

## Competenze tecnologiche, agency e sfide collaborative: dall'expertise allo sviluppo professionale docente

### Technology competences, agency and collaborative challenges: from teacher expertise to continuing professional development

---

Chiara Urbani<sup>a</sup>

<sup>a</sup> *Università Ca' Foscari*, [chiara.urban@unive.it](mailto:chiara.urban@unive.it)

#### Abstract

---

Lo sviluppo professionale degli insegnanti richiede oggi il ripensamento dell'expertise docente nel dialogo con una nuova definizione della competenza professionale. Ad esempio, nel caso delle competenze tecnologiche, la formazione continua non deve limitarsi a promuovere il loro apprendimento ed esercizio, bensì a stimolare il ripensamento del senso e del valore dell'azione, che permette di esprimere pienamente le competenze e ricondurle ad un orizzonte di significazione personale. Il progetto di ricerca sulla correlazione esistente tra lo sviluppo professionale continuo degli insegnanti prescolastici e i processi di capacitazione dell'azione (agency) permette di formulare alcune ipotesi sulla capacità delle tecnologie di influire sulla qualificazione dell'azione professionale. Le prime evidenze rispetto al crescente valore assunto dalle dimensioni di networking e governance nella professionalità indicano come l'azione docente risulti impegnata ad interagire con i contesti d'apprendimento allargati, segnalando l'opportunità di investire su aspetti socio-relazionali ed integrarli entro i percorsi tradizionali di formazione professionale.

**Parole chiave:** competenze tecnologiche; formazione docente; sviluppo professionale; capacitazione; agency.

#### Abstract

---

The teacher Continuing Professional Development (CPD) requires today the re-thinking of teachers' expertise, in connection to a new definition of professional competence. For example, in the case of technology competences, the continuing training shouldn't be limited to promoting their learning and practice, however to encourage the re-thinking of the sense and the value of personal agency, that allows to express the competences acquired and link them into an authentic and self-determined dimension. This project research examines the correlation between the pre-school teachers continuing professional development and the agency's capability processes, trying to define how technologies can affect the professional agency's qualification. First evidences about the increased value acquired by the extracurricular aspects of networking and governance suggest how teachers' agency appears focused on interaction with enlarged learning contexts, suggesting the opportunity to invest in socio-relational aspects and integrate them into traditional professional education and training processes.

**Keywords:** technology competences; teachers vocational education and training; professional development; capability process; agency.

## 1. Nuove tecnologie e formazione docente

Le politiche di formazione della professionalità insegnante richiedono lo sviluppo di competenze strategiche di utilizzo delle tecnologie, non solo per migliorare l'expertise del docente e la sua capacità di incidere sui processi d'insegnamento-apprendimento, ma anche per semplificare ed ottimizzare la gestione del lavoro (Commissione Europea, 2007; 2012b; Consiglio dell'Unione Europea, 2009).

Accanto all'incremento di competenze digitali di tipo didattico, le politiche europee riconoscono alle TIC la facoltà di varcare i tradizionali confini scolastici allo scopo di rintracciare e condividere risorse, stimolare la partecipazione e il coinvolgimento di esperti, favorendo la costruzione di comunità d'apprendimento inter-professionali, al fine di promuovere il miglioramento delle pratiche di ricaduta sociale e collettiva (UNESCO, 2008). Tali nuove prospettive prevedono l'integrazione di approcci cross-disciplinari e cooperativi, quali quelli stimolati dall'utilizzo di Open Educational Resources (Commissione Europea/Eacea/Eurydice, 2015), che contribuiscono a ripensare le caratteristiche dello sviluppo professionale continuo (Continuing Professional Development, CPD).

