

Articolo di ricerca

# Trasformare l'Università: transizione digitale e sfide future per l'Istruzione Superiore

## Transforming University: digital transition and future challenges for Higher Education

Maria Chiara De Angelis: Link Campus University, Italy.  
[mc.deangelis@unilink.it](mailto:mc.deangelis@unilink.it)

Data di ricezione: 28/05/2024

Data di accettazione: 11/07/2024

Data di pubblicazione: 22/08/2024

### How to cite the article:

De Angelis, M. C., (2024). Trasformare l'Università: transizione digitale e sfide future per l'Istruzione Superiore [Transforming University: digital transition and future challenges for Higher Education]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-16.  
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-481>

### Astratto:

**Introduzione:** Quando si considerano i futuri ambienti di apprendimento nei domini formali, non formali e informali, è essenziale riconoscere l'influenza dell'*infosfera* in cui siamo profondamente inseriti. **Metodologia:** Questo studio si basa sul principio della "circularità" tra teoria e ricerca empirica e impiega un approccio metodologico misto per condurre un'analisi esplorativa e comparativa tra sei casi studio/università di cinque Paesi europei. L'analisi si avvale di un approccio multi prospettico, applicando il modello della *traduzione-traslazione* per il complesso processo di traduzione nelle pratiche delle politiche sovranazionali, nazionali e locali. **Risultati:** La ricerca ha evidenziato i punti in comune e le differenze tra i casi analizzati, definendo successivamente delle raccomandazioni utili ai decisori politici e agli organi accademici per il governo della transizione digitale. **Conclusioni:** Dalle dimensioni analizzate emerge la necessità per il sistema universitario di rivalutare i propri paradigmi didattici, le strutture organizzative, le strategie di gestione, i processi di valutazione, i sistemi relazionali e i quadri delle competenze nei processi di insegnamento-apprendimento. **Discussione:** Questo processo può essere supportato dall'esplorazione di nuove piste di ricerca per proporre linee di indirizzo e orientare la pianificazione politica, le strategie organizzative e le prassi didattiche nel futuro spazio europeo dell'Istruzione Superiore.

**Parole chiave:** Trasformazione digitale; sistema di Istruzione Superiore; assicurazione di qualità; linee guida; governance accademica; competenze digitali; inclusione; didattica online.

**Abstract:**

**Introduction:** When considering future learning environments in formal, non-formal, and informal domains, it is crucial to acknowledge the influence of the infosphere in which we are deeply immersed. **Methodology:** This study is focused on the concept of "circularity" between theory and empirical research. It uses a combination of research methods to carry out an exploratory and comparative analysis among six case studies/universities from five European countries. The analysis takes a multi-perspective approach and applies the *translation model* to study the complex translation process in supranational, national, and local policy practices. **Results:** The research highlighted the similarities and differences between the analyzed cases, and subsequently provided valuable recommendations for political decision-makers and academic institutions to guide the digital transition. **Conclusions:** From the analysis of dimensions, it is clear that the university system needs to reassess its teaching methods, organizational structures, management strategies, assessment processes, relationships, and competence frameworks in the teaching and learning processes. **Discussion:** This process can be enhanced by exploring new research paths to propose guidelines and direct political planning, organizational strategies, and teaching practices in the future European Higher Education space.

**Keywords:** Digital transformation; Higher Education system; quality assurance; guidelines; academic governance; digital skills; inclusion; online teaching.

## 1. Introduzione

L'Unione Europea ha individuato nella trasformazione digitale del sistema dell'Istruzione Superiore (IS) una delle sue principali priorità per il settennio 2021-2027. Nei prossimi anni, gli Istituti di Istruzione Superiore (IIS) saranno sottoposti a una ristrutturazione completa a tutti i livelli operativi.

Con l'adozione del *Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027)* il 30 settembre 2020, l'UE mira a facilitare un'istruzione digitale di alta qualità, accessibile e inclusiva per aiutare gli Stati membri ad abbracciare l'era digitale. Lo sviluppo dei sistemi d'apprendimento e della formazione sono considerati fondamentali per consentire alle società e alle economie moderne di affrontare le sfide della globalizzazione e del progresso tecnologico, così come lo sviluppo delle competenze digitali si rende necessario per incoraggiare l'apprendimento permanente e ridurre le disuguaglianze.

Entro il 2030, si prevede che la popolazione mondiale di studenti universitari raggiungerà i 414 milioni. Per soddisfare le loro esigenze, sarà necessario superare l'attuale rigidità dei sistemi di istruzione e formazione. Il rapporto *Deloitte Global Human Capital Trends* (Deloitte Insights, 2019) evidenzia l'urgente necessità di una formazione continua, poiché molti laureati non hanno le competenze necessarie per misurarsi con le richieste di un mercato del lavoro sempre più esigente. I giovani studenti si trovano infatti a dover "navigare" in una società complessa e in rapida evoluzione, che richiederà loro di sviluppare una propensione all'apprendimento permanente lungo tutto l'arco della vita per il lavoro e l'integrazione sociale. Entro il 2035 la crescita prevista della domanda di manodopera altamente qualificata supererà la domanda di media e bassa qualificazione, ad eccezione di determinati ruoli di servizio al cliente. La futura forza lavoro mostrerà un notevole aumento dei lavoratori altamente qualificati, una stabilità nel segmento mediamente qualificato e un calo dei lavoratori poco qualificati (CEDEFOP, 2023).

La necessità di un maggior numero di lavoratori con le competenze necessarie rappresenta sempre più una sfida significativa per il successo della transizione verso le economie verdi e digitali. Il rapporto *Future of Jobs 2023* del World Economic Forum mostra che entro il 2027 competenze quali pensiero analitico, pensiero creativo, intelligenza artificiale e big data saranno le più ricercate.

In questo quadro innovativo, nasce ECOLHE - *Empower Competences for Onlife Learning in Higher Education*, progetto di ricerca-azione finanziato dal Programma Erasmus+. ECOLHE è stato lanciato nel settembre 2020, come partenariato tra il Centro di ricerca *DITES Digital Technologies, Education & Society* della Link Campus University Foundation (in qualità di leader), l'Università Roma Tre (Italia), l'University College of Cork (Irlanda), l'Universitat Obert de Catalunya (Spagna), l'Università di Patrasso (Grecia), LAUREA University of Applied Sciences (Finlandia), l'EAEC, Associazione Europea Coordinatori Erasmus (Cypro).

