

# Le competenze digitali per il professionista dell'educazione e della formazione

Debora Daddi, Maria Grazia Proli, Christel Schachter\*

## Abstract:

The rapid digital transformation of education has profoundly reshaped the professional role of teachers, requiring the development of complex digital, pedagogical and reflective competences. This contribution explores the digital competences of education professionals through an integrated analysis of European reference frameworks – *DigCompEdu*, *LifeComp* and the *UNESCO ICT and AI Competency Frameworks* – highlighting the need to move beyond a purely technical understanding of digital literacy towards a transformative and reflective professional competence. Attention is paid to methodological approaches that foster teachers' professional development, such as learning design, communities of practice and peer learning, with specific reference to hospital schooling contexts, where personalization, flexibility and attention to students' well-being are crucial. The final section presents the experience of a professional development course for hospital teachers, illustrating how digital technologies, when intentionally embedded in pedagogical design, can support transformative learning processes, strengthen professional agency and promote inclusive and collaborative educational practices.

**Keywords:** Communities of Practice; Digital Competence; Hospital Schooling; Teacher Professional Development; Transformative Learning

## 1. Le competenze dei professionisti dell'educazione nella transizione digitale: quadri e riferimenti europei

Negli ultimi vent'anni, la diffusione rapida e capillare delle tecnologie digitali ha rivoluzionato profondamente la società e il mondo del lavoro educativo, ridefinendo non solo le modalità di comunicazione e di accesso alla conoscenza, ma anche le strategie e le modalità di apprendimento. La trasformazione digitale interessa ogni ambito della vita quotidiana e professionale, imponendo un cam-

\* Il contributo è il risultato del lavoro congiunto delle autrici. Per la stesura sono da attribuire a Debora Daddi il paragrafo 3 e le riflessioni conclusive, a Maria Grazia Proli il paragrafo 2 e a Christel Schachter il paragrafo 1.

Debora Daddi, University of Florence, Italy, debora.daddi@unifi.it, 0000-0002-5643-329X

Maria Grazia Proli, University of Florence, Italy, mariagrazia.proli@unifi.it, 0000-0002-0500-9798

Christel Schachter, University of Florence, Italy, christel.schachter@unifi.it, 0009-0001-9348-9620

Referee List (DOI 10.36253/fup\_referee\_list)

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup\_best\_practice)

Debora Daddi, Maria Grazia Proli, Christel Schachter, *Le competenze digitali del professionista dell'educazione e della formazione*, © Author(s), CC BY 4.0, DOI 10.36253/979-12-215-0943-4.13, in Vanna Boffo (edited by), *Formare professionisti dell'educazione, della scuola, della cura. La Scuola in Ospedale e l'Istruzione Domiciliare*, pp. 137-151, 2026, published by Firenze University Press, ISBN 979-12-215-0943-4, DOI 10.36253/979-12-215-0943-4

biamento radicale dei contesti educativi formali e non formali, al fine di poter rispondere efficacemente a bisogni formativi sempre più complessi e diversificati. Si tratta di una coesistenza dinamica e potenzialmente virtuosa che richiede, tuttavia, una maggiore flessibilità metodologica, una capacità di adattamento continuo e l'acquisizione di competenze avanzate da parte dei professionisti dell'educazione. Parallelamente, la globalizzazione e la società dell'informazione hanno ampliato le aspettative verso l'educazione, con l'urgenza di garantire a tutti, a ogni livello e condizione, pari opportunità di apprendimento e di inclusione sociale. In tale scenario, l'importanza di acquisire la competenza digitale è cresciuta notevolmente nella letteratura scientifica contemporanea ed è stata definita come un insieme di saperi, abilità e atteggiamenti necessari per incorporare le tecnologie digitali in modo sicuro, etico e consapevole all'interno della pratica professionale (Vuorikari, Kluzer e Punie 2022).

L'integrazione degli strumenti digitali in ambito educativo ha stimolato nei contesti regolativi europei lo sviluppo di linee strategiche per promuovere una alfabetizzazione digitale tra gli educatori, favorendo un'educazione inclusiva, personalizzata e in linea con le esigenze della società contemporanea. La Commissione Europea (2018) ha emanato, infatti, una *Raccomandazione sulle competenze chiave per il lifelong learning*, definendo fondamentale la competenza digitale, tra le otto competenze essenziali, per favorire la cittadinanza attiva, la crescita personale e l'adattamento a una società in rapido cambiamento. Il documento, infatti, sottolinea quanto nel contesto delle trasformazioni tecnologiche e sociali, sia necessario migliorare le competenze digitali di base (come alfabetizzazione, matematica e digitale) nonché sostenere lo sviluppo di competenze trasversali quali il pensiero critico, la creatività e l'imprenditorialità. Contestualmente, è stato sviluppato il *Digital Competence Framework for Educators - DigCompEdu* (Redecker 2017) che ha proposto un quadro di riferimento generale rivolto ai docenti e agli educatori non solo per verificare il loro livello di 'competenza pedagogica digitale' ma anche per svilupparla ulteriormente al fine di migliorare e innovare l'istruzione e la formazione a tutti i livelli. Il *DigCompEdu*, organizza 22 competenze digitali in sei macro-aree così costituite: 1) Coinvolgimento e valorizzazione professionale (*Professional Engagement*): che riguarda l'uso delle tecnologie digitali per comunicare, collaborare e crescere professionalmente; 2) Risorse digitali (*Digital Resources*): comprende la capacità di individuare, creare, modificare e condividere le risorse digitali rispettando e applicando le regole sulla privacy e sui diritti d'autore; 3) Pratiche di insegnamento e apprendimento (*Teaching and Learning*): si focalizza sulla gestione e organizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento; 4) Valutazione dell'apprendimento (*Assessment*): concerne l'uso di strumenti e strategie digitali per monitorare il progresso degli studenti e fornire un feedback personalizzato; 5) Valorizzazione delle potenzialità degli studenti (*Empowering Learners*): si riferisce all'utilizzo delle tecnologie per favorire una maggiore inclusione, personalizzazione e coinvolgimento degli studenti; 6) Favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti (*Facilitating Learners' Digital Competence*): consiste nel sostenere lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti, tra cui l'alfabetizzazione in-