In Italia la formazione sulle TIC costituisce un bisogno formativo di assoluto rilievo sia in ambito didattico che professionale allargato. La formazione alle nuove tecnologie rappresenta l'esperienza più diffusa tra gli insegnanti, pur nell'esiguità della loro partecipazione<sup>1</sup> generale ad attività di sviluppo professionale (OECD, 2014). L'Horizon Report Europe del 2014 considera la carenza delle competenze digitali dei docenti come uno degli ostacoli principali allo sviluppo di percorsi di educazione tecnologica efficaci, che tuttavia è considerata "risolvibile" promuovendo comunità d'apprendimento professionale, anche tramite il ricorso alla crescente gamma di risorse europee in rete destinate all'aggiornamento professionale (Commissione Europea & The New Media Consortium, 2014). L'appartenenza attiva a una rete d'insegnanti come opportunità di sviluppo professionale può essere un modo per incentivare l'uso di diverse pratiche di insegnamento. Gli insegnanti italiani che hanno partecipato a queste attività di networking sono risultati più propensi a utilizzare le TIC e a far lavorare gli studenti su attività progettuali e collaborative (OECD, 2014). La riforma della scuola italiana detta "Buona Scuola" (L. n. 107/2015) assegna ai docenti la disponibilità di una somma annuale da spendere per attività di sviluppo professionale, tra cui risultano anche corsi di formazione (es. sulle tecnologie) e acquisto di hardware/software, delegando di fatto alla responsabilità personale la scelta dei percorsi professionalizzanti. Tuttavia, la costituzione di opportunità di rete (es. piattaforme per docenti) rivolte alla costruzione di comunità di apprendimento fondate sullo scambio di esperienze avrebbe costituito un'opportunità decisiva per lo sviluppo di processi d'innovazione e miglioramento strategico delle competenze professionali. La loro spendibilità sotto forma di interazione costruttiva è considerata, infatti, una key competence indispensabile per qualificare la pratica didattica (Commissione Europea, 2012a). Inoltre, va segnalato che in Italia gli uffici scolastici regionali hanno da poco effettuato una ricognizione delle risorse interne per individuare una figura di "animatore digitale" referente d'istituto a cui affidare compiti di promozione

---

<sup>1</sup> La partecipazione alle attività di sviluppo professionale degli insegnanti italiani è una delle più basse tra i Paesi partecipanti all'indagine (75% Italia, 88% media TALIS). Tra gli ostacoli alla partecipazione, il problema della mancanza di incentivi è avvertito da oltre l'80% dei docenti.

dell'utilizzo di risorse digitali, a cui è offerta la possibilità di sfruttare un periodo di formazione in mobilità all'estero.

Risulta quindi necessario sottolineare come la questione dell'adeguamento delle competenze tecnologiche costituisca non solo un'esigenza di aggiornamento tecnico per scopi didattici (Rapetti, Ciannamea, Cantoni & Tardini, 2010), ma coinvolga anche la qualificazione dei sistemi informativo-comunicativi e gestionali in relazione al contesto istituzionale e socio-culturale allargato. Questo contribuisce a far risaltare come, a priori, sia necessario definire gli obiettivi finali posti all'azione docente, tramite l'esercizio consapevole di libertà di scelta (Sen, 1999/2000). In altri termini, le competenze tecnologiche sono considerate irrinunciabili per esigenze di tipo professionale allargato, ma la loro spendibilità effettiva risulterebbe collegata alla capacità personale di decidere verso quali obiettivi direzionarle, e di esprimerle e sfruttarle ai fini del loro raggiungimento. Allo stesso modo, la formazione di competenze tecnologiche acquisirà valore in relazione alla capacità individuale di coinvolgerle e significarle entro il percorso di formazione personale, oltre che professionale.

Pertanto, appare necessario approfondire il concetto di "oltre-competenza" che intendiamo proporre: dal Quadro Europeo delle Qualifiche (European Qualifications Framework - EQF) deriviamo il concetto di competenza declinato sulla sua usabilità in situazione<sup>2</sup>, mentre Trincherò (2012) contribuisce a puntualizzare la situabilità della competenza nei termini di "Non è [...] competente chi possiede un grosso 'stock' di risorse, ma chi è in grado di mobilitare efficacemente le risorse di cui dispone per affrontare una situazione contingente" (p. 35). Da tali definizioni di competenza introduciamo il concetto di capacitazione dell'agency, come esercizio della capacità/libertà di scegliere verso quali obiettivi direzionare tali risorse, e insieme di costruire le opportunità e condizioni a supporto della loro effettiva percorribilità (Alkire & Ibrahim, 2007). Tali opportunità/condizioni contemplano l'attivazione della competenza, svincolando il concetto da qualsiasi interpretazione efficientistica (etero-determinata), per trasportarla sul piano della form-azione (auto-determinata) intesa come capacità/libertà personale di dare forma consapevole e autorevole agli obiettivi prescelti.

