

La valutazione formativa come strategia di apprendimento

Formative assessment as a strategy of learning

Raffaella Tore

Università degli Studi di Padova - raffaella.tore@unipd.it

ABSTRACT

In this period, the higher education systems are committed to a thorough reform to optimize the quality of learning and to identify functional skills to increase employability and to participate actively in community (Ministerial Conference Yerevan, 2015; Felisatti, Serbati, 2017; Boffo, Fedeli, 2018).

In this context it is essential to offer students the opportunity to build learning ability together to allow the acquisition of an increased degree of understanding, thanks to the support of the teacher (Venet, Correa Molina, Saussez, 2016; Cinque, 2013; Vygotski, 1931/2014; Chauvigné, Coulet, 2010). In this perspective, the paper presents a case study that concerns a group of students attending the course of pedagogy and special didactics for professional education at the University of Cagliari.

The analysis of the context has led to the following reflections: What activities should the teacher present to help students achieve the programmed learning objectives? How can the teacher assess the expectation of learning goals? How can you implement the feeling of competence in learners? How can you give students the possibility of controlling their learning? (Magnoler, 2018; Coggi, 2016; European Commission, 2008; Semeraro, 2006).

The hypothesis proposes to put in coherence the objectives of the course with the methods and the evaluation process (Biggs, 1996; Peretti, Tore 2016). In this regard, the teacher of the course shared with the students the teaching form elaborated according to the objectives indicated in the Dublin Descriptors (Tore R., 2017; Ciavaldini-Cartaut 2016).

It also provided the methods (Bonaiuti, 2017; Ramsden, 2002) for the study work and shared with the students the use of the formative assessment which favoured and positively anticipated the results of the final exam (Coggi, Ricchiardi, 2018; Poumay, 2014; Cajola, Domenici, 2005; Romainville, Coggi, 2011; Rapport du Canada, 2005; Leone, Moretti, 2010).

Nel nostro periodo storico i sistemi di istruzione superiore sono impegnati in una profonda riforma per ottimizzare la qualità dell'apprendimento e per individuare competenze funzionali all'occupabilità e alla cittadinanza attiva (Ministerial Conference Yerevan, 2015; Felisatti, Serbati, 2017).

In quest'ottica è indispensabile offrire agli studenti e studentesse la possibilità di co-costruire l'apprendimento per permettere l'acquisizione di un grado di comprensione accresciuto, grazie all'accompagnamento del/della docente (Venet, Correa Molina, Saussez, 2016; Cinque, 2013; Vygotski, 1931/2014; Chauvigné, Coulet, 2010).

In questa prospettiva il contributo presenta uno studio di caso che riguarda un gruppo di studenti e studentesse frequentanti l'insegnamento di Pedagogia e Didattica Speciale del corso per Educatore Professionale dell'Università di Cagliari.

L'analisi del contesto ha fatto scaturire le seguenti riflessioni: quali attività il docente dovrebbe mettere in campo per aiutare gli studenti a raggiungere gli obiettivi di apprendimento programmati? Come può il docente valutare l'attesa degli obiettivi di apprendimento? Come può implementare il sentimento di competenza nei discenti? Come può dare agli studenti il vantaggio del controllo del loro apprendimento? (Magnoler, 2018; Coggi, 2016; Commissione Europea, 2008; Semeraro, 2006).

L'ipotesi propone di mettere in coerenza gli obiettivi del corso con i metodi e il processo di valutazione (Biggs, 1996; Peretti, Tore, 2016).

A questo proposito la docente del corso ha condiviso con i discenti la scheda di insegnamento declinata secondo gli obiettivi indicati nei Descrittori di Dublino (Tore R., 2017; Ciavaldini, 2016). Ha fornito, inoltre, i metodi (Bonaiuti, 2017; Ramsden, 2002) per il lavoro di studio e condiviso con i discenti l'uso della valutazione formativa che ha favorito e anticipato positivamente i risultati dell'esame finale (Coggi, Ricchiardi, 2018; Poumay, 2014; Cajola, Domenici, 2005; Romainville, Coggi, 2011; Rapport du Canada, 2005; Leone, Morretti, 2010).

KEYWORDS

Learning, Metacognition, Formative Assessment, Skills, Constructive Alignment.

Apprendimento, Metacognizione, Valutazione Formativa, Competenze, Allineamento Costruttivo.

1. Introduzione

Nello scenario attuale, per far fronte al periodo di crisi in campo sociale, economico e culturale, risorse strategiche sono la conoscenza ed il capitale intellettuale.

