nuovo profilo verso cui si sono indirizzati.

In questo quadro, la riflessione deve indirizzarsi su due livelli: il primo riguarda la prefigurazione dei traguardi attesi dai corsi di studio della classe, utile a focalizzare gli elementi di incontro e di divergenza con i curricula precedenti; il secondo le modalità con cui è possibile completarne coerentemente il raggiungimento, al di là del riconoscimento formale in termini di crediti.

Proveremo nei prossimi paragrafi ad affrontare le due questioni.

### **I *learning outcomes* per la L-19: il contributo del Teco-D Pedagogia**

Relativamente alla prima questione, un contributo fondamentale viene dalla ricerca Teco-D Pedagogia (1). Possiamo infatti chiederci come possano essere utilizzati i *core contents*, e i *learning outcomes* che ne derivano, per facilitare l'allineamento di studenti che

provengono da altri corsi di studio in cui hanno appreso contenuti e competenze relative ad ambiti disciplinari simili, ma orientati evidentemente ad azioni professionali differenti.

Gli esiti di tale ricerca si sono già rivelati utili, oltre che ad avviare la riflessione su come orientare l'offerta formativa dei corsi di studio della classe, anche nella progettazione dei percorsi formativi di riqualifica, quale il "Corso intensivo di formazione per la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico" (2), come emerge dalle riflessioni e dalle attività di ricerca condotte in questa direzione da Del Gobbo (2018) e Fabbri, Giampaolo e Romano (2018).

Attraverso un processo articolato, a partire dall'analisi delle schede SUA di 10 corsi L-19 di altrettanti atenei italiani (Torlone, 2018), la ricerca TECO-D Pedagogia ha costruito, infatti, un quadro di riferimento comune alla classe L-19 e trasversale rispetto alle specificità dei singoli corsi di studio, identificando i *core contents* che costituiscono l'ossatura del profilo d'uscita delle famiglie professionali in ambito educativo e formativo (Fabbri, 2018; Federighi, 2018).

A partire dal quadro costruito, i contenuti core sono stati tradotti in obiettivi formativi generali o finali (Fig. Num. 2 – Tabella), a loro volta articolati in obiettivi formativi specifici, declinati secondo i cinque descrittori di Dublino. L'attesa è che i diversi insegnamenti che costituiscono i curricula di L-19 tendano a tali obiettivi formativi, in modo da rendere possibile evidenziarne il raggiungimento (Federighi, 2018).

<b>Obiettivi formativi finali - L-19</b>
Acquisizione di costrutti e teorie per interpretare gli eventi educativi e formativi e sviluppare l'identità professionale
Metodologia della ricerca e analisi della domanda formativa nei contesti sociali e organizzativi
Modelli di progettazione nei diversi contesti sociali e organizzativi
Dinamiche relazionali e situazionali nei diversi contesti educativi e formativi
Metodi e tecniche per lo sviluppo e la facilitazione dei processi di apprendimento
Management delle organizzazioni educative e formative

**TAB. 2 – OBIETTIVI FORMATIVI FINALI TECO-D PEDAGOGIA (FEDERIGHI ET AL., 2019).**

Il processo sviluppato ha consentito di svincolare i traguardi attesi dai meri contenuti disciplinari, portando così alla costruzione di una prova, recentemente validata, utile a verificare i prerequisiti in ingresso e il raggiungimento dei traguardi di uscita (3). L'articolazione degli obiettivi formativi finali secondo i descrittori di Dublino, inoltre, è utile a prefigurare il riallineamento di conoscenze e competenze già acquisite in altri percorsi formativi o nella pratica professionale, sia pure espresse in soli termini di contenuti o CFU conseguiti. L'esplicitazione dei *learning outcomes* nella maniera articolata e sopra descritta, infatti, consente, in primis, allo studente di riflettere sulle competenze acquisite e di confrontarle con quelle ancora da raggiungere. Facilita, in seconda istanza, all'istituzione, la verifica di tali acquisizioni e l'attuazione di azioni formative a loro integrazione.

Tali considerazioni ci portano alla seconda questione da affrontare, quella relativa alle strategie orientative e formative di accompagnamento dello studente, utili a questo fine.