Ad ostacolare l'integrazione delle competenze digitali e tecnologiche nella professionalità docente persistono alcune resistenze diffuse, che derivano dalla percezione individuale circa l'utilizzo di tali strumenti, o da credenze (Mumtaza, 2000; Sipilä, 2014). Tuttavia, Ertmer, Ottenbreit-Leftwich, Sadikb, Sendururc & Sendururc (2012) rilevano come accanto a fattori interni che agevolano l'apprendimento delle competenze tecnologiche, quali la motivazione personale e la disposizione al problem solving, ancor più decisiva risulta l'esistenza di supporti di tipo socio-istituzionale (amministrativi e di rete) capaci di supportare gli insegnanti nella traduzione pratica delle competenze acquisite. Supporti di questo tipo verrebbero interpretati nelle teorie di Sen (1999/2000) e Nussbaum (2011/2012) come dimensioni di conversione a sostegno della capacitazione dell'azione.

---

<sup>2</sup> L'EQF indica per competenza "la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale" (Commissione Europea, 2009, p. 11).

## 2. Lo sviluppo professionale tra competenze e agency

La ricerca proposta di seguito si concentra sulla correlazione tra sviluppo professionale dei docenti prescolastici e i processi di capacitazione dell'azione (agency). In relazione alla permanenza di una configurazione di sistema complesso per la pluralità degli interlocutori coinvolti (bambini, scuola, famiglia, etc.), a livello prescolastico sembrano concentrarsi maggiormente dimensioni di criticità, che convivono con altrettante opportunità di sviluppo di sistemi di relazioni allargate ad innovazione sociale (Murray, Caulier Grice & Mulgan, 2008/2011). Il modello dell'expertise docente di Ajello & Ghione (2000 – citato in Viteritti, 2004) ha descritto la competenza insegnante come un mix composito ad elevata contestualità, e capacità di adattamento alla variabilità situazionale, sottolineando l'aspetto dell'apprendimento in "azione" (p. 4).

L'analisi comparativa sulle politiche formative ha condotto ad evidenziare come uno sviluppo centrato esclusivamente sull'acquisizione di competenze e sulla loro spendibilità risulti di per sé incapace a qualificare una professionalità in grado di rispondere alle esigenze e alle sfide educative della società contemporanea. Questo contribuisce a ripensare il senso dell'expertise docente adeguandola in termini di professionalità allargata, a forte matrice sociale e relazionale. Essa necessita di nuove componenti strategiche e significative di sviluppo professionale, che riguardano, ad esempio: il valore e le caratteristiche dell'azione professionale ed i contesti della sua formazione (es. informali) che favoriscono l'assunzione di atteggiamenti di rinnovamento e aggiornamento continui, di sperimentazione e ricerca. A questi contesti di opportunità corrispondono le dimensioni di conversione (Nussbaum, 2011/2012), che favoriscono l'attivazione di processi di capacitazione dell'agency (Sen, 1999/2000) capaci di influenzare lo sviluppo professionale.

Tale approccio ricade sull'immagine tradizionale della formazione professionale, rinnovandola in termini di *learnfare*<sup>3</sup> (Costa, 2012; Margiotta, 2012), e contribuendo a definire l'ipotesi di ricerca, che individua nella *libertà di agency*<sup>4</sup> (Sen, 1999/2000) il dispositivo centrale di capacitazione e qualificazione della professionalità.

## 3. Oltre le competenze

Come già visto, la ricerca si fonda sull'interpretazione del concetto di sviluppo professionale non solo come acquisizione di competenze, bensì in termini di capacitazione (Nussbaum, 2011/2012; Sen, 1999/2000) dell'agency (azione) professionale. L'ipotesi di ricerca, pertanto, mette in correlazione l'incremento della capacitazione dell'agency con il miglioramento della qualificazione professionale.