Per questo motivo a livello mondiale, europeo e nazionale i decisori politici sentono, sempre più, l'esigenza di assicurare l'accesso di tutti gli individui ad una formazione permanente e di qualità (OCDE 2016-2018).

Tutti i sistemi che si occupano di educazione e formazione, pertanto, sono impegnati nel promuovere un apprendimento inclusivo (Dichiarazione d'Incheon, 2015).

Le università, come organizzazioni formative ed educative, sostengono una profonda riforma per individuare un quadro comune di competenze funzionali all'occupabilità e alla cittadinanza attiva e si prodigano nella ricerca di metodi e pedagogie innovative per rappresentare la conoscenza disciplinare e le qualificazioni secondo l'approccio dei risultati di apprendimento (learning outcomes).

2. Quadro teorico di riferimento

Il quadro teorico a supporto di questa esperienza è rappresentato dallo studio dei documenti europei che hanno contribuito al suddetto cambiamento e dall'approccio denominato Evidence Based.

Nell'ultimo secolo, in Europa, ad opera della comunità degli studiosi del Processo di Bologna è stata approvata una cornice generale (EHEA), nella quale ogni Paese deve collocare il proprio Quadro di riferimento nazionale dei titoli di istruzione superiore; un elemento fondamentale è costituito dai Descrittori di Dublino che puntualizzano per i corsi di studio, ai vari livelli, gli apprendimenti che gli studenti devono dimostrare di aver acquisito per poter conseguire il titolo corrispondente al corso frequentato.

L'Evidence Based, affidandosi alle varie opzioni didattiche, assunte sulla base delle conoscenze che la ricerca empirica offre in merito alla loro minore o maggiore efficacia (Calvani, 2012; Hattie, 2012; Vivinet, 2015), delinea un quadro all'interno del quale l'uso del concetto di allineamento costruttivo e valutazione formativa trovano approvazione (Biggs, 1996).

3. Problema indagato

Le ricerche mettono in evidenza che i valori impliciti dei docenti e delle docenti influiscono sugli stili di apprendimento degli studenti e hanno delle ripercussioni sulle modalità di preparazione della prova certificativa finale (Coggi, Ricchiardi, 2018; Ramsden, 2003; Trigwell, Prosser, Waterhouse, 1999).

L'uso della valutazione in funzione sommativa- certificativa, condotta solo a fine corso, prevede una classificazione dei risultati di apprendimento ma non chiarisce i criteri adottati e non prevede feedback (Bloxham, Boyd, 2007).

Un aspetto interessante riguarda gli studi sulla valutazione degli apprendimenti in funzione formativa –costruttiva- trasformativa perché sostiene i docenti nella scelta di quegli obiettivi e contenuti capaci di modificare la mappa cognitiva e la sfera emotiva- relazionale dei discenti (Domenici, 2002). È necessario condividerla con gli studenti perché li guida nel percorso di apprendimento fornendone indicazioni efficaci (feedback) e assumendone un valore trasformativo (Crahay, 2013; De Vecchi, 1996; Domenici, 2002-2006; Hadji, 2017; Moretti, 2010; Tore, 2013; Trincherò, 2012).

Il ruolo del docente diventa centrale perché favorisce le condizioni necessarie per dar via ai processi di sviluppo per raggiungere gli obiettivi proposti.

Ulteriori studi mettono in evidenza, infatti, che i corsi teorici, ai quali sono esposti studenti e studentesse, rappresentano l'occasione per metterli in contatto con dei nuovi concetti scientifici (Vygotski, 1934/2012a) così è possibile dire che la formazione universitaria contribuisce allo sviluppo del loro pensiero verbale aumentando le capacità di astrazione e sviluppando abilità metacognitive (Venet, Correa Molina, Saussez, 2016).

L'analisi di tale contesto ha fatto scaturire diverse domande- problema inerenti le attività che il docente deve mettere in campo per supportare gli studenti a raggiungere gli obiettivi programmati e rispetto alle modalità più proficue per avvantaggiarli sul controllo dell'apprendimento (Magnoler, 2018; Coggi, 2018; Commissione Europea, 2008-2018; Semeraro, 2006).

L'ipotesi ha proposto di mettere in coerenza gli obiettivi del corso con i metodi e il processo di valutazione per favorire e anticipare positivamente i risultati dell'esame finale (Biggs, 1996; Peretti, Tore 2016, 2018).