Il progetto mira a esplorare il concetto di Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore per l'e-learning nel quadro più ampio del processo di Bologna, studiando come questo modello venga messo in pratica a livello nazionale dagli organi accademici. L'obiettivo principale è indagare come le politiche nazionali abbiano implementato le politiche europee e come le università analizzate abbiano tradotto i vincoli normativi in applicazioni pratiche (Makrides *et al.*, 2023).

Il progetto vuole inoltre identificare come la promozione dell'apprendimento permanente (Life Long Learning) attraverso le Tecnologie dell'Apprendimento e della Conoscenza (TAC) nell'Istruzione Superiore venga attuata negli specifici contesti nazionali.

Negli ultimi anni, numerosi documenti di indirizzo politico hanno discusso sul potenziale della tecnologia digitale per migliorare l'apprendimento nell'Istruzione Superiore. Tuttavia, è urgente esplorare in che modo la trasformazione digitale possa davvero garantire l'inclusività, l'uguaglianza e l'ampliamento delle opportunità per tutti all'interno dei contesti reali delle nostre università. Attingendo al modello della *traduzione-traslazione* nell'analisi delle politiche (Callon, 1986; Latour, 1987), si è evidenziato come i testi normativi subiscano un complesso processo di traduzione nella pratica, che si concretizza attraverso una continua reinterpretazione e adattamento a diversi livelli. È indispensabile approfondire i processi alla base dell'attuazione e gli inevitabili adattamenti e reinterpretazioni che si verificano durante il processo di negoziazione.

La principale domanda di ricerca alla quale si è cercato di rispondere è la seguente: "Come le università promuovono l'innovazione e le sfide digitali nei loro processi e nelle attività di insegnamento-apprendimento?".

L'ipotesi di ricerca si basa sull'idea che:

- a) La semplice disponibilità di infrastrutture tecnologiche non è sufficiente a garantire l'uso corretto delle *tecnologie dell'apprendimento e della conoscenza*, tra colleghi, studenti e gruppi di ricercatori (Capogna, 2020);
- b) Le politiche europee propendono per un modello di università digitale (Landri, 2018; Capano & Regini, 2015);
- c) L'emergenza pandemica ha portato a un processo di ibridazione dei modelli organizzativi e didattici. È importante a tal proposito notare che: 1) il cambiamento improvviso e inaspettato causato dalla pandemia si è verificato in un momento in cui le tecnologie digitali non erano ampiamente incorporate, nelle pratiche professionali e

nei metodi di insegnamento, in particolare nelle università tradizionali (Capogna, 2014; Capogna et al., 2021; Ball, 2005); 2) le università stanno attualmente attraversando una trasformazione che altererà in modo permanente il loro stato pre-pandemico.

L'obiettivo principale è stato quello di esaminare lo spostamento dell'accademia verso i processi digitali e l'adozione di linee guida internazionali, al fine di identificare differenze e somiglianze, nonché di analizzare le traiettorie di sviluppo e di rischio all'interno del processo di creazione di uno spazio comune per l'Istruzione Superiore con una crescente attenzione alle risorse digitali per l'innovazione e la competitività.

A tal fine, abbiamo adottato un approccio interdisciplinare, attingendo principalmente a studi organizzativi (Butera, 2009; Cocozza, 2012), sociologici (Decuyper, 2019; Decuyper & Lewis, 2023; Williamson, 2016) e pedagogici (Guitert, 2014; Mathes, 2018).

## 2. Metodologia

La ricerca si basa sul concetto di "circolarità" tra teoria e ricerca empirica (Ardigò, 1988; Lewin, 1946; Merton, 1967, 2000;), utilizzando un approccio metodologico misto per condurre un'analisi esplorativa e comparativa attraverso una raccolta di sei casi di studio (Strauss & Corbin, 2012; Zack, 2006;). Le sei università/casi studio coinvolte sono: la Link Campus University (Italia), l'Università Roma Tre (Italia), l'University College of Cork (Irlanda), l'Universitat Obert de Catalunya (Spagna), l'Università di Patrasso (Grecia), LAUREA University of Applied Sciences (Finlandia).

L'obiettivo era comprendere le somiglianze e le differenze tra i casi ed esplorare l'oggetto di studio con la possibilità di replicare l'indagine in futuro. L'utilizzo di una metodologia di studio basata su casi multipli ha permesso una migliore esplorazione e spiegazione dei fenomeni, limitando l'influenza dei ricercatori sulla realtà esplorata (Yin, 2003).

I casi di studio sono stati analizzati da una prospettiva comparativa per individuare somiglianze e differenze nei vari contesti nazionali, attraverso una metodologia condivisa e la condivisione degli stessi strumenti di analisi documentale. L'obiettivo è stato quello di comprendere i punti di forza, le debolezze, le opportunità e le minacce (analisi SWOT), nonché di identificare gli elementi che possono essere trasferiti e applicati in contesti diversi per il miglioramento e lo sviluppo delle istituzioni accademiche.

Tuttavia, studiare l'Istruzione Superiore da un punto di vista comparativo ha posto alcune sfide. La prima sfida è dettata dalla complessità dei fenomeni osservabili, che non ha lasciato spazio a semplificazioni, sollevando importanti questioni teoriche e metodologiche per il team di ricerca. La seconda sfida riguarda la diversità e l'influenza culturale che caratterizzano il quadro normativo e istituzionale e il modo in cui questi fattori influiscono sull'attuazione delle politiche europee.

In linea con queste considerazioni, le attività di ricerca sviluppate sono le seguenti:

*Meta-livello:* durante la fase preparatoria, è stato ricostruito il quadro teorico sovranazionale per definire il punto di partenza comune, le raccomandazioni e le linee guida fornite dall'Unione Europea per guidare la rivoluzione digitale e la creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore basato sulla qualità dell'insegnamento. Contemporaneamente, è stato sviluppato e condiviso con tutti i partner un disegno di ricerca dettagliato per l'analisi dei casi di studio multipli (Serrano, 1994; Schumpeter, 1912; Yin, 2003). Questa fase preparatoria è stata necessaria per stabilire e condividere il quadro teorico e gli strumenti per

la raccolta, l'analisi dei dati e la stesura dei rapporti, essenziali per il successivo confronto.