Un aspetto fondamentale dell'indagine è costituito, pertanto, dalla dimensione delle opportunità e delle condizioni poste all'esercizio dell'agency: la libertà, quale condizione che un insegnante ha di realizzare e conseguire concretamente ciò che reputa importante

---

<sup>3</sup> Il nuovo paradigma della formazione conferma il superamento del modello formativo tradizionale del welfare state assistenziale ed assicurativo, per valorizzare il passaggio al *learnfare*, inteso come nuovo diritto all'apprendimento sotto forma di attivazione autonoma per la realizzazione responsabile degli obiettivi personali e professionali.

<sup>4</sup> La libertà di agency si riferisce all'esistenza di opportunità ed opzioni differenti di azione per il perseguimento degli obiettivi prescelti, e all'effettiva capacità di realizzarli.

(dando cioè forma ai propri obiettivi personali<sup>5</sup>), rafforza e dirige la sua azione, migliorando l'efficacia con cui consegue i suoi obiettivi (Alkire & Ibrahim, 2007; Alsop, Bertelsen & Holland, 2006). In altre parole, lo sviluppo e la formazione professionale non dipenderebbero unicamente dal possesso di competenze quali quelle tradizionalmente associate al profilo insegnante, quanto piuttosto dalla possibilità che lo stesso docente ha di svilupparle, acquisirle e rinnovarle attraverso un'*azione* (agency) capace di realizzare i funzionamenti<sup>6</sup> prescelti (Nussbaum, 2011/2012). Tale possibilità si esprime nella libertà/capacità (capacitazione) di scegliere tra diverse opzioni alternative a disposizione, e nella possibilità di realizzarle concretamente.

Le finalità della ricerca si concentrano sull'individuazione delle componenti di criticità dello sviluppo professionale docente nei contesti attuali, con l'obiettivo di esplicitare la connessione tra i fattori che qualificano l'agency capacitativa e lo sviluppo professionale. Si tratterà cioè di identificare le caratteristiche dell'azione professionale in relazione alle competenze possedute, esplorando la capacità dell'azione di tradurre effettivamente tali competenze e trasformarle in funzionamenti.

I risultati finali puntano alla definizione delle dimensioni significative che sostengono e attivano l'azione professionale. Questo permetterà di ipotizzare un modello di sviluppo professionale più coerente e puntuale, oltre che stimolare un ripensamento a livello politico degli assetti normativi, politici ed istituzionali più favorevoli alla qualificazione della professionalità docente.

#### **4. Il dispositivo di ricerca**

Il dispositivo di ricerca prevede le seguenti fasi:

1. la costruzione di un modello di competenze associate al profilo dell'insegnante prescolastico, realizzato a partire da una mappatura delle competenze raccolte sulla base di evidenze scientifiche nazionali ed internazionali (Commissione Europea/Eacea/Eurydice, 2013; ISSA, 2010; OECD, 2009; 2014; Peeters & Lazzari, 2011; Tessaro, 2012; Urban, Vandenbroeck, Peeters, Lazzari & Van Laere, 2011);
2. l'osservazione quantitativa tramite questionario di auto-valutazione delle competenze degli insegnanti. L'auto-valutazione per questionari ha coinvolto circa 70 insegnanti di scuola dell'infanzia provenienti da differenti contesti locali, socio-culturali e istituzionali (es. pubblico/privato; città e piccolo centro abitato, etc.) circoscritti per lo più nel nord Italia. Gli insegnanti hanno auto-valutato le competenze possedute e desiderate e i contesti e livelli di sviluppo delle stesse, sulla base del modello di competenze;
3. la fase di ricerca-formazione: sulla base delle evidenze raccolte si è proceduto a selezionare quattro docenti in base a: contesto locale d'appartenenza, età anagrafica, titolo di formazione in entrata e anzianità di servizio. L'attività ha

---

<sup>5</sup>L'interpretazione dell'agency professionale come capacità di dar forma agli obiettivi la definisce come azione competente, stimolando il ripensamento delle risorse necessarie, e quindi delle competenze possedute.