In questa prospettiva è stato importante condividere con i discenti la scheda di insegnamento declinata secondo gli obiettivi indicati nei descrittori di Dublino, i metodi per il lavoro di studio (Bonaiuti, 2017) e la valutazione formativa (Coggi, Ricchiardi, 2018; Poumay, 2014; Cajola, Domenici, 2005; Romainville, Coggi, 2011; Leone, Moretti, 2010).

4. Metodologia

Il campione di studio è rappresentato da un gruppo di 26 studenti e studentesse che hanno frequentato l'insegnamento di Pedagogia e Didattica Speciale del 1° anno, del corso di studio per Educatore Professionale, della laurea sanitaria di primo livello e i risultati di apprendimento sono stati monitorati attraverso prove di valutazione ex ante, itinere ed ex post.

Il primo giorno di lezione, attraverso un questionario, si è valutata la situazione di partenza delle conoscenze dei discenti.

Dal questionario strutturato in due parti, una destinata alla rilevazione delle conoscenze in ingresso ed una relativa alle aspettative dello studente, si è evinto che 10 studenti conoscevano le tappe di una progettazione educativa, 26 riconoscevano alcuni termini specifici della disciplina e più della metà riponeva delle aspettative su un corso teorico - pratico (Tab. 1).

Che cosa intende per progettazione educativa:	Elaborazione di uno schema/percorso da seguire per istruire/educare un gruppo di individui			
Conosce le tappe di sviluppo di una progettazione educativa:	No (N. 16)			SI (N. 10)
Segnali con una crocetta se rispetto ai seguenti termini/concetti in elenco ha già acquisito nozioni in precedenti lezioni:	Handicap	Disagio	Inclusione	Sistemi Nosografici
	13	13	2	0
Che cosa si aspetta di apprendere dal corso:				
Apprendere pratiche utili per realizzare una progettazione educativa e/o progetto di vita	N. 10 + N.6 + N. 2 + N. 2			
Apprendere solo informazioni teoriche	N. 10 + N.2 + N. 2			
Ricavare informazioni più attendibili per l'analisi degli obiettivi	N. 10 + N. 2 + N. 5			
Acquisire strumenti per la pratica progettuale	N. 10 + N.6 + N.2			

Tab.1: questionario di valutazione in ingresso

In seguito si è condivisa, in aula, la scheda di insegnamento; si sono analizzati i Descrittori di Dublino affiancandoli a quelli della tassonomia degli obiettivi di Bloom (Tab. 2) per evidenziare meglio che si sarebbero dovute acquisire determinate conoscenze, abilità e competenze (Galliani, Zaggia, Serbati, 2001).

Sono stati condivisi, anche, i requisiti minimi e necessari per il superamento dell'esame finale.

DESCRITTORI DI DUBLINO	TASSONOMIA SEMPLIFICATA E ADATTATA DI BLOOM
Conoscenze e capacità di comprensione (<i>knowledge and understanding</i>)	CONOSCENZA FATTUALE E CONCETTUALE - del linguaggio disciplinare - di classificazioni e categorie - di principi e generalizzazioni - di teorie, modelli e strutture
Abilità applicative (<i>applying knowledge and understanding</i>) Abilità comunicative (Communication skills)	CONOSCENZA PROCEDURALE (ABILITÀ) - algoritmi specifici della materia - conoscenza dei criteri per decidere quando utilizzare le procedure appropriate - abilità comunicative
Autonomia di giudizio (<i>making judgements</i>) Capacità di apprendere (<i>learning skill</i>)	CONOSCENZA STRATEGICA/METACOGNITIVA (COMPETENZE) - saper effettuare applicazioni - saper valutare in maniera critica e/o adeguata - saper trasferire una conoscenza specifica nella pratica professionale e ad altri contesti

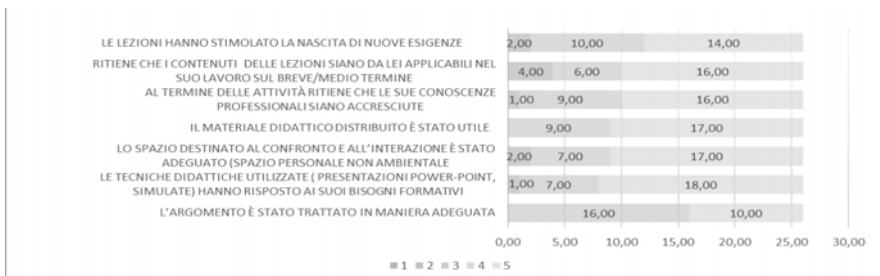
Tab. 2: i descrittori: a sinistra la Tassonomia dei Descrittori di Dublino, a destra la Tassonomia adattata di Bloom (Bloom, 1984; Anderson, Krathwohl, 2001)