### **Accompagnare il raggiungimento dei *learning outcomes* della L-19 in studenti provenienti da altri corsi di studio**

Nel momento in cui uno studente effettua il trasferimento ad un corso di studi diverso da quello a cui si era precedentemente iscritto, o un laureato avvia un nuovo percorso formativo, l'iter consueto prevede che venga richiesto il riconoscimento dei CFU già conseguiti ai fini dell'abbreviazione di carriera. Tale riconoscimento si basa unicamente sulla corrispondenza tra settori scientifico disciplinari, denominazione dell'insegnamento, numero di CFU assegnati. Può essere richiesta la presentazione dei programmi d'esame degli insegnamenti seguiti, per valutarne la congruenza con i corrispondenti insegnamenti del nuovo corso di studi, ma la valutazione rimane spesso ancorata ai contenuti dichiarati. Anche qualora sia previsto il riconoscimento di attività lavorativa, o analoga, come attività di tirocinio, di frequente ci si limita a considerare il numero di ore, nel migliore dei casi proporzionandolo in funzione della maggiore o minore corrispondenza di tale attività con il settore professionale di approdo. Così facendo si corre, da un lato, il rischio di non valorizzare precedenti esperienze o acquisizioni pertinenti con il nuovo profilo, perché etichettate sotto settori scientifico disciplinari o denominazioni non previste dalle tabelle ministeriali, oppure, dall'altro lato, di sovradimensionare il raggiungimento di competenze di fatto non acquisite, o acquisite secondo sguardi professionali differenti da quelli attesi.

Abbiamo già preso in esame il valore aggiunto che la declinazione dell'offerta formativa di un corso di studi secondo *learning outcomes*, scaturiti da *core contents* che superano le logiche meramente disciplinari per andare al cuore dei profili che ci si attende di formare, può avere, ad esempio, nel progettare percorsi di riqualifica professionale. Abbiamo altresì affermato che ciò può essere fatto valere anche per porre in essere un riconoscimento che non sia meramente formale, di percorsi formativi pregressi. Si tratta ora di esplorare come concretamente gestire tale transizione, attraverso dispositivi valutativi caratterizzati da valore orientativo e formativo e che tengano in considerazione in maniera autentica l'esperienza pregressa dello studente.

A questo scopo la letteratura internazionale e nazionale evidenzia, come dispositivi utili a valorizzare in maniera autentica le competenze possedute, il bilancio di competenze e il portfolio.

### **Il bilancio di competenze in università**

Con bilancio di competenze ci riferiamo, sinteticamente, ad un processo sistematico che consente, attraverso l'uso di strumenti narrativo-autobiografici e di strumenti di valutazione strutturati o semistrutturati (scale di autovalutazione, compiti autentici...) di mettere a fuoco le acquisizioni raggiunte per poi definire un progetto di sviluppo formativo o professionale (4). Ricerche condotte sul tema ne evidenziano il valore orientativo, ma anche l'efficacia nel sostenere ad esempio, la perseveranza e l'impegno nel

portare avanti un cammino formativo scelto a partire dagli esiti del bilancio stesso (Battistelli, 2004; Torre & Ricchiardi, 2007). Si tratta di un processo articolato e complesso, che richiede spazi e tempi non sempre applicabili in ambito universitario, soprattutto laddove l'obiettivo sia quello di portare anche ad un'accelerazione del percorso. Esperienze specifiche condotte sul tema all'interno di percorsi universitari di Scienze della formazione primaria e Educazione professionale evidenziano il valore dello strumento in termini di efficacia formativa e orientativa, ma anche la difficoltà di trovare ad esso una collocazione, adeguata ai vincoli organizzativi e contestuali, tra le attività formative che caratterizzano i piani di studio degli studenti (Torre, 2015).

## Il portfolio

L'altro strumento che trova forse più facilità di applicazione nel contesto universitario è il portfolio. Il portfolio, in ambito formativo, è definito come un dispositivo che raccoglie l'insieme dei documenti che testimoniano il processo di costruzione di conoscenze e competenze connesso ad una o più discipline (*portfolio di lavoro o di apprendimento*) o il livello di competenza raggiunto rispetto ad un determinato profilo di uscita (*portfolio di valutazione o di presentazione*, a seconda dello scopo) (Pellerey, 2004).

Con riferimento alla formazione universitaria, Meeus et al. (2006) identificano quattro differenti modalità di utilizzo del portfolio, particolarmente diffuse a livello internazionale, connotate da finalità e caratteristiche specifiche, di seguito presentate.