<sup>6</sup>Con il termine "funzionamento" si intende quello stato di essere o di fare (ovvero, di funzionare) che una persona mette in atto per conseguire gli obiettivi prescelti (Nussbaum, 2011/2012).

inteso esplicitare la correlazione esistente tra competenze e azione nella pratica (Mortari, 2010), tramite l'attivazione di dispositivi di riflessività (Habermas, 1981/1986; Mezirow, 1991/2003; Schön, 1983). La fase preliminare di intervista iniziale ha permesso un approfondimento delle competenze dichiarate, mentre l'intervista finale, a conclusione dell'attività di ricerca-formazione, punterà ad esplicitare la correlazione tra competenze e azione così come rilevato nella pratica professionale. Questa consentirà di valutare l'impatto che i processi di capacitazione dell'agency hanno prodotto in termini di qualificazione della professionalità, evidenziando le dimensioni e variabili di conversione (es. risorse e dotazioni) maggiormente coinvolte.

## 5. Analisi dei dati parziali

Una prima lettura dei dati parziali ricavati dal questionario sulle competenze riferito ad un panel di 20 insegnanti ha consentito di descrivere le aree di competenza emerse come maggiormente critiche all'interno della professionalità insegnante. I dati permettono di rilevare i livelli di sviluppo delle competenze, e gli aspetti di coincidenza e criticità (tra ideali e possedute) delle competenze auto-valutate.

Emerge che l'area di competenza di networking (NET 1, 2, 3) riporta variazioni relativamente significative nelle risposte fornite dagli insegnanti (valore di deviazione standard rispetto alla media), segnalando l'esistenza di valutazioni differenti circa il livello di sviluppo di tali competenze (Figura 1).

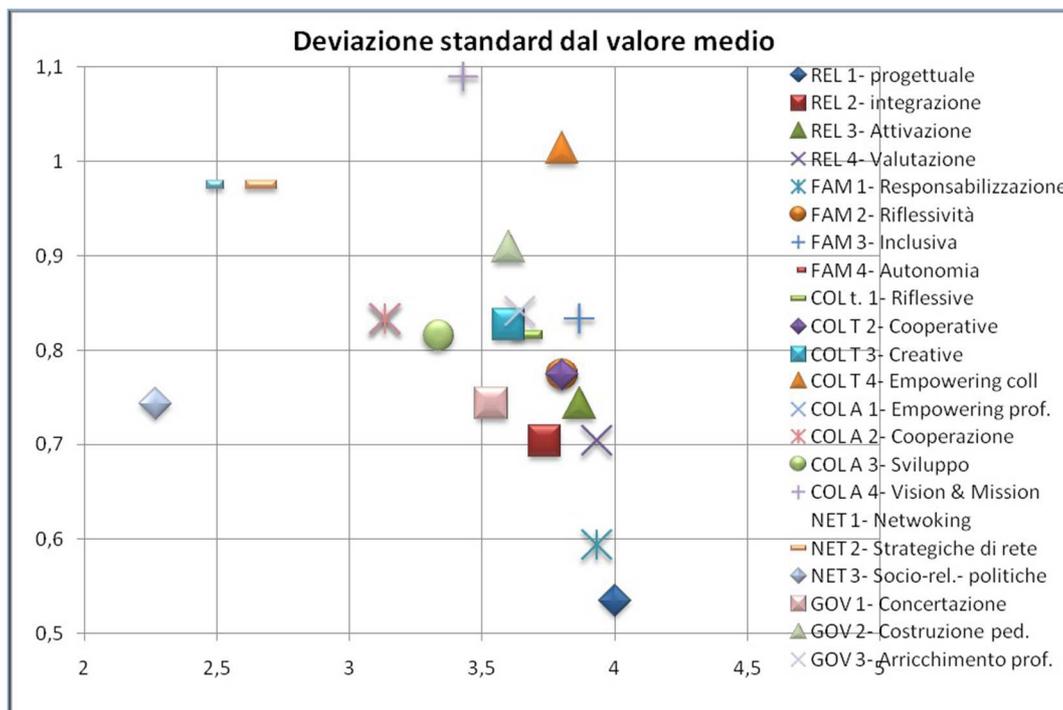


Figura 1. Approssimazione della correlazione tra i valori di media e i valori di deviazione (standard) dalla media dei livelli di competenza posseduta valutati dagli insegnanti, per ciascuna delle competenze indicate.