formativa, la comunicazione, la creazione di contenuti, il benessere personale e la risoluzione dei problemi. Analogamente, l'*ICT Competency Framework for Teachers* (UNESCO 2018), considera lo sviluppo delle competenze digitali come un processo di apprendimento permanente, che attraversa tutte le fasi della carriera docente, dalla formazione iniziale agli aggiornamenti svolti nel corso dell'attività educativa e al supporto continuo attraverso reti professionali e strumenti digitali avanzati. Si articola in 18 competenze distribuite su sei aspetti fondamentali della pratica professionale: 1) politiche educative; 2) curricula e valutazione; 3) pedagogia; 4) applicazione delle competenze digitali; 5) organizzazione e amministrazione; 6) sviluppo professionale continuo. Il framework prevede anche tre livelli progressivi di sviluppo professionale: 1) l'acquisizione della conoscenza, che si incentra sull'apprendimento di competenze ICT di base e sulla consapevolezza delle potenzialità delle tecnologie in ambito educativo; 2) l'approfondimento della conoscenza, che supporta la creazione di ambienti di apprendimento collaborativi e centrati sullo studente; 3) la creazione della conoscenza, in cui il docente assume un ruolo guida nell'innovazione pedagogica e nell'integrazione strategica delle ICT a livello istituzionale e nazionale.

Entrambi i quadri di riferimento enfatizzano la necessità di un approccio sistemico che riconosca come la competenza digitale vada oltre l'impiego strumentale e attribuisca al professionista dell'educazione un ruolo di mediatore riflessivo capace di integrare saperi tecnici, pedagogici e socio-emotivi per promuovere pratiche educative inclusive, innovative e allineate agli obiettivi globali di sviluppo sostenibile. In linea con l'approccio del *reflective practitioner* di Donald Schön (1983) e della *transformative learning theory* di Jack Mezirow (1991), la competenza digitale si configura come un sapere riflessivo e trasformativo che consente al professionista di elaborare criticamente l'esperienza educativa al fine di adattarla ai nuovi scenari digitali.

Seguendo tale prospettiva, la Commissione Europea ha introdotto anche il *LifeComp European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence* (Sala et al. 2020) un quadro di riferimento dedicato allo sviluppo di competenze considerate indispensabili per il benessere individuale, la cittadinanza attiva e il lifelong learning. Il *LifeComp* si articola in tre aree di competenza interconnesse che contribuiscono allo sviluppo integrato delle competenze personali, sociali e di apprendimento. Nell'area personale, si valorizza la competenza di autoregolamentazione, intesa come la capacità di riconoscere, gestire e modulare in modo consapevole le emozioni, i pensieri e i comportamenti. Ad essa si affianca la flessibilità, ossia l'attitudine a gestire efficacemente transizioni, incertezze e sfide, e il benessere, che riguarda la ricerca di una soddisfazione di vita equilibrata attraverso la pratica del prendersi cura della salute fisica, mentale e sociale, insieme all'adozione di uno stile di vita sostenibile. Nell'area sociale, il *LifeComp* pone l'accento sull'empatia, che consiste nella comprensione profonda delle emozioni, delle esperienze e dei valori degli altri, nonché nella capacità di fornire risposte appropriate alle circostanze che si presentano. Si sottolinea, inoltre, l'importanza della comunicazione, intendendo con quest'ultima l'uso mirato di strategie, codici e strumenti comunicativi adeguati al contesto e al con-

tenuto, seguita dalla collaborazione, intesa come la partecipazione attiva nel lavoro di squadra, accompagnata dal riconoscimento e dal rispetto delle differenze.

Nell'area dell'apprendere ad apprendere, infine, il *framework* evidenzia la rilevanza della mentalità di crescita, che implica la convinzione del proprio potenziale e di quello altrui nell'apprendere e migliorare continuamente. Accanto a questa competenza, si collocano il pensiero critico, ossia la capacità di valutare le informazioni e le argomentazioni per giungere a conclusioni logico-razionali e per sviluppare soluzioni innovative. Si chiude, infine, con la gestione autonoma dell'apprendimento, che riguarda l'abilità di pianificare, organizzare, monitorare e rivedere sistematicamente il proprio percorso formativo.

L'inclusione di tale quadro nel dibattito sulle competenze digitali è essenziale per evidenziare l'importanza di sviluppare una formazione completa e integrata per i professionisti dell'educazione, in cui la padronanza tecnica delle tecnologie digitali debba coniugarsi con la dimensione metacognitiva, unitamente all'etica professionale e alle competenze socio-emotive. L'educatore di oggi, infatti, non può limitarsi a essere un semplice utilizzatore della tecnologia ma deve essere in grado di interpretare le implicazioni pedagogiche, culturali e valoriali derivanti dal loro uso, agendo come mediatore critico-riflessivo. A questa prospettiva si collegano anche le più recenti riflessioni sull'impatto e l'implementazione dei sistemi di intelligenza artificiale in ambito educativo. A tal proposito, l'*AI Competency Framework for Teachers* (UNESCO 2024) invita a considerare l'intelligenza artificiale non solo come uno strumento applicativo, ma come una vera e propria sfida etica e cognitiva che richiede agli insegnanti di sviluppare nuove forme di consapevolezza critica ed etica nella gestione dei dati, della privacy e della trasparenza algoritmica.