*Portfolio per il riconoscimento delle competenze pregresse acquisite e per la loro eventuale trasformazione in crediti (in ingresso in università).* Anche nelle università italiane sono attive esperienze in questa direzione, finalizzate principalmente a valorizzare i percorsi precedenti e le attività lavorative, in particolare di studenti che si affacciano agli studi universitari in età adulta (Di Rienzo & Serreri 2015; Piazza & Rizzari, 2018).

*Portfolio per la riflessione dello studente sulle competenze in acquisizione e la valutazione formativa e sommativa.* Tale portfolio viene costruito lungo il percorso di studi, con riferimento a singoli insegnamenti o in ottica interdisciplinare, per documentare analiticamente l'acquisizione di specifiche competenze, o come sintesi dell'intero percorso di studi, per dare conto in maniera globale del profilo d'uscita dello studente. A livello nazionale si ricordano le esperienze avviate nell'ambito specifico della formazione alle professioni educative, all'interno di corsi di studio magistrali o di master (Giovannini, 2017; Portera & Milani, 2019; Torre, 2010).

*Portfolio di presentazione delle competenze acquisite.* Questa tipologia è finalizzata a facilitare la presentazione del laureato in ingresso nel mondo del lavoro in maniera più completa, documentata e consapevole (Capobianco & Striano, 2015; Martini et al., 2016) e può costituire la base per un portfolio di documentazione dello sviluppo professionale continuo (da arricchire progressivamente nel corso della vita professionale).

*Efficacia dell'uso del portfolio.* Le ricerche internazionali evidenziano l'efficacia del portfolio, utilizzato nell'ambito dei percorsi universitari, in relazione ad alcuni aspetti centrali del processo di apprendimento, quali la capacità di organizzare e auto-regolare il proprio processo formativo; la costruzione attiva di conoscenza; le capacità metacognitive;



la motivazione allo studio, le competenze nell'autovalutazione (5) (Bokser et al. 2016; Chittum, 2018; Hubert & Lewis, 2014; Qvortrup & Keiding, 2015).

Se riferito al profilo d'uscita, l'utilizzo del portfolio contribuisce a favorire il raccordo teoria-prassi nell'analisi delle esperienze condotte sul campo (ad es. nel tirocinio); il trasferimento delle pratiche riflessive apprese durante gli studi nell'esercizio futuro della professione; lo sviluppo dell'identità professionale tramite i processi narrativi e riflessivi attivati (Janosik & Frank, 2013; Simatele, 2015).

Alla base dell'efficacia dell'utilizzo del portfolio è la chiara definizione delle competenze attese, delle quali lo strumento testimonierà il livello di acquisizione (o il processo attraverso il quale esse si stanno strutturando), e del profilo d'uscita e/o professionale a cui essere si riferiscono.

Con particolare riferimento a questi ultimi aspetti, l'utilizzo del portfolio potrebbe contribuire a valorizzare e orientare le competenze pregresse di studenti che si iscrivono ad un corso di studi provenendo da altri percorsi o già laureati.

### **Costruzione di un portfolio orientato ai *learning outcomes* della L-19**

A conclusione delle riflessioni fin qui condotte, si intende delineare, a partire dagli esiti della ricerca del gruppo Teco-D Pedagogia, un possibile iter orientativo e formativo che possa contribuire alla valorizzazione delle competenze acquisite da studenti lavoratori, già laureati in classi affini o provenienti da altri corsi di studio, che decidano di intraprendere percorsi formativi nella classe L-19.

Esso può prevedere, in prima istanza, la partecipazione alla prova Teco-D, che consente a questi studenti di mettersi alla prova sui *learning outcomes* previsti dai corsi di studio di Scienze dell'educazione e della formazione e di effettuare una prima autovalutazione, affidabile poiché basata su una prova validata, individuando le aree di forza e le criticità della loro preparazione in ingresso. Il profilo emergente dalla prova consente dunque, al di là del riconoscimento formale dei crediti acquisiti, l'identificazione di bisogni formativi specifici che, innestandosi su un'expertise professionale già in parte strutturata, anche se orientata ad ambiti operativi differenti, può condurre alla costruzione di un progetto formativo mirato. Tale progetto sarà caratterizzato da approfondimenti, individuali o accompagnati da un docente di riferimento, e dalla progettazione di un percorso di tirocinio teso a favorire l'acquisizione delle competenze professionali specifiche orientate ai *learning outcomes* previsti dalla classe.