Ciò significa che, nonostante valori di media variabili, gli insegnanti percepiscono differenze significative rispetto ai livelli di sviluppo delle competenze di cooperazione e di azione congiunta tra reti di pari, soprattutto nella capacità di lavorare in rete (area di networking), nella capacità di rafforzare ed espandere la professionalità sfruttando le opportunità tecnologiche e di rete (competenze strategiche di rete; NET 2). Il livello di sviluppo di tali competenze è più variabile, all'interno del panel, di quanto lo siano quelle tradizionalmente associate al profilo professionale dell'insegnante prescolastico, come quelle legate alla relazione educativa o alla relazione con le famiglie (area di gestione dei processi educativi e area di gestione dei processi relazionali).

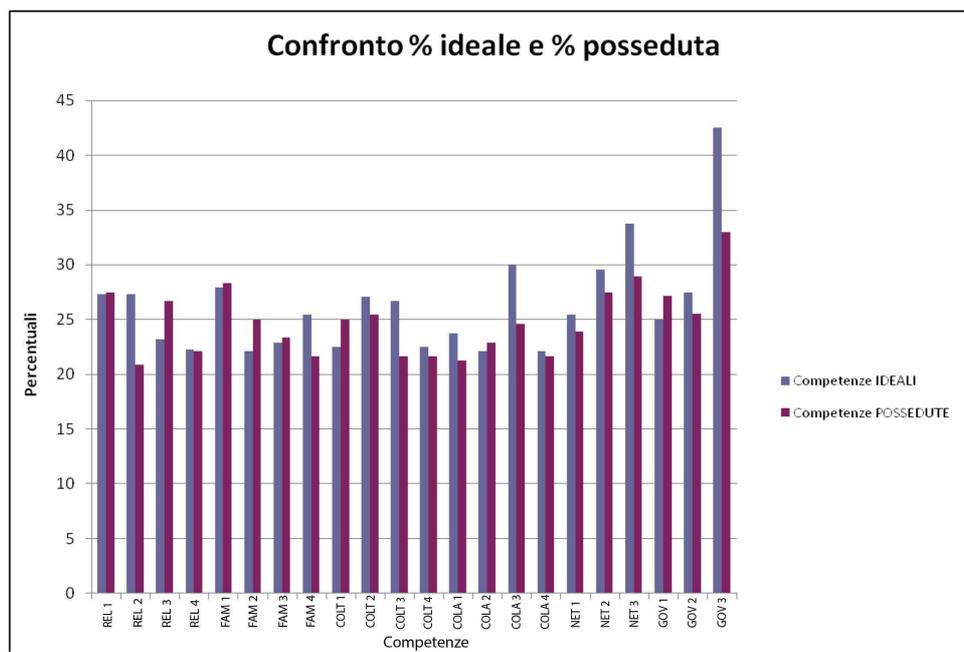


Figura 2. Confronto tra il valore delle competenze ideali e di quelle possedute che gli insegnanti valutano rispettivamente su ciascuna delle competenze indicate.

Il grafico riportato in Figura 2 affianca le competenze possedute a quelle ideali (che risultano cioè desiderabili in misura maggiore entro il profilo professionale). Rileviamo l'esistenza di uno scarto relativamente significativo entro l'area di competenza di governance, riferita alla dimensione di progettualità extrascolastica e collaborazione congiunta con gli stakeholders educativi della comunità locale. Il confronto tra il valore delle competenze ideali e quelle possedute indica come l'incremento delle competenze di governance entro il profilo professionale appaia quanto mai rilevante e desiderabile per gli insegnanti intervistati.

Ulteriori livelli di analisi ed elaborazione dei dati permetteranno di evidenziare l'esistenza o meno di altre criticità, e consentiranno di disegnare percorsi di approfondimento dell'analisi dei processi capacitativi.

## **6. Conclusioni: prime ipotesi di capacitazione tecnologica della professionalità**

Da una prima analisi dei dati possiamo effettuare un'ipotesi rispetto alla crescente rilevanza, entro la composizione della professionalità prescolastica, delle dimensioni professionali di tipo extrascolastico (governance e networking), di cui della prima si rileva la desiderabilità e della seconda la criticità emergente.