In linea con quanto sostenuto dall'OECD (2023) nel *Digital Education Outlook*, le tecnologie emergenti richiedono ai docenti di favorire negli studenti l'acquisizione di competenze metacognitive e socio-emotive, fondamentali per affrontare la complessità degli ambienti digitali.

Nonostante la presenza di solidi quadri normativi e *framework* promossi a livello internazionale, i dati più recenti mostrano come il livello complessivo di competenza digitale resti ancora insufficiente in molti Paesi membri. Nel 2023, infatti, solo il 56% della popolazione europea tra i 16 e i 74 anni possedeva le competenze digitali di base (Eurostat 2023). La sfida, infatti, rimane quella di tradurre tali linee guida in pratiche formative efficaci, integrate e sostenute da risorse adeguate e cambiamenti prodotti a livello organizzativo.

In linea con il programma strategico per il decennio digitale 2030, il *Digital Economy and Society Index* (DESI) del 2022 ha evidenziato che l'Italia si collocava al diciottesimo posto su ventisette Stati membri per livello di digitalizzazione e competenze digitali della popolazione adulta, con una quota significativa di cittadini privi di competenze di base. Lo strumento si basa su una serie di indicatori che forniscono un quadro multidimensionale e dettagliato dei progressi collettivi annuali compiuti dall'UE verso il conseguimento degli obiettivi per il 2030. A partire dal 2023, il DESI è stato sostituito dal *Rapporto sullo Stato del Decennio Digitale* (RDD), che monitora i progressi dell'Unione Europea verso gli

obiettivi digitali del 2030. Il RDD valuta quattro aree fondamentali: 1) le competenze digitali; 2) le infrastrutture; 3) la digitalizzazione delle imprese e l'uso dell'intelligenza artificiale, 4) la digitalizzazione dei servizi pubblici. Secondo l'*Italy Digital Decade Country Report 2024*, l'Italia mostra progressi significativi sul fronte delle infrastrutture e dei servizi pubblici digitali, ma permane un divario sostanziale sul fronte delle competenze. Solo il 45,8% della popolazione italiana risulta in possesso di competenze digitali di base, rispetto a una media europea del 55,6%, mentre appena il 19,2% possiede competenze digitali avanzate (European Commission 2024).

Tali dati rendono evidente come la trasformazione digitale dell'istruzione non possa incentrarsi esclusivamente su un potenziamento tecnologico o infrastrutturale. È necessario promuovere un cambiamento sistemico che includa lo sviluppo di competenze professionali degli insegnanti, affinché essi possano accompagnare gli studenti nella costruzione di conoscenze e competenze critiche e consapevoli. La qualità dei processi educativi e formativi nell'era digitale, infatti, non dipende unicamente dalla disponibilità degli strumenti tecnologici digitali, ma soprattutto dalla capacità degli educatori di saperli maneggiare in maniera intenzionale, eticamente responsabile e rigorosamente ancorata a principi pedagogici consolidati. La transizione digitale rappresenta, dunque, un processo cruciale che richiede ai professionisti dell'educazione di sviluppare competenze digitali avanzate, sensibilità e responsabilità educativa, al fine di promuovere pratiche didattiche efficaci, inclusive e adeguate alle sfide della società digitale contemporanea.

## 2. Approcci metodologici e modelli per lo sviluppo delle competenze digitali degli insegnanti

Il dibattito pedagogico sulle competenze digitali degli insegnanti si è progressivamente consolidato come ambito di riflessione scientifica e di intervento politico-educativo. Non si tratta più soltanto di promuovere un'alfabetizzazione tecnica, centrata sulla padronanza degli strumenti, ma di sviluppare un insieme di saperi e pratiche che consentano al docente di integrare consapevolmente le tecnologie digitali nella propria azione educativa. In tal senso, la competenza digitale si configura come un costrutto complesso che intreccia dimensioni cognitive, pedagogiche, etiche e relazionali (Ilomäki et al. 2016; Ranieri 2022). Il concetto di *digital literacy* risale agli anni Novanta, con la definizione di Gilster (1997) che la descrive come la capacità di comprendere e utilizzare le informazioni in più formati, a partire da un'ampia gamma di fonti quando queste sono presentate tramite il computer. Da questa intuizione iniziale, il dibattito pedagogico si è ampliato sottolineando l'importanza di includere le dimensioni critiche, etiche e partecipative dell'uso del digitale. Anche l'OECD (2019) e l'UNESCO (2018) hanno sottolineato l'urgenza di formare docenti in grado di integrare il digitale nella pratica professionale in chiave inclusiva e personalizzata, ponendo l'accento sull'equità di accesso e sulla riduzione dei divari educativi. Questo aspetto è particolarmente rilevante per la Scuola in Ospedale, dove la tecnolo-