La cornice di tale iter potrebbe essere costituita dalla costruzione di un portfolio che accompagni lo studente dall'ingresso nel nuovo percorso alla sua conclusione. All'interno di tale dispositivo potrebbero trovare collocazione: gli esiti conseguiti alla prova Teco-D, la documentazione relativa al percorso di studi pregresso o alle esperienze lavorative (elaborati originali, descrizione di attività svolte...), la documentazione relativa agli approfondimenti teorici e alle esperienze pratiche condotte nella L-19, riflessioni rispetto ai punti di divergenza e di convergenza tra il profilo di provenienza e quello atteso a partire dal confronto con i *learning outcomes* esplicitati e considerazioni rispetto ai traguardi via via raggiunti.

## Conclusioni

Gli esiti della ricerca Teco-D pedagogia, in particolare la definizione dei *core contents* e la loro articolazione in obiettivi formativi finali e specifici, oltre alla costruzione della prova per la valutazione dei *learning outcomes*, offrono spunti di riflessione assai utili, non solo per aspetti evidenti come la rivisitazione dell'offerta formativa o la progettazione di percorsi di formazione continua. Essi possono costituire anche la base per avviare azioni efficaci e mirate di orientamento, riorientamento e accompagnamento dello studente nel corso degli studi, offrendo strumenti di analisi del livello di partenza o raggiunto e identificando chiaramente i traguardi a cui tendere nel progettare il proprio percorso di crescita professionale.

## Note

- (1) Si veda al proposito il numero monografico della rivista *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 2018, 18(3).
- (2) Il percorso, della durata di 60 CFU, è rivolto a chi esercita il ruolo in mancanza di un titolo equipollente al diploma di laurea della classe L-19 (L. n. 205/2017 commi 594-601; Parere del CUN del 3 luglio 2018).
- (3) <https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/teco-d/>.
- (4) Le possibilità di applicazione del bilancio di competenze nella direzione qui enucleata trovano modello e riferimento principalmente nelle esperienze francesi di *Validation des acquis* (VAE) e in quelle anglosassoni di APEL. Se anche le esperienze di matrice anglosassone possono sembrare più adeguate e trasferibili al contesto accademico (Serbati, 2011), di fatto le indicazioni più utili vengono probabilmente dal modello francese, che, soprattutto nelle più recenti rivisitazioni, ha progressivamente accentuato il valore formativo, e non solo sommativo, dei percorsi (Franchini, 2011).
- (5) Perché tali effetti si evidenzino occorre che lo studente sia accompagnato, nel processo di costruzione del portfolio, dalla presentazione di una struttura che organizzi e sistematizzi lo sviluppo degli apprendimenti e che favorisca l'esplicitazione delle riflessioni in merito al percorso effettuato, anche attraverso feedback regolari da parte del docente, valutazione tra pari, autovalutazione (Bokser et al., 2016; Bryant & Chisum, 2013).