I dati parziali esaminati portano a considerare come l'acquisizione di competenze tecnologiche si combini con le criticità emerse entro le competenze di networking e governance, che esprimono una forte matrice relazionale. La combinazione di tali competenze porterebbe a caratterizzare la capacitazione dell'azione in senso marcatamente sociale e collegiale, con ricadute sia sulla definizione della professionalità che sull'identità di sistema.

Inoltre, la possibilità di esplicitare la connessione tra competenze tecnologiche e di networking/governance permette parallelamente di indagare le dimensioni di capacitazione più favorevoli a sostenere nuove modalità di cooperazione in rete e di apprendimento allargato.

I dati finora raccolti ci permettono di ipotizzare processi di capacitazione dell'azione tramite l'utilizzo di competenze tecnologiche e allargate che determinano lo sviluppo di nuove dimensioni di emancipazione dell'azione stessa:

1. azione e competenze tecnologiche come *espansione della collegialità*: l'attivazione di competenze relazionali si affianca a quelle tecnologiche per sviluppare nuove modalità cooperative di approccio e risoluzione dei problemi; l'azione comunicativa e relazionale risulta indispensabile alle competenze tecniche e tecnologiche per sviluppare un sistema dialogante e vicendevolmente supportivo;
2. azione e competenze tecnologiche come *affermazione dell'identità*: le competenze strumentali si combinano con l'azione individuale consentendo di esprimere, formalizzare e rappresentare un'identità professionale specifica individuale, collegiale e di sistema (es. dell'istituto);
3. azione e competenze tecnologiche per *l'innovazione sociale*: la capacità della tecnologia di facilitare la ricerca e il coinvolgimento di portatori di expertise locale, e di stimolare la partecipazione collettiva, favorisce la creazione di progetti ed iniziative mirate di ricaduta educativa e sociale di governance locale.

Pertanto, è possibile affermare che le competenze tecnologiche rientrano a pieno titolo nei processi di capacitazione dell'azione a supporto dei processi di networking e governance, nella misura in cui risultano capaci di attivare dimensioni di espansione della collegialità, affermazione dell'identità e innovazione sociale. Questi risultati permettono di affermare come il recupero sia della libertà realizzativa individuale che della comunità educativa (intesa quale *partecipazione*) possa qualificare la competenza del docente tanto nella sua azione didattica che rispetto alla qualificazione dei contesti formali e informali di apprendimento.

Tali conclusioni ci permettono di indicare l'opportunità di un adeguamento e riformulazione di condizioni normativo-istituzionali ed organizzative capaci di sostenere e garantire la percorribilità di percorsi di sviluppo professionale differenti. Tali condizioni corrispondono alle dimensioni di conversione di Nussbaum (2011/2012), ovvero alle risorse e dotazioni che vengono utilizzate per meglio raggiungere gli obiettivi prefissati. L'investimento su tali dimensioni di conversione permette di assicurare la professionalità del supporto adeguato alla sua capacitazione ed evoluzione professionale. Considerando

l'esercizio delle competenze tecnologiche in chiave capacitativa sull'azione, le dimensioni di conversione più significative vanno ascritte entro:

- l'esistenza di supporti normativi, istituzionali ed organizzativi capaci di valorizzare e legittimare comunità digitali di scambio e confronto professionale, esperienze di collegialità allargata, contesti relazionali e progettuali in rete;
- l'esistenza di garanzie giuridiche e contrattuali che diano rilievo e riconoscimento professionale a coloro che intraprendono percorsi progettuali e di attivazione di competenze tecnologiche nell'azione docente;
- l'esistenza di percorsi di formazione iniziale ma soprattutto in servizio, fondati sul coinvolgimento e la valorizzazione dei contesti d'apprendimento allargati, permetterebbe di strutturare professionalità capaci di costituire networks entro la comunità locale, sfruttando risorse e competenze tecnologiche.