gia si configura come leva per garantire pari opportunità di apprendimento a studenti in condizione di fragilità. D'altra parte, i rapporti Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice 2023)<sup>1</sup> e OECD (2023) hanno evidenziato come la formazione degli insegnanti sia sempre più legata a percorsi strutturati, certificazioni e incentivi formali, con l'obiettivo di garantire un aggiornamento continuo e sistemico. In Italia, la *Strategia nazionale per le competenze digitali*<sup>2</sup> (2020) ha ribadito la necessità di percorsi specifici di formazione iniziale e in servizio, in linea con le indicazioni europee. In particolare, la letteratura evidenzia una transizione dal paradigma tecnico, centrato sull'addestramento all'utilizzo degli strumenti, a un paradigma pedagogico e riflessivo che possa orientare e informare l'azione educativa condotta dall'insegnante come progettista e mediatore di ambienti di apprendimento digitali (Area e Pessoa 2012). Da questo punto di vista, Laudrillard (2012) propone di considerare l'insegnamento come una vera e propria 'scienza del design', in cui le tecnologie non sono ordinari *add-on*, ma risorse che ridefiniscono la relazione educativa. Modelli come il TPACK<sup>3</sup> (TecYological Pedagogical Content Knowledge) sviluppato da Mishra e Koehler (Koehler et al. 2014), il modello di competenza digitale degli insegnanti di Krumsvik<sup>4</sup> (2014) o il modello di Zhao e colleghi (2002)<sup>5</sup> hanno rappresentato un riferimento di grande impatto per lo sviluppo di processi formativi rivolti ai professionisti dell'educazione, mostrando come le competenze digitali derivino dall'interazione tra conoscenze disciplinari, pedagogiche e tecnologiche. Emerge che la competenza digitale non è mai neutrale, ma si de-

<sup>1</sup> European Commission/EACEA/Eurydice. 2023. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2023: Digital Competence at School. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

<sup>2</sup> Repubblica Digitale-Dipartimento per la trasformazione digitale. 2025. *Strategia Nazionale per le competenze digitali*. <<https://repubblicadigitale.gov.it/portale/strategia>> (2025-11-10).

<sup>3</sup> Il TecYological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) sviluppato da Koehler e colleghi è un quadro di riferimento per comprendere le conoscenze di cui gli insegnanti hanno bisogno per integrare efficacemente la tecnologia nella loro pratica didattica. Esso evidenzia la complessa interazione tra la comprensione da parte dell'insegnante della conoscenza dei contenuti (Content Knowledge, CK), della conoscenza pedagogica (Pedagogical Knowledge, PK) e della conoscenza tecnologica (TecYological Knowledge, TK), e le loro varie intersezioni, tra cui la conoscenza pedagogica dei contenuti (PCK), la conoscenza tecnologica dei contenuti (TCK) e la conoscenza tecnologica pedagogica (TPK), al fine di ottenere risultati di apprendimento efficaci.

<sup>4</sup> Il modello di Krumsvik comprende quattro dimensioni, ovvero le competenze tecnologiche di base, le competenze pedagogico-didattiche nell'uso delle TIC per la propria disciplina, le strategie di apprendimento e metacognitive legate allo sviluppo professionale e ai contenuti pedagogico-disciplinari (strategie di apprendimento e metacognizione), e infine la formazione digitale (*digital bildung*), che comporta una forte consapevolezza etica dell'uso delle TIC (Gabbi, Ancillotti e Ranieri 2023).

<sup>5</sup> Il modello sviluppato da Zhao e colleghi (2002) tiene ampiamente conto del futuro contesto professionale in cui l'insegnante si troverà a operare ed è articolato in tre dimensioni: competenza tecnologica, integrazione pedagogica e consapevolezza sociale.

clina in relazione agli obiettivi educativi e al contesto. Un ulteriore modello per l'integrazione delle tecnologie nei processi di apprendimento è rappresentato dalla *TecYology Integration Matrix (TIM)* sviluppata presso il Florida Center for Instructional TecYology (2019)<sup>6</sup>, che incrocia i livelli implementazione tecnologica con le dimensioni pedagogiche relative all'ambiente di apprendimento, con l'obiettivo di fornire un linguaggio comune per discutere l'integrazione della tecnologia, offrire agli insegnanti una matrice per valutare l'inserimento di nuovi dispositivi digitali nelle loro classi, e identificare le aree di miglioramento. La matrice in questione consente dunque di pianificare l'implementazione intenzionale della tecnologia in modo che favorisca l'apprendimento profondo, anziché un utilizzo meramente strumentale.

L'intenzionalità richiamata dai modelli fin qui citati è strettamente connessa al paradigma pedagogico della riflessione critica tradotto nella figura del *reflective practitioner*, ovvero, il professionista capace di pensare nel farsi dell'azione e sull'azione (Schön 1983), in riferimento alla dimensione trasformativa della rielaborazione critica delle esperienze (Mezirow 1991). Applicato al digitale, questo approccio implica che l'insegnante non si limiti a 'saper utilizzare' uno strumento, ma sappia rielaborare criticamente il significato educativo della tecnologia, adattandolo alle esigenze dei propri studenti e al contesto specifico. All'interno di questa riflessione si colloca il concetto di *digital agency* (Ilomäki et al. 2016), inteso come capacità di agire in modo intenzionale e consapevole nello spazio digitale, con evidente riferimento all'importanza della dimensione critico-riflessiva che indica come la formazione degli insegnanti per lo sviluppo e il rafforzamento delle competenze digitali non possa essere limitata a percorsi individuali, ma richieda dimensioni partecipative. A questo proposito, il Consiglio dell'Unione Europea nelle *Conclusioni relative allo sviluppo della scuola e all'eccellenza nell'insegnamento*<sup>7</sup> (2017) sottolinea la necessità di rafforzare la professionalità docente tramite il passaggio a una strategia globale per gli insegnanti, che copra tutte le fasi della loro carriera professionale e tragga vantaggio dalla digitalizzazione in ambito educativo, nella prospettiva della crescita professionale permanente. Questo anche attraverso un rafforzamento della collaborazione mirata di reti di apprendimento, di comunità online e di pratiche pedagogiche innovative tra insegnanti e dirigenti scolastici, coinvolgendo gli altri soggetti interessati (Consiglio dell'Unione Europea 2017, 3-4). In tal senso,

<sup>6</sup> La TIM incorpora cinque caratteristiche interdipendenti di ambienti di apprendimento significativi: attivo, collaborativo, costruttivo, autentico e orientato agli obiettivi. Queste caratteristiche sono associate a cinque livelli di integrazione tecnologica: ingresso, adozione, adattamento, infusione e trasformazione. Insieme, le cinque caratteristiche degli ambienti di apprendimento significativi e i cinque livelli di integrazione tecnologica creano una matrice di 25 celle, dove tutti i descrittori si applicano con efficacia nella dimensione online e in presenza (Florida Center for Instructional TecYology at the University of South Florida 2019). <<https://fcit.usf.edu/matrix/matrix/>> (2025-11-10).