*Livello macro:* è stata condotta un'analisi della letteratura per delineare le principali componenti del quadro legislativo e normativo nazionale per le istituzioni dell'Istruzione Superiore, e tutti gli sforzi nazionali per attuare la trasformazione digitale nell'Istruzione Superiore in risposta alle politiche europee. La ricerca si è concentrata su vari aspetti, tra cui le leggi e le strategie nazionali, le politiche di e-learning, le strategie per l'apprendimento permanente, la promozione delle TAC per l'equità sociale e l'apprendimento inclusivo, i servizi di supporto (orientamento scolastico e professionale, consulenza di carriera, ecc.), le priorità per l'apprendimento e gli incentivi appropriati, i piani e le strategie di finanziamento nazionali, i piani per la rimozione degli ostacoli legali, le misure adottate per garantire l'apprendimento permanente, le iniziative e le azioni per promuovere l'uso delle TAC nell'Istruzione Superiore e le politiche e le strategie relative allo sviluppo professionale degli insegnanti, all'internazionalizzazione e alle iniziative di garanzia della qualità.

*Livello meso:* Il livello meso si riferisce allo spazio pubblico e istituzionale che raccoglie diversi stakeholders, istituzioni pubbliche e privati che contribuiscono all'attuazione e allo sviluppo del settore educativo. A questo livello, ogni Paese partner ha condotto tre interviste in profondità con i decisori coinvolti nelle politiche e nelle strategie di implementazione dell'Istruzione Superiore per esplorare la connessione, l'interazione e il coordinamento continuo di numerose figure coinvolte nel processo di digitalizzazione dell'Università.

*A livello micro,* sono state condotte interviste in profondità, focus group e osservazioni dirette per analizzare i trend locali e comprendere i fattori contestuali che influenzano l'implementazione dell'innovazione digitale nella costruzione di uno Spazio europeo dell'Istruzione Superiore. I focus group sono stati utilizzati per identificare le migliori pratiche, le esigenze di supporto e il coordinamento per l'integrazione delle tecnologie digitali nelle pratiche di insegnamento accademico. Abbiamo raccolto dati quantitativi dagli studenti attraverso un sondaggio online per valutare le loro esperienze relativamente alla trasformazione digitale nel sistema educativo dell'Istruzione Superiore.

L'analisi del sondaggio si è concentrata su tre aree: organizzativa, educativa e culturale, considerando sette sottodimensioni basate sul *Digital Maturity Framework for Higher Education Institutions* proposto da Durek et al. (2019), che sintetizza le principali dimensioni relative all'integrazione delle tecnologie digitali nell'Istruzione Superiore.

Lo studio ha analizzato come ogni università coinvolta abbia sviluppato i propri approcci strategici alla digitalizzazione. In particolare, abbiamo esaminato le politiche specifiche di ciascuna unità analizzata e come hanno messo in pratica le iniziative digitali sulla base del quadro nazionale. Per raggiungere questo obiettivo, i report di analisi sui casi di studio hanno seguito la stessa struttura:

- a) Ricostruzione del quadro politico nazionale relativo all'innovazione digitale nell'Istruzione Superiore e interviste ai responsabili politici e decisionali;
- b) Definizione delle politiche specifiche delle università attraverso l'analisi documentale;
- c) Realizzazione dell'analisi qualitativa del focus group del personale accademico (professori, ricercatori, tutor, staff tecnico-amministrativo) e di interviste semi strutturate in profondità con gli organi accademici;
- d) Analisi dei dati quantitativi relativi alle esperienze degli studenti in relazione alla

trasformazione digitale nella didattica, raccolti attraverso un sondaggio online.

### 3. Risultati

I risultati di questa analisi completa sono stati tradotti in una serie di raccomandazioni per le istituzioni accademiche. Questi suggerimenti riguardano nello specifico otto aree di interesse rilevate: l'impatto digitale nelle università, le strategie di innovazione digitale attivate, i processi di insegnamento-apprendimento, l'impatto della pandemia, gli standard di qualità, l'incorporazione delle tecnologie digitali nelle istituzioni universitarie, modelli innovativi di formazione online per la professionalizzazione e l'aggiornamento dei docenti universitari e l'adozione delle pratiche di *gamification* nella didattica universitaria.

#### 3.1. *L'impatto della trasformazione digitale nelle Istituzioni dell'Istruzione Superiore*

L'impatto dell'innovazione digitale riguarda il modo in cui le tecnologie digitali influenzano i soggetti all'interno dell'università e il modo in cui tutti gli attori ne sono coinvolti in termini di pratiche, usi e risorse disponibili. I fattori che contribuiscono ad aumentare l'impatto digitale comprendono le infrastrutture, il supporto tecnico e pedagogico e una cultura pervasiva della condivisione, tutti fattori che spingono l'innovazione digitale (Capogna et al., 2022). Al contrario, i principali ostacoli all'innovazione digitale nell'Istruzione Superiore includono la mancanza di tempo, di competenze digitali e di riconoscimento del valore del lavoro in ambiente digitale. Alla luce di questi fattori, gli istituti di Istruzione Superiore (IIS) dovrebbero aspirare a rafforzare i fattori positivi e a mitigare quelli negativi. La priorità dell'infrastruttura digitale è fondamentale per gli IIS nel loro percorso di digitalizzazione. Uno dei principi guida del Piano d'azione dell'UE per l'istruzione digitale (2021-2027) (Commissione europea, 2020) stabilisce infatti che "investimenti adeguati in connettività, attrezzature, capacità organizzative e competenze dovrebbero garantire a tutti l'accesso all'istruzione digitale". Ciò evidenzia la necessità per gli IIS di fornire connettività di rete per la formazione, il personale amministrativo e gli studenti, insieme alle attrezzature e alla capacità di rete necessarie per raggiungere i loro obiettivi.

Ciò comporta lo sviluppo della capacità e della velocità della rete attraverso i necessari aggiornamenti, nonché il rafforzamento dei servizi amministrativi di supporto alla rete. Le reti degli IIS devono essere affidabili, rapide e in grado di ospitare migliaia di utenti durante l'anno accademico, con personale tecnico pronto a risolvere tempestivamente eventuali malfunzionamenti. Il supporto pedagogico inoltre è fondamentale, in quanto professori e tutor devono essere sempre aggiornati con strumenti e metodi didattici innovativi.