## Bibliografia

- Almalaurea C. I. (2019). Profilo dei laureati. *XII Indagine*. <https://www.almalaurea.it/universita/indagini/laureati/profilo>.
- Battistelli, A. (2004). Il bilancio di competenze per “apprendere”. In A. Di Fabio & V. Majer (eds). *Il bilancio di competenze: prospettive di approfondimento* (pp. 85-97). Milano: Franco Angeli.
- Bokser, J.A., Brown, S., Chaden, C., Moore, M., Cleary, M.N., Reed, S., Seifert, E., Barro Zecker, L. & Wozniak K. (2016). Finding common ground: identifying and eliciting metacognition in eportfolios across contexts. *International Journal of ePortfolio*, 6(1), 33-44. Retrieved from <http://www.theijep.com/pdf/IJEP211.pdf>
- Bryant, L.H., & Chittum, J.R. (2013). E-Portfolio effectiveness: A(n Ill-Fated) search for empirical support. *International Journal of ePortfolio*, 3(2), 189-198. Retrieved from <http://www.theijep.com/pdf/IJEP108.pdf>
- Capobianco, R., & Striano, M. (eds) (2015). *Il bilancio di competenze in università: esperienze a confronto*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Chittum, J.R. (2018). The theory-to-practice ePortfolio: an assignment to facilitate motivation and higher order thinking. *International Journal of ePortfolio*, 8(1), 27-42. Retrieved from <http://www.theijep.com/pdf/IJEP297.pdf>
- Del Gobbo, G. (2018). Potenzialità del Corso “Educatore professionale socio-pedagogico” per il miglioramento della QA dei Corsi L-19 nel quadro del Processo di Bologna. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 126-141. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24477>
- Di Rienzo, P., Serreri, P. (2015). Biografie adulte in transizione. L’orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia Oggi*, 1, 231-253.
- Fabbi L., Giampaolo M., Romano A. (2018), In principio era il decreto. Verso una progettazione condivisa tra insider e outsider. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 94-107. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24092>
- Fabbi, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell’offerta formativa. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 61-69. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24614>
- Federighi, P. (2018). I contenuti core dell’offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell’educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3), 19-36. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24609>
- Federighi, P., Bracci, F., Del Gobbo, G., Torlone, F., Torre, E.M. (2019). Framework TECO-D PEDAGOGIA (Scienze dell’Educazione e della Formazione L-19). <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2019/08/TECOD-Pedagogia.pdf>
- Franchini, R. (2011). Il riconoscimento delle competenze in Francia: Validation des acquis de l’expérience. *Rassegna CNOS*, 2, 53-63.
- Giovannini, M.L. (2017). Un sistema ePortfolio per favorire il successo formativo, il riconoscimento delle competenze e le transizioni al/nel mondo del lavoro. In G. Domenici (ed), *Successo formativo, inclusione e coesione sociale: strategie innovative* (14-73). Roma: Armando.
- Hubert, D.A. & Lewis, K.J. (2014). A framework for general education assessment: assessing information literacy and quantitative literacy with eportfolios. *International Journal of ePortfolio*, 4(1), 61-71. Retrieved from <http://www.theijep.com/pdf/IJEP130.pdf>

Janosik, S.M. & Frank, T.E. (2013). Using eportfolios to measure student learning in a graduate preparation program in higher education. *International Journal of ePortfolio*, 3(1), 13-20. Retrieved from <http://www.theiejep.com/pdf/IJEP99.pdf>

Legge 27 dicembre 2017, n. 205. Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020.

Martini, M., Ghislieri, C., Ricchiardi, P. & Torre, E.M. (2016). *La valutazione del percorso Unito@portfolio: l'efficacia di un progetto di orientamento in uscita dall'università*. XVI Convegno SIO "L'età dell'incertezza: Orientamento e Life Design nel 21. secolo". Abstract book, pp. 64-66. <http://larios.psy.unipd.it/ConvegnoSIO2016/wp-content/uploads/2016/10/preatti-per-sito.pdf>.

Meeus, W, van Petegen, P., & van Looy, L. (2006). Portfolio in Higher education: time for a classificatory framework. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 127-135.

Parere del Consiglio Nazionale Universitario (CUN) 3 luglio 2018. Contenuti formativi del corso intensivo di formazione per il conseguimento della qualifica di "educatore professionale socio-pedagogico".

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.

Piazza, R. & Rizzari, S. (2018). Il ruolo dell'università nel riconoscimento degli apprendimenti nei contesti di formazione continua. L'esperienza dell'Università di Catania. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3). 301-310. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24140>

Portera, A., & Milani, M. (eds) (2019). *Competenze interculturali e successo formativo. Sviluppo di un modello nel contesto universitario*. Pisa: ETS.

Qvortrup, A., & Keiding, T.B. (2015). Portfolio assessment: production and reduction of complexity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(3), 407-419. doi: 10.1080/02602938.2014.918087

Serbati, A. (2011). Esperienza e apprendimento: il riconoscimento formale dei saperi acquisiti in contesti formali e non formali. *Giornale italiano della ricerca educativa*, 4(7), 53-70.

Simatele, M. (2015). Enhancing the portability of employability skills using portfolios. *Journal of Further and Higher Education*, 39(6), 862-874.

Torlone, F. (2018). Metodi e strumenti per la definizione dei contenuti core del Corso di Laurea L-19 in Scienze dell'educazione e della formazione. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3). 37-60. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-24682>

Torre, E.M. (2010). *Strategie di ricerca valutativa in educazione e formazione*. Roma: Aracne.

Torre, E.M. (2015). Bilancio di competenze e portfolio tra formazione, orientamento e valutazione. In R. Capobianco & M. Striano (eds), *Il bilancio di competenze in università: esperienze a confronto* (87-109). Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.

Torre, E.M. & Ricchiardi, P. (2007). *Le competenze dell'insegnante. Strumenti e percorsi di autovalutazione*. Trento: Erickson.