<sup>7</sup> Consiglio dell'Unione Europea. 2017. "Conclusioni del Consiglio relative allo sviluppo della scuola e all'eccellenza nell'insegnamento (2017/C 421/03)".

le comunità di pratica (Wenger 1998) rappresentano un modello metodologico ampiamente diffuso, che interpreta lo sviluppo professionale come processo sociale basato sul confronto e la condivisione di esperienze. Studi recenti confermano l'efficacia delle comunità online come spazi di apprendimento professionale, dove la collaborazione e il *peer learning* diventano motori di sviluppo (Gabbi, Ancillotti e Ranieri 2023; Revuelta-Domínguez et al. 2022). Nel caso della Scuola in Ospedale, le comunità di pratica assumono un valore strategico: esse consentono di superare l'isolamento dei docenti e di costruire reti di sostegno in grado di condividere esperienze, strumenti e soluzioni didattiche innovative (Bocconi, Panesi e Kampylis 2020). Nel contesto italiano, il progetto "HSH@Teacher" (Hospital School Home Network) (Benigno e Vallarino 2009) ha dimostrato come percorsi di *e-learning* dedicati possano sostenere la professionalità dei docenti in ospedale<sup>8</sup>. Un'altra traiettoria significativa è quella del *learning design* (Laurillard 2012), che vede gli insegnanti come progettisti di esperienze educative digitalmente arricchite. In questo approccio metodologico, la formazione punta a sviluppare la capacità di ideare, implementare e valutare percorsi didattici in cui il digitale è parte integrante della strategia educativa. In questa ottica, la formazione digitale degli insegnanti non può essere considerata come evento episodico, ma come processo continuo che è parte integrante della formazione in servizio. Instefford e Munthe (2017) sottolineano come la *professional digital competence* debba essere costantemente aggiornata, poiché le tecnologie, così come gli ambienti di apprendimento, evolvono rapidamente e pongono sfide sempre nuove. Ad esempio, modelli *blended learning* risultano particolarmente efficaci perché permettono aggiornamenti costanti, personalizzati e accessibili (Passey 2021) nell'ottica di formare insegnanti capaci di agire in contesti complessi e di integrare la dimensione digitale nella didattica inclusiva (OECD 2019). Le tecnologie, se applicate in modo critico e intenzionale, possono dunque divenire strumenti per personalizzare i percorsi, diversificare le strategie didattiche e garantire equità di accesso (European Commission/EACEA/Eurydice 2023). In riferimento alla Scuola in Ospedale, questo significa poter costruire attività su misura per studenti fragili con bisogni specifici, mantenendo il legame con il gruppo classe e riducendo il rischio di isolamento. In questa prospettiva, gli approcci metodologici che favoriscono la personalizzazione – come il *design thinking* educativo, le metodologie *flipped* o l'uso di piattaforme collaborative – non rappresentano soltanto innovazioni tecniche, ma modalità per rispondere alla complessità dei bisogni formativi degli alunni ospedalizzati. Per questa via, il contributo di Dagnino e colleghi (2023), focalizzato sugli insegnanti in servizio nella Scuola in Ospedale in Italia, mostra come l'esperienza pandemica abbia accelerato l'acquisizione di com-

<sup>8</sup> "HSH@Teacher" è un progetto nazionale italiano, promosso dal CNR-ITD (Istituto Tecnologie Didattiche del Consiglio Nazionale delle Ricerche) e dal Ministero dell'Istruzione nel 2004, per formare gli insegnanti ospedalieri e domiciliari all'uso delle ICT (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione).

petenze digitali, trasformando la tecnologia in uno strumento imprescindibile di continuità e cura educativa.

Nonostante i progressi compiuti, restano aperte numerose sfide, ad esempio la necessità di integrare stabilmente la formazione digitale nei percorsi iniziali e in servizio degli insegnanti, non relegandola a momenti episodici o opzionali (Instefjord e Munthe 2017), e l'importanza di costruire reti professionali e comunità di pratica che permettano ai docenti della Scuola in Ospedale di uscire dall'isolamento e di condividere buone pratiche. Infine, occorre sviluppare una formazione che non solo abiliti all'uso delle tecnologie esistenti, ma prepari i docenti ad affrontare scenari pervasi dall'intelligenza artificiale, dove la competenza digitale diviene al contempo competenza etica e critica, capace di orientare scelte consapevoli in situazioni complesse (OECD 2023).