L'organizzazione regolare di seminari formativi rivolti a docenti e personale amministrativo è fondamentale, insieme allo scambio di buone pratiche a livello nazionale e internazionale, nel rispetto della cultura e della legislazione locale.

Per migliorare l'impatto dell'innovazione digitale, è essenziale inoltre limitare i fattori che la ostacolano. Uno di questi è la mancanza di tempo. Il personale degli IIS dovrebbe avere il tempo necessario per adempiere alle proprie attività e al contempo poter partecipare ai seminari di formazione. Tra questi sono i docenti delle università di scienze applicate ad avere maggiori competenze digitali a causa della natura del loro lavoro, mentre quelli di altri istituti universitari potrebbero aver bisogno di ulteriore formazione e supporto nelle pratiche e nell'uso delle tecnologie digitali.

### 3.2. Promuovere strategie di innovazione digitale

Le strategie di innovazione digitale si concentrano principalmente sul livello meso e variano da un Paese all'altro in base alle politiche nazionali e alle prospettive di avanzamento digitale (Capogna *et al.*, 2023a). I risultati di ECOLHE indicano che i Paesi partner con il più alto *Indice dell'Economia e della Società Digitali (DESI Index)* hanno un sistema di Istruzione Superiore più maturo benché tutte le realtà universitarie abbiano incontrato difficoltà durante la pandemia COVID-19, dovute alla rapida transizione dall'apprendimento tradizionale a quello online. Un denominatore comune a tutti i casi di studio analizzati sono state, infatti, le difficoltà organizzative riscontrate nella gestione della piena operatività online. I risultati di ECOLHE suggeriscono che gli IIS dovrebbero prendere in considerazione l'adozione dei metodi e delle pratiche più efficaci dei Paesi tecnologicamente più avanzati.

Queste pratiche dovrebbero essere adattate per rientrare in un quadro legislativo completo che si allinei con le politiche nazionali. Di conseguenza, si raccomanda di concentrarsi sulle seguenti aree chiave: migliorare le competenze digitali della comunità accademica, sia in termini di personale docente che amministrativo; stabilire chiare politiche di insegnamento e apprendimento digitale per migliorare la qualità dell'istruzione; promuovere metodi di insegnamento innovativi che aiutino a sviluppare le competenze digitali degli studenti; coltivare le capacità di gestione dell'indipendenza e dell'autodisciplina sia per gli studenti che per i docenti.

### 3.3. Migliorare i processi di insegnamento-apprendimento digitale

Il processo di apprendimento digitale è un punto focale nell'istruzione, in particolare nella comprensione delle interazioni tra educatori e studenti nel contesto dell'insegnamento e dell'apprendimento online. Nella ricerca ECOLHE Paesi come l'Italia e la Grecia, con punteggi più bassi nell'*Indice dell'Economia e della Società Digitali (DESI Index)*, mostrano una maggiore enfasi sui processi di apprendimento digitale, poiché ancora non pienamente integrati nella prassi accademica.

Da quanto emerso dal nostro studio, per migliorare il processo di apprendimento digitale è essenziale in primo luogo creare un ambiente favorevole allo sviluppo digitale. Inoltre, è fondamentale garantire la disponibilità di lezioni frontali e online utilizzando metodologie didattiche miste, promuovendo metodi di insegnamento e apprendimento asincroni e stabilendo standard di alta qualità per garantire la diffusione di un elevato livello di conoscenza.

Anche il miglioramento delle competenze digitali degli studenti attraverso corsi ben progettati e l'aggiornamento dei metodi di insegnamento digitale degli educatori con approcci innovativi sono elementi da considerare prioritari, insieme allo sviluppo di corsi e curricula che utilizzino strumenti di co-design innovativi e l'implementazione di strumenti solidi per garantire un processo di valutazione efficace.

A queste raccomandazioni si aggiungono infine l'attenzione ai processi di monitoraggio, il miglioramento dell'attrattiva e dell'accessibilità dei corsi online, la responsabilizzazione dei tutor tecnici e la fornitura delle conoscenze e degli strumenti necessari ai tutor per supportare e monitorare i progressi degli studenti.

### **3.4. L'impatto della pandemia sulla trasformazione digitale degli IIS**

Dopo l'esperienza della pandemia, la digitalizzazione ha sviluppato un ecosistema complesso che mostra il suo potere innovativo e dirompente nell'affrontare fenomeni contrastanti ed effetti indesiderati (Merton, 1936). In primo luogo, vi è una tendenza crescente a considerare l'istruzione, compresa quella terziaria, come una merce (Marx, 1987, p. 269). Ciò avviene nel contesto di un mercato educativo digitale in espansione, che porta nuovi potenziali acquirenti ed erogatori della formazione, ed erode la legittimità delle istituzioni di istruzione terziaria. In secondo luogo, l'infiltrazione delle piattaforme digitali a tutti i livelli del sistema educativo sta trasformando le dinamiche di potere interne e interistituzionali. Riconoscendo il potere delle informazioni, soprattutto nella loro raccolta, elaborazione e influenza sulle decisioni strategiche dell'organizzazione, osserviamo la dispersione delle informazioni a livello istituzionale, che rischia la frammentazione e la dissipazione in assenza di pratiche efficaci per guidare il flusso di informazioni verso una visione strategica unitaria. Al contrario, a un livello intermedio, la capacità di governare sistemi di dati prima inaccessibili fornisce agli organi di governo centrali un potere senza precedenti per controllare e indirizzare le azioni locali.

Il nuovo ecosistema digitale, in quanto infrastruttura socio-tecnica invisibile su cui è costruita l'intera struttura accademica, modifica in modo significativo il "campo" (Bourdieu, 1992), il sistema di relazioni, ruoli e competenze necessarie per operare a diversi livelli. Inoltre, la compresenza di elementi umani e non umani nella governance dell'università digitale dimostra una chiara riduzione dell'autonomia delle IIS e dei loro professionisti, nonché una diminuzione del ruolo degli organi di leadership accademica (Schein, 2000; Selznick, 1976) nell'affrontare questa innovazione.