## **Bibliografia**

- Alkire, S., & Ibrahim, S. (2007). Agency and empowerment: a proposal for internationally comparable indicators. *Oxford Development Studies*, 35(4), 379–403.
- Alsop, R., Bertelsen, M.F., & Holland, J., (2006). *Empowerment in practice. From analysis to implementation*. Washington, DC: The International Bank for Reconstruction and Development/The world bank.
- Commissione Europea (2007). *Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti*.
- Commissione Europea (2009). *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF)*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Commissione Europea (2010). *Comunicazione della Commissione Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva*. Bruxelles.
- Commissione Europea (2012a). *Digital competence in practice: an analysis of frameworks*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Commissione Europea (2012b). *The Digital agenda for Europe - driving European growth digitally*. Bruxelles.
- Commissione Europea/Eacea/Eurydice (2013). *Cifre chiave sugli insegnanti e i capi di istituto in Europa. Rapporto Eurydice*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Commissione Europea & The New Media Consortium (2014). *Horizon report Europe: 2014 schools edition*. Luxembourg: Publications Office of the European Union & Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Commissione Europea/Eacea/Eurydice (2015). *The teaching profession in Europe. Practices, perceptions and policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Consiglio dell'Unione Europea (2009). *Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (ET 2020)*.
- Costa, M. (2012). Agency formativa per il nuovo learnfare. *Formazione & Insegnamento*, 10(2), 83–107.

- Ertmer, P.A., Ottenbreit-Leftwich, A.T., Sadik, O., Sendururc, E., & Sendururc, P. (2012). Teacher beliefs and technology integration practices: a critical relationship. *Computers & Education*, 59(2), 423–435.
- Habermas, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo* (P. Rinaudo, Trans.). Bologna: Il Mulino (Original work published 1981).
- International Step by Step Association (ISSA) (2010). *Study on the implementation of the ISSA pedagogical standards and their impact on ECDE policies and practices in the region of ISSA's network and beyond* (2001-2008). ISSA's Definition of Quality Pedagogy.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*. <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg> (ver. 15.07.2016).
- Margiotta, U. (2012). *Dal welfare al learnfare. Verso un nuovo contratto sociale*. In M. Baldacci, F. Frabboni & U. Margiotta, *Longlife/Longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Mondadori.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti* (R. Merlini, Trans.). Milano: Raffaello Cortina (Original work published 1991).
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*. Milano: Mondadori.
- Mumtaza, S. (2000). Factors affecting teachers' use of information and communications technology: a review of the literature. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 9(3), 319–342.
- Murray, R., Caulier Grice J., & Mulgan, G. (2011). *Il libro bianco sull'innovazione sociale* (A. Giordano & A. Arvidsson, eds.). Societing (Original work published 2008).
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil* (R. Falcioni, Trans.). Bologna: il Mulino. (Original work published 2011).
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first result from TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. Organization for Economic Co-operation and Development (2014). *TALIS 2013 results: an international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en> (ver. 15.07.2016).
- Peeters, J., & Lazzari, A. (2011). Quali competenze per i professionisti della prima infanzia? Le prospettive europee per l'innovazione e la formazione delle competenze nel lavoro educativo con la prima infanzia. *IUSVE Psychologie de l'Education*, 1, 14–27.
- Rapetti, E., Ciannamea, S., Cantoni, L., & Tardini, S. (2010). The voice of learners to understand ICTs usages in learning experiences: a quanti-qualitative research project in Ticino (Switzerland). *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2010*, 2527–2536.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Temple Smith.

- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia* (G. Rigamonti, Trans.). Milano: Mondadori. (Original work published 1999).
- Sipilä, K. (2014). Educational use of information and communications technology: teachers' perspective. *Technology, Pedagogy and Education*, 23(2), 225–241.
- Tessaro, F. (2012). Lo sviluppo della competenza: indicatori e processi per un modello di valutazione. *Formazione & Insegnamento*, 1, 105–119.
- Trincherò, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: Franco Angeli.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2008). *ICT competency standards for teachers. Policy framework*. Paris: Metia. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf> (ver. 15.07.2016).
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *CoRe - Final report. Competence requirements in early childhood education and care*.
- Viteritti, A. (2004). *Le competenze degli insegnanti e la pratica professionale: modelli e metodologie di ricerca*. Paper presentato al Workshop Scuola e Università Convegno della Sezione AIS (Associazione Italiana di Sociologia) Metodologia, Lo studio del mutamento sociale: problemi metodologici e ricerche empiriche, Università di Salerno.