3. Il ruolo delle tecnologie digitali nel miglioramento dei processi formativi: l'esperienza del Corso di perfezionamento "La Scuola in Ospedale. Formare i professionisti dell'educazione, della scuola, della cura"

Il Corso di perfezionamento si è configurato come un luogo per l'applicazione di competenze tecniche e digitali. Difatti, la modalità di erogazione e fruizione stessa del Corso, tramite la piattaforma Google Meet, e l'articolazione della didattica all'interno della piattaforma *e-learning* di Ateneo, ossia Moodle, hanno permesso ai partecipanti di misurarsi con strumenti digitali diversificati. Muoversi e navigare all'interno di tale mondo, non sempre è stato facile ed immediato, ma la dimensione *peer to peer* ha consolidato l'acquisizione di strategie volte all'apprendimento comunitario (Wenger 1998), anche in termini di competenze digitali. La scelta di una modalità *blended learning* ha così favorito l'esperienza diretta di pratiche didattiche digitalmente mediate, consentendo ai partecipanti di sperimentare il digitale non come semplice supporto, ma come dispositivo pedagogico capace di trasformare le modalità di insegnamento e apprendimento (Mezirow 1991). In questa prospettiva, l'uso delle tecnologie ha agito come fattore abilitante di processi riflessivi e trasformativi: le situazioni di disorientamento iniziale sperimentate da alcuni corsisti<sup>9</sup> nell'utilizzo degli ambienti digitali – legate alla gestione delle piattaforme, alla progettazione delle *e-tivity* o alla collaborazione online – hanno rappresentato occasioni di riflessione critica sulle proprie cornici di riferimento professionali (Schön 1983). Attraverso il confronto con pari e docenti, tali esperienze hanno favorito una

<sup>9</sup> È inoltre opportuno sottolineare come la dimensione generazionale e intergenerazionale abbia giocato un ruolo chiave all'interno del Corso, in maniera trasversale a tutte e tre le edizioni. I partecipanti, infatti, presentavano un'ampia eterogeneità anagrafica, con un'età compresa tra i 22 e gli 80 anni, configurando l'ambiente formativo come uno spazio di apprendimento intergenerazionale. Tale eterogeneità ha favorito dinamiche di scambio e reciproco arricchimento tra diverse esperienze professionali e livelli di familiarità con le tecnologie digitali, contribuendo allo sviluppo di competenze sociali e collaborative, in linea con l'area sociale del framework *LifeComp* (Sala et al. 2020) e rafforzando processi di apprendimento riflessivo e trasformativo all'interno della comunità di pratica (Wenger 1998).

rielaborazione dei significati attribuiti alla tecnologia, sostenendo il passaggio da un uso strumentale a un uso pedagogicamente intenzionale e consapevole (Schön 1983).

Nel corso dei tre anni, i docenti del Corso hanno proposto una pluralità di strumenti e piattaforme digitali, selezionati non in base a criteri di novità tecnologica, ma in funzione della loro coerenza con specifici obiettivi didattici e formativi. Questi ultimi possono essere suddivisi principalmente in piattaforme per la collaborazione, per la presentazione di contenuti, o per lo studio. Di seguito, vengono forniti alcuni esempi:

1. *Padlet* e *Mural* vengono definite come piattaforme digitali per la collaborazione e la condivisione di contenuti visuali. Essi permettono a più persone di lavorare insieme in tempo reale su una 'lavagna digitale' dove è possibile aggiungere note, immagini, link, video e altri contenuti. Allo stesso tempo, sono ottimi strumenti di *brainstorming* e *mind mapping*, poiché consentono di organizzare idee, progetti o concetti in modo visivo, aiutando la creatività e la pianificazione. In ambito educativo, sono usati per attività interattive come lezioni collaborative, esercizi di gruppo, *project work* o raccolta di *feedback*.
2. *PowerPoint*, *Canva*, *Prezi* e *Google presentazioni* sono piattaforme online e visuali per la creazione non solo di presentazioni, ma anche di grafiche, poster, social media post, *curriculum vitae*, biglietti da visita etc. Offrono template moderni e design guidato, con funzionalità collaborative in tempo reale.
3. *Microsoft Clipchamp*, *OpenShot Video Editor* o simili. Si tratta di piattaforme per la realizzazione e la creazione di video semplici, contenuti veloci, chiari e visivamente piacevoli.

In sintesi, strumenti collaborativi come *Padlet* e *Mural* sono stati utilizzati per promuovere attività di *brainstorming*, co-costruzione di significati e progettazione condivisa, configurandosi come dispositivi pedagogici orientati allo sviluppo di competenze professionali complesse. Il loro impiego ha sostenuto, in particolare, competenze riconducibili all'*area sociale* del *framework europeo LifeComp* (Sala et al. 2020), quali la collaborazione, la comunicazione e l'empatia, intese come capacità di partecipare attivamente a pratiche di lavoro condivise, negoziare significati e riconoscere i punti di vista altrui. Contestualmente, tali strumenti hanno favorito dimensioni centrali dell'*area apprendere ad apprendere*, promuovendo processi di riflessione sull'azione, autoregolazione e monitoraggio dei propri percorsi di apprendimento in ambienti digitali collaborativi. Dal punto di vista delle competenze digitali professionali, queste pratiche risultano coerenti con le aree di *DigCompEdu* (Redecker 2017) relative al coinvolgimento professionale e alle pratiche di insegnamento e apprendimento, in quanto orientate alla costruzione di comunità di pratica e alla progettazione intenzionale di attività didattiche digitalmente mediate.

Le piattaforme per la creazione e presentazione di contenuti (*PowerPoint, Canva, Prezi, Google Presentazioni*) hanno sostenuto lo sviluppo di competenze legate alla progettazione e comunicazione di contenuti educativi efficaci, favorendo la capacità dei corsisti di tradurre conoscenze teoriche in artefatti comunicativi multimodali. In questo contesto, l'attenzione al *visual thinking* e alla chiarezza espositiva ha contribuito al rafforzamento del pensiero critico e della mentalità di crescita, entrambe dimensioni chiave (Sala et al. 2020). Tali pratiche si collocano inoltre in continuità con le aree dedicate alla creazione e gestione delle risorse digitali, valorizzando un uso consapevole e pedagogicamente orientato degli strumenti digitali nella progettazione didattica (Redecker 2017).