Durante il periodo della pandemia, le istituzioni che non avevano ancora abbracciato pienamente l'innovazione digitale hanno inizialmente incontrato difficoltà nell'adattarsi al lavoro a distanza. Tuttavia, la pandemia ha fornito preziose indicazioni sulle vulnerabilità di processi attivati in assenza di una visione strategica e di sistema. È risultato evidente che, prima di intraprendere qualsiasi iniziativa digitale, le istituzioni devono disporre di una strategia digitale completa e dell'infrastruttura necessaria per sostenerla, tra cui una capacità e una velocità di rete adeguate a far fronte a una domanda elevata, un'attenta selezione delle piattaforme di e-learning e una progettazione attenta e ponderata dei processi di istruzione, apprendimento e valutazione.

### **3.5. Gli Standard di Qualità delle IIS**

Gli standard di qualità sono stabiliti a livello nazionale, mentre le istituzioni accademiche sviluppano i propri sistemi di assicurazione della qualità a livello locale. Ogni istituzione stabilisce i propri parametri per i risultati delle sue operazioni, influenzando in modo significativo la reputazione degli IIS. Molte università hanno un presidio di assicurazione della qualità (PQ) responsabile del coordinamento e del supporto del sistema di assicurazione della qualità dell'istituzione.

Gli IIS dovrebbero essere particolarmente attenti all'introduzione di nuovi standard per le qualifiche in ambiente digitale, data la complessità di questa dimensione (Capogna et al., 2022). Si raccomanda di concentrarsi sulla garanzia che i percorsi di studio telematici producano risultati uguali o migliori per i laureati, sull'attuazione di procedure d'esame eque negli ambienti digitali, sulla salvaguardia della reputazione degli istituti durante la trasformazione digitale e sulla garanzia che l'insegnamento e l'amministrazione digitali siano efficaci quanto o addirittura migliori delle loro controparti tradizionali.



Per raggiungere questi obiettivi, si propone di avviare un dialogo aperto con tutte le principali parti interessate all'interno delle istituzioni per definire il livello minimo di qualità da mantenere. Inoltre, si suggerisce di istituire comitati complementari all'interno di ciascuna istituzione per monitorare e valutare costantemente le procedure e i risultati digitali.

Questi comitati dovrebbero essere rappresentativi e includere professori, tutor, personale amministrativo e studenti. Si incoraggia anche la richiesta del parere di un valutatore esterno per fornire una valutazione obiettiva.

### ***3.6. Tecnologie digitali e curriculum universitario***

Dopo l'ottimizzazione dei risultati dell'apprendimento, è fondamentale integrare i nuovi metodi digitali nel curriculum universitario. Occorre prestare attenzione ai processi di valutazione e qualificazione. Tutti i nuovi metodi digitali introdotti devono essere conformi agli standard di qualità di ciascun istituto di istruzione superiore e alla legislazione del rispettivo Paese.

È consigliabile concentrarsi sui seguenti aspetti: creazione di un centro di e-Learning per istituzionalizzare le esperienze innovative derivanti dalla ricerca, monitoraggio e valutazione dell'implementazione dei metodi digitali da parte del centro di e-Learning, con gli aggiustamenti necessari per ottenere risultati ottimali, incoraggiamento dell'adozione di questi metodi da parte di singoli docenti o gruppi di docenti e implementazione di una procedura di feedback continua e a ciclo chiuso per la valutazione, la correzione e la re-implementation del nuovo curriculum digitale.

### ***3.7. Modelli innovativi di formazione online per la professionalizzazione dei docenti***

L'indagine di ricerca sul campo ECOLHE ha coinvolto 1148 studenti di atenei di Spagna, Italia, Grecia, Finlandia e Irlanda (Capogna et al., 2023b). Durante l'indagine, agli studenti è stato chiesto di rispondere a un questionario accuratamente progettato per esplorare l'innovazione didattica, i risultati raggiunti dagli studenti e la loro esperienza.

L'analisi dell'indagine ECOLHE ha rivelato cinque fattori latenti che caratterizzano la maturità digitale degli studenti: Sintonizzazione digitale; Innovatività dell'insegnamento; Soft Skills; Occupabilità; Relazioni positive. In base a questi fattori, gli studenti sono stati classificati in sette cluster, distribuiti secondo le seguenti percentuali rispetto al campione: Focalizzati sull'autorealizzazione (26,7%); Sociali (19,6%); Centrati sull'insegnante (15,6%); Focalizzati sul lavoro (14,1%); Lone Riders (10,2%); Orientati al compito (8,9%); Analogicamente sintonizzati (4,9%).

Per quanto riguarda il processo di insegnamento-apprendimento, alcuni suggerimenti generali sono: condurre un'indagine periodica all'interno di ogni dipartimento dell'IIS, per esplorare la maturità digitale degli studenti, del personale docente e amministrativo; utilizzare i risultati di ogni dipartimento per ricavare un risultato generale di maturità digitale per l'intera istituzione; determinare un fattore di maturità digitale istituzionale, che sarà una variabile quantitativa di qualità che ogni IIS si sforzerà di ottimizzare e considerare nell'iter di valutazione/revisione dei curricula.

### 3.8. Adozione della Gamification nei processi di insegnamento-apprendimento

Nella formazione pilota condotta nell'ambito del progetto ECOLHE ai partecipanti è stato somministrato un sondaggio per valutare un elenco di potenziali benefici della *Gamification*, oltre alla possibilità di aggiungere i propri suggerimenti (Marinensi et al., 2023).

Dall'esperienza pilota sono emerse diverse raccomandazioni, come la creazione di un approccio o di un team interdisciplinare, una migliore collaborazione con gli insegnanti, l'aggiornamento su nuovi strumenti, app e risorse che potrebbero essere utili in una classe gamificata, un uso più efficiente di plugin e software per la creazione di contenuti per risparmiare tempo e affrontare le sfide future, l'allocazione delle risorse e la creazione di contesti di lavoro collaborativi interdisciplinari con dei moderatori, l'automazione di alcuni processi e il supporto ai docenti attraverso la fornitura di una documentazione e di una facilitazione adeguati, soprattutto durante la loro esperienza iniziale con la *Gamification*.

## 4. Discussione

Le analisi svolte e le conseguenti raccomandazioni, mostrano una fotografia della vivace e complessa trasformazione in atto. Ciò consente di guardare al processo di traduzione in pratica delle istanze sovranazionali attraverso il coinvolgimento di tutti gli attori nelle complesse dinamiche sociali e organizzative a diversi livelli.