Si è messo in evidenza in che modo gli obiettivi - descrittori potevano essere usati in modalità condivisa per costruire il processo di valutazione formativa sottolineando che essi avrebbero rappresentato un feedback per assumere informazioni e dati conoscitivi con i quali operare e per riuscire ad adeguare l'insegnamento all'apprendimento proposto (Grion, Serbati, Tino, Nicol, 2017). In un secondo momento, si sono forniti i metodi per il lavoro didattico evidenziando che l'organizzazione di ogni lezione sarebbe stata strutturata attraverso una parte dedicata alla teoria (lezione frontale), una all'attività laboratoriale (simulazioni, studi di caso, uso delle fonti, riferimenti bibliografici ragionati, realizzazione di progetti) e una relativa alla progettazione in piccoli gruppi e attraverso lo studio individuale.

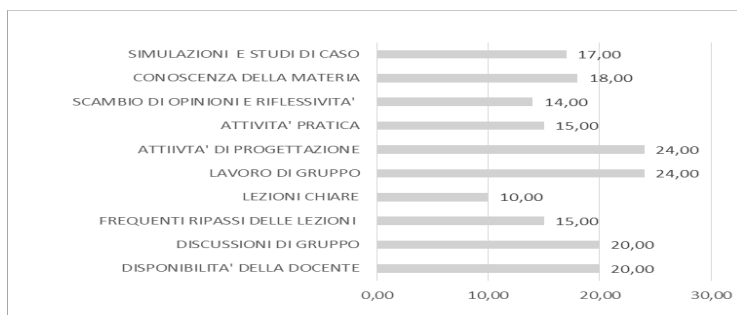
La parte laboratoriale e di progettazione avrebbero rappresentato il feedback cioè il momento relativo alla valutazione in funzione formativa-costruttiva-trasformativa dell'apprendimento.

Infine si è presentata la tipologia di esame finale/certificativo che avrebbe dovuto comprendere la consegna scritta del segmento di progettazione realizzato e una prova orale sui concetti teorici alla base dell'insegnamento.

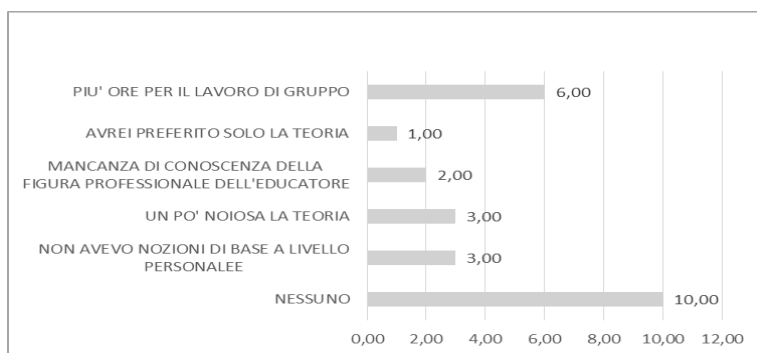
L'ultima lezione è stato somministrato un questionario per valutare il gradimento del corso rispetto alla metodologia didattica utilizzata.



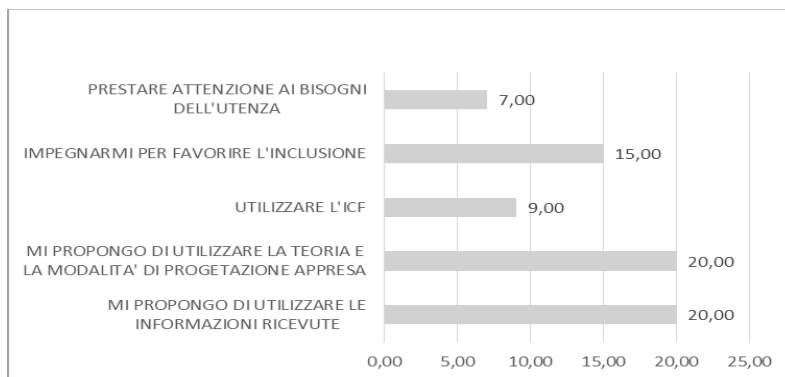
Graf. 1: gradimento del corso



Graf. 2: punti di forza



Graf. 3: punti di debolezza



Graf. 4: propositi a lungo termine

5. Conclusioni

L'analisi dei risultati ha messo in evidenza che il gradimento del corso è stato alto e ha stimolato per 24 studenti su 26 il desiderio di nuove esperienze didattiche (Graf. 1).