Infine, l'introduzione di strumenti per l'*editing* video, come *Microsoft Clipchamp* o *OpenShot*, ha consentito di sperimentare forme di narrazione educativa e micro-progettazione didattica, stimolando competenze quali creatività, flessibilità e capacità di adattamento a contesti complessi e in continua trasformazione. Queste competenze assumono una rilevanza specifica nei contesti di insegnamento ospedaliero, dove la personalizzazione dei materiali, la modularità degli interventi e l'attenzione al benessere emotivo degli studenti rappresentano elementi centrali dell'azione educativa (Benigno e Vallarino 2009). In termini di competenza digitale professionale, tali esperienze mirano alla valorizzazione delle potenzialità degli studenti, evidenziando come il digitale possa sostenere pratiche inclusive e attente ai bisogni educativi individuali.

In conclusione, la modalità *blended*, le esercitazioni in itinere e le *e-tivity* finali hanno rappresentato momenti chiave per l'integrazione tra competenze digitali, riflessione pedagogica e progettazione didattica. In linea con l'approccio del *learning design* (Laurillard 2012), i partecipanti sono stati accompagnati a progettare attività educative digitalmente mediate tenendo conto dei bisogni specifici degli studenti, delle condizioni contestuali e degli obiettivi di apprendimento, con particolare attenzione alle situazioni di fragilità tipiche della Scuola in Ospedale. In questo senso, il Corso ha contribuito a rafforzare una visione della competenza digitale come competenza professionale situata, che si costruisce attraverso l'esperienza, la riflessione e il confronto all'interno di comunità di pratica.

Un elemento centrale dell'esperienza formativa è stato lo sviluppo di dinamiche di apprendimento collaborativo e *peer learning*, che hanno progressivamente dato forma a una vera e propria comunità di pratica (Wenger 1998). La dimensione *peer to peer*, sostenuta dalle piattaforme digitali, ha permesso ai partecipanti di condividere strategie, difficoltà e soluzioni operative, rafforzando non solo le competenze digitali individuali, ma anche il senso di appartenenza professionale. Questo aspetto risulta particolarmente significativo in relazione agli insegnanti operanti nella Scuola in Ospedale, per i quali la costruzione di reti professionali rappresenta una risorsa fondamentale per contrastare l'isolamento e sostenere la continuità educativa in contesti di elevata complessità (Boffo 2022).

Nel complesso, l'esperienza del Corso di perfezionamento mostra come la formazione digitale degli insegnanti possa diventare uno spazio di trasforma-

zione professionale, in cui il digitale non è fine a se stesso, ma strumento per ripensare ruoli, pratiche e identità educative (Boffo 2022).

#### 4. Riflessioni conclusive

Il contributo ha analizzato il tema delle competenze digitali dei professionisti dell'educazione e della formazione nel contesto della transizione digitale, proponendo una lettura integrata dei principali quadri di riferimento europei e internazionali e mettendone in evidenza le implicazioni pedagogiche, professionali ed etiche. L'analisi ha mostrato come la competenza digitale non possa essere ridotta a una dimensione meramente tecnica o strumentale, ma debba essere intesa come una competenza professionale complessa, situata e riflessiva, che intreccia saperi tecnologici, pedagogici, socio-emotivi e metacognitivi.

In questa prospettiva, il dialogo tra *DigCompEdu*, *LifeComp* e i framework UNESCO ha consentito di evidenziare la necessità di una formazione degli insegnanti orientata allo sviluppo di *agency* professionale, pensiero critico e responsabilità educativa, soprattutto in contesti caratterizzati da elevata complessità e fragilità, come quello della Scuola in Ospedale. I dati e le evidenze richiamate mostrano infatti come la qualità dei processi educativi nell'era digitale dipenda meno dalla disponibilità delle tecnologie e più dalla capacità degli educatori di integrarle in modo intenzionale, consapevole ed eticamente fondato all'interno di pratiche didattiche inclusive e personalizzate.

L'esperienza del Corso di perfezionamento conferma tale impostazione, mostrando come percorsi formativi basati su metodologie attive, *learning design*, comunità di pratica e *peer learning* possano sostenere processi di apprendimento riflessivo e trasformativo. In questo quadro, il digitale emerge come dispositivo pedagogico capace di favorire non solo l'acquisizione di competenze tecniche, ma anche la rielaborazione delle identità professionali, il rafforzamento del senso di appartenenza e la costruzione di reti collaborative tra docenti.

La riflessione sull'integrazione delle tecnologie digitali nell'educazione degli adulti suggerisce l'importanza di un approccio multilivello, che consideri non solo la dimensione individuale della competenza digitale dei docenti, ma anche le dinamiche organizzative, culturali e sociali delle istituzioni educative. La costruzione di ambienti di apprendimento digitalmente ricchi richiede strategie di supporto professionale continuativo, capaci di valorizzare le esperienze dei docenti e favorire pratiche collaborative di *mentoring* e co-progettazione didattica. In questo senso, il digitale si configura non solo come strumento, ma come catalizzatore di innovazione pedagogica e trasformazione culturale, promuovendo approcci inclusivi che tengano conto delle diversità cognitive, socio-emotive e culturali degli studenti.

Va inoltre considerata la dimensione generazionale nella formazione digitale: le diverse esperienze di vita e di lavoro dei docenti influiscono su atteggiamenti, competenze e fiducia nell'uso delle tecnologie. Comprendere queste differenze consente di progettare percorsi formativi personalizzati, favorendo il dialogo intergenerazionale, lo scambio di buone pratiche e la costruzione di comunità

professionali inclusive, in cui le competenze digitali si sviluppano in modo condiviso e progressivo. Tale prospettiva amplia la nozione di competenza digitale, inserendola in un orizzonte etico e responsabile, in cui l'uso consapevole delle tecnologie contribuisce alla costruzione di comunità educative resilienti, creative e partecipative, in grado di affrontare le sfide della società contemporanea e di valorizzare pienamente il potenziale di ciascun allievo.