Per decenni, abbiamo assistito a una rigida dicotomia nel confrontare le fondamenta micro relazionali dei sistemi sociali con le loro macro strutture istituzionali e le loro dinamiche di sviluppo. Da un lato, i sostenitori delle teorie guidate dal principio della scelta razionale e delle micro-sociologie ispirate al soggettivismo cercano di spiegare i fatti sociali riconducendoli alle ragioni, alle scelte soggettive e al significato attribuito dai soggetti alle azioni; e, dall'altro, le prospettive strutturaliste guardano la società attraverso le lenti delle macrostrutture sociali e delle loro influenze sull'individuo.

Nella prima metà degli anni '80 è emersa una terza via interpretativa che cercava di coniugare le due dimensioni riconoscendo l'interazione dinamica e mutevole tra azione soggettiva e influenze sovrastrutturali. Tra gli studiosi che hanno contribuito a questo dibattito spicca Coleman (1990), che ha cercato di comprendere come le azioni individuali si combinano per generare proprietà emergenti in un macrosistema sociale.

In questo quadro di analisi, si possono collocare tutti quegli studi che tentano di indagare il rapporto tra micro e macro, portando all'attenzione nuove categorie interpretative, come ad esempio Archer (1995) e Sawyer (2004) con il concetto di strutture sociali emergenti a livello macro e il loro potere causale sulle azioni individuali a livello micro, e Li (2012) con l'utilizzo in ambito economico del termine *meso* per indicare il livello organizzativo-istituzionale, la sua struttura, la cultura e i processi interni ed esterni, secondo una visione organica e dinamica di interazione tra l'organizzazione e l'ambiente. Ancora più recentemente, il termine *meso* si accompagna alla globalizzazione che esercita i suoi effetti di omologazione e isomorfismo all'interno delle politiche e dell'Istruzione Superiore (Deacon, 2007; Dolowitz & Marsch, 2000).

La vita sociale e organizzativa degli istituti di Istruzione Superiore agisce nel quadro della complessa relazione tra i livelli meta-macro-meso e micro, che sono governati da diversi insiemi di regole, dalla loro struttura e dai processi, che garantiscono il coordinamento, la comprensione e le interazioni tra i livelli stessi.

Questo approccio multi dimensionale e multi livello attraverso l'analisi di studi di caso ci ha permesso di riflettere sulle competenze di traduzione (Røvik, 2016; Savory, 2006) sempre più essenziali a livello organizzativo e istituzionale per una contestualizzazione virtuosa delle politiche orientate a livello sovranazionale. Il confronto ha permesso di verificare stili e competenze differenti nell'adozione di documenti manageriali, sia nazionali che istituzionali, per piani strategici e di valutazione, e nelle concrete pratiche di insegnamento-apprendimento e di design dei curricula universitari.

A livello macro, abbiamo osservato l'adozione di diverse regole di traduzione delle politiche sovranazionali (Røvik, 2016) tra i casi di studio analizzati e l'emergere di un'ulteriore strategia adottata in Irlanda e Finlandia per interpretare e contestualizzare le politiche europee sulla costruzione dell'EHEA.

In questi ultimi due paesi, l'analisi mostra l'attenzione sulle strategie di innovazione digitale a livello nazionale per affrontare gli sforzi degli istituti di Istruzione Superiore nel ripensare e riorganizzare la propria missione sociale. Il progetto finlandese *Digivisio 2030* è un esempio di accompagnamento del processo di cambiamento e di esercizio di leadership istituzionale che guida il cambiamento attraverso una strategia incrementale e partecipativa (Capogna, 2006).

Emerge inoltre una differenza tra i piani nazionali italiano e greco: mentre entrambi i Paesi sono impegnati a riorganizzare il sistema secondo il modello anglosassone, istituendo e radicando il sistema nazionale di valutazione e accreditamento e affrontando il ritardo infrastrutturale digitale, per lungo tempo la responsabilità di affrontare la sfida digitale è stata delegata in toto alle istituzioni educative. In Italia, questo vuoto istituzionale, ha rallentato il Paese nella capacità di rispondere alla sfida dell'apprendimento permanente e nella valorizzazione delle tecnologie per l'inclusione, l'accessibilità e le pari opportunità, aprendo uno spazio di mercato privato, che ha portato al divario tra le università tradizionali e università telematiche.

Spostando l'attenzione alla dimensione culturale (Schein, 2000), l'analisi suggerisce che stiamo rapidamente entrando in quello che potrebbe essere definito un modello orientato al digitale. Questo modello si innesta non solo su principi di mercato, qualità e trasparenza ampiamente radicati nel riconoscimento del ruolo strategico che l'università gioca nella produzione di conoscenza e innovazione, ma anche all'interno di un contesto radicalmente cambiato dalla "piattaformizzazione" (Piromalli & Viteritti, 2019) dello spazio educativo.

Con l'affermarsi del modello digitale si abbandona definitivamente la visione dell'università concepita come strumento utilizzato per soddisfare le priorità nazionali (Dobbins et al., 2011) per aderire al modello sempre più orientato al mercato e indirizzato verso una sorta di capitalismo accademico (Münch, 2016), finalizzato a promuovere le capacità innovative degli atenei. In questo processo di metamorfosi, le università perdono progressivamente quella legittimità istituzionale, che aveva permesso loro di esercitare una leadership distintiva, ponendosi come soggetti propositivi in grado di indirizzare scelte e orientamenti generali.

In un modello orientato al mercato, sotto la pressione del nuovo management pubblico (Ferlie, 2011), emerge sempre più la dimensione organizzativa delle università, modificando i rapporti di potere interni al "campo" tra spinte autonomistiche nazionali, processi di approvazione sovranazionale e scarsa comprensione e capacità di analisi dei reali cambiamenti in atto.

Con la trasformazione digitale emerge infine la necessità di confrontarsi con il trasferimento del sistema formativo su piattaforma, un attore "altro" che modifica le relazioni di forza del "campo" (Bourdieu, 1992). Grandi consorzi tecnologici mediano il rapporto Stato-Università,

determinando l'accesso ai finanziamenti, i processi di accreditamento, i sistemi di valutazione, i meccanismi di carriera, la distribuzione della conoscenza, la collaborazione, la didattica, la ricerca, la conoscenza e la diffusione scientifica. Ciò inevitabilmente erode le competenze interne alle amministrazioni statali e alle università e determina lo spostamento dei luoghi, dei tempi e delle logiche di controllo, programmazione e gestione dai centri decisionali istituzionali e organizzativi, al mercato della tecnologia, trainato da fornitori di servizi e prodotti per la ricerca, la formazione e la valutazione.