I punti di forza evidenziati sono stati quelli relativi alle modalità di gestione

del processo di insegnamento- apprendimento messe in atto dalla docente con un alto gradimento dei frequenti ripassi proposti e delle attività di sintesi messe in atto dagli studenti rispetto agli argomenti svolti (Graf. 2) mentre i punti di debolezza sono stati rappresentati dal tempo limitato (Graf. 3).

Per quanto riguarda i propositi a lungo termine è stato interessante notare che la maggior parte dei discenti ha pensato di utilizzare la teoria e l'attività progettuale in un futuro prossimo (Graf. 4).

Le ricadute di questa esperienza sono state importanti in quanto i voti dell'esame finale si sono attestati su una media di 30 trentesimi rispetto a 25 studenti.

È stato soddisfacente dare a studenti e studentesse il vantaggio del controllo del compito proposto per renderli più attivi e capire che possono avere la possibilità di guidare il proprio apprendimento.

In questo modo docente e studente hanno condiviso l'insegnamento attraverso attività di meta-cognizione (Cornoldi, Friso, Palladino, 2006) utilizzando il processo di valutazione formativa come strategia di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman.
- Biggs, J., (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. Higher Education 32: 347-364, 1996. 347 ~) 1996 Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands.
- Bloom, B.S. (1984). *Tassonomia degli obiettivi educativi: la classificazione delle mete dell'educazione*. Firenze: Lisciani & Giunti.
- Bloxham S., & Boyd P. (2007). *Developing effective assessment in higher education*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Boffo, V. & Fedeli, M. (Eds.). (2018). *Employability and competences. Innovative curricula for new professions*. Firenze: Firenze University Press.
- Bonaiuti G. (2017). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci Faber.
- Calvani A., (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Trento: Erickson.
- Chauvigné, C., et Coulet, J.C. (2010). *L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ?*, Revue française de pédagogie [En ligne], 172 | juillet-septembre. Estratto da: <http://rfp.revues.org/2169>; DOI : 10.4000/rfp.2169.
- Chiappetta Cajola L., Domenici G., (2005). *Didattica e valutazione*. Roma: Monolite.
- Ciavaldini, C. (2016). *L'activité de tutorat conjointe et médiatisée : comment former dans la zone proximale de développement des enseignants novices et susciter leur pouvoir d'agir?* Estratto da: *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 11-32. doi: 10.7202/1040661ar
- Coggi, C., Ricchiardi, P. (2018). *Developing effective teaching in Higher Education*. Form@re - Open Journal per la formazione in rete, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 23-38, apr. 2018. ISSN 1825-7321. Estratto da: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22452>.
- Commissione Europea (2015) *Standard and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*©, Yerevan, May. Estratto da: www.eqar.eu/fileadmin/document-e4/ESG_endorsedMay2015.pdf.
- Commissione Europea (2014). *Istruzione, formazione, gioventù e sport*. Estratto da: http://europa.eu/pol/pdf/flipbook/it/education_training_youth_and_sport_it.pdf.
- Commissione Europea (2012). *The European Higher Education Area in 2012. Bologna Process Implementation Report*, © Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Estratto da: [http://www.ehea.info/Uploads/\(1\)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/(1)/Bologna%20Process%20Implementation%20Report.pdf).
- Commissione Europea (2012). *Quality Assurance and Qualifications Frameworks: exchanging*