Nel complesso, il contributo sottolinea l'urgenza di promuovere politiche e pratiche formative sistemiche che riconoscano la competenza digitale come dimensione strutturale della professionalità educativa lungo tutto l'arco della carriera. In questa direzione, investire nella formazione iniziale e in servizio degli insegnanti significa non solo rispondere alle sfide poste dall'innovazione tecnologica e dall'intelligenza artificiale, ma anche sostenere una visione dell'educazione orientata all'equità, al benessere e allo sviluppo di comunità educative capaci di agire consapevolmente nella complessità della società digitale contemporanea.

#### Riferimenti bibliografici

- Area, M., e T. Pessoa. 2012. "From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0." *Comunicar* 38 (19): 13-20. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-01>.
- Benigno, V. e E. Vallarino. 2009. "L'e-learning nella formazione dei docenti ospedalieri: Il caso HSH@Teacher." In *E-learning in sanità. Modelli ed esperienze nella formazione sanitaria on-line*, a cura di N.A. Piave, 1-20, Manduria: Barbieri.
- Bocconi, S., Panesi, S., e P. Kampylis. 2020. "Fostering the Digital Competence of Schools: Piloting SELFIE in the Italian Education Context." *Revista iberoamericana de tecnologias del aprendizaje* 15 (4): 417-25. <https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033228>.
- Boffo, V., a cura di. 2022. *La scuola in ospedale. Tirocinio e formazione degli insegnanti*. Firenze: Editpress.
- Consiglio dell'Unione Europea. 2017. "Conclusioni del Consiglio relative allo sviluppo della scuola e all'eccellenza nell'insegnamento (2017/C 421/03)." <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1208\(01\)>](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG1208(01)>) (2025-11-10).
- Dagnino, F., Benigno, V., Dalla Mutta, E., e C. Fante. 2023. "Italian Hospital Teachers' Perceptions of Technological and Methodological Innovations after the COVID-19 Pandemic." *Continuity in Education* 4:68-82. <https://doi.org/10.5334/cie.65>.
- European Commission. 2018. "Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01)." <[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)>](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)>) (2025-11-10).
- European Commission. 2022. *Digital Economy and Society Index (DESI) 2022: Italy Country Report*.
- European Commission. 2024. *Italy – Digital Decade Country Report 2024*. <<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/factpages/italy-2024-digital-decade-country-report>> (2025-11-10).
- European Commission/EACEA/Eurydice. 2023. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2023: Digital Competence at School. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/886074>.

- Eurostat. 2023. *56% of EU Citizens hHave at Least Basic Digital Skills*. <<https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20231215-3>> (2025-11-10).
- Gabbi, E., Ancillotti, I., e M. Ranieri. 2023. "La competenza digitale degli educatori: teorie, modelli, prospettive di sviluppo." *Media Education* 14 (2): 5-23. <https://doi.org/10.36253/me-14742>.
- Koehler, M.J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T.S., e C.R. Graham. 2014. "The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework." In *Handbook of Research on Educational Communications and TecŶology*, edited by J.M. Spector, M.D. Merrill, J. Elen, e M.J. Bishop, 101-11, New York: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_9).
- Krumsvik, R.J. 2012. "Teacher Educators' Digital Competence." *Scandinavian Journal of Educational Research* 58 (3): 269-80. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>.
- Ilomäki, L., Paavola, S., Lakkala, M., e A. Kantosalo. 2016. "Digital Competence – An Emergent Boundary Concept for Policy and Educational Research." *Education and Information TecŶologies* 21 (3): 655-79. <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>.
- Instefjord, E.J., e E. Munthe. 2017. "Educating Digitally Competent Teachers: A Study of Integration of Professional Digital Competence in Teacher Education." *Teaching and Teacher Education* 67: 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>.
- Laurillard, D. 2012. *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and TecŶology*. New York-London: Routledge.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. New York: Jossey-Bass.
- OECD. 2019. *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a Digital World*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>.
- OECD. 2023. *Digital Education Outlook 2023*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>.
- Passy, D. 2021. "Digital TecŶologies—And Teacher Wellbeing?" *Education Sciences* 11 (3): 117. <https://doi.org/10.3390/educsci11030117>.
- Ranieri, M. 2022. "Competenze digitali per insegnare: Modelli e proposte operative." *Media Education* 13 (2): 13-28. <https://doi.org/10.36253/me-14204>.
- Redecker, C. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>.
- Repubblica Digitale-Dipartimento per la trasformazione digitale. 2025. *Strategia Nazionale per le competenze digitali*. <<https://repubblicadigitale.gov.it/portale/strategia>> (2025-11-10).
- Revuelta-Domínguez, F., Guerra-Antequera, J., Gonzalez Perez, A., Pedrera-Rodríguez, M., e A. González-Fernández. 2022. "Digital Teaching Competence: A Systematic Review." *Sustainability* 14: 6428. <https://doi.org/10.3390/su14116428>.
- Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., e M. Cabrera. 2020. *LifeComp. The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/302967>.
- Schön, D.A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- UNESCO. 2018. *ICT Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO Publishing. <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721>> (2025-11-10).
- UNESCO. 2024. *AI Competency Framework for Teachers*. Paris: UNESCO Publishing. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>.

- Vuorikari, R., Kluzer, S., e Y. Punie. 2022. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes*. Luxembourg: Publications Office.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S., e J.L. Byers 2002. "Conditions for Classroom Technology Innovations." *Teachers College Record* 104 (3): 482-515. <https://doi.org/10.1111/1467-9620.00170>.