Rispetto alla dimensione delle micro-politiche degli istituti di istruzione superiore anche in risposta allo shock pandemico, il rischio è incorrere nel determinismo tecnologico (McLuhan, 1964; Ong, 1986) sempre presente di fronte alle innovazioni, senza focalizzare adeguatamente l'attenzione sia sulla capacità delle persone e delle organizzazioni di dare significato alle proprie azioni e ai fenomeni in atto e alla centralità del paradigma culturale, ecologico e socio-tecnico su cui si innesta la transizione digitale. Questa riflessione è supportata anche dal fatto che Finlandia e Irlanda, che hanno un DESI superiore rispetto ad altri Paesi, riconoscono l'importanza strategica della professionalizzazione dei docenti e della loro preparazione metodologica per entrare nel nuovo ambiente di apprendimento online.

Sulla base dei risultati sopra descritti, il governo della trasformazione digitale da parte delle IIS si conferma un processo essenziale per promuovere l'inclusione, l'innovazione e l'apprendimento permanente. Se infatti le TAC promettono di offrire opportunità di apprendimento permanente, d'altro canto hanno il potenziale per esacerbare le divisioni sociali qualora non vengano adeguatamente affrontate le questioni relative al governo dell'università digitale e allo sviluppo delle competenze di tutti gli attori coinvolti.

## 5. Conclusioni

La rivoluzione digitale ha cambiato il ruolo della tecnologia, che non è più solo un mezzo di comunicazione ma è diventata uno spazio relazionale, capace di superare i confini di spazio, tempo e gerarchia. Dalla nostra ricerca, la maturità digitale si conferma un concetto complesso, non sempre esclusivamente legato al dominio "digitale".

La trasformazione digitale implica l'uso della tecnologia per cambiare radicalmente il modo in cui un'organizzazione funziona e fornisce valore. Nel contesto dell'istruzione, significa integrare la tecnologia digitale nel sistema educativo per migliorare l'efficacia e l'efficienza dell'insegnamento e dell'apprendimento. Nel corso del tempo, le TAC hanno smesso di essere un semplice supporto per l'organizzazione e sono invece diventate parte integrante delle pratiche organizzative e didattiche.

In questo processo, caratterizzato da un sovraccarico informativo e relazionale, gli sforzi a livello sovranazionale mirano a stabilire migliori processi di standardizzazione a tutti i livelli organizzativi. Tuttavia, il ruolo delle persone e la loro capacità di impegnarsi nelle relazioni stanno diventando elementi sempre più cruciali.

La ricerca-azione messa in campo è stata concepita prima della pandemia, grazie alla chiara e crescente consapevolezza di dover riflettere sulle modalità di incorporazione delle tecnologie dell'apprendimento e della conoscenza nei processi di insegnamento, apprendimento e organizzazione delle IIS.

Attualmente, gli obiettivi e le domande di ricerca confermano quell'attenzione alla comprensione delle molteplici variabili coinvolte nel complesso fenomeno della trasformazione digitale provando ad aprire nuove piste di ricerca per proporre linee di

indirizzo e orientare la pianificazione politica, le strategie organizzative e le prassi didattiche attraverso lo sviluppo di competenze di visione, pianificazione strategica, comunicazione integrata, sviluppo del personale, leadership trasformativa e inclusiva, innovazione sociale e co-progettazione organizzativa nello spazio europeo dell'Istruzione Superiore.

## 6. Referenze

- Archer, M. S. (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge University Press.
- Ardigò, A. (1988). *Per una sociologia oltre il post-moderno*. Laterza.
- Ball, J. (2005). *Education Policy and Social Class: The Selected Works of Stephen*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1992). *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Stanford Univ Pr; Anniversary.
- Butera, F. (2009). *Il cambiamento organizzativo. Analisi e progettazione*. Laterza.
- Callon M. (1986). The Sociology of an Actor-Network: The Case of the Electric Vehicle. In M. Callon, J. Law, & A. Rip (Eds), *Mapping the Dynamics of Science and Technology*. Palgrave Macmillan.
- Capano, G., & Regini M. (2015). *Come cambia la governance. Università italiane ed europee confronto*. Fondazione CRUI.
- Capogna, S. (2006). *La traduzione locale di un sistema formativo integrato. Il ruolo delle strutture intermedie*. FrancoAngeli.
- Capogna, S., Cianfriglia L., & Musella, F. (Eds) (2021). *Analisi sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*. Eurilink University Press.
- Capogna, S., Cianfriglia, L., & Coccozza, A. (Eds) (2020). *Digital Culture for Educational Organizations. Guidelines for Teachers and Education Agencies*. Eurilink University Press.
- Capogna, S. (2014). *Scuola, Università, E-learning. Una lettura sociologica*. Armando.
- Capogna, S., De Angelis M. C., & Greco, F. (2023a). The symbolic-cultural dimension of the digital transformation in HE. A comparative analysis. In *ECOLHE International Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.26220/eco.4428>
- Capogna, S., De Angelis M. C., Greco, F., & Musella, F. (2023b). The European students' perspective of digital teaching and learning in Higher Education. In *ECOLHE International Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.26220/eco.4434>
- CEDEFOP (2023). *Skills in transition: the way to 2035*. Publications Office. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/438491>
- Coccozza, A. (2012). *Comunicazione d'impresa e gestione delle risorse umane. Valorizzare le persone nelle imprese innovative e nelle pubbliche amministrazioni virtuose*. FrancoAngeli.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. The Belknap Press of Harvard University Press.