- good practice Dublino* 9-10 Febbraio ENQA workshop report 21. Estratto da: http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar-enqa_wr_21.pdf.
- Commissione Europea (2009-2012). *National Report regarding the Bologna Process implementation*. Estratto da: <http://www.ehea.info/Uploads/National%20reports/Italy.pdf>.
- Commissione Europea (2008). *Learning outcomes: Common framework – different approaches to evaluation learning outcomes in the Nordic countries*, Helsinki. Estratto da: http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/NOQA%20report_occasional%20papers%2015.pdf.
- Cornoldi, C., Friso, G., Paola Palladino (2006). *Avviamento alla metacognizione. Attività su «riflettere sulla mente», «la mente in azione», «controllare la mente» e «credere nella mente»*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Crahay, M. (2013). *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. 2e édition revue et actualisée, par Marcel Crahay. Bruxelles: De Boeck.
- De Vecchi, G., Carmona-Magnaldi, N. (1996). *Faire construire des savoirs*. Paris : Hachette.
- Domenici G., (2002). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.
- Domenici G., (2006). *Manuale della valutazione scolastica*. Bari: Laterza.
- Domenici G., a cura di (2007). *La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti*. Atti del V congresso SIRD. Roma: Monolite Editore.
- EHEA Ministerial Conference Paris (2018). *Paris Communiqué*. Estratto da : http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.
- Felisatti E., Serbati A. (2017) (a cura di). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). *Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova*. Italian Journal of Educational Research 323-340. Lecce: Pensa MultiMedia Editore. Estratto da <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1603>
- Galliani L., Zaggia C., A. Serbati A. a cura di (2001). *Apprendere e valutare competenze all'università*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grión V., Serbati A., Tino C., Nicol D. (2017). *Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review*. N. 19. Giornale Italiano della Ricerca Educativa – Italian Journal of Educational Research ©. Lecce: Pensa MultiMedia Editore. Estratto da: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2555>
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teacher. Maximizing impact on learning*. Traduzione di Calovi C.; Edizioni italiana a cura di Vivanet G. (2016). Trento: Erickson.
- Leone A., Moretti G., (2010). *Formazione degli insegnanti e competenze disciplinari- Il contributo della valutazione*. Cagliari: university press, Scienze della Formazione, CUEC.
- Magnoler, P. (2018). *The “transversal skills” in academic teaching practices*. Form@re - Open Journal per la formazione in rete, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 111-124, apr. 2018. ISSN 1825-7321. Disponibile all'indirizzo: <<http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22574>>. doi: 10.13128/formare-22574.
- OCDE (2017). Organisation for economic-operation and development. Estratto da: <http://www.oecd.org/about/>.
- OCDE (2017). *Organisation for economic-operation and development*. Estratto da: <http://www.oecd.org/about/>
- OCDE (2016). PISA 2015. *Les défis du système éducatif français et les bonnes pratiques internationales*. Estratto da: <http://pisa.educa.ch/fr/enquetes-pisa-2000-2015/pisa-2015>.
- OCDE.Regards sur l'éducation (2016) : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE. Estratto da: <http://www.oecd.org/fr/edu/regards-sur-l-education-19991495.htm>.
- OCDE (2016). PISA 2015. Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264266490.
- Peretti, D.; Tore, R. (2018). *A training experience for professors of the University of Cagliari*. Form@re - Open Journal per la formazione in rete, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 269-278, apr. 2018. ISSN 1825-7321. Estratto da: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22600>. doi:10.13128/formare-22600.
- Peretti D., Tore R., (2016). *Didattica Universitaria di Qualità in un'ottica inclusiva. Il modello*

- DUQ-G, per la gestione della progettazione di un corso di insegnamento.* In *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Italian Journal of Educational Research*. N.16. Lecce: Pensa MultiMedia Editore. Estratto da: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1782/1714>
- Poumay, M. (2014). *Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur.* *Revue Internationale de Pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30,1.
- Ramsden P., (2002). *Learning to Teach in Higher Education.* London: Routledge.
- Romainville M., & Coggi C. (2009). *L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. Approches critiques et pratiques innovantes.* Bruxelles: De Boeck.
- Semararo, R. (2006). *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali.* Milano: Franco Angeli.
- Tore R. (2017). *Un défi pour le futur: l'enseignant inclusif.* Düsseldorf: Éditions Universitaires Européennes.
- Tore R. (2013). *Formazione di qualità, credibile utopia. Compendio per la scuola e l'Università, nella società complessa, anche sui disturbi specifici dell'apprendimento.* Sassari: Edes Editore.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). *Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning.* *Higher Education*, 37, 57–70
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola.* Milano: FrancoAngeli.
- UNESCO, conjointement avec l'UNICEF, la Banque mondiale, l'UNFPA, le PNUD, ONU Femmes et l'UNHCR, Incheon, République de Corée (2015). *Éducation 2030 Cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous.* Estratto da: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656F.pdf>
- Venet, Correa Molina, E. & Saussez, F. (2016). *Pédagogie universitaire et accompagnement dans la zone proximale de développement des enseignants et enseignantes en formation initiale et continue.* *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(1), 1–10. doi: 10.7202/1040660ar
- Vivanet G., (2015). *Evidence based education. Per una cultura dell'efficacia didattica.* Lecce: Pensa Multimedia.
- Vygotski, L.S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures.* Paris: La Dispute.