- Deacon, B. (2007). *Global Social Policy and Governance*. Sage.
- Decuyper, M. (2019). Researching educational apps: Ecologies, technologies, subjectivities and learning regimes. *Learning Media and Technology*, 44(4), 414-429. <https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1667824>
- Decuyper, M., & Lewis, L. (2023). Topological genealogy: a methodology to research transnational digital governance in/through/as change. *Journal of Education Policy*, 38(1), 23-45. <https://doi.org/10.1080/02680939.20>
- Deloitte Insights (2019), *Leading the social enterprise: Reinvent with a human focus*. Deloitte Development. <https://acortar.link/zt8WBn>
- Dobbins, M., Knill, C. & Vögtle, E. M. (2011). An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. *Higher Education Policy*, 12, 329-342. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9412-4>.
- Dolowitz, D., & Marsh, D. (2000). Learning From Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions* 13, 5-24. <https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121>
- Đurek, V., Ređep, N. B., & Kadoić, N., (2019). Methodology for Developing Digital Maturity Model of Higher Education Institutions. *Journal of Computers*, 14(4). <https://doi.org/10.17706/jcp.14.4.247-256>
- EE.UU (2018). *Digital Education Action Plan*. European Commission. <https://acortar.link/5w26YM>
- EE.UU (2013). *Aprire l'istruzione: tecniche innovative di insegnamento e di apprendimento per tutti grazie alle nuove tecnologie e alle risorse didattiche aperte*. <https://acortar.link/taRhJi>
- Ferlie E. (2011). *The New Public Management in Action* (Oxford, 1996; online ed., Oxford Academic, 3 Oct. 2011)
- Guitert, M. (2014). *El docente en línea. Aprender colaborando*. Editorial UOC.
- Landri, P. (2018). *Digital Governance of Education: Technology, Standards and Europeanization of Education Technology, Standards and Europeanization of Education*. <http://www.susees.eu/landri-cartographies-of-dg-susees-2018/>
- Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers Through Society*. Harvard University Press
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34-46. In K. Lewin (Ed) (1948), *Resolving Social Conflict: Selected Papers on Group Dynamics*. Harper.
- Li, B. (2012). From a Micro-Macro Framework to a Micro-Meso-Macro Framework. In Christensen et al (Eds), *Engineering, Development and Philosophy, Philosophy of Engineering and Technology*, Springer Science + Business Media, Dordrecht
- Makrides, G. (Eds.). (2023) *Complete Issue of ECOLHE Conference Proceedings*

<https://doi.org/10.26220/eco.4439>

- Marinensi, G., di Lallo, M., & Botte, B. (2023) Adopting gamification as a strategy to support students' motivation in Higher Education: the teachers' role. In *ECOLHE International Conference Proceedings*. <https://doi.org/10.26220/eco.4432>
- Marx, K. (1987). *Collected works of Karl Marx and Frederick Engels*, 29. International Publishers.
- Mathes, J. (2018). *Global Quality in Online, Open, Flexible and Technology Enhanced Education: An Analysis of Strengths, Weaknesses, Opportunities and Threats*. ICDE.
- McLuhan, M. (1964) *Understanding Media: The Extensions of Man*. Gingko Press.
- Merton, R. K. (1936). The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review*, I, 894-904. <https://www.jstor.org/stable/2084615?origin=crossref>
- Merton, K. (1967). *On sociological theories of the middle range. On theoretical sociology*. The Free Press.
- Merton, R. K. (2000). *Teoria e struttura sociale*. Il Mulino.
- Münch, R. *Academic Capitalism*. Oxford Research Encyclopedia of Politics. <https://oxfordre.com/politics/view/10.1093/acrefore/9780190228637.001.0001/acrefore-9780190228637-e-15>.
- Ong, W.J. (1986). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Il Mulino.
- Ó Tuama, S. (2020) Learning Neighbourhoods: Lifelong Learning, Community and Sustainable Development in the Learning City of Cork. *Andragoška Spoznanja*, 26(1), 53-65. <https://doi.org/10.4312/as.26.1.53-65>
- Piomalli L., Viteritti A. (2019). The platformisation of higher education in Italy: Three case studies and a research agenda. *Proceedings of the 1st International Conference of the Journal "Scuola Democratica" - Education and Post-Democracy*.
- Røvik, K. A. (2016). Knowledge Transfer as Translation: Review and Elements of an Instrumental Theory. *International Journal of Management*, 18(3), 290-310. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12097>.
- Saywer, K.G. (2004). Social Explanation and Computational Simulation. *Philosophical Explorations* 7, 219-231.
- Savory, C. (2006). Translating knowledge to build technological competence. *Management Decision*, 44, pp. 1052-1075.
- Schein, E. H. (2000). *Culture d'Impresa*. Raffaello Cortina Editore.
- Schumpeter, J. (1912). *Theorie der wirtschaftlichen. Entwicklung*. Von. Joseph Schumpeter. Nachdruck der 1. Auflage.
- Selznick, P. (1976). *La leadership nelle organizzazioni*. FrancoAngeli.

- Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa*. La Muralla.
- Strauss, A., & Corbin, L. (2012). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. SAGE Publications, Inc.
- WEF (2023). *Future of Jobs Report 2023*.  
<https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023>
- Yin, R. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.
- Zack, L. (2006). Using a Multiple–Case Studies Design to Investigate the Information-Seeking Behavior of Arts Administrators. *Johns Hopkins University Press*, 55(1), 4-21.  
<https://doi.org/10.1353/lib.2006.0055>

## CONTRIBUTI DEGLI AUTORI, FINANZIAMENTI E RICONOSCIMENTI

**Finanziamenti:** Questa ricerca è stata cofinanziata dal Programma Erasmus+, Partenariato strategico per l'istruzione superiore, 2020-2023 (Codice progetto: 2020-1-IT02-KA203-079176).

**Ringraziamenti:** Questo paper nasce nell'ambito del progetto Erasmus+ ECOLHE (Codice progetto: 2020-1-IT02-KA203-079176), e attualmente prosegue nel quadro del progetto Erasmus+ D-ChallengHE (Codice progetto: 2022-1-IT02-KA220-HED-000087029). Si ringrazia il team internazionale afferente al consorzio ECOLHE per il contributo dato nello svolgimento dell'intero iter di ricerca

### AUTORE

**Maria Chiara De Angelis**  
Link Campus University.

Dottorato di ricerca in Scienze sociali. Attualmente è assegnista di ricerca presso la Link Campus University, membro del comitato direttivo del DITES - Digital Technologies, Education and Society Research Center e membro del comitato editoriale della rivista "Quaderni di Comunità". Svolge attività di ricerca sull'impatto dell'innovazione digitale sulle persone, sui sistemi educativi e sulle organizzazioni; sui processi di formazione e socializzazione; sulla dimensione etica della cultura digitale, con particolare attenzione al sistema dell'Istruzione Superiore.

[mc.deangelis@unilink.it](mailto:mc.deangelis@unilink.it)

**ResearchGate:** <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Chiara-De-Angelis-2>

**Orcid ID:** <https://orcid.org/0009-0009-2719-235X>